

**Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede académica
Argentina**

Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación

Tesis de Maestría

**“Gestión escolar en condiciones adversas:
nuevas problemáticas y diferentes respuestas de
escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires”**

María Alejandra Sendón
Dirección de tesis: María Guillermina Tiramonti

Buenos Aires, febrero de 2005

Índice:

I.	Introducción	2
II.	Enfoque metodológico	3
	Acerca de las escuelas de la muestra	4
III.	La gestión de escuelas medias pobres: nuevos problemas y desafíos en el marco de las profundas transformaciones actuales	6
	La escuela media en crisis	7
	Algunas particularidades de la escuela media en Argentina	10
	La gestión escolar y nuevas problemáticas en escuelas medias que atienden a población en desventaja	13
IV.	Sobre los resultados que desarrollan las escuelas	27
V.	Un acercamiento a los modos de gestión institucional	36
	La escuela frente a la tensión “contener-enseñar”: nuevos papeles para la escuela y una posición de búsqueda	40
	El contexto “desborda” la escuela	44
	La escuela se transforma pero lo pedagógico permanece	48
	La tensión transformación - conservación	52
VI.	La autonomía institucional como proceso complejo	60
VII.	A modo de síntesis y conclusiones	70
	Bibliografía	77

I. Introducción:

Desde fines de los años '60 se producen una serie de transformaciones en la administración y organización del sistema educativo en nuestro país. Así, han acontecido procesos de federalización del sistema, transferencia de los servicios educativos de la órbita nacional a las jurisdicciones provinciales, surgimiento de una función evaluadora por parte del Estado, la emergencia de propuestas de reforzamiento de la autonomía de las instituciones educativas y de reconfiguración de los papeles de los agentes escolares, especialmente los directivos.

Asimismo, los paradigmas organizacionales comenzaron a propiciar transformaciones en relación a la estructura piramidal tradicional de administración y gobierno de la educación. Estas propuestas, que recuperan la horizontalización de las decisiones y responsabilidades, redefinen también los procesos de gestión de las instituciones educativas.

En este marco, en los últimos años han cobrado centralidad los procesos de gestión escolar y su papel en el desarrollo de resultados escolares diferenciales. Desde una perspectiva ligada a enfoques tomados de la administración de empresas (Ball, 1989; Ezpeleta, 1997; Fleming, 1991), se han privilegiado los resultados escolares relativos a la eficiencia y la eficacia, así como también la posibilidad de medición y comparabilidad de dichos logros. De esta manera, los productos de la institución escolar quedarían reducidos a aspectos tales como los relativos a la escala, la relación costo-beneficio, la eficiencia interna de las escuelas.

Desde otra perspectiva se pone en entredicho la propuesta anterior (Ball, 1989 y 1997; Cantero, 2000; Cantero *et al*, 2001; Ezpeleta, 2001) concibiendo tanto a la organización escolar como a sus resultados de modo diferente. En líneas generales, podría sostenerse que esta "mirada" parte de los siguientes preceptos básicos: en primer lugar, se destaca la especificidad de la escuela como organización. En segundo lugar, se subraya la dimensión socio-histórica en que se desarrolla la gestión escolar. Asimismo, se toman en consideración "las voces" de los actores del sistema y se retoma la dimensión política de la organización escolar tanto en sus vínculos hacia el exterior como en relación a las relaciones intersubjetivas entre los miembros. En relación a los estilos de gestión institucional, esta visión parte del análisis de las estrategias y formas de abordar los acontecimientos que las escuelas elaboran a partir de sus historias particulares. Por su parte, respecto de los resultados institucionales, esta mirada podría sintetizarse en lo que Beno Sander denomina "relevancia cultural" (1990). La misma hace referencia a los significados culturales que la escuela adquiere en relación a su entorno, sin dejar de considerar los resultados que hacen a las dimensiones pedagógicas y políticas de cada escuela.

Partiendo de este último marco de referencia, el presente estudio se interroga sobre los procesos de gestión de las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires que atienden a una población socio-económicamente desfavorecida. Más específicamente, sobre el papel de los procesos de gestión escolar en el desarrollo de resultados institucionales diferenciales. En este sentido, y en el marco de nuevos procesos sociales que se traducen en la fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2003), este estudio se propone adentrarse en un circuito escolar partiendo de interrogantes en relación a las heterogeneidades que pueden presentarse en los procesos y estrategias de gestión escolar y sus vínculos con diferenciales resultados escolares.

II. Enfoque metodológico

La investigación fue realizada mediante metodología de tipo cualitativa, tomando una muestra intencional de escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires que atienden a población desfavorecida socio-económicamente.

El método de investigación utilizado fue el de “estudio de casos”, basándonos especialmente en los desarrollos realizados por Stake (1998) acerca de la utilización de esta metodología en estudios relativos a la educación. De acuerdo con el autor (Stake, 1998), realizamos un *estudio instrumental de casos*, ya que no se intenta conocer los casos por sí mismos, sino por lo que ellos pueden informarnos acerca de los vínculos entre la gestión y los logros institucionales de las escuelas. Asimismo, consistió en un *estudio colectivo de casos*, ya que con los fines antes mencionados, comprendió cuatro escuelas en total.

Se ha optado por un estudio cualitativo de casos debido a que esta metodología tiene como objeto apreciar la singularidad y la complejidad de cada caso teniendo en cuenta la inserción en sus contextos y su interrelación con ellos. Estos casos serán comparados entre sí como modo de comprensión más profunda de los rasgos de la gestión de aquellas escuelas con diferentes resultados.

El estudio cualitativo de casos no persigue la meta de generalización de los hallazgos. Sin embargo, en este tipo de metodología, existen procedimientos orientados a la validez de los datos e interpretaciones. Los mismos consisten en estrategias de triangulación. Siguiendo la categorización propuesta por Denzin, N. (1978), en el presente estudio utilizamos la estrategia de triangulación de datos y de métodos de recolección de la información. La primera se implementó a partir de la comparación de información por parte de diferentes actores (directivos, docentes y alumnos) acerca de un mismo acontecimiento, tema o situación. La triangulación metodológica implica la comparación de datos provenientes de diferentes

instrumentos o métodos de recolección de la información. En nuestro caso, perseguimos este fin recurriendo a datos provenientes de observaciones, entrevistas y utilización de datos secundarios relativos a cada una de las escuelas.

La selección de los casos que componen la muestra se realizó a partir de entrevistas con informantes clave y el análisis de datos secundarios referidos a índices de abandono y repitencia y resultados en las pruebas de evaluación de la calidad realizadas por el nivel central de gobierno. Se seleccionaron cuatro instituciones que atienden a sectores socio-económicos desfavorecidos.

Acerca de las escuelas de la muestra

La muestra del presente estudio se constituye de cuatro escuelas medias situadas en la Ciudad de Buenos Aires. Siguiendo el objetivo tendiente a explorar el vínculo entre los estilos de gestión escolar y los diferentes resultados institucionales que logran las escuelas que atienden a población socio-económicamente desfavorecida hemos escogido instituciones cuyo común denominador consiste en la atención a población de los sectores socio-económicos más bajos de la jurisdicción. Asimismo, en base a la calidad en el conjunto de resultados institucionales que desarrollan estas instituciones hemos distinguido dos grupos que comprenden dos escuelas cada uno. Uno de ellos comprende aquellos colegios con resultados comparativamente más altos y el otro las instituciones con resultados comparativamente menores.

A los fines comparativos hemos seleccionado dos escuelas más pequeñas, de origen municipal antes de la transferencia, creadas en la misma época y que atienden a población que en su gran mayoría provienen de villas cercanas a la institución. Los resultados en términos de rendimiento de los estudiantes en las pruebas de evaluación de la calidad nacionales son bajos para las dos instituciones, aproximados a los 50 puntos, aunque algo superiores en uno de los casos. Además, los índices de repitencia y retención se muestran dispares. En efecto, mientras una de las instituciones son de entre un 15 y un 20%, en la otra no superan el 5%. En adelante denominaremos Escuela 1 a la que presenta resultados comparativamente más altos en términos de eficiencia interna y eficacia. Simultáneamente, designaremos como Escuela 2 a la otra institución.

Las otras dos escuelas de la muestra tienen un tamaño más amplio, ambas son transferidas de la órbita nacional. Son instituciones muy antiguas y atienden a una mayoría de población proveniente de villas aledañas a ellas. Sin embargo, también asiste a estas escuelas un porcentaje menor de estudiantes de sectores medios bajos empobrecidos en los últimos años, procedentes de familias con mayores niveles de escolarización y, por lo tanto, que detentan en

algunos aspectos mayor capital cultural. Los puntajes obtenidos por los estudiantes en las pruebas de evaluación de la calidad nacional son medios, entre 69 y 50 puntos, aunque una de estas instituciones (en adelante designada como Escuela 3) aventaja en casi 10 puntos a la otra (Escuela 4). Asimismo, mientras la Escuela 3 registra niveles de repitencia y abandono de entre 10 y 20 %, la Escuela 4 muestra niveles de desgranamiento más importantes, de entre un 20 y 30 %.

La comparación entre instituciones que realizaremos en este trabajo partirá de la consideración de diferentes rasgos característicos de las escuelas seleccionadas. Por tanto, la comparación analítica de la que partimos presenta dos ejes. Uno de ellos privilegia aquellas analogías y diferencias entre las instituciones que presentan perfiles generales similares, considerando su tamaño, algunos elementos de su origen, la caracterización socio-cultural de su matrícula, entre otros aspectos. El segundo eje distingue las escuelas analizadas en virtud de sus resultados institucionales, conformando dos grupos de escuelas.

III. La gestión de escuelas medias pobres: nuevos problemas y desafíos en el marco de las profundas transformaciones actuales

La coyuntura actual constituye un punto de quiebre social que contextualiza el problema que estamos investigando. La misma se inscribe, además, en un contexto más amplio de ruptura entre la sociedad moderna, industrial, capitalista y la sociedad actual "... que fue denominada como *post-* alguna dimensión de la sociedad..." (Tedesco, 1999:1) y ha dado lugar a una importante mutación al interior de la escuela (Dubet y Martuccelli, 1998 y 2000). La misma resulta especialmente problemática en el grupo de escuelas que atienden a población desfavorecida socio-económicamente en nuestro país, debido a que, en la actualidad encontramos además de la segmentación tradicional que conformaba circuitos diferenciales en el sistema educativo para los alumnos provenientes de diferentes sectores sociales (Braslavsky, 1985), una "segmentación horizontal" que muestra una fuerte diferenciación entre escuelas del mismo segmento (Kessler, 2002).

El fin de siglo y el ingreso al nuevo milenio se han desarrollado en una profunda crisis a nivel mundial que ha abarcado diferentes dimensiones. En efecto, tanto el ámbito económico y el político como lo social y lo subjetivo han sido analizados como aspectos en transformación. La crisis en cada uno de estos campos compromete, de una u otra manera, al ámbito educativo. Así, las transformaciones en torno al trabajo, especialmente el desempleo de masas y los cambios en los modelos de producción parecen ejercer presiones contradictorias sobre el área educativa. Por un lado, se estaría requiriendo mayor capacitación de la fuerza de trabajo para que ésta pueda desempeñarse en el sector más modernizado de la economía. Por otro, se dejaría a gran parte de esa oferta laboral fuera del trabajo o bien desempeñándose laboralmente en condiciones crecientemente precarias o en empleos para los cuales se encuentra sobreeducada.

La educación también es fuertemente afectada por los cambios en el papel del estado. Así, la Transferencia de los servicios educativos desde la órbita nacional a la provincial y la posterior Reforma Educativa dieron lugar a importantes transformaciones a todo nivel en el sistema educativo de nuestro país, especialmente por desarrollarse en un marco de desfinanciamiento de la educación. La nueva organización del sistema educativo ha encontrado a las diferentes jurisdicciones con distintos modelos y estructuras educativas que han mostrado diferentes resultados (Tiramonti, 2001).

También se han registrado importantes cambios en la estructura social. Tres de los fenómenos más salientes al respecto están representados por la emergencia de los denominados "nuevos pobres", conformados por sectores medios que descendieron posiciones sociales; la aparición

de grupos de “excluidos”, expulsados por el sistema productivo pero también “des-afiliados” de las instituciones sociales a través de las cuales tradicionalmente se integraban a la sociedad y, por último, la conformación de otro grupo social que logró ascender socialmente, beneficiados por el modelo económico de los años noventa en Argentina, a quienes Svampa (2001) ha denominado “los ganadores”.

Estos nuevos y diversos grupos desarrollan estilos de vida de gran heterogeneidad entre sí y en relación a las clases sociales tradicionales (Svampa, 2002). En relación a la educación, cada uno de ellos imprimirá demandas también diferenciales que deberá afrontar la escuela.

Finalmente, también se desarrolla una importante “crisis del sujeto”, referida a los modos en que se configuran las identidades sociales e individuales (Tedesco, 1999). En la actualidad, estos procesos se realizan en medio de un profundo desdibujamiento de los marcos de referencia tradicionales, que implican diferentes transformaciones en las instituciones típicas de la sociedad industrial y moderna.

La crisis institucional de la escuela actual, que desarrollaremos en el siguiente apartado, tiene un importante papel en los cambios sociales operados en la producción de sujetos. No obstante ello, aquí nos interesa resaltar que la misma forma parte de un movimiento más general de crisis de las instituciones sociales y sólo puede comprenderse en ese marco.

La escuela media en crisis

Las instituciones tradicionales de la sociedad industrial y moderna¹ contribuían con ésta acompañando sus rasgos relativamente estables a través de la producción de actores amoldados a las necesidades de esa sociedad. Para ello, las instituciones distribuían o imponían, según las diferentes interpretaciones, ciertos tipos de normas y regulaciones que se irían incorporando en los sujetos a través de las instituciones abocadas a ese fin.

La misión de la educación en la sociedad industrial consistía en transferir los valores y conocimientos necesarios que permitían, por un lado, un desempeño determinado en la sociedad y, por otro, el desarrollo de un sujeto autónomo. Esta concepción se encuentra establecida en la caracterización de la sociedad y la educación de Durkheim (1974, 1995). Este autor, aborda la división del trabajo social y la especialización creciente de la sociedad industrial como fundamento de la necesidad de una educación que brinde a la vez algunos valores morales comunes, proveyendo a las jóvenes generaciones, “cualquiera sea la categoría

¹ Al referirnos a la escuela o familia moderna hacemos alusión a su tipo ideal en sentido weberiano

social a la que pertenezcan”, una serie de ideas y sentimientos compartidos y una formación al niño, a partir de determinada edad, para que cumpla una función social en la sociedad en que la especialización y la división del trabajo son crecientes. Según Durkheim, la sociedad otorga “autoridad moral” a la figura del maestro para que interprete y transfiera valores y conocimientos. Al respecto, el autor sostiene que el maestro “(...) también es el órgano de una gran persona moral que lo supera: la sociedad. De la misma manera que el sacerdote es el intérprete de su dios, él es el intérprete de las grandes ideas de su tiempo y de su país” (Durkheim, 1974:35). En un sentido contrario, es decir, enfocado al individuo y no a la sociedad, el autor postula que la educación le otorga al sujeto autonomía moral. El sujeto se vuelve tal logrando su autonomía mediante la educación que la sociedad le brinda.

Si bien posteriormente se realizaron diversos desarrollos teóricos respecto del vínculo entre la sociedad y la educación, y a pesar de las profundas diferencias que pueden encontrarse entre ellos, la mayoría comparte la idea de socialización. Al respecto, Dubet y Martuccelli (1998), luego de una revisión de diferentes vertientes de la Sociología de la Educación muy difundidas en Argentina, , sostienen que pese a los diversos cuestionamientos del denominado “modelo crítico” a la “paideia funcionalista”², se constata que “la concepción misma de la socialización sigue siendo asombrosamente estable. En los dos casos, el individuo, más allá de sus márgenes más o menos grandes de acción, es definido por la interiorización de normas, estén o no en un acuerdo preestablecido con su socialización primaria y sus destinos sociales. El individuo, en ambos casos, interioriza esquemas de actitudes, comunes a la sociedad o a una clase, para convertirse en actor social”. (Dubet y Martuccelli, 1998:430).

Esta retrospectiva nos permite una comparación con los rasgos que adquiere en la actualidad el vínculo entre sociedad y educación. Al respecto, sostenemos que en el presente se realiza una profunda transformación en esta relación. Si en el pasado la escuela realizaba la socialización de los sujetos y los calificaba profesionalmente para desempeñarse en la sociedad, y si este proceso era desarrollado especialmente por una institución creada a tal efecto; en la época actual la escuela estaría perdiendo gran parte de su poder formativo a la vez que no lograría interiorizar en sus miembros normas y valores comunes.

Esta situación se funda en diversos aspectos entrelazados. Por un lado, la cultura se ha fragmentado enormemente y no existen valores comunes a no ser demasiados vagos en comparación con la idea de “orden”, “progreso” o “razón” del ideario moderno. Además, el distanciamiento de las escuelas entre sí es cada vez más importante. En este proceso está

² El primer modelo representado fundamentalmente por Bourdieu y Passeron, mientras que el segundo se refiere a las conceptualizaciones Durkheimianas que abonaron la escuela republicana en Francia

implicada tanto la falta de homogeneidad en los valores a transmitir por las instituciones educativas como las prácticas y roles desarrollados al interior de las mismas.

La masificación de la escuela³ constituye un fenómeno de central importancia en relación a los últimos cambios del nivel medio debido a los efectos que produce tanto al interior de las instituciones educativas como en la relación entre la escuela y el entorno. En relación a los procesos que genera al interior de la escuela, la masificación se ha señalado como eje conductor entre los factores que convergieron en el cambio de la “naturaleza” de la escuela, produciendo un quiebre en las condiciones de funcionamiento institucional. En la escuela masificada se registran nuevos fenómenos. Entre ellos encontramos que se diversifica el sistema conforme a sus nuevos públicos creándose “mercados escolares” donde proliferan diferentes diplomas con valor desigual en el mercado. Asimismo, cambian las costumbres y valores homogéneos que orientaban las conductas de los actores en la escuela tradicional. Debido al acceso de públicos heterogéneos tampoco hay uniformidad en los currícula ni en los fines que persiguen las instituciones; y, finalmente, se debilitaron las barreras que antes separaban a la escuela de la sociedad con la consiguiente penetración de problemas sociales al interior de las instituciones educativas.

En este sentido, la escuela media convive hoy con problemáticas que afectan su funcionamiento y función tradicionales. Como lo expresa Birgin (2001:15): “Tanto la expansión del nivel medio desde mediados de siglo como la crisis del último tiempo han cambiado fuertemente el paisaje. Las escenas escolares actuales muestran alumnos que trabajan, alumnas que se embarazan, chicos cuyas prácticas están en las fronteras de la ley, ... Se trata de nuevos jóvenes, aquellos para quienes no fue ideada inicialmente la escuela secundaria. (...) Otros son sus rostros y otras sus procedencias sociales y culturales, diferentes a las soñadas por aquellos que veían a la escuela media como formadora de elites.” Por el contrario, a principios del siglo XX, cuando se estructura el sistema, la función de la escuela media era más lineal. “La educación secundaria tenía un doble objetivo: seleccionar a quienes iban a acceder a la universidad y formar a aquellos que iban a ingresar en el mundo del trabajo. A los primeros les correspondía la modalidad humanístico-científica, y a los otros, la modalidad técnico-profesional.” (Caillods y Hutchinson, 2001:24).

Como ejemplos del cambio operado en las funciones sociales de la escuela media, encontramos categorías analíticas que refieren a la una nueva caracterización. Entre ellas, la “escuela guardería” o “escuela parking”, donde los estudiantes son depositados por sus

³ Al respecto, según datos del Ministerio de Educación Nacional, en la última década en Argentina se incrementa la incorporación de los jóvenes en la matrícula, pasando de una tasa neta de escolarización del 59,3% en el año 1991 al 69,9% en 1999.

familias para su cuidado, con el objeto de “sacarlos de la calle”; o bien por falta de opciones para insertarse laboralmente en un empleo.

Estos diferentes procesos configuran un marco socio escolar donde los fenómenos de masificación y desinstitucionalización de la escuela media implican la heterogeneización no sólo de la población asistente, sino de las demandas a la escuela y de sus funciones (Dubet y Martuccelli, 2000). Según los autores, estos cambios tienen sus raíces en el proceso de desinstitucionalización social que rompen la lógica a través de la cual la socialización realizada por la escuela y la subjetivación de los individuos eran analizadas como fenómenos idénticos o en total correspondencia. En la actualidad, en cambio, el sentido uniforme y unívoco de la escuela tradicional se pierde y debe ser construido por cada actor en su propia experiencia escolar (Dubet y Martuccelli, 2000).

Estos cambios del nivel medio se manifiestan claramente en relación a las funciones que cumplía hacia “el afuera”, formar para el trabajo y para estudios superiores. En relación al mercado de trabajo se observan distintos procesos en el marco de deterioro del mercado de empleo y la masificación de la enseñanza media. El primero de ellos es la “devaluación de credenciales”, que indica que cada vez se exigen más años de escolaridad para acceder a un mismo puesto de trabajo. El segundo es denominado “compresión hacia abajo”, entendida como el desplazamiento de los jóvenes con título de nivel medio hacia cargos burocráticos, comerciales y técnicos de menor calificación ante la disponibilidad de graduados terciarios y universitarios. Finalmente, cabe mencionar el denominado “efecto fila”, que se refiere a la posibilidad de demandar trabajadores con más años de escolaridad que los efectivamente requeridos por el puesto a cubrir en el contexto de disponibilidad de fuerza laboral y deterioro y falta de empleo. De esta manera, el certificado de la escuela media se ha vuelto cada vez más insuficiente para acceder al trabajo.

Algunas particularidades de la crisis de la escuela media en Argentina

En los años noventa en Argentina la crisis social ha sido de gran impacto. Las transformaciones en el campo de la economía se englobaron en el denominado “nuevo modelo económico” (Filmus et al, 2000). El mismo implicó medidas de ajuste del Estado, estabilización monetaria a partir del Plan de Convertibilidad, privatización de empresas públicas y profusión de normas orientadas a flexibilizar el empleo. Estas medidas se asociaron a diferentes fenómenos. Por un lado, el incremento del PBI y de la productividad. Por otro, el ensanchamiento de la desigualdad en la distribución del ingreso y el deterioro del mercado de trabajo, especialmente visible en el incremento de la desocupación.

El nuevo mapa del mercado laboral delineó nuevas formas de relación de los sujetos con el empleo que suplantaron al típico empleo asalariado con estabilidad y beneficios sociales. Así, se produjo una pérdida del empleo como fuente de afiliación social que, además, no afecta a los diferentes estratos de la estructura social del mismo modo. Al respecto, Beccaria y López muestran que en el Gran Buenos Aires, a partir del año 1993, durante los períodos de recuperación de los ingresos fueron las familias de sectores bajos las menos beneficiadas con la salida de la pobreza; mientras que en etapas de caída de los ingresos, ellas constituyeron el grupo más vulnerable (Beccaria y López, 1997). En tanto, el deterioro de la calidad de vida e ingresos de los sectores medios durante la década del noventa han provocado su descenso social. Estos procesos han desarrollado una extensión de la polarización en la estructura social en nuestro país durante la década.

Los cambios estructurales de los noventa desencadenaron la importante crisis por la que transita nuestro país en la actualidad (Damil M., R. Frenkel y R. Mauricio, 2002). Sobre fines del 2001 asistimos al quiebre del modelo de funcionamiento económico que caracterizó la década anterior. El derrumbe del modelo desencadenó el descenso del financiamiento internacional y la caída de los ingresos producida por el aumento de los precios domésticos generando un inédito aumento de la población en condiciones de pobreza y una importante expansión del desempleo (Basualdo E., C. Lozano y M. Schorr, 2002). La tasa de desocupación alcanzó un nuevo record histórico en mayo de 2002 abarcando al 22% de la población activa del GBA y las personas por debajo de la línea de pobreza llegaron a representar al 49,7% de la población de ese aglomerado y al 70% de los niños y jóvenes.

En este contexto de empobrecimiento para amplias capas de población, se producen diferentes problemáticas relacionadas con la educación pública. Como tendencia, se recortan cada vez más los recursos que las familias de sectores más castigados pueden destinar a la educación, afectando a todos aquellos grupos sociales castigados por la pobreza, ya se trate de pobres estructurales como de nuevos pobres que, por pertenecer a sectores medios, tradicionalmente estaban en condiciones de derivar mayor cantidad de recursos a la educación de sus hijos. El retiro de recursos privados que las familias de sectores medios empobrecidos destinaban a la educación y el desfinanciamiento educativo de los últimos años en el marco de ajuste del estado han dado lugar a una situación crítica en las escuelas que atienden a los sectores de menores ingresos. Por otro lado, en el marco de fuertes tendencias a la privatización de la educación ha surgido lo que se ha dado en llamar “nuevos mercados escolares” en los cuales proliferan instituciones destinadas especialmente a los “ganadores” del nuevo modelo económico (Swampa, desde abajo). En este marco, la escuela se ha diversificado enormemente.

Asimismo, se ha advertido una situación “hasta cierto punto antagónica” en la realidad de la educación actual. En este sentido, se ha señalado, por un lado, la dificultad de escolarización de los adolescentes y jóvenes como consecuencia de la crisis económica y social y, por otro, la expansión de la obligatoriedad de la educación (Tenti, 2002). Al respecto recordamos que, a nivel nacional, la Ley Federal sanciona 10 años de obligatoriedad escolar; mientras que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se aprobó una ley de obligatoriedad del nivel medio en septiembre del año 2002. Como señalan diferentes analistas, al lado de esta obligatoriedad jurídica o formal se desarrolla en la población una “obligatoriedad social” (Tenti, 2002) u “obligatoriedad subjetiva” (Braslavsky, 1999) debido a la cual las familias cada vez demandan más años de escolarización, que perciben como requisito indispensable para la inserción social.

Paralelamente a esta tendencia incremental de la población a escolarizarse en el nivel, el acceso a la escolarización media ha cambiado profundamente su significado. En isomorfismo con otras nuevas formas de segmentación social (Tedesco, 1999), aparecen nuevas distinciones al interior de lo que clásicamente se ha entendido como un segmento escolar. Respecto de la segmentación, estudios realizados en la década del ochenta en nuestro país en escuelas de nivel medio (Braslavsky, C., 1985) señalaron que ellas presentaban características heterogéneas entre sí, mostrando una segmentación del sistema en cuanto a la calidad de la educación impartida. Escuelas pertenecientes a un mismo nivel del sistema presentaban rasgos diferenciales en diferentes aspectos. Aún cuando sus características formales no impedían la movilidad horizontal o vertical de los alumnos entre instituciones de un mismo nivel o en el pasaje al nivel siguiente del sistema, en la realidad se encontraban muy bajas o nulas posibilidades de cambio. Esta fisonomía del sistema educativo mostró su desarticulación ligada fundamentalmente al nivel socio-económico de los estudiantes, quienes transitaban por circuitos diferenciales del sistema.

La investigación educativa reciente señala nuevas fragmentaciones. En este sentido, se ha afirmado que “Paralelamente a este proceso de segmentación vertical, se produce una segmentación horizontal al interior de cada estrato, indicador de una pérdida de regulación por parte del Estado. En los niveles altos, la heterogeneidad de la oferta lleva a que cada colegio aparezca como un espacio autorregulado con pautas de formación y de convivencia muy disímiles entre sí. En los colegios de clase media de la ciudad de Buenos Aires, las diferencias entre escuelas dependerían de la orientación dada por los directivos y el cuerpo docente. En el conurbano, prima en cada zona investigada una imagen dicotómica y estereotipada de la escuela “buena” y del “desastre”; ambas diametralmente opuestas en cuanto a la actitud del alumnado, el compromiso docente, la labor de los directivos y el apoyo de los padres. Pero la

segmentación no se detiene allí: en cada espacio, hasta en los más acotados, hay procesos de fragmentación. En cada escuela, en cada turno, aún al interior de cada aula, parecen haberse acentuado las diferencias internas en cuanto al interés y nivel de los alumnos, compromiso de los padres, apoyo de los directivos, formas de convivencia, peligrosidad para el docente, entre otras dimensiones de la experiencia escolar” (Kessler, 2002:109)

La gestión escolar y las nuevas problemáticas en las escuelas medias que atienden a población en desventaja

En el marco desarrollado, nos interesa analizar distintas transformaciones que comienzan a integrarse en la dinámica escolar de las escuelas medias que atienden a población desfavorecida, ya que las mismas, por un lado, estarían impactando en los procesos de gestión de cada una de estas escuelas y, por otro, serían mediadas por ellos a partir de las particularidades propias de la cultura institucional de cada establecimiento.

La investigación reciente sobre la temática que nos ocupa ha señalado diversas transformaciones que se registran al interior de las escuelas medias de sectores desfavorecidos (algunas extensivas a otros niveles del sistema) (Duschatzky y Birgin, 2001). Estos cambios se inscriben en la crisis social e institucional que describimos hasta aquí. En este sentido, pueden distinguirse nuevos elementos que se instalan en la cotidianeidad escolar.

Al respecto, uno de los fenómenos que ha adquirido mayor relevancia en los últimos tiempos en lo referente a las escuelas de los segmentos más pobres ha sido la incorporación de nuevos públicos, con muchos estudiantes que conforman la primera generación que accede a la escuela secundaria en su familia. Entre los estudiantes escolarizados en el nivel medio en la actualidad, muchos de ellos son jóvenes de una extracción social que tradicionalmente no se escolarizaba. Mientras que otros provienen de familias cuyos padres sí hicieron un pasaje por la escuela media, aunque también pertenecen a sectores sociales muy golpeados por la crisis económico-social actual.

El vínculo entre la escuela media y las familias de los estudiantes se inscribe en este marco como así también en el de las transformaciones actuales de las familias. La familia nuclear moderna ha sufrido transformaciones de envergadura. Así, la disolución de roles sexuales tradicionales en el seno de la familia, los divorcios, el concubinato, la prolongación del período previo al matrimonio y a tener hijos, la convivencia dentro de la familia de hijos de cada esposo con anteriores parejas, los nacimientos fuera del matrimonio y hasta la aceptación de relaciones homosexuales por parte de uno de los padres han sido fenómenos que más típicamente se utilizaron para describir la crisis actual de la familia.

A partir de estos cambios, la familia ha comenzado a desarrollar nuevos rasgos desligados de un ajuste a normas sociales externas. En este sentido, la familia actual constituye el desarrollo de un proyecto compartido por personas en igualdad de condiciones y derechos y sin ajuste sexual a roles, fundamentándose especialmente en el cambio en la condición de las mujeres que se inició con su ingreso al mercado de trabajo. Asimismo, conforma una alianza basada cada vez más en intereses intersubjetivos de acuerdo a los sentimientos, tornándose así crecientemente frágil y diversa. A pesar de los cambios mencionados, la familia continúa constituyendo una relación social donde se producen intercambios de diferentes tipos de recursos, económicos, sociales, simbólicos o culturales. Sintéticamente, podría decirse que la familia se constituye a través de un proyecto de los miembros que no se ajusta a normas externas sociales. En este sentido, es la experiencia que los miembros desarrollan (Dubet y Martuccelli, 2000).

Los hijos de algunas de estas familias también son fruto de un proyecto y planificación. La escuela se especializa en la educación de niños y jóvenes que se escolarizan cada vez más temprano y por más tiempo. Los padres, a la vez que se encargan del desarrollo afectivo de los hijos también tienen a mano instrumentos provenientes de diferentes disciplinas, como la Psicología o la Pedagogía, para reflexionar y programar la educación de sus hijos también en lo referido al sistema educativo formal. El niño constituye un ser autónomo con necesidades particulares que deben adecuarse a las etapas de desarrollo como así también sus intereses personales. El niño en la modernidad se constituye como ser dependiente, obediente y disciplinado que ocupa un lugar de no saber hasta su ingreso en la juventud, mucho más cercana a la adultez en el pasado. Los niños y jóvenes de estratos medios y altos actuales distan bastante de esta caracterización. Son niños “hiperrealizados” (Narodowski, 1999) que manejan tecnologías de la información, erigidos en paradigmas de la cultura actual del culto a la juventud y el cambio habiéndose desarrollado ellos mismos en un contexto de cambios repentinos e incertezas.

Sin embargo, las mutaciones de la familia como institución no afectan a todos los sectores sociales del mismo modo. Disponer de recursos elevados es una condición muchas veces indispensable para constituir estos tipos de familia democrática o contractual basada en la igualdad de condiciones de la pareja. Ante la falta de empleo y la marginalización creciente de los sectores más bajos, es probable que ellos se vean más dificultados a constituir uniones donde la pareja goce de recursos que los pongan en igualdad de condiciones en relación a su autonomía personal.

Investigaciones actuales en nuestro país muestran algunas configuraciones actuales en las familias de niños y adolescentes escolarizados que pertenecen a sectores marginales

(Duschatzky, 2002). En estos grupos familiares, más allá de la estructura no tradicional familiar, los adultos no pueden cumplir roles paternos o maternos, quedando los niños y jóvenes expuestos a situaciones sociales de gran violencia. Chicos que desarrollan su vida al margen de todo marco de protección y cuidado, donde sujetos completamente ajenos a los vínculos consanguíneos suelen ser fuente de identificaciones y personalidades de referencia. En algunos casos, los jóvenes constituyen el sostenimiento económico de sus familias en un marco de desempleo record.

Muchos de estos niños y jóvenes están actualmente escolarizados en el sistema formal (Duschatzky y Birgin, 2001; Duschatzky, 2002). En muchos casos presentan rasgos de lo que Narodowski (1999) denominó *infancia o juventud desrealizada*, conformada por niños o jóvenes que trabajan a edad temprana, que viven en la calle y algunas veces ligados a la economía ilegal (robo, prostitución, venta de sustancias prohibidas). Este tipo de infancia muestra que está declinando la capacidad social de otorgar a los niños y jóvenes una respuesta orientada a su reinserción en términos de infancia o juventud heterónoma, dependiente y obediente a la manera en que lo realizaba el discurso de la sociedad moderna.

Varios de los relatos recogidos en la presente investigación han dado cuenta de la realidad cotidiana de los estudiantes que concurren a las escuelas de la muestra. Jóvenes a cargo de sus hermanos o del hogar, estudiantes que trabajan, otros que realizan actividades ilegales, alumnas madres, jóvenes víctimas de violencia familiar, chicos que venden droga fuera y dentro de la escuela, jóvenes cuyo referente paterno más cercano es una figura ajena al ámbito de la familia, estudiantes sostenedores de sus familias mediante becas de estudio, suicidio de alumnos adolescentes. Estos fueron algunos de los rasgos narrados por diferentes actores institucionales sobre las situaciones de vida de muchos de los jóvenes que asisten a escuelas medias del segmento inferior en la Ciudad de Buenos Aires.

En este marco, acá los chicos atienden su casa, atienden a sus hermanos. Los papás van a trabajar y ellos se quedan a cargo. Nosotros tenemos un problema hoy que es el tema de la violencia familiar. Está muy fuerte en nuestra comunidad. Chicos golpeados, chicos que tenemos que tomar decisiones, por ejemplo, de hacer denuncias a la Defensoría. Ayer tuve una mamá con una chica de tercer año que es una excelente alumna que la golpea el novio... y esto empieza a ser... yo primero abría los ojos así y poco a poco empieza a ser como moneda corriente.
(relato de un vicedirector)

Hasta hace poquito yo estaba viviendo sola en mi casa, hasta ayer. Mi mamá se había ido con un... señor... un boludo. Y parece una nena, ni yo hago las cosas que hace ella. Se junta y se va y al día siguiente vuelve. (...) El de 11 (se refiere al menor de sus hermanos), el trato era: mi mamá se instalaba en el departamento y él terminaba el colegio y se iba con ella. Pero viste, como yo te digo, que se va y viene. Yo se que van a estar cambiándose de casa a las 2 de la mañana cada dos segundos. Entonces cuando yo vea que ya se instalaron bien ahí recién lo voy a dejar ir. Si no, no.
(relato de una alumna de tercer año)

Son chicos golpeados socialmente, pero también desde lo físico familiar, (...) Tenemos pibes chorros que son alumnos de la escuela. (...) Tenemos un chico judicializado, un chico muy violento que quedó pegado en una historia de robo y el juez por una pena menor lo obliga a estudiar.
(relato de un director)

Las tendencias de la época actual en relación al vínculo entre familia y escuela exhiben que algunos grupos sociales realizarían cada vez más fuertemente sus demandas particulares hacia las instituciones educativas conforme a las necesidades y orientaciones de las propias culturas. En este sentido, la cultura escolar uniformante es puesta en tela de juicio desde hace varias décadas por nuevos discursos pedagógicos que privilegian cada vez más la atención a la diversidad basándose en amplias críticas a la cultura escolar hegemónica de la modernidad. Como resultado, la escuela debería adecuarse cada vez más a las necesidades, demandas y culturas de la población que asiste a ellas. Un ejemplo relacionado con la cultura del consumo lo han dado muchas de las instituciones privadas que atendieron diversas demandas de padres de estratos medios y altos durante la década del 90 en nuestro país. Sin embargo, los grupos sociales más desfavorecidos no suelen presentar la misma capacidad de demanda y, debido a la segmentación del sistema, gran parte de sus escuelas muestra mayores dificultades para integrar la cultura y necesidades de la población asistente a la cultura escolar sin dejar de lado el foco en los aprendizajes propio de la institución escolar.

En estas escuelas que atienden a grupos sociales desfavorecidos socio-económicamente la relación entre los padres de los estudiantes y la escuela sería más bien débil. Las demandas que aparecen más fuertemente en las entrevistas tienen que ver con pedidos de apoyo o ayuda en el cuidado de los hijos. Los directivos señalan la ausencia de los padres en la institución, con excepción en algunos casos de situaciones graves con respecto a la vida privada del hijo. Un ejemplo de ello son padres que acuden a la escuela ante el abandono del hogar por parte del hijo, por situaciones delictivas protagonizadas por sus hijos o bien, como muestra el relato del videdirector transcrito anteriormente, por problemáticas en los vínculos personales de los jóvenes fuera de la escuela.

Lo que se nota en casi todas las familias es que a veces cuesta encontrar un adulto referente que pueda responder por el alumno o que pueda venir a la escuela. La convocatoria a lo que se llama padres no se logra. Cuando las cuestiones andan muy mal en la familia sí apelan a la escuela. Por ejemplo, un chico que se escapó, que se fue, no lo encuentran: automáticamente asisten a la escuela. Ahí la escuela existe como importante, cuando no tienen para el pasaje, cuando no tienen para comer.
(Relato de una directora)

Sin embargo, del conjunto de entrevistas también surge que la demanda por estar escolarizado es importante y la valoración a la escuela por parte de los estudiantes, alta. La presión por

escolarizarse se manifiesta en el incremento de la matrícula inicial año a año o en la permanencia en las escuelas de alumnos varias veces repetidores del mismo curso.

... acá hay una demanda muy fuerte de vacantes. En los primeros diez días de inscripción teníamos las vacantes por lo menos del turno mañana completas.
(Relato de un vicedirector)

Esta “obligatoriedad subjetiva” del nivel medio tiene sus fundamentos en la necesidad creciente de conseguir el título secundario como instrumento sin el cual el ingreso al mercado laboral es cada vez más difícil. Si bien estos jóvenes realizan diversas críticas de diferentes aspectos de la institución, ellos realizan una evaluación positiva en general. Ninguno de los estudiantes entrevistados puso en entredicho la calidad de enseñanza de su escuela. Aunque realizan críticas a sus profesores, directores y otros agentes de la institución, en general sostienen que desempeñan bien su función académica y algunos de ellos son valorados afectivamente por su rol de contención afectiva. Las demandas explícitas de los estudiantes a la escuela pasan en algún caso por su necesidad de recursos (viandas, becas). En la mayoría de los casos, las demandas de contención afectiva son las más destacadas por los estudiantes. En este sentido, por un lado, valoran mucho que los profesores y directivos los escuchen y que comprendan sus problemas personales y, por otro, mencionan casi sin excepción la posibilidad de compartir con amigos y compañeros un espacio y tiempo que brinda el establecimiento escolar. Así, algunos jóvenes continúan concurriendo a la escuela aún cuando, por la cantidad de inasistencias, perdieron su condición de alumno regular. Asimismo, los estudiantes también requieren, aunque de manera implícita, la consideración y el respeto por parte de los miembros de la institución de sus condiciones de vida, valorando positivamente ciertos tratamientos personalizados para casos particulares, como por ejemplo poder entrar a más tarde a la escuela por motivos laborales.

Con la mayoría de los profesores... la verdad, la mayoría son excelentes, por suerte. Cada uno de nosotros tiene un profesor a quien va y le cuenta sus problemas y ellos vienen y nos hablan y nos retan... En mi curso la mayoría habla con la profesora de Historia y con la de Inglés. Cuando terminó el año le entregamos un diploma a la profesora. Los demás no son malos, pero esas profesoras son excelentes. Lo que pasa es que a la profesora de Inglés la tenemos desde primer año y la profesora de Historia la tenemos desde segundo año. Con la de Geografía siempre, desde el principio hubo problemas. (...) Una vez venía un chico y ella le dijo al chico que... le dijo que ella pagaba la luz y que ella estaba pagando lo que ellos se estaban colgando. Y el chico se sintió mal porque el padre no trabajaba, andaba con el carrito, por ahí comían hoy, por ahí no comían mañana, así...
(Relato de una alumna de tercer año)

El director no es... tiene cosas, tiene su límite, pero no es que “no y así no y a mi no me importan sus problemas de familia. O sea, no, tiene, le importan. Él también estuvo hablando porque muchos alumnos dejaron y él no quería que dejen el colegio. Entonces, para eso vinieron psicólogos, hablaron con nosotros. Tuvimos así... que hacer unos ejercicios que nos dieron, todo eso... y también hay chicos que trabajan y si acá entramos a las 5, había chicos que entraban a las 6 o 7 y les daba la oportunidad como para no dejar la escuela y tampoco el trabajo. Los profesores también les dan oportunidades, les decían

“bueno, copien la carpeta y después me la traen”. Por eso, dan oportunidades para todo. No cualquier colegio las da, porque yo fui a un montón de colegios...
(Relato de una alumna de tercer año)

En síntesis, tradicionalmente los sectores sociales más pobres que concurrían al colegio secundario accedían a un nivel educativo que les permitiera un ascenso social intergeneracional. El sistema educativo tendía a orientar a los hijos de sectores populares hacia el empleo, diferenciándose así los recorridos de los de estudiantes de sectores sociales más altos. Actualmente, las demandas a la escuela media por parte de los estudiantes más pobres y sus familias parecen más orientadas a satisfacer necesidades más inmediatas como alimento, contención afectiva o apoyo en relación a nuevas problemáticas juveniles. En este sentido, aunque están presentes representaciones sobre la posibilidad de continuar estudiando o insertarse laboralmente luego del secundario, los estudiantes parecen concentrar su atención en la inmediatez de sus necesidades.

Estas demandas, como sostuvimos al principio del apartado, se comprenden a la luz de fenómenos sociales que están afectando fuertemente a las instituciones escolares. En este sentido, la necesidad de alimentación es fuerte en un contexto social de pauperización de una masa importante de la población que muchas veces no está comprendida en ningún programa de política social y otras es parcialmente atendida por planes que han proliferado en los últimos años pero que no cumplen las necesidades básicas de los sujetos ni tampoco se articulan en políticas sociales amplias.

Por su parte, las demandas de contención por parte de los estudiantes y sus familias, especialmente afectivas pero articuladas con el deterioro social, emergen de la desestructuración institucional de las familias en muchos de los casos, pero también del cambio de las propias instituciones escolares. Estas escuelas medias reciben pedidos y realizan funciones que típicamente se vincularon a la escuela primaria, siendo la escolarización en este nivel la única experiencia próxima para muchos de los estudiantes. Al respecto, de nuestros datos puede inferirse que las escuelas de la muestra sostienen una fuerte disposición, al menos en el nivel de lo explícito, en relación a la retención de los estudiantes. Si bien cada escuela resuelve la tensión entre aprendizaje y retención de los alumnos de modo diferente, en todas las escuelas de la muestra esa tensión está muy presente y es fuente de reflexión por parte del equipo de directivos y docentes.

En este marco de transformación, mientras las funciones típicamente ligadas a la escuela media consistían en preparar a los jóvenes para el empleo o bien para su ingreso a la universidad, en el contexto actual de falta de empleo o bien ingreso a empleos subcalificados y

gran pauperización de la población que hoy sí se escolariza en el nivel, una de las funciones a la que se estarían orientando las escuelas medias más pobres en la actualidad pareciera ser la que denominaríamos “socialización afectiva”, dirigida especialmente a la contención de los alumnos ante las transformaciones de la problemática juvenil y la hostilidad del medio en que viven los estudiantes, brindándoles un espacio con cierto encuadre escolar donde puedan convivir de un modo diferente al del entorno. En este sentido, el propio espacio físico en que se emplazan los establecimientos estaría cumpliendo una función nueva. Al respecto, algunos entrevistados señalaron la asistencia y permanencia de los estudiantes dentro de la escuela como modo de estar con los compañeros y amigos, los pares, y estar en un espacio que brinda cierta seguridad respecto del afuera.

Vienen (los alumnos) porque creo que la escuela es un espacio que a muchos les ofrece tranquilidad. Prefieren estar en la escuela y no en la casa, al revés de lo que uno piensa. Aquí son muchos los que están eximidos de materias que no tendrían por qué venir y, sin embargo, vienen. (...) Y otros, lamentablemente, por más que se hayan pensado las posibilidades para que la escuela los pueda retener de alguna manera, porque la seguridad ... que en el horario que están en la escuela no están drogándose o consumiendo alcohol o no se... delinquiendo. Pero en algunos casos no hemos podido.
(Relato de una preceptora)

Lo que signa a esta escuela es que los tratamos bien a los pibes. Te lo dicen ellos... Porque es el único sostén que tienen estos pibes. En el afuera se manejan con un código, adentro tienen lo que es un encuadre, se comportan como escolares... Aunque a veces roban adentro también...
(Relato de director)

Hizo muchas cosas por nosotros (la escuela)... Como eso de la droga, que trajeron psicólogos para hablar con los chicos. También hay chicos que tienen problemas familiares y pueden hablar con la pedagoga, la psicóloga...
(Relato de una alumna)

Podemos luchar contra los chicos que tienen problemas de aprendizaje, pero el tema de la apatía, el tema del chico que viene a pasear a la escuela, el chico que toma a la escuela como un club... (...) O sea, el chico viene como a un lugar donde poder estar, pero no a un lugar donde tienen que estudiar.
(Relato de directora)

Los papás no le dan a la escuela la importancia que debe tener, no les importa si repiten o no repiten. El hecho es tenerlos preservados en un lugar privado durante una parte del tiempo. Es la “guardería” famosa que se hablaba hace años. Bueno, hoy la guardería se hizo realidad. Hoy la escuela guardería es un tiempo seguro.
(Relato de una directora)

Varios de los relatos de nuestra investigación remiten a nuevos papeles de estas escuelas medias: estudiantes que comienzan a mejorar su desempeño escolar después de la constitución de vínculos afectivos fuertes con una preceptora, directores que insisten en la organización de salidas de la escuela orientados a superar el aislamiento de los estudiantes en sus barrios, escuelas preocupadas por arbitrar medios a fin de superar situaciones de violencia física entre alumnas, diferentes proyectos desarrollados con el objeto de mejorar los

aprendizajes en lecto-escritura y expresión oral, directivos que caracterizan al colegio como “escuela club” donde los estudiantes se encuentran con los amigos.

Otra de las funciones, más relacionadas con lo típicamente escolar, en que hacen hincapié estas escuelas es la adquisición de contenidos básicos de lecto-escritura y Matemática, ligados tradicionalmente a la escuela primaria. En la convergencia entre nuevos públicos con demandas novedosas y la propia mutación de la escuela (que comprende a la escuela como institución y no sólo a las escuelas de los segmentos inferiores), algunos colegios secundarios que atienden a estratos bajos han tendido a “primarizarse”, orientándose a impartir contenidos propios de la escuela primaria, tanto en relación a lo conceptual o procedimental como en lo referente a contenidos actitudinales y formación en valores. A este desplazamiento hacia funciones más típicas del nivel primario se agrega otro hacia el exterior de la escuela, por el cual ellas comienzan a asumir funciones de contención social y afectiva que eran propias de otras agencias sociales.

Este año se había propuesto, a partir de charlas con los docentes se habían detectado algunas cuestiones que tenían que ver con la oralidad y la lectura y la escritura y habíamos armado una especie de proyecto institucional sustentado en estos tres ejes... y no avanzamos.

(Relato de director)

El dilema se nos plantea en todas estas escuelas en cuanto al contenido, a la contención, a qué priorizamos, qué pasa con el chico si le exigimos tanto contenido no los contenemos. Tratamos de ayudarlo lo máximo posible, por más que digamos esto o lo otro.

(Relato de una profesora)

Vos escuchás hablar a los chicos y parece como que no están escolarizados. Faltan las eses, acotan las palabras, falta escolarización. Hay cosas que se están perdiendo y es muy lamentable que se estén perdiendo, normas básicas de convivencia...

(Relato de una directora)

... uno de los déficits a nivel institucional además de otros tantos es la cuestión de la expresión oral. Y la expresión oral la consideramos muy importante porque es vehiculadora del vínculo, donde no hay palabra hay acciones. Entonces se hizo un proyecto muy importante...

(Relato de una directora)

Las instituciones educativas de la modernidad se caracterizan por comprender un conjunto de roles específicos y diferenciados que actúan conforme a reglas y normas, explícitas o implícitas, que rigen la vida institucional y que generan determinados valores en los miembros. En el caso de la escuela moderna, las reglas y normas en relación a los estudiantes implicaban, entre muchos otros elementos, un disciplinamiento que comprendía un conjunto de actividades permitidas y prohibidas con penalidades en caso de incumplimiento. La normativa también enmarcaba un cierto estilo de relación entre alumnos y docentes cuya asimetría se

fundamentaba en la posesión de conocimiento legitimado socialmente. Asimismo, las norma establecía la propia estructura de la organización escolar, predominantemente burocrática.

A través de la indagación de las escuelas en el presente estudio, han aparecido frecuentemente temáticas relacionadas con las normas de la escuela. En general se observa un cambio en el tratamiento de algunas normas y reglas que rigen formalmente la vida escolar. Esta tendencia muestra particularidades en cada escuela que van desde una adaptación o flexibilización de las normas según situaciones o problemáticas propias de cada colegio a un distanciamiento con respecto a las reglas.

En algunos casos, los propios alumnos advierten la vaguedad en la definición de normas y reclaman fuertemente a los directivos definiciones más precisas y sanciones ajustadas a ella. Estas expresiones también forman parte de una experiencia de estos jóvenes en relación a la desintegración social y de sus expectativas de que la escuela los contenga.

Esos chicos tampoco respetaban las normas del colegio, fumaban a la hora que nosotros salíamos al patio. Hay chicos... por ejemplo, nosotras fumamos y querés fumar y no te dejan. Nosotras le dijimos al director y el dijo: "no, ustedes no van a fumar en el colegio". Pero lo siguen haciendo.

(...)

Creo que también fuman porros en el baño. Y vos vas y le contás... yo con el director me paso la vida discutiendo, desde que llegué al colegio, hasta ayer... Yo le dije que fumaba porros. Nosotras le dijimos el nombre de una chica y me dijo "yo como voy a saber?". Vaya, póngase al lado de ella y siéntale el olor que tiene porque se le queda impregnado. Me dice: "Yo no voy a andar oliendo a los chicos". Me parece que en este caso sí tenés que estar oliendo a los chicos porque si uno fuma marihuana, dos o tres chicos del colegio fuman también. Entonces, es como que eso está mal.

(Relato de una alumna)

Los propios directores o docentes ensayan diversos métodos alternativos a la sanción ante determinadas conductas de los estudiantes en la escuela, como se ve en el siguiente relato:

Te cuento una anécdota: desaparecen de una cartera 50 pesos de una profesora del aula. La profesora lo habla conmigo, ya dudaba ella si se los habían sacado ellos o no, pero la cartera estaba abierta. Yo fui al aula, les hablé, les hablé de los docentes laburantes, compañeros míos de trabajo, trabajadores igual que sus padres... Es una vergüenza les dije. Así que si la escuela es democrática y participativa quiero que por favor le devuelvan la plata, se la dan a la mejor alumna, a un preceptor y nadie va a preguntar nada. A los 15 minutos me viene a traer la plata. Se la dieron a un preceptor diciéndole "esto es para el director". Entonces volví al curso y les dije: "quiero reconocer un acto humano, no felicitar, pero sí reconocer, porque entonces nosotros podemos confiar en ustedes".

En esta narración confluyen diferentes problemáticas, una de ellas referida a la asunción de funciones de socialización afectiva de los estudiantes a que hicimos referencia anteriormente, ya que el reemplazo de la sanción por la interpelación al alumno se orienta hacia la interiorización de pautas de convivencia que tradicionalmente el colegio secundario no se

encargaba de impartir. Si bien el robo podía estar presente en la escuela tradicional, emergía más bien como expresión de rebeldía juvenil, mientras que en estas escuelas algunos de los estudiantes realizan ésta y otras prácticas delictivas como medio de subsistencia. Asimismo, en los relatos está presente el mandato social de estas escuelas, la retención de su matrícula. En este sentido, las sanciones se han hecho laxas en las escuelas no sólo por el autoritarismo implícito en muchas de ellas sino también por la incompatibilidad entre el imperativo de retención y el de expulsión en la que desembocaba la sumatoria de sanciones en el pasado.

A medida que diferentes problemáticas del contexto socio-económico de los estudiantes ingresan a la escuela se presenta un nuevo desafío para ellas que consiste en lograr dar lugar a ciertas normas y valores comunes que permitan construir un espacio social que brinde a los jóvenes posibilidades diferentes a las del “afuera” de la escuela y que asegure la contención y seguridad necesarias que habiliten el desarrollo de procesos de aprendizaje.

Por otro lado, los docentes y directivos también muestran ciertas tendencias al cambio tanto en sus prácticas como en la relación con los estudiantes. El docente de la escuela moderna cumplía un rol legitimado socialmente por la posesión de un conocimiento. En esta legitimidad fundaba su autoridad en relación a los estudiantes. Su desempeño en la escuela secundaria consistía en dictar una asignatura para lo que contaba con conocimientos metodológicos y disciplinarios que le permitían ejercer un poder considerable en relación a sus alumnos. La exposición por parte del profesor fue la metodología utilizada por excelencia y, a través de ella, se mantenía la disciplina de los estudiantes que reflejaba la autoridad del docente.

La información recabada por el presente estudio indica diferentes cambios respecto del modelo moderno, abriéndose paso nuevas modalidades de enseñanza en las clases. En algunas escuelas los docentes desarrollan proyectos innovadores con el objeto de atraer la atención de los estudiantes y motivarlos, como por ejemplo, mediante el desarrollo de un “centro de gestión de recursos para la enseñanza y el aprendizaje”, donde un grupo de cuatro profesores de diferentes asignaturas desarrollan programas y presentaciones en soporte informático con el objeto de preparar clases para los estudiantes de la escuela. Asimismo, el desarrollo de este proyecto se dirige a la capacitación de los propios compañeros docentes. El grupo de profesores encargados del proyecto convoca a otros docentes de la institución para la utilización de los recursos del centro a la vez que los orientan y apoya en la generación de material didáctico adecuado a los contenidos de cada asignatura. El centro también genera material didáctico interdisciplinario, que pueda ser utilizado por diferentes asignaturas del colegio.

Lo que pasa es que para el profe... a veces no está acostumbrado a este tipo de actividades, si bien a los chicos este tipo de actividades los motiva muchísimo... o sea, todo lo que sea diferente... salís del aula tradicional que aparte, bueno, la idea es esa, es pintar de otro color la tarea de todos los días para que resulte más atractiva para todos. Te digo, muchas veces salimos nosotros. Nosotros somos un grupo de 4 profesores. (...) Nosotros nos repartimos mañana y tarde y el eje de nuestro trabajo es atraer gente. (...) Buscamos cosas más generales que peguen para distintas materias, que le puedas cambiar un poco el enfoque. Tratamos de trabajar muchos contenidos interdisciplinarios, cosa que puedas hacer una buena oferta. (...) Entonces nos fijamos de acuerdo a nuestros horarios a ver qué profesor podemos enganchar y vamos con la oferta: tenés ganas... mirá... por dónde vas... (...) Con una profesora de Gráfica... le ofrecí enseñarle el programa y con una guía sencilla ella se los transmitió a los chicos y sin querer... en el caso de Gráfica no había un contenido específico, pero esos mismos chicos con otro contenido, pero esos mismos chicos, con otro contenido, ya están en condiciones de usar el programa. La idea es más o menos esa. (Relato de una profesora y coordinadora del proyecto "Centro de gestión de recursos para la enseñanza y el aprendizaje", abierto a toda la escuela)

En otras escuelas, los proyectos y las clases suelen adaptarse a alguna necesidad concreta que emerge de los chicos, interrumpiéndose, en ocasiones, el desarrollo de una clase tradicional ante la emergencia alguna problemática de los estudiantes.

Estas escuelas nacieron como contenedoras, retenedoras de los chicos, para sacarlos de la calle. (...) Se intenta sacarlos de la calle, cubrir un rol familiar. (...) Ellos tienen la impronta de la mochila familiar. Vienen de barrios donde todo el mundo está sospechado de hacer algo, sufren discriminación por eso. El aprendizaje de sus derechos como instancia de aprendizaje es central. (Relato de un director)

Hay un día que tal vez das una clase maravillosa y otros días en que por ahí no das clase. Tenés que ser más...por ahí les das consejos porque vienen a contarte problemas. Acá lo que tenemos es que todos los profesores escuchan. (...) A veces conseguimos cosas, no? Porque por ahí nos contactamos con otros alumnos... con el tema de la droga. De repente vienen y te dicen: "bueno, yo quiero salir". Y bueno, en la medida en que uno puede, consigue un lugar donde puede ir... Ese tipo de cosas es habitual todos los días. (Relato de una profesora)

Asimismo, en todas las escuelas visitadas, se implementan los denominados "módulos institucionales", proyectos a cargo de profesores que se desarrollan a partir de las necesidades detectadas en la población asistente y se implementan durante el año lectivo. Estos proyectos, a diferencia de las actividades tradicionales, tienen una finalización y son monitoreados y evaluados conjuntamente por la escuela y Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Bajo esta modalidad se producen diferentes innovaciones. Por un lado, se proponen temas ajustados a las necesidades de los propios estudiantes de cada escuela y, por otro, se realizan proyectos cuya continuidad está sujeta a la evaluación de resultados.

En realidad el Proyecto 13 no fue eficaz porque fue un proyecto que se titularizó. Es decir, los profesores tienen horas extra-clase pagas. Al ser titularizadas, un profesor que no tiene ganas, vos no le podés quitar las horas. (...) Entonces terminó siendo no tan útil como podría haber sido si las horas fueran renovables o como esto de las horas institucionales que son como contratos establecidos de tanto a tanto por nueve meses. Las horas institucionales son de mayo a diciembre o de abril a diciembre, pero empiezan y terminan y son a partir de las presentación de proyectos con tantas horas en ese proyecto y se paga

por esas horas. Entonces, provoca una gran incentivación el hecho de armar un proyecto y que se pague. Y hay un monitoreo externo, cosa que es muy importante. (...) El monitoreo externo me parece que es lo más importante que tiene. Porque este tema de sentirse controlados al mismo tiempo me parece que es... aparte, el proyecto se hace una vez que es aprobado por la gente de Planeamiento. En educación es útil eso, es como volver a los orígenes. Si esto es valioso, se paga; si no, no se paga. Tiene que tener un fin y ese fin tiene que ser comprobable y medible.
(Relato de una directora)

Están trabajando dos escuelas, la clásica tradicional y la de los módulos. De esa clásica tradicional 86 docentes pasaron a ser también de los módulos. Entonces ahí se produjo un movimiento muy interesante, un movimiento que no toda la escuela está dispuesta a hacer rápidamente. Mover de un esquema tradicional a un esquema de trabajo participativo y grupal en que todos están interrelacionados o deberían estarlo. No siempre se logra un cambio repentino. La gente que tomó módulos es la gente que en principio estuvo predispuesta a probar y a veces lo que prueba los asusta. Lo que prueba implica otro tipo de vinculación con los chicos, otro tipo de propuesta pedagógica y una cuestión de la que hay que dar resultados, hay que dar respuesta. Porque convengamos que lo que clásicamente está instalado por el Estatuto del Docente, por la carga horaria, por los sueldos, por esto y aquello, es incuestionable. No siempre se piden resultados al docente...
(Relato de una directora)

En síntesis, se registran novedades en las prácticas de los docentes en diferentes sentidos. Por un lado, surgen actividades innovadoras orientadas a la animación y motivación de los procesos de aprendizaje tanto por parte de los estudiantes como de otros docentes. Por otro, se desarrollan proyectos sujetos a evaluación institucional de resultados. Finalmente, ante el ingreso a la escuela de elementos propios de la cultura extraescolar de los estudiantes, que involucran también nuevas problemáticas familiares y sociales, algunos docentes desarrollan actividades de contención afectiva que, en muchos casos, permiten el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, si tradicionalmente el rol docente estaba legitimado socialmente por los conocimientos que suponía su posición, en la actualidad aparecen nuevos conocimientos que el docente puede procurarse mediante el trabajo en equipo en la propia escuela, como en el ejemplo del proyecto del “centro de gestión de recursos para la enseñanza y el aprendizaje” analizado anteriormente. Asimismo, aparece la fuerte inquietud por la motivación de los estudiantes, por hacer atractiva la enseñanza frente a los métodos tradicionales que tendían a la expulsión de estudiantes que no colaboraran con el desarrollo de las clases. Por su parte, también se observa cierta tendencia a la modificación de las tendencias expulsivas que seguía la escuela respecto a los estudiantes provenientes de sectores sociales más bajos, portadores de una cultura diferente. Los docentes entrevistados muestran, aunque con diferencias por escuela que serán analizadas oportunamente, cierto registro de la cultura de los estudiantes y esfuerzos orientados adaptarse a las necesidades que ella aporta.

Estas tendencias observadas en las prácticas de los profesores se inscriben en cambios registrados a nivel de la estructura organizativa de las escuelas. Al respecto, el poder en la escuela tradicional circulaba ajustadamente a una estructura de tipo burocrático. Según la

describe Weber, la burocracia es una forma de organización orientada hacia la precisión, la velocidad, la claridad, la regularidad, la exactitud y la eficiencia. Esto se logra por medio de una división de las tareas, una supervisión jerárquica y una regulación detallada. Este modelo es organizado jerárquicamente a través de líneas precisas, no sólo de mando sino también de comunicación. La burocracia es, por lo tanto, una organización basada en normas escritas, en la separación de la propiedad y la administración, y en una estricta división del trabajo, donde los cargos se establecen según el principio jerárquico, su desempeño está sujeto a reglas y normas técnicas y la selección del personal que ocupará estos cargos se basa en el mérito profesional. Asimismo, el funcionario percibe una remuneración fija, y está colocado en un “escalafón”, pudiendo ascender desde los puestos inferiores a los superiores, según los criterios de antigüedad o calificación. Estas características otorgan al cargo un carácter vitalicio. A fin de asegurar la libertad de la organización, la burocracia tiende a exigir que sus recursos estén libres de cualquier control externo. (Góngora, N., 1992)

Como sabemos, muchos rasgos burocráticos están aún presentes en las escuelas; sin embargo, también se registran tendencias en transformación. En este sentido, nos interesan especialmente los cambios observados en relación a la organización jerárquica de líneas de mando y comunicación al interior de las escuelas. Al respecto, los diferentes proyectos y programas que se desarrollan en la escuela muestran ciertas modificaciones tanto en los roles de docentes como de directivos de las escuelas. Si bien el director se encuentra en la cúspide de la jerarquía escolar formalmente en la actualidad, algunos de los nuevos proyectos abren nuevas interacciones entre docentes, quienes pueden desempeñar su participación en equipos o también realizar tareas de capacitación y acompañamiento a otros profesores. Al respecto, se estarían manifestando tendencias a una distribución del poder que tradicionalmente se condensaba en la cúspide de la jerarquía, espacio ocupado por el cargo más alto al interior de la escuela, el director de la institución. En muchos casos, el propio director del establecimiento es quien anima estos procesos. Los grados y modos en que se distribuye el poder variarán según los modelos institucionales de cada escuela, pero la tendencia a mayor participación en las decisiones y al establecimiento de nuevas redes de comunicación al interior de la escuela están presentes en todos los colegios secundarios visitados.

Al mismo tiempo, se visualiza, también según las particularidades propias de cada escuela, una tendencia hacia la conexión con otras instituciones y agentes de la sociedad, muchas veces otras escuelas que atienden a población de rasgos similares. Estas redes de comunicación hacia el exterior son llevadas a cabo especialmente por los directivos de las escuelas, aunque en ocasiones también surgen por iniciativa de los profesores.

En síntesis, a lo largo del presente apartado se han analizado profundas transformaciones que enmarcan la labor de gestión escolar en la actualidad. A través de este desarrollo, se observó que, específicamente para las escuelas medias que atienden a población desfavorecida socio-económicamente, los cambios han sido muy profundos en los últimos tiempos.

Estos cambios provienen de dos fuentes principales. Una de ellas implica el ingreso de nuevos públicos a la escuela media, jóvenes que poseen una posición socio-económica y cultural diferente a la de los sectores que tradicionalmente se escolarizaban en el secundario. Como el nivel medio ha continuado el incremento de su matrícula año a año, aumentado fuertemente sus tasas de escolarización desde la década del noventa, se escolarizan en el nivel adolescentes y jóvenes de extracciones sociales más carenciadas que, además, han sufrido en el mismo lapso un proceso de pauperización muy importante. De esta manera, las escuelas en que se escolarizan estos nuevos públicos se ven enfrentadas a nuevas problemáticas que provienen fundamentalmente del contexto en que están enclavadas.

La otra fuente de cambios es el conjunto de transformaciones respecto del ideal de escuela de la modernidad. Entre ellas se han analizado las nuevas funciones que las escuelas están tendiendo a realizar, cierto desdibujamiento de las reglas y normas institucionales, cambios en las prácticas de docentes y directivos que transfiguran el rol fijo tradicional y emergencia de estructuras de poder, control y comunicación organizacional que borrarían la organización jerárquica tradicional.

A los fines de nuestra investigación, es interesante resaltar que estos cambios en torno a la escuela que sólo pueden comprenderse en el marco de la crisis social e institucional actual, muestran, en parte, impactos diferentes en cada escuela. Hasta aquí nos hemos centrado en el análisis de problemáticas y transformaciones comunes a las escuelas, también hemos mencionado que ante cada dimensión del cambio encontramos un abanico de respuestas por parte de las diferentes escuelas observadas. Nuevas investigaciones en el campo han señalado (Kessler, 2002), como dijimos anteriormente, que aún al interior de cada segmento escolar se observa una fragmentación fuerte de las experiencias escolares entre las distintas escuelas y aún al interior de cada una de ellas. Ante esta fragmentación al interior de cada estrato cobra especial relevancia la modalidad de gestión de cada escuela. Por ello, en la segunda parte del informe nos centraremos en la caracterización y análisis de las diferenciales respuestas que desde el estilo de gestión de cada establecimiento parecen estructurarse ante las transformaciones.

IV. Sobre los resultados que desarrollan las escuelas

Es conocido el background de investigaciones locales que han mostrado cierto aspecto de la relación entre escuela y pobreza. En efecto, especialmente a partir de los estudios desarrollados por Braslavsky (1985) en la década del '80 en nuestro país, comienzan a identificarse circuitos escolares diferenciales ligados al origen social de la matrícula escolar.

Investigaciones más recientes, como las desarrolladas por Redondo y Thisted (1999), intentan un acercamiento al interior de las “escuelas de los márgenes” que posibilita captar procesos heterogéneos. Al respecto, las autoras sostienen que “el trabajo en estas zonas nos permite afirmar que no hay tal homogeneidad al interior de las escuelas pobres, y que cada institución se permea de un modo particular con el contexto que la rodea construyendo vínculos que significan de modo diferente y específico la articulación entre educación y pobreza y es en el hacer de cada colectividad en donde aparecen los sentidos que definen si esta frontera social de la pobreza se configura como frontera educativa (Redondo y Thisted, 1999:170).

Siguiendo esta perspectiva que intenta captar diferentes procesos que ocurren al interior de escuelas que atienden a sectores desfavorecidos, es que nos interesa adentrarnos en los procesos de gestión escolar en relación a los diferentes resultados que coadyuvan a constituir.

En este sentido, también recuperamos aquellos enfoques que parten de un posicionamiento crítico a los estudios denominados de “escuelas eficaces”, esquema centrado en torno a la posibilidad de medición, comparación y replicación mecánica de condiciones que favorecerían mayor eficiencia y eficacia escolar (Ball, 1989; Ezpeleta, 1997; Fleming, 1991). Desde la posición crítica a la que hacemos referencia se sostienen como preceptos básicos, por un lado, la dimensión socio-histórica en que se desarrolla la gestión escolar; por otro, la especificidad de la escuela como organización y, finalmente, la consideración de “las voces” de los propios actores institucionales haciendo énfasis en las relaciones intersubjetivas y la dimensión política de los procesos de gestión (Ball, 1989 y 1997; Cantero, *et al*, 2001; Cantero, 2000; Ezpeleta, 1997; Fernández, 1998; Birgin y Duschatsky, 2001). En relación al enfoque de los estilos de gestión escolar, esta visión recupera el análisis de estrategias y formas de abordar los acontecimientos que cada institución elabora a partir de necesidades, historias y problemáticas particulares. Por su parte, respecto de los resultados institucionales, esta mirada podría sintetizarse en lo que Beno Sander (1990) denomina “relevancia cultural”, haciendo referencia a los significados culturales que la escuela adquiere en relación a su entorno, sin dejar de considerar – porque están implicados en el concepto – los resultados que hacen a la dimensión

pedagógica o política de las instituciones educativas. Este autor, retomando los fundamentos de los que parten diferentes paradigmas de Administración de la Educación en Latinoamérica, elabora una propuesta que se orienta a la administración para la relevancia cultural. Este modelo "...da primacía a las consideraciones culturales de la administración de la educación, preocupándose primordialmente por la concepción de ser humano como ente individual y social, y por el concepto de cualidad de vida humana asociada como base para la actuación política de la sociedad" (Sander, 1990).

Si bien el concepto de relevancia cultural fue construido y elaborado en relación con la administración del sistema educativo y no específicamente respecto de la gestión de la escuela como institución, nosotros lo retomamos en este sentido intentando el abordaje de indicadores que nos permitan "re construirlo" a tal efecto. De esta manera, la mirada se dirige especialmente a la concepción sobre el alumno como sujeto individual y social, las familias o el entorno de vida y el vínculo entre alumno y aprendizaje que subyacen a las modalidades de gobierno institucional que cada escuela desarrolla pero que, a la vez, estas modalidades contribuyen a sostener.

Partiendo de esta propuesta, indagamos como resultados institucionales los diferentes modos de nombrar a los sujetos y sus posibilidades de conocimiento en relación con las lecturas que se realizan de las realidades que conforman su vida cotidiana y, a su vez, los significados que los propios alumnos dan a las escuelas donde concurren y que refieren a aspectos de las experiencias escolares que los conforman subjetivamente y que animan su permanencia en la institución en virtud de la valoración de la escolarización. Este último aspecto lo consideramos de central importancia en un marco en que el egreso de la escuela media muestra nuevas tendencias que podrían desincentivar el desarrollo de estudios medios por parte de los adolescentes y jóvenes. Al respecto, como sostienen Filmus y Sendón (2000), la escolarización media ha dejado de constituir un instrumento que garantice el posterior acceso a un empleo de calificación acorde, donde los egresados, especialmente los provenientes de sectores sociales más bajos, tienden a incorporarse a empleos para los que están sobreeducados. Por otro lado, los estudiantes más desfavorecidos socialmente, presentan tendencias más bajas a continuar estudios superiores. En este marco, estaría cobrando una nueva relevancia el impulso que los propios procesos al interior de la escuela generen en relación a los incentivos para permanecer escolarizados y comprometerse con el trabajo escolar.

En este apartado retomaremos relatos de directivos, profesores y estudiantes de las instituciones de nuestra muestra, intentando un acercamiento diferente a los resultados que la gestión escolar contribuye a configurar. Siguiendo a Redondo y Thisted (1999) pueden

identificarse dos formas diferenciadas de denominar a los estudiantes que concurren a las escuelas más desprotegidas. En una de ellas se resalta la falta, la carencia. En este caso la actividad se orienta a suplir las insuficiencias como punto de partida que abre la posibilidad de trabajar con lo pedagógico. En la otra, se parte lisa y llanamente de la necesidad de brindar espacios y tiempos para aprender a los sujetos. A modo de esquema orientador para el análisis, podría sostenerse que en esta segunda modalidad se requiere una mayor capacidad de “descentramiento cultural” (Cantero, 2000), de los directivos y docentes de las escuelas, donde la cultura escolar no se erija en punto de referencia a partir del cual se resalten las diferencias como carencias o falencias propias de culturas de vida diferentes.

Al respecto, la información proveniente de las entrevistas realizadas en este estudio da cuenta de algunas diferencias en los modos de pensar a los sujetos y sus posibilidades ligadas a diferentes maneras de concebir y organizar (o no) los proyectos de la institución. La gestión de la institución se encuentra estrechamente ligada a los modos diferentes en que son concebidos o pensados los estudiantes y sus potencialidades.

Desde la dirección de la Escuela 1 se hace referencia a los estudiantes reconociendo su singularidad, se intentaría “leer” situaciones de vida y, a partir de allí, parecerían configurarse opciones de trabajo:

*Son chicos golpeados socialmente pero también desde lo físico-familiar.
Ellos tienen la impronta de la mochila familiar.
Vienen de barrios donde todo el mundo está sospechado de hacer algo.
Son poco defensores de sus derechos, incluso nos costó mucho formar el Centro de Estudiantes.*

A partir de esta lectura, se opta por

El aprendizaje de los derechos como una instancia de aprendizaje.

Parece ponerse en práctica una lectura del universo socio-cultural del que provienen los estudiantes de la escuela desligada a consideraciones morales, se enfatiza “entender” los valores de la cultura de los alumnos:

En la cultura de la villa está bien visto robar en los casos que roban para sostener a su familia.

Las propuestas desde la escuela se centra en intentar brindar un espacio y un tiempo que posibilite una experiencia diferente a la del afuera:

*En el afuera se manejan con un código, adentro tienen lo que es un encuadre, reglas de juego claras.
Se comportan como escolares, aunque adentro a veces roben también.
Salen de la escuela y está la calle, otros códigos, hay una escisión, dos tiempos tienen los pibes.*

También aparecen referencias a “problemas” de los estudiantes. Aparecen especialmente en las entrevistas con los docentes, quienes refieren especialmente a particularidades de la vida familiar de los alumnos. Sin embargo, en varios discursos de profesores, estas problemáticas de los estudiantes no aparecen como privativas de la pobreza. En este sentido, parecen inscribirse en un marco de cambios sociales que involucran a los jóvenes y sus familias en la actualidad. Una de las profesoras señala al respecto:

Yo he visto en escuelas de clase media-media, no media-baja, problemas de gente que pasó de ser no se... gerente de banco a convertirse en ... no tener nada.

Por otro lado, en las entrevistas con docentes aparecen frecuentemente ligados positivamente la función de contención afectiva que en muchos casos suple funciones típicas familiares y el desarrollo de procesos de enseñanza:

Yo tengo un primero que dio un trabajo de locos porque dentro de los tres primeros que tenemos es el nivel de chicos más chiquititos, parecía un grado, chicos de sexto grado. Y primero tenías que tranquilizar a los pibes... tenés que poner mucho de vos para lograr que aprendan. Pero hay ciertas estrategias que acá dan resultado...

Hay un día que das una clase maravillosa y otro día que por ahí no das clase. Tenés que ser más... por ahí les das consejos porque vienen a contarte problemas. Acá lo que tenemos es que todos los profesores escuchan.

Al interior de la misma escuela, también se manifiestan discursos que enfatizan la carencia asociada a la pobreza y derivan de allí menores posibilidades de aprendizaje. De esta manera, por un lado, se deja poco espacio para el desarrollo de estrategias pedagógicas desde la profesionalidad del rol, entendida no sólo como desarrollo no sólo técnico sino también ético y político. Por otro lado, se estigmatiza a los sujetos perdiendo posibilidad de lectura de las diferentes representaciones, expectativas, estrategias y deseos vinculados a la escolarización. En relación a esta temática, Redondo y Thisted (1999:166) sostienen: “Estos supuestos sobre los efectos que produce la pobreza, que iguala y clasifica a las escuelas al tiempo que define horizontes educativos acotados para los niños y los maestros, no sólo se enuncian desde la investigación académica, sino que ... se hallan instalados en el sentido común de muchas autoridades, maestros y padres que habitan las instituciones educativas de los márgenes”. Una de las docentes entrevistadas hace referencia a este discurso al comentarnos la visita de autoridades de la Secretaria de Educación de la Ciudad a otra escuela en que trabaja, donde asistía un joven muerto poco tiempo antes presuntamente por la policía en un hecho fuera de toda legalidad:

Bueno, a raíz de que los pibes estaban tan mal vino el secretario y la subsecretaria. Hablaron con ellos y con nosotros. Y bueno, medio como que nos planteó a nosotros que no podemos comparar un chico de una escuela donde en su casa está el padre, está la madre, tienen computadora, y no es lo mismo que estos que son chicos que no tienen nada. A lo mejor tienen padres que no saben leer y escribir. Y

bueno, no es lo mismo. Nosotros no le podemos exigir tanto a los chicos porque acá no se trae libros, no se trae nada.

En la Escuela 2 también se registra un conocimiento amplio de las problemáticas que afectan la vida cotidiana de los estudiantes. Especialmente en el relato de los directivos aparecen frecuentemente temáticas vinculadas con la pobreza, el hambre, el desinterés por el estudio y la violencia familiar.

Nosotros tenemos un problema hoy que es el tema de la violencia familiar. Está muy fuerte en nuestra comunidad. Chicos golpeados, chicos que tenemos que tomar decisiones por ejemplo de hacer denuncias a las defensorías e intervenir desde la subsecretaría...

Más que asociar en vínculo directo la pobreza u otras problemáticas típicas de los jóvenes que concurren a esta escuela con menores posibilidades de aprendizaje, la escuela retoma fuertemente desde su discurso como responsabilidad propia la tarea pedagógica. Intenta reinstaurar formatos “escolarizados” como intentar hacer respetar el horario de clase, hacer formación e izar la bandera cada jornada, ofrecer talleres a contraturno. Sin embargo, como manifiesta el vicedirector, estas propuestas “hacen un poco de agua”.

El “descentramiento cultural” al que hacíamos referencia al principio de este apartado parece requerir en la actualidad un esfuerzo muy grande en el marco de la crisis orgánica (Puiggrós y Dussel, 1999) por la que pasa el sistema educativo. Refiere también a un distanciamiento respecto de procesos históricos que cambiaron profundamente. No basta con conocer y comprender la cultura popular sino los cambios que en los últimos años ésta, lo mismo que otras, ha experimentado. A partir de allí se podrán generar preguntas, inquietudes y ensayos de nuevas experiencias para y en la escuela.

Desde la vicedirección a cargo de uno de los turnos de la escuela se hace referencia por un lado, a la perplejidad hacia la realidad que transitan los jóvenes que actualmente asisten al colegio y su vínculo con la tarea escolar y, por otro, a la imposibilidad institucional de desarrollar propuestas que interpelen a estos estudiantes y que posibiliten por esta vía el desarrollo de propuestas pedagógicas que escapen al “circulo vicioso de la pobreza” (Redondo y Thisted, 1999).

...hay que empezar a mirar otras cuestiones que tienen que ver con los principios de los alumnos, con los principios de las familias de los alumnos. Digo, uno se sigue moviendo con ciertas pautas culturales que tienen que ver con el proyecto escolar, con los alumnos, su familia, el interés, la idea de progreso, el bienestar... Y esto, viste, no está más. Y creo que nosotros lo tenemos todavía en nuestro ideario, lo tenemos metido en la cabeza y entonces esto nos condiciona mucho y en definitiva, termina condicionando el éxito y el fracaso del alumno también. Ahora dónde está el tema? No se dónde está, no se cómo hacer esto. Hay variables que tienen que ver con la práctica docente que es lo que uno a lo mejor termina debatiendo, pero hay otras cosas que vienen, son variables externas a la escuela que nosotros no las vamos a poder controlar...

Los miembros del equipo escolar de la Escuela 3 entrevistados también conocen los diferentes problemas que los estudiantes atraviesan en su vida cotidiana. Se resalta la escasez de recursos materiales y las particulares experiencias familiares. Sin embargo, como surge de la información proveniente de las entrevistas, la escuela estaría construyendo un ideario orientado fundamentalmente a diseñar diferentes propuestas, algunas directamente vinculadas a los aspectos pedagógico-didácticos y otras relacionadas con programas de asistencia social y contención psicológica, bajo el común denominador de “centrarse en el aprendizaje”.

Partiendo de este objetivo la escuela ha implementado numerosos programas especiales en los que nos adentraremos en el próximo apartado. En éste nos interesa poner el foco en los procesos de movilización en torno al desarrollo de programas y proyectos orientados a problemas singulares de los estudiantes de la escuela (violencia física entre las alumnas dentro y fuera de la escuela; embarazos adolescentes, desinterés en el aprendizaje, entre otros) que no se agotan en la solución de esos problemas sino que sus objetivos se dirigen al joven como estudiante. En este sentido, se enfatiza en el papel de la asistencia como un instrumento que no reemplaza el papel de la escuela, lo pedagógico, el lugar del aprendizaje sino que parecería concebirse como allanando el camino.

Ahora lo que está trayendo movilizaciones fuertes es todo lo que tiene que ver con la retención de la matrícula. Eso no es sencillo, es una de las cuestiones más importantes. Tanto que tenemos que preguntarnos: bueno, estamos haciendo más de lo mismo con esto o estamos cambiando porque a veces creemos que estamos cambiando y no lo hacemos, ¿por qué? Porque en estas circunstancias los cambios deben hacerse desde una perspectiva didáctica o pedagógica para llegar al aula.

Por ejemplo, tenemos el proyecto de alumnas madres, alumnas embarazadas y tenemos a los padres porque hay parejitas. El objetivo no es atenderlas como embarazadas o mamás exclusivamente. Atendemos a la chica con la opinión fundamental de que no se vaya de la escuela, o sea que tenemos ese proyecto que apunta a la retención de las alumnas. (...) El proyecto tiene la finalidad de que esa joven embarazada no descuide su condición de alumna, o sea, la escolaridad, el aprendizaje.

La singularidad de esta escuela aparecería vinculada al énfasis en el compromiso de la institución en relación con los aprendizajes de los contenidos de las materias curriculares, donde los proyectos desarrollados aparecen frecuentemente como “allanadores” del terreno de los aprendizajes. En este sentido, podrían señalarse diferencias con la Escuela 1, donde se registró cierto desplazamiento hacia los aprendizajes considerados como significativos para sus estudiantes, apareciendo énfasis importantes en las normas de convivencia, el respeto de encuadres específicos de la escuela o el aprendizaje de derechos civiles y sociales como dirigidos a la vez a lo pedagógico y lo asistencial. Al respecto, resulta interesante observar la singularidad de cada institución aún cuando nos estamos refiriendo a dos instituciones donde encontramos fuertes tendencias a valorarse a sí mismas en su capacidad de incluir a los estudiantes intentando generar espacios y tiempos para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de aquí sería pertinente considerar, al menos, dos

cuestiones. La primera refiere a la complejidad que los procesos escolares muestran en la actualidad y que requieren estudios donde pueda rastrearse “la singularidad”. Al respecto, como sostiene Duschatsky (2000:143): “La mirada singular no busca la individualidad, las propiedades ni los atributos de una unidad (escuelas carenciadas, pibes violentos) sino los modos en que son dichas diversas situaciones. Los modos en que es dicha la pobreza en una escuela, en otra, en otra; las maneras en que es dicha la excelencia, en que es dicha la violencia”. La segunda cuestión refiere a la potencialidad latente que podría significar la posibilidad de compartir experiencias entre diferentes escuelas referidas a los procesos de construcción y reconstrucción de diferentes proyectos y miradas sobre lo escolar.

Desde el discurso de una de las docentes de la institución que además conforma el equipo a cargo de la coordinación de uno de los proyectos que la escuela lleva adelante - referido a la organización de recursos informáticos para las diferentes clases de la escuela y al acompañamiento de las mismas -, los procesos de aprendizaje en los alumnos de la escuela pueden ser movilizados a partir de estrategias que partan de la motivación de los estudiantes introduciendo recursos novedosos y aludiendo a lo lúdico que muchas veces aparece como un privilegio al que sólo pueden acceder estudiantes de otros sectores sociales. Al respecto, es interesante observar que el proyecto, como lo corroboraron los estudiantes entrevistados, logra poner a disposición de los estudiantes recursos que son escasos en el medio de donde provienen, como computadora o internet, retomando a la vez el objetivo de que estos elementos se conviertan en recursos didácticos a disposición de la transmisión de diferentes saberes:

Tenemos la biblioteca que es un centro multimedia, escáner, conexión a internet. Lo usan. Hay laboratorio de informática. En cuarto y quinto año tienen talleres de informática. Pero los chicos usan realmente mucho las máquinas para preparar trabajos o buscar información. La idea es esa: las cosas están acá para que los pibes las usen.

... a los chicos este tipo de actividades los motiva muchísimo. O sea, todo lo que sea diferente... salís del aula tradicional que, aparte, bueno, la idea es esa, es pintar de otro color la tarea de todos los días para que resulte más atractiva para todos.

Finalmente, en la Escuela 4 parece observarse la existencia de un discurso con tendencias clasificadoras fuertes en los énfasis encontrados en las formas de nombrar a los estudiantes. Se refiere explícitamente que la pobreza no trae aparejado necesariamente comportamientos “desviados”, que en la escuela se registraron conductas violentas (un chico que concurrió armado) en estudiantes de “clase media” con una familia “aparentemente bien constituida”.

Normalmente los chicos de villa no nos han traído problemas. Por ahí hemos tenido chicos armados que no eran de villa sino que eran de zona de monoblocks de Floresta. (...) Y bueno, terminó el padre llevándose de la escuela. (...) Una familia que tenía características digamos normales, un papá, una mamá, hermanos, clase media.

Sin embargo, la apatía de los estudiantes, la falta de compromiso con la tarea escolar y la falta de acompañamiento de las familias, que aparecen en los relatos del directivo como una problemática importante y frecuente en la escuela, aparecen asociado al tema de la pobreza. Estos fenómenos aparecen sobredeterminando no sólo los resultados de los estudiantes sino también la posibilidad de la escuela de construir propuestas y formatos alternativos. Ante los nuevos comportamientos de los estudiantes la escuela parece replegarse repitiendo sus prácticas internas tradicionales. En este marco, aquellos estudiantes que puedan adaptarse podrán revertir su situación. La adaptación de los alumnos aparecería asociada con ciertas características de personalidad como la sumisión, la perseverancia y la valoración y el respeto por la cultura escolar tanto por parte de los estudiantes como de sus familias. Estos valores escolares son los que en la actualidad están en crisis en un tiempo donde el papel de la escuela se ha transformado, especialmente su función en relación a la integración social y el ascenso social que en otras épocas contribuyó a realizar. En virtud de este desdibujamiento del papel de la escolarización media, el sentido que los estudiantes y sus familias otorgan a la escuela parece estar cambiando. En esta escuela este cambio se manifestaría como desinterés por el aprendizaje por parte de las familias y los propios estudiantes. En este marco el papel de la escuela en el sentido de la tradición moderna está deslegitimado desde el afuera y la escuela parece replegarse bajo un discurso fuertemente clasificador:

El chico, normalmente el apático es el que tiene la familia que no se ocupa de él o los chicos bolivianos que los hacen trabajar hasta cualquier hora y después en la escuela no rinden. (...) Normalmente, el chico boliviano es un chico muy tímido, jamás te falta el respeto, muy sumiso y normalmente con muchos problemas de aprendizaje, pero con una voluntad que lo logra. La familia es muy ocupada, la familia del chico boliviano, normalmente el papá del chico boliviano viene a la escuela y aunque repita dice que aprende por el hecho de transitar por la escuela. Es una población a tener en cuenta, no? Porque es la humildad en acción. Normalmente nunca tenemos problemas con el chico boliviano, nunca nunca nunca.

Aunque hay una diferencia en los últimos cuatro años donde se empezaron a destacar los bolivianos. O sea, está cambiando la situación. Este año, por ejemplo, de los alumnos destacados de la escuela, porque se destaca un alumno por división, y 4 o 5 ya han sido bolivianos, cosa que está cambiando la situación.

El alumno se va solo. El alumno que persiste a lo sumo por ahí repetirá; pero el alumno que persiste, egresa, en un año más o en dos años más, pero egresa. Acá el problema es el alumno que se va, que abandona, que no tiene él la decisión de estudiar. Yo muchas veces le digo al padre: hasta que el alumno no quiere es muy difícil... La apatía, entregar una hoja en blanco, el hecho de no luchar contra el error...

Los papás no le dan a la escuela la importancia que debe tener, no les importa si repiten o no repiten. El hecho es tenerlos preservados en un lugar durante una parte del tiempo. O sea, la escuela es la "guardería" famosa que se hablaba hace muchos años. (...) Hoy la guardería es un tiempo seguro. Es un tiempo donde el padre sabe que el chico está seguro y donde el padre sabe que el chico está. No importa si estudia o no estudia. Entonces es como que bueno, no darle importancia implica que al chico tampoco le importa. El chico sigue viniendo cuando no debe venir!

E: por ejemplo cuando está libre?

Claro, la escuela es el ámbito donde el chico tiene sus amistades. (...) Y nosotros no podemos... porque el padre no viene y no viene y no viene. Hasta el telefonograma hemos usado y los teléfonos tampoco

funcionan. O sea que en última instancia vos no podés decirle al chico “vos no entrás” porque no lo podés hacer porque tenés un problema de tu responsabilidad civil que vos no podés hacer eso. (...) Hay gente que no tiene teléfono, hay gente que ha cambiado o sacado los teléfonos, hay viviendas tomadas donde de repente no abren la puerta.

El cambio en relación al aprendizaje tiene que venir del afuera, de la disposición del alumno y su familia hacia el aprendizaje. La escuela tiene, según el discurso del directivo, poco margen de maniobra cuando es escaso el capital cultural interiorizado con el que parten los estudiantes:

Acá sostenemos que la escuela es una de las cuatro patas del alumno, como si fuera una mesa, y que ellos [la familia] son las tres patas restantes. Sin el apoyo de la familia esto es imposible. La casa es la que marca la mayoría de las pautas culturales.

A modo de síntesis, diremos que los diferentes modos de nombrar a los estudiantes que las escuelas desarrollan y que hacen alusión a sus capacidades de aprendizaje, las posibilidades de la escuela en relación a ello y el papel de las familias en relación con la escolarización de sus hijos, se encuentran fuertemente ligados con los resultados que cada institución piensa como posibles con esos estudiantes y, en este sentido, se encuentran vinculados a la orientación que desarrolla el gobierno institucional. Estas representaciones que docentes y directivos elaboran acerca de los alumnos forman parte de la cultura institucional conformando un vínculo dialéctico con las decisiones y acciones desarrolladas en el marco de la gestión escolar. Como pudo rastrearse, se manifestaron algunas diferencias importantes entre las escuelas en el modo en que se refieren y nombran a los estudiantes y sus vínculos con el aprendizaje. El próximo apartado refiere especialmente a las modalidades de decisión y acción implicadas en los modos de gestión que estas escuelas desarrollan.

V. Un acercamiento a los modos de gestión institucional

Las escuelas analizadas en el presente estudio muestran algunas tendencias de ruptura que desplazan los roles y las estructuras mismas de la escuela tradicional. Hablamos tanto del papel de los alumnos, de los profesores, de los que miembros encargados de la conducción escolar como de los usos y las formas de estar en la escuela que se adoptan. Estas transformaciones trascienden la institución porque se inscriben socialmente de la mano de otros cambios sociales y políticos: la crisis social en sus diferentes dimensiones política, económica, del sujeto, de las instituciones. Sin embargo, lo que nos interesa captar es la singularidad en la dinámica organizativa de cada una de estas escuelas que comparten situaciones de vulnerabilidad, son colegios que realizan acciones asistenciales, que atienden a un público “necesitado”, escuelas que se mueven en la escasez de recursos. Intentamos adentrarnos, a través de la comparación entre los principales rasgos de la gestión escolar que asume cada institución, en las posibilidades que se habilitan a través de ciertos estilos de gestión institucional.

En la década del '90, en un marco social donde confluyeron la polarización y la fragmentación social y un marco de política educativa de Transformación, se ha asistido a la emergencia de discursos centrados en la gestión escolar que han enaltecido la transformación a nivel de las escuelas y el papel de equipo directivo como agente transformador. Incluso los discursos oficiales han enfatizado y reclamado autonomía escolar a la vez que se insistía en la necesidad de adecuar la escuela al nuevo orden mundial global imperante. En este sentido, la gestión escolar autónoma remitía “una facultad gerencial necesaria para la implementación de políticas” (Cantero *et al*, 2000:106).

Frente a una propuesta de gestión como gerenciamiento eficiente y eficaz de los cambios orientados a la formación de recursos humanos conforme a los requerimientos de la competitividad internacional, siguiendo a Cantero (2000), entendemos la gestión escolar como un proceso complejo dirigido al gobierno de las instituciones por medio de dinámicas interpersonales, grupales e interpersonales que involucran estrategias fundadas en autoridad e influencias para la consecución de determinados intereses y el logro de objetivos. Las relaciones entre los actores institucionales van más allá de la formalmente establecida, fundamentándose también en componentes emocionales y representacionales. La conducción no necesaria ni continuamente está en manos del director o equipo directivo de la institución. Otros actores, internos y/o externos al establecimiento pueden asumir liderazgos en ciertas oportunidades. La gestión escolar debe mediar o articular diferentes problemas y necesidades que provienen tanto del espacio interno de la institución – normativa, condiciones de trabajo, prácticas de los actores – como de ámbitos que desbordan el espacio escolar – sea la familia, el barrio de la escuela, el sistema educativo –. Si bien los objetivos centrales de la gestión

escolar son los pedagógicos también se involucran otras metas como pueden ser las asistenciales, productivas o socio-culturales, dependiendo de la naturaleza del establecimiento, las características del medio en que se inserta, la naturaleza de los proyectos que genera. La toma de decisiones constituye un aspecto central de la gestión, aunque se trata de un proceso dinámico que está presente en diferentes espacios y momentos de la vida institucional, como en los procesos de elaboración de las visiones respecto de situaciones problemáticas, la formulación de proyectos, la construcción de su viabilidad y la evaluación de estos procedimientos.

La gestión escolar así entendida se encuentra estrechamente ligada a estilos donde quedarán implicados distintos modos de percibir e interpretar la realidad referida al trabajo escolar, al contexto (social, político y cultural) y a las interacciones, diferentes modalidades de comunicación formales, informales o emocionales como así también disímiles formas de distribución del poder y responsabilidades, modalidades de control, modos de producción tanto de modelos como de técnicas de acción, modalidades para el diagnóstico y planificación y evaluación de acciones (Fernández, 1996).

En la década del '90 se han desarrollado varias tipologías para caracterizar diferentes modelos de gestión escolar y los estilos de funcionamiento institucional a ellos ligados. Uno de los enfoques que retomamos es el de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) que señalan tres modelos: el "casero", el "tecnocrático" y el "profesional". Cada uno de ellos se desarrolla en el marco de un tipo de cultura institucional característica. La cultura institucional constituye un marco de referencia para la comprensión de situaciones cotidianas por los propios actores institucionales. Involucran modos de percibir las políticas que afectan a la institución y las prácticas de los miembros. Orientan e influyen las decisiones y actividades desarrolladas en la escuela. Las autoras utilizan diversas metáforas referidas a la escuela para caracterizar tres tipos de cultura institucional propios de las instituciones escolares: "la escuela como cuestión de familia", "la escuela como cuestión de papeles y expedientes" y "la escuela como cuestión de concertación y negociación". El Modelo de gestión "casero" corresponde al primer tipo de cultura institucional. El rasgo típico de este modelo es que las relaciones profesionales al interior de la institución se tiñen por vínculos interpersonales vinculados a lo afectivo dejando de lado el papel específico de cada rol, desvalorizando los canales formales de comunicación e imposibilitando la capacidad de celebrar contratos en relación a lo pedagógico que tiendan a la organización y planificación de la tarea. La tendencia riesgosa de este modelo es la dilución de la especificidad institucional. El modelo de gestión "tecnocrático" se basa en la racionalidad de los procedimientos en el sentido weberiano. La actividad de la institución está organizada en base a un modelo burocrático. El conflicto tiende a estar oculto tras las reglas de autoridad y comunicación formalmente establecidas. El peligro que encierra este modelo es el aislamiento

respecto del entorno ya que todo aquello que no esté formalmente establecido no tiene espacio para acontecer. Finalmente, en el modelo de gestión “profesional” son los aspectos pedagógicos y el curriculum los que organizan la tarea institucional. La gestión se alinearán de acuerdo a las necesidades pedagógicas. Las decisiones que atañen a la escuela son negociadas elaborando los conflictos o redefiniendo posiciones encontradas en el marco de la participación y teniendo como norte la tarea pedagógica que organiza los intercambios. Este modelo también puede presentar tendencias riesgosas derivadas de la falta de equilibrio entre la concertación y la toma de decisiones que derivarían en un permanente asambleísmo.

Partiendo de nuevas manifestaciones escolares que emergen en el marco de profundas transformaciones socio-educativas a lo largo de la década del '90, Duschatsky (2001) caracteriza dos modalidades de gestión. La “gestión como fatalidad” y la “gestión como ética”. Lo interesante de este enfoque es el énfasis que hace en la capacidad de la gestión para “crear condiciones para que algo se movilice en los sujetos y en las matrices culturales de la institución” (Duschatsky, 2001:140). En esta definición la gestión implica un conocimiento de la complejidad de la situación en la que se interviene, saber siempre incompleto. Es esta imposibilidad lo que potencia la marcha de la gestión, la que genera nuevas búsquedas, nuevos interrogantes, ensayos, reajustes. Este es el criterio que la autora utiliza para diferenciar los dos modelos. De esta manera, la “gestión como fatalidad” implica una modalidad guiada por un deber ser: la escuela sólo puede adecuarse del modo más conveniente a la realidad en que está inserta, siguiendo la lógica del cambio atenta a lograr los mayores beneficios posibles. Implica una adaptación ahistórica y apolítica de la escuela a los requerimientos de la actualidad. El cambio debe ir en una dirección ineludible. En este modo de gestión el saber en juego sería un saber técnico supuestamente neutral desde el punto de vista histórico-político. Por su parte, la “gestión como ética” consiste en una modalidad de acción que implica una toma de posición frente a la problemática educativa que no describe formas de actuar y sujetos de antemano. Toma decisiones respecto de los hechos singulares que se presentan en la institución y lo hace desde la implicancia en la misma. No implica dominar situaciones que afectan a la escuela sino abrir posibilidades para leer los fenómenos. No se pretende controlar el conflicto porque no es entendido como patológico. Por el contrario, la emergencia de conflictos obliga a pensar de otro modo la realidad institucional corriéndose del habitus. Los sujetos no son anulados como en la “gestión como fatalidad” sino que resultan interpelados y en esa interpelación se abren espacios para simbolizar de otros modos la situación.

El interés de este modelo analítico para nuestro estudio es que posibilita adentrarse en las respuestas que desde la gestión escolar se ponen en marcha ante las novedades y las nuevas problemáticas propias de los contextos más desfavorables, como en los que se insertan las

escuelas del presente estudio. En este sentido, también recuperamos la conceptualización de Fernández (1998) quien vincula la marginalidad y el desarrollo de diferentes dinámicas institucionales que tiñen las interacciones de los miembros de la escuela. Las “dinámicas regresivas” tienden a reproducir los factores o condicionantes de origen ya sea mostrándose impotentes para actuar sobre ellos o directamente excluyendo a los sujetos de la institución. En estas instituciones la racionalización del fracaso requiere gran parte de la energía que se corre de la tarea sustantiva, pero además la elaboración ideológica resultante entra a formar parte de la cultura de la institución constituyendo un modo particular de concebir los propios resultados (fracaso escolar, deserción, dificultades de aprendizaje, etc.). Este comportamiento de tipo defensivo provoca no sólo la perpetuación del fracaso sino también un aislamiento creciente de la escuela respecto de su entorno y un empobrecimiento de las personas y actividades al interior de la institución. En cambio las “modalidades progresivas de funcionamiento” se caracterizan por su orientación al futuro, mayores posibilidades de cuestionar lo instituido y modificarlo, una pertenencia de los miembros fundada en proyectos, autonomía respecto de las instituciones externas y mayor control o discriminación de aspectos irracionales. En estas dinámicas hay tendencias más fuertes hacia la búsqueda, el interés, y la curiosidad que orientan las acciones de los miembros de la institución. Según la autora (Fernández, 1996), no sólo el contexto de la escuela y la forma en que éste incide en su medio interno inciden en las posibilidades de las escuelas de desarrollar dinámicas más o menos progresivas. También lo hacen las posibilidades que detentan o abren a los sujetos para participar tanto en las dimensiones instrumentales como en las políticas de la institución.

Una idea o criterio que puede ser útil para sintetizar rasgos comunes a las modalidades de gestión desarrolladas hasta aquí es la tensión organizado-organizante. Según el término que cada gestión escolar privilegie tendremos dos grandes modelos. Aquella gestión orientada a lo organizado tenderá al control y preservación de lo instituido, sea la estructura formal de la escuela: los horarios, la división de cursos, los roles, etc. o bien las modalidades de funcionamiento, pautas de comportamiento, modalidades de relación, formas de entender y procesar las necesidades. Dentro de esta modalidad de conservación también se inscribe la “gestión como fatalidad” porque en este modelo el cambio se inscribe como imperativo y no como proceso histórico-político. En cambio, en la gestión orientada a lo organizante todos los elementos institucionales materiales (estructuras) o simbólicos (estilos de relación, modalidad de interacciones, pautas que orientan los comportamientos, formas de concebir las necesidades y diagnosticar) pueden ser modificados. Del mismo modo que en la “gestión como ética” la gestión de lo organizante se orienta a crear espacios orientados a abrir posibilidades ante problemáticas singulares de cada institución. En este sentido se trata de gestiones que favorecen dinámicas progresivas dando lugar a la participación en la escuela como espacio público (político) y a la vez específico por su orientación a lo pedagógico. Esta

modalidad de gestión reclama una cultura profesional en sentido amplio, que requiere un conocimiento técnico pero especialmente un fuerte componente ético en el ejercicio de la profesión. Partiendo de Duschatsky (2001) entendemos que una profesionalidad ética se implica en las situaciones y decisiones a tomar, se piensa como tomando parte de la problemática sobre la que decide; entiende las necesidades y problemas de la institución como hechos singulares, formas de acontecer o presentarse de las situaciones (violencia, pobreza), no como hechos que particularizan o muestran una esencia de una escuela; y, finalmente, una profesionalidad ética también requiere una toma de decisiones. Sin embargo, la decisión no clausura la búsqueda. La decisión da lugar a crear espacios nuevos donde los sujetos puedan ser interpelados, puedan dar otros significados a sus problemáticas. En lugar de ordenar acciones y sujetos para eludir el conflicto, las decisiones abren espacios no para dominar situaciones sino para nombrarlo, simbolizarlo, enunciarlo.

Para el análisis de los rasgos más salientes de los modelos de gestión de las escuelas analizadas en el presente trabajo utilizaremos los modelos mencionados. Por supuesto, la realidad de las instituciones no puede encasillarse en ninguno de ellos, en especial actualmente cuando se ha señalado “la crisis de las categorías clásicas” (Birgin, 2001) para describir y analizar la realidad de la gestión escolar en la actualidad. En este sentido, los modelos de referencia constituirán un punto de partida que nos oriente a la comprensión de la gestión escolar en el marco de transformaciones que afectan hoy a las escuelas. Nuestro objetivo es poner en tensión los rasgos que se presentaron como más salientes las diferentes escuelas sin pretender agotar la caracterización de sus modos de gestión. Asimismo, diremos que visualizamos un momento de la gestión que no es fijo ni inmutable justamente por tratarse de un proceso. Las descripciones sincrónicas como las realizadas en este estudio refieren entonces a tendencias de una etapa de la gestión.

La escuela frente a la tensión “contener-enseñar”: nuevos papeles para la escuela y una posición de búsqueda

La gestión de la Escuela 1 mostró tendencias fuertes hacia la puesta en práctica de estrategias frente a conflictos relacionados con nuevas realidades que ingresaron a la institución. Los nuevos públicos que ingresan al establecimiento desarrollan comportamientos distantes de los típicos adolescentes del colegio secundario y, en muchos casos, tienen experiencias de vida también muy diferentes. El embarazo adolescente es frecuente entre las chicas y hay varios casos de varones institucionalizados por prácticas relacionadas con el robo. Sin embargo, siguen estando escolarizados y esto en virtud de diferentes prácticas y estrategias desarrolladas activamente por la escuela.

En la actualidad la escuela cuenta con apoyo de un programa de la Secretaría de Educación dirigido a los jóvenes alumnos-madres y padres y a sus hijos. Sin embargo, cuando comenzó a darse la situación de embarazos en esta escuela, en el año 1990, y conforme nacían los hijos de las estudiantes, ellas concurrían a clase con ellos. Profesoras de la escuela cuentan al respecto:

El primer año que yo trabajé acá, en el 90 a fin de año tuvimos el primer caso de embarazo que fue todo un tema para nosotros porque bueno, yo era el primer año que trabajaba como docente. Y ya después fue, de ahí en adelante, ver qué se hacía.

Hubo proyectos curriculares y hubo profesores que estuvieron trabajando en esto y se contactaron con gente de afuera.

Hay un grupo de psicólogas que vienen a dar talleres de “proyecto de vida”, “iniciación sexual”, “HIV SIDA”, “Adicciones”, “Nutrición”, “Estimulación temprana”...

Una alumna madre narra su experiencia de concurrir a clase con su hija recién nacida y la posterior implementación de la “salita materna”:

Al principio era difícil porque distraía mucho a la clase y no me ayudaba en nada. A veces tenía que levantarla e irme. Hasta que surgió esto y ahora puedo prestar atención y ella chocha ... Desde este año ... hacíamos acá un aula, corríamos las sillas y las mesas y ponían un acolchado para la nena y venía una maestra jardinera a cuidarla. Fue lindo porque me enseñaron.

La estrategia ante la situación, como vemos, va transformándose año a año. Al respecto existe un nuevo proyecto de implementación de un jardín maternal dentro de la escuela ya que los casos de embarazo adolescente se incrementan, llegando a 32 en el último año.

Estas prácticas no tradicionales respecto de las alumnas-madres (y padres) se llevan a cabo con amplia participación de los estudiantes y profesores. Para la implementación del jardín maternal, por ejemplo, se desarrollaron reuniones fuera del espacio y el tiempo escolar (durante el receso de vacaciones) entre jóvenes madres y padres y el director de la escuela, lo que muestra el funcionamiento a través de mecanismos informales. Asimismo, el proyecto es evaluado en relación a las posibilidades de retención de los estudiantes y la problemática específica – el embarazo juvenil – es leída junto con otros comportamientos como una tendencia o necesidad de independización temprana que hace que entre tercero y cuarto año se produzcan las tendencias más fuertes al abandono escolar. Ante ello se desarrollan también otros programas como los de retención dirigidos a los estudiantes de tercer año.

En este sentido, las acciones implementadas muestran fuertes tendencias organizantes que involucran cambios estructurales (la presencia de un bebe durante una clase) y también cambios en los modos tradicionales de ver la escuela como institución. La dimensión ética de la gestión está muy presente en este caso especialmente visible en las estrategias que abren espacios para dar lugar a nuevos acontecimientos partiendo de una lectura de la realidad que

no es normalizante (no tipifica ni enjuicia el embarazo juvenil) sino que intenta comprender los comportamientos y trabajar a partir de ellos. En estos casos las metas pedagógicas se interconectan con otras más relativas a lo socio-cultural y hasta lo asistencial. Sin embargo, pareciera que en esta vinculación reside la capacidad de transformación de la escuela, de abrir posibilidades que integren en lugar de excluir a estos estudiantes.

Hay nuevas identidades juveniles tanto dentro como fuera del espacio físico de la escuela. La presencia de los “pibes chorros que son alumnos”, “un chico judicializado” muestran tendencias de la escuela a la apertura que se expresa tanto por la disponibilidad dentro del espacio escolar como por el corrimiento de los límites espaciales de la institución.

Las tendencias dinámicas de esta institución parecen estar guiadas por una meta en sentido amplio que es la ampliación de la capacidad inclusora de la escuela. A partir de aquí, los conflictos no son eludidos o acallados, la escuela se interroga sobre ellos y abre un espacio donde se intenta dotar a los estudiantes de una posibilidad distinta de simbolizar su realidad aunque la estrategia no pone fin al problema sino que abre nuevos interrogantes. Al mismo tiempo, el director de la institución actúa como mediador de conflictos, aludiendo a valores ético-políticos reguladores de la convivencia escolar:

... la escuela es el único sostén que tienen estos pibes. (...) Hay una escisión, dos tiempos tienen los pibes... Afuera se manejan con un código ... (...) Por ejemplo, en la cultura de la villa está bien robar cuando lo hacés para alimentar a tu familia... Adentro de la escuela tienen lo que es un encuadre, reglas del juego claras, aunque a veces roban adentro también...

Te cuento una anécdota: Desaparecen 50 pesos de la cartera de una profesora en clase. La profesora habla conmigo ... ya dudaba ella, pero la cartera estaba abierta. Fui al aula, hablé con los pibes, les hablé de los docentes laburantes, compañeros de trabajo mío, trabajadores igual que sus padres... Así que si la escuela es democrática y participativa, les dije, quiero que por favor devuelvan la plata. Nadie va a preguntar nada, ni quién fue ni nada. Se la dan al preceptor, a un compañero. A los quince minutos el preceptor me trajo la plata y volví al curso y les dije: no voy a felicitar, pero quiero reconocer un acto humano porque así nosotros podemos confiar en ustedes.

La escuela parece orientarse a realizar un papel contenedor y dador de un espacio y tiempo diferentes al afuera. En este encuadre no renuncia a la enseñanza, aunque enfatiza fuertemente nuevos aprendizajes como los derechos de los jóvenes y reconoce que por un lado, presenta dificultades para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos típicos y, por otro, que el encuadre que la escuela logra que los estudiantes respeten dentro de la institución en muchos casos no puede trasladarse al afuera. Es en este escenario que se manifiesta la crisis actual de la escuela, cuando la institución pierde su capacidad de socializar a los sujetos en normas que los integren a la sociedad. Actualmente, la misma posibilidad de integración social está en crisis y para muchos sujetos resulta imposible por la falta de empleo. Este cambio produce mutaciones en el papel de la escuela media en la actualidad cuando la finalización de la escolarización no garantiza el acceso a un

puesto de trabajo después del egreso. Al respecto, en la escuela que estamos analizando nos comentaron “los chicos lloran mucho cuando se van”. Esta expresión parece manifestar esta escisión de tiempos y espacios entre el adentro y el afuera de la escuela.

Otra de las tendencias presentes en los relatos en esta escuela es lo que podríamos denominar el ejercicio de una profesionalidad conocedora e implicada en los singulares conflictos que se presentan en la escuela:

Estos chicos vienen de barrios donde todo el mundo está sospechado de hacer algo. Sufren mucha discriminación por eso ... cargan muchas veces con la mochila familiar... Por eso estas escuelas exigen compromiso de los que trabajan en ellas ... es un “cuerpo a cuerpo” ... al principio teníamos problemas con bandas que se dirimían acá.

Son poco defensores de sus derechos... Incluso nos costó mucho formar el Centro de Estudiantes... Por eso nos interesa mucho el aprendizaje de los derechos como instancia de aprendizaje...

La escuela parece responsabilizarse por abrir una nueva experiencia educativa que brinde a los sujetos una mirada que otorgue posibilidades diferentes, otra forma de verse a sí mismo el “joven sospechado”.

Tanto los directivos como los profesores hacen referencia a la tarea pedagógica como una de las principales preocupaciones de la escuela. La escuela desarrolla diferentes talleres y proyectos areales e intearales dirigidos tanto a expresión oral y escrita, matemática y otros orientados a saberes más directamente relacionados con problemáticas juveniles que afectan a los estudiantes como adicciones, violencia, discriminación. La coordinación de los proyectos es delegada en diferentes miembros de la institución (docentes, asesora pedagógica). También se ponen en marcha talleres y cursos para docentes según las necesidades socio-culturales de la institución (talleres de violencia familiar, derechos del niño y adolescente) y pedagógicas (talleres de computación, capacitación docente organizada conjuntamente con el CEPA). Otra de las propuestas de la escuela es el desarrollo de programas conjuntamente con otras instituciones, tanto privadas (empresas) como públicas (Consejo del Niño y Adolescente de la Ciudad de Buenos Aires, otras escuelas, asociaciones barriales).

Sin embargo, el interrogante en relación a la tarea pedagógica aparece en la mayoría de las entrevistas en el marco de la tensión “contener o enseñar”:

Muchas veces los pibes se acostumbran a lo que les viene de arriba por eso no prende lo de los microemprendimientos. (...) En contextos así no es tan fácil el tema del aprendizaje, a veces la escuela se transforma en asistencialista. (...) Por eso nos interesa la adquisición de conocimiento, tenemos dificultades en ese sentido.

Desde la dirección de la institución se enfatiza el “compromiso con la realidad de los pibes” como un pilar insoslayable del proyecto educativo. En la mayoría de los docentes

entrevistados el compromiso implica el ejercicio de una función social de la tarea de enseñanza en sectores desprotegidos. Los mismos docentes aluden a diferentes proyectos orientados al apoyo de los estudiantes para que sigan escolarizados y aprendan. Pero también aparece en algunos docentes entrevistados la tensión a nivel del aula entre la enseñanza y la contención afectiva. En efecto, los profesores aluden a alumnos que sufren la violencia y desprotección familiar “los echan de las casas”, “les pegan”, etc., donde la escucha y el otorgamiento de oportunidades para aprobar por parte de los docentes es de fundamental importancia. La capacidad de escucha por parte de los profesores ha sido aludida también por la mayoría de los estudiantes de la escuela entrevistados. Sin embargo, esta contención ineludible a la hora de enseñar aparece también en tensión con la tarea de enseñanza. En algunos casos, abre interrogantes y, en otros, se concibe como una temática propia de la profesionalidad docente:

Acá, con el plantel de profesores excelentes que tiene esta escuela, de algunos profesores, se puede contener y al mismo tiempo se puede enseñar.

El dilema que se nos plantea en cuanto al contenido, a la contención: ¿qué priorizamos? ¿qué pasa con el chico si le exigimos tanto contenido no los contenemos. Tratamos de ayudarlos lo máximo posible, lo cual nos agota terriblemente a nosotros. Pero bueno, nosotros tratamos de ayudarlos lo máximo posible por más que digamos esto o lo otro. Está bien, los mínimos contenidos los tiene que saber igual.

Esta tensión contener-enseñar en esta institución tanto como en la que analizaremos a continuación parece remontarse a su mandato histórico. Ambas escuelas nacen en el año 1990 creadas por la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. En el siguiente relato del director de la Escuela 1 puede apreciarse su interpretación del mandato social adherido al origen de la escuela:

Se crearon 8 escuelas en zonas de vulnerabilidad social como La Boca, Soldati, etc. Y se crean 7 más en el año 1991.

Asistían chicos de 15 a 20 años a primer año, por ejemplo, aunque últimamente se fue normalizando. Estas escuelas nacieron como escuelas contenedoras, retenedoras de los chicos, para sacarlos de la calle, cubrir un rol familiar...

Ante la tensión contener-enseñar, la capacidad organizante de esta escuela se refleja en el desarrollo de diversos los proyectos comentados pero también, y especialmente, en las tendencias a la persistencia de los interrogantes que se plantea en relación a lo pedagógico y que habilitan nuevas búsquedas.

El contexto “desborda” la escuela

Por su parte, en la Escuela 2 el rasgo de la gestión más presente en las entrevistas realizadas a los diferentes actores institucionales refiere a la organización del equipo directivo. En esta institución el director titular se encontraba afectado a tareas fuera de la escuela hacía cuatro años. Desde ese momento el cargo de dirección es asumido por tres profesores diferentes de

la escuela y pasan por vicedirección tres docentes diferentes. En algunos casos, se rotan en los cargos, resultando que en el momento en que realizamos el trabajo de campo, por ejemplo, una de las vicedirectoras se había desempeñado como directora tres años antes.

Al interior del grupo de conducción se explicita una distribución de funciones, poder y decisión por turnos. Así, cada uno de los turnos de la escuela aparece en los relatos del propio equipo de conducción, de los docentes y los estudiantes casi como una escuela en sí misma, mostrando tendencias fuertes a la segmentación:

Tiene una complicación esta escuela. Tiene tres turnos y cada uno tiene su propia... idiosincrasia. Empieza a armarse el turno a partir de la particularidad de los alumnos de cada turno, de los docentes de cada turno, de la conducción de cada turno. Entonces van tomando características distintas cada turno. (...) Esto produce ruidos de fondo institucionales con respecto a una escuela única, no? Esta es una única escuela, entonces a veces parece que son tres escuelas o dos. O, en algunos casos parecerá una, en otro dos y en otros casos parecerá tres.

En el 2001 no hubo conducción a la tarde... estábamos medio peloteando un poco... No había ningún referente de conducción ni para los alumnos, ni para los docentes, ni para nadie, ni para los auxiliares. Así que bueno... el año 2001 fue muy crítico porque era medio tierra de nadie, por más voluntad que quisieras poner...

Los estudiantes hacen referencia a diferentes regímenes entre los turnos:

El turno noche ya es cualquier cosa. Entran y salen a la hora que se les canta. (...) Venís acá y no hay ningún chico. Por ahí tienen computación y vos vas a computación y hay dos chicos de los cincuenta que son. Y los presentes no se llevan así tan estrictos como acá. Yo te digo porque mi hermano viene acá a la noche y viene cuando le gusta. El presente lo tiene seguro, los preceptores abajo... Entonces, es un poquito más desastre a la noche.

El turno tarde también es otro desastre, que es donde está la directora. Supuestamente la directora no se da cuenta... Los chicos de la tarde se la pasan tomando... adentro del colegio. Y a la noche ya hay droga, ya hay quilombo, tiros afuera.

El Centro de Estudiantes directamente no organiza nada con los del turno tarde.

Se plantean dificultades en relación a la articulación de redes o canales o comunicación que circulen información entre turnos. Tanto respecto de la información en general como de la comunicación de propuestas y decisiones no se visualizan en esta institución canales formales de comunicación ni siquiera en su sentido burocrático, como reglas institucionales a seguir:

El tema de la comunicación entre turnos e interturno. En el propio turno hubo un reclamo bastante constante entre los docentes que es el tema de la comunicación y de cómo se van insertando las distintas acciones escolares institucionalmente y en la que todo el mundo pueda, por lo menos, estar mínimamente enterados.

Las posibilidades de celebrar contratos grupales a nivel profesional aparece ensombrecida por la fragmentación del compromiso de los miembros. Al respecto, se hace referencia a dos

grupos, uno más comprometido con la tarea sustantiva de la institución que el otro. Por un lado:

Hay un equipo de trabajo que se armó con algunos docentes y los preceptores... Yo el otro día les decía que hay una especie de militancia porque todo el mundo hace a lo mejor más de lo que debería hacer, producto... no se...

Por otro lado:

El tema de las inasistencias es un problema.

E: de los profesores o de los alumnos?

De los dos, pero el de los profesores se nota mucho porque falta un profesor y hay treinta alumnos solos. Nosotros en algún momento habíamos pensado, en realidad lo pusimos, eran horas libres deportivas. Esto cuando vos tenés un grupo chico de alumnos y te falta algún docente es viable, ahora, cuando tenés, como nos pasó, que faltan ocho docentes en una mañana tenés que tener el Club Deportivo Español para poder armar...

Aparecen también rasgos personalistas donde el peligro es la propia organización de la institución y la dilución de la tarea sustantiva:

El tema de los acuerdos entre turnos y de la tolerancia entre turnos, entre las personas que forman cada turno y las propias... digo, porque las políticas que se aplican son... depende de las personas que están, viste? Así que esta es una de las cuestiones que de alguna manera entorpecen una organización más fluida.

En síntesis, uno de los interrogantes respecto de la gestión de esta escuela que parece mostrar algunos rasgos del modelo "casero" (interacción espontánea relacionada con vínculos interpersonales, dispersión de algunos componentes estructurales que impiden la conformación de un sistema coordinado) nos remite a la influencia de los rasgos señalados hasta aquí sobre la posibilidad de armar proyectos y sostenerlos. En este sentido, los relatos de diferentes actores de la escuela refieren en diversas oportunidades a la construcción de proyectos que terminan diluyéndose a poco de su surgimiento. Todo proyecto implica, además de una definición de prioridades a ser trabajadas, la evaluación de condiciones, el establecimiento de tiempos, explicitación de modalidades de intercambio, acuerdo de responsabilidades y distribución del trabajo. Se hace necesario definir estos aspectos y establecerlos en un encuadre que permita el posterior funcionamiento del proyecto. La posibilidad de establecer encuadres es un rasgo fundamental en el funcionamiento institucional. En este sentido, el encuadre no sólo es continente sino también contenido de la institución (Frigerio y Poggi, 1996):

Este año se había propuesto, a partir de charlas con algunos docentes se habían detectado algunas cuestiones que tenían que ver con la oralidad y la lectura y la escritura y habíamos armado una especie de proyecto institucional sustentado en estos tres ejes y no avanzamos. Pero bueno, yo creo que faltaba que madurase algo, que madurase no en el proyecto sino en nosotros para poder tomarlo seriamente. Y era trabajar esos tres ejes en todas las materias en el ciclo básico. Además con otros dos ejes que eran

revisión de contenidos y revisión de puntos de partida que le da un marco de revisión a toda la práctica. Bueno, por cuestiones varias no se pudo avanzar en eso.

Si bien algunos grupos de esta escuela diseñan acciones institucionales orientadas a lo pedagógico ensayando líneas exploratorias que intentan propuestas para los estudiantes, las dificultades en relación a la convocatoria de los actores, especialmente los estudiantes, también provienen del ambiente turbulento que “invade” la escuela (Blejmar, 2001). La actual crisis de la escuela se inscribe en la crisis del Estado en su capacidad simbólica de integración social. La escuela moderna se dirigía a la integración social y esta idea tenía fuerza simbólica. Las preocupaciones de los adolescentes por el futuro correspondían a angustias y ansiedades típicas del crecimiento. En cambio, muchos de los adolescentes de estas escuelas tienen ya responsabilidades de adulto (hijos, manutención del hogar, cuidado de sus hermanos menores). Su angustia por el futuro se inscribe en un contexto de falta de empleo instalado fuertemente desde mediados de la última década y ausencia de políticas públicas al respecto. En este marco, el sentido de la escuela fue trastocado. Aún cuando la institución a la que nos estamos refiriendo fue creada bajo el mandato social de recibir estudiantes provenientes de zonas “desatendidas” que presentaban características “muy propias” diferentes a los de escuelas tradicionales o típicas de clases medias, la lectura de nuevos fenómenos que comienzan a formar parte de la realidad de estos grupos sociales deja perplejidad y no basta para recomponer un lugar para la escuela, para que la escuela tenga un nuevo sentido para el conjunto de sus miembros:

... hay que empezar a mirar otras cuestiones que tienen que ver con los principios de los alumnos, de las familias de los alumnos... Digo, uno se sigue moviendo con ciertas pautas culturales que tienen que ver con el proyecto escolar, con los alumnos, su familia, el interés, la idea de progreso, del bienestar y esto, viste, no está más. Y yo creo que nosotros lo tenemos todavía, en nuestro ideario, lo tenemos metido en la cabeza y entonces esto nos condiciona mucho y en definitiva termina condicionando el éxito y el fracaso del alumno también. Ahora dónde está el tema? No se dónde está el tema, no se cómo hacer esto. (...) Hay variables que nosotros sí las vamos a poder mejorar que tienen que ver con la práctica docente que es lo que uno a lo mejor termina debatiendo, pero hay otras cosas que son variables externas a la escuela que no las vamos a poder controlar. El tema de las necesidades sociales de los alumnos, la pobreza, el hambre ... el tema de la violencia familiar. Problemas propios de cualquier institución que tienen que ver con ...la falta de poder armar un proyecto que responda a los intereses por lo menos de la mayoría, que yo creo que pasa un poco por acá: el proyecto escolar tiene que estar un poco en función de que cada uno se sienta partícipe y hacedor de lo que está haciendo.

En el discurso de algunos de los miembros del equipo directivo aparece frecuentemente la referencia a la necesidad de recomponer aspectos básicos y tradicionales de la estructura escolar (“dar los 40 minutos de clase y estar en el aula”, “... nosotros hacemos formación y ahí intentamos recuperar ciertas conductas escolares ... el izado de la bandera...”) ante acontecimientos nuevos y sorprendentes (un vicedirector, ante las nuevas problemáticas de los alumnos de la escuela, dice: “yo primero abría los ojos así, pero poco a poco empieza a ser moneda corriente”). Ante la emergencia de lo nuevo: “chicos golpeados por los padres”, “una excelente alumna que la golpeó el novio”, “adicciones”, “delincuencia”, se trastoca la

experiencia de pasar por la escuela: “En pocos está tomado como un proyecto de vida esto de la escuela”.

Frente a estos cambios, la idea de aferrarse a “lo organizado” (horarios, pautas de comportamiento “escolar”, reglas demandadas fuertemente por los estudiantes entrevistados) aparece ante la angustia que genera la incertidumbre del presente que, en ciertos aspectos, termina desbordando a la escuela. Entendemos una gestión escolar desbordada, a manera de tipo ideal, como aquella que no avanza en la contención y diligenciamiento de la irrupción del contexto crítico actual al interior de la institución escolar. Como consecuencia de ello, el espacio interno y las experiencias que se desarrollan en él tienden a asemejarse cada vez más a las experiencias vividas fuera del ámbito escolar. No se trata de instituciones replegadas sobre sí mismas, cerradas o instaladas en esquemas de referencia rígidos e inalterables, sino más bien de las tendencias a la dilución de la escuela como institución social. ¿De qué manera una sociedad cada vez más excluyente que no genera espacios para muchos jóvenes puede pensar y sostener una escuela donde pasen cosas diferentes? La especificidad de la escuela (enseñar, distribuir saber, formar ciudadanos, proveer experiencias subjetivamente relevantes, emancipar intelectualmente) puede ser llevada a cabo de diferentes formas y, sin duda, las formas (por la crisis de las instituciones y de las representaciones tradicionales) están hoy cuestionadas. Pareciera que para las escuelas que atienden a la población más desfavorecida la clave pasa por encontrar y poder llevar a cabo nuevas formas de articulación entre diferentes objetivos y funciones donde no se pueden perder de vista las metas vinculadas con diferentes aspectos: socio-comunitarios, administrativos, de política interna, asistenciales y pedagógico-didácticos. El desafío en este sentido se plantea al conjunto del sistema educativo.

La escuela se transforma pero lo pedagógico permanece

En relación a la Escuela 3, una escuela que pasa a la órbita de la Ciudad de Buenos Aires a partir de la implementación de la normativa de transferencia de los establecimientos secundarios nacionales, parece visualizarse tendencias de desarrollo de un proceso de movimiento en la cultura institucional a partir de la asunción de cambios en la modalidad de gestión de la escuela. En este sentido, el equipo de conducción se orienta a la construcción de una modalidad basada en rasgos profesionales. En la historia institucional, este proceso es desencadenado por cambios contextuales provocados por la implementación de reformas educativas y, posteriormente, apoyado en propuestas del área de educación de la jurisdicción, especialmente la referida a módulos institucionales con horas cátedra rentadas para la realización de proyectos desarrollados al interior de cada escuela.

... en el '92 cuando nos transfirieron de Nación, lo primero que hice fue un curso de estructura y dinámica de la educación del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Y fui porque no sabía nada, no sabía nada porque nosotros teníamos la estructura de Nación. Y compartía en ese momento con maestros de la escuela primaria, de escuelas municipales que nacieron y funcionaron en la Ciudad y escuchaba una cantidad de cosas que fue para mí un impacto muy fuerte. Me felicité de hacerlo, yo no podía estar a cargo de una escuela transferida desde Nación sin saber cuál era la estructura política de la jurisdicción a la que la escuela estaba empezando a depender. Eso a mí me resultó un impacto,... pero resulta que ese impacto es lo que no podía hacerse de un día para otro con todos los docentes, con todos los programas... Y eso ha sido un camino transitado desde entonces. (...) Esa transición trajo tantas transformaciones...

(...)

Están trabajando dos escuelas: la clásica tradicional y la de los módulos. De esa clásica tradicional 86 docentes pasaron también a ser de los módulos. Entonces se produce un movimiento muy interesante, un movimiento que no toda la escuela está dispuesta a hacer rápidamente. Mover de un esquema tradicional a un esquema de trabajo participativo, grupal, donde todos están interrelacionados o deberían estarlo. No siempre se logra un cambio repentino. La gente que tomó módulos es la gente que en principio estuvo predispuesta a probar y a veces probar asusta. Lo que prueban implica otro tipo de vinculación con los chicos, otro estilo de propuesta pedagógica y una cuestión de la que hay que dar resultados, respuestas. Porque convengamos que ... no siempre se piden resultados a nivel de lo pedagógico.

La dirección de esta institución muestra fuertes tendencias a la conformación de un espacio propio orientado al diseño de proyectos pedagógicos apoyados en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela a partir de la que se identifican posibles causales y se intentan construir alternativas para superarlos combinando diferentes recursos. Uno de los ejemplos es la organización de un proyecto orientado a la organización de diversos recursos (computadoras, softs educativos, utilización de diversos espacios de la escuela) articulándolos con clases de diferentes materias. Una de las profesoras a cargo del proyecto nos comenta:

El proyecto vino con una propuesta de la directora. Los cuatro que estamos nos convocó y empezamos a pensar cómo lo armábamos y lo armamos.

(...) Nosotros lo que hacemos es mover toda la parte de recursos para la enseñanza y el aprendizaje. Hacemos básicamente la elección con el profesor de lo que necesite. Viste que ahora hay mucho soft educativo, entonces hacemos combinaciones con el gabinete de informática, nos fijamos que tengan todo lo que necesite, que para el día que tengan su clase el gabinete esté libre, tener las cosas preparadas. (...) También combinamos el trabajo con biblioteca porque ahí también tenemos máquinas. Si son pocos chicos o si hacés actividades donde se necesite soft y libros de texto. Depende de cómo sea la actividad es donde los ubicamos.

(...) la idea es pintar de otro color la tarea de todos los días para que resulte más atractiva para todos. Muchas veces salimos nosotros. Somos un grupo de cuatro personas. (...) Nosotros nos repartimos entre los turnos y el eje de ese trabajo es atraer gente... Buscamos cosas más generales que peguen para distintas materias, tratamos de trabajar muchos contenidos interdisciplinarios. (...) Y vamos con la oferta: tenés ganas, mirá, por dónde vas?

(...) Aparte de gestionar los materiales que existen, preparamos recursos nuevos. Por ejemplo, los chicos hicieron visitas al Congreso de la Legislatura ... con el material que trajeron preparamos materiales (...) Y cuando hay pedidos puntuales de un profesor si tenemos algo armado se lo damos o si no armamos algo. (...) Otras veces se acompañan con material o guías de lectura que nos dan los profesores. (...) Nosotros bajamos mucho material de internet. Hay mucho material para armar cosas. La otra vez una de mis compañeras bajó juegos que venían bárbaro para un tema, armamos material para el ciclo superior que se usa en el área Contable y de Derecho...

A la vez, se observa una apertura a la posibilidad de llevar adelante proyectos diseñados por otros actores institucionales (por ejemplo, algunos grupos de docentes) a partir de un "sistema

de poder contractual” basado en la adjudicación de poder a actores que presentan condiciones para resolver ciertas problemáticas (Frigerio y Poggi, 1996). En este sentido, el equipo directivo delega poder a partir de una evaluación de la capacidad de los actores en que realiza la delegación para llevar adelante experiencias acordes con los objetivos institucionales. Esta adjudicación de poder es temporal, atada a evaluaciones conjuntas donde la conducción de la escuela participa activamente.

... la semana próxima evaluamos todos los módulos con todos los coordinadores de proyecto, con el equipo de conducción, con la psicopedagoga y con las diferentes técnicas de la comisión de seguimiento de módulos institucionales. Una evaluación en cuanto a la experiencia, si sirvió o si no sirvió y si va a seguir. (...) Hay un trabajo conjunto. Si nos equivocamos no tenemos problemas, hemos hecho y me parece que tenemos que cambiarlo porque no resulta y lo cambiamos. Es un trabajo conjunto. Ninguna evaluación resulta persecutoria en estos casos porque no se evalúa al docente, se evalúa al proyecto, nos ayudó o no nos ayudó.

Del relato de diferentes actores involucrados en diferentes proyectos surge una atención central a la producción de espacios orientados principalmente a la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con la intención de organizar la tarea en torno a lo pedagógico.

Para mí la escuela es el alumno. Es una institución que presta un servicio educativo y que ese servicio es esencialmente educativo. Cualquiera de las dificultades no deben ser excusa para no trabajar lo pedagógico. Las gestiones de asistencia que se hacen ... nos permiten atender ahora con más eficacia esas dificultades económicas, sociales o de viático y brindarla de tal manera que no incida en lo pedagógico. (...) Por ejemplo, tenemos el proyecto de alumnas madres, de alumnas embarazadas, tenemos a los padres también porque hay parejitas. El objetivo no es atenderlas como embarazadas o mamás exclusivamente. Atendemos a la chica mamá con la opinión fundamental de que no se vaya de la escuela. O sea que tenemos ese proyecto que apunta a la retención de la alumna. [Las profesoras a cargo del proyecto] tienen el proyecto que hace varios años que existe en la escuela de hacerles el registro de los controles médicos, registro de cuestiones familiares. Pero todo eso no agota el proyecto. El proyecto tiene la finalidad de que esa joven embarazada no descuide su condición de alumna, la escolaridad, el aprendizaje. Qué hacen entonces este conjunto de profesores? Se comunican con el tutor, averiguan cómo está la alumna, qué es lo que necesita trabajar, se le hacen fotocopias. La cooperativa está colaborando para que no les falten los elementos de estudio.

Los proyectos específicos también reorganizan su funcionamiento tendiendo a dinamizar nuevos procesos pedagógico-didácticos a nivel curricular. En base a la evaluación de procesos llevados a cabo, se diseñan nuevas estrategias. Al respecto, es ilustrativa la propuesta que comenta una de las profesoras a cargo del proyecto “gestión de recursos para la enseñanza y el aprendizaje”:

Para el año que viene la línea de trabajo se va a orientar más a armar un diario que va a salir cada dos meses dentro de la escuela. Lo vamos a distribuir por áreas y vamos a pedir que cada profesor arme juegos, notas o lo que se les ocurra. Y la otra línea es que algún profesor arme una producción con un grupo de alumnos para el diario. Entonces hacés mover y usar todos los recursos que tenemos. A los chicos te digo que les gusta muchísimo más. Nada más de saber que se van a mover... Y dominan mucho más los códigos, mucho más.

En el proceso de cambio en la cultura institucional que se propone la escuela también se registran tensiones surgidas de la tensión entre lo “viejo” y lo “nuevo”. En el discurso de los miembros que conforman el equipo de gestión se observan tendencias a reconocer estos conflictos y se prueban modalidades para arbitrar soluciones enfatizando los objetivos del contrato básico que en la escuela se basaría en la centralidad en la dimensión pedagógica y, a la vez, en una visión estratégica que prevé dificultades futuras:

Los cambios deben hacerse desde una perspectiva didáctica para llegar al aula ... Resulta que eso ... porque una escuela media con una trayectoria como esta tiene un capital sobre los hombros... el ciclo superior tiene abogados, etc. Muchos o algunos, a raíz de la insistencia desde conducción... les planteamos por qué no se basan en la parte pedagógica de la función, por qué no transforman el título en profesor de... Algunos lo han hecho, pero siempre hay alguna dificultad. Y después está el otro... está el sentirse perseguido. Son cuestiones que hay que manejar con mucha sutileza porque la primera situación donde se lesiona algo o alguien es muy problemática.

Asimismo, y en virtud de la tensión que se juega entre algunas conductas y representaciones históricas y las nuevas propuestas en la escuela, desde la dirección se reconocen las temporalidades diferenciales de los diferentes actores, quienes presentan tiempos singulares de reflexión y acción, que obligan a no precipitarse, gestionando “paso a paso, con la formación de equipos”.

En la tensión entre lo viejo y lo nuevo se inscribe otra tirantez referida al rol de los estudiantes. En las entrevistas realizadas a los estudiantes aparece un reclamo generalizado por la escasez de su participación en los asuntos institucionales. En consonancia, desde la propia dirección del establecimiento se plantea este aspecto como un objetivo a futuro vislumbrándose en el discurso que se trata de una temática no exenta de conflictos donde aparece el directivo en su rol de propulsor:

El alumno es un centro por el que pasan las decisiones. Ahí hay un tema para adelante que es insistir en la posibilidad de mayor intervención, de hablar, de decir... Hay un estilo de convivencia que surge a partir de la ley 223, pero hay todo un trabajo mucho más difícil que lleva a armar una estrategia diferente: cómo hacer que el alumno que quiere protagonismo se le de protagonismo sin tener miedo de lo que va a hacer con ese protagonismo. Todo un juego.

Esta tensión entre lo viejo y lo nuevo estaría reflejando el pasaje entre dos estilos de gestión asociados a culturas escolares diferentes. Algunas tendencias profesionales centradas en lo pedagógico estaría reemplazando al trabajo con ciertos rasgos burocráticos del pasado. En este proceso se estarían intentando un tránsito de un modelo con fuerte segmentación de tareas donde cada asignatura está cerrada en sí misma y se enfatizan las tareas administrativas en detrimento de lo pedagógico-didáctico a un modelo donde se movilizan proyectos centrados en la tarea pedagógica recuperando la problemática comunitaria (proyectos con madres alumnas, de mediación dirigidos especialmente a la resolución de conflictos entre alumnos) e intentando la innovación de estrategias didácticas (proyecto Centro

de Gestión de Recursos para la enseñanza y el aprendizaje). Este proceso, no exento de conflictos, se moviliza desde el equipo directivo y un conjunto de docentes de la escuela que conforman equipos que, a su vez, intentan promover el cambio gradualmente desplegando diferentes facetas, como la de promoción, asesoramiento, orientación o coordinación hacia otros docentes de la escuela menos involucrados con los objetivos de este proyecto institucional.

La tensión transformación - conservación

La última institución a la que nos referimos, la Escuela 4, comparte con la anterior haber sido transferida desde la órbita nacional a la de la Ciudad de Buenos Aires. Los años noventa también señalan para esta escuela un momento histórico de cambio. Sin embargo, este cambio constituye un proceso diferente del caso anterior, ya que en el caso de la Escuela 4 otros elementos de su contexto (pérdida de matrícula, presencia cercana geográficamente de otras instituciones de la misma modalidad) y del estilo propio de funcionamiento institucional interjuegan en la elaboración de un proyecto y un perfil institucional singular.

Algunos discursos fuertes en los años noventa relacionados con el ajuste fiscal en el área educativa propuesto por organismos internacionales y llevados a cabo en muchas jurisdicciones del país, aparecen fuertemente ligados al cambio operado en este caso. En efecto, la Reforma Educativa se genera en un marco más amplio con fuerte presencia de discursos ligados unilateralmente al ajuste del gasto público y achicamiento del Estado. Propuestas de organismos internacionales refieren fuertemente a la necesidad de instrumentar mayor racionalidad económica al gasto público en educación. Además, bajo la lógica del ajuste en diferentes jurisdicciones del país se practica el cierre o fusión de cursos, el cierre de instituciones, la reducción de horas cátedra, la eliminación de cargos docentes, clausura de escuelas rurales, eliminación de dobles jornadas y unificación de cargos directivos. La lógica que sustenta gran parte de estas medidas ha sido vinculada a tres procesos (Senén González, 2000). Por un lado, los de ajuste presupuestario necesarios para la reducción del déficit fiscal de la administraciones provinciales donde la incidencia del gasto educativo (25,4% promedio para el total del país) y dentro de él las erogaciones corrientes (los gastos promedios en sueldos al personal llegaban al 80,6%) ejercían un fuerte peso. Por otro, en un marco de surgimiento de la problemática de la desocupación y puesta en cuestión del régimen laboral de los docentes se producen ciertos efectos dirigidos a su disciplinamiento laboral. Finalmente, las medidas también se relacionan a la aplicación de instrumentos provenientes del área de la Economía utilizados para medir la eficiencia del gasto como el concepto de “escala”.

La dirección a cargo de la Escuela 4, en un contexto como el descripto, decide llevar a cabo un proceso de ampliación y extensión institucional integrando a la modalidad técnica de la escuela

un bachillerato. Así, en la escuela comenzarían a funcionar las dos modalidades, con la coordinación del mismo equipo de conducción y también con muchos de los docentes que dictaban asignaturas en la antigua modalidad. El proceso surge por la pérdida de matrícula y en defensa de la autoconservación institucional.

La racionalidad económica parece inundar la década de los noventa en el país y aún no se conoce suficientemente el modo en que este tipo de discurso ha repercutido en la configuración de las representaciones y los hábitos en los diferentes campos sociales. Es posible pensar que algunas ideas que van estructurando el sistema educativo moderno engranan lógicamente con nociones relativas a la racionalidad económica. Así, por ejemplo, ciertas nociones con auge en diferentes momentos históricos como las referidas a la meritocracia o la educación como inversión implican la relación costo-beneficio que es el pilar fundamental de la racionalidad económica.

Otro de los discursos con auge en los años noventa es el del management. Los análisis críticos acerca de la traspolación mecánica de ideas de la administración de empresas al área educativa son anteriores. Sin embargo, en la década del noventa los paradigmas del management empresarial sufren transformaciones en consonancia con los cambios económicos más amplios, reciclándose también la transferencia al campo de la administración educativa. Nos referimos al paradigma de la gestión que describe Birgin (2001). Dentro de este esquema, la autora señala que la gestión se instala “revestida de moralidad, en tanto es portadora de las verdades, caminos y soluciones” dirigidos al buen funcionamiento institucional. Según la autora, los pilares básicos del paradigma son “el líder como sujeto de transformación, el exitoso como el ideal de sujeto y el imperio de la novedad” (Birgin, 2001:13). Al respecto, Duschatsky (2001) señala que en la lógica de este paradigma la “novedad” implica una adecuación lo más ajustada posible de la realidad educativa. El camino propuesto supone que “los rumbos estarían trazados, en los tiempos que corren, por el nuevo orden global. Sólo se trata de apropiarse de sus beneficios y controlar sus riesgos. En cada uno de nosotros habitaría la posibilidad, no de alterar el rumbo sino de aprovecharlo” (Duschatsky, 2001:141). La lógica del intercambio mercantil subyace a la búsqueda de beneficios y al control de riesgos. Dentro de esta lógica se sobreestiman la fuerza de las estrategias concientes por parte de los actores dejando de lado tanto sus disposiciones (hábitos) como las restricciones estructurales del campo (Bourdieu, 2002). Ahora bien, cuando el despliegue de la racionalidad económica invade la vida social, es dable pensar que la lógica del mercado tienda a instalarse en ciertas prácticas del estado o la de las empresas en algunas acciones de las escuelas, como lo ilustran las palabras de un miembro del equipo directivo de la escuela:

Lo que pasó fue que para mí la prioridad en ese momento fue tener una escuela y una escuela la sostienen los alumnos y a mí no me importa qué estudian los alumnos, pero yo quiero una escuela con alumnos.

(...) a mí, como directivo de una escuela, lo que me importa es tener una escuela y tener una escuela sostenida por alumnos que existan en ella, no una escuela fantasma. Vos con una escuela con muchos alumnos podés conseguir cosas, entendés? Vos podés gestionar hacia el afuera siendo una escuela fuerte en cantidad de alumnos. Si vos sos una escuela pobre en cantidad de alumnos tu peso como institución también es menor. (...) Porque es una forma de preservar a tu gente, de darle una fuente laboral.

(...)

Esto es una estrategia que también tiene lo que se llama el "horario unificado". Nuestra técnica tenía a la mañana teoría y a la tarde taller. Pero ahora tenemos todo junto, dentro del mismo turno. Todo esto fue como para ganar matrícula. Esta es una escuela que se movió mucho en ese sentido porque la única forma de mantener matrícula era diferenciarse de las escuelas (se refiere a dos escuelas técnicas vecinas). (...) Es decir, dos escuelas grandes, con infraestructura impresionante, sobre la avenida y con una historia ... y nosotros ... con una sola especialidad... Entonces la opción era diferenciarnos. Bueno, hicimos un horario unificado que somos la única de las tres escuelas que lo tiene, entramos en Plan Social, empezamos a presentar proyectos, ganábamos proyectos por Plan Social, conseguíamos bibliotecas de aula, plata... Es decir, era una forma de tratar de movilizarnos como para permanecer porque los rumores de una época eran que nos abrían una puerta y nos unificaban con (una de las escuelas vecinas)... que íbamos a desaparecer

(...) La única forma de preservarnos era teniendo alumnos, que no nos pudieran absorber.

La pérdida de matrícula registrada en la escuela genera el temor de fusión con otras instituciones vecinas y desencadena la implementación del bachillerato. En la práctica, la nueva modalidad genera sus frutos en términos de captación de matrícula, mostrando un crecimiento de la misma año a año, a la vez que continúa decreciendo la de la modalidad técnica.

Retomando la idea de "imperativo de la novedad" en el discurso de la gestión, debemos remitirnos a su significado en el marco de la lógica empresarial en los últimos tiempos. A la luz de ciertos discursos actuales y de moda provenientes de la "literatura de la ética de los negocios" (Abraham, 2000) parece necesario recordar que la novedad en la empresa (aún si fuera llevada a cabo por equipos horizontales, donde el líder es flexible y motivador, donde los sujetos tienen la oportunidad de encontrarse a sí mismos y auto-armarse en su labor creativa) es "novedosa" en tanto y en cuanto se adapte a la demanda del contexto brindando "servicios" que se adapten a ella y/o creándolos. En cambio, la gestión escolar es de otro orden que se inscribe en el terreno pedagógico-político. En este marco, se desencadenan encuentros y luchas sobre el modo y el contenido de la transmisión cultural intergeneracional. Tanto como el mercado, la educación produce subjetividades, pero a diferencia de aquel esa producción comporta para las instituciones educativas una responsabilidad en el marco de sociedades democráticas. Entendemos aquí "responsabilidad" en el sentido de Dussel y Caruso (1999), quienes afirman retomando a Giroux que la práctica pedagógica "debe hacerse responsable de las historias que produce, de las memorias sociales que transmite y de las imágenes de futuro que autoriza" (1999:209). Un interrogante insoslayable al respecto refiere a los efectos que puede producir la matriz de la racionalidad económica en las políticas educativas, en las

estrategias de los estudiantes y, por tanto, también en la gestión de instituciones educativas cuando “la especificidad de lo escolar remite a responsabilidad de emancipación intelectual” (Frigerio, 2001:123).

Al respecto, el anexo de una nueva modalidad en la escuela al que nos estamos refiriendo, parece tender a la adecuación a una “demanda” desanimada a enfrentar procesos de aprendizaje de mayor complejidad. Así, desde la dirección de la escuela se interpreta que escolarizarse en una modalidad más exigente en términos de aprendizaje pero que ya no se ligaría a la salida laboral parece perder sentido para los estudiantes⁴, asociándose las modalidades secundarias a exigencias académicas disímiles donde los saberes sociales y humanísticos aparecen devaluados respecto de los propios de las ciencias duras:

Cuarto, quinto y sexto año de técnica son muy complejos desde los contenidos. Tienen muchas materias de Química y Física y con bastantes dificultades. O sea, las dificultades que atraviesa un alumno de técnica no son las dificultades que atraviesa un alumno de bachiller. Lo que pasa es que todo el ciclo superior de técnica son todas materias específicas de la carrera. En cambio bachiller tiene las mismas materias de primero con algunas diferencias en cuarto y quinto: Geografía, Historia, Cívica se cambiará por Educación Cívica, se agregará Filosofía, Biología será Educación para la Salud... En realidad están con la misma estructura desde primer año. Los chicos del ciclo superior de Técnica no. Atraviesan materias con mucha carga horaria y muchísimas dificultades de razonamiento. (...) No les da salida laboral, tiene un año más. Vos pensá, un técnico que estudia un año más para no tener salida laboral...

A partir de lo sostenido por un alumno de la modalidad técnica entrevistado se observan también clasificaciones referidas al nivel jerárquico de los conocimientos impartidos por las diferentes modalidades de la escuela:

La técnica es más exigente que el bachiller porque la técnica es para ir a la facultad. [E: pero el bachiller también te habilita para la universidad, no?] Sí, pero después a los chicos del bachiller les cuesta mucho más.

El objetivo de autopreservación institucional genera una propuesta de solución por parte de la dirección en virtud de una mirada que presentaría tendencias a lo que denominamos “gestión como fatalidad”, en el sentido de sentirse obligado a seguir los rumbos que se supone impone

⁴ Al respecto, investigaciones recientes (Filmus y Sendón, 2001; Sendón, 2003) comprueban que los egresados de la modalidad técnica muestran tendencias más fuertes que los de las otras modalidades a insertarse laboralmente y mayor éxito en la búsqueda de inserción al mismo tiempo que presentan fuertes tendencias a continuar estudios superiores. A la vez que preserva en parte su tendencia histórica asociada a la salida laboral, la modalidad técnica también muestra nuevas tendencias referidas a la formación preparatoria para la prosecución de estudios terciarios. Estos cambios, que se inscriben en el desdibujamiento general de muchos rasgos del papel de las modalidades del secundario tradicional, parecen ser captados parcialmente por los estudiantes en esta escuela, aunque posiblemente en relación con otras comprobaciones más accesibles socialmente como la dificultad de inserción laboral de los jóvenes en la actualidad, rasgo que refleja la fuerte segmentación por edad que presenta el mercado laboral en nuestro país en el marco de fuerte desocupación.

el contexto, entendido en este caso como el desaliento de los estudiantes a enfrentar dificultades de aprendizaje mayor en un marco de falta de oportunidades laborales acordes.

El proceso de incorporación de la nueva modalidad suscita conflictos ya que parecen estar presentes dos posiciones diferentes en función de las posibilidades que la transformación les otorga. En este sentido, un grupo de profesores y el vicedirector de la escuela, de formación técnica, presentan mayor resistencia al cambio. Sin embargo, la dirección de la escuela, dada la premura con la que se interpretaba debía ser resuelta la problemática planteada, define el cambio desde su posición jerárquica. En este sentido, la modalidad del tratamiento de la conflictividad, sigue lineamientos propios del funcionamiento burocrático al neutralizar el conflicto por vía de la jerarquía. Asimismo, la acción llevada a cabo muestra un fuerte despliegue estratégico a partir del cual se moviliza y concreta un cambio poco común como es la implementación de la nueva modalidad en la misma institución.

En referencia a la caracterización de los grupos en conflicto, la dirección de la escuela sostiene:

Desde lo académico todavía [estamos] rivalizando entre dos direcciones de una escuela bachiller y una escuela técnica donde los técnicos por ahí todavía no aceptan mucho a los bachilleres. Todavía es una escuela en disputa, entendés?

[E: pero el director es el mismo?]

El director es el mismo, pero la escuela la cree yo y yo no soy técnica de mi formación. (...) Yo soy egresada del profesorado nacional, no soy técnica de mi formación. Aparte mi origen es... yo no vengo de los talleres y [el otro directivo] viene de los talleres ... tiene un profesorado técnico. Entonces es como una escuela que todavía no está mancomunada en una. Se crece en el bachiller, no se crece en la técnica y parece como que el bachiller tiene la culpa de no crecer en la técnica. O sea, todavía hay problemas que bueno, a mi no me molestan. Creo que el docente de base no se da cuenta que por lo menos a mi, como directivo de escuela, lo que me importa es tener una escuela...

Eso [el peligro de ser fusionados con escuelas vecinas] vos lo ves desde la gestión, no lo ves desde el aula. Entonces las decisiones desde la gestión en aquel momento hubo gente que les agradó y gente que no les agradó. (...) Pero la gente, en general nadie perdió [horas cátedra]. Y sigue siendo una escuela, con una sola Junta de Calificación, un solo director, un solo vicedirector. Pero bueno, son decisiones dentro de la gestión que a veces no son compartidas y que los tiempos no te dan para compartirlas. Yo me acuerdo, era la inauguración del Plan Social Educativo de ese año y nos habían invitado a la inauguración y me acuerdo que lo perseguí al Director del Área porque estábamos suponiendo en fecha siete de marzo o algo así, yo cerraba siete divisiones y quería de alguna forma definir una posibilidad que se dio. Pero son decisiones que vos no podés consultar o llamar a una reunión de personal y tener el consenso de la comunidad antes de definir. A veces tenés que definir a solas. Y bueno, yo lo que tenía claro en ese momento era que quería preservar la escuela.

Ciertos rasgos del estilo burocrático también se ven reflejados en la distribución de tareas a partir del organigrama de funciones de roles de la institución. El equipo directivo está conformado por director, vicedirector, regentes y jefe de taller. Dentro de este grupo tanto los directivos como los profesores entrevistados mencionan una distribución de tareas donde el papel de director y vice director aparecen orientados hacia la relación de la escuela con “el afuera” que constituye especialmente la relación administrativa con el nivel jurisdiccional o el nivel nacional y también hacia la organización de espacios y recursos internos de la institución

en general. Por su parte, los regentes aparecen vinculados también con asuntos administrativos pero que atienden especialmente lo relativo a profesores, preceptores y alumnos, mencionándose especialmente lo relativo a cuestiones disciplinarias. Según el vicedirector, las funciones se distribuyen de la siguiente manera:

Las regentes normalmente son las que están a cargo de alumnos, profesores y alumnos, problemáticas que se puedan resolver dentro del espacio. Cuando la problemática no se puede resolver dentro del espacio pasa a la vicedirección y a la dirección. Pero normalmente el vicedirector y el director de esta escuela no están a cargo de problemas directos con alumnos. (...) A todo lo que significa gestionar en cuanto a conseguir cosas para la escuela, sean becas, sean donaciones, ese tipo de cosas. Todo lo referente a lo macro, digamos, de la escuela en cuestiones de organización de horarios, distribución de personal. Yo [vicedirector] estoy trabajando en cómo serían los horarios el año que viene, en cómo sería la distribución de preceptoría, si abríamos un nuevo quinto... O sea, gestionar cargos, apertura de divisiones, todo el tema de distribución del personal de limpieza, de maestranza.

Uno de los profesores entrevistados también señala la misma distribución al interior del equipo directivo según el criterio interno-externo:

[los regentes] trabajan muy de cerca con los preceptores, con el jefe de preceptores, profesores. Dentro de los directivos yo lo veo como la parte operativa que está en el lugar de los hechos, está donde está la acción. Porque los directivos de otros órdenes, por ejemplo el vicedirector y el director tienen que abarcar desde adentro y hacia fuera de la escuela, el hacia fuera de la escuela. El regente pura y exclusivamente lo hace dentro de la escuela. Obviamente que todo lo que es la dirección corre por el director, pero el regente es el responsable de darle un panorama de lo que está pasando dentro de la escuela para que el director pueda tomar de pronto la última decisión o pueda proyectar la escuela hacia fuera.

Por otro lado aparecen los profesores jefes de departamento que coordinan los proyectos pedagógicos que desarrolla cada departamento y dependen de la asesoría pedagógica de la escuela al igual que los profesores tutores y delegados de cada una de las divisiones quienes se encargan de cuestiones planteadas por los estudiantes (disciplina, problemas de aprendizaje, problemas con algún profesor del curso). Según lo mencionan el vicedirector y uno de los jefes de departamento entrevistados, cada departamento se organiza a partir de una lógica particular a la vez que intenta establecer pautas de trabajo similares para los diferentes cursos.

El directivo sostiene:

Cada departamento tiene sus propios proyectos.

El jefe de departamento de Matemática refiere a la modalidad de trabajo y los objetivos que la orientan:

Yo estoy en el departamento de Matemática, soy la jefa hace once años. Bueno, ya tenemos una línea de trabajo. Costó mucho al principio porque en toda la escuela somos quince profesores en el departamento y entonces costó ponernos de acuerdo, cambiar de mentalidad en muchas cosas y bueno... después llegamos a trabajar todos con lo mismo, todos con el mismo material que se va

armando porque aportan todos los profesores. Por ejemplo, para determinados temas en segundo año, todos los profesores de segundo año usan las mismas fichas, con los mismos ejercicios, con las mismas cosas. Esas fichas se crearon con el aporte de varios profesores que iban trayendo cosas y yo como jefa de departamento unía todo el material y eso bajaba para todos los chicos igual. Con eso logramos que, a medida que la pirámide se va achicando... vos viste, empezamos con muchos primeros, después hay menos segundos, menos terceros y así..., los chicos varias veces se van mezclando y vos encontrás que en Matemática, por ejemplo, no se nota porque vimos todos lo mismo. Nadie te puede decir 'no, nosotros eso con nuestro profesor no lo hicimos'. 'Estuviste en Matemática en segundo año? Lo hiciste'.

Esta modalidad didáctico-pedagógica de la enseñanza de la materia parece ligada a posiciones que definen el currículum como plan de instrucción, donde se aprenden, fundamentalmente, actividades. Al respecto, la profesora sostiene que la organización del plan de trabajo es propio de la estructura formal y la lógica de la asignatura que permitirían, según su interpretación, la rutinización del currículum que parece posible de repetir año a año y en todos los cursos. En ese efecto globalizador justamente, residen las ventajas mencionadas respecto del plan de trabajo trazado en el departamento.

[en Matemática] no hay una mirada, hay un teorema que ya está demostrado y es así. También hay una ejercitación tipo sobre la que necesariamente se va a trabajar.

En ninguna de las entrevistas con directivos y profesores se menciona una articulación o integración de los diferentes departamentos. Asimismo, los proyectos que desarrolla la escuela también parecen realizarse en el marco de cada asignatura. Por ejemplo, los proyectos de clases de apoyo y consulta a estudiantes que deben rendir materias en turnos complementarios de examen; un proyecto “de modificación de la currícula del área de castellano” u otro de fabricación de detergente del área de Química. Otro conjunto de proyectos desarrollados se orientan especialmente a la resolución de problemáticas planteadas por los estudiantes a través del tutor de cada curso y la vía de solución mencionada, en caso de plantearse problemas en relación a los procesos de enseñanza – aprendizaje, parece circunscribirse también al desarrollo de clases de apoyo que se diseñan al interior de cada departamento:

La figura del tutor sería el enlace, de la división y de los alumnos con la asesoría, que tienen los alumnos para plantear problemas que establezcan los alumnos dentro de la división, problemas de aprendizaje, problemas de conducta, problemas con un docente, problemas en una materia. (...) Normalmente establecen lazos y los jefes de departamento dan clases de apoyo y establecen programas de acción, tratan de que en todas las divisiones las temáticas tratadas sean similares.

Es posible que ciertos rasgos históricos de la escuela, como haber pertenecido a la órbita nacional y asimismo su gran tamaño requieran mayor atención a la distribución de funciones entre los miembros o bien den lugar a tendencias a separar responsabilidades para el mantenimiento de control de los procesos institucionales. Sin embargo, las tendencias a la exacerbación de la repartición de funciones y responsabilidades pueden dar lugar a disociaciones al interior de los procesos de gestión donde se dificultará la coordinación de lo

pedagógico. En la escuela que estamos analizando, estos rasgos parecen favorecer la separación por asignatura, lo que generaría currícula agregados típicos de la escuela secundaria tradicional.

A manera de síntesis podría sostenerse que en esta escuela parecen perfilarse diferentes tendencias. En virtud de la primera de ellas, se resalta la capacidad estratégica relacionada a las dimensiones organizativo-administrativas de la gestión institucional que han llevado a la institución a desarrollar cambios organizativos importantes en relación a la incorporación de una nueva modalidad a la escuela. Por otro lado, también se registra una sobrevaloración del objetivo de captar matrícula con el objeto de evitar la fusión con otras instituciones de la zona. A partir de ello, la nueva modalidad, que efectivamente es más elegida por los estudiantes, también aparece como una opción devaluada en lo relativo a la calidad de los aprendizajes. Finalmente, los relatos de diferentes miembros de la institución refieren claramente a la distribución de tareas llevadas a cabo por diferentes miembros donde los aspectos organizativos y administrativos son llevados a cabo por el equipo de conducción mientras lo pedagógico parece resolverse a nivel de cada departamento bajo la conducción de sus jefes.

VI. La autonomía institucional como proceso complejo

En las últimas décadas, diversos proyectos de política educativa orientados a la reforma del sistema promueven la autonomía institucional de las unidades educativas fundamentándose en una relación entre ésta y los resultados en el aprendizaje. En este sentido ha sido profusa la discusión sobre el nivel administrativo al que le compete tomar decisiones en materia educativa y las tendencias más marcadas a nivel mundial se han orientado a conferir más responsabilidades a las escuelas, ya sea respecto de la administración de recursos (humanos y/o materiales) como de la organización de los procesos cotidianos. Los ejemplos más resonantes provienen de los países anglosajones, como Estados Unidos, Australia o Canadá donde se ha implementado la denominada "School Based Management" o Administración basada en la escuela, fundamentada en la participación de los interesados en el proceso de administración para lograr mayor satisfacción de las necesidades de los alumnos (Alvariño, *et al* (2000).

Sin embargo, la perspectiva que promueve la autonomía de las escuelas reconoce diferencias internas importantes. En efecto, dentro de esta propuesta se encuentran tanto posiciones orientadas meramente al ajuste del gasto educativo por parte de los niveles centrales como otras posturas que privilegian la participación de la comunidad de la escuela y la sociedad civil en general en materia de educación orientándose a una colaboración democrática que se dirija, además, a mejorar la calidad educativa. En relación a las metodologías destinadas a incrementar la autonomía la literatura especializada ha advertido las limitaciones que trae aparejada la transferencia de modelos y propuestas propios del mercado y la empresa a las instituciones escolares. Al respecto, se ha señalado la necesidad de estudios que permitan la traducción de un campo a otro, considerando las particularidades de la organización escolar como tamiz de cualquier transferencia (Reynolds, 1996 y Reynolds y Cuttance, 1992).

Investigaciones recientes que abordan la temática de la autonomía escolar refieren que si bien la misma puede movilizar procesos que mejoren los resultados en relación a la calidad de la educación impartida, este vínculo no se da en todos los casos necesariamente. Al respecto, investigaciones realizadas en Alemania y Australia demuestran que el fomento de autonomía escolar en esos países no ha contribuido a facilitar logros más homogéneos en ciertos dominios de conocimiento por parte de alumnos provenientes de contextos socio-económicos diversos en un marco de creciente diversidad sociocultural (Braslavsky, *et al*: 1999).

En el mismo sentido, revisiones realizadas por investigadores en Reino Unido (Whitty, *et al*, 1999) han concluido que no existe un basamento lo suficientemente sólido como para afirmar la presencia de un vínculo entre la delegación de poder a las escuelas y la promoción de mejores resultados de aprendizaje en los alumnos. Para los autores, las políticas orientadas a

la autogestión escolar no sólo no son condición suficiente para la mejora de la eficacia escolar sino que ni siquiera se constituyeron en necesarias para la innovación, en general. Asimismo, los autores advierten que los supuestos ideológicos sobre los que descansa el enfoque de escuelas eficaces las muestra como actoras autónomas que se autoperfeccionan dejando de lado el hecho real de que la atomización del sistema educativo reproduce la situación aventajada de las escuelas más favorecidas. Como síntesis de sus hallazgos acerca del vínculo entre las políticas que otorgan autonomía a las escuelas implementadas en Reino Unido y la redistribución de oportunidades educativas a la población, los autores sostienen: “Las pruebas presentadas indican que las políticas educativas recientes no están sirviendo mucho para reducir las desigualdades de acceso y de participación existentes y, en muchos casos, pueden incrementarlas. (...) La delegación de las decisiones a las escuelas ha demostrado que no tiene por qué producir consecuencias en el refuerzo de la autonomía de los docentes y de la profesionalidad, y da la sensación de que ocurre algo parecido con los resultados del aprendizaje de los alumnos. Por otra parte, parece que se ocupan cambios significativos en el carácter del trabajo de los docentes. El papel modificado de los directores contribuye a ampliar la distancia entre los directivos y los dirigidos. La concentración en los indicadores de rendimiento replantea el curriculum en relación con el producto y no con el proceso, reduciendo el alcance de la enseñanza y su finalidad” (Whitty, *et al*, 1999).

Otros enfoques, tributarios de estudios sobre escuela eficaces, abordan los resultados de la implementación de “administración basada en la escuela” (Alvarino, *et al*, 2000) sosteniendo sus potenciales fortalezas respecto al logro de compromiso de los miembros en la participación en los procesos institucionales, también advierten sobre la posibilidad de que este tipo de administración escolar no resulte suficiente por sí misma para el éxito escolar. En este sentido, señalan que esta escuelas también deben dominar otros aspectos clave en la toma de decisiones tales como la posesión de conocimientos tanto técnico-pedagógicos como de gestión, la disponibilidad y utilización de información relativa a diferentes aspectos de la organización escolar (logros de los estudiantes, comparación con otras escuelas, niveles de satisfacción de los padres y la comunidad, recursos disponibles) y el reconocimiento (premios) y apoyo a su labor.

Por su parte, la mayoría de las propuestas políticas locales que promueven la autonomía escolar orientada a la resolución de diferentes problemáticas del área educativa se han caracterizado por sustentarse en políticas fiscalistas de sesgo neoliberal (FIEL, 1993 y 2000). Como señala Veleda (2003), otras versiones nacionales que también destacan la autonomía la ligan a la libre elección de establecimientos. Para estos enfoques, la equidad educativa se juega en la amplitud de dos frentes: el de las posibilidades de la escuela pública de desarrollar propuestas ajustadas a la demanda de su público (según el modelo de gestión escolar privada)

y el de la expansión a toda la población del derecho de seleccionar la educación escolar de sus hijos. En cambio, han sido sustancialmente más escasas las propuestas que enfatizan la autonomía escolar como modo de articulación entre una participación social que recupere la diversidad de identidades y un modelo de desarrollo educativo nacional (Braslavsky, *et al*, 1999) que debe necesariamente armonizarse con el marco de política educativa y social más amplia.

En nuestro país la investigación relativa a la autonomía de la escuela y su vínculo con la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje recién comienza a generarse en los últimos años. A partir de sus hallazgos puede afirmarse que los mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes se vinculan a dimensiones diversas que van más allá de la autonomía escolar. Uno de estos estudios (Cantero y Celman, 2001) señala diferentes aspectos de la gestión escolar vinculados a rendimientos escolares destacados. Entre ellos se mencionan estos rasgos de la gestión: el desarrollo de acciones educativas orientadas por valores éticos, un privilegio de lo sustantivo sobre lo burocrático, la capacidad de lectura del universo cultural de la población asistente, el carácter democrático de la gestión con un importante nivel de integración con la comunidad, y un compromiso junto a un alto nivel de profesionalismo de los directivos. Otros estudios (Braslavsky, *et al*, 1999) resaltan que la autogestión de la escuela promueve experiencias de aprendizaje democrático. No obstante, también esta investigación muestra que la influencia de la autonomía institucional en los resultados escolares de los estudiantes constituye un proceso complejo, mediado por otros aspectos tanto internos como externos a la escuela. Entre los factores externos se registra un alto impacto de las condiciones socio-económicas de la población. Sin embargo, también se resalta que entre las escuelas que atienden a los estratos más bajos, son aquellas donde es más bajo el nivel de autonomía las que presentan peores condiciones para desarrollar procesos de calidad de la educación. Asimismo, aspectos internos a la escuela refuerzan la capacidad autogestiva de la misma. Entre ellos, la investigación destaca un estilo de liderazgo directivo basado en una amplia experiencia en el cargo, un alto compromiso institucional y un fuerte acento en lo pedagógico por sobre los contenidos “meramente socializadores”. Además, los equipos docentes de las escuelas con mayor capacidad autogestiva se caracterizan por una mayor antigüedad en el cargo y, por tanto, condiciones más estables que permiten programas a más largo plazo. En base a estas evidencias, se concluye que “lejos de constituir en sí misma la panacea del cambio para todo tiempo y lugar la autogestión genera mejores condiciones para la calidad e incluso en ciertas condiciones adversas permite superar ‘el destino escolar’ de los sectores populares. Pero en otros casos, esto no resulta suficiente y habría que continuar investigando qué factores podrían contribuir a ello. Es posible decir entonces que constituye una condición facilitadora pero no suficiente” (Braslavsky *et al*, 1999:15).

A los fines de la presente investigación partimos de una constatación que fue señalada por diversos estudios realizados en nuestro país (Braslavsky, *et al*, 1999; Braslavsky, 1993). Estos trabajos han señalado que las escuelas argentinas exponen diferentes niveles de autonomía que han elaborado a lo largo de su historia institucional y que fueron desarrolladas también en contextos donde no se desarrollaron políticas activas al respecto. En el mismo sentido, Cantero, Celman *et al* (2001), consideran que la gestión escolar se desarrolla a partir de una “autonomía relativa”, variable entre diferentes instituciones escolares.

Como es entendida en el presente estudio, la concepción de autonomía implica acciones de decisión, ejecución y evaluación realizadas por el colectivo escolar (Braslavsky *et al*, 1999) que pueden tener lugar en el marco de diferentes dimensiones de la gestión escolar que, a su vez, implican diversos tipos de interacciones (Cantero, Celman *et al*, 2001).

Al respecto, mencionamos las que siguen:

En primer lugar, las interacciones referidas a aspectos de la micropolítica escolar, orientadas al mantenimiento del control o la resistencia a través de la tentativa de legitimación de determinados discursos que definen espacios diferenciales para ciertos individuos o de marcos de referencia ideológicos al interior de cada institución. Este tipo de interacciones pueden ser de diálogo, negociación o hasta de confrontación.

En segundo lugar, aquellas interacciones orientadas a aspectos organizativos – lo administrativo, la organización y coordinación del trabajo, la administración de recursos, la distribución de tiempos y espacios, la conformación de canales de comunicación, la distribución de la información, etc -.

En tercer lugar, las interacciones referidas a dimensiones socio-comunitarias. Entre ellas, las que se dirigen al análisis de necesidades y demandas del medio en que se inserta la escuela, las que promueven la participación de diferentes actores de la escuela y su entorno, las que intenten la vinculación con otros actores o instituciones ya sean del sistema educativo como externas.

Finalmente, las interacciones que gravitan en aspectos pedagógico-didácticos de la escuela. Este tipo de acción se dirige a la elaboración de proyectos curriculares y prácticas de enseñanza-aprendizaje articulándolos entre sí y arbitrando los requerimientos o condiciones necesarias para su desarrollo. La selección de ciertos saberes, teorías del aprendizaje, estrategias didácticas, recursos, etc. también están implicados en esta dimensión.

Diversos autores insisten en señalar las diferentes acepciones que adquiere el término “autonomía” (Beltrán Llavador, 2000; Cantero, Celman *et al*, 2001). En efecto, en consonancia con los distintos enfoques que comentamos al principio de este apartado, para algunos la autonomía se entiende como una capacidad gerencial que implica el dominio de una serie de

estrategias para la implementación eficiente y eficaz de una tarea; para otros, como una prerrogativa de profesionales de la educación que deben actuar como mediadores críticos que adecuan conjuntamente con la comunidad educativa de cada institución las propuestas centrales a las necesidades de cada contexto y, finalmente, hay quienes van más allá sosteniendo que en un contexto como el actual debe ser conquistada por las instituciones escolares (Beltrán Llavador, 2000). Entendida en este último sentido, se hace necesario considerar tanto el “para qué” de la autonomía como el “con respecto a qué o quiénes” se es autónomo.

En nuestra interpretación, el “para qué” de la autonomía escolar se visualiza a partir de las diferenciales finalidades de las acciones e interacciones en los diferentes aspectos o dimensiones de la gestión escolar, la organizativo-administrativa, la pedagógico-didáctica, la socio-comunitaria o la micropolítica. El “quiénes” refiere a los actores que desarrollan y sustentan las acciones autónomas y que pueden ser individuales o colectivos de acuerdo con la distribución del poder en torno a una institución educativa y el estado de apretura de la escuela a lo público. Por último, en relación al “respecto de qué o quiénes” se desarrolla la autonomía escolar refiere especialmente a los niveles administrativos de conducción del sistema, aunque también al conocimiento experto.

La información recabada en el presente trabajo muestra que en la mayoría de las ocasiones en la práctica, las acciones e interacciones que se realizan en las escuelas con diferentes niveles de autonomía están implicadas en más de una de las dimensiones de la gestión mencionadas en el párrafo anterior. Sin embargo, a los fines del análisis propuesto, nos planteamos identificar aquel aspecto de la gestión al que se dirige la finalidad de la acción o interacción registrada por las diferentes escuelas, con el objeto de indagar en el “para qué” de las tareas desarrolladas con mayor autonomía.

A pesar de las diferencias y particularidades de cada una de las escuelas, en las que luego profundizaremos, respecto del desarrollo de acciones autónomas; es interesante observar que cada institución a su manera se mostró capaz de realizar acciones con algún nivel de autonomía. En este sentido, como ya han hecho referencia estudios anteriores (Braslavsky, *et al*, 1999), se hace evidente la necesidad de marcos de referencia que incrementen la posibilidad de contemplar el fenómeno de la autonomía escolar en su complejidad. En este sentido, esperamos contribuir en la elaboración de matrices de análisis que puedan utilizarse y ampliarse en estudios posteriores acerca de la temática. Por otro lado, otro rasgo común a las cuatro instituciones es la baja participación de los padres de los estudiantes en la vida institucional, en general o bien la baja capacidad de interpelación hacia ellos que han desarrollado estas instituciones por lo que estos actores.

Al considerar los grupos de escuelas – los dos grupos diferenciados según el nivel de resultados institucionales desarrollados – se observa que las dos escuelas que componen el grupo con tendencias a desarrollar resultados más significativos comparten algunas características en relación al desarrollo de autonomía, especialmente una mayor inclinación hacia el desarrollo de acciones tendientes a la autonomía con finalidades pedagógico – didácticas en un proceso que en la mayoría de los casos parece ser de apoyo en el nivel central y sus dependencias aunque en otros casos aparece la negociación.

En relación a las particularidades de cada escuela en el modo de desarrollo de tendencias autonómicas hemos constatado diferencias tanto en el tipo de acción desarrollada como en los aspectos de la autonomía que desarrollamos dos párrafos más arriba. Al respecto, en la Escuela 1 aparecen claramente los tres tipos de actividades autonómicas mencionadas, realizando tanto acciones de decisión como de ejecución y evaluación. En esta institución, aquellas acciones dirigidas a lo organizativo-administrativo o a la dimensión micropolítica referidas en los relatos de los diferentes actores entrevistados aparecen o bien subordinadas o como mediadoras de acciones con fines pedagógico-didácticos y socio-comunitarios. Una situación referida en diferentes entrevistas realizadas en esta escuela ilustra este fenómeno. Como es bien sabido, los directivos de las escuelas no poseen autonomía para designar ni despedir a los docentes. Sin embargo, y aunque en un caso muy específico donde podía haber habido problemas de agresión de los estudiantes contra un profesor, el equipo directivo de la escuela en conjunto con el profesor afectado deciden su partida de la escuela. En situación ejemplifica el desarrollo de acciones eminentemente administrativas y de micropolítica de la escuela, pero con una finalidad anclada especialmente en lo socio-comunitario e indirectamente en lo pedagógico, ya que el conocimiento de la población escolar permitía prever, según fue considerado en ese momento que podría darse una situación violenta que ponía en peligro la seguridad del profesor y a partir de la cual los estudiantes terminarían siendo expulsados de la escuela. Otra de las acciones que aparece con más fuerza en los relatos de los profesores y directivos de esta escuela son las orientadas a gestionar becas y el incremento de las mismas para los estudiantes con el nivel jurisdiccional y el central. El conjunto de acciones administrativas realizadas al respecto se orientan a mejorar las posibilidades de los estudiantes de seguir concurriendo al establecimiento, partiendo del conocimiento de la situación socio-económica de los alumnos y sus familias. Las finalidades perseguidas en este caso también se encuentran ancladas en la dimensión socio-comunitaria.

Para esta escuela los fines pedagógico-didácticos parecen estar estrechamente relacionados con los socio-comunitarios. El acto de transmisión de conocimiento, el significado de la escuela, parte de una exploración de las condiciones materiales y culturales de su contexto. A

partir de un fuerte compromiso ético, especialmente los directivos pero también gran parte de los docentes de esta escuela intentan continuamente comprender las problemáticas y particularidades de su contexto no sólo mediante el conocimiento de los alumnos y el barrio de la escuela sino también a través de estudio y acercamiento con investigaciones del área social, política y pedagógica que abordan temáticas actuales. En este sentido, se visualiza una retroalimentación muy fuerte entre ambos aspectos. Así, por ejemplo, encontramos que a partir de la lectura del universo socio-cultural de los alumnos la escuela desarrolla programas instructivos específicos dirigidos al abordaje de diferentes problemáticas juveniles que afectan especialmente a sus estudiantes (adicciones, embarazo adolescente, violencia familiar). Estos programas se dirigen tanto a la instrucción relativa a la problemática específica como a la retención de los estudiantes en la escuela. En el diseño y elaboración de estos programas participan activamente el equipo directivo y la mayoría de los profesores de la escuela. Si bien los estudiantes no participan en el desarrollo de estas acciones, la mayoría conoce y participa en los programas. La escuela realiza diferentes acciones que generan una relación fluida con especialistas y funcionarios de diferentes direcciones del nivel de administración central tanto realizando peticiones específicas que muchas veces no están contempladas en la normativa vigente, por ejemplo, la selección de preceptores provenientes de la comunidad educativa de la escuela; como trabajando conjuntamente en la elaboración de programas específicos de la escuela. La escuela también desarrolla proyectos orientados a la eficacia escolar, tales como diversos talleres dirigidos al mejoramiento la expresión oral y escrita, problemática que afecta especialmente el rendimiento de los estudiantes.

La preponderancia de acciones dirigidas a lo socio-comunitario va acompañada de otro de los rasgos distintivos de esta escuela: su sentido parece anclarse en un compromiso relacionado a un proceso de transformación social que tiene como medio la transmisión de conocimiento. Sin embargo, es posible que estos fines se vean opacados por la escasa participación de estudiantes y padres, especialmente los últimos, a quienes la escuela no parece poder convocar.

La Escuela 3 también conforma el grupo de escuelas que desarrollan resultados comparativamente más altos. En ella también se desarrollan los tres tipos de acciones autonómicas: decisión, ejecución y evaluación. Dentro de esta institución en particular se ha observado la tendencia más fuerte a realizar acciones e interacciones dirigidas a lo pedagógico-didáctico. Especialmente a través de los programas insertos en los denominados “módulos institucionales”, la escuela ha generado y puesto en funcionamiento diversos proyectos que la mayoría tienen fines pedagógicos-didácticos directos donde se proponen metodologías diferentes y novedosas para el aprendizaje de los contenidos. Entre las más novedosas se encuentran los talleres de introducción a las asignaturas de Lengua y

Matemática para los estudiantes que ingresan a primer año a través del juego y un proyecto de gestión de recursos tecnológicos a cargo de un grupo de profesores que tiene diversas actividades. Entre ellas, las de elaborar recursos didácticos para las diferentes asignaturas, introducir a los estudiantes en el conocimiento de algunos programas informáticos y capacitar a los docentes en la elaboración de metodologías didácticas con apoyo en la informática. Algunos otros proyectos realizan acciones relativas a lo socio-comunitario partiendo de las problemáticas más salientes entre los jóvenes de la escuela como la violencia entre estudiantes, especialmente evidente en esta institución, que producía el abandono de la escolarización. Los programas son evaluados en función de su capacidad para retener a estos estudiantes en la escuela y para generar estilos de negociación y confrontación diferentes a la acción física. En este sentido, estos proyectos también se erigen centralmente a partir de finalidades pedagógico-didácticas.

En esta escuela, la labor desplegada a través de los proyectos comentados en el párrafo anterior se apoya fundamentalmente en un vínculo estrecho con diferentes programas de gobierno educativo de la jurisdicción. Se valora la evaluación que desarrollan los especialistas a cargo y se realiza complementariamente con la institucional. En esta escuela prevalece un estilo de relación con el nivel administrativo superior donde parece prevalecer el diálogo. Si bien tanto en la Escuela 1 como en esta (Escuela 3) se observó una relación de colaboración con algunos programas del nivel jurisdiccional, es en la última donde la mayoría de los relatos del personal docente de la escuela hace mayor énfasis en los programas de gobierno como motorizadores del cambio cuyo origen ubican a partir de la Transferencia de escuelas medias a la órbita de la entonces municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Al respecto, mientras que la Escuela 1 desarrollaba diferentes proyectos antes de la posibilidad que existiera la posibilidad de ser rentados, la Escuela 3 generó la gran mayoría luego de esa posibilidad.

El equipo directivo y un grupo de profesores de esta institución participan en las acciones con tendencias a la autonomía institucional de esta escuela. Como en el caso anterior, los proyectos surgen tanto de la iniciativa de los profesores como de los directivos. La participación de los estudiantes es indirecta, como en la escuela anterior, a través del diagnóstico de los principales problemas y necesidades que traen. Mientras que la participación de los padres u otros actores de la comunidad es muy escasa en lo relativo al desarrollo de estos programas y proyectos.

La escuela con más tenues tendencias al desarrollo de acciones autónomas ha sido la Escuela 2. Especialmente a través de los relatos de los directivos y de los docentes parece entreverse una dificultad importante para el desarrollo de proyectos. En este sentido, la escuela realiza algunas acciones orientadas por finalidades tanto socio-comunitarias como pedagógicas, por

ejemplo, decidiendo la realización de algunos proyectos como los relacionados con el mejoramiento de la retención y los de lecto-escritura y apoyo en las asignaturas donde los estudiantes mostraban mayores dificultades. Sin embargo, los relatos refieren reiteradamente a la escasa duración de estos proyectos o a la imposibilidad de implementación de los mismos. Esta dificultad remite a la imposibilidad de ejecución de las decisiones adoptadas. En la evaluación de estos resultados aparece frecuentemente en los relatos de la planta directiva y docente la referencia a las carencias económicas y culturales de los estudiantes y su ámbito familiar. En cambio, no aparecen instancias de evaluación que retroalimenten los proyectos sino que los mismos se desdibujan o desaparecen.

En esta escuela aparecen ciertas acciones de ejecución con finalidades organizativo-administrativas, como gestiones del equipo directivo para conseguir viandas de alimento y becas para los estudiantes. Tanto la retención de los alumnos como los resultados en el aprendizaje aparecen en los relatos de los directivos y docentes entrevistados como una preocupación. Asimismo, los relatos muestran un conocimiento de la situación socio-cultural de los estudiantes y el ámbito del que provienen. Sin embargo, uno de los miembros del equipo directivo manifiesta explícitamente esta dificultad para desarrollar proyectos acordes.

Algunos relatos de los integrantes de esta institución remiten a acciones autónomas aisladas e individuales, como en el caso de preceptores que apoyan el desempeño de los estudiantes acompañándolos y conteniéndolos afectivamente o el de los alumnos del centro de estudiantes que genera y ejecuta actuaciones especialmente relacionadas con reclamos hacia la organización de la escuela.

Por último, en la Escuela 4 se registran los tres tipos de acciones autónomas: de decisión, de ejecución y de evaluación. Asimismo, se registran acciones tanto con finalidades ancladas en la micropolítica, la organización y administración escolar como en lo didáctico-pedagógico. La particularidad de esta escuela en relación al desarrollo de tendencias autonómicas parece estribar en el “quiénes”, los actores que realizan estas acciones. Al respecto, mientras que el equipo directivo decide, ejecuta y evalúa tareas inscriptas en dimensiones organizativo-administrativas, los jefes de departamento se abocan a la planificación, realización y evaluación de actividades propias de lo didáctico-pedagógico. A diferencia de las dos primeras escuelas a las que hacíamos referencia al principio de este apartado, donde las diferentes acciones tendían a subordinarse a fines pedagógicos amplios – entendidos como objetivos centrados en el aprendizaje pero con fuerte referencia y conocimiento de la realidad socio-cultural de los estudiantes -, en la Escuela 4 las acciones con tendencias más autónomas aparecen fuertemente escindidas. Mientras que los aspectos administrativo-organizativos son encarados

por el equipo directivo de la institución, los pedagógico-didácticos los abordan los jefes de departamento y sus profesores.

La mayoría de los proyectos orientados a dimensiones pedagógicas se orientan explícitamente a la disminución de los índices de desgranamiento escolar. Las evaluaciones al respecto indican una baja incidencia de los proyectos y son conocidas por el equipo directivo. Sin embargo, desde su función, consideran que la dificultad radica en la “apatía del alumno” respecto del estudio y la falta de “apoyatura de la familia”. Respecto de la evaluación de los resultados de proyectos orientados a lo pedagógico-didáctico no aparecen acciones concretas que partan del equipo directivo. Son los jefes de departamento y profesores quienes idean y desarrollan actividades referidas a aspectos pedagógicos. Sin embargo, tampoco aparecen referencias a acciones interdepartamentales integradas, sino proyectos específicos por departamento.

Las actividades en el campo administrativo desplegadas en esta institución son amplias, registrándose acciones autónomas en relación a la obtención de recursos materiales, tanto para la infraestructura edilicia como para los estudiantes (becas otorgadas por el nivel jurisdiccional y el central) desarrolladas, como decíamos, por el equipo directivo de la institución. Sin embargo, como dijimos, la ligazón explícita de estas actividades con aquellas dirigidas a lo pedagógico-didáctico sería más débil en esta escuela. Al mismo tiempo, algunas acciones autónomas llevadas a cabo en relación a aspectos organizativo-administrativos, como la implementación de un bachillerato paralelamente a la modalidad técnica, parecen llevar implícitos cambios en aspectos sustanciales de la tarea educativa vinculados con el nivel académico de las asignaturas, como hemos visto en el apartado anterior.

En síntesis, la autonomía per se no sólo no constituye una garantía de mejoramiento de los resultados institucionales sino que en algunos casos puede traer aparejadas tendencias contradictorias. Las finalidades pedagógicas y el compromiso ético-profesional son aspectos cuya presencia en la gestión escolar es imprescindible para que las acciones autónomas desencadenen procesos de transformación y mejora de los resultados. A la vez, los procesos de desarrollo de autonomía institucional parecen requerir tiempos prolongados para su gestación y desarrollo.

VII. A modo de síntesis y conclusiones

Hemos distinguido diferentes desafíos que se presentan a la gestión de escuelas medias que atienden a sectores sociales más bajos de la población. Entre ellos hemos considerado el ingreso de “nuevo público” a la matrícula escolar, jóvenes que desarrollan experiencias de vida diferentes. En algunos casos, siendo aún adolescentes tienen hijos o a sus propios hermanos a cargo; en otros, se desempeñan laboralmente o sostienen a sus familias mediante sus becas de estudio o desarrollan actividades al margen de la ley. Asimismo, los rasgos de la familia en su carácter de relación social se han transformado, mutando los roles tradicionales a su interior. A la vez, el vínculo entre las familias y la escuela comienza a manifestar nuevas particularidades. En este sentido, las familias parecen comenzar a demandarle a estas instituciones funciones asistenciales y, especialmente, de contención de las problemáticas sociales que enfrentan los estudiantes.

Asimismo, la institución educativa se orienta a lo que denominábamos “socialización afectiva”, intentando brindar un espacio con ciertas reglas de convivencia que posibilite la contención de los alumnos ante las transformaciones de la problemática juvenil y la hostilidad del medio en que viven. El propio espacio escolar, espacio seguro, con un “encuadre”, es transitado por los alumnos en un nuevo sentido. Como referían los directivos entrevistados, muchos estudiantes asisten a la escuela como si fuera un “club”, otros se sienten protegidos en su entorno y manejan códigos diferentes a los de la calle. Otras investigaciones recientes (Tiramonti, 2001) han puesto de manifiesto los sentidos otorgados a la contención en las escuelas que atienden a este sector social. Ellos aparecen asociados a la protección física y afectiva que resguarda de la hostilidad externa posibilitando en alguna medida la postergación del ingreso al mundo adulto y la permanencia en una institución que otorga una inscripción social en un contexto de profunda exclusión. Los dispositivos orientados al cuidado pueden encontrarse asociados al control y el disciplinamiento. Sin embargo, lo pedagógico no siempre aparece como otro componente de esta relación.

En relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, las escuelas muestran ciertas tendencias a lo que llamamos “primarización”, referida al énfasis en la promoción de conocimientos básicos relacionados con la lecto-escritura y operaciones matemáticas elementales tanto como a contenidos actitudinales y procedimentales tradicionalmente impartidos en la escuela primaria. En tanto que, en cuanto a los aspectos socio-comunitarios, las escuelas tienden crecientemente a desarrollar acciones sociales propias de otras políticas públicas como las relacionadas con política social y de salud especialmente.

Paralelamente, las escuelas muestran cambios en su capacidad de fijar y sostener normativas, rasgo central en la tradición de la escuela moderna. Las funciones de los directivos y docentes y su relación con los estudiantes muestran nuevos contenidos. La relación de autoridad entre los adultos y los jóvenes se desarrolla en el marco de un vínculo connotado por el afecto. Los estudiantes valorizan fuertemente la proximidad y la comprensión de su realidad por parte de los profesores y directivos. En otras escuelas, los propios docentes, otrora estancos en sus asignaturas, comienzan a integrar grupos que coordinan algunas acciones dirigidas a la capacitación de sus compañeros. En algunos casos, cobra fuerte relevancia, tanto desde la dirección como desde los propios profesores, la evaluación de resultados como retroalimentación de los proyectos en marcha señalándose como rasgos superadores de la tradición que perdía el norte al orientarse únicamente a la presentación “burocratizada” de resultados.

En este marco de emergencia de nuevas cuestiones relativas a la escolarización media, uno de los principales objetivos del presente trabajo consistió en indagar características de los modelos de gestión escolar que podrían asociarse a la consecución de resultados diferenciales. Las escuelas fueron seleccionadas en base a diferentes criterios. En este sentido, se consideraron conjuntamente los resultados institucionales en términos de retención de la matrícula y adquisición de contenidos básicos de lengua y matemática. Asimismo, se compararon entre sí instituciones con características similares en cuanto a los principales aspectos relativos a sus historias y sus mandatos fundacionales. La investigación permitió hallar tendencias diferenciales en la gestión escolar de colegios que desarrollan distintos resultados.

Al respecto mencionaremos algunas dinámicas que pueden presentar diferentes orientaciones. En los extremos opuestos de cada una de estas dinámicas se ubicaría un modelo que, a modo de tipo ideal, orienta el análisis pero no se encuentra puro en la realidad. En primer lugar, nos referimos a particularidades del **discurso de la gestión** que elaboran las instituciones. En uno de los polos ubicamos aquellas escuelas inclinadas a realizar un tipo de lectura acerca de las particularidades socioculturales de su población orientado a lo que Duschatzky (2000) denomina una postura ética. Nos referimos a una modalidad de lectura e interpretación del contexto escolar que, en lugar de poner la pobreza o los problemas sociales fuera de la escuela y como una barrera para la realización de la tarea educativa, tiende a utilizar el conocimiento de la realidad sociocultural como insumo a partir del cual surgen interrogantes, se exploran e idean proyectos regidos por objetivos de inclusión de los alumnos en la escuela y se desarrollan estrategias nuevas para el aprendizaje. En este tipo de discurso la definición de “alumno”, ya sea individual o socialmente, implica una clasificación más bien débil, sin clausura del otro, contemplando diferentes aspectos de las personas. Se intenta un conocimiento de los

estudiantes como jóvenes, como pertenecientes a un sector social específico, con experiencias y expectativas ligadas a una cultura particular como parte de la tarea institucional.

En cambio, en el polo opuesto encontramos escuelas que desarrollan un discurso de la gestión con tintes fatalistas por el fuerte énfasis realizado en las carencias de la población asistente. La tipificación relativa a los estudiantes y sus familias aparecen asociadas a dificultades en los procesos de aprendizaje muy difíciles o imposibles de abordar por la escuela. En el extremo, la escuela destituye a ciertos jóvenes de su condición de estudiantes al poner en ellos la falta del ingrediente esencial sin el que el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede ser llevado a cabo. En otros casos, aunque la dificultad también es pensada como infranqueable asimismo lo es como compartida reconociendo explícitamente la impotencia de la escuela para trabajar con una población de determinadas características.

En segundo término, abordaremos lo que denominamos ***dinámica organizado-organizante***. En un extremo de esta dinámica encontramos instituciones que muestran fuertes orientaciones a la conformación de equipos de trabajo integrados, ya sea bajo la coordinación de los directores o de docentes. En general, el accionar de estos equipos tiende a vivenciarse como una tarea colectiva de la escuela, aún por algunos integrantes que no participan directa o regularmente en proyectos particulares. En este sentido, los proyectos implementados, con objetivos muy diferentes entre sí, tenderían a constituirse a partir de las posibilidades de consenso articuladas detrás del proyecto y los sentidos priorizados por cada institución.

Estos procesos conforman ciertas transformaciones en la estructura tradicional que dividía tajantemente funciones, roles, espacios y tiempos en la escuela. Al respecto, investigaciones realizadas algunos años atrás (Tiramonti, 1995) señalan que en la dinámica y rutina de las escuelas medias en nuestro país persiste la parcelación institucional en virtud de “pactos implícitos” a partir de los que se distinguen esferas de influencias para cada uno de los roles en la institución. De esta manera, mientras para los docentes se destina el área de la práctica pedagógica, los vicedirectores se encargan de la organización administrativa y los directivos de la conservación y reproducción de rutinas institucionales. Como sostiene la autora, estas parcelas son resguardadas de la influencia externa que sólo se permite en caso de presentar apoyos a la labor específica. Las áreas de cooperación entre los miembros se circunscriben a campos específicos orientados a la autoconservación institucional, a través de la implementación de acciones agregadas dirigidas a demandas inmediatas que se presentan a la institución y que pueden amenazar su supervivencia material o su reconocimiento social.

La información recolectada en la presente investigación permite sostener que en ciertas instituciones educativas parece visualizarse la emergencia de tendencias de cambio. Por

ejemplo, se flexibilizan los papeles tradicionalmente fijados a los diferentes cargos en virtud de los requerimientos de los proyectos pedagógicos. En ocasiones estos proyectos conforman estructuras que atraviesan las diferentes asignaturas del currículum. Otras veces se generan estructuras organizativas alternativas bajo la órbita de delegados del equipo de conducción que, a la par que se orientan a diferentes inquietudes o problemas de los estudiantes y al apoyo de sus procesos de aprendizaje, funcionan como organismos asesores del equipo de dirección de la escuela.

En la otra punta del continuo “organizado-organizante” las escuelas tienden a la distribución de funciones que refería la investigación anteriormente citada (Tiramonti, 1995). En efecto, son instituciones donde no pueden conformarse grupos de trabajo flexibles y articulados entre sí y con la tarea global. Se trata de un particular manejo del poder en forma parcelaria dirigido a la evitación del conflicto, ya sea exacerbando la perpetuación de las jerarquías como utilizándolas como fachadas detrás de la que transcurren rutinas institucionales inerciales.

La tercera de las dinámicas encontradas refiere al tipo de vinculación de la escuela con su entorno, especialmente con las transformaciones que mencionábamos al inicio de este apartado. En un extremo se ubicarían aquellas escuelas que desarrollan lo que denominamos **capacidad inclusora**, definida como una propensión a resignificar el papel de la escuela a tono con las novedades o cambios que se presentan, asignando nuevos sentidos a la escuela articulados con los fines pedagógicos específicos de la institución escolar. Lo que estas escuelas denotan es una tendencia a reconocer y habilitar los cambios imperantes en la cultura de sus estudiantes y las necesidades que estas transformaciones traen aparejadas pero dando un lugar especial a los procesos de enseñanza aprendizaje vinculados con esas necesidades. Un ejemplo ilustrativo de lo que queremos expresar lo constituyen los proyectos que las dos escuelas a las que estamos aludiendo realizan con las alumnas madres. Tanto los directivos como la alumna entrevistada han hecho énfasis en ciertas posibilidades habilitadas por el proyecto, tales como la consecución de los estudios pudiendo asistir y permanecer en la escuela y en las clases pero además realizando aprendizajes relativos a su realidad de madre o padre adolescente.

En cambio, en el marco de modelos de gestión con tendencias opuestas al descripto, los problemas o transformaciones en la realidad de los estudiantes generan un impacto tan profundo que rompe el vínculo escuela-alumno deshaciendo alguno de sus términos. Si en el extremo anterior hablábamos de capacidad inclusora, en este extremo encontramos lo que podría denominarse **tendencia desintegradora**. En ciertos casos la escuela deja de serlo transformándose en guardería, club, espacio de contención social y/o afectiva. En otros, el término suprimido es el segundo, el o los “estudiantes-problema”, que no tienen cabida en la

una institución muy pegada a funciones y esquemas tradicionales que termina expulsándolos por medio de distintos mecanismos.

Por último cabe distinguir otra dinámica muy ligada a las antedichas porque orienta sus sentidos. Se trata del **nivel de orientación institucional a la tarea sustantiva de la escuela**. El sostenimiento de los objetivos institucionales vinculados con la tarea pedagógica se convierte en un desafío complicado para ciertos estilos de gestión que responden a determinadas culturas institucionales. El deslizamiento de la meta escolar y su reemplazo por otras ha sido considerado a través de la revisión teórica realizada a lo largo de este trabajo. Al respecto se ha visto que algunas escuelas suelen orientarse por otras finalidades elaboradas en el funcionamiento institucional a través de las interacciones entre los actores. Estilos de gestión ligados a lo afectivo-familiar, lo administrativo-burocrático, el control del poder institucional y, especialmente en el marco social actual, a la contención social, pueden tomar el lugar de la gestión escolar basada en lo profesional. Las escuelas que pueden desarrollar una gestión profesional se caracterizan por el desarrollo de prácticas y propuestas donde los aspectos organizativo-administrativos, socio-comunitarios, afectivos y de micropolítica escolar se subordinan a las finalidades pedagógicas. En estas instituciones se observaron importantes tendencias al aprovechamiento de toda normativa que facilite esta dinámica como así también el desarrollo de diferentes estrategias para aprovechar vacíos legales o negociar transformaciones de la normativa basándose en las necesidades y particularidades que plantean sus proyectos.

Uno de los principales interrogantes del presente estudio nos orientó a la indagación de la autonomía institucional, sus procesos de conformación y sus finalidades, su vinculación a diferentes estilos de gestión. Como hemos mencionado a lo largo de las páginas donde analizamos la temática, la mayoría de las investigaciones relativas hacen énfasis en los resultados institucionales positivos derivados del desarrollo de procesos de autonomía en las instituciones escolares. En este mismo sentido se orientan algunos de los hallazgos de nuestra investigación. En efecto, hemos encontrado modelos de gestión con tendencias más fuertes a desarrollar acciones autónomas dirigidas a finalidades institucionales sustantivas, en algunos casos apoyándose en propuestas del nivel de administración central y en otros, negociando y a veces confrontando para obtener mayores márgenes de maniobra.

Sin embargo, el análisis también permite afirmar que en algunas escuelas el desarrollo de acciones autónomas puede conllevar tendencias desvinculadas de las finalidades pedagógicas. Más aún, algunas acciones institucionales autónomas pueden superponerse y desplazar los propósitos sustantivos de la escuela. Esto dependerá de múltiples factores tales como las metodologías con que se practiquen estas acciones, los objetivos que persigan, los actores que

las lleven a cabo, los que se encuentren involucrados en ellas y los tipos de acción puestos en juego. Consideramos entonces que no existe una relación lineal autonomía-calidad y, como proponen otras investigaciones (Braslavsky, 1999), la vinculación entre ellos resulta una temática a seguir investigando. El desarrollo del presente trabajo de investigación nos permitió elaborar un modelo o matriz de análisis de la autonomía escolar a partir de la combinación de diferentes dimensiones que surgieron como significativas para los casos analizados y que puede constituir un punto de partida para posteriores estudios. En la siguiente lista se mencionan distintos aspectos que conforman esta matriz preliminar de análisis:

- **Objeto principal (para qué) de las acciones autónomas.** Micropolítica/ administrativo-organizativo/ socio-comunitario/ pedagógico-didáctico
- **Tipos de acción autónoma.** Decisión/ elaboración/ejecución
- **Sujetos involucrados en la acción autónoma (quiénes participan en la realización).** En esta dimensión están involucrados todos los agentes que conforman la comunidad escolar.
- **Destinos de la acción (respecto de que actores u organismos se desarrolla una acción autónoma).** Esta dimensión comprende a los agentes pertenecientes a los niveles político-administrativos en que se inserta la escuela como así también a los que ocupan diferentes posiciones respecto del conocimiento experto.

El vínculo hallado entre ciertos rasgos de los modelos de gestión institucional y los resultados alcanzados en la retención de los estudiantes y los aprendizajes alcanzados en las escuelas medias que atienden a población proveniente de los sectores socioeconómicos más desfavorecidos de la jurisdicción ilustra un aspecto importante que hace a la multidimensionalidad que presentan los procesos de desigualdad. En relación a ello existen dos perspectivas antagónicas. Por un lado, aquellas que ponen el énfasis en la capacidad autónoma de la escuela y las virtudes en torno de la gestión eficiente como solución a los problemas de calidad de la educación soslayando y silenciando el debate en relación a las responsabilidades sociales y de política pública en relación a la igualdad de oportunidades educativas. De otro lado, perspectivas que, enfatizando la debilidad de las políticas públicas educativas en este sentido, tienden a dejar de lado la complejidad del vínculo entre escuela y pobreza perdiendo de vista las heterogeneidades al interior de un segmento escolar cuando la investigación actual señala fuertes procesos de fragmentación en todos los estratos escolares (Tiramonti, 2001). Como sostiene Ball (1997), las modalidades de funcionamiento institucional y los modos de gestión que desarrollan las escuelas constituyen uno de los niveles que median la implementación de políticas educativas. Por ello, el conocimiento de estos contextos no puede ser soslayados en el diseño, puesta en práctica y evaluación de las políticas educativas.

Aquellos enfoques comprendidos en la perspectiva que hemos denominado de la Administración de la educación tradicional se orientan a la medición, comparación y replicación de rasgos encontrados en escuelas eficaces (Ball, 1989, Ezpeleta, 1997, Fleming, 1991) suponiendo, ya sea implícita o explícitamente, la posibilidad de una transposición mecánica o permutación técnica de un rasgo por otro dejando de lado la dimensión social histórica y cultural de las prácticas institucionales. La propia cultura e identidad institucional desarrollada históricamente y en un contexto determinado se pone en juego en las prácticas de gestión escolar. Las orientaciones de las diferentes dinámicas analizadas hasta aquí y la conjunción entre ellas ilustran fielmente la complejidad involucrada en los procesos de gestión de las instituciones educativas. Para finalizar podría sostenerse que, como práctica reguladora por excelencia, el discurso de la gestión que las instituciones elaboran aglutina a las demás prácticas analizadas en estas conclusiones. En este sentido operarán las definiciones, aspiraciones e interpretaciones que elaboren las escuelas respecto de los sujetos involucrados, los modos de organización del trabajo organizacional y las principales metas que la escuela persigue históricamente como así también las estrategias institucionales a seguir. Esto cuestiona fuertemente cualquier postulado de transformación institucional mecánica y rápida que no involucre activamente a las instituciones escolares tomando en cuenta sus particularidades.

Bibliografía

- Abraham, T. (2000): **La empresa de vivir**, Editorial Sudamericana, Tercera Edición, Buenos Aires.
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J.J., Recart, M. y Vizcarra, R. (2000): *Gestión escolar: un estado del arte de la literatura*, **Revista Paideia**, 29, pp 15-43.
- Ball, S. (1989): **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar**. Temas de Educación, Paidós – MEC, Buenos Aires.
- Ball, S. (1997): **Education Reforma. A critical and post-estructural approach**. Open University Press, Buckingham, Philadelphia.
- Ball, S. (comp.) (1993): **Foucault y la educación. Disciplinas y saber**. Ediciones Morata, Madrid.
- Bardis Ruiz, T. (1997): *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*. En: **Revista Iberoamericana de educación**, N° 15, Septiembre-Diciembre, Madrid.
- Basualdo, E., C. Lozano y M. Schorr, (2002): “Las transferencias de recursos a la cúpula económica durante la presidencia de Duhalde”, en **Revista Realidad Económica N° 186**, Instituto Argentino para el Desarrollo Económico, Buenos Aires.
- Beccaria, L. Y López, N. (1997): *El debilitamiento de los mecanismos de integración social* En: Beccaria, L. Y López, N.(comps.): **Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina**. UNICEF – Losada, Buenos Aires.
- Beltrán Llavador, F. (2000): **Hacer pública la escuela**, LOM Ediciones, Santiago de Chile.
- Birgin, A. (2001): *Introducción*, En: Duschatzky, S. y Birgin, A. (comp.): **¿Dónde está la escuela?**, FLACSO – manantial, Buenos Aires.
- Birgin, A.; Dussel, I; Tiramonti, G., (1998): “Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y proyectos”, en **Propuesta Educativa Nro. 18**, año 9, Junio, Buenos Aires.
- Blejmar, B. (2001): *De la gestión de resistencia a la gestión requerida*, En: Duschatzky, S. y Birgin, A. (2001) op cit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C.(1967): **Los estudiantes y la cultura**. Editorial Labor, Barcelona.
- Braslavsky, C. (1985): **La discriminación educativa en Argentina**, FLACSO – Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (1999): “*La gestión pública de la educación argentina: aspectos de la relación entre el Estado nacional, los estados provinciales y las municipalidades*”. En: *La gestión: En busca del sujeto*, UNESCO, Santiago de Chile.
- Braslavsky, C. (1999): **Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma de la educación latinoamericana**, Santillana – Convenio Andrés Bello, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (2001): Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: análisis de casos en América del Sur, En: Braslavsky, C. (Org.): **La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?**, IIPE UNESCO, Editorial Santillana, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (org.) (2001): **La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?**, Santillana, IIPE – UNESCO, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. y Tiramonti, G., (1989): **Conducción educativa y calidad de la educación**. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- Caillods, F. y Hutchinson, F. (2001): “Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad”, En: Braslavsky, C. (org.): **La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?**, Santillana, IIPE – UNESCO, Buenos Aires.

- Cantero, G. (2000): *La gestión escolar en condiciones adversas: Contradicciones del poder y futuros posibles*. En: Fleming, Th. Y Senén González, S. (comps): **Reformas educativas en Argentina y Canadá. Trama social, gestión y agentes de cambio**. Biblioteca Norte-Sur, serie Paradigmas, Buenos Aires.
- Cantero, G., Celman, S. y otros (2001): **Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela**. Santillana, Buenos Aires.
- Damill, M., Frenkel, R. y Maurizio, R. (2002) : **Argentina. Una década de convertibilidad. Un análisis del crecimiento, el empleo y la distribución del ingreso**, Oficina Internacional del Trabajo, OIT, Santiago de Chile.
- Denzin, N. (1978): **The research act**, Mc. Graw-Hill Book Company, New York.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000): **¿En qué sociedad vivimos?**. Editorial Losada, Buenos Aires.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998): **En la escuela. Sociología de la experiencia escolar**, Losada, España.
- Durkheim, E. (1995): **La división del trabajo social**, Akal, Madrid.
- Durkheim, E. (1974): **Educación y Sociología**, Schapire Editor, Buenos Aires.
- Duschatzky, S. (2001): *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. En: Duschatzky, S. y Birgin, A. (comp.): **¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia**. Ediciones FLACSO-Manantial, Buenos Aires.
- Duschatzky, S. (1999): **La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares**, Paidós, Buenos Aires.
- Duschatzky, S. y Birgin, A. (comp..) (2001): **¿Dónde está la escuela?**, FLACSO – manantial, Buenos Aires.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002): **Chicos en Banda. Sobre los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones**, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Dussel, I, Tiramonti, G. y Birgin, A. (2001): *Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina*. En: Tiramonti, G. (comp.): **Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?**. FLACSO – Temas Grupo Editorial, Buenos Aires.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999): **La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar**, Santillana, Buenos Aires.
- Dussell, I. (2000): *La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina*. Ponencia presentada en **X Jornadas LOGSE**, 27 al 29 de marzo, Granada, España.
- Ezpeleta, J. (1997): *Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado*. En: **Revista Iberoamericana de educación**, Nº 15, Septiembre-Diciembre, Madrid.
- Fernández, L. (1996): **Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas**, Piados, Buenos Aires.
- Fernández, L. (1998): **El análisis de lo institucional en la escuela**. Paidós, Cuestiones de Educación, Buenos Aires.
- Filmus, D. (1998): *La descentralización educativa en el centro del debate*. En: ISUANI, Aldo y FILMUS, Daniel (comps.) **La Argentina que viene**, Tesis, FLACSO, Buenos Aires.
- Filmus, D. (1999): *Principales tendencias en la evolución actual del sistema educativo*. En: **Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos**. Troquel Educación, segunda edición, Buenos Aires.
- Filmus, D. (2000): *La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente*. IIPE, Buenos Aires.

Filmus, D. y Sendón, M. A. (2001): "A la deriva: trayectorias de los egresados de la escuela media en la transición hacia la inserción laboral", Ponencia presentada en el **5º Congreso de la Asociación de Estudios del Trabajo**, Buenos Aires, mayo de 2001.

Filmus, D., *et al*, (2001): **Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización**, Editorial Santillana, Buenos Aires.

Fleming, Th. (1991): *Paradigmas del pensamiento administrativo*. Conferencia presentada en la Facultad de Filosofía y Letras, organizada por la cátedra de Administración de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Buenos Aires.

Frigerio, G. (1995): **De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección**, Kapelusz, Buenos Aires.

Frigerio, G. (2001): *Los bordes de lo escolar*, En: Duschatzky, S. y Birgin, A. (2001), op cit.

Frigerio, G. y Poggi, M. (1996): **El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos**, Aula XXI, Santillana, Buenos Aires.

Frigerio, G.; Poggi, M y Tiramonti, G; (1992): **Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión**, Troquel Educación-Serie FLACSO Acción, Buenos Aires.

Gairín Sallán, J. (1996): *De la organización que enseña a la organización que aprende*. En: **La organización escolar: contexto y texto de actuación**. Editorial La Muralla, Madrid.

Grinberg, S. y Zambrano Gómez, J. (1999): La encrucijada de las reformas educativas: tensión descentralización/recentralización. Ponencia presentada en el **Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología**, Concepción, Chile.

IIPE-UNESCO (2002): "Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance de los años '90 en la Argentina", OEA – MECT, Buenos Aires.

Jacinto, C. (1997): "Los jóvenes y el trabajo. De la inserción laboral a la transición larga y compleja", **Revista semestral Instituto de Estudios da Culturae e Educaco conitnuada**, Rio de Janeiro.

Jares, X. (1997): *El lugar del conflicto en la organización escolar*. En: **Revista Iberoamericana de educación**, Nº 15, Septiembre-Diciembre, Madrid.

Kenway, J. (1993): *La educación y el discurso político de la nueva derecha*. En: Ball, S. (comp.) (1993), op.cit.

Kessler, G. (2002): **La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires**, IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, Buenos Aires.

Lvovich, D. (2001): Colgados de la soga. La experiencia del tránsito desde la clase media a la nueva pobreza en la ciudad de Buenos Aires, En: Svampa, M. (editora): **Desde abajo. La transformación de las identidades sociales**, Universidad Nacional de General Sarmiento, Editorial Biblos, Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación (1998 a): *Curso para supervisores y directores de instituciones educativas. Capacitación e investigación*. Cuadernillo Nº 12, República Argentina.

Ministerio de Cultura y Educación (1998 b): *Curso para supervisores y directores de instituciones educativas. El proyecto educativo – institucional*. Cuadernillo Nº 3, República Argentina.

Minujin, A. (1999): "La gran exclusión", en **Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo**. Daniel Filmus (comp), FLACSO- EUDEBA, Buenos Aires.

Morgan, G. (1996): **Imágenes de la Organización**, Alfaguara, México.

Munín H. (compiladora), (1998) **La autonomía de la escuela: ¿libertad y equidad?. Un recorrido por la discusión alemana de los años noventa**, Aique, Buenos Aires.

- Narodowski, M (1999): **Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual**, Ediciones Novedades Educativa, Buenos Aires.
- Palamidesi, M. (1998): *La producción de los sujetos en la educación. El gobierno económico y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad.* En: **Revista Propuesta Educativa**, N° 19, Novedades Educativas-FLACSO, Buenos Aires.
- Poggi, M. (2001): **La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias**, IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, Buenos Aires.
- Popkewitz, Th. (1995): *La reestructuración de la teoría política y social: Foucault, el giro lingüístico y la educación.* En: **Revista Propuesta Educativa**, Año 6, N° 13, Buenos Aires.
- Popkewitz, Th. (1995): *La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente.* En: **Revista Propuesta Educativa**, Año 6, N° 13, Buenos Aires.
- Puigrós, A. y Dussel, I. (1999): *Fronteras Educativas en el fin de siglo: Utopías y distopías en el imaginario pedagógico*, En: Puigrós, A., et al.; **En lo límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo**, Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires.
- Redondo, P. y Thisted, S. (1999): *Las escuelas primarias “en los márgenes”.* *Realidades y futuro*, En: Puigrós, A., et al.; **En lo límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo**, Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires.
- Reid, W. (1998): *Currículos extraños: orígenes y desarrollo de las categorías institucionales de la escolarización.* En: **Revista de estudios del currículum**, Vol 1, N° 3, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.
- Reynolds, D y Cuttance, P. (1992): *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*, Cassell, Londres.
- Reynolds, D. (1996): *The problem of the ineffective school: some evidence and some speculations*, Cassell, Londres.
- Rossanvallon, P. (1996): **La nueva cuestión social**, Manantial, Buenos Aires.
- Saltalamacchia, H. (2000): *La investigación cualitativa, teoría y práctica*, mimeo, Buenos Aires.
- Sander, B. (1990): *Administración de la educación en América Latina: El concepto de Relevancia Cultural.* En: **Revista Argentina de Educación**, Año VIII, N° 14, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, noviembre, Buenos Aires.
- Santos Guerra, M. A. (1992): *Cultura y poder en la organización escolar*, Universidad de Málaga, España.
- Senén González, S. (2000): “Ajuste y Reforma Educativa: Dos lógicas en pugna”, En: Senén González, S. y Fleming, Th.(comp.): **Reformas educativas en Argentina y Canadá**, Biblioteca Norte Sur, Serie Paradigmas, Buenos Aires.
- Sennet, R. (2000) : **La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo**, Anagrama, Barcelona.
- Stake, R. E. (1998): **Investigación con estudio de casos.** Ediciones Morata, Madrid.
- Svampa, M. (2002): **Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados**, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Svampa, M. (editora) (2001): **Desde abajo. La transformación de las identidades sociales**, Universidad Nacional de General Sarmiento, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Tadeu da Silva, T. (1995): *El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?* En: **Revista Propuesta Educativa**, Año 6, N° 13, novedades Educativas-FLACSO, Buenos Aires.

- Tedesco, J. C. (1999): *Educación y sociedad del conocimiento y de la información*, **Encuentro Internacional de Educación Media**, Secretaría de Educación de Bogotá, Bogotá, Colombia, 8 al 12 de agosto.
- Tenti, E. (2000): *La educación básica y la cuestión social contemporánea*, **Congreso sobre Pedagogía**, Universidad Luis Amigó, Colombia, 2 al 7 de mayo.
- Tenti, E. (2002): *Presentación*, En: Kessler, G.: **La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires**, IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (1992): *Nuevos modelos de gestión educativa: el caso de los consejos escolares de la provincia de Buenos Aires*, **Serie de Documentos e informes de investigación N° 134**, FLACSO, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (1995): *Continuidades y rupturas en la dinámica institucional de las escuelas medias argentinas*. En: Filmus, D. (comp.): **Los condicionantes de la calidad educativa**. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (1996): *Los nuevos modelos de gestión educativa y su incidencia sobre la calidad de la educación*, **Serie de Documentos e informes de investigación N° 211**, FLACSO, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (1997): “Los imperativos de las políticas educativas de los ‘90”, en **Propuesta Educativa Nro. 17**, año 8, diciembre, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2003): “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”, mimeo, FLACSO – Argentina, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (comp..) (2001): **Modernización educativa de los ‘90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?**. FLACSO – Temas Grupo Editorial, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (coord..) (2001): *Estado de la Situación de la Implementación del Tercer Ciclo de la EGB en seis jurisdicciones*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación – FLACSO Argentina, Buenos Aires, Mayo de 2001.
- Tiramonti, G. y Suasnabar, C.: “La reforma educativa nacional en busca de una interpretación”, *Revista Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental*, www.ag.org.ar/a15_09.htm
- Tiramonti, G., (1997): “Los imperativos de las políticas educativas de los ‘90”, en **Propuesta Educativa Nro. 17**, año 8, diciembre, Buenos Aires.
- Velásquez Buendía, R. (1997): *La participación del alumnado en los institutos de educación secundaria: una aproximación a su realidad..* En: **Revista Iberoamericana de educación**, N° 15, Septiembre-Diciembre, Madrid.
- Weber, M. (1992): **Economía y Sociedad**, Fondo de Cultura Económica, México.
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1998): *Eficacia, eficiencia y equidad*. En: **La escuela , el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación**. Editorial Morata, Madrid.
- Woods, P. (1987): **La escuela por dentro. La etnografía en investigación educativa**. Paidós – MEC, Barcelona.
- Zibas, D. (1997): *¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina*. En: **Revista Iberoamericana de educación**, N° 15, Septiembre-Diciembre, Madrid.