

SERIE ► La Educación en Debate / Documentos de la Diniece

La conducción de la escuela secundaria en el marco de los acuerdos federales sobre la escuela secundaria obligatoria

ISSN: 2314-2863



Presidencia
de la Nación

Ministerio de
Educación

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

Jefe de Gabinete de Ministros

Dr. Anibal FERNÁNDEZ

Ministro de Educación

Prof. Alberto E. SILEONI

Secretario de Educación

Lic. Jaime PERCZYK

Subsecretaria de Planeamiento Educativo

Prof. Marisa del Carmen DÍAZ

**Directora Nacional de Información y
Evaluación de la Calidad Educativa**

Dra. Liliana PASCUAL

Propietario: Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de
Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)

Domicilio: Paraguay 1657. CABA

Tel: (011) 4129-1448

Web: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/>

Correo electrónico: diniece@me.gov.ar

Propiedad intelectual: 5166732

La conducción de la escuela secundaria en el marco de los acuerdos federales sobre la escuela secundaria obligatoria



**Presidencia
de la Nación**

**Ministerio de
Educación**



DiNIECE Dirección Nacional de
Información y Evaluación
de la Calidad Educativa

DIRECTORA DE LA PUBLICACIÓN
Liliana PASCUAL

COORDINADORA ÁREA DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS
Cristina DIRIÉ

EQUIPO EDITORIAL
Cristina DIRIÉ
Mariana LANDAU
Virginia GINOCCHIO

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
Coordinación: Noelia RUIZ
Equipo Responsable:
Karina ACTIS
Juan Pablo RODRIGUEZ
Coralía VIGNAU

AUTORES
Sonia HIRSCHBERG

COLABORACIÓN EN PROCESAMIENTO
DE DATOS ESTADÍSTICOS:
Ignacio KUPPE

Área de Investigación y Evaluación de Programas

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)
Subsecretaría de Planeamiento Educativo
Secretaría de Educación
Ministerio de Educación de la Nación

La conducción de la escuela secundaria en el marco de los acuerdos federales sobre la escuela secundaria obligatoria.

Serie La Educación en Debate / N° 18 / Mayo de 2015

ISSN: 2314-2863

Las opiniones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad de los autores y pueden no coincidir con las del Ministerio de Educación de la Nación.

Resumen

El artículo presenta los principales resultados y reflexiones de la investigación. *La conducción de la escuela secundaria en el marco de los acuerdos federales sobre la escuela secundaria obligatoria, desarrollada en el Área de Investigación y Evaluación de Programas de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación –DINIECE-ME.*

El estudio se centró en el análisis de la conformación de los equipos de conducción de nueve escuelas secundarias del país, sus funciones, perfiles y estrategias de trabajo en el marco de la normativa establecida por la LEN y las Resoluciones del Consejo Federal de Educación en relación con los nuevos formatos y organización de la nueva escuela secundaria y las políticas de obligatoriedad e inclusión en el nivel.

En este estudio se implementa una estrategia de investigación cualitativa, el estudio de casos múltiples, que implica el estudio de una particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprenderlo en profundidad y luego compararlo con otros casos. Como en todo enfoque cualitativo se destacan las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la complejidad de las situaciones y el accionar de los sujetos.

Desde esta perspectiva las políticas educativas constituyen una herramienta más junto con una multiplicidad de factores, tales como, tradiciones educativas, historia¹ y estilos institucionales, condiciones materiales en las que se desarrolla la tarea y el arraigo de teorías educativas en las prácticas y representaciones de los directivos, docentes, alumnos y padres.

En este marco, el texto incluye en su primera parte una descripción sintética de las reformas educativas implementadas en las escuelas secundarias del país en los últimos años y un panorama general de los acuerdos del Consejo Federal y las resoluciones que surgen de los mismos destinadas al nivel secundario. El resto de los capítulos describen los perfiles, la conformación, las estrategias y tareas de los equipos de conducción en el marco de estas normativas. Por último se presentan los testimonios de alumnos y profesores de las escuelas estudiadas.

Palabras Clave

Conducción de las escuelas secundarias- Inclusión- Política Educativa

Listado de Abreviaturas

CAJ: Centro de Actividades Juveniles

LEN: Ley de Educación Nacional 26.206&2006

PEI: Proyecto educativo institucional

PMI: Plan de Mejora Institucional

¹ La historia institucional es una variable estructurante del funcionamiento institucional. En este sentido, los directores aparecen como representantes de una trama y estilos institucionales determinados, adoptando distintas estrategias de acuerdo con ella reconstrucción de la historia escolar que realicen. (Nicastro, 1997)

Indice

| | |
|---|----|
| 1. Presentación y objetivos del estudio | 7 |
| 3. Las reformas recientes de la educación secundaria: | 11 |
| 4. Las políticas provinciales en relación con la normativa del consejo federal para la ESO | 16 |
| 5. Las características de los equipos de conducción en escuelas en transición | 20 |
| 6. Los problemas y las estrategias que priorizan las conducciones: las tensiones entre inclusión /exclusión | 41 |
| 7. Las percepciones de los profesores sobre sus condiciones laborales y sobre las características de los equipos de conducción | 52 |
| 8. Las percepciones de los alumnos sobre las escuelas y sobre las estrategias implementadas por los equipos de conducción | 54 |
| Reflexiones finales..... | 57 |
| Bibliografía..... | 60 |

1. Presentación y objetivos del estudio

En las últimas décadas, las políticas de expansión y obligatoriedad de la educación secundaria en los sistemas educativos de América Latina y Argentina en particular, provocaron el ingreso de nuevos sectores sociales a este nivel educativo. La incorporación de estos jóvenes, en general, primera generación de estos nuevos sectores sociales que ingresan a la escuela secundaria, exige la búsqueda de nuevos formatos escolares que faciliten el ingreso, la permanencia y el egreso de estos adolescentes y jóvenes.

El tradicional modelo selectivo de la escuela secundaria argentina transita una crisis institucional de gran envergadura frente a las nuevas demandas producto de la expansión y muestra una limitada capacidad para responder a la obligatoriedad del nivel. (Acosta, 2009)

Los investigadores señalan las dificultades que persisten para que los sectores pobres ingresen y permanezcan en el nivel y obtengan aprendizajes significativos. Los reportes de los países muestran, junto con los esfuerzos que realizan, las dificultades que afrontan para lograr la plena inclusión educativa. (Terigi, 2009)

En el marco de la sanción de la Ley de Educación Nacional Nro. 26206 de enero del 2007, el Consejo Federal y los distintos gobiernos provinciales elaboraron normativas, programas y proyectos destinados a la reorganización de los formatos institucionales² de la educación secundaria con el objetivo de lograr la inclusión y el cumplimiento de la obligatoriedad.³

En relación con la conducción institucional⁴, estas normativas aprobadas por el Consejo Federal de Educación tienden a que el proceso de toma de decisiones en la escuela secundaria se realice en el marco de propuestas de acción “colegiadas, democráticas e integradas”, incluyendo a todos los actores. Los responsables de implementar estas normativas federales y provinciales en las escuelas son, en primer lugar, los equipos de conducción, que tendrían que adaptar la organización de sus escuelas y el diseño de sus proyectos institucionales en consonancia con estos lineamientos de la política educativa.

En este marco, este estudio tiene como objetivo indagar sobre las características de los procesos por los que transitan los directivos en la implementación de las políticas y programas que establece la nueva normativa nacional y provincial para la educación secundaria.

² Por nuevos formatos institucionales nos referimos a la promoción de formas de organización institucional y trabajo pedagógico que son necesarios para que todos los niños y jóvenes logren los aprendizajes a los que tienen derecho.

³ Cuando hacemos referencia a la inclusión educativa la consideramos, condición imprescindible para el pleno cumplimiento del derecho a la educación, lo que implica que todos los que tienen edad escolar asistan a escuelas donde ciertas calidades básicas estén garantizadas, que se asegure una formación compartida independientemente del origen social, que se promueva en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros, que no haya condicionamientos para pasar de un nivel a otro y que cuando surja una barrera, el estado asuma medidas que las remuevan. (Terigi, 2009)

⁴ Deliberadamente utilizamos el término “conducción” en lugar de “gestión” porque coincidimos con Ball en que *“la gestión se legitima como una nueva matriz de sentido que apropiada por las políticas educativas consecuencia de la reforma, ubica a las escuelas en el lugar del gerenciamiento más que en el de la dirección. La gestión es una racionalidad orientada a la eficiencia, la viabilidad y el control”*. (Ball, 1993).

Los objetivos específicos se definen a continuación:

- Describir las normativas, programas y proyectos nacionales y provinciales que proponen distintos aspectos de la reorganización de las escuelas de educación secundaria.
- Dar cuenta del modo en que se conforman los equipos de conducción de las escuelas y el grado de participación en la toma de decisiones de los distintos actores en el marco de las normativas nacionales y provinciales.
- Indagar sobre el accionar de los sujetos que integran los equipos de conducción de las escuelas secundarias en relación con las nuevas normativas, los procesos de aceptación, rechazo, redefinición, transformación que operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo.

Como ya se ha escrito en otro trabajo de este área: *“La implementación de políticas y programas federales y nacionales en un sistema educativo descentralizado como el de nuestro país se concreta a través de complejas relaciones entre actores ubicados en diferentes niveles: federal, nacional, provincial, municipal y local. En cada uno de ellos se superponen, relacionan e imbrican distintos entramados institucionales”* (Montesinos-Schoo, 2014).

En el mismo sentido, para documentar los procesos de conducción en la escuela secundaria, partimos de la premisa de que las escuelas no aplican de forma inmediata las políticas definidas centralmente, ya que como afirma Ezpeleta, *“la apropiación de nuevas concepciones y la construcción de prácticas, es un proceso difícil, fragmentado y lento que se van ensayando o incorporando según se compruebe que funcionan”* (Ezpeleta, 2001).

Desde esta perspectiva las políticas educativas constituyen una herramienta más junto con una multiplicidad de factores, tales como, tradiciones educativas, historia⁵ y estilos institucionales, condiciones materiales en las que se desarrolla la tarea y el arraigo de teorías educativas en las prácticas y representaciones de los directivos, docentes, alumnos y padres.

⁵ La historia institucional es una variable estructurante del funcionamiento institucional. En este sentido, los directores aparecen como representantes de una trama y estilos institucionales determinados, adoptando distintas estrategias de acuerdo con ella reconstrucción de la historia escolar que realicen. (Nicastro, 1997)

2. Aspectos Metodológicos

En este estudio se implementa una estrategia de investigación cualitativa, el estudio de casos múltiples, que implica el estudio de una particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprenderlo en profundidad y luego compararlo con otros casos. Como en todo enfoque cualitativo se destacan las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la complejidad de las situaciones y el accionar de los sujetos. (Stake 1995)⁶

Se utilizaron las técnicas de recolección de datos usualmente descriptas en estudios cualitativos: observación, entrevistas, análisis de documentación⁷.

Se analizaron los acuerdos federales y documentos de política educativa a nivel nacional y provincial relacionados con los programas que promueven nuevas formas de organización en la conformación de equipos de conducción y la participación en la toma de decisiones de los distintos actores institucionales.

También se analizaron los programas nacionales y provinciales que se implementan en las escuelas, especialmente el Programa de Mejoramiento Institucional (PMI)⁸, considerado como una estrategia fundamental en el marco de la organización de la nueva escuela secundaria. Se observan situaciones significativas de la cotidianeidad escolar como momentos de salida y entrada de las escuelas, recreos, reuniones de centro de estudiantes y reuniones de consejos consultivos.

Esta estrategia cualitativa incluyó entrevistas en profundidad a todos los actores que, según las características de conformación de cada equipo de conducción, forman parte del mismo y tienen participación en la toma de decisiones.

Se entregaron encuestas a profesores y alumnos de cada escuela y se realizaron observaciones en distintas instancias significativas para la vida cotidiana de la escuela (reuniones, entrada y salida de los alumnos, actos y salidas escolares).

Se utilizó la triangulación entendiendo por esta técnica el uso de métodos o fuentes múltiples con el fin de obtener una validación convergente y de utilidad para neutralizar el sesgo de una metodología o un instrumento. En este caso se utiliza la triangulación al interior de un método, entre el mismo instrumento a diversos actores (entrevistas) y entre distintos instrumentos (entrevista, encuestas, observación y fuentes documentales).

Se entrevistó a un total de 9 directores, 12 vicedirectores y 21 integrantes de equipos de conducción como asesores pedagógicos, tutores y jefes de departamento o coordinadores de áreas.

En relación con los alumnos se realizaron entrevistas grupales en dos escuelas con los integrantes del centro de estudiantes. En total, en las dos escuelas participaron 20 alumnos.

Se encuestó a 221 alumnos y 110 profesores de las nueve escuelas. Las encuestas fueron voluntarias e incluyeron las mismas dimensiones que se trabajaron en las entrevistas. La información proveniente de las mismas se analizó mediante una base de datos Excel.

⁶ Como establece Stake el estudio de casos lleva a la comprensión de las situaciones por las que transitan los sujetos: "La comprensión es una forma de empatía o de recreación en la mente del investigador de los pensamientos, los sentimientos y las motivaciones de los sujetos" (Stake, 1995, pág. 15)

⁷ En ese sentido, los trabajos de Skate (op.cit), nos aportan elementos teóricos y metodológicos para documentar los procesos de cambio en relación con la toma de decisiones desde un marco interpretativo que asume la mirada de la escuela desde los procesos de aceptación, rechazo, redefinición, que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo. La posibilidad de documentar cómo funcionan estas dinámicas necesariamente remite a indagar sobre el accionar de los sujetos en la medida en que éstos aceptan, rechazan, redefinen o transforman las prescripciones.

⁸ Para mayor información sobre este programa ver Montesinos-Schoo (2013), "Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de casos: el Plan de Mejora Institucional", Serie la Educación en Debate, DINIECE, Área Investigación, Ministerio de Educación, Bs. As.

Sobre la base de los objetivos mencionados, para la realización de la indagación, se seleccionó una muestra intencional de tres escuelas ubicadas en tres provincias diferentes, nueve escuelas en total. Estas escuelas se encuentran ubicadas en provincias que, además de implementar los lineamientos del Programa Nacional de Mejoramiento de la Educación Secundaria aprobado por el Consejo Federal, han desarrollado normativa propia relacionada con la reorganización de las escuelas secundarias y la organización, responsabilidades y tareas de los equipos de conducción.⁹

Se analizaron las siguientes dimensiones:

- Conformación de los equipos directivos en relación con la reorganización de la educación secundaria
- Perfil profesional de los integrantes del equipo directivo características e historia de la escuela en la que se desempeña
- Los problemas de la escuela que priorizan los equipos de conducción y la definición de estrategias para su tratamiento.
- Las estrategias que implementan los equipos de conducción en relación con la inclusión y el cumplimiento de la obligatoriedad
- Niveles y grados de participación de los distintos actores institucionales y comunitarios en la toma de decisiones de los equipos de conducción

Desde esta perspectiva metodológica, las conclusiones de este estudio no son generalizables, pero sí se busca que constituyan una aproximación a la comprensión de los procesos de implementación de determinadas políticas educativas y su resignificación por parte de los sujetos en las escuelas. Por lo tanto, la validez de este estudio no se basa en criterios de representatividad estadística sino en los aportes que puede ofrecer para describir, comprender y explicar las características y peculiaridades de los procesos mencionados.

Las citas textuales y testimonios sirvieron para ilustrar o facilitar la intelección y el seguimiento de la línea de pensamiento. Los mismos se interpretan en el marco de relaciones sociales en el cual cobran sentido.

⁹ El trabajo de campo se realizó durante el año 2013 viajando en agosto, octubre y diciembre a las respectivas provincias.

3. Las reformas¹⁰ recientes de la educación secundaria:

La Ley Federal de Educación en 1993 estableció la extensión de la obligatoriedad a los dos primeros años de la educación secundaria, lo que originó la implementación de una serie de políticas destinadas a que la escuela cumpliera con este mandato. Consecuentemente se pusieron en práctica políticas compensatorias que se orientaron a favorecer la permanencia de los alumnos, bajo el supuesto que un aporte económico permitiría que el alumno no tuviera que salir del hogar a procurar un ingreso para él o su familia o que pudiera solventar los gastos que la propia escolaridad le ocasiona. (Galarza, 2005)

A partir de la Ley Federal, los acuerdos que emanaron del Consejo Federal en los 90, establecieron nuevas formas de organización del sistema educativo que llevaron a que los gobiernos provinciales¹¹ debieran optar por el modelo de la “primarización” (EGB completa de nueve años) o por el de la “secundarización” (6 años de EGB y seis años de Polimodal). Algunas provincias optaron por instalar un tercer ciclo de EGB (7°, 8° y 9°) funcionando en forma independiente y articulando con EGB y Polimodal. Uno de los resultados evidentes fue el adelantar o atrasar, según el modelo adoptado, el momento de quiebre que genera la transición entre niveles en la trayectoria escolar de los alumnos, pero ninguno de los dos modelos constituyó una alternativa para disolver los mecanismos por los cuales estos quiebres se producen. Las múltiples formas de aplicación de la estructura constituyen alteraciones en el modelo institucional, ya sea por el perfil profesional de los docentes involucrados -maestros o profesores-, como por las modificaciones curriculares que pusieron en marcha. (Hirschberg 2001)

A pesar de que las políticas de los años 90 impulsaron cambios estructurales en la educación secundaria pareciera haber quedado sin modificar la matriz escolar propia de este nivel. Estudios recientes sitúan en el régimen académico de la escuela secundaria una de las razones del fracaso escolar en el nivel, debido a la evidencia creciente de que ciertas regulaciones sobre la asistencia, las modalidades de cursada, la evaluación, etc., plantean condicionamientos difíciles de resolver que dificultan, cuando no obturan, la trayectoria escolar de los y las estudiantes. La aparente “inmutabilidad” de la escuela frente a las reformas se produciría tanto en su formato como en su gramática y su cultura.¹²

A partir de la sanción de la Ley 26.206 la República Argentina asume el compromiso de extender la escolarización secundaria que se transforma en obligatoria en todos sus tramos o ciclos. En este sentido, el cumplimiento de la obligatoriedad implica un enorme desafío para las políticas educativas dado que incluye garantizar el acceso, permanencia y egreso de los sectores sociales que, históricamente, fueron excluidos del nivel. (Montesinos, Sinisi, Schoo, 2009)

Argentina se enmarca así en un proceso global de extensión de la escolaridad que comienza hace varios años en los países centrales y abarca en la actualidad a los estados de la región. Asimismo, la LEN, al extender la obligatoriedad a todo el nivel secundario, instaura complejos desafíos que incluyen, de manera central, la obligación estatal de proveer servicios educativos para poner al alcance de los *nuevos públicos*.

¹⁰ Viñao (2002): “una reforma es una alteración fundamental de las políticas educativas nacionales que puede afectar al gobierno y administración del sistema educativo y escolar, a su estructura o financiación, al currículum – contenidos, metodología, evaluación, al profesorado– formación, selección o evaluación y- a la evaluación del sistema educativo. Una alteración promovida desde las instancias políticas a diferencia de los cambios iniciados desde abajo – en general más cercanos a las innovaciones”.

¹¹ Dado que las resoluciones del Consejo Federal no eran vinculantes, algunas provincias no alteraron la organización de su sistema educativo. Tal el caso de la Ciudad de Buenos Aires y de la provincia de Río Negro.

¹² Nos referimos a conceptos tales como forma escolar, gramática de la escuela y cultura escolar. Si bien no se trata de sinónimos, los tres conceptos aluden a un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (Viñao, 2002, Terigi, 2008).

La LEN nace, entre otras cuestiones centrales, a partir de un diagnóstico basado en la fragmentación educativa como fruto de la aplicación dispar de la reforma educativa de los años 90. Por esto, se propone producir cierta unidad en un sistema descentralizado. La nueva ley estipula sólo dos variantes de estructura de los sistemas educativos provinciales por los cuales debían optar las provincias en un plazo de seis años:

- 6 años de educación primaria y 6 de secundaria o 7 para el caso de las escuelas técnicas (en adelante 6 – 6/7) o
- 7 años de primaria y 5 de secundaria o 6 para el caso de las escuelas técnicas (en adelante 7–5/6)

Esta prescripción de la LEN pone en marcha procesos de reordenamiento cuya intensidad dependerá de las modificaciones emprendidas en los años anteriores y de sus efectos en la conformación de cada sistema educativo provincial. (Cappellacci, 2007).

En el marco de la Ley 26.206, las resoluciones del Consejo Federal referidas a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) establecen importantes cambios en la organización de las escuelas (Schoo, 2013).

Así, la Resolución 79/09 aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria que abarca la sala de cinco, la educación primaria y la educación secundaria con sus modalidades de educación rural, especial, artística, de jóvenes y adultos, intercultural bilingüe, en contextos de privación de libertad y domiciliaria y hospitalaria. En términos de construcción de la política educativa es muy importante tener en cuenta el punto 5 del Anexo I de esta resolución que determina:

“El Plan Nacional ofrece la oportunidad de una construcción conjunta que integre las política nacionales, provinciales y locales, las estrategias para enfrentar los desafíos de la educación obligatoria en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades y la articulación con las intervenciones intersectoriales de otros ministerios. Para ello el Plan establece metodologías de trabajo que garantizan el debate político y técnico, la consulta y elaboración al interior de las jurisdicciones que involucra a funcionarios políticos, equipos técnicos y diversos actores de los sistemas educativos provinciales en la construcción de consensos...”

Este principio resulta de gran significación porque otorga un protagonismo importante en la toma de decisiones a los distintos actores provinciales incluyendo a los equipos de conducción de las escuelas.

El punto 18 del Anexo I también es muy importante para la conducción y organización de las escuelas dado que los problemas que enuncia involucran la toma de decisiones de dichas conducciones:

“Los principales problemas de la educación obligatoria están relacionados con el acceso a la escolarización, las trayectorias escolares de los alumnos y las condiciones organizacionales y pedagógicas en que se inscriben, la calidad de los aprendizajes, la organización de las instituciones educativas, el planeamiento y la gestión administrativa del sistema...”

El artículo 26 establece los problemas y desafíos de la educación secundaria relacionados con la igualdad, la oferta, la calidad de la oferta educativa y con el fortalecimiento institucional. Si bien todos los problemas involucran a los equipos de conducción, los relacionados con el fortalecimiento institucional son los que más los comprometen, especialmente los siguientes:

- *Es necesario concretar acciones efectivas de coordinación y articulación del nivel secundario con el 2º ciclo del nivel primario y los estudios superiores, así como con el mundo de lo social y del trabajo.*
- *Resulta indispensable desarrollar políticas institucionales de acompañamiento a las trayectorias escolares sobre todo en aquellas situaciones de invisibilidad en que se encuentran alumnos con o sin pase, en momentos de exámenes, en el pasaje entre niveles y hacia los estudios superiores.*

- *Es importante pensar los formatos institucionales y la organización de los equipos docentes en relación a los diferentes ámbitos y las trayectorias escolares de los alumnos.*

Por último, en el anexo II se establecen las estrategias y líneas de acción para cada nivel de la educación obligatoria. Las estrategias de la educación secundaria en que se involucra a los equipos de conducción de las escuelas son:

- *extender la cobertura en el ciclo básico y el ciclo orientado*
- *mejorar las trayectorias escolares de los alumnos y disminuir las tasas de repitencia, sobreedad y abandono*
- *promover la finalización de los estudios secundarios a la población de adolescentes, jóvenes y adultos,*
- *iniciar un proceso de transformación institucional y pedagógica de la educación secundaria*
- *proveer de equipamiento y recursos pedagógicos para el nivel*
- *acompañar el desarrollo de los NAP en el ciclo básico y mejorar los resultados de la enseñanza*
- *fortalecer el desarrollo profesional de los docentes*
- *promover una mayor articulación entre el nivel primario y el ciclo básico y entre el ciclo orientado y los estudios superiores.*
- *mejorar la gestión de las escuelas secundarias*

Es necesario considerar que la estrategia relacionada con iniciar un proceso de transformación institucional y pedagógica de la educación secundaria y mejorar la gestión de las escuelas son ambas responsabilidades fundamentales de los equipos de conducción. En estas estrategias se incluyen las siguientes acciones:

- *implementar proyectos escolares socioeducativos y construir tiempos y espacios escolares ampliados con funciones de tutoría y facilitadores pedagógicos.*
- *definir la identidad de la escuela secundaria en relación con la organización curricular y las articulaciones entre ciclos, definir el perfil de los egresados y la estrategias tendientes a la inclusión y mejora de los aprendizajes*
- *avanzar en la organización del 7° año de estudio para las jurisdicciones que decidan ubicarlo en uno u otro nivel*
- *implementar espacios de participación de los adolescentes y jóvenes en sus escuelas y comunidades a través de los CAJ, centros de estudiantes, proyectos solidarios, voluntariado escolar y parlamento juvenil*
- *favorecer el clima de convivencia*
- *incorporar tiempos y espacios para la participación de docentes en la toma de decisiones institucionales a través de horas institucionales de profesores, actividades por departamentos, consejos de convivencia, entre otros.*

En el mismo sentido, la resolución del Consejo Federal de Educación 84/09 establece en el punto 8 del anexo que:

“Las políticas públicas deben hacer de la escuela el lugar privilegiado para la inclusión en una experiencia educativa donde el encuentro con los adultos permita la transmisión del patrimonio cultural, la apropiación de saberes socialmente relevantes para la construcción de una sociedad en la que todos tengan lugar y posibilidades de desarrollo”.

Los puntos 98 y 101 señalan las responsabilidades de los equipos de conducción en el marco de la organización institucional y pedagógica en función de las trayectorias escolares y la inclusión:

“La obligatoriedad exige adecuar la organización institucional, revisar y modificar el modelo pedagógico, la organización de los espacios y tiempos, la forma de agrupamiento de los estudiantes. Requiere también revisar los modos de organización del trabajo para recrear un proceso de enseñanza inclusiva que implique expectativas positivas de los docentes respecto de su tarea y del compromiso de los jóvenes con el aprendizaje.....Fortalecer las escuelas secundarias a través de la implementación de planes de mejora jurisdiccionales e institucionales es una política prioritaria destinada a promover una gestión democrática, acciones institucionales de inclusión, formas diversas de organización escolar, conformación y organización de equipos docentes, incorporación de nuevas figuras, redefinición de funciones y políticas de vinculación con otros ámbitos, entre otros”

La Resolución del CFE N° 88/09 se refiere a los Planes de Mejora y en el punto 60 señala con claridad la responsabilidad de la conducción institucional en relación a la implementación del mismo:

- *“Las instituciones educativas, a través de su director, tendrán a su cargo:*
- *la elaboración del PMI en un trabajo articulado con todos los integrantes de la comunidad educativa y con la asistencia técnica de las áreas jurisdiccionales involucradas*
- *la determinación colectiva de las Metas Educativas de Igualdad y Calidad por escuela y la promoción del compromiso de todos los actores de realizar los esfuerzos necesarios para alcanzarlos y rendir cuenta de los avances a su comunidad.*
- *la administración de los recursos financieros percibidos para la implementación del PMI y la rendición de dichos fondos de acuerdo a la normativa vigente*
- *la articulación y aprovechamiento de las estrategias implementadas que se proponen el PMI (trayectos de formación, acciones específicas, etc.) por parte de todo el personal del establecimiento*
- *el seguimiento, monitoreo y evaluación de los procesos y resultados en la ejecución de los compromisos contraídos en el PMI para lo cual podrá recibir asistencia técnica provincial*

Por último, la resolución del CFE N° 93/09 brinda orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO). En este sentido, el equipo de conducción de las instituciones tendrá a su cargo “implementar las instancias de apoyo que se integran en las trayectorias escolares¹³ de los alumnos”.

¹³ El concepto de trayectorias escolares está presente en todo el marco normativo y documentos de capacitación de la organización de la ESO. Flavia Terigi alerta sobre el uso del concepto de trayectorias escolares y propone hablar de *cronologías de aprendizaje* para reflexionar sobre la idea de un aprendizaje monocrónico, o sea un aprendizaje que sigue un ritmo que es el mismo para todos. En este sentido la autora trabaja los conceptos de *trayectoria teórica* y el de *trayectoria real*: “La trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y aprender. Esa es la teoría de la trayectoria escolar y el diseño del sistema. Muchas trayectorias escolares siguen el modelo de las trayectorias teóricas pero muchas no siguen ese modelo, siguen otro cauce. Sin embargo, las trayectorias teóricas estructuran nuestro saber pedagógico. Lo que casi todos sabemos acerca de cómo enseñar a sujetos de tal edad, cómo enseñar a sujetos de tal nivel o grado escolar, lo sabemos sobre la base de un modelo construido que responde en buena medida a la expectativa de la trayectoria teórica. Todo se desbarata cuando el aula muestra que conviven en el mismo espacio educativo sujetos que son aquéllos que esperábamos en virtud de las trayectorias teóricas con otros que claramente se alejan de esa expectativa”. (Terigi, 2009)

4. Las políticas provinciales en relación con la normativa del consejo federal para la eso

Los funcionarios entrevistados en las tres provincias visitadas, dan cuenta que están trabajando en forma conjunta con los equipos técnicos del ministerio nacional para aplicar las normativas del Consejo Federal en las escuelas secundarias a su cargo.

La primera provincia visitada optó por la estructura de 6 años de Educación Primaria y 6 años de Educación Secundaria. Las autoridades provinciales están implementando la nueva estructura de 6-6 desde el año 2010, por lo que en 2013 están empezando con el cuarto año. La provincia habilitó las 10 orientaciones aprobadas por el Consejo Federal (Ciencias Sociales/Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Agrario/Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática, Educación Física)¹⁴ lo que diversificó mucho la oferta. La provincia ya cuenta con todos los materiales curriculares del ciclo básico, de cuarto orientado y les queda una semana de trabajo para presentar los de 5 y 6to. También están trabajando en la reubicación de los docentes, el año pasado implementaron la de los profesores del cuarto año y para septiembre de 2013 tienen previsto hacer la de 5to y 6to.

La Educación Secundaria en esta provincia está a cargo de dos dependencias ministeriales:

- La Dirección de Educación Secundaria de la cual dependen las escuelas secundarias orientadas y las de modalidad artística.
- La Subsecretaría de la Modalidad Técnico Profesional que se crea en 2009 y de la cual pasan a depender 14 escuelas técnicas incluyendo a las agrotécnicas.

“Pese a que la división que se concretó hace sólo unos meses, estamos trabajando en conjunto con las escuelas técnicas, no podemos escindirnos, por ahora los supervisores son los mismos para la Educación Técnica y para la modalidad común. Esto es muy nuevo en la provincia. La conducción ministerial considera que la separación es necesaria porque las escuelas técnicas son más complejas, pero en la reunión de directores de nivel que se hizo en el Ministerio de Nación en febrero, se planteó la necesidad de articular el Ministerio con el INET y se estableció que la concepción de Educación Secundaria es para todos, escuelas técnicas y secundarias orientadas. Necesitamos trabajar en conjunto porque estamos instalando talleres en algunas escuelas que no son técnicas”.

La Directora de Educación Secundaria manifiesta que el equipo técnico está haciendo un trabajo “*contra reloj*” para implementar, al mismo tiempo, los nuevos diseños curriculares, la reubicación de los docentes y la definición de perfiles profesionales, para llegar a diciembre de 2013 con el proceso de titularización docente. El equipo técnico considera que lo más complicado fue implementar el cuarto año, especialmente teniendo en cuenta que la gestión provincial se hizo cargo en noviembre del 2012, cuando todavía no estaban las cajas curriculares aprobadas.

Esta provincia se basó en los lineamientos del Plan Nacional Educación Secundaria Obligatoria y Formación Docente y, sobre este marco, están implementando sus propias líneas de trabajo. Las autoridades del nivel consideran prioritario mejorar las condiciones de acceso, ingreso y egreso de los alumnos del nivel. En resumen, la directora de nivel manifiesta estar muy conforme con la tarea realizada en relación con los contenidos y la reubicación de los profesores. En cuanto a la inclusión puntualiza la creación de nuevos cargos para maestros de séptimo grado como coordinadores de curso con 10 horas cátedra para hacer el acompañamiento a los alumnos de primer año mediante talleres de estrategias y orientación para el aprendizaje. Para la funcionaria resulta de gran importancia participar con la ministra y otros funcionarios en encuentros por regiones para trabajar el discurso expulsivo de los profesores, padres y de los mismos alumnos:

¹⁴ Resolución CFE N° 84/09, página 20.

“Esta es una verdadera batalla cultural. Es muy interesante como los chicos mismos se quejan de la ayuda que les damos a los alumnos que tienen dificultades. Específicamente cuestionan la decisión de la provincia de aumentar la cantidad de materias previas con las que pueden pasar de año. Esta decisión provoca mucha resistencia en profesores y familias porque “solo beneficiamos a los que no estudian”. Los escuchamos a ellos y a las familias y explicamos nuestro proyecto de tener en cuenta la trayectoria del alumno y lograr su permanencia y egreso para el cumplimiento de la obligatoriedad con inclusión. También hemos decidido crear escuelas más pequeñas donde el acompañamiento y el seguimiento son más cercanos”.

Esta marcha “contra reloj” y la “batalla cultural” para implementar en las escuelas las políticas enunciadas por la funcionaria, influyen fuertemente en la vida cotidiana de los equipos de conducción de las escuelas visitadas en la provincia, provocando situaciones de intenso malestar, tensión y desbordes, situaciones que, en mayor o menor medida, son también vivenciadas por los profesores y los alumnos.

La segunda provincia visitada optó por la estructura de 7 años de educación primaria y 5 años de educación secundaria según la Ley Orgánica de Educación sancionada en el año 2012. La provincia estableció dos resoluciones para la educación secundaria:

Ambas resoluciones se basan en los contenidos de Ley de Educación Nacional N°26.206, los documentos aprobados por la Resolución CFE N°118/10, “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Documento Base” y “Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” y la Ley Orgánica de Educación Provincial.

En el momento en que se realizaba el trabajo de campo se dio a conocer en las escuelas una normativa que prohíbe que los alumnos queden solos durante las horas libres y obliga al personal directivo a cubrir esas horas con profesores o preceptores, quienes tienen que hacerse cargo de la clase preparada por el profesor que pide licencia. Los equipos de conducción de la provincia estaban muy alterados tratando de organizarse junto con profesores y preceptores para cumplir con la normativa.¹⁵

Otra resolución ministerial crea las “Escuelas Secundarias para Jóvenes” en 6 regiones de la provincia. En el momento del trabajo de campo sólo funcionaba una. El objetivo de estas escuelas es revertir la repitencia, y los altos índices de abandono de los jóvenes de 16 a 21 años de edad, que cursan en la modalidad actual de la EPJA, y convocar a quienes aún no comenzaron los estudios secundarios por diversas razones, ofreciendo una propuesta pedagógica acorde a sus necesidades, con un formato específico para esta franja etárea, que contribuya a garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria contemplada en la Ley Nacional N° 26206 y en la Ley Orgánica de Educación de la Provincia. La propuesta se orienta a dar plena vigencia al derecho social a la Educación, con conocimientos de calidad, para que la inclusión resulte verdadera.

Las principales definiciones de la normativa para estas escuelas son:

- Las “Escuelas Secundarias para Jóvenes” dependerán de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, quien efectuará las creaciones de divisiones y cargos en base al relevamiento realizado en cada localidad.
- Se establecerán los tiempos de implementación de la Escuela Secundaria para Jóvenes, en acuerdo con la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Supervisión Escolar y el Consejo Escolar.
- Se realizarán Jornadas de trabajo con Supervisores, Equipos Directivos, Equipos Docentes y estudiantes que protagonicen esta experiencia educativa, para revisar la Propuesta Curricular del primer y segundo nivel, como así también definir modalidades a dictarse en el tercer y cuarto nivel.

¹⁵ Es necesario tener en cuenta que la normativa de la provincia permite a los profesores tomarse 41 días de licencia por enfermedad propia o de familiar sin contar maternidad o días por examen. Los funcionarios estiman el ausentismo semanal en las escuelas secundarias de la provincia en aproximadamente un 30%. Ver para más información Rivas- Mezzadra (2011) “El ausentismo docente en Argentina”, Buenos Aires, CIPPEC.

- Ofrecerán formación general y común (NAP) que posibilite la continuidad de estudios y el acceso a la Educación Superior.
- Ofrecerán formación en capacidades genéricas para el desempeño en el mundo del trabajo.
- Tendrán un ciclo básico de dos años y un ciclo orientado de dos años, con un tronco común.
- Tendrán una duración estimada de 4 años con horas de clase de 40 minutos.
- Proporcionarán formación para el ejercicio informado de la ciudadanía.
- La edad mínima requerida para inscribirse como estudiante regular es de dieciséis (16) años, cumplidos al treinta (30) de junio del año calendario correspondiente a cada Ciclo Lectivo y hasta los veintiún (21) años cumplidos al treinta (30) de junio del año calendario correspondiente a cada Ciclo.
- El ingreso docente a las Escuelas Secundarias para Jóvenes se realizará a través de Asambleas y Actos Públicos según la normativa vigente.
- Ofrecerán un marco académico flexible que favorezca distintas alternativas de cursado y mejore las condiciones para la permanencia y egreso de la educación secundaria destinado a los jóvenes que no iniciaron o interrumpieron su escolaridad secundaria.
- Ofrecerán espacios curriculares nivelados, no anualizados, de tal forma que un estudiante pueda cursar un espacio curricular del primer nivel y otro de segundo nivel, si así correspondiere, lo que se inscribe en una no repitencia. Tendrán un sistema académico que organiza la cursada en espacios curriculares por sistema modular. La aprobación será por módulos y espacio curricular de forma cuatrimestral. Los módulos serán correlativos, pero su no aprobación no impedirá la continuidad del cursado en los módulos posteriores. En el caso de que un estudiante no logre aprobar un módulo, el docente a cargo del mismo y en forma conjunta con el docente del espacio curricular/módulo correlativo, deberán elaborar diversas estrategias pedagógicas / didácticas a fin de propiciar instancias que garanticen al estudiante la aprobación del módulo correspondiente, considerando la organización espiralada de los conocimientos.
- El trabajo de planificación de la enseñanza requerirá establecer ejes que permitan la complementariedad de los conocimientos entre espacios curriculares y talleres. Para cumplir con esta tarea, los docentes tendrán un tiempo de 3 hs semanales de trabajo colectivo en el que se planificarán los contenidos a enseñar, paradigmas, metodología, criterios de evaluación y los criterios de acreditación pertinentes a esta organización didáctica del currículum.

Los funcionarios de planeamiento entrevistados consideran que esta oferta será de gran utilidad para incluir a los jóvenes que al momento del trabajo de campo se encontraban fuera del sistema.

En esta provincia, un mismo edificio alberga dos o tres escuelas, una por turno. Los directores tienen cargos de 6 horas diarias por lo que la gran mayoría de los directores entrevistados consideran que *“es más conveniente, por una cuestión salarial, acumular horas cátedra que ser directivo”*.

La tercera provincia optó, en el año 2011, por la estructura de 6 años de educación primaria y 6 de educación secundaria. La implementación tuvo sus complicaciones, especialmente en lo relacionado con la reubicación de los maestros y profesores que tenían cargos u horas en el séptimo grado. En el 2010, último año de la estructura anterior, el gobierno provincial titularizó a todos los profesores que estaban dando clases en séptimo grado y en el 2011, al implementar la nueva estructura, estos

profesores se quedaron sin alumnos. El gobierno provincial estableció una normativa por la cual se les otorgó a estos profesores hasta un máximo de dos años para su reubicación. Dado que la reubicación presenta distintos tipos de complicaciones¹⁶ y los profesores estaban ya titularizados, se están llevando a cabo innumerable cantidad de juicios. En las reuniones que se mantuvieron en la Dirección de Educación Secundaria, de las que no participó el director, sólo los asesores, no se pudieron especificar las razones por las que en dos años se cambió de la estructura 7-5 establecida por la ley 8678 en el 2009 a la estructura 6-6 establecida, según se informó, por un decreto del cual no pudo obtenerse una copia.

En esta provincia se ha convocado a concursos de vicedirectores de educación secundaria en 2012 y está planificado llamar a concurso de directores en 2014.

En las tres provincias las escuelas secundarias están transitando situaciones de cambio debido a la implementación de nuevas normativas nacionales y provinciales. Los equipos de conducción se encuentran en situaciones muy diversas para hacerse cargo de implementar estos cambios. La conformación de los equipos de conducción, su perfil profesional, la historia de la escuela que tienen a cargo, las condiciones laborales y el apoyo que reciben de supervisores y de los ministerios provinciales son algunas de las variables que inciden en mayores o menores grados de fragilidad para implementar las nuevas normativas.

Es así, que en el apartado siguiente, describimos la forma en que se organizan los equipos de conducción y el perfil de los docentes que forman parte de los mismos.

¹⁶ Los profesores encuentran dificultades para localizar horas libres, para que los directores de las escuelas que las tienen, los reciban. Indican también, que estas escuelas suelen quedar muy lejos de sus viviendas o de las escuelas en las que están trabajando

5. Las características de los equipos de conducción en escuelas en transición

Investigaciones realizadas señalan que la conformación del equipo de conducción define, en gran parte, la organización de la escuela, especialmente en relación con los distintos aspectos en la implementación de los proyectos, la regulación y normativa en la que se encuadran, las diferentes formas y grados de redistribución de funciones o delegación de poderes y los mecanismos de distribución de los recursos disponibles. En síntesis, las distintas formas en que trabajan los equipos de conducción para hacerse cargo ante la sociedad en general y ante sus destinatarios más directos -los alumnos y sus familias- de los resultados de su labor, inciden en el hecho de que cada institución pueda determinar sus prioridades y llevar adelante proyectos educativos propios. (Ball, 1994)

Los integrantes de los equipos¹⁷ de conducción se encuentran permanentemente inmersos en procesos de toma de decisiones¹⁸, intervenciones cotidianas y acciones relacionadas con los diversos aspectos de las políticas nacionales y provinciales en relación con los proyectos de sus escuelas.

En este sentido, consideramos que decidir supone la posibilidad de efectuar una o varias elecciones respecto de alguna cuestión, elecciones cargadas de fuertes complejidades debido a los distintos grados del poder de que se dispone en relación con los sistemas de valores individuales, organizacionales y sociales, las informaciones de las que se dispone y aquellas que no están disponibles, las normativas nacionales y provinciales, la historia institucional y sus experiencias más significativas y las biografías y perfiles profesionales. Así, los equipos de conducción toman decisiones con el resto de los miembros de la institución en el marco de una institución con una historia y experiencias significativas que se sucedieron a lo largo de la misma. (Sinisi, 2000).

Las tareas de los equipos de conducción incluyen las distintas dimensiones que involucran la cotidianidad escolar:

- la dimensión pedagógico-didáctica que hace referencia a los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos, las modalidades enseñanza, las teorías de enseñanza y aprendizaje, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de procesos y resultados;
- la dimensión organizacional que implica las acciones relacionadas con la organización cotidiana del trabajo docente y el funcionamiento de la institución.¹⁹ la dimensión

¹⁷ Si bien la normativa elaborada por el Consejo Federal hace referencia a la conformación de "equipos de conducción", en el sentido señalado por Hargreaves (1999), de que el trabajo en equipo puede generar mejores condiciones institucionales dado que los directivos se implican en procesos de reflexión y de apertura a nuevas perspectivas que favorecerían determinadas respuestas a los problemas más comunes, nos interesa destacar también que Ezpeleta (2001) plantea que la referencia a "equipos de conducción" puede implicar una simplificación si no se tienen en cuenta las condiciones en que se configura el trabajo docente y el puesto laboral, que limitan las posibilidades de llevarlo a cabo. (Ezpeleta, 2001).

¹⁸ Los equipos de conducción de las escuelas argentinas no poseen autonomía para la toma de decisiones dado que forman parte un sistema educativo que incluye niveles diferenciados de responsabilidad y actuación. Las escuelas pertenecen al tercer nivel en la toma de decisiones educativas, esto quiere decir que muchas decisiones que las involucran directamente, como la selección de los docentes, la evaluación de los alumnos, los días y horas de clase, son definidas por los niveles de conducción de la política educativa nacional o provincial en los que las escuelas no participan directamente.

¹⁹ En esta dimensión se incluye también el llamado "trabajo administrativo". En este sentido se considera que administrar implica prever las acciones que hacen posible la gobernabilidad de la institución o, lo que es lo mismo, lo que permite que la institución transite por los caminos diseñados. Las tareas administrativas imponen una cotidiana toma de decisiones cuya resolución condiciona el contenido y sentido del resto de las acciones de gobierno dado que implica el diseño de estrategias y la previsión de las consecuencias de las decisiones que se adoptan. En general, se consideran tareas administrativas la previsión de los recursos, el control normativo, la organización de las diferentes tareas institucionales y la distribución del tiempo y el espacio. (Hirschberg, 2011)

- comunitaria se refiere al conjunto de actividades que promueven la participación²⁰ de las familias y las organizaciones sociales del barrio en la toma de decisiones y/o en actividades de la escuela.
- la dimensión política que refiere a la forma en que la escuela se apropia o resignifica las políticas educativa y promueve sus propias políticas para insertarse en distintos programas o rechazarlos.(Hirschberg, 2013)

En este estudio abordamos el trabajo de los equipos de conducción en relación, especialmente, con las dos últimas dimensiones, aunque en los discursos de los directivos suele estar presentes también, la dimensión pedagógica y la organizacional.

La bibliografía especializada define las diferencias que existen, entre los aspectos referidos a la forma con la que los directivos resuelven los problemas internos de su institución con el nombre de *estilos de liderazgo*, siendo la división más clásica entre *estilo autocrático*, *democrático* y *laissez faire*. No existe un modelo puro, único y adecuado de estilo de conducción. La opción de elegir una u otra forma es contextual y depende de la biografía personal, profesional e institucional. (Ball, 1994)

En este marco, optamos por diferenciar los estilos de conducción de los equipos estudiados entre estilo abierto participativo y estilo cerrado restringido.

Los estilos más participativos se caracterizan por:

- Las decisiones surgen de un proceso de consenso
- Los actores participan en algún nivel de la toma de decisiones y las relaciones tienden a ser horizontales
- Las problemáticas se resuelven en el marco de situaciones de diálogo y situaciones de debates.

Los estilos más cerrados asumen los siguientes rasgos:

- La toma de decisiones es acotada e involucra, en general, solo al director y a otro actor que el director elige como su colaborador más importante, puede ser un vicedirector, un asesor pedagógico, un profesor, etc.
- Las relaciones con los distintos actores son del tipo verticalista y en general, se organizan sobre la base de una cadena de mandos
- No se habilitan espacios para la participación de los distintos actores
- Para la resolución de las problemáticas se recurre a la normativa vigente o es el director quien decide en soledad o en articulación con las autoridades que le corresponden en la cadena de mandos, como supervisores o directores de nivel.

²⁰ La participación es un proceso de enorme complejidad. Más allá de la forma en que se inician, los procesos participativos pueden desarrollarse como canales de información y consulta o constituirse como espacios de tomas de decisiones sobre distintos aspectos o problemáticas que involucran a la escuela o uno o varios grupos de actores: En general pueden encontrarse los siguientes niveles en las diversas experiencias desarrolladas: se informa a los involucrados sobre determinados aspectos que se consideran de su interés, se los consulta sobre determinados aspectos que se consideran de su incumbencia, se les solicita que presenten propuestas o recomendaciones sobre determinadas problemáticas que los afectan, se comparte con los actores la toma de decisiones sobre aspectos que se consideran importantes, se delega funciones para que los actores decidan sobre aquellos aspectos que son de su interés, los actores se organizan con determinados objetivos que ellos mismos establecen, diseñan las estrategias para alcanzarlos y establecen sus propios controles para la toma de decisiones. Algunas experiencias pueden abarcar los distintos niveles en distintos momentos mientras otras se limitan al nivel de la información, la consulta o las propuestas. (Hirschberg, 1999)

Esta tipificación en dos tipos ideales polarizados tiene sólo el objetivo de ubicar la situación de los equipos de conducción en el momento del trabajo de campo, dado que los mismos son el resultado de una construcción histórica en la cual la dinámica de la institución y los actores han dejado su huella y se van resignificando en cada establecimiento en relación con hitos importantes de su historia, de la historia personal y profesional de los que lo desempeñan y de las normativas y políticas educativas que se implementan en los distintos momentos de la historia de cada escuela. (Gallart, 1994)

En nuestro país es escasa la investigación sobre las características de los equipos de conducción de la escuela secundaria en las distintas provincias. Un informe elaborado sobre la base del Censo Docente 2004, establece que se trata de una población que, tal como ocurre en el conjunto del personal docente en la Argentina, es casi exclusivamente femenina (93.1). El promedio de edad se ubica en los 47 años. Debido al “sistema de escalafón cerrado” para la promoción del personal docente, el promedio de edad aumenta a medida que se asciende en la escala jerárquica ya que no es posible presentarse a un cargo superior si no se ha ejercido el cargo inmediatamente inferior. Efectivamente, el promedio de edad de los docentes de las escuelas es 10 años menor que el de los directores. Este informe señala que en el 2004 había un alto nivel de directivos en situación de precariedad laboral, ya que menos del 30% eran titulares en su cargo, mientras que el 70% restante revistaba como interino o suplente. En más de la mitad de ellos se constató que ascendieron al cargo por mecanismos distintos al concurso (por puntaje docente o por diversos tipos de designaciones no estatutarias). Las suplencias, que constituyen el 27,8% de los casos, suelen ser cubiertas con personal de la misma escuela, habitualmente el profesor con mayor antigüedad y puntaje. (Dirié, Hirschberg, 2009).

Actualmente, las normativas que regulan el trabajo docente en las distintas jurisdicciones establecen criterios de evaluación de antecedentes, que conforman el puntaje de los docentes, priorizando la antigüedad en la docencia. Por esto la mayoría de los directivos tiene más de 20 años de ejercicio en la docencia en general y su antigüedad promedio en el cargo directivo (5 años) muestra que les fueron necesarios más de 15 años de trabajo docente para llegar a ser directores de escuela. (Doberti-Rigal, 2014).

Los equipos de conducción de las escuelas que hemos estudiado se caracterizan por haber transitado en los últimos años dos estructuras distintas, la de EGB y Polimodal y la nueva establecida por la Ley de Educación Nacional de Educación Primaria y Educación Secundaria. Seis de las escuelas pertenecen a provincias que optaron por la estructura de 6 años para la Educación Secundaria y las otras tres se ubican en una provincia que optó por la estructura de 5 años para la Educación Secundaria.

La complejidad de estas situaciones, especialmente la de tres escuelas en las que el gobierno provincial optó por una estructura de 5 años para la escuela secundaria hasta 2010 y en el año 2011 tomó la decisión de cambiar la estructura a 6 años de la educación secundaria, definen la conformación, funciones y problemáticas de las que tienen que hacerse cargo los equipos de conducción.

Sólo dos de las nueve escuelas tenía conformado su equipo de conducción con la tradicional dupla de estilo cerrado entre director y vicedirector.

En el resto de las escuelas se transitaban situaciones de cambio que implicaban la inclusión en los equipos de distintos actores institucionales como tutores, jefes de departamento, integrantes de consejos de convivencia y consejos de escuela.

A continuación describimos la conformación de los equipos de conducción y las características de cada una de las escuelas:

Cuadro N° 1: Equipo de conducción escuela 1, provincia 1.

| Provincia 1 Escuela 1 | Cargo | Situación de revista | Antigüedad en la docencia | Antigüedad en cargo de conducción | Antigüedad en la escuela | Título habilitante | Forma de acceso al cargo |
|--------------------------|--|--|---------------------------|-----------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|---|
| 1 | Directora | Titular como vicedirectora y suplente como directora | 30 años | 6 años | 3 años | Prof. Geografía | Por puntaje |
| 1 | Vice | Titular como profesora, suplente como vice | 26 años | 1 año | 1 año | Prof. Química | Por puntaje |
| 1 | Jefa depto. ²¹ Geografía y referente de PMI y Conectar Igualdad | | 10 años | 3 años | 8 años | Prof. Geografía | Selección de la directora ²² |
| 1 | Secretaria | Titular como profesora, suplente como secretaria | 28 años | 2 años | 2 años | Prof. Matemáticas | Por puntaje |
| 1 | Asistente Pedagógica | Suplente | 2 años | 3 meses | 3 meses | Prof. en ciencias de la educación | Por selección de la directora en acuerdo con la dirección del nivel |

Esta escuela fue creada hace 25 años en una escuela-hogar de una capital provincial y desde el año 1992 funciona en edificio propio en una zona céntrica de la capital. Tiene una matrícula de 435 alumnos y del total, 89 están cursando el tercer año del polimodal y 75 el segundo año de polimodal, lo que implica que el equipo de conducción tiene a su cargo los primeros cuatro años de la Educación Secundaria de 6 años pero aún mantiene los alumnos del polimodal, modalidad que terminará de funcionar en la escuela en el año 2015. Las orientaciones son Ciencias Naturales en turno mañana y Economía y Gestión en turno tarde. La matrícula está en crecimiento en los dos turnos. La escuela tiene 12 cursos a la mañana y 9 a la tarde con casi 30 alumnos a la mañana y a la tarde. En el año 2015 van a tener 9 a la mañana y 9 a la tarde porque se termina polimodal. La implementación del 6-6 implicó la inclusión del séptimo de primaria ("los chiquitos") y fue vivida con mucha conmoción por la directora porque fue necesario abrir el turno tarde, dado que la escuela era sólo de polimodal y funcionaba en el turno mañana. Sumando profesores y personal de apoyo la escuela cuenta con 200 docentes.

²¹ Ser referente de un área o disciplina es equivalente a ser jefe o coordinador de departamento de "materias afines".

²² Si bien el director no puede elegir a los docentes de la escuela porque los nombramientos son por los puntajes establecidos por las juntas de calificación, hay estrategias que permiten ciertas libertades en este sentido. En este caso, la directora tenía información sobre el alto puntaje de la persona que a ella le interesaba que fuera vice de la escuela por lo que le pidió que se anotara.

En los últimos años, la escuela pasó por una fuerte crisis institucional debido a conflictos entre la directora y la vicedirectora. El conflicto afectó profundamente la vida cotidiana de la escuela por lo que la misma es intervenida por el ministerio de educación de la provincia en el año 2011. Como resultado de la intervención, renuncian ambas integrantes del equipo de conducción y la supervisora se hace cargo de la conducción de la escuela. Se convoca a la actual directora para que se haga cargo de la conducción porque tenía el puntaje más alto y se desempeñaba como vicedirectora en otra escuela. Vemos así una escuela que está reconstruyendo su identidad institucional con un equipo de conducción nuevo que también está en proceso de conformación. La directora ejerce un estilo de conducción participativo en el que incorpora a todos los sujetos que figuran en el cuadro. Su apoyo más importante en la toma de decisiones es la referente del PMI con quien ha compartido el cursado de un posgrado.

La directora explica la forma en que se constituye el equipo de conducción:

“El equipo está constituido por mí y la vice y aprovechamos bien los escasos recursos del Plan de Mejora. Vamos cubriendo vacíos, por ejemplo, integramos una psicopedagoga, o sea que en el equipo estamos los estables y los que vamos incorporando por plan de mejora. También tomamos un profesor que da apoyo a los alumnos en los dos turnos en las materias en que iban peor. También tenemos en el equipo a la Asistente Pedagógica que es suplente porque la titular está por jubilarse y creo que la vamos a tener todo el año. Y por plan de mejora pagamos horas institucionales a la referente de geografía. Ella es coordinadora del programa Conectar Igualdad y del PMI. Concentró todas sus horas acá y ha pasado a ser parte del equipo con mucho compromiso, ha sido una incorporación muy importante para la escuela”.

En relación con la toma de decisiones, la directora destaca el apoyo de la supervisora que está al tanto de todas las decisiones que toma este equipo recientemente conformado.

El testimonio de la vicedirectora es muy interesante porque da cuenta de la fragilidad de los equipos en cuanto a formación y capacitación para ejercer cargos de conducción:

“Me gusta este trabajo de vice aunque no tengo ninguna capacitación para la conducción porque no pude hacer ningún curso y yo siento que me faltan herramientas.”

La implementación del PMI permitió contratar a una profesora de geografía que concentró todas sus horas en la escuela y parece tener una incidencia muy significativa en la trama institucional de la toma de decisiones dado que se relaciona en forma directa con la directora y la vice. La mención de la “confianza personal” parece ser muy importante en la construcción del equipo. También es importante destacar que hay un objetivo cuasi subyacente que es el de incorporar matrícula de sectores medios que se fueron de la escuela durante la crisis institucional:

“Soy la coordinadora del PMI por lo que me relaciono con la toma de decisiones y la conducción de la escuela. La directora me tiene muy en cuenta, hago sugerencias desde mi rol docente. Mi rol está muy fortalecido por la cantidad de horas que tengo y la antigüedad en la escuela. Yo acá tenía 8 cursos, conozco la población, los problemas que tienen los profesores”.

Si bien este equipo de conducción es nuevo y se conforma luego de una fuerte crisis institucional, tienen un estilo de trabajo compartido y abierto y los problemas se tratan en conjunto con la participación permanente de la supervisora y un trabajo muy importante de la coordinadora del PMI.

Cuadro 2. Equipo de conducción escuela 2, provincia 1.

| Provincia 1 Escuela 2 | Cargo | Situación de revista | Antigüedad en la docencia | Antigüedad en cargo de conducción | Antigüedad en la escuela | Título habilitante | Forma de acceso al cargo |
|--------------------------|---------------------------|--|---------------------------|---|--------------------------|---|---|
| 2 | Director | Suplente como director, horas titulares como profesor | 20 años | Menos de un año | 20 años | Maestro Mayor de obras y profesorado de AMET ²³ (recibido en la escuela) | Por decreto del Ministerio de Educación Provincial en acuerdo con el gremio |
| 2 | Regente del área técnica | Suplente como regente, horas titulares como profesora | 20 años | Menos de un año | 20 años | Arquitecta y profesorado de AMET | Por puntaje |
| 2 | Regente del área cultural | Suplente en el cargo con horas titulares como profesora | 26 años | Tres años | 26 años | Profesora de Geografía | Por puntaje |
| 2 | Regente | Suplente en el cargo, con horas titulares como profesora | 28 años | 2 meses (tiene 9 años de experiencia como vice en otra escuela) | 2 meses | Profesora de Lengua y Literatura | Por puntaje |
| 2 | Jefe de Depo. de Taller | Suplente con horas titulares como profesor | 35 años | 10 años | 35 años | Técnico electromecánico (recibido en la escuela) | Por puntaje |
| 2 | Asesora Pedagógica | Suplente con horas titulares como profesora | 16 años | 3 años | 3 años | Licenciada en Ciencias de la Educación y Magister en Ciencias Sociales y Educación | Por puntaje |

Esta escuela técnica es muy demandada por las familias de los distintos barrios de la ciudad capital de una provincia. Tiene mucho prestigio y una historia importante dado que se creó en 1945 y a ella concurrían alumnos de distintas provincias. Durante mucho tiempo, hasta 1966, la escuela contó con internado para que los alumnos de otras provincias pudieran quedarse.

²³ El gremio Asociación de Magisterio de Enseñanza Técnica dictó durante los años 90 cursos que daban formación pedagógica a los profesionales sin título docente. Este curso fue reconocido por el CONET

El total de la matrícula es de 378 alumnos al 30 de junio de 2013. Entre profesores y personal de apoyo la escuela tiene 225 docentes. Esta escuela tiene 3 turnos, 36 divisiones, conviven el polimodal con la nueva estructura de seis años de educación secundaria. En el polimodal queda la orientación de Economía y Gestión, y en la escuela técnica Automotores, Construcciones y Electromecánica. Los alumnos que vienen de la estructura anterior (polimodal) pasan a 4to. año a fines del 2013 por lo que la estructura anterior dejaría de funcionar en el ciclo lectivo del 2015 en que sus alumnos finalizarían el 5to. año. Hasta entonces el equipo de conducción tiene a cargo la implementación de las dos estructuras, la de la ley federal de 7-5 y la que la provincia seleccionó en el marco de la LEN, 6-6. A esta situación se le agrega la incorporación de los alumnos de séptimo grado debido a la estructura 6-6 que adoptó la provincia. Esta incorporación implica que la escuela tiene que diseñar estrategias de inclusión para una matrícula proveniente de un origen social con el que no se había trabajado en la escuela técnica anteriormente.

Los alumnos del polimodal se reciben de bachiller y si hacen un año más pueden recibirse de técnicos en Producción de Bienes y Servicios. Los chicos que quieran seguir esa orientación tienen que cursarla en otras escuelas no técnicas porque es una modalidad de la escuela secundaria orientada.

El edificio está en buen estado pero el espacio no es suficiente porque lo comparten con otra escuela de educación secundaria que había funcionado como EGB3. El equipamiento de los talleres es muy completo y se renueva en forma permanente con fondos de cooperadora.

La escuela ha sufrido los cambios de política educativa en relación con la modalidad técnica con mucho conflicto, marchas y contramarchas. Un grupo de profesores, entre los que se encuentran los integrantes del equipo directivo actual, resistieron la modificación del curriculum y el cierre de los talleres durante los 90.

Esta escuela también ha transitado, en el año 2012 y parte del 2013, por graves conflictos institucionales que llevaron a una situación de acefalía por renuncia del director a fines del 2012. El director, profesor de educación física, no tenía legitimidad en su cargo y la presión de sus pares lo llevó a la renuncia. Esta situación duró más de seis meses durante los cuales el coordinador y algunos profesores (que hoy conforman el equipo de conducción) se hicieron cargo de la administración para que pudiera terminarse el ciclo lectivo y tomarse los exámenes de fin de año. En marzo del 2013, en acuerdo con el gremio del sector (AMET) se establece una resolución en el Ministerio de Educación por la cual los directores de las escuelas técnicas deben tener un título técnico. En esta escuela, si bien los profesores con mayor puntaje eran del área de "humanidades" fueron desplazados por un profesor con título técnico que asumió como director en abril del 2013. Por lo tanto, también en esta escuela hay un equipo de conducción que está reconstruyendo la institución a medida que, a la vez, se conforma como equipo en el marco de una fractura entre los profesores de las materias del área de "humanidades" y las tareas del área específicamente técnica.

La conducción se define como "*abierta y participativa*" con el objetivo de constituir un equipo de conducción que pueda reconstruir el entramado institucional. El director convoca a reunión de consejo consultivo una vez por mes. En estas reuniones participan el director, los regentes y el jefe del departamento técnico. El resto de los integrantes del equipo tienen una participación permanente en los debates sobre los problemas cotidianos de la escuela y sus objetivos a corto y largo plazo.

Para la conducción de la escuela es muy importante el trabajo de los preceptores porque consideran que son los que están más cerca de los chicos y valorizan mucho su tarea. En algunas reuniones del equipo de conducción, especialmente las relacionadas con problemas que involucran a los alumnos, participa el subjefe de preceptores:

El equipo también trabaja sobre la fractura entre las denominadas "área técnica" y "área de fundamento" donde el director lleva la palabra de los técnicos pero se equilibra con la participación de la asistente pedagógica que tiene a su cargo la articulación de esta fractura.

Como puede apreciarse se trata de una escuela compleja por tratarse de una escuela técnica con su característica fractura entre la formación técnica y la formación “de fundamento”. A esta complejidad se le suma la crisis institucional, la acefalía por la que acaba de transitar y la reciente designación de un nuevo equipo de conducción con la sanción de una normativa que establece la obligatoriedad de que el directivo sea un perfil técnico. Si bien el equipo es muy nuevo, todos los que integran el mismo (menos una regente) están hace mucho tiempo en la escuela como profesores. Parecen estar superando la larga situación de acefalía y trabajan para articular la formación técnica con la de fundamento. Están implementando un estilo abierto, no sólo al interior del equipo sino también en relación con los alumnos y los padres. Podría decirse que la conducción está ejercida principalmente por el director y la asesora pedagógica. Es de destacar el trabajo de articulación que realiza la asesora pedagógica, quien, además, motoriza y coordina los distintos espacios y el trabajo conjunto: coordina el consejo consultivo conformado por representantes de delegados de alumnos por curso, padres elegidos en cooperadora y profesores jefes de departamento. Cuenta con el total apoyo del director y de las rectoras.

Cuadro 3. Equipo de conducción escuela 3, provincia 1.

| Provincia 1 Escuela 3 | Cargo | Situación de revista | Antigüedad en la docencia | Antigüedad en cargo de conducción | Antigüedad en la escuela | Título habilitante | Forma de acceso al cargo |
|--------------------------|-----------|--|---------------------------|-----------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| 1 | Directora | Interina, titular como vice | 33 años | 9 años | 14 años | Profesora de historia | Por puntaje |
| 1 | Vice | Suplente en su cargo con horas cátedra titulares | 29 años | 10 años | 4 años | Profesora de Letras | Por puntaje |

Esta escuela está ubicada en la zona céntrica. Fue creada en 1998 como EGB3. Fue una escuela muy grande desde sus inicios porque tenía 7 séptimos, 7 octavos y 6 novenos. En el año 2010, en el marco de la Ley Nacional de Educación, la institución pasa a ser colegio secundario con tres años de ciclo básico y 3 años de ciclo superior y orientación en Ciencias Sociales.

La matrícula total es de 358 alumnos y se ha mantenido estable en los últimos tres años. La escuela cuenta con 113 profesores y personal de apoyo.

Es una escuela muy demandada por lo que para ingresar es necesario hacer sorteo. Sin embargo, para el sorteo quedan muy pocas vacantes porque la mayoría de ellas, son ocupadas por hermanos de los alumnos que ya están en la escuela. No tiene matrícula de sectores bajos provenientes de la periferia de la ciudad.

El edificio se mantiene en buen estado de conservación y está bien equipado. Los espacios de los que disponen son laboratorio y sala de música. En palabras de la directora:

“Acá tenemos todo lo que los chicos necesitan, equipamiento, mobiliario, entramos en el programa de las netbooks, la sala de computación está un poco más obsoleta pero no importa porque ya estamos en las netbooks, en la biblioteca hay muchos libros y material para los profesores. También es muy completo el equipamiento deportivo que permanentemente se enriquece con aportes de la provincia”.

En esta escuela la directora considera que ella y la vicedirectora constituyen el equipo de conducción dado que no tienen asesor pedagógico y los profesores referentes de curso no se habían elegido al momento del trabajo de campo.

La conducción parece ser unipersonal con apoyo de la vicedirectora y sólo en situaciones en las que hay que *“tratar problemas de convivencia, violencia o cuestiones con la comunidad, se convoca a los profesores que coordinan el proyecto de convivencia”*.

Es un equipo tradicional, cerrado a los cambios relacionados con la inclusión y la participación de los actores. Ambas integrantes del equipo consideran que la normativa que obliga a la inclusión no tiene en cuenta a los alumnos que, *“hacen un gran esfuerzo para permanecer en la escuela”*. También consideran que no es pertinente que los *“primeritos”*, los alumnos de séptimo grado en la estructura anterior, se integren a la educación secundaria. La directora busca un perfil de vicedirectora que coincida con su concepción de la conducción y, cuando el vicedirector se aparta del cargo²⁴, le pide a la vicedirectora actual que se presente para el cargo.

La directora se jubila en 2014 por lo que se muestra muy angustiada. Los testimonios de directora y vice coinciden:

“Nos propusimos como equipo, que las decisiones sean conjuntas, es como mamá y papá, tenemos que tener los mismos discursos. Tratamos entre las dos de encontrarnos al mediodía, nos llamamos. Ella da clase en otra escuela y alrededor de las 11 está acá. En general tengo la capacidad de decisión adecuada para el cargo que tengo, es una apreciación muy particular pero creo que a esta escuela la tienen en cuenta para cualquier convocatoria. Como escuela se nos convoca para saber qué estamos pensando sobre determinados temas”.

Pareciera que la escuela es muy demandada porque el equipo mantiene el orden y la disciplina, está bien equipada y tiene mayoría de población proveniente de los sectores medios capitalinos. La directora ejerce un estilo unipersonal sin participación del resto de los actores. Su pronta jubilación pone un interrogante sobre el camino que tomará la nueva conducción.

²⁴ La directora informa que el vice renunció a su cargo por “stress” y cierra el tema. Sólo aclara que tiene horas titulares como profesor y que le han dado la coordinación del PMI. No se lo pudo entrevistar porque estaba con licencia médica.

Cuadro 4. Equipo de conducción escuela 4, provincia 2.

| Provincia 2 Escuela 4 | Cargo | Situación de revista | Antigüedad en la docencia | Antigüedad en cargo de conducción | Antigüedad en la escuela | Título habilitante | Forma de acceso al cargo |
|--------------------------|---------------|--|---------------------------|---|--------------------------|---|---|
| 4 | Directora | Interina, titular en el cargo de vice. Asume por jubilación de la directora anterior | 31 años | Menos de 1 año como directora pero 30 como vice | 30 años | Profesora de matemáticas | Puntaje |
| 4 | Vicedirectora | Titular | 23 años | 3 años | 13 años | Profesorado de Ciencias Agrarias e Ingeniera Agrónoma | Concurso |
| 4 | Vicedirectora | Suplente, con horas titulares como profesora | 13 años | Menos de 1 año | 9 años | Profesorado en ciencias jurídicas, políticas y sociales | Se presentó al concurso para vice que llamó la provincia en el 2011 pero no pudo ocupar cargo porque en la ciudad fueron cubiertos todos con aspirantes que tuvieron mayor puntaje y no quiso trasladarse |

En 1917, un grupo de vecinos, decide crear una escuela normal en la ciudad capital porque no existía hasta ese momento. Los primeros alumnos iban a rendir sus exámenes a otra escuela normal en otra ciudad, hasta que un año después, el Consejo de Educación de la Nación le otorgó la validez a los títulos emitidos por la escuela. La escuela funcionaba en el Concejo Deliberante. En el año 1999 pasó a ser escuela de comercio y se trasladó al edificio en el que hoy se encuentra. Actualmente, la escuela comparte el edificio con otras dos escuelas secundarias; una a la mañana y otra a la noche. Su orientación es en tecnología de la información.

La matrícula es de 400 alumnos y se mantiene estable en los últimos 5 años con 16 divisiones: 5 primeros, 4 segundos, 3 terceros, 2 cuartos y 2 quintos. En total cuentan con 113 docentes considerando profesores y personal de apoyo.

El equipo de conducción reconoce que la escuela tiene escasa matrícula porque la escuela que funciona en el mismo edificio turno mañana es la primera elección de las familias por lo que tienen que hacer

sorteo por la sobredemanda.

“Recién llegaron los inscriptos para el 2014, y tenemos 31 alumnos que eligieron nuestra escuela, y tenemos 112 vacantes, o sea que sabemos que vamos a recibir alumnos que han elegido esta escuela como segunda opción. Luego de los sorteos que se producen en la otra escuela, que van a ir al sorteo porque no les alcanzan las vacantes, vamos a ver si vienen alumnos de segunda opción, y llegamos más o menos a tener 112”.

La directora tiene mucha antigüedad en la docencia y tiene un estilo de conducción muy “pegado” a la normativa tradicional de la educación secundaria, ella misma se considera *“una directora de tipo tradicional”* por lo que el estilo de conducción de este equipo parecería inclinarse a ser más bien restringido y cerrado. No hay espacios de participación para profesores, ni padres ni alumnos. Incluso hay diferencias de concepción sobre la inclusión y la obligatoriedad entre la directora y las dos vicedirectoras sin que estas diferencias se hayan trabajado en reuniones en conjunto.

Cada una de las integrantes del equipo de conducción tiene su propia tarea: la directora se ocupa de los problemas relacionados con la atención de los padres, la supervisión y las autoridades del ministerio provincial. La vicedirectora con menor antigüedad en la escuela se ocupa de los alumnos *“con problemas”* y trabaja con las familias o deriva a los alumnos a los equipos de asistencia provincial. La vicedirectora con mayor antigüedad trabaja con los profesores en todos los aspectos relacionados con la enseñanza, asesorando y brindando material adecuado a aquellos profesores que no *“saben enseñar”*.

En el caso de situaciones de incertidumbre relacionadas con la normativa, la directora consulta con el coordinador de zona (nombre que se le da a los supervisores en la provincia) o al director del nivel que, como ya se estableció, en la provincia el funcionario a cargo de la Dirección de Educación Secundaria renunció en marzo del 2013 y no se había nombrado su reemplazante al momento del trabajo de campo. El Director General de Educación estaba a cargo del nivel en forma temporaria pero según la percepción de la directora *“no es interlocutor para nosotros”*.

El único tema que pareciera movilizar, por lo menos en los papeles, al equipo en su conjunto se relaciona con lo que el equipo denomina el *“consejo de convivencia”* que se ocupa del reglamento de convivencia y de determinar las sanciones para los alumnos. Este equipo no se había reunido aún durante 2013.²⁵

La vicedirectora a cargo del trabajo con los profesores pareciera tener un estilo más abierto para el trabajo con los mismos:

“El equipo está conformado por la directora, dos vicedirectoras, y todos los docentes y no docentes. Incluyo a los docentes y a los no docentes, porque yo considero que en la escuela, todos tomamos decisiones; siempre apuesto a trabajar en equipo, no sé trabajar de otra manera, siempre he trabajado con otros docentes a mi lado. Tal vez me gustaría participar más en las decisiones con respecto a la disciplina de los alumnos y en la resolución de las dificultades que cada docente tiene con su asignatura porque serviría para que algunas diferencias se puedan dirimir y unificar criterios, para que en cada área se pueda trabajar bajo un mismo concepto pero no tengo apoyo para esta tarea”.

No hay articulación entre las integrantes del equipo de conducción ni un proyecto en común. La directora parece conformarse con conducir una escuela *“recolectora”* elegida en segunda o tercera instancia por los alumnos.

²⁵ Esta escuela fue visitada en el mes de septiembre.

Cuadro 5. Equipo de conducción escuela 5, provincia 2.

| Provincia 2 Escuela 5 | Cargo | Situación de revista | Antigüedad en la docencia | Antigüedad en cargo de conducción | Antigüedad en la escuela | Título habilitante | Forma de acceso al cargo |
|--------------------------|----------|----------------------|---------------------------|-----------------------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|
| 5 | Director | Interino | 25 años | Menos de un año | Menos de un año | Profesor de Física | Por puntaje |

Esta escuela es creada c por el ministerio provincial como “escuela de reingreso” por resolución de la provincia en 2013. Su objetivo es escolarizar a jóvenes que habían dejado la secundaria común o no habían ingresado nunca. Depende de la Dirección de Jóvenes y Adultos y funciona en horario especial de 18 hs a 21 hs. Los alumnos se reciben en 4 años y se trabaja por módulos, promoción en las materias aprobadas y apoyo en las no aprobadas. Acuden jóvenes desde 16 hasta 21 años. En total tiene 30 alumnos y 15 docentes. La orientación aún no está definida. Las autoridades provinciales proponen orientación en educación física y los alumnos y profesores prefieren la orientación en arte (plástica y música)

Si bien hay solo un director, una secretaria y quince profesores frente a alumnos, el director manifiesta que el equipo de conducción se conforma con todos los profesores de la escuela y con la secretaria:

“Somos pocos pero nos reunimos todas las semanas para tratar las problemáticas de los alumnos, que son muy complicadas, y tomamos la decisiones en conjunto. Muchas veces también los alumnos involucrados participan en estas reuniones para resolver sus problemas”.

Todos los profesores, director y secretaria asumieron los cargos por puntaje y ninguno tiene preparación específica para trabajar con jóvenes en situaciones de complejidad social y familiar que reingresan o ingresan por primera vez en la educación secundaria. El director percibe esta situación y él mismo manifiesta:

“No le voy a negar que todos llegamos con muchos prejuicios, no sabíamos como trabajar, nos enfrentamos a situaciones muy duras, droga, delincuencia, dramones familiares. Tuvimos un intento de suicidio y ahora el chico volvió. Pero nos vamos adaptando, nosotros y ellos”.

El trabajo en las aulas era tranquilo y los tres profesores, uno de matemáticas, otro de geografía y otra de literatura, estaban exponiendo mientras muy pocos alumnos escuchaban.

A este equipo, sin experiencias previas y sin capacitación específica sobre el trabajo con sectores en situaciones de gran vulnerabilidad, se le ha asignado en una escuela con un régimen especial para incluir a los jóvenes que ya habían dejado la educación secundaria. En este sentido es muy importante que reciban capacitación, apoyo y seguimiento constante de especialistas en las escuelas de reingreso. Por otro lado, el edificio donde funciona el centro no es el más adecuado debido al rechazo que los jóvenes sufren por parte del personal y alumnos de la escuela secundaria que funciona en el turno mañana.

Cuadro 6. Equipo de conducción escuela 6, provincia 2.

| Provincia 2 Escuela 6 | Cargo | Situación de revista | Antigüedad en la docencia | Antigüedad en cargo de conducción | Antigüedad en la escuela | Título habilitante | Forma de acceso al cargo |
|--------------------------|-----------------------|--|---------------------------|------------------------------------|--------------------------|---------------------------------|---|
| 6 | Directora | Interina, titular como vicedirectora | 30 años | 1 año y 13 años como vicedirectora | 13 años | Profesora de letras | Por concurso al cargo de vice y por puntaje al cargo de directora |
| 6 | Vicedirectora | Interina en el cargo, titular como profesora | 28 años | Menos de un año | 28 años | Profesora de Ciencias Naturales | Por puntaje, por fallecimiento del vicedirector |
| 6 | Coordinadora de Áreas | Suplente en el cargo. Titular como profesora | 29 años | 5 años | 15 años | Profesora de Geografía | Por puntaje |

Esta escuela funcionaba en un barrio del centro de la ciudad capital y en el año 2000 se traslada al edificio actual en una ubicación más cercana a la periferia. La escuela funcionaba en dos turnos con un solo director y dos vicedirectores, uno en cada turno.

En el año 2011 la escuela fue separada en dos escuelas, una en el turno mañana y otra en el turno tarde con un director cada una. La que era vicedirectora del turno tarde es la directora actual de la escuela que funciona en el turno tarde y tiene la responsabilidad patrimonial de las dos escuelas porque no se ha modificado aún la normativa.²⁶

El edificio está en mal estado con la pintura resquebrajada, los pisos rotos. Las aulas son muy pequeñas porque se han ido agregando a una planta muy chica. La dirección, que es compartida con la vicedirección, también tiene muy poco espacio.

El movimiento de alumnos por el pasillo es permanente y hay mucho ruido. No hay un espacio cubierto para recreación de los alumnos. En el pasillo central que está justo frente a la oficina de la directora hay un enorme mural que muestra la pintura del rostro de un alumno que fue asesinado por la policía en un episodio no aclarado en el año 2008. El mural está rodeado de floreros con flores y notas de los alumnos de los distintos años, algunas recientes, otras más viejas.

La escuela tiene una matrícula de 320 alumnos en baja en relación con años anteriores y 65 profesores en total.

El equipo de conducción está conformado por la directora, vicedirectora y la referente de áreas:

En palabras de la directora:

"Yo concursé en el año 2000 como docente en otra escuela. En el 2001 tomo el cargo de vicedirectora concursada en esta escuela en el turno mañana, porque la escuela era solo una. Yo, entonces, estoy de vicedirectora titular hasta el año pasado. En mayo del año pasado tomo el cargo de dirección y quedo como directora interina. El equipo está conformado, por mí, la vicedirectora y por la coordinadora de áreas, porque cuando nosotros tomamos las decisiones nos manejamos un poco con ella. La coordinadora tiene que hacer el proyecto de área con los demás profesores".

²⁶ Las autoridades del nivel manifiestan que la decisión de crear una escuela en el turno mañana y otra en el turno tarde en el mismo edificio se tomó para todas las escuelas de la capital debido al crecimiento de la matrícula del nivel.

La directora se muestra muy abatida y enojada por el tema del ausentismo de los profesores y por las condiciones laborales de los mismos. La directora aclaró que ningún profesor forma parte del equipo de conducción.

“Nos faltan docentes porque se van a otra provincia limítrofe donde los sueldos son mejores. Tenemos varios profesores sin título docente, algunos están estudiando y otros son bachilleres. La concentración horaria ya no existe porque los profesores titulares se fueron de la escuela y ahora solo tenemos profesores taxis”.

Tanto la directora como la vicedirectora manifiestan que la situación del profesorado en educación secundaria es muy problemática porque a los maestros de educación primaria se les exige un título específico y en educación secundaria se puede enseñar con cualquier título aunque no tenga formación pedagógica. Además indican que los profesores de educación secundaria siempre están en desventaja para trabajar dado que los maestros con título de enseñanza primaria pueden dar clase en educación secundaria pero los profesores no pueden dar clase en educación primaria.

Este equipo parece estar desbordado dado que el tono de queja fue permanente, especialmente por parte de la directora que aparece totalmente desbordada y abatida²⁷. Pareciera que el primer año como directora ha sido muy movilizador para ella. La directora misma manifiesta que no “*ve la hora de jubilarse*”. Podría decirse que el equipo necesita ayuda para superar el estado de malestar por el que transitan, por lo que parece difícil que se pueda trabajar en el marco de los proyectos de inclusión y obligatoriedad.

Cuadro 7. Equipo de conducción escuela 7, provincia 3.

| Provincia 2 Escuela 6 | Cargo | Situación de revista | Antigüedad en la docencia | Antigüedad en cargo de conducción | Antigüedad en la escuela | Título habilitante | Forma de acceso al cargo |
|--------------------------|----------------------|---|---------------------------|-----------------------------------|--------------------------|---|--------------------------|
| 7 | Rectora | Interina en el cargo de directora, titular en el cargo de vice por concurso | 27 años | 2 años | 27 años | Profesora de Historia | Por puntaje |
| 7 | Vicerecutora | Interina, titular como profesora. Se está presentando a concurso para su cargo | 12 años | 5 años | 12 años | Profesora de Lengua | Por puntaje |
| 7 | Vicerecutor | Suplente en el cargo (el cargo titular es de la directora), titular como profesor | 12 años | 1 semana | 12 años | Profesor de Historia y Educación Física | Por puntaje |
| 7 | Asistente Pedagógica | Interina, titular como profesora | 15 años | 3 años | 13 años | Lic. Y Prof. En Psicopedagogía | Por puntaje |

²⁷ Ambas muestran un fuerte malestar, definido por los especialistas por el padecimiento de estados de ansiedad, angustia, resentimiento o indiferencia que puede producirse frente las demandas y necesidades que a diario enfrenta el personal de conducción y los profesores ante una población estudiantil heterogénea en el marco de políticas educativas muy demandantes y de cambio constante que cuestionan sus modelos y estilos de conducción. (Almandoz-Hirschberg, 1992). En el mismo sentido, una investigación realizada por un sindicato docente establece que “El contraste entre el desinterés por el trabajo y la necesidad de hacerlo, lleva a un estado de continua ansiedad y tensión, ambas constitutivas del “stress”. Esta particular y tan frecuente forma de fatiga laboral depende del grado de tolerancia a la ambigüedad y a la frustración que tenga el trabajador”. (Martínez, 1993)

| Provincia 2 Escuela 6 | Cargo | Situación de revista | Antigüedad en la docencia | Antigüedad en cargo de conducción | Antigüedad en la escuela | Título habilitante | Forma de acceso al cargo |
|--------------------------|------------------------------------|-------------------------|---------------------------|-----------------------------------|--------------------------|--|---------------------------|
| 7 | Jefa Depto. Lengua | Titular como profesora | 25 años | 3 años | 25 años | Profesora de Lengua | Por elección de sus pares |
| 7 | Jefa Depto. Psicología y Filosofía | Suplente como profesora | 11 años | 3 años | 3 años | Psico-pedagoga | Por elección de sus pares |
| 7 | Jefa Depto. Matemáticas | Interina como profesora | 18 años | 5 años | 18 años | Profesora de Física, Matemáticas y Cosmografía | Por elección de sus pares |
| 7 | Jefe Depto. Idiomas | Interino como profesor | 7 años | 2 años | 7 años | Profesor de Inglés | Por elección de sus pares |
| 7 | Jefa Depto. Física | Interina como profesora | 15 años | 5 años | 15 años | Profesora de Física, Matemáticas y Cosmografía | Por elección de sus pares |
| 7 | Jefa Depto. Tecnología | Titular como profesora | 18 años | 9 años | 15 años | Ing. Industrial con Tray. en Tecnología | Por elección de sus pares |

Esta escuela Normal Nacional fue creada a fines del siglo XIX en un edificio emblemático en pleno centro de la ciudad. El edificio fue convertido en centro cultural y comercial en el año 2006 por lo que la escuela fue trasladada a un edificio nuevo ubicado en un barrio periférico, en palabras de la directora *“un tradicional barrio populoso de la capital”*. En el año 2000 se inició el traslado del nivel primario al nuevo edificio y, *“de ese modo, la escuela normal fue perdiendo la identidad de unidad pedagógica”*. En el 2006, con el edificio ya terminado, las autoridades comenzaron a solicitar el traslado al nuevo edificio del nivel secundario. La resistencia del personal de conducción y de los profesores fue muy fuerte incluyendo entrevistas en programas de los medios de comunicación provinciales y nacionales y audiencias con autoridades provinciales.

El nuevo edificio fue diseñado sin tener en cuenta el clima de la ciudad porque es de vidrio. Esta situación aumentó las resistencias del personal de conducción y de los profesores al traslado y aceptación del nuevo edificio. Además, el traslado y las características del edificio provocaron una pérdida de matrícula significativa. En palabras de los integrantes del equipo de conducción:

“Estamos peleando por mantener la matrícula porque los chicos que iban al edificio del centro no vienen acá, la mayoría se pasó a escuela privada, hay todo una cuestión que es propia de las transiciones”.

En esta escuela hay 245 docentes en total y 1298 alumnos. Las orientaciones son Ciencias Naturales y Humanidades. La modalidad Humanidades tiene orientación en educación y en lengua, y la de Ciencias Naturales, tiene un perfil en salud y un perfil en ambientes urbanos

El equipo de conducción es un equipo que trabaja muy articuladamente incluyendo los dos turnos. Todos, equipo de conducción y profesores tienen muchos años en la escuela, un gran porcentaje cursó en la escuela toda su escolaridad primaria, secundaria y el profesorado. Los jefes de departamento tienen muchas horas en la escuela ya que pertenecen al régimen de "Proyecto 13"²⁸ y concurren a todas las reuniones del equipo de gestión. La asesora pedagógica actúa como coordinadora de todo el equipo porque está en los dos turnos.

"Nos reunimos mensualmente o cuando surge la necesidad de hacerlo, también participan los jefes de preceptores. A los problemas los tratamos de manera democrática, opina uno, opina otro y bueno, se trata de llegar a las decisiones en las que todos estemos de acuerdo, obviamente, algunos no, pero se los trata de mirar a los problemas, de exponerlos. Somos bien unidos en el equipo pedagógico. Acá las decisiones son en conjunto, siempre fue así, y eso favorece, porque después, obviamente, tenemos que hacer la bajada los profesores y si es un conjunto, vamos a tener el mismo discurso".

El equipo de conducción convoca a reuniones al consejo consultivo para la toma de decisiones:

"Generalmente, una vez al mes, se reúne el consejo consultivo, del cual somos parte como jefes de departamento y, si es necesario se reúnen más veces y creo que sí, que es importante, porque primero se hacen reuniones que sirven para el funcionamiento de la escuela, con respecto a las diferentes actividades de los alumnos y sobre los problemas que pueden llegar a tener los alumnos; siempre son consensuadas las opiniones y entre todos votamos. Participan la directora, la rectora y vicerectora, la asesora pedagógica, los jefes de preceptores y los jefes de cada departamento, y es importante, porque al estar en contacto permanente con los alumnos, tenemos una realidad para saber que es lo que está sucediendo de cerca, y en esas reuniones podemos tomar decisiones, basadas, en lo que vemos realmente en el curso".

Este equipo de conducción y los profesores no logran adaptarse totalmente al nuevo edificio, al barrio y al cambio de status de la institución. Un equipo acostumbrado a trabajar con matrícula de sectores medios altos que, sin mediar capacitación, tiene que trabajar con sectores sociales bastante más bajos, que es trasladado del centro a un barrio de periferia, que de un edificio prestigioso y tradicional es trasladado a un edificio totalmente inadecuado para el clima de la ciudad, necesita del apoyo provincial y nacional para afrontar tantos cambios, especialmente si a lo anteriormente dicho, le agregamos las nuevas normativas elaboradas por el Consejo Federal y la provincia en relación con la organización de la escuela secundaria. Sin embargo, puede decirse que el equipo trabaja con entusiasmo, permanece muchas horas en la escuela y está abierto a la participación de los profesores que ejercen las jefaturas de departamento con horas institucionales específicas, todos ellos provenientes de la escuela normal incluida en el llamado "Proyecto 13".

²⁸ En el año 1969, en algunas de las escuelas secundarias dependientes del Consejo Nacional de Educación, se creó una organización departamental entre los que se contaba un Departamento de Orientación con las figuras de asesor pedagógico o psicopedagógico y un ayudante de departamento. Además, se redefinió al preceptor como un auxiliar docente. El Departamento de Orientación y su personal asesor tenían la doble función de complementar la tarea docente asistiendo en la atención individual de los alumnos y en las tareas de planificación curricular. Para ello, se reformó el régimen de contratación de los profesores y es por esta razón que se la denominó, "Régimen Laboral de Profesores Designados por Cargo Docente", aunque fue y es aún hoy conocida como "Proyecto 13". La implementación del "Proyecto 13" se limitó a las escuelas donde se lo aplicó experimentalmente dados los costos que suponía trasladarlo a mayor escala. En algunas escuelas continúa con sus características originales mientras que en otras ha quedado desdibujado. Es notable, sin embargo, que algunas de estas escuelas suelen funcionar como referencia para ejemplificar procesos de cambio institucional exitoso. Inicialmente se aplicó en 33 establecimientos y entre 1979 y 1982 se extendió a 140, con características diferentes al proyecto original.

Cuadro 8. Equipo de conducción escuela 8, provincia 3.

| Provincia 3 Escuela 8 | Cargo | Situación de revista | Antigüedad en la docencia | Antigüedad en cargo de conducción | Antigüedad en la escuela | Título habilitante | Forma de acceso al cargo |
|--------------------------|----------------------|----------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|--------------------------|--|----------------------------------|
| 8 | Directora | Interina, titular como profesora | 20 años | 6 años | 13 años | Profesora de Matemáticas | Por puntaje |
| 8 | Asistente Pedagógica | Interina | 7 años | 5 años | 6 años | Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación | Por puntaje |
| 8 | Profesor tutor | Interino como profesor | 10 años | 5 años | 5 años | Lic. Trabajo Social | Elección de la directora por PMI |
| 8 | Profesora tutora | Interina como profesora | 5 años | 3 años | 3 años | Lic. Trabajo Social | Elección de la directora por PMI |
| 8 | Profesora tutora | Interina como profesora | 5 años | 3 años | 3 años | Abogada | Elección de la directora por PMI |

Esta escuela se creó mediante un decreto en el año 2007 respondiendo a la demanda de los habitantes de un barrio periférico que no contaban con escuela secundaria. El decreto establecía que la escuela funcionaría solo en el turno noche porque no había espacio físico para más turnos. Los profesores se resistieron a esta limitación y lograron que se habilitaran también el turno mañana y turno tarde. Los alumnos y los padres, acompañados por profesores y equipo de conducción hicieron una "manifestación pacífica", donde se movilizaron para lograr el edificio propio.

En julio del 2012 empezaron a construir las aulas nuevas y terminaron a principios del 2013. A pesar de ser nuevo, el edificio está muy deteriorado. No es adecuado para el funcionamiento de la escuela dado que se le han agregado aulas de manera muy desordenada por la falta de espacio para la matrícula. Los detalles de construcción indican que se construyó en muy poco tiempo y con una mínima inversión. El equipamiento para el funcionamiento de una radio es muy adecuado pero faltan espacios para biblioteca, laboratorio y esparcimiento de los alumnos.

En palabras de la directora:

"Necesitamos un establecimiento más amplio para abrirles la puerta a otros chicos. Tenemos muy poco espacio, no tenemos laboratorio, la biblioteca es muy chica. Acá en el barrio hay espacio para construir un nuevo edificio con todas las comodidades. Para el año que viene ya no nos alcanzan las aulas y tenemos que dejar muchos chicos afuera por falta de espacio. Tienen otro colegio a 11 cuadras y otra a 12 cuadras y no alcanzan para todos los chicos"

La matrícula es de 450 alumnos, todos provenientes de un barrio periférico, que es considerado como el barrio más pobre de la periferia de la capital provincial. La población es de trabajadores golondrinas y de diversos tipos de trabajadores industriales que quedaron fuera del mercado de trabajo en los 90.

El equipo de conducción trabaja con mucho compromiso y muy articuladamente en situación casi de pares entre directora, asesora pedagógica y los tres tutores.

La directora informa que se hicieron todas las gestiones para pedir una vicedirectora pero el ministerio provincial argumenta que no hay presupuesto.

Los tutores forman parte del equipo de conducción y las decisiones se toman en forma conjunta entre la directora, la asistente pedagógica y los tutores.

En palabras del tutor con mayor antigüedad en la escuela:

“Los tutores formamos parte del equipo de conducción y las decisiones se toman en forma conjunta. Planificamos las actividades de los CAJ²⁹ las salidas recreativas educativas, actividades artísticas, coro, teatro, radio. Son muy positivas y deberían ser, cada vez más, los ejes de las materias. Planificamos desde organizar la comida hasta las actividades que se van a desarrollar lo que genera otro clima de trabajo no sólo en el equipo de conducción sino también con los profesores, son espacios diferentes, lógicas diferentes, repercute bien en el aula. Yo soy trabajador social. Entré con 9 horitas suplentes, al segundo año ya se me ofrecen un poco más, llegué a 20 horas, ahora tengo 16 horas porque estoy en otras actividades. El primer año estuve solo y luego se incorporó otra profesora que había trabajado en PIIE conmigo y luego se agregaron 3 más. Somos 5 en total”

Las estrategias que el equipo de conducción y el equipo de tutores implementan con los alumnos y las familias son muy innovadoras y obtienen buenos resultados en la retención y el aprendizaje de los alumnos. Los profesores tienen problemas para enseñar y, especialmente, relacionados con el origen social de la matrícula. Es muy importante que las autoridades jurisdiccionales y nacionales apoyen y cubran las necesidades de esta escuela que trabaja con los sectores más pobres de la ciudad capital. Los alumnos son, en su gran mayoría, primera generación de sus familias en la educación secundaria. El equipo trabaja muy articuladamente con los alumnos que integran el centro de estudiantes y con las organizaciones del barrio.

²⁹ Los Centros de Actividades Juveniles son parte del programa nacional de Políticas Socioeducativas. Son instancias escolares que tienen como propósito habilitar en las escuelas otros espacios, otros tiempos y otras formas de enseñar y aprender. Desarrollan, en horario complementario o los sábados, propuestas de actividades culturales, artísticas, deportivas y comunitarias que responden a los intereses de los jóvenes. El CAJ es un ámbito que convoca a los jóvenes a participar, a demandar, a ser protagonistas, a disfrutar y producir con otros, acompañados por los adultos.

Cuadro 9. Equipo de conducción escuela 9, provincia 3.

| Provincia 3 Escuela 9 | Cargo | Situación de revista | Antigüedad en la docencia | Antigüedad en cargo de conducción | Antigüedad en la escuela | Título habilitante | Forma de acceso al cargo |
|--------------------------|--|--|---------------------------|-----------------------------------|--------------------------|--|---|
| 9 | Directora | Interina, titular por concurso en 2012 como vice | 24 años | 7 meses | 7 meses | Profesora Castellano, Literatura e Historia | Por puntaje |
| 9 | Vice | Suplente en el cargo, titular en horas cátedra ³⁰ | 18 años | 5 años | 2 años | Profesora Contabilidad y Lengua y Literatura | Por puntaje |
| 9 | Asistente Pedagógica | Interina | 5 años | 7 meses | 7 meses | Profesora Ciencias de la Educación | Por puntaje |
| 9 | Coordinadora dpto. Matemáticas | Interina | 6 años | 3 años | 4 años | Profesora de Matemáticas y Técnica Electromecánica | Elección en reunión de equipo de conducción |
| 9 | Coordinadora dpto. Historia | Interina | 10 años | 4 años | 4 años | Profesora de Historia y Educación Cívica | Elección en reunión de equipo de conducción |
| 9 | Coordinadora dpto. Lengua y Literatura | Interina | 5 años | 7 meses | 3 años | Profesora Literatura | Elección en reunión de equipo de conducción |
| 9 | Coordinadora depto. Artística | Interina | 25 años | 5 años | 5 años | Profesora de Plástica | Elección en reunión de equipo de conducción |

Esta escuela se creó en el año 2008 para brindar la posibilidad de ingresar a la educación secundaria a los jóvenes provenientes de una población nueva de la zona sur de la ciudad que se asentó debido a la construcción de viviendas sociales. Anteriormente funcionaba en una escuela primaria con la que compartía edificio a dos cuadras de la construcción actual.

³⁰ Esta profesora no pudo presentarse al concurso de vicedirección porque no tenía la cantidad de horas titulares en el nivel que exigía la convocatoria al concurso y queda como suplente de la directora actual. En el momento del trabajo de campo y había obtenido la cantidad de horas titulares necesarias y estaba pensando en presentarse al próximo concurso. Tenía dudas porque en caso de ganarlo tendría que elegir otra escuela, dado que el cargo de vicedirectora titular es de la directora, o sea, no está vacante para el concurso.

La escuela se inició con una matrícula de 170 alumnos en el 2009 por lo que la misma ha aumentado considerablemente en tres años siendo de 673 alumnos al 30 de junio de 2013.

La directora da cuenta de la complejidad de conducir una escuela que contiene aún dos tipos de estructura:

“Más o menos, tenemos como 350 alumnos a la mañana y 325 a la tarde. Hay un poquito más a la mañana. No sé por qué, todo el mundo quiere venir a la mañana, pero pasa en todas las escuelas, no solo en ésta. Nosotros estamos, recién, con el tercer año de la escuela secundaria y, tenemos el segundo y tercero del polimodal, que es el residual; para el año que viene nos va a quedar, nada más, que el tercero de polimodal, así que, el cambio está todavía en proceso”.

La escuela se creó con la orientación de Ciencias Sociales y en 2013 se incorporó como segunda orientación Ciencias Naturales. En el momento del trabajo de campo tenían un primero y segundo año en cada turno con la orientación Ciencias Naturales. La directora da cuenta de las dificultades para conseguir profesores especializados en Ciencias Naturales.

La escuela está construida de modo que todas las aulas y demás espacios dan a un gran patio y terreno sin pasto y sin ningún árbol. No hay casas que rodeen la escuela. Este tipo de construcción fue caracterizada por los directivos, profesores y alumnos como no adecuada para la zona debido al intenso calor y a la presencia de palomas e insectos varios que entran a las aulas y no se pueden sacar. Disponen de 12 aulas, laboratorios, cocina, sala de plástica, sala de profesores, dirección, vicedirección, asesoría pedagógica, un amplio espacio de administración y seis sanitarios.

La directora considera que *“terminan siendo pocas las aulas porque la población va creciendo”.*

La llegada de la directora, siete meses antes del momento de ser entrevistada, produce una crisis institucional porque desplaza a un director que estaba en la escuela desde su creación y casi un 50% de los profesores renuncian. Ante esta crisis, la nueva directora establece un acuerdo con los docentes que permanecen. Les otorga el derecho a la “franquicia” de dos horas cátedras mensuales para usarlas en cuestiones particulares. Esta “franquicia” es un derecho que establece el estatuto del docente provincial pero no se cumple en todas las escuelas. En el caso de esta escuela, el director anterior la había anulado.

En palabras de la directora:

“El equipo de conducción de este colegio, está compuesto por: directora, vicedirectora, asesora pedagógica y seis coordinadores de área; dentro de esos coordinadores de área está la de ciencias sociales, de ciencias naturales, de tecnología, de lengua, de artística, la de humanidades y de idiomas. En conjunto, conformamos la mesa de gestión, que la hacemos una vez al mes, donde abordamos criterios y enfocamos las líneas de acción, para trabajar en esos 30 días restantes. Trabajar en mesa de gestión para la toma de decisiones trae más ventajas que dificultades, porque uno puede tener una idea, entonces, como comúnmente decimos, la tiramos en la mesa de gestión y, por ahí, o puede ser realmente una buena idea, o viene modificada por los diferentes puntos de vista y diferentes aspectos Así que siempre lo trabajamos de esa manera, en equipo”.

También las coordinadoras de departamento que participan en la mesa de gestión valorizan el trabajo en equipo:

“Ayer tuvimos la mesa de gestión, hay cosas muy puntuales, que se trabajan, por ejemplo ver como se hace la adaptación de los contenidos con la coordinadoras, para ver si se pueden trabajar de manera articulada, nos preguntamos ‘¿Cuántos contenidos prioritarios podemos llegar a dar?’. Todas las decisiones son tomadas de común acuerdo, porque tiene que ver mucho la experiencia de cada una y el curso en el cual se está trabajando. Con respecto a la planificación por departamento, hacemos nuestras reuniones, también, con el personal completo del departamento, una vez al mes o, cada dos meses, para hacer una buena bajada, para decir ‘Mañana el proyecto tiene que estar’ y presentarlo”

La directora participa activamente en este trabajo pedagógico con los coordinadores de los departamentos:

“Yo, personalmente, y creo que es la idea de cada uno de los que me acompañan en este equipo de gestión, tengo como prioridad seguir construyendo, seguir trayendo ideas motivadoras, porque lo que hoy está faltando en la escuela, es hacer este tipo de estrategias motivadoras para que los alumnos puedan, a partir de allí, tomarlas y continuar con ese aprendizaje en proceso. Yo por ser profesora de biología, siempre les digo a mis docentes, porque también soy la que coordina las mesas del departamento de ciencias naturales, ‘Son ustedes los que tienen el poder en la mano’ Ciencias naturales, material concreto ‘Son ustedes los que tienen que invertir estrategias nuevas, llevar a los chicos al laboratorio, enseñarles, hacerles leer, que ellos manipulen, toquen’ Eso es un aprendizaje significativo”.

Es un equipo que se está conformando, la directora ha debido enfrentar una fractura institucional muy fuerte cuando se hizo cargo de la escuela. Pareciera que el trabajo conjunto con los alumnos del centro de estudiantes y los coordinadores de área puede llevar a la construcción de un proyecto en común que facilite la permanencia de los alumnos en la escuela.

En síntesis, los cuadros presentados indican que la conformación de los equipos de conducción de todas las escuelas tienen un alto grado de fragilidad en distintos aspectos:

- la mayoría del personal de conducción asume por puntaje sin haberse presentado a concurso y sin haber realizado capacitaciones previas, lo que implica una situación de revista de suplente o interino y nula formación en aspectos relacionados con la conducción institucional.
- en la gran mayoría de las escuelas los equipos son nuevos, por lo que aún están conformándose como tales. En cinco escuelas los directores tienen un año o menos en el cargo, tres de ellos han asumido los cargos después de una fuerte crisis institucional. En una escuela el director tiene dos años al frente del equipo de conducción pero también está remontando una situación de fuerte crisis institucional. En las tres escuelas restantes los directores tienen más de cinco años de antigüedad en el cargo pero en una de ellas se jubila en el 2014.
- los tutores, jefes o coordinadores de departamento y asesores pedagógicos no figuran en las plantas funcionales y sólo tienen contratos de horas cátedra, en general, pagadas a través del PMI.

Esta fragilidad en la conformación de los equipos de conducción tiene incidencia muy fuerte en el momento de realizar los diagnósticos sobre los problemas de las escuelas para elaborar los PMI y diseñar estrategias relacionadas con la inclusión y el cumplimiento de la obligatoriedad. En el siguiente apartado damos cuenta de esas dificultades en cada una de las escuelas visitadas.

6. Los problemas y las estrategias que priorizan las conducciones: las tensiones entre inclusión /exclusión

La normativa elaborada por el Consejo Federal establece que la conducción de las escuelas tiene, como función principal, elaborar buenos diagnósticos sobre las problemáticas de sus escuelas y diseñar acciones (PMI) para mejorar el ingreso, permanencia y egreso de todos los alumnos de las escuelas.³¹ En el marco de la normativa, esta estrategia implicaría que “*las escuelas pueden mirarse a sí mismas*” a partir de los problemas identificados, priorizar aquellos sobre los cuales intervenir y tomar decisiones sobre las acciones para abordarlos. (Montesinos- Schoo, 2013).

Estos complejos procesos se configuran de maneras distintas en las escuelas según las historias y conformaciones de los equipos de conducción descriptos anteriormente, aunque para ocho de los equipos de conducción el origen social de la matrícula que se quiere incluir para cumplir con la obligatoriedad es una dificultad que no pueden superar con herramientas de las que hoy disponen.

En este marco, en este apartado damos cuenta de la complejidad de los procesos por los que transitan los equipos directivos para identificar los problemas y elaborar las estrategias que implementan para trabajar sobre los mismos.

“A esta escuela vienen chicos de todos los barrios, de los barrios lejanos vienen los chicos con complicaciones de transporte, son de clase media y media baja. Hijos de gente que tiene trabajo que tiene como modelo el trabajo, eso es muy importante, hijos de talleristas, de empleados, que ven en la escuela una salida laboral”.

“Tenemos chicos de todo este radio escolar y tenemos chicos de un radio más lejano. Vienen de un barrio un poco más carenciado, de otro barrio, que hay casas un poco más precarias y hay chicos que vienen de más lejos, de zonas casi rurales”.

“Algunos chicos de clase media están viniendo pero con el cambio de edificio la mayoría se quedaron en las escuelas céntricas o se fueron a escuelas privadas”.

“Tenemos chicos que se trasladan en colectivo, muchos en bicicleta; ese es el chico que estamos recibiendo, y de un barrio que es muy popular, es muy numeroso y tiene toda una característica particular, porque son como referentes; toda esta zona, son como emblemáticos, son barrios populares”.

Estos testimonios dan cuenta de la complejidad de las concepciones sobre inclusión/exclusión que manifiestan los integrantes de los equipos de conducción de las escuelas. En el marco de la nueva normativa sobre la inclusión de los alumnos y la obligatoriedad de la escuela secundaria, las mismas están fuertemente asociadas al origen social de la matrícula que atiende la escuela, a la historia de la escuela y a los perfiles profesionales de los integrantes de los equipos, entre otras variables.

Las escuelas se encuentran frente a una población destinataria que expresa mayor heterogeneidad social y cultural, lo que cuestiona sus funciones originales y le plantea nuevos desafíos. En este contexto, y en el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar a toda la enseñanza secundaria, se reactualizan debates y propuestas en torno a cómo revertir la exclusión educativa en este nivel y, así, lograr la inclusión y permanencia escolar de estos nuevos sujetos (Sinisi, Montesinos y Schoo, 2009).

³¹ En el marco de la implementación de los PMI, se elaboró el Módulo de Monitoreo que es una base de datos de todas las escuelas involucradas en el Plan y en el cual éstas deben cargar información sobre matrícula inicial, repitentes, promovidos a diciembre y mayo, salidos con y sin pase. Esta carga se hace on line y se firma como declaración jurada. Este Módulo está asociado al SITRARED que es el Sistema de Transferencias en Red de Recursos Educativos, dependiente de la Subsecretaría de Coordinación Administrativa, por medio del cual se realizan y controlan las transferencias de fondos nacionales a las diferentes jurisdicciones.

Los equipos de conducción asocian el origen social de los alumnos a déficits y “problemas de conducta, violencia³², bullying, agresión”. En general, como ya se ha visto en una investigación anterior de esta área, los directivos y profesores consideran que se les pide a la escuela que incluya a los alumnos que ya decidieron dejar la escuela o a otros que nunca ingresaron a la escuela secundaria porque para ellos o sus familias no es importante. En palabras de un profesor:

“Los políticos pretenden que volvamos a incluir a los alumnos que ya sabemos que no pueden aprender”.

En síntesis, consideran que en el marco de políticas de cambio muy significativas para el nivel “se les pide a las escuelas que cumplan con una multiplicidad de funciones que las sobrepasan. Por otro lado, y de manera fundamental, se les asigna las tareas de “buscar”, “convencer” y “concientizar” a los jóvenes y sus familias acerca de las bondades de la escolarización”. (Montesinos-Schoo, 2013),

Es así que el discurso de ocho de los equipos de conducción entrevistados, adjudica los problemas de la escuela a los *déficits culturales* de los jóvenes y sus familias.³³ Un equipo explicita claramente que seleccionar la matrícula circunscribiéndola a los hijos de profesores, empleados y hermanos de las familias que ya están en la escuela es la única opción para cumplir con la función de enseñar.

Asimismo, la política de inclusión que impulsa la creación de la escuela cinco con un régimen especial de atención a jóvenes de 18 a 21 años, no está acompañada por estrategias que hagan posible cumplir con el objetivo definido para la escuela.

El equipo de conducción de la escuela 8 parece ser el único que está construyendo un camino de inclusión de una población en situación de extrema pobreza.

Los integrantes de los equipos de conducción hacen referencia, en general, a que no pueden trabajar con alumnos con pautas culturales tan diferentes a las de los sectores medios que tradicionalmente concurrían a estas escuelas secundarias.

³² Dado que no pudo encontrarse en el trabajo de campo claridad en cuanto a las concepciones de los directivos y profesores sobre la “violencia” hemos hecho referencia en las entrevistas a la perspectiva de los programas provenientes del Ministerio de Educación de la Nación, según los cuales, la violencia escolar refiere a aquella que se produce en el marco de los vínculos propios de la comunidad educativa, en el ejercicio por parte de los actores de los roles que allí tienen, padres, alumnos, docentes, directivos. Como se define desde el Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas: “La violencia en la escuela, refiere a hechos que sólo tienen a la escuela como escenario, en los cuales la institución actúa como caja de resonancia del contexto social en el que está inserta. El tema de la violencia presenta múltiples aristas no admitiendo, por lo tanto, lecturas lineales o reduccionistas. Por el contrario, su estudio requiere el análisis en diferentes niveles de complejidad, que integre los aportes de los distintos campos del saber”.

³³ Tomamos un párrafo muy esclarecedor de una investigación realizada en nuestro país: “Las representaciones y prácticas sociales asociadas a la diversidad/desigualdad socio-cultural no se construyen de manera aislada en los distintos ámbitos relacionales. Por el contrario, forman parte de configuraciones materiales y simbólicas que intersectan de diversas maneras dichos ámbitos. En este sentido, existen tanto continuidades como rupturas referidas a la producción de sentidos y prácticas con relación al “otro” que se construyen en los diferentes ámbitos relevados: las institucionales escolares, los medios de comunicación, las expresiones y políticas gubernamentales y también, las distintas modalidades en que los grupos sociales usan y se apropian del espacio urbano”, en Neufeld, Thisted (comps) (1999), “De eso no se habla”, Eudeba, Buenos Aires, pág. 57

Escuela 1

Los principales problemas que detectan los integrantes del equipo de conducción de esta escuela se relacionan con aspectos de la política educativa o problemáticas estructurales del nivel³⁴:

“Las escuelas sufrieron mucho los cambios de los distintos sistemas, los profesores fueron desplazados de una escuela a otra. Las unidades educativas no sentaron bases para la permanencia. Yo creo que hay algo fundamental en los adolescentes que es la pertenencia, y estaban 3 años en la unidad educativa, cuando se habían adaptado tenían que cambiar escuela, con todo lo que implicaba profesores nuevos, algunos que tenían que ir a escuelas privadas. La familia elegía la escuela privada porque no había que cambiarlo de escuela”.

La directora también plantea que para todo proyecto de inclusión y de mejora de las condiciones de los alumnos es necesario contar con horas institucionales para contratar personal o reforzar a los profesores que realizan tareas de apoyo y considera un problema serio que la escuela no las tenga.

En 2013 la escuela estaba organizando con los profesores contratados por el PMI y los referentes de curso, el acompañamiento a alumnos de primero y segundo año en espacios curriculares flexibles y formatos alternativos, como talleres, trabajos grupales e individuales en el contraturno. En estos encuentros el objetivo es el de *“compensar el abandono con que vienen de sus familias”*.

Otra estrategia para mejorar la escuela se relaciona con la formación de los consejos de aula con delegados de alumnos para participar en el consejo de escuela con dos delegados por curso. El trabajo recién empieza dado que la elección de delegados se acababa de realizar en el momento del trabajo de campo. El equipo de conducción se queja de la falta de presencia de los padres en la escuela. La directora informa que *“sólo dos mamás”* vienen a dar algún tipo de ayuda. No tienen cooperadora y *“centro de estudiantes no hay pero ellos no lo han pedido todavía”*.

Las percepciones de los integrantes del equipo de conducción sobre las familias son, en general, desvalorizadoras:

“A los padres se los escucha, no son parte de la toma de decisiones, por lo menos lo que yo veo en este corto tiempo, veo escasa participación de los padres, no se lo adjudico a la dirección sino a los padres que dicen ya es grande y no vienen. En la jornada de la familia solo vinieron 3 papas de un curso, todos de primer año y dos papás de otros cursos. Para un viaje tuve que ir casa por casa a que me firmaran el permiso. Yo echo la culpa a los padres, aunque mi hijo me diga no vayas a las reuniones yo voy igual. Cuando se entregaron las netbooks los obligamos a venir o no se las dábamos”.

La preocupación de este equipo de conducción pasa, principalmente, por incorporar a los sectores medios a la escuela dado que la escuela recibía sectores medios de la capital y, como consecuencia de la crisis institucional, migraron a otra escuela por lo que la escuela recibe matrícula de orígenes sociales más bajos. Si bien es una conducción que trabaja con el objetivo de que los alumnos de primero y segundo año permanezcan en la escuela, varias integrantes del equipo dieron indicios de que están buscando que la escuela tenga más prestigio para poder captar una matrícula de mayor nivel socioeconómico que sería la matrícula del barrio y que, en general, va a otra escuela secundaria de la provincia que se encuentra a pocas cuadras y que también integra la muestra de este trabajo.

³⁴ Por problemáticas estructurales entendemos, siguiendo a Flavia Terigi, ciertos componentes o núcleos duros del nivel educativo que persisten como organizadores cotidianos de la vida escolar, tales como la organización graduada anual, la promoción mediante la aprobación de las distintas asignaturas en un programa con clasificación fuerte, la designación de docentes por horas cátedra y no por cargo y la aspiración de que los grupos de alumnos sean homogéneos en términos de conocimientos y edad.

Escuela 2

Esta escuela se ubica en la zona céntrica de la ciudad capital pero al ser la única escuela técnica en el departamento, recibe matrícula de todos los barrios e incluso de otros departamentos de la provincia. Su matrícula es muy heterogénea, especialmente en primero y segundo año, donde se incorporan alumnos de sectores sociales más bajos que los que tradicionalmente fueron la matrícula de la escuela técnica. La necesidad de implementar estrategias de apoyo como las tutorías, surge con la incorporación del séptimo grado debido a la implementación de la estructura 6-6.

El equipo de conducción estaba comenzando a negociar el PMI con el ministerio provincial. El eje del mismo sería la constitución de un equipo de tutores para el acompañamiento de los alumnos de los primeros años.

“Recién ahora vamos a tener el cargo de tutora para un curso de primer año, estamos en junio y no han tenido el espacio de tutoría. No en vano es el curso que más materias se llevan y más indisciplina tiene. El tutor vino pero no figuraba en cupo y tuvo que dejar de venir. Ahora se logró crear el cargo y va a empezar de vuelta. Es una maestra elegida por puntaje, viene de primaria porque los séptimos años pasaron al secundario y no está mal que sea maestra porque los alumnos están en la transición de 4 maestros a 12 profesores. El cargo de tutor va a ser de 2 de la tarde a las 6 y media de la tarde. En ese horario trabaja con “el primerito”.

Consideran necesario incluir capacitación para los profesores. La asesora pedagógica junto con un regente se está ocupando de pensar el proyecto para el 2014:

“Yo recibo las planificaciones de los 300 profesores, las leo todas, las corrijo, si hay un problema en una clase voy. Algunos profesores dicen “el sistema te obliga a aprobar a todos”, nadie te obliga pero tampoco podés desaprobado a toda una división como nos pasó con un profesor”

Tanto los integrantes del equipo de conducción como los profesores, manifiestan fuertes resistencias a las estrategias de retener a todos los alumnos. Predomina la percepción histórica de que “la escuela técnica es para pocos, no todo el mundo está capacitado para ser técnico”. (Hirschberg, 1993)

Escuela 3

Para el equipo de conducción de esta escuela el mayor problema es el tratamiento de los problemas “sociales y familiares” con los que ingresan los alumnos de primer año.

“Estudiar o no estudiar da lo mismo, ya no es problema repetir, ya pasan con tres materias, tienen varias mesas de exámenes. Nosotros estamos un poco en contra de tantas oportunidades. Nosotros ponemos inscripción porque sino vienen sin prepararse cuando se les ocurre. Notamos la apatía, vienen a hacer sociales y la pasan bárbaro pero no estudian Tienen que venir con un adulto responsable”.

Desde esta perspectiva, tanto la directora como la vicedirectora coinciden en que la mejor estrategia fue implementar el PMI que permitió contratar el personal de apoyo para los alumnos de primero y segundo año. Este personal de apoyo estaría haciéndose cargo de los “alumnos con problemas” mediante el contacto con sus familias:

“Nos da mucho miedo que no se sostenga el PMI como política. No podríamos continuar con estos proyectos de apoyo a los alumnos” (directora)

Ambas integrantes del equipo de conducción están en desacuerdo con lo que llaman “políticas facilistas para incluir” como “la posibilidad de pasar de año con tres materias previas”. Ambas consideran que estas políticas tienen influencia negativa sobre los alumnos y las familias que “cada vez le dan menos importancia a estudiar y aprobar las materias. Consideran también que una política que ayudaría a la inclusión y el cumplimiento de la obligatoriedad en la provincia sería “crear más cursos porque no alcan-

zan para todos los alumnos de 12 años que tienen que ingresar a la educación secundaria”.

Escuela 4

Las tres integrantes del equipo de conducción consideran que *“los conflictos entre los alumnos son el problema más importante que tienen que tratar como equipo de conducción”*. Las tres consideran que la escuela puede hacer muy poco porque *“son problemas que traen de la casa”*.

El equipo se reúne en el consejo de convivencia junto con algunos profesores y un alumno delegado por curso para tratar los problemas de los alumnos *“que tienen adicciones, que se van de la escuela en horas de clase o grupos que se agreden entre sí”*.

“Toda la ciudad habla de nosotros, porque estamos en el centro de la ciudad y salimos en todos los medios si hay una pelea acá en la puerta, y sucede que se pelean a tres cuadras de acá o en la plaza”.

En este marco, el equipo de conducción considera que la estrategia más importante fue conformar el consejo de convivencia y establecer el reglamento de convivencia con participación de los padres y los alumnos.

El PMI les permite implementar algunas estrategias que, según, el equipo de conducción, *“contribuyen a contener a los alumnos”*

Para la directora la repitencia es un problema grave en primero y segundo año y pareciera que la única salida es que los alumnos terminen su escolaridad secundaria en los CENS. Manifiesta su rechazo a tener quintos años con más alumnos que antes.

Una de las estrategias que estableció la provincia para dar apoyo a los alumnos con más problemas en las materias que se consideran que ofrecen mayor grado de dificultad, es la elaboración de la resolución 138 que establece la conformación de pareja pedagógicas en física y química, o en física y biología, y en plástica y música.

Algunas consideraciones de las integrantes del equipo de conducción:

“Considero que la política es de inclusión “sin sentido”, la escuela secundaria no es para todos”.

“Estas políticas no se ocupan de los que quieren estudiar. Habría que premiar a los que permanecen en la escuela con muchos esfuerzos a pesar de los problemas”

Un grupo de profesores está trabajando con los alumnos que tienen más problemas para aprobar las materias mediante la formación de talleres sostenidos por profesores de distintas áreas muy interesados en ayudar a los alumnos y que cuentan con una coordinadora general que pertenece a un sindicato docente y se especializa en problemas de violencia. El equipo de conducción no tiene ninguna participación en el funcionamiento de estos talleres.

En palabras de una vicedirectora:

“Estos talleres se formaron gracias a la iniciativa de algunos profesores que asistieron a la capacitación que la actual coordinadora dio en el sindicato docente. Como trabajo final, cada taller tenía que formular una estrategia para mejorar la convivencia en la escuela. Se están armando pintadas de murales, obras de teatro y charlas con especialistas”.

El equipo de conducción deja muy claro que *“la escuela secundaria no es para todos”*. Sin embargo, pareciera que un grupo de profesores no acuerdan con esta política y han organizado talleres que, a pesar de que, al momento del trabajo de campo, llevaban unos pocos meses de trabajo, se pudo observar que los alumnos estaban comprometidos con las tareas que realizaban en los mismos.

Escuela 5

Esta escuela es la primera creada en la provincia por una resolución específica con el objetivo de incorporar a la escuela secundaria a jóvenes de 18 a 21 años. (ver pág. 5)

Si bien la escuela se encuentra en la zona céntrica, por sus características de “escuela de reinserción o primera inserción en la educación secundaria” recibe matrícula proveniente de la periferia de la ciudad y de barrios conformados por viviendas sociales.

El director manifiesta que tuvieron que salir a buscar la matrícula entre todos porque los alumnos no se acercaban.

“Costó mucho trabajo hacerlos venir. Nos manejamos con conexiones, con organizaciones barriales y así conseguimos a lo 30 alumnos”

Como ya se explicitó, ni el director ni los profesores tienen experiencia previa de trabajo en escuelas con estas características sino que fueron elegidos por puntaje de la junta.

La escuela fue muy recientemente incorporada al programa de mejoramiento y están elaborando el PMI en forma conjunta con los alumnos.

Dado que es su primer año de existencia, la escuela tiene pocos alumnos y profesores por lo que los alumnos están en contacto permanente con el director y los profesores. Los espacios de intercambio y tratamiento de las problemáticas se realizan cotidianamente.

La estrategia utilizada por el director y la secretaria con el apoyo de los profesores consiste en efectuar un seguimiento personalizado de cada uno de los alumnos. Tanto para el director como para los profesores es necesario *“contar con equipos especializados para tratar los problemas de adicción que traen los alumnos y apoyarnos en nuestra tarea de seguimiento personalizado”*. También se organizan actividades artísticas, recreativas y se trabaja en el cuidado del edificio y mobiliario.

La provincia, a través de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos supervisa en forma directa la experiencia.

Escuela 6

En esta escuela la directora y la vicedirectora definen que:

“Nuestra mayor preocupación son los problemas que traen los alumnos de sus casas, la violencia, la indisciplina, la falta de motivación, la escuela tiene una matrícula muy problemática”.

La estrategia que las integrantes del equipo directivo consideran la más importante es la de utilizar el dinero del PMI para movilidad, *“pagar el boleto a los alumnos dado que casi toda la matrícula viene de lejos”*.

El equipo también valoriza como estrategia que ayuda a la permanencia de los alumnos en la escuela, el funcionamiento del CAJ y la contratación de los tutores también con los fondos del PMI:

Tanto la directora como la vicedirectora consideran que están muy cansadas y no tienen tiempo para ocuparse del centro de estudiantes o los consejos de convivencia. La directora manifiesta que con los talleres del sábado es suficiente como estrategia para la inclusión y permanencia de los alumnos en la escuela.

Escuela 7

En esta escuela, los profesores están muy desbordados por el cambio de origen social de la matrícula que atienden en este edificio comparada con los niveles más altos que recibían en el tradicional edificio de la

escuela normal. Hay discriminación, rechazo y falta de estrategias para trabajar en el aula y fuera de ella. El equipo de conducción considera que la política provincial en relación con la promoción de los alumnos es muy confusa:

*“En relación con la promoción de los chicos todos los años hay un cambio en las reglas de juego, con esto de la transición, de dos materias previas pasaron a tres, de tres a cinco, hay algunos, que están en segundo, que han pasado con trece previas haciéndoles un acta de acuerdo que, durante el año, se tienen que comprometer a aprobar las materias. Porque cuando nosotros ponemos el plan de mejora, los datos que nos mandan desde el ministerio provincial, es que **“no existen los repitentes en la provincia, sino que son recursantes, y tenemos que decirle a los padres, que ‘su hijo no repite, recursa’.** Cero repitencia”.*

“Tuvimos que decidir la reubicación de los profesores que quedaban libres de las horas de los séptimos atendiendo lo de la concentración horaria y a todo lo que dice la ley, y estos profesores han quedado, algunos con cuatro horas, algunos con cinco horas; una profesora de lengua con quince horas, pero ella estaba con clases de apoyo para los chicos y, por otro lado, tenía tareas asignadas, hasta que, se las reubicaron. Se hizo una publicación horaria a partir de la supervisión, en donde querían llevar a otra escuela hasta una hora de un profesor que tenía libre. Algunos profesores aceptaron y otros no aceptaron”.

Esta situación de malestar en relación con la política provincial relacionada con los cambios del nivel, refuerza el descontento del equipo y de los profesores en relación con el cambio de edificio y del origen social de la matrícula.

En este marco, las estrategias implementadas para incluir a los alumnos resultan una paradoja en una escuela donde lo que subyace es el deseo de volver a la “vieja y querida escuela normal”.

El PMI viene elaborado de la gestión anterior y están trabajando para reformularlo. La directora manifiesta que el objetivo del PMI es reforzar el acompañamiento de la trayectoria de los alumnos y contiene las siguientes líneas de trabajo:

- clases de apoyo con profesores que tienen horas institucionales. Se organizó un cronograma con horarios y lugares que, en general, se negocia con los alumnos.
- acuerdos con los profesores de las mesas de examen de los cursos, para que motiven a los alumnos a presentarse a los exámenes. En este sentido el equipo de conducción manifiesta la dificultad de que muy pocos chicos son del barrio, vienen de barrios lejanos, hasta incluso de una localidad que queda a 30 km,
- pago de movilidad para los alumnos que vienen a las clases de apoyo.
- Implementación de talleres de teatro, de música, de plástica porque los chicos en el barrio no tienen un club, un centro vecinal o dinero para pagar una actividad
- capacitación para profesores, en temas como evaluación, TIC; la adecuación de las estrategias de enseñanza a estos “nuevos jóvenes” y las formas de acompañamiento a la trayectoria de los alumnos y el fortalecimiento de la formación profesional
- elaboración de un código de convivencia con la participación de todos los actores para mejorar las situaciones de violencia entre los alumnos en el aula y en los pasillos

La crisis institucional por la que transita aún la escuela pareciera haber obstaculizado que el equipo de conducción pueda dedicar tiempo y esfuerzos a la constitución de espacios de participación.

“El centro de estudiantes se ha organizado, porque para adecuar los acuerdos de convivencia nuestros a la ley de convivencia de la provincia, uno de los requisitos era la formación del centro, pero los chicos se entusiasmaron muchísimo en presentar listas y todo lo demás, pero ahí queda

la acción, es decir, está conformado, pero nunca estuvo accionando. Se habían elegido delegados por cursos, pero es una tarea bastante problemática por la falta de tiempo y por la falta de disciplina y compromiso con los chicos”.

En este marco, es importante que las autoridades educativas provinciales y nacionales consideren las dificultades por las que el equipo de conducción y los profesores están transitando en el marco de una política educativa de reorganización de la educación secundaria.

Escuela 8

En esta escuela el equipo de conducción en su conjunto coincide en caracterizarla como la escuela que atiende a los sectores más pobres de la ciudad capital provenientes de un barrio periférico muy discriminado y estigmatizado como “un barrio muy peligroso” por el resto de la población de la ciudad capital provincial.³⁵

En palabras de los propios actores:

“Recibimos alumnos que ya serían tercera generación de desocupados. Los alumnos vienen de este barrio y de un radio más lejano, son barrios muy pobres con casas muy precarias y mucha desocupación”.

“Nosotros tenemos casos de chicos que tienen que trabajar si o si, para poder comer. Generalmente trabajan en la construcción, la mayoría, y los niños trabajan en el comercio de ropa, o en el mercado de frutas”.

La directora tiene una visión muy interesante en cuanto a la discriminación positiva (Braslavsky, 1993) que implica darle a estos alumnos las mejores condiciones edilicias y los mejores profesionales:

“En estos contextos se necesita trabajar con gente muy profesional. Yo siempre se lo digo al ministro. Cuando se creó el colegio, mandaron dos personas, una que tenía escasamente la secundaria, y yo decía ‘Por qué ministro?, tienen que ir cambiando esa mirada’ En estos barrios se necesita gente que esté formada profesionalmente. Yo logré que se formara el equipo de tutores y hoy son todos profesionales; hay una abogada, una psicopedagoga, un licenciado en trabajo social, una profesora en psicología y educación”.

El equipo de conducción considera que la estrategia más importante para retener a los alumnos es la implementación de las distintas líneas del PMI. La escuela retomó un proyecto institucional que había elaborado en el año en el año 2008, y, sobre la base del mismo, diseñaron el PMI. Su objetivo principal es el de conformar un equipo de tutores para brindar clases de apoyo a los alumnos y organizar e implementar proyectos que los motiven para quedarse en la escuela, tales como una radio, salidas a la comunidad, teatro, danza, etc. En el año 2010 se establecieron de común acuerdo las funciones de los cinco tutores contratados por el PMI:

- detectan los casos de abandono
- realizan visitas domiciliarias
- se trabaja con la familia y el alumno sobre las razones por las que no está concurriendo a la escuela para revertir la situación y reincorporar al alumno

³⁵ Es interesante consignar que a la propia investigadora, varios de los entrevistados en otras escuelas, la alertaron sobre el peligro de visitar la escuela de ese barrio.

Los tutores son los responsables de coordinar, además, los distintos proyectos que forman parte del PMI:

- actividades de trabajo en red con el centro primario de salud
- en convenio con la universidad se desarrolla “un programa científico va a la escuela” según el cual profesores de la universidad llevan a los alumnos de primer y segundo año a trabajar en el laboratorio de la universidad todos los aspectos prácticos de ciencias naturales.
- organización de salidas educativas
- creación de una radio con alcance de 30 km
- organización de actividades los sábados en el CAJ como obra de teatro, coro y guitarra.
- programa de movilidad que se utiliza para brindar la posibilidad de acceder al transporte a los alumnos cuando se encuentran muy lejos del colegio mediante el pago del boleto

Este equipo de conducción hace un seguimiento de los egresados y consideran su principal logro que los alumnos egresen y continúen estudiando. Trabajan en equipo con el objetivo de que los alumnos egresen, consideran que esta tarea no puede realizarse sino hay espacios de participación y encuentro entre la escuela y las familias. A través del trabajo que se hace con los alumnos, la escuela tiene buena inserción en la comunidad por lo que los padres participan en las decisiones importantes, como las relacionadas con la construcción de un nuevo edificio. Si bien no hay cooperadora, si es necesario hacer algún arreglo en el edificio, los chicos y sus familias trabajan junto a los tutores y personal de conducción. Una consideración de la directora que define esta concepción de apertura y compromiso:

En consonancia con la inserción en el barrio, este equipo ofrece un muy interesante espacio de participación a los alumnos que integran el centro de estudiantes.

En palabras de los jóvenes delegados del centro:

“Para la mayoría de los alumnos somos una gran familia, tenemos esa confianza en familia, este colegio es el mejor de todos, somos todos de bajos recursos pero con ideales y sueños que nadie puede enterrar. Estoy orgullosa, hay que remar ante los prejuicios cuando nos juntamos con otros colectivos. Mi papá abandonó a los 8 años para ir a trabajar porque era el mayor de los hermanos y mi mamá no terminó tampoco la primaria. Ellos me apoyan y están orgullosos de mí. Voy a ser profesora de matemática y voy a volver a la escuela a enseñar, voy a ser la licenciatura y voy a ser la rectora de acá. Estuve en el parlamento el año pasado. Todos se quejaban de los rectores y yo me sorprendía porque acá la rectora nos escucha y tenemos confianza. Nos hace sentir importantes”.

“La escuela es mi segunda casa, Impagable la ayuda, la contención, la rectora y los tutores. Nuestro objetivo es lograr algo pero ayudando al otro. Yo quiero continuar con comunicación social, dar a conocer la opinión del otro. Me cuesta matemática y física pero vengo a las clases de apoyo. El año pasado me ayudó la rectora y la pude pasar. Me gustan todas las materias que tienen que ver con lo social y lengua. Me gusta cuando tenemos asamblea donde damos a conocer lo que nos pasa, lo que uno quiere”.

Los integrantes del equipo manifiestan que el mayor obstáculo que encuentran en la escuela son las resistencias de un número importante de profesores que no aceptan el modelo de inclusión que está implementando la escuela. (Ver capítulo 7). Los tutores trabajan dentro del aula con los profesores de las materias en las que los alumnos tienen más problemas, ofreciendo alternativas para la enseñanza y brindando materiales didácticos para la preparación de las clases:

“Todavía hay docentes que se resisten a este modelo de inclusión, sigue habiendo restos del

disciplinamiento normalista, resabios de la vieja educación. El rechazo a la cultura adolescente”.

Las estrategias que el equipo de conducción y el equipo de tutores implementan con los alumnos y las familias son muy innovadoras y obtienen buenos resultados en la retención y el aprendizaje de los alumnos. Los profesores tienen problemas para enseñar y, especialmente, relacionados con el origen social de la matrícula. Es muy importante que las autoridades jurisdiccionales y nacionales apoyen y cubran las necesidades de esta escuela que trabaja con los sectores más pobres de la ciudad capital. Los alumnos, en casi su totalidad, son la primera generación de sus familias que ingresa a la educación secundaria.

Escuela 9

Los integrantes del equipo de conducción de esta escuela, directora, vice, asesora pedagógica y coordinadores de áreas, coinciden en que el problema principal que tuvo que afrontar la gestión de la nueva directora fue la violencia que se manifestaba en peleas entre distintos grupos de alumnos provenientes de los distintos barrios.

La directora manifiesta que *“la decisión de cambiar de turno o grupo”* al alumno que se consideraba conflictivo les resultó una estrategia adecuada que se implementó con el acuerdo de la familia y el alumno involucrado. También la organización de talleres con la participación de personal del centro de salud y especialistas de la universidad es considerada una estrategia útil por el equipo de conducción.

La directora y la asesora pedagógica se hacen cargo del problema que tienen como equipo de conducción en cuanto a la falta de formación de algunos profesores y están trabajando en conjunto con los profesores sobre técnicas de estudio y contenidos de las distintas materias.

La directora, casi recién llegada, prioriza las estrategias incluidas en el PMI que tienen como objetivo mejorar el rendimiento académico de los chicos mediante las siguientes acciones:

- se utilizan los fondos para pagarles a los profesores del Plan de Apoyo
- se organizan salidas con los alumnos
- se compró una fotocopiadora nueva para facilitar el acceso a los materiales de los alumnos y de los profesores
- se otorgaron 60 pases para el transporte para los chicos que viven lejos y que vienen caminando.

Esta gestión creó el Centro de Estudiantes. Los delegados del mismo son muy activos dado que están trabajando en el departamento juvenil del Mercosur sobre la participación ciudadana. Los delegados del centro presentaron un trabajo sobre participación ciudadana y violencia y fue elegido para participar en las Jornadas del Parlamento en Buenos Aires.³⁶ Por otro lado, el equipo de conducción estableció la primera semana de vacaciones como jornada de trabajo para pintar la escuela y el centro de estudiantes participó con todos los delegados de aula.

“La decisión de crear el Centro de Estudiantes fue de la rectora, pero nosotros veníamos solicitándolo desde años anteriores, el proyecto ya venía. La creación fue un gran cambio que permitió ayudarnos entre todos. Porque nosotros antes teníamos otra dirección y no tenían influencia los alumnos y nosotros siempre decíamos ‘Si nosotros somos los protagonistas del día a día, nosotros sabemos cuales son los problemas y como podemos solucionarlos’ Además hay que buscar la participación de los jóvenes y nosotros hacemos política estudiantil. Tenemos el centro de estudiantes, porque le pertenece a todo el alumnado y representa a todo el alumnado, más allá de que el rector sea el representante; pueden

³⁶ Este proyecto del Parlamento Juvenil depende del Mercosur y participan los alumnos que hacen un trabajo relacionado con la formación ciudadana junto a algunos profesores que los asesoran. Los alumnos de todas las escuelas del país participantes, al finalizar todas las exposiciones, seleccionan quienes son los ganadores.

haber distintas opiniones, pero con el centro de estudiantes estamos muy bien, hemos logrado muchísimas cosas. Actualmente somos doce a full y 47 delegados. Los delegados, participan todos. Nosotros hacemos las asambleas, ellos opinan, dicen las problemáticas, lo que les parece a ellos, lo que falta en el curso y en el colegio. Hoy en día los temas que más tratamos son el cuidado del colegio, la limpieza, la higiene, el interés que los chicos tienen por estudiar. Nosotros siempre decimos 'Si uno está bien, mentalmente y anímicamente, va a aprender', tiene ganas e aprender; porque hoy por hoy es necesario incentivar a los alumnos para que estudien. Cuando nosotros entramos al centro de estudiantes, la escuela estaba en una destrucción total; los cursos estaban muy mal y, como iniciativa, fue que durante las vacaciones de invierno, nosotros, más unos voluntarios más, pintamos el colegio; los chicos lijaron, pintaron, o sea, el colegio quedó hermoso; y esa era una de las grandes problemáticas que había, porque los chicos decían '¿Cómo voy a poder estudiar, en un ambiente así?'

"Que nos equipen bien la escuela. Un aire acondicionado, no es un lujo, es una necesidad. La escuela es obligatoria, pero ¿Cómo se puede obligar a un chico a venir y a morirse de calor? Encima éste calor es seco y te sentís incómodo. ¿Van a esperar que un niño se muera por un golpe de calor? Además a veces se pone plata para algunas cosas, en la que no falta plata. Yo invitaría a la gente del ministerio a que vengan una mañana y van a saber lo que es sufrir. Además, sería una gran inversión poner splits, pero sería una sola vez".

En relación con la participación de los padres, la escuela tiene serias dificultades para convocarlos. Sólo unos pocos padres del barrio de sectores medios tienen algo de presencia en la escuela cuando hay algún problema que los preocupa, como un profesor que desaprueba alumnos, o problemas de violencia entre los chicos.

La directora y los delegados del centro de estudiantes manifiestan su preocupación sobre el tema.

"Los padres no vienen a la escuela, es un problema que no puedo resolver.

La directora es el motor del equipo de conducción junto con la asesora pedagógica, algunos profesores coordinadores de áreas y los delegados del centro de estudiantes. Este equipo fue conformado por la directora que tuvo que superar una fuerte fractura institucional cuando se hizo cargo de la escuela. Sus objetivos son la inclusión de los alumnos de todos los barrios, especialmente de un barrio que ha sido muy discriminado por todas las escuelas.

7. Las percepciones de los profesores sobre sus condiciones laborales y sobre las características de los equipos de conducción

Diversas investigaciones realizadas en varios países de América Latina (Argentina, Brasil, México, Perú y Uruguay) durante la última década indican que la mayoría de los profesores comparten una actitud generalizada de pesimismo respecto de las nuevas generaciones. Las actitudes críticas en relación con los valores relacionados con el desempeño escolar como el esfuerzo y la motivación para estudiar son sostenidas por el 75% de los profesores en Argentina. (Tenti, 2012, pág. 202).

Los integrantes de los equipos directivos de las nueve escuelas confirman este malestar de los profesores con los alumnos, especialmente con los que provienen de los sectores sociales que son primera generación de su familia en acceder a la escuela secundaria. También afirman que este malestar lleva al ausentismo. El testimonio de un funcionario:

“El ausentismo docente es alto, el gremio en la cocina reconoce que existe, pero en la mesa grande no lo reconoce, no lo pueden decir y hablan de los derechos. Nosotros vimos que en 2003 teníamos un 33% y en el 2013 58%. Es un dato que preocupa, tiene que ver con que nosotros teníamos un 30% de presentismo sobre el sueldo docente y ahora está en un 10%, hoy faltar no te afecta el sueldo”.

Mientras los directivos manifiestan su queja porque los profesores no se comprometen, en su gran mayoría, en la implementación de los programas de inclusión, los profesores reclaman a los equipos de conducción que “pongan orden” y no permitan el ingreso de alumnos que “no están preparados para cursar la educación secundaria”.

Los profesores proclaman que su única responsabilidad es “dictar mi materia” y manifiestan no disponer del tiempo necesario para conocer las propuestas de la política educativa sobre la escuela secundaria obligatoria, delegando la responsabilidad de los cambios en el equipo de conducción.

En las escuelas visitadas los profesores no mostraron interés frente a la propuesta de contestar las encuestas y conocer el proyecto de investigación que se estaba desarrollando. Sólo los jefes de departamento o coordinadores de área que en cinco de las escuelas (escuela 2, 5, 7, 8 y 9) formaban parte del equipo de conducción y participaban en las reuniones de la mesa de gestión, estuvieron dispuestos a tener una entrevista o contestar la encuesta.

Teniendo en cuenta estas limitaciones³⁷, presentamos a continuación una caracterización general del perfil de los profesores encuestados y una sistematización de sus percepciones con respecto a su condición laboral y a las características del equipo de conducción de cada escuela.

a) Perfil de los profesores encuestados

- el 67% de los 110 profesores encuestados son mujeres
- casi las 3/4 partes tienen entre 31 y 50 años
- el 13% tiene más de 50 años
- más del 90% tiene un porcentaje mínimo de horas de cátedra titulares y la gran mayoría de horas las tienen como suplentes o interinos
- el 70% tienen título universitario o terciario
- el 16% no tienen título docente

³⁷ Limitaciones relacionadas también con el proyecto de investigación dado que sólo hubo un investigador que trabajó en todas las escuelas y el tiempo máximo que se pudo permanecer en cada escuela fue de tres mañanas o tres tardes.

b) Las percepciones de los profesores sobre su situación en las escuelas

En relación con los aspectos referidos a su tarea y a la conducción de la escuela:

- la mayoría de los profesores encuestados manifiestan que no reciben ni orientaciones ni informaciones de organismos nacionales o provinciales para realizar su tarea en la escuela
- no les gustaría tener mayor margen de autonomía para la toma de decisiones y se sienten con alto grado de autonomía en la tarea de enseñanza dentro del aula.
- cuando tienen problemas que resolver consultan con el director, el asistente pedagógico u otro colega.
- el 90% de los profesores manifiestan no tener horas institucionales en las escuelas en las que fueron encuestados.

En cuanto a los problemas y estrategias impulsadas por el equipo de conducción:

La mayoría de los profesores encuestados manifiestan que el problema más importante de las escuelas son los que presentan los alumnos: *"conflictos cotidianos entre alumnos, falta de estudio, dispersión, nivel de violencia alto, uso del facebook y celulares en clase, falta de respeto a las normas, niños problemáticos, falta de atención, problemas de aprendizaje"*.

En relación con el problema señalado consideran que la estrategia más adecuada que se está implementando en la escuela es la de continuar con el PMI porque a través del mismo se apoya a los alumnos con dificultades logrando, entre otras cosas, *"mayor pertenencia de los alumnos a la escuela", "disminuyen los desaprobados y mejoran el desempeño en las aulas", "muestran un mayor compromiso con la asistencia a la institución"*.

Más del 90% de los profesores manifiestan sentirse bien o muy bien desempeñando su tarea en el aula. El 10% que se siente poco valorizado o maltratado se concentra en dos de las escuelas que tienen los mayores problemas en relación con la complejidad de la matrícula y las falencias de los equipos de conducción.

En síntesis, en todas las escuelas los profesores consideran que *"los alumnos son un problema"*, percepciones que coinciden con las de la investigación anteriormente mencionada.

Por otro lado, como ya se ha establecido en un estudio anterior (Montesinos, Schoo, 2013), la implementación de las distintas líneas de ayuda a los alumnos incluidas en el PMI de cada escuela, son consideradas las estrategias más importantes para apoyar a los *"alumnos con problemas"*.

En el siguiente apartado nos referiremos a las percepciones de los alumnos sobre su situación en la escuela y sobre las estrategias desplegadas por los equipos de conducción.

8. Las percepciones de los alumnos sobre las escuelas y sobre las estrategias implementadas por los equipos de conducción

La escuela parecería ser para los jóvenes una institución en descrédito por su incapacidad de incorporarlos, retenerlos y enseñarles para que logren egresar. La brecha entre los contenidos que la escuela media selecciona y sus modos de organizar la vida escolar en los formatos tradicionales inciden en la desmotivación por parte de los estudiantes. No asumir los intereses de los jóvenes como construcciones sociales que deben ser consideradas en la vida escolar, pareciera ser también una constante.

Hasta el momento, los esfuerzos para transformar la propuesta de la escuela secundaria para sintonizar más y mejor con lo que se supone que los alumnos esperan, necesitan o reclaman, parecieran haber sido muy limitadas (Terigi, 2012). El efecto de esta situación es que pareciera que lo juvenil sería todo aquello que hacen los alumnos pero que no tiene lugar en la escuela. Así, la escuela es juez y jurado de la cultura juvenil pero no se asume como parte de esa problemática, todo lo contrario, como hemos visto en el apartado anterior: *“los alumnos son el problema”*. (Miranda, 2011)

Por otro lado, investigaciones realizadas sobre jóvenes que cursan la escuela secundaria, indicaron que muchos alumnos reclaman un espacio de encuentro colectivo en el que exista una autoridad que regule la acción arbitraria de sus compañeros y, sobre todo, donde haya adultos que los “encuadren”. (DINIECE-UNICEF 2011)

En general, los jóvenes que respondieron las encuestas (221 alumnos) han sido muy críticos en relación con los aprendizajes que realizan en las escuelas, especialmente cuando lo relacionan con su utilidad para trabajar en el futuro. Una excepción es la opinión de los alumnos de la escuela de educación técnica:

“Al equipo directivo y a los profesores no les interesa que aprendamos cosas útiles, hay falta de atención de los directivos y profesores hacia lo que aprendemos los alumnos, falta de organización en la dirección, profesores que faltan y no avisan y tardanza en la entrega de las notas trimestrales”

“Es muy difícil aprender lo que necesitamos para cuando salgamos de acá porque los profesores no enseñan y no imponen disciplina, cambios frecuentes de profesores, profesores que discriminan”.

“No aprendemos nada, los profesores faltan mucho y hay muchas horas libres, también hay cambios de horarios permanentes de las distintas materias, llegadas tarde, actitudes discriminatorias, falta de “pedagogía”, la didáctica de los profesores, las formas de trabajo en el aula son muy aburridas. Así es muy difícil que podamos estar preparados para algo cuando salgamos de acá”.

El grupo de alumnos que contestó la encuesta en las escuelas visitadas tienen las siguientes características:

- El 63% son mujeres y el 37% varones³⁸
- El 59% tiene entre 15 y 17 años
- el 25% entre 12 y 14
- el 16% entre 18 y 20 años.³⁹

³⁸ Esta pregunta fue contestado por 221 alumnos

³⁹ Esta pregunta fue contestada por 221 alumnos

En relación con su desempeño en la escuela expresan las siguientes ideas:

- El 10% manifiesta que repitió alguna materia en la escuela en la que cursan.
- El 37% manifiesta que le va bien en las materias, porque “estudio y no me llevo materias”.
- el 31% que le va más o menos, porque “me falta tiempo, no me dedico lo suficiente”.
- el 28% que le va muy bien porque “soy estudioso, responsable, inteligente, me ocupó”
- sólo el 4% reconoce que le va mal o muy mal porque “los profesores no explican bien”, porque “soy vago y no le dedico el tiempo suficiente a la escuela” o “tengo problemas en casa”.⁴⁰

En relación con el tipo de apoyo que reciben, en las escuelas donde hay tutores, los alumnos manifiestan que reciben apoyo de los mismos, en el resto reparten sus respuestas entre profesores y preceptores (55% y 45% respectivamente). En todos los casos el apoyo está referido a la ayuda que les dan para mejorar en las materias que tienen dificultades.

Los problemas que detectan en las escuelas se agrupan en tres tipos de respuestas:

- relacionadas con los problemas que presentan los propios *alumnos, tales como mal comportamiento, robos en el aula, amenazas, falta de atención, drogas, fumar en los recreos* (60% respuestas)
- relacionadas con el mantenimiento del edificio, por ejemplo: “*falta de calefacción, falta de funcionamiento de los ventiladores, falta de limpieza, malas condiciones de los bancos, computadoras que no están conectadas a Internet, falta de higiene en el baño, en el gimnasio y en las aulas*”. (35%) respuestas)
- respuestas relacionadas con problemas institucionales, con el equipo directivo y/o los profesores, *profesores que no se designan al comienzo de clases, falta de atención de los directivos hacia los alumnos, falta de organización en la dirección, profesores que faltan y no avisan y tardanza en la entrega de las notas trimestrales* (12% respuestas)

Los alumnos consideran que las estrategias más importantes implementadas por los equipos de conducción son:

- el mantenimiento del edificio (limpieza, vidrios rotos, ventiladores, equipamiento de las aulas) (55% de respuestas)
- tratar los problemas de violencia (53% de respuestas)
- implementar clases de apoyo (15% de respuestas)
- la entrega de las notebooks (17% de respuestas)

En relación con los espacios de participación, sólo el 10% de los alumnos encuestados manifiestan tener alguna participación en actividades de mediación o consejos de convivencia, centro de estudiantes y/o actividades en los CAJ los sábados.

⁴⁰ Esta pregunta fue contestada por 220 alumnos

En síntesis, los alumnos coinciden con los profesores en cuanto a los problemas que representan ciertas características “violentas” de los propios alumnos. Es muy posible que los alumnos estigmatizados por el equipo directivo, profesores, familias y compañeros como “alumnos con problemas” no hayan contestado la encuesta. Parecería que los que respondieron fueron elegidos entre los que más estudian por los preceptores en los casos en que ellos entregaron la encuesta y también puede haber sido así en el caso en que el investigador entró a los cursos y preguntó quién quería participar en la investigación. También los alumnos que participan en el centro de estudiantes de las escuelas 8 y 9 es posible que hayan contestado la encuesta.

Reflexiones finales

Es importante reafirmar los postulados del proyecto de la política educativa sobre la construcción de una nueva escuela secundaria en la que *“Es responsabilidad del Estado generar políticas que apunten a recomponer las condiciones para que todos los jóvenes y adolescentes tengan un justo acceso a las instancias de escolaridad; transitando por experiencias educativas significativas en la construcción de sus proyectos de vida y en su integración al mundo social, cultural y productivo”*. (Ministerio de Educación, 2005)

En este sentido, como ya se ha establecido en una investigación anterior (Montesinos, Schoo, 2013), al momento del trabajo de campo, en las tres provincias visitadas, se estaban llevando a cabo procesos de acomodamiento organizativo vinculados a la implementación de una nueva estructura y convivían en cada escuela la Escuela Secundaria Obligatoria y los últimos años del Polimodal. Simultáneamente a estos procesos, cada equipo de conducción estaba implementando los lineamientos de los acuerdos del Consejo Federal en relación con la organización de la *Educación Secundaria Obligatoria y los Planes de Mejora Institucional*.

En este marco es importante destacar la fragilidad en la conformación de los equipos de conducción:

- la mayoría del personal de conducción asume por puntaje sin haberse presentado a concurso y sin haber realizado capacitaciones previas, lo que implica una situación de revista de suplente o interino y nula formación en aspectos relacionados con la conducción institucional.
- en la gran mayoría de las escuelas los equipos son nuevos por lo que aún están conformándose como tales. En cinco escuelas los directores tienen un año o menos en el cargo, tres de ellos han asumido los cargos después de una fuerte crisis institucional. En una escuela el director tiene dos años al frente del equipo de conducción pero también está remontando una situación de fuerte crisis institucional. En las tres escuelas restantes los directores tienen más de cinco años de antigüedad en el cargo pero en una de ellas se jubila en el 2014.
- los tutores, jefes o coordinadores de departamento y asesores pedagógicos no figuran en las plantas funcionales y sólo tienen contratos de horas cátedra, en general, pagadas a través del PMI.

En relación con la apertura de la escuela y las relaciones con las familias, en términos generales, docentes y directivos ocupan el centro de la toma de decisiones. La participación de los padres y las coproductoras parece darse básicamente en la toma de decisiones más generales pero no en el nivel de ejecución de las mismas, salvo el caso de las obras de infraestructura. La posibilidad de incidencia de las familias se reduce a medida que la mirada se focaliza en aquellos aspectos de las actividades escolares más directamente vinculadas a la práctica cotidiana de los docentes, siendo escasa la injerencia en la definición de la política pedagógica de las instituciones.

Sólo en dos escuelas, los equipos de conducción estaban constituidos y tenían espacios de participación significativa de los asistentes pedagógicos, profesores jefes de departamento y/o los tutores. En el resto de las escuelas el consenso y la participación eran de un nivel de consulta que no implicaba la real constitución de un equipo. (Hirschberg, 1993)

Esta fragilidad en la conformación de los equipos de conducción tiene incidencia muy fuerte en el momento de realizar los diagnósticos sobre los problemas de las escuelas para elaborar los PMI y diseñar estrategias para favorecer la inclusión y el cumplimiento de la obligatoriedad. Desde esta perspectiva resultan paradójales, dado que aumentan las resistencias, los discursos, tanto de los ámbitos educativos nacionales como provinciales, que responsabilizan a los docentes y a los equipos directivos de hacer efectivas la inclusión y dar cumplimiento, así, a la obligatoriedad del nivel.

En este marco, se vuelve imprescindible implementar espacios de capacitación, debate y reflexión que articule los distintos niveles de toma de decisiones y que incluya a autoridades y técnicos de la educación secundaria de los ministerios provinciales, directivos, profesores, alumnos y familias, para trabajar la construcción de categorías que etiquetan a los jóvenes como: *repetidores, desertores, faltadores y abonan representaciones estigmatizantes tales como problemáticos, maleducados, violentos, etc.* (Neufeld, 1999); todos etiquetamientos que hemos encontrado en las nueve escuelas utilizados por personal de conducción, profesores y los propios alumnos

También resulta fundamental que los fondos del PMI que los equipos de conducción utilizan para contratar tutores u otorgarles a los profesores horas institucionales, debe ser una política permanente. **Sin el trabajo de los tutores y la disponibilidad de horas institucionales es imposible para los equipos de conducción implementar alguna estrategia de apoyo a la permanencia de los alumnos en las escuelas.**

En este sentido, si se cuenta con estos recursos permanentes, es necesaria una intensa tarea, para hacer efectivo el trabajo en equipo al interior de las escuelas dado que se trata de cambiar las representaciones sobre el propio rol y las reglas que lo sostienen, es decir, se requieren cambios de concepciones largamente construidas y legitimadas, lo que acarrea inseguridades y falta de certezas.

Por otro lado, los equipos directivos resignifican de diversas maneras el objetivo del trabajo en “pareja pedagógica” o “clases de apoyo” dado que no se trata de términos unívocos y se entran en diversas experiencias profesionales y condiciones institucionales. Para algunos directivos “la pareja” tenía que estar constituida por dos profesores con la misma responsabilidad, para otros uno de los profesores debía trabajar como un “ayudante” del profesor principal y, para otros la pareja se encargaba de los “*alumnos con problemas en las materias*” incluso con la posibilidad de sacarlos del aula. La misma situación se aplica a los “tutores” que podían dar clases de apoyo a los alumnos que los profesores de las materias decidieran, trabajar en el aula con los profesores que tenían la mayor cantidad de desaprobados o realizar un trabajo personalizado con alumnos que el equipo de conducción estableciera. También podían citar a los alumnos en contraturno para ayudarlos en las materias que tuvieran previas o desaprobadas. Todas estas posibilidades de trabajo de los tutores son decididas por los equipos de conducción.

Las parejas pedagógicas y tutorías, al tiempo que pueden expresar una deslegitimación de docentes y prácticas pedagógicas determinadas, pueden tener el efecto paradójico y no previsto de reforzarlas (Ezpeleta 2001).

En cuanto a los proyectos que implican la creación de las escuelas llamadas “de reingreso” como la escuela cinco, es necesario dotarlas de equipo directivo, profesores y personal especializado en el trabajo con jóvenes que, en la mayoría de los casos, han pasado por experiencias muy negativas si alguna vez ingresaron al sistema educativo o pueden encontrarse en situaciones sociales de enorme complejidad. Al mismo tiempo estas escuelas deben ser prioridad para todas las políticas implementadas desde los ámbitos nacionales, provinciales y municipales.

Desde esta perspectiva, hemos presentado varios testimonios de directivos que consideran que la tarea de incluir los sobrepasa. Los equipos de conducción manifiestan la sensación de que se les pide a las escuelas que cumplan con una multiplicidad de tareas como las de “*buscar*”, “*contener*” y “*retener*” a los jóvenes y sus familias para lograr el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria mientras que, en muchos casos, esta tarea contradice sus principios y paradigmas de que “*la escuela secundaria no es para todos*”, “*las políticas pretenden que incluyamos a los que ya desertaron de la escuela secundaria*”.

Como ya se ha establecido en investigaciones anteriores:

¿Cómo incluir a quien, se percibe, no quiere ser incluido? ¿Cómo puede llevar a cabo la escuela la

tarea de incluir cuando el entramado institucional no cuenta con las articulaciones necesarias para garantizar que todos los jóvenes estén escolarizados y, por lo tanto, se encuentra sola frente al mandato de la inclusión? ¿Cómo, entonces, no caer en el “*voluntarismo*” personal de quienes ocupan roles claves en la escuela? El desafío de incluir, en pos de garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria, de algún modo recae sobre la propia institución. O, por lo menos, se intensifica el trabajo de quienes cotidianamente realizan tareas en esta dirección”. (Montesinos Schoo, 2013).

Bibliografía

- ACOSTA, F. Y D. PINKASZ (2007). *Las tutorías en la escuela: Notas para una historia*. Ministerio de Educación.
- ALMANDOZ, HIRSCHBERG, (1993), "La docencia, una profesión de riesgo". Kapelusz, Buenos Aires.
- APPLE M., BEANE J. (1995) "Democratic schools", ASCD, Alexandria,
- APPLE M. (1996) "Teoría crítica y educación", Buenos Aires, Miño y Dávila
- BALL, S. (1994) "Education Reform, Open University Press, Buckingham,
- BALL, S. J. (1993) "¿What is a policy? Texts, trajectories and toolboxes". En *Discourse*, Vol. 13, No. 2.
- BALL, S. J. (1998) "Cidadanía global, consumo e política educacional". En da Silva, L. H. (org.) (1998) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Ed. Vozes, Petrópolis, Brasil.
- BALL, S. J. (1998) "Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy". En *Comparative Education*, Vol. 34, No. 2.
- BRASLAVASKY C. (1993), "Autonomía y anomia en la educación pública argentina", documento de trabajo, FLACSO, Buenos Aires, 1993
- BRASLAVASKY C. (2002) "Re-haciendo escuelas", Buenos Aires, Santillana-
- BRASLAVASKY C. (Org.) (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?*. IPEE/UNESCO Buenos Aires/Santillana: Buenos Aires.
- CANTERO J., ZELMAN S., (2001) "Gestión escolar en condiciones adversas, una mirada que reclama e interpela", Buenos Aires, Santillana.
- CAPPELLACCI I., (2007), "La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina", La educación en debate Nro. 4, DINIECE, Area Investigación, Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- DOBERTI, RIGAL, (2014), "Las juntas de Clasificación. Características y Funcionamiento", La Educación en Debate Nro. 14, DINIECE, Area de Investigación, Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- DUSSEL, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920)*. FLACSO/UBA (Oficina de publicaciones del CBC): Buenos Aires.
- DUSSEL, I., Brito, A. y P. Nuñez (2007). *Más allá de la crisis. Percepciones de profesores y estudiantes sobre la escuela secundaria*. Fundación Santillana: Buenos Aires.
- EZPELETA J. (2001), "La gestión escolar como escenario de las innovaciones, México, Mimeo.
- EZPELETA J. Y ROCKWELL E.(1987) "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso", DIE, México.
- FRIGERIO G., POGGI M. (1996) "El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos", Buenos Aires, Santillana
- GALARZA, GUARDO, SCHOO, (2005), "INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DEL PROGRAMA INTEGRAL PARA LA IGUALDAD EDUCATIVA", DINIECE, AREA DE INVESTIGACIÓN, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, BUENOS AIRES.
- GALLART, M. A. (2006), "La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional",

La cruzía, Buenos Aires.

HARGREAVES, (1999) Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambian los profesores. Madrid, Morata.

HARGREAVES A., FULLAN M. (1998) "What's worth fighting for out there? Teachers College Press, Columbia University, New York

HIRSCHBERG S. Y PINI M.(1999), "The globalization of participatory reforms in education: A Latin American perspective" en "Theory into Practice" Vol. 38 Nro. 4, College of Education, Ohio State University, USA.

HIRSCHBERG, S., "Las políticas de convocatoria a la participación. El caso de los Consejos de Escuela en la Provincia de Buenos Aires, Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires, 1999.

HIRSCHBERG (coord.) (2005), "Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos : un estudio en escuelas de nuestro país", DINIECE, Area Investigación, Ministerio de Educación, en pág. Web, Buenos Aires.

HIRSCHBERG S., (2009), "Las escuelas autónomas, ¿democratización o desresponsabilización? Documento de avance de tesis de doctorado, Tribunal de Tesis, FLACSO, Buenos Aires.

HIRSCHBERG S., (2011), "La supervisión escolar, tensiones y desafíos", módulo 1, IIPE, UNESCO, Buenos Aires.

HIRSCHBERG S., (2011), "Las tareas del supervisor", módulo 2, IIPE, UNESCO, Buenos Aires.

HIRSCHBERG S., (2013), "La supervisión educativa en nuestro país: el trabajo del supervisor en cinco jurisdicciones", La Educación en Debate Nro. 13, DINIECE, Area de Investigación, Ministerio de Educación, Buenos Aires.

JACINTO, C. Y F. TERIGI (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. UNESCO/Santillana: Buenos Aires.

MARTÍNEZ D., (1993), "El riesgo de enseñar", pág. 49, SUTEBA, Buenos Aires.

MONTESINOS, SINISI, SCHOO (2009). *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*. Serie La Educación en Debate, DINICECE, Area investigación, Ministerio de Educación, Bs. As.

MONTESINOS, SCHOO (2013), "Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de casos: el Plan de Mejora Institucional", Serie la Educación en Debate, DINIECE, Area Investigación, Ministerio de Educación, Bs. As.

NAMO DE MELLO G., "Escuelas eficaces", mimeo, Buenos Aires, 1993.

NICASTRO S., (1997), "La historia institucional y el director en la escuela", PAIDÓS, Buenos Aires.

POGGI M., "La formación de directivos para instituciones educativas", Buenos Aires, IIPE, 2001.

RIVAS- MEZZADRA (2011) "El ausentismo docente en Argentina", CIPPEC, Buenos Aires.

STAKE, R. (1995), "Investigación con estudio de casos", Morata, Madrid.

SINISI L, ""El programa de fortalecimiento institucional en las escuelas medias. Un estudio sobre los procesos de apropiación, negociación y resistencias en la relación política educativa y cotidianidad escolar", OEI, Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2006.

SCHOO, S. (2013), "Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina" La educación en debate Nro. 10, DINIECE, Area Investigación, Ministerio de Educación, Buenos Aires.

TEDESCO J.C., "Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo" en Propuesta Educativa, Año 12, Nro. 26, Julio 2003.

TEDESCO J.C., Tenti E., "Semejanzas y diferencias de la reforma educativa en Argentina" en "Las reformas educativas en la década de 1990, un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay, en BID, Ministerio de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford, Akián Gráfica Editora, Buenos Aires, 2004.

TENTI E., (comp.) (2001). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. IIFE Unesco/Fundación OSDE/Altamira: Buenos Aires.

TENTI E., (2009). Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria. IIFE-UNESCO/ PNUD, Buenos Aires.

TERIGI, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa, año 17, num. 29*. Pp. 63-72

TERIGI, F. (2009), "En la perspectiva de las trayectorias escolares" en Atlas de las desigualdades educativas en América Latina, SITEAL, UNESCO, IIFE, OEI.

VIÑAO A., "Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios", Morata, Madrid, 2002.

WHITTY G., POWER S. HALPIN D, "La escuela, el estado y el mercado", Morata, Madrid, 1999.



Dirección Nacional de
Información y Evaluación
de la Calidad Educativa

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.