

***Fundamentos en Humanidades***  
***Universidad Nacional de San Luis – Argentina***  
*Año VIII – Número I (15/2007) pp. 25/55*

# La escuela media en situaciones críticas: una aproximación alternativa al vínculo entre gestión y resultados institucionales

**Secondary schools in critical situations: an alternative to the link between management and institutional results**

**María Alejandra Sendón**

FLACSO – Argentina

masendon@flacso.org.ar

(Recibido: 16/03/07 – Aceptado: 31/08/07)

## **Resumen**

El artículo analiza dinámicas de gestión escolar y resultados institucionales que desarrollan escuelas medias pobres de la ciudad de Buenos Aires. Se parte de interrogantes relativos a las respuestas diferenciales que las escuelas ponen en práctica a nivel de la organización institucional ante los profundos cambios socioculturales actuales, caracterizados como procesos de fragmentación social y educativa. Desde el punto de vista teórico, los resultados de esta investigación ponen en cuestión aproximaciones que vinculan la gestión escolar y los resultados institucionales de un modo unidireccional y simplificado. Modelos que, generalmente orientados a la replicabilidad de la eficacia escolar a nivel macro, se fundamentan exclusivamente en análisis de corte cuantitativo.

## **Abstract**

This article analyzes the dynamics of school management and institutional results of secondary schools in poor areas of Buenos Aires city. The study inquires into the differentiated responses that schools give as institutional organizations to the profound current socio-cultural changes, characterized by processes of social and educational fragmentation. The results of this research question those theoretical approaches that link school management to the institutional results in a unidirectional and simplified

way. These models are generally intended for the replicability of school efficiency at a macro-level, exclusively based on quantitative analyses.

### **Palabras clave**

Fragmentación educativa – escuela media – circuito escolar desfavorecido – gestión institucional – resultados institucionales

### **Key words**

Educational fragmentation – secondary school – underprivileged school circuit – institutional management – institutional results

### **Introducción**

El presente trabajo consiste en un estudio instrumental y colectivo de casos (Denzin, 1978; Stake, 1990) que pone en discusión algunas aproximaciones teóricas que vinculan la gestión escolar y los resultados institucionales de un modo unidireccional y simplificado. En efecto, desde una perspectiva ligada a enfoques tomados de la administración de empresas, como lo señalan Ball, 1989; Ezpeleta, 1997 y Fleming, 1991, se han privilegiado los resultados escolares relativos a la eficiencia y la eficacia, así como también la posibilidad de medición y comparación de dichos logros. De esta manera, los productos de la institución escolar quedarían reducidos a

aspectos tales como los relativos a la escala, la relación costo-beneficio, la eficiencia interna de las escuelas. Se trata fundamentalmente de paradigmas que tuvieron gran auge en las políticas de los años noventa en nuestra región y que, además, han dejado sus marcas tornándose dificultosa la construcción de un discurso político articulado y alternativo en nuestro país.

Consideramos que los vínculos entre la gestión escolar y los resultados institucionales se caracterizan por su complejidad. La misma implica que el estudio de la relación posee diferentes niveles de análisis (estudios macro y micro), diferentes metodologías (lo cuantitativo puede abrir el análisis pero las dimensiones institucionales no pueden asirse si no es también con estudios cualitativos) y una propuesta teórica que imbrique diferentes dimensiones: lo social, político con lo institucional, lo curricular.

A partir de aquí, este artículo desarrolla las transformaciones encontradas en las escuelas medias -transformaciones del “programa institucional”, en términos de Dubet (2006)- que no pueden separarse de las transformaciones sociales más amplias y que deben ser estudiadas en

relación con los modos en que las escuelas tramitan esos cambios. Se han considerado las culturas escolares en sus aspectos estructurales y simbólicos y las particularidades al interior de un estrato de escuelas que atienden a sectores sociales desfavorecidos, no a modo de análisis institucional sino como forma de acercarnos a los resultados escolares en el marco de la configuración actual del nivel medio.

### **Cambios socio-educativos y gestión escolar en la actualidad**

En el marco social actual, nos interesa analizar distintas transformaciones que comienzan a integrarse en la dinámica escolar de las escuelas medias que atienden a población desfavorecida. Respecto de la *incorporación de nuevos públicos* (Dubet y Marucelli, 1998), muchos estudiantes conforman la primera generación que accede a la escuela secundaria en su familia, mientras que otros provienen de familias cuyos padres sí hicieron algún pasaje por el nivel, aunque han sido muy golpeados por la última crisis.

El vínculo entre la escuela media y las familias de los estudiantes se inscribe en este marco como así también en el de las *transformaciones actuales de las familias* (Dubet, 2000). La familia nuclear moderna ha sufrido transformaciones de envergadura. Ha comenzado a desarrollar nuevos rasgos desligados de un ajuste a normas sociales externas. Por un lado, encontramos familias que podrían definirse como el desarrollo de un proyecto compartido por personas en igualdad de condiciones y derechos y sin ajuste sexual a roles. Pertenecer a sectores sociales favorecidos no es condición suficiente para construir este tipo familiar. Se han analizado grupos sociales de altos niveles económicos que no responden culturalmente a este perfil (Tiramonti, 2004).

Sin embargo, las mutaciones de la familia también están influenciadas por las condiciones sociales. Investigaciones actuales en nuestro país muestran algunas configuraciones actuales en las familias de niños y adolescentes de sectores marginales (Duschatzky, 2002). En algunos de estos grupos familiares, más allá de la estructura no tradicional familiar, los adultos no pueden cumplir roles paternos o maternos, quedando los niños y jóvenes expuestos a situaciones sociales de gran violencia. En muchos casos, los jóvenes constituyen el sostenimiento económico de sus familias en un marco de amplio desempleo.

Muchos de estos niños y jóvenes están actualmente escolarizados en el sistema formal (Duschatzky y Birgin, 2001; Duschatzky, 2002). Ellos presentan rasgos de lo que Narodowski (1999) denominó *infancia o ju-*

*ventud desrealizada*, niños o jóvenes que trabajan a edad temprana, que viven en la calle y algunas veces ligados a la economía ilegal (robo, prostitución, venta de sustancias prohibidas). Este tipo de infancia muestra que está declinando la capacidad social de otorgar a los niños y jóvenes una respuesta orientada a su reinserción en términos de infancia o juventud heterónoma, dependiente y obediente a la manera en que lo realizaba el discurso de la sociedad moderna.

Respecto del *vínculo entre familia y escuela*, la cultura escolar uniformante es puesta en tela de juicio desde hace varias décadas por nuevos discursos pedagógicos que privilegian cada vez más la atención a la diversidad basándose en amplias críticas a la cultura escolar hegemónica de la modernidad.

En las escuelas de nuestra investigación, las demandas familiares que aparecen más fuertemente tienen que ver con pedidos de apoyo o ayuda en el cuidado de los hijos casi exclusivamente cuando ocurren situaciones extremas. Un ejemplo de ello son padres que acuden a la escuela ante el abandono del hogar por parte del hijo, por situaciones delictivas protagonizadas por sus hijos o bien por problemáticas en los vínculos personales de los jóvenes fuera de la escuela. A la vez, del conjunto de entrevistas también surge que la demanda por estar escolarizado es importante y la valoración a la escuela por parte de los estudiantes, alta. La presión por escolarizarse se manifiesta en el incremento de la matrícula inicial año a año o en la permanencia en las escuelas de alumnos varias veces repetidores del mismo curso.

Esta “obligatoriedad subjetiva” del nivel medio tiene sus fundamentos en la necesidad creciente de conseguir el título secundario como instrumento sin el cual el ingreso al mercado laboral es cada vez más difícil. Aunque los estudiantes realizan críticas a sus profesores, directores y otros agentes de la institución, en general sostienen que desempeñan bien su función académica y algunos de ellos son valorados afectivamente por su rol de contención afectiva. En algunos casos, los pedidos explícitos de los estudiantes pasan por su necesidad de recursos (viandas de alimentos, becas). Valoran mucho que los profesores y directivos los escuchen y que comprendan sus problemas personales y, mencionan casi sin excepción la posibilidad de compartir con amigos y compañeros un espacio y tiempo que brinda el establecimiento escolar. Así, algunos jóvenes continúan concurriendo a la escuela aún cuando, por la cantidad de inasistencias, perdieron su condición de alumno regular. Asimismo, los estudiantes también requieren la consideración y el respeto por parte de los miembros de la institución de sus condiciones de vida, valorando

positivamente ciertos tratamientos personalizados para casos particulares, como por ejemplo poder entrar más tarde a la escuela por motivos laborales.

En síntesis, tradicionalmente el acceso al nivel medio permitía procesos de ascenso social intergeneracional para los más pobres (Caillods y Hutchinson, 2001). El sistema educativo tendía a orientar a los hijos de sectores populares hacia el empleo, diferenciándose así los recorridos de los de estudiantes de diferentes sectores sociales. Actualmente, las demandas a la escuela media por parte de los estudiantes más pobres y sus familias estarían más dirigidas a satisfacer necesidades más inmediatas como alimento, contención afectiva o apoyo en relación a nuevas problemáticas juveniles. Aunque están presentes representaciones sobre la posibilidad de continuar estudiando o insertarse laboralmente luego del secundario, la atención parece concentrarse en la inmediatez de sus necesidades.

Por su parte, las demandas de contención por parte de los estudiantes y sus familias, especialmente afectivas pero articuladas con el deterioro social, emergen también del cambio de las propias instituciones escolares y de las pocas posibilidades de integración social que da el contexto. Como sostiene Tiramonti (2004), en lugar de ser una promesa de futuro, la escuela estaría transformándose en un lugar para estar, atenta al presente más que al futuro. Al respecto, nuestros datos muestran que las escuelas sostienen una fuerte disposición a la retención de los estudiantes. Si bien cada escuela resuelve la tensión entre aprendizaje y retención de los alumnos de modo diferente, en todas las escuelas de la muestra esa tensión está muy presente y es fuente de reflexión por parte del equipo de directivos y docentes.

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

Otra de las funciones, más relacionadas con lo típicamente escolar, en que hacen hincapié estas escuelas es la adquisición de contenidos básicos de lecto-escritura y matemática, ligados tradicionalmente a la escuela pri-

maria. En la convergencia entre nuevos públicos con demandas novedosas y la propia mutación de la escuela (que comprende a la escuela como institución y no sólo a las escuelas de los segmentos inferiores), estos colegios secundarios estarían tendiendo a “primarizarse”, orientándose a impartir contenidos propios de la escuela primaria, tanto en relación a la formación en lo conceptual como en valores y socialización.

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

En nuestro estudio aparecieron frecuentemente temáticas relacionadas con las normas de la escuela. En general se observa un cambio en el tratamiento de algunas normas y reglas que rigen formalmente la vida escolar. Esta tendencia muestra particularidades en cada escuela que van desde una adaptación o flexibilización de las normas según situaciones o problemáticas propias de cada colegio a un distanciamiento con respecto a las reglas. En algunos casos, los propios alumnos advierten vaguedad en la definición de normas y reclaman fuertemente definiciones más precisas y sanciones ajustadas a ella.

En las narraciones de directores y docentes confluyen diferentes problemáticas, una de ellas referida a la asunción de funciones de socialización afectiva de los estudiantes a que hicimos referencia anteriormente, ya que el reemplazo de la sanción por la interpelación al alumno se orienta hacia la interiorización de pautas de convivencia que tradicionalmente el colegio secundario no se encargaba de impartir. Por ejemplo, si bien el robo podía estar presente en la escuela tradicional, emergía más bien como expresión de rebeldía juvenil, mientras que en estas escuelas algunos de los estudiantes realizan ésta y otras prácticas delictivas como medio de subsistencia. Asimismo, en los relatos está presente el mandato social de estas escuelas, la retención de su matrícula. En este sentido, las sanciones se han hecho laxas en las escuelas no sólo por el autoritarismo implícito en muchas de ellas sino también por la incompatibilidad en-

tre el imperativo de retención y el de expulsión en la que desembocaba la sumatoria de sanciones en el pasado.

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

Hoy se registran novedades en las prácticas de los docentes en diferentes sentidos. Por un lado, surgen actividades innovadoras orientadas a la animación y motivación de los procesos de aprendizaje tanto para los estudiantes como para otros profesores -como el proyecto "centro de gestión de recursos para la enseñanza y el aprendizaje" desarrollado por una de las escuelas de la muestra donde los propios docentes capacitan a sus compañeros. Por otro, se desarrollan proyectos sujetos a evaluación institucional de resultados bajo una lógica que no responde al tradicional modelo burocrático escolar. Finalmente, ante el ingreso a la escuela de elementos propios de la cultura extraescolar de los estudiantes, que involucran también nuevas problemáticas familiares y sociales, algunos docentes desarrollan actividades de contención afectiva que, en muchos casos, permiten el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de los alumnos.

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

En síntesis, a lo largo del presente apartado hemos tratado profundas transformaciones que enmarcan la labor de gestión escolar en la actualidad. Estos cambios provienen de dos fuentes principales. Una de ellas implica el ingreso de nuevos públicos a la escuela media, jóvenes que poseen una posición socio-económica y cultural diferente a la de los sectores que tradicionalmente se escolarizaban en el secundario. Como el nivel medio ha continuado el incremento de su matrícula año a año, au-

mentado fuertemente sus tasas de escolarización desde la década del noventa, se escolarizan en el nivel adolescentes y jóvenes de extracciones sociales más carenciadas que, además, han sufrido en el mismo lapso un proceso de pauperización muy importante. La otra fuente de cambios es el conjunto de transformaciones respecto del ideal de escuela de la modernidad. Entre ellas se han analizado las nuevas funciones que las escuela están tendiendo a realizar, cierto desdibujamiento de las reglas y normas institucionales, cambios en las prácticas de docentes y directivos que transfiguran el rol fijo tradicional y emergencia de estructuras de poder, control y comunicación organizacional que borronan la organización burocrática tradicional.

Hasta aquí nos hemos centrado en el análisis de problemáticas y transformaciones comunes a las escuelas. También hemos mencionado que ante cada dimensión del cambio encontramos un abanico de respuestas por parte de las diferentes escuelas observadas. Nuevas investigaciones (Kessler, 2002) en el campo han señalado que aún al interior de cada segmento escolar se observa una fragmentación fuerte de las experiencias escolares entre las distintas escuelas y aún al interior de cada una de ellas. Ante esta fragmentación cobra especial relevancia la cultura escolar y el estilo de gestión de las escuelas. Por ello, en la segunda parte del informe nos centraremos en la caracterización y análisis de las diferenciales respuestas que se desarrollan desde cada establecimiento.

### **Los resultados institucionales**

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

También recuperamos aquellos enfoques que parten de un posicionamiento crítico a los estudios denominados de “escuelas eficaces”, esquema centrado en torno a la posibilidad de medición, comparación y replicación mecánica de condiciones que favorecerían mayor eficiencia y efica-



cia escolar (Ball, 1989; Ezpeleta, 1997). Desde la posición crítica a la que hacemos referencia se sostienen como preceptos básicos, por un lado, la dimensión socio-histórica en que se desarrolla la gestión escolar; por otro, la especificidad de la escuela como organización y, finalmente, la consideración de “las voces” de los propios actores institucionales haciendo énfasis en las relaciones intersubjetivas y la dimensión política de los procesos de gestión (Ball, 1989 y 1997; Cantero, et al, 2001; Cantero, 2000; Ezpeleta, 1997; Fernández, 1998; Birgin y Duschatsky, 2001). En relación al enfoque de la cultura escolar, esta visión recupera el análisis de estrategias y formas de abordar los acontecimientos que cada institución elabora a partir de necesidades, historias y problemáticas particulares. En este marco, los resultados institucionales refieren a los significados culturales que la escuela adquiere en relación a su entorno, sin dejar de considerar -porque están implicados en el concepto- los resultados que hacen a la dimensión pedagógica de las instituciones educativas.

Partiendo de esta propuesta, indagamos como resultados institucionales, además de los aprendizajes de los estudiantes, los diferentes modos de nombrar a los sujetos y sus posibilidades y los significados que los actores le dan a la propia escuela. Para ellos, estos significados configuran experiencias escolares que los conforman subjetivamente y que animan su permanencia en la institución en virtud de la valoración de la escolarización.

Siguiendo a Redondo y Thisted (1999) pueden identificarse dos formas diferenciadas de denominar a los estudiantes que concurren a las escuelas más desprotegidas. En una de ellas se resalta la falta, la carencia. En este caso la actividad se orienta a suplir las insuficiencias como punto de partida que abre la posibilidad de trabajar con lo pedagógico. En la otra, se parte lisa y llanamente de la necesidad de brindar espacios y tiempos para aprender a los sujetos. En esta segunda modalidad se requiere una mayor capacidad de “descentramiento cultural” (Cantero, 2000), de los directivos y docentes de las escuelas, donde la cultura escolar no se erija en punto de referencia a partir del cual se resalten las diferencias como carencias o falencias.

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

Desde la dirección de la Escuela 1 se hace referencia a los estudiantes reconociendo su singularidad, se intentaría “leer” situaciones de vida

y, a partir de allí, parecerían configurarse opciones de trabajo. Parece ponerse en práctica una lectura del universo socio-cultural del que provienen los estudiantes de la escuela desligada de consideraciones morales, se enfatiza “entender” los valores de la cultura de los alumnos. Las propuestas desde la escuela se centra en intentar brindar un espacio y un tiempo que posibilite una experiencia diferente a la del afuera, intentando configurar reglas de convivencia.

También aparecen referencias a “problemas” de los estudiantes. Sin embargo, en varios discursos de profesores, estas problemáticas no aparecen como privativas de la pobreza. Asimismo, en las entrevistas con docentes aparecen frecuentemente ligados positivamente la función de contención afectiva que en muchos casos suple funciones típicas familiares y el desarrollo de procesos de enseñanza.

Al interior de la misma escuela, aunque en menor medida, también encontramos discursos que enfatizan la carencia asociada a la pobreza y derivan de allí menores posibilidades de aprendizaje. De esta manera, por un lado, se deja poco espacio para el desarrollo de estrategias pedagógicas desde la profesionalidad del rol, entendida no sólo como desarrollo no sólo técnico sino también ético y político. Por otro lado, se estigmatiza a los sujetos perdiendo posibilidad de lectura de las diferentes representaciones, expectativas, estrategias y deseos vinculados a la escolarización.

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

Esta escuela retoma fuertemente desde sus narraciones la responsabilidad propia en la tarea pedagógica. Intenta reinstituir formatos “escolarizados” como intentar hacer respetar el horario de clase, hacer formación e izar la bandera cada jornada, ofrecer talleres a contraturno. Sin embargo, como manifiesta el vicedirector, estas propuestas “hacen un poco de agua”.

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

preguntas, inquietudes y ensayos de nuevas experiencias para y en la escuela.

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

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

Partiendo de este objetivo la escuela ha implementado numerosos programas especiales orientados a problemas singulares de los estudiantes de la escuela (violencia física entre las alumnas dentro y fuera de la escuela; embarazos adolescentes, desinterés en el aprendizaje, entre otros) que no se agotan en la solución de esos problemas sino que sus objetivos se dirigen al joven como estudiante. En este sentido, se enfatiza en el papel de la asistencia como un instrumento que no reemplaza el papel de la escuela, lo pedagógico, el lugar del aprendizaje sino que parecería concebirse como allanando el camino. La escuela ha encontrado que estrategias de enseñanza vinculadas a lo novedoso y lo lúdico ayudan a la motivación y al aprendizaje.

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

cluir a los estudiantes intentando generar espacios y tiempos para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de aquí sería pertinente considerar, al menos, dos cuestiones. La primera refiere a la complejidad que los procesos escolares muestran en la actualidad y que requieren estudios donde pueda rastrearse una mirada “singular” orientada a captar los diversos modos en que son dichas las situaciones (Duschatsky, 2000:143). La segunda cuestión refiere a la potencialidad latente que podría significar la posibilidad de compartir experiencias entre diferentes escuelas referidas a los procesos de construcción y reconstrucción de diferentes proyectos y miradas sobre lo escolar.

Finalmente, en la Escuela 4 parece observarse la existencia de un discurso con tendencias clasificadoras fuertes en los énfasis encontrados en las formas de nombrar a los estudiantes. La “apatía de los estudiantes”, la “falta de compromiso con la tarea escolar” y la “falta de acompañamiento de las familias”, la falta de “familias bien constituidas” y la pobreza sobredeterminan no sólo los resultados de los estudiantes sino también la posibilidad de la escuela de construir propuestas y formatos alternativos. Ante los nuevos comportamientos de los estudiantes la escuela parece replegarse repitiendo sus prácticas internas tradicionales. En este marco, aquellos estudiantes que puedan adaptarse podrán revertir su situación.

La adaptación de los alumnos reclamada por la escuela implicaría ciertas características de personalidad como la sumisión, la perseverancia y la valoración y el respeto por la cultura escolar tanto por parte de los estudiantes como de sus familias. Estos valores escolares, la función de la escuela en relación a la integración y el ascenso social son los que en la actualidad están en crisis. En virtud de este desdibujamiento del papel de la escolarización media, el sentido que los estudiantes y sus familias otorgan a la escuela parece estar cambiando. En este marco el papel de la escuela en el sentido de la tradición moderna está deslegitimado. Ante esto, la escuela parece replegarse bajo un discurso fuertemente clasificador. Para esta escuela, el cambio en relación al aprendizaje tiene que venir del afuera, de la disposición del alumno y su familia hacia el aprendizaje. La escuela tiene, según el discurso del directivo, poco margen de maniobra cuando es escaso el capital cultural interiorizado con el que parten los estudiantes.

A modo de síntesis, diremos que los diferentes modos de nombrar a los estudiantes que las escuelas desarrollan, las posibilidades de la escuela en relación a la enseñanza y el papel de las familias en relación con la escolarización de sus hijos, se encuentran fuertemente ligados con los resultados que cada institución piensa como posibles por parte de sus

estudiantes. Estas representaciones escolares conforman un vínculo dialéctico con las decisiones y acciones desarrolladas en el marco de la gestión escolar. Como pudo rastrearse, se manifestaron algunas diferencias importantes entre los colegios. El próximo apartado refiere especialmente a las modalidades de decisión y acción implicadas en los estilos de gestión que estas escuelas desarrollan.

### **Un acercamiento a los modos de gestión institucional**

En la década del '90, se ha asistido a la emergencia de discursos centrados en la gestión escolar que han encumbrado la transformación a nivel de las escuelas y el papel de equipo directivo como agente transformador. Incluso los discursos oficiales han enfatizado y reclamado autonomía escolar a la vez que se insistía en la necesidad de adecuar la escuela al nuevo orden mundial global imperante. En este sentido, la gestión escolar autónoma remitía a “una facultad gerencial necesaria para la implementación de políticas.” (Cantero et al, 2001:106)

Frente a esta propuesta, siguiendo a Cantero (2000), entendemos la gestión escolar como un proceso complejo dirigido al gobierno de las instituciones por medio de dinámicas interpersonales y grupales que involucran estrategias fundadas en autoridad e influencias para la consecución de determinados intereses y el logro de objetivos. Las relaciones entre los actores institucionales van más allá de la formalmente establecida, fundamentándose también en componentes emocionales y representacionales. La conducción no necesaria ni continuamente está en manos del director o equipo directivo de la institución. La gestión debe articular diferentes necesidades que provienen tanto del espacio interno de la institución –normativa, condiciones de trabajo, prácticas de los actores– como de ámbitos que desbordan el espacio escolar –sea la familia, el barrio de la escuela, el sistema educativo. Si bien los objetivos centrales de la gestión escolar son los pedagógicos también se involucran otras metas como pueden ser las asistenciales, productivas o socio-culturales, dependiendo de la naturaleza del establecimiento, las características del medio en que se inserta, la naturaleza de los proyectos que genera. La toma de decisiones constituye un aspecto central de la cultura escolar. Se trata de un proceso dinámico que está presente en diferentes espacios y momentos de la vida institucional, como en los procesos de elaboración de las visiones respecto de situaciones problemáticas, la formulación de proyectos, la construcción de su viabilidad y la evaluación de estos procedimientos.

## **fundamentos en humanidades**

La cultura institucional constituye un marco de referencia para la comprensión de situaciones cotidianas por los propios actores institucionales. Involucra modos de percibir las políticas que afectan a la institución y las prácticas de los miembros. Orientan e influyen las decisiones y actividades desarrolladas en la escuela. Desde los años '90 se han desarrollado varias tipologías para caracterizar las culturas escolares.

Uno de los enfoques que retomamos es el de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) que señalan tres modelos: el "casero", el "tecnocrático" y el "profesional". Las autoras utilizan diversas metáforas referidas a la escuela para caracterizar tres tipos de cultura institucional propios de las instituciones escolares: "la escuela como cuestión de familia", "la escuela como cuestión de papeles y expedientes" y "la escuela como cuestión de concertación y negociación". El rasgo típico del primer modelo de gestión, el "casero", refiere a relaciones profesionales teñidas por vínculos interpersonales de tipo afectivo. La tendencia riesgosa de este modelo es la dilución de la especificidad institucional. El modelo de gestión "tecnocrático" se basa en la racionalidad de los procedimientos en el sentido weberiano. El peligro que encierra este modelo es el aislamiento respecto del entorno y el ocultamiento del conflicto, ya que todo aquello que no esté formalmente establecido no tiene espacio para acontecer. Finalmente, en el modelo de gestión "profesional" son los aspectos pedagógicos y el currículum los que organizan la tarea institucional. Las decisiones que atañen a la escuela son negociadas elaborando los conflictos o redefiniendo posiciones encontradas en el marco de la participación y teniendo como norte la tarea pedagógica. Este modelo también puede presentar tendencias riesgosas derivadas de la falta de equilibrio entre la concertación y la toma de decisiones que derivarían en un permanente asambleísmo.

Partiendo de nuevas manifestaciones escolares que emergen en el marco de profundas transformaciones socio-educativas a lo largo de la década del '90, Duschatsky (2001) caracteriza dos modalidades de gestión. La "gestión como fatalidad" y la "gestión como ética". Lo interesante de este enfoque es el énfasis que hace en la capacidad de la gestión para "crear condiciones para que algo se movilice en los sujetos y en las matrices culturales de la institución" (Duschatsky, 2001:140). En esta definición la gestión implica un conocimiento de la complejidad de la situación en la que se interviene, saber siempre incompleto. Es esta imposibilidad lo que potencia la marcha de la gestión, la que genera nuevas búsquedas, nuevos interrogantes, ensayos, reajustes. Este es el criterio que la autora utiliza para diferenciar los dos modelos. De esta manera, la "ges-

ción como fatalidad” implica una modalidad guiada por un “deber ser” al que la escuela sólo puede adecuarse tendiendo a los mayores beneficios posibles. Implica una adaptación ahistórica y apolítica de la escuela a los requerimientos de la actualidad, partiendo de un saber técnico supuestamente neutral. Por su parte, la “gestión como ética” consiste en una modalidad de acción que implica una toma de posición frente a la problemática educativa que no describe formas de actuar y sujetos de antemano. Toma decisiones respecto de los hechos singulares que se presentan en la institución y lo hace desde la implicancia en la misma. No implica dominar situaciones que afectan a la escuela sino abrir posibilidades para leer los fenómenos. No se pretende controlar el conflicto porque no es entendido como patológico. Por el contrario, la emergencia de conflictos obliga a pensar de otro modo la realidad institucional corriéndose del *habitus*. Los sujetos resultan interpelados y en esa interpelación se abren espacios para simbolizar de otros modos la situación.

También recuperamos la conceptualización de Fernández (1998), quien vincula la marginalidad y el desarrollo de diferentes dinámicas institucionales que tiñen las interacciones de los miembros de la escuela. Las “dinámicas regresivas” tienden a reproducir los factores o condicionantes de origen ya sea mostrándose impotentes para actuar sobre ellos o directamente excluyendo a los sujetos de la institución. En cambio las “modalidades progresivas de funcionamiento” se caracterizan por su orientación al futuro, mayores posibilidades de cuestionar lo instituido y modificarlo, una pertenencia de los miembros fundada en proyectos, autonomía respecto de las instituciones externas y mayor control o discriminación de aspectos irracionales. En estas dinámicas hay tendencias más fuertes hacia la búsqueda, el interés y la curiosidad que orientan las acciones de los miembros de la institución.

Estos modelos analíticos constituirán un punto de partida del presente trabajo. Nuestro objetivo es poner en tensión los rasgos que se presentaron como más salientes las diferentes escuelas sin pretender agotar la caracterización de sus estilos institucionales. Asimismo, visualizamos un momento de la gestión que no es fijo ni inmutable justamente por tratarse de un proceso.

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

En la Escuela 1, el embarazo adolescente es frecuente entre las chicas y hay varios casos de varones institucionalizados por prácticas rela-

cionadas con el delito. Sin embargo, siguen estando escolarizados y esto en virtud de diferentes prácticas y estrategias desarrolladas activamente por la escuela.

En la actualidad la escuela cuenta con apoyo de un programa de la Secretaría de Educación dirigido a los jóvenes alumnos-madres y padres. Sin embargo, antes del programa, la escuela decidió que las alumnas madres concurrieran a clase con sus niños. Una de estas alumnas narra su experiencia de concurrir a clase con su hija recién nacida y la posterior implementación de la “salita materna”, comentando que la implementación de la sala con una maestra le permitió a ella atender en su clase. La estrategia ante la situación va transformándose año a año. Al respecto existe un nuevo proyecto de implementación de un jardín maternal dentro de la escuela ya que los casos de embarazo adolescente se incrementan, llegando a 32 en el último año.

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

En este sentido, las acciones implementadas muestran fuertes tendencias organizantes. La dimensión ética de la gestión está muy presente en este caso especialmente visible en las estrategias que abren espacios para dar lugar a nuevos acontecimientos partiendo de una lectura de la realidad que no es normalizante (no tipifica ni enjuicia el embarazo juvenil) sino que intenta comprender los comportamientos y trabajar a partir de ellos. Las metas pedagógicas se interconectan con otras más relativas a lo socio-cultural y hasta lo asistencial. Y pareciera que en esta vinculación reside la capacidad de transformación de la escuela, de abrir posibilidades que integren en lugar de excluir a estos estudiantes. Partiendo de una crítica a los discursos conservadores que refieren a estos jóvenes como “sospechados”, la escuela estructura experiencias educativas tendientes a la integración social. Entre ellas, salidas fuera del barrio e intervención en diferentes actividades culturales.



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

En esta dinámica, la escuela no renuncia a la enseñanza, enfatiza fuertemente nuevos aprendizajes necesarios, como los derechos de los jóvenes o el cuidado de los niños para los que ya son padres. Sin embargo, reconoce por un lado, que presenta dificultades para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos típicos y, por otro, que el encuadre que la escuela logra que los estudiantes respeten dentro de la institución en muchos casos no puede trasladarse al afuera. Es en este escenario que se manifiesta la crisis actual de la escuela. Actualmente, la misma integración social es una posibilidad incierta. Al respecto, en la escuela que estamos analizando nos comentaron “los chicos lloran mucho cuando se van”. Esta expresión parece manifestar esta escisión de tiempos y espacios entre el adentro y el afuera de la escuela.

El interrogante en relación a la tarea pedagógica aparece en la mayoría de las entrevistas expresada como tensión “contener o enseñar”. El “compromiso con la realidad de los pibes” aparece como un pilar insoslayable del proyecto educativo. La capacidad de contención es valorada positivamente por los estudiantes. Pero también los profesores aluden a la necesidad de escucha y el otorgamiento de oportunidades para aprobar ante la violencia y desprotección familiar “los echan de las casas”, “les pegan”, etc. Sin embargo, esta contención ineludible a la hora de enseñar aparece también en tensión con la tarea de enseñanza.

Esta tensión contener-enseñar en esta institución tanto como en la que analizaremos a continuación parece remontarse a su mandato histórico. Ambas escuelas son creadas por la Ciudad de Buenos Aires. La

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

### **b. El contexto “desborda” la escuela**

Por su parte, en la Escuela 2 el rasgo de la gestión más problemático refiere a la organización del equipo de trabajo. En esta institución el director titular se encontraba afectado a tareas fuera de la escuela hacía cuatro años. Desde ese momento el cargo de dirección es asumido por tres profesores diferentes de la escuela y pasan por vicedirección tres docentes distintos. En algunos casos, se rotan en los cargos, resultando que en el momento en que realizamos el trabajo de campo, por ejemplo, una de las vicedirectoras se había desempeñado como directora tres años antes.

Al interior del grupo de conducción se explicita una distribución de funciones, poder y decisión por turnos. Así, cada uno de los turnos de la escuela aparece en los relatos del propio equipo de conducción, de los docentes y los estudiantes casi como una escuela en sí misma, mostrando tendencias fuertes a la segmentación. Se plantean dificultades en relación a la articulación de redes o canales o comunicación que circulen información. No se visualizan en esta institución canales formales de comunicación ni siquiera en su sentido burocrático, como reglas institucionales a seguir.

Las posibilidades de celebrar contratos grupales a nivel profesional aparece ensombrecida por la fragmentación del compromiso de los miembros. Al respecto, se hace referencia a dos grupos, uno más comprometido con la tarea institucional que el otro. También aparecen rasgos personalistas (“depende de las personas que están...”) poniendo en riesgo la organización de la escuela y su tarea sustantiva.

En síntesis, uno de los interrogantes respecto de la gestión de esta escuela que parece mostrar algunos rasgos del modelo “casero” (interacción espontánea relacionada con vínculos interpersonales, dispersión de algunos componentes estructurales que impiden la conformación de un sistema coordinado) nos remite a la influencia de los rasgos señalados hasta aquí sobre la posibilidad de armar proyectos y sostenerlos. En este sentido, los relatos de diferentes actores de la escuela refieren en diversas oportunidades a la construcción de proyectos que terminan diluyén-

dose a poco de su surgimiento. Todo proyecto implica, además de una definición de prioridades a ser trabajadas, la evaluación de condiciones, el establecimiento de tiempos, la explicitación de modalidades de intercambio, acuerdo de responsabilidades y distribución del trabajo. Se hace necesario definir estos aspectos y establecerlos en un encuadre que permita el posterior funcionamiento del proyecto. La posibilidad de establecer encuadres es un rasgo fundamental en el funcionamiento institucional. En este sentido, el encuadre no sólo es continente sino también contenido de la institución (Frigerio y Poggi, 1996).

Si bien algunos grupos de esta escuela diseñan acciones institucionales orientadas a lo pedagógico ensayando líneas exploratorias que intentan propuestas para los estudiantes, las dificultades en relación a la convocatoria de los actores, especialmente los estudiantes, también provienen del ambiente turbulento que “invade” la escuela (Blejmar, 2001). Aún cuando la institución a la que nos estamos refiriendo fue creada bajo el mandato social de recibir estudiantes provenientes de zonas “desatendidas” que presentaban características “muy propias” diferentes a los de escuelas tradicionales o típicas de clases medias, la lectura de nuevos fenómenos que comienzan a formar parte de la realidad de estos grupos sociales (en un marco donde el Estado perdió su capacidad simbólica de integración social y el mercado no garantiza la integración económica, muchos de estos jóvenes son sostén de sus hogares ya sea mediante sus becas, prácticas delictivas o bien haciéndose cargo del cuidado de sus familias; algunos son víctimas de fuerte violencia física por parte de su entorno familiar y social) deja perplejidad y no basta para recomponer un lugar para la escuela, para que la escuela tenga un nuevo sentido para el conjunto de sus miembros.

Frente a estos cambios surge la idea de aferrarse a “lo organizado” haciendo énfasis en el cumplimiento de horarios, rituales y pautas de comportamiento “escolar”, reglas también demandadas fuertemente por los estudiantes entrevistados, pero que no logran institucionalizarse. Por el contrario, en el espacio escolar se reproducen escenas del afuera. Entendemos una gestión escolar desbordada, a manera de tipo ideal, como aquella que no avanza en la contención y diligenciamiento de la irrupción del contexto crítico actual al interior de la institución escolar. Como consecuencia de ello, el espacio interno y las experiencias que se desarrollan en él tienden a asemejarse cada vez más a las experiencias vividas fuera del ámbito escolar. No se trata de instituciones replegadas sobre sí mismas, cerradas o instaladas en esquemas de referencia rígidos e inalterables, sino más bien de las tendencias a la dilución de la escuela como

institución social. ¿De qué manera una sociedad cada vez más excluyente que no genera espacios para muchos jóvenes puede pensar y sostener una escuela donde pasen cosas diferentes? La especificidad de la escuela (enseñar, distribuir saber, formar ciudadanos, proveer experiencias subjetivamente relevantes, emancipar intelectualmente) se encuentra actualmente puesta en cuestión. Pareciera que para las escuelas que atienden a la población más desfavorecida la clave pasa por encontrar y poder llevar a cabo nuevas formas de articulación entre diferentes objetivos y funciones donde no se pueden perder de vista las metas vinculadas con diferentes aspectos: socio-comunitarios, administrativos, de política interna, asistenciales y pedagógico-didácticos. El desafío en este sentido se plantea al conjunto del sistema educativo.

### **c. La escuela se transforma enfatizando lo pedagógico**

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

La dirección de esta institución muestra fuertes tendencias al desarrollo de proyectos pedagógicos apoyados en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje intentando diagnosticar y construir alternativas para superar problemas de aprendizaje combinando diferentes recursos. Uno de los ejemplos es la organización de un proyecto interareal que utiliza diferentes recursos (computadoras, softs educativos, utilización de diversos espacios de la escuela).

A la vez, se observa una apertura a la posibilidad de llevar adelante proyectos diseñados por otros actores institucionales (por ejemplo, algunos grupos de docentes) a partir de un "sistema de poder contractual" basado en la adjudicación de poder a actores que presentan condiciones para resolver ciertas problemáticas (Frigerio y Poggi, 1996). En este sentido, el equipo directivo delega poder a partir de una evaluación de la capacidad de los actores en que realiza la delegación para llevar adelan-

te experiencias acordes con los objetivos institucionales. Esta adjudicación de poder es temporal, atada a evaluaciones conjuntas donde la conducción de la escuela participa activamente.

En el proceso de cambio en la cultura institucional que se propone la escuela también se registran tensiones surgidas de la tensión entre lo “viejo” y lo “nuevo”. En el discurso de los miembros que conforman el equipo de gestión se observan tendencias a reconocer estos conflictos y se prueban modalidades para arbitrar soluciones enfatizando los objetivos del contrato básico que en la escuela se basaría en la centralidad en la dimensión pedagógica. En virtud de la tensión que se juega entre algunas conductas y representaciones históricas y las nuevas propuestas en la escuela, desde la dirección se reconocen las temporalidades diferenciales de los diferentes actores, quienes presentan tiempos singulares de reflexión y acción, que obligan a no precipitarse, gestionando “paso a paso, con la formación de equipos”.

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

Esta tensión “viejo-nuevo” estaría reflejando el pasaje entre dos estilos de gestión asociados a culturas escolares diferentes. Algunas tendencias profesionales centradas en lo pedagógico estaría reemplazando al trabajo con ciertos rasgos burocráticos del pasado. En este proceso se estarían intentando un tránsito de un modelo con fuerte segmentación de tareas donde cada asignatura está cerrada en sí misma y se enfatizan las tareas administrativas en detrimento de lo pedagógico-didáctico a un modelo donde se movilizan proyectos centrados en la tarea pedagógica recuperando la problemática comunitaria (proyectos con madres alumnas; de mediación dirigidos especialmente a la resolución de conflictos entre alumnos, frecuentes en la escuela) e intentando la innovación de estrategias didácticas (proyecto Centro de Gestión de Recursos para la enseñanza y el aprendizaje). Este proceso, no exento de conflictos, se moviliza desde el equipo directivo y un conjunto de docentes de la escuela que conforman equipos que, a su vez, intentan promover el cambio gradualmente desplegando diferentes facetas, como la de promoción, asesoramiento, orientación o coordinación hacia otros docentes de la escuela menos involucrados con los objetivos de este proyecto institucional.

**d. La tensión transformación - conservación**

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

Algunos discursos fuertes en los años noventa relacionados con el ajuste fiscal en el área educativa propuesto por organismos internacionales y llevados a cabo en muchas jurisdicciones del país, aparecen fuertemente ligados al cambio operado en este caso. Bajo la lógica del ajuste, en diferentes jurisdicciones se practica el cierre o fusión de cursos, el cierre de instituciones, la reducción de horas cátedra, la eliminación de cargos docentes, clausura de escuelas rurales, eliminación de dobles jornadas y unificación de cargos directivos.

En este contexto y en el marco de pérdida de matrícula que experimentaba la escuela por esos años, la dirección decide llevar a cabo un proceso de ampliación y extensión institucional integrando un bachillerato a la modalidad técnica. Así, en la escuela comenzarían a funcionar las dos modalidades. En la práctica, el bachillerato genera sus frutos en términos de captación de matrícula, mostrando un crecimiento constante, a la vez que continúa decreciendo la de la modalidad técnica. Asimismo, el elemento señalado por todos los entrevistados como causa de la elección del bachillerato es la menor exigencia en los estudios.

El discurso propio de la lógica del mercado (racionalidad económica, costo-beneficio, elección por el consumidor, adaptación de la oferta) inundaron las prácticas sociales y políticas en el país durante la década de los noventa (Birgin, 2001:13) y las medidas que toma esta escuela están fuertemente influenciadas por ellos. Tanto como el mercado, la educación produce subjetividades, pero a diferencia de aquel esa producción comporta para las instituciones educativas una responsabilidad diferente. Entendemos aquí "responsabilidad" en el sentido de Dussel y Caruso (1999:209), quienes afirman que la práctica pedagógica "debe hacerse responsable de las historias que produce, de las memorias sociales que transmite y de las imágenes de futuro que autoriza".

El objetivo de autopreservación institucional genera una respuesta en virtud de una mirada que presentaría tendencias a lo que denominamos

“gestión como fatalidad”, en el sentido de sentirse obligado a seguir los rumbos que se supone impone el contexto, entendido en este caso como el desaliento de los estudiantes a enfrentar dificultades de aprendizaje mayor en un marco de falta de oportunidades laborales acordes. Así, tanto los docentes como los alumnos de la escuela comparten la visión de que la modalidad técnica es más exigente.

El proceso de incorporación de la nueva modalidad suscita conflictos entre dos grupos de la escuela. Un grupo de profesores y el vicedirector de la escuela, de formación técnica, presentan mayor resistencia al cambio. Sin embargo, la dirección de la escuela, dada la premura con la que se interpretaba debía ser resuelta la problemática planteada, define el cambio desde su posición jerárquica. En este sentido, la modalidad del tratamiento de la conflictividad, sigue lineamientos propios del funcionamiento burocrático al neutralizar el conflicto por vía de la jerarquía.

Ciertos rasgos del estilo burocrático también se ven reflejados en la distribución de tareas a partir del organigrama de funciones de roles de la institución. El equipo directivo está conformado por director, vicedirector, regentes y jefe de taller. Dentro de este grupo tanto los directivos como los profesores entrevistados mencionan una distribución de tareas donde el papel de director y vicedirector aparecen orientados hacia la relación de la escuela con “el afuera” que constituye especialmente la relación administrativa con el nivel jurisdiccional o el nivel nacional y también hacia la organización de espacios y recursos internos de la institución en general. Por su parte, los regentes aparecen vinculados también con asuntos administrativos pero que atienden especialmente lo relativo a profesores, preceptores y alumnos, mencionándose especialmente lo relativo a cuestiones disciplinarias. Directivos y docentes nos comentaron una clara y fuerte distribución de funciones.

Los jefes de departamento coordinan los proyectos de su área y dependen de la asesoría pedagógica de la escuela al igual que los profesores tutores y delegados de cada una de las divisiones quienes se encargan de cuestiones planteadas por los estudiantes (disciplina, problemas de aprendizaje, problemas con algún profesor del curso). Según lo mencionan el vicedirector y uno de los jefes de departamento entrevistados, cada departamento se organiza a partir de una lógica particular a la vez que intenta establecer pautas de trabajo similares para los diferentes cursos. Al respecto, una profesora sostiene que la organización del plan de trabajo es propio de la estructura de la asignatura y permite, según su interpretación, la rutinización del currículum año a año y en todos los cursos. No existe articulación o integración entre diferentes asignaturas sino un currículum agregado típico de la escuela secundaria tradicional.

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

### **A modo de síntesis y conclusiones**

Entre los principales desafíos que afectan a las escuelas analizadas hemos considerado el ingreso de “nuevo público” a la matrícula escolar, adolescentes que desarrollan experiencias de vida juveniles y familiares diferentes. A la vez, las familias parecen comenzar a demandarle a estas instituciones funciones asistenciales y, especialmente, de contención de las problemáticas sociales y juveniles que enfrentan los estudiantes.

Las escuelas comienzan a orientarse a lo que denominábamos “socialización afectiva”. El propio espacio escolar, espacio seguro, con un “encuadre”, es transitado por los alumnos en un nuevo sentido. Muchos estudiantes asisten a la escuela como si fuera un “club”, otros se sienten protegidos manejando códigos diferentes a los de la calle, se angustian al egresar. Otras investigaciones recientes (Tiramonti, 2001) han puesto de manifiesto los sentidos otorgados a la contención en las escuelas que atienden a este sector social. Ellos aparecen asociados a la protección física y afectiva que resguarda de la hostilidad externa posibilitando en alguna medida la postergación del ingreso al mundo adulto y la permanencia en una institución que otorga una inscripción social en un contexto de profunda exclusión. Los dispositivos orientados al cuidado pueden encontrarse asociados al control y el disciplinamiento. Sin embargo, lo pedagógico no siempre aparece como otro componente de esta relación.

Respecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las escuelas muestran ciertas tendencias a lo que llamamos “primarización”, referida



al énfasis en la promoción de conocimientos de lecto-escritura, operaciones matemáticas y normas de convivencia básicas tradicionalmente impartidos en la escuela primaria. En tanto que, en relación a aspectos socio-comunitarios, las escuelas tienden crecientemente a desarrollar acciones sociales propias de otras políticas públicas como las relacionadas con política social y de salud.

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

En este marco de emergencia de nuevas cuestiones relativas a la escolarización media, uno de los principales objetivos del presente trabajo consistió en indagar características de los modelos de organización escolar que podrían asociarse a la consecución de resultados diferenciales. Al respecto mencionaremos algunas dinámicas que pueden presentar diferentes orientaciones. En los extremos opuestos de cada una de estas dinámicas se ubicaría un modelo que, a modo de tipo ideal, contribuye a orientar el análisis.

En primer lugar, nos referimos a particularidades del discurso de la gestión que elaboran las instituciones. En uno de los polos ubicamos aquellas escuelas inclinadas a realizar un tipo de lectura acerca de las particularidades socioculturales de su población orientado a lo que Duschatzky (2001) denomina una postura ética. Nos referimos a una modalidad de lectura e interpretación del contexto escolar que, en lugar de poner la pobreza o los problemas sociales fuera de la escuela y como una barrera para la realización de la tarea educativa, tiende a utilizar el conocimiento de la realidad sociocultural como insumo a partir del cual surgen interrogantes, se exploran e idean proyectos regidos por objetivos de inclusión de los alumnos en la escuela y se desarrollan estrategias nuevas para el aprendizaje. En este tipo de discurso la definición de “alumno”, ya sea individual o socialmente, implica una clasificación más bien débil, sin clau-

sura del otro, contemplando diferentes aspectos de las personas. Se intenta un conocimiento de los estudiantes como jóvenes, como pertenecientes a un sector social específico, con experiencias y expectativas ligadas a una cultura particular como parte de la tarea institucional.

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

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

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

que se presentan a la institución y que pueden amenazar su supervivencia material o su reconocimiento social.

La información recolectada en la presente investigación permite sostener que en ciertas instituciones educativas parece visualizarse la emergencia de tendencias de cambio. Por ejemplo, se flexibilizan los papeles tradicionalmente fijados a los diferentes cargos en virtud de los requerimientos de los proyectos pedagógicos. En ocasiones estos proyectos conforman estructuras que atraviesan las diferentes asignaturas del currículo. Otras veces se generan estructuras organizativas alternativas bajo la órbita de delegados del equipo de conducción que, a la par que se orientan a diferentes inquietudes o problemas de los estudiantes y al apoyo de sus procesos de aprendizaje, funcionan como organismos asesores del equipo de dirección de la escuela.

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

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

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

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

El vínculo hallado entre ciertos rasgos de los modelos de gestión institucional y los resultados alcanzados en la retención de los estudiantes y los aprendizajes de los alumnos provenientes de los sectores socioeconómicos más desfavorecidos de la jurisdicción ilustra un aspecto importante que hace a la multidimensionalidad que presentan los procesos de desigualdad. En relación a ello existen dos perspectivas antagónicas. Por un lado, aquellas que ponen el énfasis en la capacidad autónoma de

la escuela y las virtudes en torno de la gestión eficiente como solución a los problemas de calidad de la educación soslayando y silenciando el debate en relación a las responsabilidades sociales y de política pública en relación a la igualdad de oportunidades educativas. De otro lado, perspectivas que, enfatizando la debilidad de las políticas públicas educativas en este sentido, tienden a dejar de lado la complejidad del vínculo entre escuela y pobreza perdiendo de vista las heterogeneidades al interior de un segmento escolar cuando la investigación actual señala fuertes procesos de fragmentación en todos los estratos escolares (Tiramonti, 2001). Como sostiene Ball (1997), las modalidades de funcionamiento institucional y los modos de gestión que desarrollan las escuelas constituyen uno de los niveles que median la implementación de políticas educativas. Por ello, el conocimiento de estos contextos no puede ser soslayados en el diseño, puesta en práctica y evaluación de las políticas educativas.

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

## Referencias Bibliográficas

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires: Paidós.

Ball, S. (1997). *Education Reforma. A critical and post-estructural approach*. Philadelphia: Open University Press.

Birgin, A. (2001). Introducción. En S. Duschatzky y A. Birgin (comps.), *¿Dónde está la escuela?* (pp. 11-16). Buenos Aires: Manantial.

Blejmar, B. (2001). De la gestión de resistencia a la gestión requerida. En S. Duschatzky y A. Birgin (comps.), *¿Dónde está la escuela?* (pp. 35-64). Buenos Aires: Manantial.

Caillods, F. y Hutchinson, F. (2001). Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad. En C. Braslavsky (org.), *La Educación Secundaria ¿Cambio o inmutabilidad?* (pp. 21-64). Buenos Aires: Santillana.

Cantero, G. (2000). La gestión escolar en condiciones adversas: Contradicciones del poder y futuros posibles. En Th. Fleming y S. Senén González (comps), *Reformas educativas en Argentina y Canadá. Trama social, gestión y agentes de cambio* (pp. 21-64). Buenos Aires: Biblioteca Norte-Sur.

Cantero, G., Celman, S. y otros (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires: Santillana.

Denzin, N. (1978). *The research act*. New York: Mc. Graw-Hill Book Company.

Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?*. Buenos Aires: Losada.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.

Duschatzky, S. (2001). Todo lo sólido se desvanece en el aire. En S. Duschatzky y A. Birgin (comp.) *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: Manantial.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en Banda. Sobre los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

## fundamentos en humanidades

- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de educación*, N° 15.
- Fleming, Th. (1991). *Paradigmas del pensamiento administrativo*. Buenos Aires: UBA - Facultad de Filosofía y Letras, mimeo.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Santillana.
- Frigerio, G.; Poggi, M y Tiramonti, G; (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, mimeo.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Puiggrós, A. y Dussel, I. (1999). Fronteras Educativas en el fin de siglo: Utopías y distopías en el imaginario pedagógico. En A. Puiggrós (comp.), *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo* (pp. 7-24). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Redondo, P. y Thisted, S. (1999). Las escuelas primarias “en los márgenes”. Realidades y futuro. En A. Puiggrós (comp.), *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. (pp. 143-190). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Stake, R. E. (1990). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tiramonti, G. (1995). Continuidades y rupturas en la dinámica institucional de las escuelas medias argentinas. En D. Filmus (comp.), *Los condicionantes de la calidad educativa* (pp. 81-100). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: FLACSO – Temas Grupo Editorial.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.