

APORTES DE STEPHEN BALL Y ERHARD FRIEDBERG PARA EL ESTUDIO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Estela M. Miranda
Nora Z. Lamfri
M. Cecilia Bocchio
Carolina Yelicich
Yanina D. Maturo ⁽¹³⁹⁾

Introducción

Este trabajo presenta avances que continúan las líneas de indagación desarrolladas por el Grupo de Investigación Estudios sobre Políticas Educativas (GiEPED) desde hace varios años. Especialmente se abordan las contribuciones teóricas y metodológicas para el análisis de los procesos de (multi) regulación política, desde la perspectiva de “los ciclos de la política” de S. Ball (Policy Cycle Approach, S. Ball, 2002) y de la sociología de las organizaciones, retomando los aportes de E. Friedberg. Ambos han resultado fértiles para interpretar los cambios en los modos de regulación de la educación secundaria en Córdoba y analizar los efectos que éstos han producido en el nivel micro institucional, en la gestión de las instituciones y en el trabajo de los docentes y directores. Nos han permitido inteligir, además, las lógicas de acción, intereses y estrategias que ponen en juego los actores individuales y grupales como mediación entre las dinámicas internas y las restricciones y presiones externas a las instituciones en estudio.

1. Aportes teóricos de Ball y Friedberg para la investigación sobre Políticas Educativas

A lo largo de una vasta producción Stephen Ball aporta un dispositivo heurístico que permite identificar y analizar las diferentes arenas de actividad social y discursiva que operan articuladamente en la formación del discurso, del texto de la política, en su traducción en la práctica de las instituciones y en los efectos que promueven sobre los sujetos y las instituciones. Se trata entonces de un proceso, es decir, algo en curso, interaccional e inestable, posible de ser interpretado sólo desde un esquema flexible y dinámico para otorgar sentido a las políticas (Miranda, 2014). Esta comunicación se focaliza en el contexto de la práctica porque es allí, donde Ball sostiene que las políticas se representan, se ponen en acto en el “espacio” de las escuelas. Concretamente en este “espacio”, Ball et al., (2011) plantean el uso del concepto de “*enactment*”. Se parte de la premisa de que las políticas, en líneas generales, no expresan concretamente qué deben hacer las escuelas sino que crean circunstancias donde, si bien el margen de opciones seleccionables es reducido, se determinan los objetivos y/o negocian los resultados esperados.

“Las políticas en la práctica no existen individualmente y no son enacted en las escuelas por separado una de la otra, a pesar de la tendencia de la mayoría de la investigación educativa

¹³⁹ Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC, Argentina). estelamiranda@arnet.com.ar; nlamfri@hotmail.com; mbocchio@gmail.com; carolinayelicich@hotmail.com; yaninamaturo@hotmail.com

a tratarlas como si así lo hicieran. Por el contrario, las políticas a nivel institucional son complejamente interrelacionadas y pueden dominar o sub-dominar dentro de estas relaciones. Aún mejor, al interior de las escuelas, las políticas en muchos casos son compuestas ingeniosas, a veces torpes y destartalados, construcciones que son entidades sintéticas inestables” (Ball et al., 2011, p. 586)

Ball et al. (2012), parafrasean a Foucault, quien define a la política como una economía de discurso de verdad que sintetiza procesos de *interacción y acomodación* que acontecen entre las políticas impuestas por el gobierno y la historia institucional, donde cobra relevancia el trabajo de *interpretación y traducción* que los actores efectúan. Los autores refieren a la interpretación y traducción del siguiente modo:

“La interpretación se relaciona con el lenguaje de la política, mientras que la traducción se aproxima más al lenguaje de la práctica. La traducción es una suerte de tercer espacio entre la política y la práctica, es el proceso iterativo de producción de textos institucionales y de ponerlos en acción, literalmente “enacting” la política” usando tácticas que incluyen reuniones, charlas, planes, eventos, así como producir artefactos y pedir prestadas ideas y prácticas a otras escuelas” (Ball et al., 2012, p. 45).

El centro de atención de las investigaciones desarrolladas por Ball y equipo se focalizan en entender y documentar los mecanismos por los cuales las escuelas ponen en acto las políticas. Esto supone tornar visibles las prácticas donde se construyen los márgenes de decisión que el texto político delega a los actores escolares, márgenes que son concretados en función de las especificidades que definen situadamente a cada escuela.

De modo complementario a los aportes teórico-metodológicos de la sociología política planteada por Ball, la sociología de la acción de E. Friedberg (1995) nos posibilita cuestionar los abordajes de los estudios clásicos de las organizaciones escolares. El autor parte de poner en tela de juicio tres premisas fundamentales de la perspectiva clásica de las organizaciones: (a) la racionalidad clara y transparente del comportamiento organizacional; (b) la concepción de organización como un todo coherente y unificado, estructurado de acuerdo con fines predeterminados y fijos; (c) la existencia de fronteras organizacionales claras que permiten distinguir el interior y el exterior/medio ambiente de la organización. Luego de plantear la necesidad de desmitificar la dicotomía entre organización y acción colectiva, Friedberg aporta un nuevo modelo de racionalidad limitada y relativa que sustituye el concepto de organización como una estructura fija por el concepto de **acción organizada**, renovando la mirada sobre la acción social. Este concepto de acción organizada es concebido por el autor como un proceso de naturaleza política por el cual los actores, a través de dinámicas estratégicas, estabilizan sus relaciones e interdependencia para construir y organizar los espacios de acción: “No existe una acción colectiva mínimamente durable que no produzca un mínimo de organización y no genere a término un núcleo organizacional más o menos formalizado” (Friedberg, 1995; p. 14)

Los espacios de acción materializados se definen desde una segunda categoría central: **Sistema de Acción Concreto (SAC)**. Con él refiere a la interacción estratégica de los actores, como un factor que contribuye al proceso de regulación del sistema. El autor define a los SAC como “estructuras de acción colectiva por las cuales son organizados los espacios de acción, es decir, son construidos y perpetuados los órdenes locales gracias a los cuales los actores estabilizan el accionar” (Friedberg, 1995; p. 11).

El SAC es siempre contingente (con respecto a las características del contexto), arbitrario y problemático. Por tanto, nos encontramos ante un campo de análisis que se inscribe en una concepción política de la acción social y que se basa en las relaciones de poder fundadas en juegos de intereses, conflicto y negociación. En este sentido se

interroga acerca de la naturaleza de los mecanismos que estabilizan los procesos de negociación que ocurren en un SAC, a través de los cuales se construye la acción colectiva. Estos procesos demandan tres cuestiones fundamentales: (a) Analizar las organizaciones como contextos de acción, ya que la misma no es más que un contexto de acción entre otros; (b) Analizar los procesos de organización a través de los cuales son determinadas las interacciones estratégicas de los actores; (c) Analizar los efectos sobre los comportamientos empíricos de los actores desde los mecanismos, artefactos y dispositivos sociales, es decir tornando concreta la acción organizada, y a sus efectos analizables empíricamente.

Las contribuciones de ambos autores colocan en el centro del debate la interpretación institucional de las políticas. El núcleo problemático del análisis vincula la interpretación y la traducción/recontextualización que los actores hacen de las regulaciones y los contextos escolar (historia y cultura institucional, población escolar, edificios, presupuesto, etc.) y externo (por ej. localización territorial) que influyen de modo diferente en la puesta en práctica (enactments) de las políticas (Ball, 2011) en el que se articulan a un conjunto de prácticas que otorgan sentido a la puesta en acto de las políticas educativas. Tal como los autores lo explican, los márgenes de autonomía y la acción estratégica de los actores operan conjuntamente.

2. Algunos estudios de caso desarrollados en la escuela secundaria

Las normativas vigentes que regulan la escolaridad secundaria, se encuadran en el paradigma de universalización del nivel de enseñanza. La Ley de Educación Nacional N° 26026/06 y el Plan Nacional de Educación Obligatoria se focalizan en extender, mejorar y garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria en sus diferentes modalidades, en todo el país. A continuación presentamos tres estudios que dan cuenta de la puesta en acto de políticas específicas para este nivel.

2.1. La articulación de políticas nacionales y provinciales para garantizar el derecho a la escolaridad secundaria obligatoria¹⁴⁰

Una de las principales acciones promovidas y financiadas por el Ministerio de Educación Nacional son los Planes de Mejora Jurisdiccionales y los Planes de Mejora Institucionales. Estos planes son presentados como una oportunidad de construcción conjunta que integre las políticas nacionales, provinciales y locales. Pinkasz (2013) estudia los Planes de Mejora Jurisdiccional (PMJ) y los Planes de Mejora Institucionales (PMI) para la escuela secundaria en Córdoba y sostiene que se realizaron avances en la definición de normativas para la reorganización institucional y la provisión de recursos para ampliar y variar el tiempo y el formato pedagógico en las escuelas. Para el caso de la provincia de Córdoba se destacan las siguientes transformaciones: Que los alumnos pasen de año con tres materias adeudadas (antes eran dos); transformaciones curriculares; la trimestralización de la evaluación del alumnado; y la creación de 266 cargos de coordinadores de curso.

En la escuela secundaria donde se contextualiza la investigación en curso confluyen las políticas educativas recuperadas: el PMI, la promoción de año escolar de alumnos que adeudan tres materias y además, la escuela posee el cargo de coordinador

¹⁴⁰ Investigación Posdoctoral (CONICET 2015-2017) titulada: “Políticas de universalización de la escolaridad secundaria obligatoria y regulación de la gestión escolar. Un estudio en escuelas públicas de la ciudad de Córdoba”, CIFYH-UNC. (María Cecilia Bocchio).

de curso. En el próximo apartado se recupera la palabra del director con el propósito de reconstruir el Sistema de Acción Concreto (SAC) diseñado para la puesta en acto de tales políticas.

2.1.1 “Llega el Plan de Mejora Institucional”

En PMI cada escuela diseña conforme a sus necesidades y al alumnado un plan de trabajo, cuando el mismo es aprobado recibe un monto de dinero para gastos corrientes vinculados al plan y además a través de PMI el Ministerio de Educación de la Nación paga el cargo de docente tutor conforme a la cantidad de alumnos que la escuela posea. De este modo lo describe el director al Plan en cuestión:

“La escuela hace un proyecto, un plan de mejora y lo presenta al Asistente Técnico Territorial que es el que lo eleva a la Nación, previa revisión de la inspectora. Si es aprobado hay unos fondos que aporta Nación para gastos operativos, que tienen que tener relación con el plan, no puede ser cualquier tipo de gastos.. Y hay otro fondo que va asignado a los docentes tutores, nosotros tenemos 24 horas asignadas a los espacios de tutorías” (Primera entrevista director, p.1).

El pago del salario al docente tutor constituye un aporte sustancial. El tutor se instituye como un nuevo actor escolar que posibilita fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conforme a la cantidad de horas de tutorías disponibles en esta escuela se dividió ese tiempo en turno mañana y tarde, y en áreas disciplinares que abarcan la mayoría de los espacios curriculares.

2.1.2 La coordinadora de curso

El cargo de coordinador de curso aparece en la Ley Provincial de Educación como una figura para promover acciones de acompañamiento a las trayectorias escolares de los alumnos. En la escuela bajo estudio la designación de la coordinadora siguió los siguientes parámetros:

“El perfil de coordinadora que se pensó es para que trabaje con el gabinete psicopedagógico, entonces constantemente están detectando casos. Si en un curso vemos que a tantos alumnos les está yendo mal con tal materia el docente se comunica con la coordinadora y se le pide al alumno que venga a tutoría” (Primera entrevista director, p.2).

El perfil de coordinador de curso construido se caracteriza por ser un “puente” entre los docentes, padres, directivos y alumnos. Su accionar permite desarrollar dinámicas de trabajo conjunto y detectar situaciones problemáticas.

2.1.3 La coordinadora de curso y la “tercer materia” como estrategia de promoción escolar

En los dos apartados anteriores hemos referido a PMI, que financia el salario de los docentes tutores (primera política en consideración) y al cargo de coordinador de curso, que es financiado por el gobierno provincial (segunda política en consideración). Estos dos componentes se articulan para promover una estrategia de “recursado” de una de las tres materias previas que le ha posibilitado al alumno pasar de año (tercera política en consideración). La coordinadora de curso es quien articula el trabajo de los tutores y organiza los horarios de tutoría que son en contraturno al cursado regular. De esta forma el director refiere a la modalidad de trabajo:

“Lo que hacemos con los chicos que pasan con tres previas es que elijan una materia de las que haya espacio de tutoría en la escuela y que haga un recursado. Es decir, que no venga sólo a entregar el trabajo práctico. Como tienen que firmar un acta de compromiso lo que hicimos fue modificar un poquito el texto sin salirnos de lo determinado, pero agregando que el alumno y su tutor se comprometen a asistir durante todo el año al espacio de tutoría y cumplir con los 6 trabajos prácticos” (Primera entrevista director, p.2).

La estrategia desarrollada se cimienta en la escasa eficacia de la modalidad de trabajos prácticos como única instancia de trabajo entre el alumno y el tutor. Para revertir esta situación, esta política institucional hace que el alumno recurre la materia en el espacio de tutoría. Esta acción es mediada por la firma de un acta de compromiso. Es interesante la acción de modificar “sutilmente” el acta de compromiso diseñada por Ministerio de Educación provincial, para garantizar que además de realizar los trabajos prácticos, el alumno asista a la tutoría. Esta modalidad de trabajo se viene sosteniendo desde hace dos años y los resultados en materia de promoción escolar están mejorando notablemente.

2.2. El director escolar: administrador, traductor, gestor¹⁴¹

El análisis de las políticas puestas en acto nos brinda una mirada compleja acerca del trabajo de los directores en el cotidiano escolar. En este sentido, podemos identificar como el director administrador, encargado del cumplimiento de la norma, representante de la administración en la escuela se comienza a conjugar con la demanda de un director gerente, capaz de llevar las riendas de una organización educativa de la misma manera en la que se conduce una organización empresarial. No se trata de meras transformaciones en los términos con los cuales se habla acerca de la dirección, sino la incorporación de nuevos discursos que asocian los procesos educativos con bienes de servicios consumibles y transaccionales, alejándolos de la consideración de educación como derecho innegable.

Son numerosos y cada vez más eficaces los instrumentos que coordinan y ciñen las tareas de los directivos en el quehacer escolar, en arreglo a criterios de privatización y objetivos de productividad. A continuación describiremos brevemente algunos de los procesos que provocan la mutación de la dirección escolar en orden a los axiomas del mercado.

Evaluación: La administración de sistemas tan complejos como los sistemas educativos, requiere un intrincado proceso de control, seguimiento y sobretodo, evaluación. El cumplimiento de objetivos y la búsqueda de calidad en los procesos educativos, ambos presentados como imperativos, alientan instancias de competencia y comparación entre las instituciones educativas. La evaluación interna y externa aparecen como instrumentos privilegiados para ejercer el control y direccionar las acciones.

El del año pasado (por el inspector) supervisaba el plan de mejora. Lo que se había cumplido y lo que no. El de este año pidió la programación didáctica de los departamentos y las actas de reuniones, para ver qué contenidos se estaban trabajando, porque al resto de la información puede acceder por Séneca (sistema informática de gestión), tiene permiso para ver todo. (Entrevista 1, Vicedirectora, Escuela 2)

¹⁴¹ Avances de Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación en curso: “La dirección escolar en los nuevos contextos sociales. Los saberes de los directivos en la cotidianeidad de los centros escolares de nivel secundario”. CIFYH-UNC. Beca Interna Doctoral CONICET 2016-2021 (Carolina Yelicich)

Los resultados de los procesos de evaluación son el principal insumo de la administración para justificar el financiamiento y los circuitos diferenciados, la creación de índices y rankings que colocan a los centros educativos en la encrucijada por mejorar y optimizar sus esfuerzos para competir en el mercado educativo. Los directores se ven comprometidos a reorganizar tu tarea y el funcionamiento de los centros educativos hacia las lógicas de productividad educativa. (Torres Santomé, 2010).

Rendición de cuentas: Planes de acción a largo y mediano plazo, programas focalizados y proyectos temáticos puntuales son las nuevas estrategias de trabajo que se instalan como formatos superadores del trabajo organizado en base a la norma exclusivamente.

En los directivos escolares recae la responsabilidad de poner en marcha las acciones específicas del plan o programa, capacitar a los miembros de la comunidad educativa para la ejecución de las actividades, interpretar las lógicas de cada plan y programa para adecuarlo a la realidad específica de la escuela, realizar la evaluación del cumplimiento de los objetivos propuestos, presentar los resultados obtenidos, rendir cuentas por la inversión del dinero que ingresó a la institución y/o generar estrategias alternativas para la búsqueda de recursos y evitar que los programas sean retirados de las instituciones.

“Yo tengo muchos jefes: jefe de Programa de Mejoras, de Plan FinES, CAJ, Conectar Igualdad, PIT, e Inspección que queda en último plano, por todos estos planes y programitas” (Entrevista 1, Vicedirectora, Escuela 1)

El director-gerente: En palabras de Ball (1998), el nuevo gerencialismo es “la inserción de las teorías y técnicas de gestión empresarial y el 'culto a la excelencia' en las instituciones del sector público. Gerencialismo es, en este sentido, tanto un sistema de suministro y un vehículo para el cambio”. (p.123)

Esa regulación post-burocrática (Barroso, 2012) de la tarea de los directores escolares, posibilita un rol directivo emparentado con la figura del gerente de empresa

“Imaginate, esto es como una empresa de 1200 personas a las que tienes que organizar y gestionar” (Entrevista 1, Vicedirectora, Escuela 2)

El director se convierte en el responsable por la mejora institucional, con vocación política, perfil administrativo, un líder empático y carismático (Taylor, 2011), gestor del cambio mediante un liderazgo que implique participar, convencer, delegar y ordenar, según el momento y la necesidad. Santos Guerra (2015) en el mismo sentido afirma que vivimos inmersos en la cultura neoliberal. De ahí se deriva una obsesión por la competitividad, por la eficacia, por el individualismo, por la privatización, por la reificación del conocimiento. Todo ello lleva a entender la escuela como una empresa y al director como un gerente (p.10-11).

2.3. La articulación con el mundo del trabajo en la Educación Técnico Profesional (ETP): la puesta en acto de la Práctica Profesional (PP)¹⁴²

En la provincia de Córdoba la Ley N° 9511/08 adhiere a la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058/05, regulando la ETP en toda la provincia y asumiendo

¹⁴² Avances de Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación en curso: “Del discurso a la práctica: la trayectoria de la política educativa para la Educación Técnico Profesional de nivel medio en las escuelas de orientación industrial de Argentina y Brasil (2004-2014)”; CIFFyH. UNC, Beca Interna de Posgrado CONICET 2014-2019. (Yanina D. Maturo).

el compromiso de promover en la escuela secundaria la formación de técnicos en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional. Se establece además, mediante Decreto N° 125/09, una duración de siete (7) años o ciclos lectivos para “la Educación Técnico Profesional en el nivel de la Educación Secundaria (Art. 3).

En el 7mo año de la curricula para el Ciclo Especializado de la modalidad técnico profesional se desarrolla el espacio de la PP. Esta comprende diversas “estrategias formativas integradas en la propuesta curricular, con el propósito de que los alumnos consoliden, integren y amplíen, las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando, organizadas por la institución educativa y referenciadas en situaciones de trabajo y/o desarrolladas dentro o fuera de la escuela” (INET, 2007)

En el marco de la investigación que se desarrolla se decide enfocar el análisis en la PP por el significado que adquiere para la institución educativa en tanto símbolo identitario y diferenciador y, como requisito fundamental para la obtención del título de técnico en la respectiva especialidad.

2.3.1 Estrategias de articulación para garantizar la Práctica Profesionalizante

A diferencia de otras modalidades del nivel medio, las escuelas de ETP tienen un “plus” en su mandato que es su necesaria e indispensable vinculación con el mundo del trabajo. Se supone que los alumnos egresados de una escuela técnica deberán contar con una formación profesional que les permita su ingreso directo [en la medida que lo deseen] al mercado del trabajo. Esta particularidad se constituye en una de las principales preocupaciones de los equipos directivos a la hora de pensar dicha articulación en el marco de la PP, para garantizar a todos los alumnos de la institución su espacio de formación en situaciones reales de trabajo.

“Nosotros a diferencia de otras escuelas tenemos que salir a buscar la empresa donde los chicos van a hacer las PP... Y entonces los directivos tenemos que ponernos a pensar cómo hago para el chico cumpla sus 300 hs para tener el título habilitante que le permita tener un trabajo, su tallercito o lo que quiera... ¿Y qué hago con el chico que no tiene empresa? Y entonces ahí uno empieza a ingeniar con lo que hay en la escuela, con lo poco que hay en la escuela y que no es lo mismo que hay en una empresa... lo digo desde lo tecnológico. No es lo mismo ponerlo a soldar sillas al chico acá que mandarlo a la Volkswagen” (Entrevista 3, Director, p. 2).

Las instituciones generan estrategias para responder a los mandatos de la política resignificándola desde los intersticios que la misma va generando en su articulación con los diferentes niveles de concreción (nacional, provincial, local-institución). La política materializada en texto, ya sea en leyes, decretos o en el mismo *curriculum*, es recepcionada en la escuela como “lo prescripto”; pero a medida que va siendo incorporada al cotidiano escolar y adaptándose al contexto específico se transforma, generando efectos diferentes.

En lo que refiere a la escuela seleccionada, la misma ha desplegado diferentes mecanismos de sostenimiento de la PP que tienen que ver con poner en juego distintas estrategias de formación -en consonancia con los recursos con los que disponen y/o gestionan- para poder garantizar a todos los alumnos las 300 hs de formación en situaciones reales de trabajo. Los alumnos que no logran ingresar a una empresa¹⁴³

¹⁴³ Las empresas por lo general reciben un determinado número de alumnos que varía entre 5 a 15; donde el mérito académico es un factor clave: “*el mejor promedio a la mejor empresa (Entrevista 1, Director,*

tienen dos opciones: o conseguirse, por sus propios medios, una empresa para realizar la PP o realizar la PP en la escuela.

Ante esta situación, la institución ha tenido que ir adaptándose y generando nuevos espacios de formación que ha derivado en una reestructuración de las propuestas de las materias o de roles/funciones de determinados agentes:

“Lo que hemos hecho en la escuela es tratar de generar un buen espacio de formación para los alumnos que no pueden ir a una empresa a hacer su PP. Y ahí nos servimos de los recursos de los Planes de Mejora, que si bien a veces esa plata no era eso o para que nosotros la utilizáramos en eso, la tuvimos utilizamos igual para que el chico tenga las herramientas y un tutor que los vaya acompañando en el proceso. Y el tutor, que es el tutor de los otros que van a la empresa también, cambia su rol a veces para poder responder o acompañar a los que se quedan acá (Entrevista 1, Director, p. 4)”.

Se evidencia una transformación del texto político como de las prácticas que los actores deben promover y coordinar para responder a las demandas de las políticas para la ETP en general y para el espacio de la PP en particular.

Tal como se mencionaba más arriba las políticas no expresan concretamente qué deben hacer las escuelas sino que crean circunstancias donde, si bien el margen de opciones seleccionables es reducido, se determinan los objetivos y/o negocian los resultados esperados (Ball, 2011). Esta transformación, situada, contextualizada de la política, inevitablemente se traduce en resultados/efectos distintos en las instituciones y también en la formación de los alumnos.

3. Notas conclusivas: Un SAC para regular la puesta en acto de la secundaria obligatoria

Como Ball y equipo (2011) lo explican las políticas educativas en las escuelas devienen en compuestos ingeniosos y adquiere una configuración específica que da cuenta de los márgenes de autonomía construidos por los actores escolares para traducir las políticas y ponerlas en acto, estos márgenes habilitan entre otras prácticas “transformar sutilmente” el texto político que diseña el Ministerio de Educación cordobés; interpretar normativas acorde a los recursos disponibles, entre otras acciones. En la primera investigación presentada es factible reconocer una iniciativa que saca provecho de los recursos de PMI y que posibilita generar nuevas dinámicas de atención de las necesidades educativas del alumnado. En este SAC es central el trabajo que desempeñan el director, la coordinadora de curso y los tutores. Cada cual tiene responsabilidades específicas que posibilitan coordinar la acción, tomando los recursos que el PMI les provee, pero utilizándolos para responder a demandas específicas de un alumnado que necesita nuevas estrategias pedagógico-didácticas para sostenerse en la escuela secundaria.

Friedberg (1995) nos invita a banalizar las organizaciones escolares para entender que una escuela son sus actores y la coordinación de acciones conjuntas que desarrollan para efectivamente actuar las políticas educativas. La organización de la acción en las tres escuelas presentadas nos demanda continuar analizando las estrategias que los actores construyen situacionalmente, cuestionándonos por los efectos (Ball, 2002; Friedberg, 1995) que promueven estas políticas que “delegan” autonomía a las escuelas y sus actores. Los avances en los trabajos de campo posibilitan hablar del deterioro de las condiciones de trabajo docente, de cansancio, estrés, sobrecarga de

pag. 1)”. Los alumnos que poseen un bajo rendimiento académico o que poseen alguna dificultad motriz pueden quedar “sin empresa” para realizar sus PP.

trabajo administrativo, alejamiento del aula en el caso de los directivos; sin embargo, también nos interroga como docentes e investigadores y nos obliga a “preocuparnos” por continuar develando los efectos que estas políticas tienen en la (re)producción de desigualdades educativas en un nivel de enseñanza que para un amplio porcentaje de argentinos continúa representando el final del proceso de escolarización. En otras palabras, la escolarización secundaria de muchos continúa siendo “un hasta aquí llega usted alumno” porque esta escuela necesita usar los recursos de PMI para otros fines, porque el coordinador de curso es en realidad el secretario, porque la escuela no consiguió empresas para la práctica profesional obligatoria. La lista de responsabilidades que las políticas orientadas a regular la escolaridad obligatoria depositan en las escuelas es infinita, pero generar estrategias para garantizar el cumplimiento continúa siendo una responsabilidad que el Estado nacional y provincial han delegado a docentes y directivos y esto continúa siendo un factor que diferencia a las escuelas.

4. Referencias Bibliográficas

Ball, J., Maguire, M., Braum, A., Hoskins, K., & Perryman, J. (2012). *How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.

Ball, S. (2002) Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Revista Páginas*, 2 (2 y3), pp. 19-33. (traducción Estela M. Miranda)

Ball, S., Hoskins, K., Maguire, M. & Braun, A. (2011) Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (4), pp. 585-596

Ball, S. (1998). Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 2(34), 119-130.

Barroso, J. (2012). *A direção da escola – tensões no presente, desafios para o futuro*. Ponencia presentada al III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Zaragoza, España.

Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra- Dinâmicas da ação organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

Miranda, E. (2014). Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En: Miranda, E. y Bryan, N. (Org.) (Re)Pensar a Educação Pública: contribuições da Argentina e do Brasil. Campinas: Atomo & Alínea Editora.

Pinkasz, D. (2013). *Los Planes de Mejora Institucional de la Escuela Secundaria*. Informe de Final de consultoría.

Santos Guerra, M. A. (2015). *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*. Madrid: GRAÓ.

Taylor, J. (2011). Liderazgo en la escuela: el desafío de mantener el fuego sagrado. En S. Gvirtz, y M. E. de Podestá. (Comp.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. (pp. 91-112). Buenos Aires: Ediciones Granica

Torres Santomé, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

Legislaciones

Decreto N° 125/09. Provincia de Córdoba.

Ley Provincial de Educación Provincia de Córdoba N° 9870, 15 de diciembre de 2010.

Ley Provincial N° 9511 de adhesión a la Ley N° 26058

Ley de Educación Nacional N° 26.206, 14 de diciembre de 2006

Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058, 08 de septiembre de 2005.

INET. Documento de Prácticas Profesionalizantes. Versión 2. Marzo de 2007. Buenos Aires.

Resolución 0010/10, Dirección General de Enseñanza Media dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 11 de febrero de 2010.

Plan Nacional de Educación Obligatoria. Ministerio de Educación Secretaría de Educación Subsecretaría de Equidad y Calidad, 28 de mayo de 2009.