

EDUCACIÓN SECUNDARIA EN UNA CIUDAD-BARRIO DE CÓRDOBA: HACIA EL DESFINANCIAMIENTO DE POLÍTICAS DE INCLUSIÓN

María Cecilia Bocchio

Becaria posdoctoral CONICET

Instituto de Humanidades (IDH- UNC)

mcbochio@gmail.com

La presente ponencia presenta avances de un estudio de caso en una escuela secundaria emplazada en una Ciudad-Barrio. La construcción de Ciudades-Barrios responde a una política habitacional promovida en el año 2005, por el Gobierno de la provincia de Córdoba, para erradicar asentamientos precarios. Esta política de vivienda social implicó además la construcción de escuelas de nivel primario y secundario, jardines de infantes, centros de atención primaria a la salud, de asistencia social y comisarías.

En líneas generales la escuela secundaria donde se desarrolla la investigación es una escuela cuyos alumnxs constituyen, en su mayoría, la primera generación familiar en acceder, permanecer y egresar de la secundaria y en materia estadística es una institución que, a pesar de haber mejorado de forma notable el porcentaje de alumnxs que ingresan y finalizan la escuela secundaria, tiene noventa y siete alumnxs en el primer año y treinta y siete en el sexto año. Por tanto y retomando los debates sobre inclusión socioeducativa (Tenti Fanfani, 2003; Dussel, 2004; Veiga Neto, 2005; Allan, 2008; Feldfeber & Gluz, 2011; Van Zanten, 2012; Grinberg et al, 2013; Fernandez Enguita, 2014) se entiende que la inclusión en la escuela secundaria se puede volver excluyente, en tanto la igualdad en el acceso y la obligatoriedad de este nivel de enseñanza no sólo no garantizan la inclusión, sino que tampoco modifican las condiciones de escolarización que propician las dinámicas de exclusión de la escuela media. En esta línea de análisis consideramos que en la puesta en acto de las políticas (Ball et al., 2012) de ESO la tensión inclusión/exclusión deviene de la dificultad para garantizar que al territorializarse, la inclusión como meta, se constituya en resultado.

A efectos de delimitar el objeto de análisis de esta ponencia, se sostiene que en las escuelas circulan políticas nacionales y provinciales orientadas a la promoción de la ESO, siendo la regulación *in situ* y los efectos en los docentes, directivos y alumnxs de los vaivenes políticos de tales normativas y de las condiciones de escolarización en una escuela secundaria masificada, aquello que nos interesa analizar.

Las denominadas políticas de inclusión, ejecutadas a través de diversos planes, programas y proyectos, parecen estar atadas a la voluntad política para sostener su financiamiento (Bocchio & Lamfri, 2015; Perazza, 2012). En efecto en el caso de la provincia de Córdoba el Plan de Mejora Institucional (PMI) si bien formalmente no ha desaparecido, si ha sido desfinanciado entre finales del año 2016 y el transcurso del ciclo lectivo 2017, interrumpiéndose el pago del salario a los docentes tutores, la entrega de recursos económicos a las escuelas y el trabajo junto a los denominados Asistentes Técnicos Territoriales con quienes los equipos directivos hacían el seguimiento del Plan de Mejora diseñado por cada escuela para elevar los niveles de retención y promoción escolar.

En la escuela secundaria seleccionada el PMI era una política de vital importancia. Referimos a una escuela que en el marco de este Plan ha conseguido desarrollar un conjunto de estrategias para incluir a un alumnado que a pesar de haber mejorado sus condiciones habitacionales, no deja de estar inserto en crecientes procesos de pauperización social que condicionan sus trayectorias escolares.

Desde los aportes de la Teoría de la Regulación Social (Reynaud, 1997, 2003) sostenemos que las políticas orientadas a la ESO tienen el objetivo de (re) ajustar el accionar de alumnxs provenientes de sectores sociales que nunca habían estado en la escuela secundaria. Concretamente referimos a la procura de orientar/redefinir el accionar de: directivos y docentes -quienes efectivamente deben garantizar y son responsabilizados por la escolarización de los alumnxs en cada escuela-; de los padres -quienes obligatoriamente deben escolarizar a sus hijxs-; y de los alumnxs -quienes deben asistir para adquirir condiciones formales de ingreso al mercado laboral o proseguir estudios superiores. Como ya introducimos ante las instancias de control de resultados la escuela responde positivamente: cada año consigue mejorar las tasas de egreso, hecho que la transforma en una escuela de referencia para la inspectora zonal (Bocchio & Grinberg, 2017) y posibilita al equipo directivo presionar a las autoridades competentes para conseguir la construcción de más aulas y dar respuestas a las crecientes demandas de matriculación. Sin embargo, la culminación del financiamiento de algunas políticas y acciones ejecutadas para elevar los niveles de retención y promoción escolar colocan al equipo directivo ante el desafío de redefinir “autónomamente” y con los recursos disponibles qué acciones seguir. En relación a este planteo, la hipótesis que orienta este trabajo propone que en la tensión entre control por resultados escolares y autonomía escolar delegada a docentes y directivos se estarían profundizando los procesos de delegación de responsabilidad a la escuela sobre la ESO de sectores sociales vulnerados.

Delimitamos dos ejes de análisis: *Cuando un rompecabezas de políticas educativas se desarma y Peregrinar al Ministerio de Educación para gestionar más aulas* a través de los cuales, procuramos

mostrar que en las dinámicas de regulación local de las políticas educativas la autonomía escolar, traducida en un conjunto de prácticas de gestión, se constituye en un instrumento clave para que opere “libremente” la racionalidad del *management* aplicado a la gestión de lo público, más aún en tiempos de desfinanciamiento de políticas de inclusión social y educativa.

Introducción

En Argentina la vigente Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 promovió la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria hasta su culminación y definió una escolaridad de 13 años en todo el país y desde los 5 años. Inserta en un sistema educativo federal, la provincia de Córdoba sanciona la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870/10. En el marco de esta ley, y a los efectos de garantizar la inclusión escolar en este nivel de enseñanza, se promueven un conjunto de legislaciones y resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) que regulan la reforma de la organización pedagógica e institucional de la escuela secundaria. Así, en la órbita del CFE se definen un conjunto de políticas y acciones, de carácter vinculante para las provincias, que tuvieron como objetivo generar condiciones para garantizar la ESO. Entre ellas: el diseño de Planes de Mejora Jurisdiccionales e Institucionales; el Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela; el Plan Nacional de inclusión digital y distribución de netbooks Conectar Igualdad; la promoción de cambios en el régimen de asistencia y en el sistema disciplinario; la elaboración de acuerdos de convivencia; el diseño de nuevos mecanismos de evaluación y de promoción escolar, como lo es la promoción de año adeudando tres materias en la Provincia de Córdoba y el nombramiento de cargos docentes asociados a la coordinación pedagógica y al trabajo de tutorías.

En palabras de Krawczyk (2014) las reformas educativas que tornan obligatoria la escuela media pretenden romper con ese modelo que ponía en evidencia diferencias culturales, sociales y económicas. Sin embargo, como Ziegler (2011, p. 74) lo explica:

(...) existe cierto consenso acerca de que uno de los escollos más fuertes en las reformas recientes resulta del mantenimiento de la estructura pedagógica tradicional de la escuela media, tendiente a la selección por exclusión, al tiempo que se produce la apertura de este nivel a nuevos sectores sociales. Esta dinámica da lugar a una breve incursión de los sectores recién llegados a la secundaria que, en la mayoría de los casos, efectúan una escolaridad fallida en la medida en que las instituciones continúan operando bajo el principio de selección por exclusión.

Por tanto y retomando los debates sobre inclusión socioeducativa (Veiga Neto, 2005; Feldfeber & Gluz, 2011; Van Zanten, 2012; Fernandez Enguita, 2014) se entiende que la inclusión en la escuela secundaria se puede volver excluyente, en tanto la igualdad en el acceso y la obligatoriedad de este nivel de enseñanza no sólo no garantizan la inclusión, sino que tampoco modifican las condiciones

de escolarización que propician las dinámicas de exclusión de la escuela media. Por tanto, en la puesta en acto de las políticas (Ball et al., 2012) de ESO la tensión inclusión/exclusión deviene de la dificultad para garantizar que al territorializarse las políticas socio-educativas, la inclusión como meta, se constituya en resultado. Como Gentili (2009, p.35) lo explica: “la inclusión educativa es un proceso que se construye en oposición a las fuerzas y tendencias que han producido y producen históricamente la negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos”.

A efectos de delimitar el objeto de análisis de esta ponencia, se sostiene que en las escuelas circulan políticas nacionales y provinciales orientadas a la promoción de la ESO, siendo la regulación in situ y los efectos en los docentes, directivos y alumnxs de los vaivenes políticos de tales normativas y de las condiciones de escolarización en una escuela secundaria masificada, aquello que nos interesa analizar.

Al pensar en las políticas que pusieron el centro de atención en repensar la escuela secundaria resulta inevitable exclamar ¡menos mal que siempre está la escuela! Porque muchas políticas que se promovieron para acompañar la expansión de la ESO hoy penden de un hilo y está claro que garantizar la equidad en las condiciones de acceso a la ESO sigue siendo un desafío (Metas Educativas OEI 2021, 2010). Las denominadas políticas de inclusión, ejecutadas a través de diversos planes, programas y proyectos, parecen estar atadas a la voluntad política para sostener su financiamiento (Bocchio y Lamfri, 2015a; Perazza, 2012). En efecto en el caso de la provincia de Córdoba el Plan de Mejora Institucional (PMI) si bien formalmente no ha desaparecido, si ha sido desfinanciado entre finales del año 2016 y el transcurso del ciclo lectivo 2017, interrumpiéndose el pago del salario a los docentes tutores, la entrega de recursos económicos a las escuelas y el trabajo junto a los denominados Asistentes Técnicos Territoriales con quienes los equipos directivos hacían el seguimiento del plan de mejora diseñado por cada escuela para elevar los niveles de retención y promoción escolar.

La escuela secundaria donde toma lugar esta investigación está emplazada en una Ciudad-Barrio. Vale la pena introducir que las Ciudades-Barrios responden a una política habitacional promovida en el año 2005, por el Gobierno de la provincia de Córdoba, para erradicar asentamientos precarios. Esta política de vivienda social implicó además la construcción de escuelas de nivel primario y secundario, jardines de infantes, centros de atención primaria a la salud, de asistencia social y comisarías en cada Ciudad-Barrio. En esta escuela el PMI era una política de vital importancia. Referimos a una escuela que en el marco de este Plan ha conseguido desarrollar un conjunto de estrategias para incluir a un alumnado que a pesar de haber mejorado sus condiciones habitacionales, no deja de estar inserto en crecientes procesos de pauperización social. Importa

adelantar que progresivamente esta escuela ha elevado sus niveles de retención y promoción escolar.

Como ya referimos ante las instancias de control de resultados la escuela responde positivamente: cada año se consiguen mejorar las tasas de egreso, hecho que la transforma en una escuela de referencia para la inspectora zonal (Bocchio y Grineberg, 2017) y posibilita al equipo directivo presionar a las autoridades competentes para conseguir la construcción de más aulas y dar respuestas a las crecientes demandas de matriculación. Sin embargo, la culminación del financiamiento de algunas políticas y acciones ejecutadas para elevar los niveles de retención y promoción escolar colocan al equipo directivo ante el desafío de redefinir “autónomamente” y con los recursos disponibles qué acciones seguir.

Herramental teórico y metodológico

Recurrimos a la Teoría de la Regulación Social (Reynaud, 2003) con la certeza que las políticas no pueden entenderse como algo unificado, que impone un modo de hacer, sino como un todo complejo, cuya regulación depende de una pluralidad de sujetos que interpretan y traducen las políticas. Por tanto, el proceso de regulación de los sistemas educativos demanda la producción de reglas que orientan el funcionamiento del sistema y el proceso de (re) ajustamiento de la acción de los sujetos en función de las reglas que tienen la función de asegurar el equilibrio, la coherencia y la transformación que cualquier sistema demanda (Barroso, 2006).

El concepto de regulación posibilita, para Barroso (2006), la descripción de dos tipos de fenómenos diferenciados e interdependientes: la regulación institucional o nacional, como los modos por los cuales son producidas y aplicadas las reglas que orientan el accionar de los sujetos; y la regulación situacional o micro regulación, como los modos por los cuales esos mismos sujetos se apropian de las reglas y las transforman. Así, el nivel nacional y local se presentan como un fenómeno diferenciado e interdependiente que demanda entender que:

(...) si la regulación nacional remite a las formas institucionalizadas de intervención del Estado y de su administración en la coordinación del sistema educativo, la micro regulación local supone un complejo juego de estrategias, negociaciones y acciones de diversos actores que reajustan localmente las normas, requerimientos y limitaciones de la regulación nacional, muchas veces de un modo no intencional (Barroso, 2005, p.70).

Lo local se constituye en un espacio convulsionado, sujeto y objeto de luchas de poder, donde median reglas que posibilitan a los sujetos negociar la conformación de un orden, siempre provisorio, que les provee algún nivel de estabilidad a sus acciones. Por tanto, es en la micro regulación local donde intervienen procesos de regulación autónoma que propician la

materialización en el terreno escolar de las tensiones para garantizar la inclusión socioeducativa. Como Barroso (2006, 2005) lo explica, el desafío no es restringir o eliminar esos espacios de regulación autónoma, sino garantizar cierta coherencia de modo que la regulación situacional o micro regulación local no contribuya a producir un “efecto mosaico” al interior del sistema educativo nacional, donde son acentuadas las desigualdades socioeducativas.

En la gestión de planes, programas y proyectos es factible distinguir el lugar central que adquiere el director escolar tanto en el texto de las políticas educativas, como en la “puesta en acto” (Ball et al., 2011) de los mismos. Para el ejercicio de esa función estratégica el director es “decretado” como un sujeto portador de autonomía (Barroso, 2005); sin embargo, en el discurso de la autonomía escolar es posible reconocer que en lugar de la lógica pedagógica, ha sido preponderante un nuevo modo de gestión que transfirió y responsabilizó a las escuelas por los resultados educativos (Miranda y Lamfri, en prensa). De este modo, se traslada a la escuela y al director la responsabilidad sobre el gerenciamiento (Grinberg, 2009) de la ESO.

Notas metodológicas y contexto de la investigación

La presente investigación que fue iniciada en el año 2015 y que aún está en curso. La misma tiene por objetivo abordar las políticas de universalización de la ESO y analizar los procesos de regulación de la dirección escolar en escuelas públicas de la Ciudad de Córdoba. La propuesta de investigación es cualitativa y de carácter analítico-descriptivo. Se recurre a tres estrategias principales para la obtención de la información: 1. Análisis de las principales legislaciones, resoluciones del Consejo Federal de Educación, documentos de planes, programas y proyectos, como así también, los documentos y normativas que las escuelas producen. 2. Tomamos elementos del enfoque etnográfico para la observación y la descripción del cotidiano escolar y de los espacios institucionales (Ball et al., 2012; Rockwell, 2011; Youdell, 2010). 3. Realización de entrevistas semi-estructuradas (Friedberg, 1995) al equipo directivo, a profesores, a coordinadores de curso, a gabinetistas, a padres y alumnxs. En esta publicación se recuperaran entrevistas en profundidad realizadas al director escolar y el relato de una docente en el marco de una capacitación docente del Programa Nacional Nuestra Escuela.

Concretamente desarrollamos un estudio de caso intrínseco (Stake, 2007) en una escuela secundaria localizada en una Ciudad-Barrio. En la Ciudad de Córdoba, a principios del año 2000 y como consecuencia de una inundación que afectó a la localidad, una gran parte de los asentamientos precarios ubicados sobre la cuenca del Río Suquía (el cual atraviesa la zona céntrica de la ciudad) se vieron destruidos. Para entonces, cerca de 85 asentamientos precarios ocupaban la cuenca del río y

a causa de esta situación el gobierno provincial declaró el estado de emergencia general a través del Decreto N° 2565/01 de necesidad y urgencia, el que constituyó la base legal para el desarrollo de una nueva política de hábitat social (Martínez y Maffrand, 2010).

La Ciudad- Barrio seleccionada fue una de las primeras en ser inaugurada, cuenta con una escuela secundaria (donde se desarrolla el trabajo de campo), una escuela primaria, un jardín de infantes y un centro de salud. Puntualmente en el mes de octubre del año 2005 el gobierno provincial otorgó las 359 viviendas, reubicándose de este modo las familias de siete asentamientos. Con la creación de la Ciudad-Barrio el nuevo edificio escolar fue destinado a una escuela secundaria que fue relocalizada a 7 km del emplazamiento de origen, dado que contaba con un edificio pequeño para la cantidad de alumnxs que tenía. El cambio de edificio promovió, en los docentes ciertas resistencias, dado que la escuela antes se ubicaba en un barrio relativamente céntrico.

Se podría caracterizar el cambio de edificio como un momento instituyente en la historia de la escuela, no sólo por el cambio de localización, sino también, porque debido al cambio de horario hubo profesores que abandonaron la escuela y en consecuencia nuevos ingresos. En cuanto al equipo directivo, en ese período hubo concurso para el cargo de vice-director, hecho que significó la asunción de uno nuevo. La directora mantuvo en el cargo hasta el año 2009, momento en el que fue trasladada a otra institución, por tanto en 2009 el vice director asumió en calidad de “director precario”. Recién en 2011 volvería a conformarse el equipo directivo con el nombramiento de un nuevo vice director quien permanece en el cargo actualmente. A los cambios mencionados se suma la paulatina pérdida del antiguo alumnado para pasar a recibir a los de la Ciudad-Barrio y de otros barrios aledaños. De este modo, el actual director y por entonces vice director describe las transformaciones referenciadas:

En octubre de 2005 se habían cambiado de edificio, con mucha resistencia de los profesores para venir acá. Pensaban que venían al lejano oeste. En ese entonces no estaba tan poblado. Había gente que opuso muchas resistencias, muchos prejuicios. Cuando llegue todo estaba fresquito, perdimos muchos de los alumnxs. En 2006 hubo sólo seis egresados, este año tenemos 30 y pico. Es un proceso, esperemos que en diez años tengamos 50 o 60. (Director, abril 2015).

Actualmente la escuela cuenta con un equipo directivo, docentes, preceptores, una secretaria docente y un gabinete psicopedagógico con relativa estabilidad en el tiempo. Conseguir cierta concentración horaria ha optimizado las condiciones de trabajo docente para que esta escuela pueda progresivamente elevar los niveles de retención y promoción escolar, en el marco de un edificio escolar nuevo y en buen estado de mantenimiento (Bocchio y Grinberg, 2017).

En el vigente ciclo lectivo (2017) la escuela secundaria tiene aproximadamente 410 alumnxs. De primero a tercer año hay tres comisiones por curso y de cuarto a sexto dos comisiones, una por la

mañana y otra por la tarde. Haber superado los 400 alumnxs autoriza solicitar al Ministerio de Educación el cambio de categoría de escuela. Ahora son categoría I y ello habilita la obtención del cargo de prosecretario docente que será de vital importancia para dar respuesta al creciente trabajo burocrático y administrativo que la escuela tiene.

Las dinámicas de regulación local ESO

Barroso (2006) estudia el sistema educativo de Portugal y los procesos de regulación local e ironiza, sobre el “descubrimiento” de las diferencias entre sí de las escuelas - aún en tiempos de administración centralizada-, hecho que ilustra el reconocimiento “oficial” de los procesos regulación autónoma que acontecen en las escuelas. Al parafrasear esa ironía para pensar cómo acontecen los procesos regulación local en escuelas como la que seleccionamos, entendemos que la delegación de autonomía es un modo de regulación en sí mismo, que coloca al equipo directivo y docente ante dinámicas permanentes de gestión: de planes nacionales, de proyectos educativos de inclusión, de construcción aulas, entre otras tantas gestiones que hacen que tanto los directivos portugueses, como los cordobeses lleguen a desear o preferir no tener autonomía (Bocchio, 2013). El análisis que presentamos a seguir constituye un analizador de las dinámicas de ESO en la escuela en cuestión y coloca el acento en las transformaciones recientes que adquiere un proyecto de tutorías escolares diseñado en el marco de la articulación de políticas educativas nacionales y provinciales.

Cuando un rompecabezas de políticas educativas se desarma (o se pierden piezas que vuelven imposible su armado nuevamente...)

En el proceso de interpretación y traducción de las políticas educativas la escuela seleccionada articula un conjunto de políticas educativas nacionales y provinciales. Concretamente referimos al Plan de Mejora Institucional (PMI) que desde el año 2009 tuvo como ámbito de definición y acción todas las escuelas secundarias del país, de enseñanza común y modalidades. El Plan fue pensado para articularse al Proyecto Educativo Institucional de cada escuela definiendo metas para garantizar la ESO. En función de la matrícula de cada escuela PMI aportaba al pago de sueldos de docentes tutores que trabajaban en contra turno escolar, además otorgaba un monto de dinero (5000 pesos) para el desarrollo de actividades institucionales o para la compra de recursos.

PMI como política nacional además supuso el diseño de Planes de Mejora Jurisdiccional (PMJ) por cada provincia. Para el caso de la provincia de Córdoba, el estudio de Pinkasz (2013) muestra que

se cambiaron requisitos para la promoción de las asignaturas previas y se creó el cargo de coordinador de curso para la escuela secundaria. Entre las principales transformaciones que fueron posible registrar destacamos:

Que los alumnxs pasan de año con tres materias adeudadas (antes eran dos). Acción regulada por resolución 0010/10, 11 de febrero de 2010 de la Dirección General de Enseñanza Media dependiente de Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba; transformaciones curriculares en la escuela secundaria; la trimestralización de la evaluación del alumnado, hecho que significó que el año académico pase a estar dividido en tres con el objetivo de promover un mayor control y seguimiento de los profesores, padres y alumnxs del proceso de enseñanza-aprendizaje y la creación de (266) cargos de coordinadores de curso para la escuela secundaria, cargo regulado en el artículo n° 113 de la Ley Provincial de Educación 9870 sancionada el 15 de diciembre de 2010 (Bocchio, 2016a, p. 225).

Lo expuesto evidencia un conjunto de acciones por parte del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba que sintonizan con las resoluciones del Consejo Federal de Educación. En la escuela secundaria en análisis confluyeron las políticas educativas citadas: el PMI, la promoción de año escolar de alumnxs que adeudan tres materias y además, la escuela posee el cargo de coordinador de curso.

En resumidas cuentas el equipo directivo junto al gabinete psicopedagógico y la coordinadora de curso construyeron “un rompecabeza de políticas educativas” a modo de estrategia que implicaba usar el espacio de tutoría, donde el trabajo de los docentes era financiado por PMI, para el “recursado” de la tercer materia con la que el alumno había promocionado de año, de modo tal que el alumno tenga el acompañamiento docente necesario para realizar los trabajos prácticos evaluables. De ese modo explica el director cómo eran distribuidas las horas de tutoría:

Nosotros tenemos 24 horas asignadas a los espacios de tutorías. Nosotros la manejamos así 12 horas para el turno tarde y 12 horas para el turno mañana. Esas 12 horas las dividimos en 4 disciplinas: 3 matemática, 3 lengua, 3 ciencias naturales y 3 de sociales por turno(Director, abril 2015).

Desde luego el docente tutor también estaba disponible para apoyar a aquellos alumnxs que presentaran dificultades en las diferentes materias a lo largo del año escolar. En la voz del director la tutoría es una de las estrategias principales para mejorar el rendimiento de los alumnxs, de este modo lo refería:

Buscándole la vuelta con el vice y la coordinadora de curso, y este va ser el segundo año que lo implementamos, lo que hacemos con los chicxs 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 (Director, abril 2015).

La tutoría estuvo vigente desde el año 2013 y durante el año 2015 (en que se inició el trabajo de campo de esta investigación) fue posible reconocer que ese espacio formaba parte del cotidiano escolar, era un espacio institucionalizado, principalmente por los alumnxs. Sin embargo, en lo que parece una “crónica de una muerte anunciada”, en el mes de junio de 2016, a días del inicio de las vacaciones de invierno, el director relataba de este modo la situación de las tutorías:

De tutoría perdimos abril, y yo pensé bueno principio de mayo arrancará, tenemos medio mes para organizarnos. Bueno 5 o 6 clases sirven para el que tiene una sola materia previa, ahora si estamos hablando de matemática una o dos matemáticas ya la tutoría pierde sentido, es sólo papeleo para el Ministerio. No les interesa nada. Me mandaron a pedir de un día para el otro que de alta de nuevo a todos los tutores. ¿Sabés el trabajo que es eso? Todo porque ellos cambian la gente y no tienen registros. Yo no iba a hacer ese trabajo a semanas de arrancar las vacaciones, si al chico la tutoría no le iba a servir (Director, junio 2016).

Durante el segundo semestre de 2016 el desarrollo de las tutorías fue intermitente y finalmente en 2017 no inició. Los contratos de los docentes no fueron renovados y ese espacio donde se trabajaba con los alumnxs que más lo necesitaban quedó vacío. De esto modo lo manifiesta:

De PMI no hubo noticias y los chicxs lo piden, lo que estamos haciendo es usar las horas institucionales que tienen los docentes para cubrir los casos más urgentes, sobre todo en matemática. Pero no es fácil, en los horarios que los docentes pueden los chicxs están en clases (Director, mayo 2017).

Ante la coyuntura que atraviesa PMI (regulación nacional) y el proyecto de tutorías escolares para el recursado de la tercer materia (regulación local) “buscarle la vuelta” (recuperando las palabras ya citadas del director) a las políticas educativas y sus vaivenes ya forma parte del trabajo cotidiano de estos docentes. Mientras tanto, en la última jornada nacional de capacitación docente en el marco del Programa Nacional Nuestra Escuela (jueves 1 de junio de 2017), cuya temática era: el aula heterogénea, una profesora de historia transmite a sus colegas la experiencia de una actividad desarrollada en el marco del acuerdo de convivencia con los alumnxs de segundo año.

Bueno me pidieron que haga una actividad distinta, de encuentro con los chicxs de segundo porque todos los profes estábamos teniendo muchos problemas y malas notas, los alumnxs me eligieron para tutora, cosa que me sorprendió (risas). Nos sentamos con los equipos de mate a charlar ¡un silencio había! Les pregunté qué les pasaba, me dijeron que sienten que se han quedado solos, que les faltan las tutorías (Profesora de Historia, junio 2017).

El rompecabezas de políticas educativas que armó la escuela, se transformó en una estrategia central para mejorar los niveles de promoción y retención escolar. Queda en evidencia que el tiempo que le llevó a esta escuela construir y legitimar junto a los alumnxs el espacio de tutoría no es tiempo que tienen los hacedores de políticas o imaginan (Ball et al., 2012). PMI inició formalmente en el año 2009, en el 2013 la escuela inicia el desarrollo de las tutorías en articulación con la “tercer materia” y para mediados de 2016 cuando la tutoría parecía ya formar parte del cotidiano escolar acontece que los “deshacedores” de políticas deciden interrumpir el financiamiento. Lo cierto es que más allá de que están procurando “darle la vuelta”, los alumnxs de segundo año, que son muchxs, y que aún no se acomodan al formato de la escuela secundaria lo están sufriendo.

Peregrinar al Ministerio de Educación para gestionar más aulas

Como ya fue referido la escuela cuenta con un edificio nuevo, sin embargo el crecimiento de la matrícula y la demanda de inscripción por parte de las familias de la zona han promovido que diversos ambientes de la escuela como la sala de video y la sala de computación se transformen en aulas destinadas exclusivamente al dictado de clases. Esta situación promovió el inicio de un largo “peregrinar” del director al Ministerio de Educación, en vistas de que el tamaño del edificio acompañe el crecimiento de la matrícula. De esto modo lo refiere el director al inicio del ciclo lectivo 2016:

Seguimos con la deuda de aulas por parte del Ministerio, está todo presentado. Pedimos tres aulas, tenemos que recuperar la sala de informática, la sala de video y un aula más para los contra turnos, todos los días hay contra turnos y nos falta espacio. Tampoco puedo poner el grito en el cielo, yo sé que hay escuelas que se caen, pero nos hace falta un tercero más, son muchos alumnxs, tenemos dos y es difícil. Ya en cuarto los chicxs son más grandes, el grupo cambia, hay otra maduración, ahora no tenemos espacio (Director, marzo de 2016).

Los directivos y docentes si bien reivindican esta petición, también reconocen que hay escuelas que atraviesan necesidades en materia de infraestructura más graves. Como parte de algo que parece transformarse en una especie de competencia por quien merece la mejora, y una suerte de sentimiento de culpa que se experimenta por reclamar cuando otros están peor. La realidad muestra que está faltando algo muy básico para que la enseñanza y el aprendizaje acontezcan: las aulas. Será que los agentes ministeriales no se preguntan ¿Dónde meten las escuelas a tantos pibes? ¿Será que no ven en las puertas de las escuelas los carteles que informan: No hay vacantes para primer, segundo y tercer año?

En la reducción de la cantidad de alumnxs por curso se concibe la posibilidad de desarrollar un mejor trabajo pedagógico con los alumnxs. De hecho la tutoría (mencionada en el apartado anterior) y calificada por el equipo docente como una acción exitosa parece estar asociada a la cantidad de alumnxs que concurren a este espacio, y a la capacidad de respuesta -por parte del docente- a las demandas del alumnx de un modo diferenciado. La transición de segundo para tercer año y de tercero a cuarto es el momento donde esta escuela, y también las estadísticas a nivel nacional registran los mayores índices de repitencia y deserción escolar.

La prolongación en el tiempo de la espera condujo a que con los escasos recursos económicos que la cooperadora escolar consigue recabar se construya un aula con durlock en un espacio que antes era un pasillo. La autogestión es promovida bajo la figura de cooperadora escolar, que aparece como el agente local capaz de remediar la escena para transformar a un pasillo en aula.

Felizmente y después de tanto peregrinar las aulas están siendo construidas, los cargos docentes ya fueron creados y mientras tanto los alumnxs tienen clases en un salón de usos múltiples. El inicio de la obra en la escuela fue vivido con gran entusiasmo.

Yo sabía que iba a llegar, los resultados que estamos consiguiendo abalan nuestro trabajo, realmente lo merecemos. Si bien hay otras ciudades-barrios que tienen realidades sociales más difíciles nosotros hacemos un gran trabajo (Director, abril 2017).

Entre el mérito que supone ser una escuela que atiende a sectores vulnerabilizados y a pesar de ello obtiene buenos resultados opera la balanza que regula las acciones que deciden emprender los directivos y docentes. Es una balanza guiada por una visión “calculadora y contable” sobre lo que hacen las escuelas, y se fundamenta en mecanismos de control a distancia del desempeño escolar (Carvalho, 2016). Control a distancia y autonomía decretada conviven en la ESO, pero también hay “algo más” sobre lo que reflexionaremos en el próximo apartado, hay “algo” que se metió en “el alma de estos docentes” (Willmott, 1993) que los hace naturalizar que están en condiciones de demandar más aulas porque tienen buenos resultados.

Reflexiones finales

Afirmamos que la obligatoriedad por sí misma no garantiza, ni modifica las condiciones de escolarización que propician las dinámicas de exclusión de la ESO. Desde luego esto no desmerece el valor del conjunto de regulaciones nacionales y provinciales que promovieron las condiciones normativas para el acceso a la educación de grupos sociales vulnerados; pero si coloca en el centro del debate que la promoción de la ESO tal y como viene siendo planificada, desde las instancias centrales de gobierno, sólo puede tener buenos resultados si consigue transformarse en una responsabilidad individual de cada escuela y sus sujetos. Como acontece en la escuela seleccionada.

A través de las líneas de análisis delimitadas procuramos mostrar que en las dinámicas de regulación local de las políticas educativas la autonomía escolar, traducida en un conjunto de prácticas de gestión, se constituye en un instrumento clave para que opere “libremente” la racionalidad del management aplicado a la gestión de lo público. Los efectos no declarados de este modo de regular las políticas para expandir la ESO se traducen en performación en términos de Ball (2002) o afección (Ahmed, 2010) del trabajo docente. Concretamente hablamos de la redefinición del trabajo que docentes y directivos hacen. Como salido de un libro de autoayuda las escuelas y principalmente el director es invitado a devenir en gestor y responsable de la ESO de sectores vulnerados (Grinberg, 2009). La tensión entre control por resultados y autonomía escolar deviene en producción de culpa (Zivin, 2016), manifestándose en el cotidiano escolar como regulación moral y compromiso social (Bocchio y Grinberg, 2017) para con la educación de una amplia población que nunca había pisado la escuela secundaria.

Entre la lucha por mejorar las condiciones de escolarización y el desfinanciamiento de algunas políticas de inclusión socioeducativa en la Provincia de Córdoba se desplazan un conjunto de agentes del Estado, los ministeriales, la inspección zonal, el equipo directivo y docente. Cada cual libra sus estrategias, unos reduciendo el presupuesto educativo, otros acompañando los vaivenes de la política “poniendo la cara” en las escuelas y otros tantos “buscándole la vuelta”. Mientras todo esto acontece los alumnxs recién llegados a la escuela secundaria de esta Ciudad-Barrio buscaron y eligieron esta escuela (entre otras tantas escuelas por las que transitaron) (Bocchio, 2016a) porque allí son reconocidos como sujetos de derecho. Ojalá sean muchos más los alumnxs que encuentren su lugar en la escuela pública.

Bibliografía

Ahmed, S. (2012) *The promise of happiness*. Durham and London: Duke University Press, 2010.

Bocchio, M. C (2016) El derecho a la educación secundaria obligatoria: políticas educativas y acciones concretas desde la dirección escolar. En C. La Serna (Comp) *Estado, Política Pública y Acción Colectiva*. (pp. 221-231)

<file:///C:/Users/USUARIO/Dropbox/Congresos/Coloquio%20IiAFP%20octubre%202015/Ebook%20VI%20Coloquio%20IIFAP%20p%20221.pdf>

Bocchio, M. C. (2016a). *Ich wähl diese Schule: Einstellungen von Schülerinnen über die in Córdoba, Argentinien*. En Clement, U & V. Olsener. *Was Macht Schule? Schule als gestalteter Raum. Fallbeispiele aus Argentinien*. (pp.209-220). Springer. Alemania

- Bocchio, M. C y Lamfri, N. (2015) Sentido (s) de la gestión autónoma en la escuela secundaria. Un análisis en contexto del Proyecto de Promoción de la Autonomía en la Escuela en Córdoba, Argentina”. En Revista Iberoamericana de Educación. 69 (3) 63-80.
[file:///D:/DESCARGAS/RIE69_3%20\(1\).pdf](file:///D:/DESCARGAS/RIE69_3%20(1).pdf)
- Bocchio, M. C. (2015a) Regulação de políticas educativas e sociais num Agrupamento de Escolas. Investigar em Educação. 79-92.
- Ball, S., Hoskins, K., Maguire, M. Braun, A. & Perryman, J. (2012) How schools do Policy Policy enactment in secondary schools. New York: Routledge.
- Ball, S., Hoskins, K., Maguire, M. y Braun, A. (2011) Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. Discourse Studies in the Cultural Politics of Education, 32 (4), 585-596.
- Barroso, J. (2006). A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2005). Políticas educativas e organização escolar. Lisboa: Universidade Aberta.
- Feldfeber, M. y Gluz, N., (2011). Las políticas educativas en argentina: herencias de los'90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. Educação & Sociedade, 32(115), 339-356.
- Fernandez Enguita, M. (2014) Prefácio. A encruzilhada da instituição escolar. Em N. Krawczyk (Org) Sociologia do Ensino Médio, Crítica ao economicismo na política educacional. (pp. 7-32). São Paulo: Cortez Editora.
- Friedberg, E. (1995). O poder e a regra- Dinâmicas da acção organizada. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). Revista Iberoamericana de Educación, 49(1), 19-57.
- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Archivos de Ciencias de la Educación, 81-89.
- Krawczyk, N. (2014) Sociologia do Ensino Médio, crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez Editora.
- Martínez, M. y Maffrand, G. (2010) Consideraciones de los Barrios Ciudades desde el enfoque urbano–ambiental. En: <http://blog.ucc.edu.ar/ssh/files/2014/10/BARRIOS-CIUDADES-ENFOQUE-URBANO-AMBIENTAL.pdf>
- Metas Educativas OEI 2021 (2010) En: <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>
- Miranda, E. y Lamfri, N. (en prensa) La educación secundaria. Cuando la política llega a la escuela. Miño y Dávila Editores.

- Perazza, R. (Coord) (2012). Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional. UNICEF. En: http://www.unicef.org/argentina/spanish/doc_final_30_08.pdf
- Pinkasz, D. (2013) Los Planes de Mejora Institucional de la Escuela Secundaria. Informe de Final de consultoría.
- Reynaud, J. (2003). Réflexion I. Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. *Recherches*, 103-113.
- Rockwell, E. (2011) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Bs. As: Paidós.
- Stake, R. (2007). A arte da investigação com estudos de caso . (A. M. Chaves, Trad.) Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga Neto, A. (2005). Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. Em A. M. Machado, A. J. Veiga Neto, M. V. G. Prieto, W. Rannã y E. Abenhaim (Orgs.), *Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva* (pp. 55-70). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Youdell, D. (2010) Queer outings: uncomfortable stories about the subjects of post-structural school ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23, 1, 87-100.
- Ziegler, S. (2011) Entre la desregulación y el tutelaje ¿Hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media* (pp.71-124). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Zivin, E. G. (2016). Ante la ley: interrogación, interpelación y la producción de la culpa. *Revista Iberoamericana*, (257), 759-774.