



# Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos

Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas

**Tema: “La desnaturalización del contexto socio-cultural adverso desde los modos de Gestión Institucional”.**

Alumno:  
Galeano Fabián Oscar

Ciclo lectivo 2011.-

## **RESUMEN**

En el presente trabajo se utilizó el término “desnaturalización” para interpelar lo que parece desde un primer momento “incuestionable” condicionando toda posibilidad de hacer que las cosas puedan suceder desde el posicionamiento de una gestión como ética.

Desde la revisión de la literatura y del análisis de experiencias educativas cotidianas, se advirtió que muchas instituciones resisten a la cultura de la resignación, asumiendo la adversidad como camino de lucha, y considerando a la escuela como un conjunto que se integra con el aporte de una diversidad de grupos internos y externos, con sus respectivos intereses, posiciones e influencias.

Se indagó cómo se desarrolla la Gestión Educativa en una escuela de contexto social adverso y si los modos de gestión están orientados para hacer lectura de la complejidad, si desde la dirección se lidera a los equipos docentes enfrentando situaciones adversas siguiendo una lógica formal, o si se trabaja en la organización, la concientización de las múltiples lógicas y diversidad de fuerzas que operan en el desarrollo institucional diario.

Se analizaron los parámetros institucionales en el ámbito escolar, el problema de la naturalización de la situación institucional, y la adversidad como eje de divisa para el desarrollo y desenvolvimiento de la vida institucional, trabajándose en tres ámbitos; social-político-económico, el institucional y sus actores, por último, la tensión que representa los dos anteriores y su producto simultáneo que es la realidad de intercambio.

Se vislumbró como desafío el desarrollo de un liderazgo que apunte a una organización, flexible y heterodirigida, que no solo acepta el cuestionamiento del entorno, sino que es capaz de aprovecharse de él como motor de transformación institucional educando la mirada de los participantes, “viendo” el juego de las oposiciones, y razonando sobre los modos de enfrentar los problemas, buscando vías de superación aparentemente irresolubles en el plano institucional.

**DESNATURALIZACIÓN - ADVERSIDAD - GESTIÓN - ÉTICA**

## INDICE

	PAG.
Introducción.....	4
<b>1. La naturalización como imposición simbólica .....</b>	<b>9</b>
1.1 Los significados del naturalismo .....	9
1.2 Lo natural y el sentido común.....	11
1.3. Una postura crítica ante “lo natural” como posibilidad de cambio.....	14
1.4. Desnaturalizar para comenzar y andar.....	17
<b>2. Caracterización socio-económica del Conurbano Bonaerense .</b>	
2.1. Los procesos de pauperización social. ....	21
2.2. La realidad Social del Conurbano Bonaerense. ....	27
2.3. Escuela, Cultura y subcultura. ....	30
2.4. La adversidad y sus interpretaciones. ....	34
2.5. La Adversidad y los profesionales de la Educación. Hacia un camino que propicia el entendimiento y la comprensión basado en la desnaturalización.....	37
2.6. <b>Parámetros de medición cualificable, utilizados por la Dirección General de Cultura y Educación (D.G.C.yE) de la Provincia de Buenos Aires respecto a Contextos educativos Adversos.....</b>	<b>39</b>
<b>3. Educar en la pobreza.</b>	
3.1. La escuela como espacio de posibilidad.....	40
3.2. De la aceptación del multiculturalismo a la propuesta educativa intercultural.....	43
<b>4.- El equipo de Gestión directiva en contextos socio-económicos adversos.</b>	
4.1. La escuela como espacio reconocible .....	49
4.2. El Equipo de Gestión Institucional frente al cambio. El ejercicio del liderazgo para su logro.....	51
4.2.1. El desafío de trabajar con actitudes de resistencia o resiliencia frente	

al cambio.....	52
<b>4.3. ¿Gestión como fatalidad o gestión como ética?.....</b>	<b>54</b>
<b>4.4. La Gestión Educativa Estratégica.....</b>	<b>56</b>
<b>5. Metodología.....</b>	<b>60</b>
Descripción de un caso.	
Objetivo General:	
Objetivos Específicos:	
Unidad de análisis: institución educativa de Educación general básica con escuela secundaria básica en formación.	
Recorte de la Unidad de análisis: escuela secundaria básica en formación.	
Instrumentos de Recolección de datos: análisis de documentación, entrevistas, observación directa	
<b>6. Análisis de Datos.....</b>	<b>62</b>
<b>Conclusión .....</b>	<b>77</b>
7. Bibliografía	
7.1. Citada.....	79
7.2. Consultada.....	81
<b>8. Anexos .....</b>	<b>82</b>
8.1. Entrevista efectuadas a diferentes actores institucionales de una escuela EGB en contexto socio-económico adverso.	
8.1.1. Entrevista a directora y vice-directora de la institución.....	82
8.1.2. Entrevista a docentes de ambos turnos de la institución.....	86
8.2. Cuadros sobre matrícula repitencia ysobreedad.....	90
8.2.1. Cuadros. Ciclo lectivo 2008. ....	90
8.2.2. Cuadros. Ciclo lectivo 2009. ....	91
8.2.3. Cuadros. Ciclo lectivo 2010. ....	92

## **“La desnaturalización del contexto socio-cultural adverso desde los modos de Gestión Institucional”.**

desnaturalizar, es para nosotros; “traspasar con una pregunta la apariencia natural de los fenómenos para descubrir la trama de los factores que dan cuenta por qué las cosas son como son y no de otra manera” .

**María Teresa Sirvent**

### **INTRODUCCIÓN.**

Las profundas transformaciones ocurridas en la sociedad en las últimas décadas, presentan un escenario en el que la educación en general, y las instituciones educativas en particular, deben enfrentarse con la misión fundacional, el desafío de educar. Sin embargo, este mandato de la educación, no escapa a los cambios de valores y de poder que tenía en otros momentos, pues en la actualidad las exigencias de un medio socio-económico-político-cultural, se presenta de forma móvil, cambiante, flexible e incierto, produciendo en el colectivo social nuevos significados y representaciones. (Giselle Silva; 2002).

Un aspecto destacable es la polarización cada vez más amplia existente entre quienes tienen un acceso restringido a la educación y a los bienes culturales, y quienes logran acceder a ellos sin mayores impedimentos, situación generadora de un complejo panorama de la realidad social actual, el cual se observa materializado especialmente en las grandes ciudades con la presencia de "bolsones de pobreza", verdaderas postales donde los sujetos sufren la fragilidad, vulnerabilidad y desagregación de la sociedad a la que pertenecen y que se muestran en principio como verdaderas concentraciones territoriales. Es el caso de los diferentes conos urbanos. "Ahí donde no hay empleos remunerados y además no hay opciones de movilidad social se advierten situaciones de desintegración social"<sup>1</sup>

El sufrimiento, fragilidad y vulnerabilidad se manifiestan de diferentes formas apareciendo sintomáticamente como la violencia, inseguridad pública,

---

<sup>1</sup> [www.jornada.unam.mx/2004/12/22/04/n1soc.php](http://www.jornada.unam.mx/2004/12/22/04/n1soc.php)

delincuencia, drogadicción, alcoholismo, entre otros. Estas dificultades, se presentan como problemas de mayor o menor envergadura en función de la ausencia de opciones de incorporación a la estructura social y laboral. Es en estos sectores populares donde se generan nuevas realidades, difíciles y complejas que caracterizan los nuevos escenarios de la sociedad en la que estamos inmersos y es dentro de este marco socio-económico y cultural, donde las zonas linderas a la Capital Federal, conocidas como Conurbano Bonaerense, adquieren una caracterización particular, a la que podría llamarse adversa.

Intentando comprender éste término, con todo lo que connota e implica, se aprecia que no posee significación única. El diccionario dice que es un sistema de desgracia, etimológicamente del francés significa revés y éste del latín deriva invertido. **Dos ideas de desgracia, “ al revés”, e “invertido”**. En función de lo expuesto, lo “adverso” es desgracia para quien la vive porque algo está al revés de lo que esperaba, es decir algo está cambiado o invertido produciendo sufrimiento, exclusión, falta o carencia. Como señala Germán Cantero, **“...Uniendo ambas ideas, podemos sintetizar diciendo que situaciones adversas serían aquellas que se caracterizan por ser al revés de lo necesario, de lo esperable y que, por esto, provocan algún tipo de infortunio o desgracia a quienes incluyen o son afectados por ellas...”**<sup>2</sup>

La condición adversa es un sistema que presenta como características la ausencia, posee una estabilidad en el tiempo y se la reconoce como tal, precisamente porque es experiencial, se vivencia transitando la cotidianeidad. Entonces, la pobreza está ligada íntimamente a la adversidad. **Se define a ésta última como cualquier necesidad humana no satisfecha socialmente que revela pobreza social y genera procesos de exclusión.**

En lo que a una organización respecta, la vida cotidiana de las instituciones se ve entrecruzada por diversidad de situaciones que expresan la crisis que atraviesa nuestra sociedad. Esto se vive y se siente diariamente en cada organización donde se materializa la vida escolar; la escuela. Asimismo, cada sector de la sociedad posee diferentes visiones acerca de la escuela, y espera distintas cosas de su tránsito por ella.

---

<sup>2</sup> Cantero, G., Celman, S. Gestión escolar en condiciones adversas, Editorial Santillana, año 2001, p 52

Determinadas escuelas refuerzan los procesos de exclusión social y marginación; otras buscan caminos alternativos, cuestionan, se preguntan, abren nuevos horizontes.

Considerando todo lo expuesto entonces, es necesario explicitar el problema:

**Motiva el presente trabajo, averiguar cómo se desarrolla la Gestión Educativa en una escuela de contexto social adverso y si los modos o estilos de gestión están orientados para hacer lectura de la adversidad. Se indagará además para establecer acciones posibles para la mejora de la Gestión Institucional en contextos adversos.**

**Además, se pretende vislumbrar si desde la dirección se lidera a los equipos docentes enfrentando situaciones adversas, siguiendo una lógica formal, o si se trabaja en la organización, la concientización de las múltiples lógicas y diversidad de fuerzas que operan en el desarrollo institucional diario.**

¿Cómo se posicionan las escuelas frente a estas realidades? ¿Quedan condicionadas ante estas dificultades las gestiones escolares? ¿Frente a la adversidad, existe un solo modo de gestión escolar para sortear estos inconvenientes?

Ante lo expuesto, **Si existiera un común denominador; ¿Cómo se explica que determinadas instituciones, aún en condiciones de extrema pobreza y marginalidad, no solo logran viabilidad de los objetivos propuestos, sino que además, dichos objetivos como “retrospectiva” intentan dar sentido a lo que ocurre en la institución? ¿Cómo algunas instituciones, a partir de la lectura de la complejidad, comprenden que la escuela no es modelo de armonía natural, ni opera en un medio estable y previsible y desde ese posicionamiento, logra mantener su capacidad de seguir haciendo y existiendo?**

Esta pregunta a su vez genera nuevos interrogantes: ¿Qué posturas deberá tomar el equipo de gestión directiva de una escuela inmersa en contextos adversos, que permita liderar en los equipos de trabajo la motivación para enfrentar la complejidad y producir el cambio?, ¿Qué instancias de encuentro, de diálogo, de búsqueda conjunta frente a las dificultades deberán desarrollarse,

para que los equipos docentes logren la búsqueda de estrategias para sortear las condiciones de adversidad en que se desenvuelven, y se propicie la tendencia hacia el logro de buenos resultados?. ¿Cómo recuperar las dimensiones socio-culturales y pedagógicas del trabajo escolar, apreciando la importancia de reconstruir los procesos sociales implicados en el quehacer educativo cotidiano?

Los objetivos de este trabajo son:

- Relevar datos cuantitativos de la provincia de Buenos Aires que denoten las consideraciones tenidas en cuenta para hablar de Escuelas en Contextos Adversos.
- Construir información de carácter pedagógico sobre los procesos y las situaciones de enseñanza y las situaciones de aprendizaje de una escuela enclavada en un medio socio-cultural o contexto social, de tipo adverso.
- Producir conocimiento sobre la escuela, a partir del análisis de tasas de eficiencia tomando diferentes cohortes 2007/08 – 2006/ 09 – 2009/10.
- Describir a partir de la observación directa cómo se desarrolla y de qué forma la vida institucional, (ámbitos de encuentros, de reuniones, jornadas de perfeccionamiento, entre otras) .
- Analizar los espacios de acuerdos institucionales y tratamiento de temas de interés pedagógica teniendo como eje la mirada institucional frente a la adversidad.

En principio se efectuará un análisis teórico para poder posteriormente incluir una tarea de campo, tomando como unidad de análisis, al equipo de gestión directiva de una escuela en contexto socio-cultural adverso del conurbano bonaerense, (segundo cordón) de nivel secundario básico, del Partido de Esteban Echeverría. La tarea de campo se efectuará con el objeto de recuperar las voces de profesores y directivos, que bajo condiciones adversas enfrentan la tarea diaria y así apreciar sus “representaciones” respecto de la escuela, de los logros en ocasiones poco esperados, son el eje del trabajo descriptivo. Se focalizará en comprender el desarrollo de la gestión del director y apreciar los procesos individuales, institucionales y sociales que hicieron posible en cada

caso estas experiencias. Para ello se partirá de la premisa que en la constitución de ambientes de aprendizaje con buenos resultados, es necesario tener en cuenta que se ponen en juego procesos que involucran a toda la institución, sin aislarla de su contexto. En base a la problemática mencionada, se efectuará un trabajo descriptivo con enfoque cualitativo donde también se incluirán entrevistas y recortes de escenas de la realidad institucional. Las mismas se suministrarán a los actores institucionales mencionados.

Para poder hacer factible y desarrollar este trabajo se recurrirá a diferentes autores que permitirán armar el marco teórico y enriquecer sustancialmente los principales conceptos. Se trabajará con autores tales como: Fernando Ulloa, Germán Canteros, Lucía Garay, Lidia Fernández, Emilio Tenti Fanfani, Cristina Carriego, Silvia Duschatzky, Manuel Álvarez, Silvina Gvirtz, Michael Lobrot, Eugene Enriquez, Sandra Nicastro, Stephen Ball, Bernardo Blejmar, María Teresa Sirvent, Giselle Silva, entre otros.

## 1. “La Naturalización como imposición simbólica”.

### 1.1. Los significados del Naturalismo

Para comprender en primera instancia los significados del naturalismo, es necesario retrotraerse a la introducción del trabajo<sup>3</sup>. La fragilidad, vulnerabilidad y desagregación social se materializan a través de actos delictivos, desempleo, adicciones, fracaso, abandono escolar, y criminalidad entre otros. Los mismos son indicadores que denotan procesos de pauperización social y que impactan en las instituciones escolares. En las instituciones educativas, los docentes suelen decir o escuchar muchas apreciaciones que resultan estigmatizantes. Uno de los docentes entrevistados, (B) señala; **“- en esta escuela, antes se escuchaba decir, ...esto no da para más...”** ; **“...estos chicos no aprenden y son violentos por naturaleza...”** ; **“...no se los puede cambiar...”** ; **“... no entienden y los padres menos porque es una cuestión genética...”** en referencia a estas frases, citando a modo de ejemplo la problemática de la violencia escolar, apreciamos que el sostenimiento de explicar que en contextos adversos, la persistencia e inevitable profundización de la violencia hay que entenderla como tal y trabajar para combatirla, es “naturalizar” en primer lugar su existencia como proceso social desajustado, cuando en realidad la violencia es también un producto de configuraciones que se van dando en cuanto a la organización social, como maneras de expresión de las desigualdades sociales, de las respuestas estereotipadas, y prejuiciosas propias de determinadas ideologías hegemónicas. A pesar de ello no se descarta sin embargo que muchas decisiones, puedan ser reemplazadas por otras que logren la problematización y la búsqueda del consenso desde el mismo disenso.

En el escenario de las escuelas, el efecto de la violencia por ejemplo, se cuela en el fracaso escolar, en los trastornos de aprendizaje, en la inadaptación escolar, en la pérdida del sentido del trabajo, en la indisciplina, en la violencia, en el ausentismo docente, en la apatía.

A partir de expresiones como las señaladas en la entrevista, centrando el análisis en el significado del término naturalismo, se aprecia que aún existen argumentaciones deterministas o innatistas en las cuales, síntomas como los expuestos son variables dependientes de la adversidad y como consecuencia,

---

<sup>3</sup> Introducción. p. 7

en muchos discursos aún de maestros no se puede concebir una variable interviniente. Así, la existencia de la adversidad parecería no cuestionarse en lo que respecta a su andamiaje para modificarla, salvo para justificar retóricamente que es causal de puntos ineficientes de la economía y/o de la organización de los Sistemas Educativos, de las escuelas o de la actitud y aptitud de los maestros y profesores. De esta manera se legitima y se pone de manifiesto dicha legitimación a través de la resignación respecto a la posición marginal de vastos grupos sociales. Se generan así actitudes pasivas de modo tal que los propios excluidos, en un mundo capitalista sin freno y desenmascarado, interioricen en su pensamiento que su destino es algo natural.

Tomando otro ejemplo, las situaciones de aprendizaje de alumnos en décadas pasadas. Se aprecia que el mismo se medía de manera estandarizada y se justificaba mediante el suministro de test certificándose funcionamientos intelectuales subnormales. Inclusive, esta “falta” de inteligencia traería otros males como la delincuencia y la criminalidad por ejemplificar someramente.

Se justifican así, las formas desajustadas de relación social de sujetos inmersos en contextos adversos. Simplificadamente, se sostiene que situaciones como las explicitadas se asocian con pobreza. Los pobres son marginales y excluidos situación que se relaciona con la violencia y el riesgo; todo ello conduce al peligro. A estas argumentaciones se suman viejas concepciones morales sobre la pobreza, como culpabilización o responsabilidad individual del que es pobre. La condición “indigna”, el hecho de serlo es atribuida a una decisión personal instalándose de esta forma un constructo social caracterizado por la estigmatización y marginación de esta población. No se ofende ni se es peyorativo frente a los mecanismos de relación social de estos grupos en desventaja socio-económica y cultural. Tal como lo señala Bourdieu (1991), la forma de eufemización más común, hoy es el aparente carácter científico del discurso. Así, cierta ciencia es cómplice de lo que se le pide que justifique. De esta forma, recurriéndose naturalmente a la ciencia, se fundamenta y toman poder dominante dichos discursos que representan viejos postulados, que contribuyen a sostener históricamente la ideología, en este caso la de la meritocracia, es decir los que pueden y los que no pueden por naturaleza. “...A través de estos argumentos se ocultan las verdaderas causas de la desigualdad social, favoreciendo las explicaciones que se basan en la supuesta deficiencia

innata de la población pobre...”.<sup>4</sup>

Otro ejemplo de expresiones que están naturalizadas en el inconciente colectivo de nuestra sociedad es la que se expresa a continuación, en la entrevista al docente B, señalando que en otros momentos, en la escuela se decía: **“-tenemos que acostumbrarnos a que el nivel educativo en muchos casos sea bajo. No creo en la equidad, pobres habrá siempre y estos grupos desprotegidos estarán siempre en desventaja social y cultural”**. He aquí otro ejemplo para desnaturalizar. El concepto de “pobres o excluidos” encierra una intencionalidad, que es la de no aludir a las causas de la exclusión y de la pobreza, hablando de “desigualdad cultural” cuando en realidad esto es desigualdad social, cuya causa está directamente vinculada con la existencia de una economía mundial que impone una división en el mundo del trabajo entre países centrales y países periféricos, ricos y pobres, generándose una distribución desigual dando como resultado la existencia de la mayor cantidad de pobres en el mundo, la llamada población excedente que va más allá de los intentos discursivos por “naturalizar” la exclusión.

## 1.2. Lo Natural y el sentido Común

¿Qué sucede entonces entre “lo natural” y el sentido común de la gente? Cada sujeto construye su subjetividad en la trama de relaciones con los otros y es en conjunto como se construye la realidad. Una realidad elaborada a través de interpretaciones cotidianas donde se ponen en juego tradiciones, creencias, valores, sentimientos, estereotipos y representaciones que forman el sustrato de la subjetividad social en el que la formación del sentido común cotidiano, es el resultado de una intencionalidad reflexiva y se expresa en los grados de autonomía social que posibilita el contexto. Por ello, tiene tanta incidencia la cotidianeidad y las vivencias existenciales en la reflexión general sobre el sentido de la vida para el hombre. Así es como se expresa que el hombre es un producto histórico-cultural.

Frente a las dificultades planteadas y a las argumentaciones científicas, el sentido común de la gente se ve impactado. Es así como en el colectivo social

---

<sup>4</sup> Llomovatte S. y Kaplan.C. Desigualdad Educativa. La Naturaleza como pretexto. Editorial Noveduc. Buenos Aires 2005. p 17.

comienzan a representarse ciertas estructuras de pensamiento que dan cuenta de la construcción de subjetividades coincidentes con lo que conocemos como determinismo biológico, innatismo o racismo. Estas conceptualizaciones, entre muchas otras influyen en las representaciones que el grueso de la población construye de la pobreza, de las diferentes configuraciones familiares y en el caso de los docentes, hasta de nuestros propios alumnos. Estos pensamientos avanzan sobre diferentes sujetos a través de la trama de relaciones que se entretajan en la sociedad y se imponen desde las clases dominantes. Es por ello que siendo las instituciones, medios articuladores entre las familias y la sociedad, y en este caso la escuela, institución por excelencia, se considera sumamente necesario que haya apertura a todos los valores y análisis de todos los discursos. La escuela tiende así a ser el campo propicio para que en el plano de las palabras y discursos como vehículos de comunicación, se generen prácticas educativas alternativas que atiendan a la diversidad de pensamientos y al análisis de las ideologías.

Pierre Bourdieu (1980;1999;2000) ha introducido otros aspectos en su interpretación. Desecha enfáticamente la vinculación estrecha entre naturalización e ideología.

Se entiende a la ideología como una interpretación “representada” de la sumisión social. Es decir que la naturalización no es una falsa conciencia de la vida social, ni se transforma por un acto de conversión intelectual al que podríamos denominar; la toma de conciencia. Es por ello que el sociólogo francés nos habla de doxa, para decirnos que las creencias de los agentes sociales involucran la aceptación de más cosas que las que ellos saben que aceptan. Por ejemplo muchos docentes de alumnos de escuelas de sectores populares tienden a considerar que el éxito en la escuela se debe a la posesión de talentos naturales. La docente entrevistada (A), señala “ **...a mis alumnos les cuesta estudiar, pero se que a otros con más posibilidades económicas les da la cabeza para seguir estudiando**”. Este es un ejemplo de doxa que involucra una naturalización de las aptitudes intelectuales, y que se viven como definitivas. Se puede observar que hay una aceptación de dominación que no se cuestiona y que queda oculta al no saberse que se la acepta ni que es arbitraria. En términos de Bourdieu, “la violencia simbólica” no radica en el carácter de verdad de los contenidos que se imponen en la sociedad, sino en las

modalidades de sentido que sirven de elemento vehiculizante.

Lo que perdure como aprendizaje probablemente no sean las informaciones puntuales pero sí la idea de jerarquía cultural, la idea de que un punto de vista predomina como el mejor y el criterio de autoridad radica en la institución escolar. La acción pedagógica, nos dice Bourdieu, contribuye a ocultar el carácter arbitrario de la cultura que se impone en la medida que se instala como la cultura legítima.

El Sistema Escolar ejerce de este modo una violencia simbólica, es decir la inculcación de la arbitrariedad cultural. La docente entrevistada (A) señalaba; ***“...lo que pasa es que en esta comunidad más que amenazada la institución, están amenazados los chicos, porque tenemos muchas familias paraguayas. El paraguayo toma. Son bebedores los hombres paraguayos y cuando beben son violentos, entonces lo que vemos es que muchos de nuestros alumnos pasan por situaciones de mucha violencia...”***

Otro docente (B) expresa; ***“...Algún papá, por ejemplo, uno que acuerda con las ideas de la dictadura, cuando trabajamos el día de la memoria señalaba que no hay que revolver y que se yo y cuestionó de que hablemos de los derechos de los desaparecidos y se mostró violento, y bueno hubo que mostrarle cual era la ideología de la escuela, así que bueno, lo nuestro es reforzar las prácticas democráticas, si el no estaba con nuestra línea, siempre tiene la posibilidad de buscar otra escuela. Así que somos muy pacientes. Hablamos mucho con los papás, tratamos de hacerles entender, que comprendan...”***

Aparece así claramente la imposición simbólica y es de destacar además que las disposiciones para actuar sobre el mundo social se vinculan con la dominación simbólica, haciendo esta última aparecer las distinciones sociales o su relación de dominación como oposiciones naturales.

Los pares por ejemplo dados naturalmente de niños oyentes/niños no oyentes; masculino/femenino; inteligentes/no inteligentes, no se eligen libremente, se imponen a partir de la generación de prácticas que están limitadas por las condiciones sociales que las soporta. Es lo que Pierre Bourdieu señala como hábitos. El término, según el autor, es la forma en que las estructuras sociales se

graban en nuestro cuerpo y nuestra mente, y forman las estructuras de nuestra subjetividad. Aparentemente el hábitus parece algo innato, aunque se forma de esquemas de percepción y valoración de una estructura social. Hace referencia a aquello que se ha adquirido y se incorpora en el cuerpo de forma duradera, como –esquemas de percepción internalizados- conforme al orden de las clases sociales.

De esta manera, los estados de pobreza también son percibidos por los diferentes sujetos, como situaciones de adversidad de distintas maneras. “...no todos, (...) viven, significan e interpretan estas situaciones de igual modo. Para algunos se trata de “la adversidad naturalizada”; para otros, “padecida” y, para un pequeño grupo, “cuestionada”.<sup>5</sup> Dichos estados de percepción, se desarrollarán con mayor detalle en el próximo capítulo.

### **1.3. Una postura crítica ante “lo natural” como posibilidad de Cambio**

Las ideologías en muchas ocasiones son una fuente de bloqueo a la hora del análisis y las explicaciones, pero también actúan como factor cohesivo cuando tienen una base de consenso y es más que un discurso, una abstracción o una declaración de buenas intenciones.<sup>6</sup> Se postula a partir de lo expuesto que una postura crítica ante “lo natural” puede ser el comienzo de un cambio de paradigma. Contestar a este discurso no solo es necesario desde la asunción de la responsabilidad de doblegar los efectos de la exclusión social, sino también quizás la razón más significativa se halle en llevar esta disputa al terreno del análisis del impacto que estos discursos y prácticas ejercen sobre la producción de subjetividades. Asimismo mediante la imposición de los valores del mercado y la destrucción y fragmentación de todas las instancias capaces de contrarrestar los efectos de la hegemonía de mercado, asumir otra modalidad, impone otra lógica. Una lógica para pensarnos como colectivo, para reflexionar y entonces hacer un camino inverso, desnaturalizar y recomenzar.

Esta postura es solo posible si nos centramos en el Paradigma de la Complejidad, cuyos principios determinan una óptica amplia de la realidad. Es

---

<sup>5</sup> Cantero Germán, Celman Susana. Gestión escolar en condiciones adversas. Editorial Santillana, Año 2001, Buenos Aires p. 55.

<sup>6</sup> Etkin Jorge. Gestión de la complejidad en las organizaciones. Editorial Granica. Año 2009. Buenos Aires, p 138

posible entonces bajo estos postulados el tránsito de múltiples lógicas a lo largo de la dinámica institucional.

Para el paradigma formal, una cosa es verdadera o falsa pero no puede ser las dos cosas a la vez al no admitir matices. Bajo estos preceptos se considera a la organización como un organismo programado, como un organismo natural. Se propone en cambio, considerar a la organización como un sistema complejo, de base social, política y técnica donde para su comprensión es necesario educar la mirada observando de manera detenida y minuciosa.

Tomando las palabras de Jorge Etkin;<sup>7</sup> “Cualquier cosa que se examine, por minúscula que sea, resulta tan compleja que su captación solo puede conseguirse a través de un proceso simplificador. Incluso cuando se mira un objeto, nuestros ojos lo perciben de manera grosera, esquemática, que se irá perfilando a medida que se utilizan lentes cada vez más potentes”.

Sobre lo expuesto, es de destacar sin embargo que ningún microscopio, es capaz de mostrar la realidad tal cual es. La idea entonces reside en seleccionar entre un modelo preciso pero que refleje imperfectamente la realidad y un modelo vago pero más adecuado a la realidad.

La Complejidad surge porque en el sistema operan múltiples lógicas y diversidad de fuerzas. En las instituciones educativas, muchas fuerzas de poder ejercen presión. Resulta oportuno citar unos párrafos de la autora Lidia Fernández de su libro; (Las Instituciones Educativas); “...cuando una institución se singulariza en la forma de una unidad organizacional concreta... definen un espacio gráfico, imaginario y simbólico en el que, por jugarse las tensiones...el sujeto humano...encuentra un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento...”<sup>8</sup> y precisamente, al jugarse esas tensiones, muchas veces se generan profesías que se autocumplen, pero también, otros accionares ofrecen pistas para pensar en el sentido de la educación, porque dejan un amplio margen para el ejercicio de la libertad y de la fuerza de la voluntad.

---

<sup>7</sup> Etkin Jorge. Gestión de la complejidad en las organizaciones. Editorial Granica, año 2009. Buenos Aires, p 20

<sup>8</sup> Fernández Lidia. Las instituciones educativas. Editorial Paidós. Año 2005. Buenos Aires, Cap. I p3

Sin embargo, para poder utilizar ese margen y esas pistas es necesario desnaturalizar todas aquellas tendencias del desarrollo económico-político-social y cultural que se presentan de manera “natural” e inevitable, porque en realidad esas tendencias son el resultado de la acción humana y pueden ser cambiadas por la misma acción humana. Los profesionales de la educación frente a este panorama complejo e incierto, vivencian cotidianamente que el ámbito educativo se presenta como un universo heterogéneo de respuestas. Aunque nadie se opondría abiertamente a una formulación que afirme que la educación le tiene que servir a las personas y a los grupos para operar en el mundo y para sentirse satisfecho operando en ese mundo, lo expuesto no resulta sencillo; implica un cierto conocimiento del mundo, tal como es hoy y como posiblemente pueda ser en el futuro. Requiere también una reflexión de cómo se sienten las personas en este mundo, en este siglo y de cuál es la capacidad que se atribuyen de cambiarlo y de hacerse un lugar en él.

Como señala Paulo Freire en su libro *Pedagogía del Oprimido*; “La deshumanización, que resulta del orden injusto no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, sino por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia” .

***Desde esta perspectiva, afinando la mirada en organizaciones escolares situadas en contextos adversos, se observará que algunas refuerzan la exclusión social; pero otras buscan caminos alternativos, cuestionan, se preguntan, abren nuevos horizontes, interceptando la polarización cada vez más amplia existente entre quienes tienen acceso restringido a la educación y a los bienes culturales, y quienes logran acceder a ellos sin mayores impedimentos.***<sup>9</sup> Tanto en uno como en otro grupo social, se generan realidades que se instalan y se configuran con diversidad de respuestas.

---

<sup>9</sup> Introducción. p.5

#### 1.4. Desnaturalizar para comenzar a andar

Partiendo del reconocimiento que los sectores urbano-marginales son capaces de “producir culturalmente”, tienen sus propios códigos, y son generadores también de cultura<sup>10</sup>, pensar el contexto como factor que limita las posibilidades de educación conlleva al cercenamiento de la opción de que la escuela se constituya en un lugar de construcción de espacios de oportunidades.

En este sentido, La Nación Argentina, en contraposición a un posible cercenamiento como el plantado enmarca legalmente al rol de la educación a través de la Ley de Educación Nacional. La misma reivindica al rol del estado en el reconocimiento a la educación y al conocimiento como bien público. Esto se explicita en el artículo 2º del capítulo I de Principios, derechos y garantías. . Se señala además que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de estado para construir una sociedad más justa(...) en su artículo 3º del mismo capítulo.

El artículo 7º, también del capítulo I, señala; El estado garantiza el acceso de todos/as los/las ciudadanos/as a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social. A lo expuesto la misma ley reivindica a la educación para lograr los procesos de individuación y socialización. Al respecto el artículo 8º del capítulo en cuestión señala; La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.<sup>11</sup>

En este mismo sentido, la Ley de Educación Provincial<sup>12</sup> en consonancia con la Ley 26.206, explicita con mayor exactitud el derecho a la educación sin discriminación alguna igualando las posibilidades de acceso, permanencia y egreso a través del tránsito del alumnado por el Sistema Educativo. La Ley

---

<sup>10</sup> Dora Ortiz, Susana Sago. Proyectos Educativos en escuelas urbano-marginales. Lugar Editorial 2008. Buenos Aires, Cap III. p54

<sup>11</sup> Ley de Educación Nacional Nº 26.206

<sup>12</sup> Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires Nº13.688

Provincial de Educación, en el capítulo I.- La educación, derecho social, explicita en el artículo 2 que; El estado de la Provincia de Buenos Aires está obligado a garantizar las condiciones para que sea posible la universalización del derecho a la educación, creando y sosteniendo establecimientos escolares públicos de todos los niveles y modalidades en el territorio provincial.

El artículo 3 refuerza la universalización señalando; El Estado de la Provincia de Buenos Aires garantiza la efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades sin escindir este principio del respeto por las diferencias y la justicia social. Todos iguales ante el derecho social al conocimiento y todos diferentes en la atención de sus particularidades.

Precisamente porque se concibe a la escuela como espacio de construcción de posibilidades tal como se encuentra normativizado, es que desde este lugar, se pretende destacar que lejos está la intencionalidad de minimizar la adversidad de aquellos contextos socio-culturales adversos en lo que a grandes urbes se refiere al utilizar la palabra DESNATURALIZAR. Justamente, la intencionalidad, no es de desvirtuar los condicionantes que caracterizan un contexto adverso, tampoco negarlos o no verlos, sino efectuar otras miradas. Ver más allá para comprender y no estigmatizar, es decir no marcar a fuego las situaciones ni menos aún las personas. Tener una postura de apertura y de lectura profunda de la diversidad de las subjetividades y por ende de las situaciones que se vayan presentando, que obviamente también serán diversas y solo podrán comprenderse en el contexto donde se presenten y se desarrollen.

Se propone este término, para interpelar lo que parece desde un primer momento “incuestionable” y que culmina condicionando toda posibilidad de hacer que las cosas puedan suceder a pesar de tanta inequidad y consecuente turbulencia. Desnaturalizar ciertos patrones es el propósito de no tomarlos como situaciones inamovibles, estancas, a las que debamos aceptar sin capacidad de reacción, de manera pasiva y predeterminada, sino con la convicción de cuestionarlas, problematizarlas, descomponerlas para entonces sí hacer el intento de comprender para recomponer y así poder accionar, porque se entiende que no es con una visión pesimista y escéptica con que se tenga que abordar la realidad, se trata entonces, de construir nuevas herramientas que permitan a los actores institucionales resolver y mejorar el espacio, las

relaciones intersubjetivas y sostener sustancialmente la igualdad de oportunidades. "...Hay que hacer pesar una fundada sospecha sobre la supuesta inocencia y la pretendida "belleza" del uso de metáforas en el discurso social y educativo dado que no son otra cosa que una estrategia discursiva eficaz al servicio de la "naturalización" de creencias e ideas dominantes en nuestras culturas..."<sup>13</sup>

Diferentes investigaciones, permiten afirmar que, frente a la adversidad, se presentan multiplicidad de formas de manifestación en sus contextos. En todo caso, lo que marca una clara diferencia es la forma en que impactan estos rasgos en las diferentes comunidades educativas, es decir en el aspecto subjetivo de la adversidad. Frente a lo expuesto; ¿se puede desnaturalizar el contexto adverso y no perder de vista la función de la escuela? Es por eso necesario trabajar la idea de "La educación de la mirada institucional" con óptica aguda y desprejuiciada.

Al respecto, varios investigadores analizan el aspecto mencionado. La Dra. Adriana Puiggrós, (1999), por ejemplo reconoce dos modalidades de reacción de las instituciones frente a lo adverso. Señala que mientras algunas instituciones perciben estos contextos adversos como ineludibles y frente a los cuales la única posible función de la escuela es asistencial, para otras, esta realidad se constituye en un problema factible de ser abordado desplegando acciones potencialmente transformadoras. En este último caso, la escuela se posiciona como un espacio de constitución de sujetos pedagógicos con despliegue de estrategias, que le permiten erigirse como ámbito de producción de aprendizajes relevantes, tanto para sus alumnos, como para el resto de los actores institucionales.

Algunas causas de estas diferencias están en los modos en que los diferentes actores institucionales participan de la gestión escolar. En como procesan la "adversidad" que los rodea y en la que están inmersos; las representaciones que tienen de ellos mismos y de los otros y, fundamentalmente, el grado de reflexión crítica al que han arribado. Se postula que el equipo directivo de una institución escolar, tiene la posibilidad de ejercer desde su rol importantes intervenciones para que todos los actores institucionales puedan procesar la adversidad y

---

<sup>13</sup> [www.educación.rionegro.gov.ar/capacitación/modulo\\_kaplan.pdf](http://www.educación.rionegro.gov.ar/capacitación/modulo_kaplan.pdf)

actuar en consecuencia.

Es necesario para ello en principio revisar las representaciones respecto a la institución y es el directivo precisamente quien liderará los grupos de trabajo para lograr una revisión de manera conjunta.

En la entrevista la directora señala; ***“ Esta era una escuela que a nuestro modo de ver estaba como oculta, tapada, en un rincón, que no hacía mucho ruido ni por conflicto ni por éxitos, pasaba desapercibida, y lo que empezamos fue justamente a destapar la escuela, a mostrarla, abrirla, que circulen personas de la institución y también que no pertenecen a la institución”***

Esta visión de la escuela se genera a partir de una expectativa que se observa clarificada en la directora en cuestión: ***“Nuestra expectativa era ésta, abrir la escuela a la comunidad y que ésta se integrara y que otras personas aportaran como practicantes y pasantes, para que nos dieran su visión”***.

La clara misión en principio para encausar el trabajo colectivo, también es clave. La misión, se sustenta también en ideales que la directora pone de manifiesto a lo largo de la entrevista.

***“...Que la escuela sea un lugar de placer, que se fortalezca la enseñanza, que los chicos aprendan más de lo que estaban haciendo últimamente, que sea un lugar de contención, que no sea un ambiente de reproducción de la realidad que tienen los chicos, creo que eso es uno de los motores que tenemos. Creo que la escuela no tiene que ser una instancia similar a la que ellos tienen en su contexto de origen, sino que la escuela es el lugar donde ellos van a poder vivir, conocer, transitar experiencias diferentes. Creo que de allí se desprende los proyectos que tenemos, que la escuela le sea extraña en este sentido. Extraña porque no repite lo que es familiar, cotidiano. Que le aporte algo distinto, una mirada diferente...”***

## **2. Caracterización socio-económica del Conurbano Bonaerense**

La Provincia de Buenos Aires, resultado de la conjunción de coordenadas históricas y geográficas que le dan ubicación, destino y trascendencia, aparece desde la última década del siglo XX y comienzos del siglo XXI hasta la actualidad, con una realidad sumamente compleja. Poblada con más de doce millones de habitantes irregularmente distribuidos, posee una extensión que supera los trescientos mil kilómetros cuadrados. La confluencia de factores que trascienden lo puramente físico, genera en la Provincia realidades contradictorias que marcan matices en los estilos de vida.

Al aislamiento de ciertos ámbitos rurales, se opone la existencia de grandes concentraciones poblacionales en la franja que rodea a la Capital Federal y se configura desde la Ciudad de La Plata hasta el norte de la Provincia, un conglomerado urbano de fuerte incidencia económica, pero de delicadas implicancias sociales. Simplemente, cabe recordar al respecto que el denominado Conurbano Bonaerense aglutina una población superior a los once millones de habitantes, con una densidad demográfica de dos mil novecientos habitantes por kilómetro cuadrado. En este espacio geográfico y socio cultural, la pauperización social, de la última década, comienza con el desmantelamiento industrial que acontece poco antes de la última dictadura militar y se contempla como proceso en la década de los '90. Villas de emergencia, nuevos asentamientos, ocupación ilegal aislada, alto nivel de hacinamiento, suelen ser entre otros los signos más visibles del deterioro socioeconómico.

### **2.1. Los procesos de pauperización social**

En este contexto, y en un escenario social y territorial donde los cambios son acelerados, la falta de trabajo es común denominador, los sujetos pertenecientes a este espacio geográfico van quedando por fuera de las relaciones de producción y de la posibilidad de lograr significaciones culturales como el resto de las clases sociales.

Se produce un empobrecimiento en los sujetos como personas con sentimientos

de impotencia y de abandono porque el sujeto se cree incapaz de transformar su situación de opresión. Como mecanismos de supervivencia, obligados por circunstancias no buscadas, fueron desarrollando diversas estrategias sociales en un intento de reducir la vulnerabilidad; podemos recordar el trueque, los comedores comunitarios, la asistencia mutua, los piquetes, y el cartoneo entre otros, algunos de los cuales aún continúan como formas precarizadas de actividad laboral.

En otro sentido, cabe destacar que el estado de marginalidad puede ser diferenciada en dos grupos con características que permiten una dimisión; (**Rosbaco Inés, 2002**), existen los lugareños, migradores desde hace varias décadas con NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas), que viven allí desde varias generaciones. Son los llamados pobres estructurales históricamente empobrecidos.

El otro grupo es el de los pobladores en acelerado proceso de pauperización que no muy lejanamente fueron ocupados, habitaron viviendas modestas y en la actualidad por en detrimento de su situación socio- laboral pasaron a ser pobladores con alto grado de necesidades básicas, habitando casillas con material de deshecho realmente indignas.

En este último grupo, los padres quedan subsumidos en estado de pauperismo, de una pobreza que es vivenciada como permanente. Si miran hacia atrás tienen lagunas en sus historias, y si miran hacia el presente vivencian un verdadero estado de extrañeza, descreyendo de todos, sintiendo las mentiras políticas y cayendo en crisis las propias escalas de valores. Una historia personal a la que se suma la desmentida social provocando efectos negativos sobre el psiquismo y sobre el propio proceso de individuación y por ende el de socialización. Estas personas se ven signadas así por un verdadero proceso de pauperización social y familiar.

Se configuran así, respecto de la exclusión, representaciones sociales, que en el caso de los sujetos de los sectores sociales vulnerables, los impulsan a instrumentar verdaderas estrategias de supervivencia que como conducta defensiva parecería que van a impedir la caída en el abismo que significa esa

exclusión. La idea de no “desengancharse”<sup>14</sup>, no desligarse del todo y ser desplazados por otros más pobres. En este esfuerzo se involucra toda la familia a través de alternativas que impidan el derrumbe total, entre ellos: la mendicidad, la aceptación de toda asistencia social, la realización de “changas” a cambio de un ingreso extremadamente exiguo.

Esta lucha por no ser excluido se expresa de modo cruel y traumático en lo que respecta a la vida cotidiana de los grupos familiares urbanos, que al borde de ser ubicados por debajo de la línea de pobreza, se resisten a seguir descendiendo aún más, porque más abajo está la indigencia y afuera, lisa y llanamente el abismo, la exclusión de la que hablamos. El abismo se expresa en la certeza de no volver a conseguir trabajo estable, no poder conseguir la tierra para construir la casa propia, no poder sostener a la familia con el alimento y las necesidades mínimas, ni aún mandar a los hijos a la escuela.

“Todas ellas son razones que imponen una relación de estricta dependencia con el Estado representada por el puntero más cercano y próximo, quien da al mismo tiempo que controla, sujeta y condiciona la comida a la lealtad, semejante a la pobreza subvencionada de la Edad Media”<sup>15</sup>

De esta manera, surge una pobreza a la que podríamos caracterizar como “más dura”, sectores marginales o excluidos del sistema, que no poseen los recursos mínimos para aprovechar las oportunidades mínimas que se les ofrecen. En este grupo se encuentran jóvenes urbanos, carentes de educación continua, proclives a la delincuencia puesto que su socialización es precaria proviniendo de familias desintegradas con marcada disfuncionalidad.. Se aprecia en ellos también un arraigo territorial marginal sumidos en una subcultura recibiendo de los sectores sociales más pudientes no solo los desechos materiales sino también los desechos culturales con una falta de inserción laboral que confina a callejones sin salida.

Estas carencias determinan situaciones de violencia y conflicto. “ ...los conflictos no solo son inherentes a la condición institucional sino que el modo de su elaboración y resolución, es motor de desarrollo y potencialidad de

---

<sup>14</sup> [www.fcp.uncu.edu.ar/upload/jimenacabeza.eldeportesocial](http://www.fcp.uncu.edu.ar/upload/jimenacabeza.eldeportesocial).

<sup>15</sup> Redondo Patricia. Entre el desasosiego y la obstinación. Paidós. Buenos Aires. Año 2004, p.125

transformación, y se constituye en la principal estrategia en la resolución de los conflictos...”<sup>16</sup> La falta de empleo, en lo cotidiano provoca la desarticulación, ya que el trabajo funciona como un ordenador en la vida de las familias, estructura los tiempos cotidianos, genera hábitos y costumbres, además de proporcionar la posibilidad de establecer vínculos extra-familiares. En otro sentido, si a la situación de desempleo asociamos la pobreza se generan situaciones de humillación tales como la necesidad de mendigar, pedir comida, o de transgredir y consumir actos delictivos, desde simples robos hasta la criminalidad de diferentes índoles.

Analizando hasta aquí lo expuesto, se arriba al diagnóstico de la “carencia” o pobreza. Carencias que hacen referencia a la insatisfacción de necesidades básicas como trabajo, alimentación, salud, educación. Sin embargo, si relacionamos las carencias con posibilidades de poder pensar reflexivamente, participar en lo político, entre otras actividades sociales, van a existir diferentes maneras de interiorización de la realidad, de asumir, de reaccionar participando o no, María Teresa Sirvent,(1997), hace referencia a “múltiples pobrezas”,

Germán Cantero (2001.2004), expresa que toda necesidad humana no satisfecha adecuadamente revela pobreza social provocando procesos de exclusión y violencia en las relaciones sociales, pudiéndose advertir en los Sectores urbano-marginales, la presencia de “pobrezas”. El autor, las clasifica de la siguiente manera:

- **La pobreza de protección**, que es sufrida por alumnos y docentes frente a la violencia en las relaciones sociales puestas de manifiesto a través de conductas como amenazas, falta de responsabilidad de los adultos frente a los niños, miedo a la pérdida de empleo, matonismo, entre otros.

- **La pobreza de entendimiento** que se refiere a los factores sociales que obstaculizan que tanto docentes como alumnos logren un manejo reflexivo de la información y la construcción de un conocimiento crítico sobre su propio entorno.

- **La pobreza de participación**, se refiere a los factores que inhiben o dificultan la participación en las diversas instancias sociales, fomentando la

---

<sup>16</sup> Rodríguez Nebot, Joaquín. Violencia y conflicto en los ámbitos educativos. Ensayos y experiencias Nro. 35. Ediciones Novedades Educativas .Buenos Aires. 2000. p78

apatía y el individualismo. Las consecuencias de lo expresado se manifiestan claramente en las estadísticas referidas a los índices de pobreza e indigencia en la Argentina.

En los centros educativos esta pobreza determina faltas o carencias. Se las puede citar como situaciones adversas que podríamos sintetizar en cuatro bloques<sup>17</sup>:

- Son situaciones que presentan ausencia, carencia, y o disminución de ciertos componentes, considerados indispensables o necesarios para el desarrollo de funciones educativas, por ejemplo.: falta de materiales educativos para la enseñanza de las diferentes ciencias, carencias de infraestructura para las prácticas deportivas. En algunos casos, también la presencia de ciertos factores puede ser considerada un componente de dicha adversidad, como el aumento de la violencia en la escuela.
- Tienen su origen en dimensiones y procesos estructurales de la sociedad en su conjunto, con una manifestación concretizada en un tiempo y espacio determinado, que conforman una historia e inciden de distinta forma en lo cultural-institucional. (Por ejemplo disminución del valor real del salario docente, problemas laborales en las familias, deficiencias edilicias de los establecimientos escolares, etc.)
- Han adquirido una relativa estabilidad durante un período prolongado de tiempo o se agudizaron en su transcurso. (por ejemplo usar aulas como comedor por carecer de un espacio específico para ello, inasistencia a la escuela causada por el trabajo infantil, etc.)
- Pueden ser reconocidas como tales, tanto por los maestros y el equipo de dirección de una escuela, como por especialistas abocados al estudio de las instituciones.

Se citan a continuación algunos datos estadísticos. Según datos del Indec, de septiembre de 2006, con proyección a nivel país, el 31,4 % de los Argentinos (esto es, aproximadamente 12 millones personas) son pobres. De este, 4,3 millones son indigentes. El mismo estudio señala que “en promedio los hogares

---

<sup>17</sup> Cantero Germán, Celman Susana. Gestión escolar en condiciones adversas. Editorial Santillana, Año 2001, Buenos Aires p 53

pobres tienen más miembros que los no pobres”. Estas cifras de pobreza e indigencia toman en cuenta la ayuda económica que reciben las familias por medio de los planes sociales. En el Gran Buenos Aires existen casi 4 millones de pobres. Es pertinente destacar que en nuestro país, “el récord” de pobreza se registró en octubre del año 2002, con 57,5%, y el de indigencia con 27,7% en el primer semestre del año 2003.

Cabe destacar sin embargo que el cambio de modelo económico y social acontecido luego de la crisis del año 2001, determinó respecto a lo planteado anteriormente algunas modificaciones. Así lo demuestran algunos datos estadísticos que se desprenden de una ponencia sobre Políticas de desarrollo de capacidades emprendedoras con jóvenes de sectores desfavorecidos en el marco del Programa de Investigación “Movimientos sociales y condiciones de vida” de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Del trabajo se extractan los siguientes datos:

En el Gran Buenos Aires los niveles de pobreza alcanzaron en el año 2002 un 53,5% de hogares (representando el 64,4% de las personas) y la tasa de desempleo fue del 24,2. La desocupación y la precariedad laboral afectaron particularmente a los jóvenes: en el año 2003 la tasa de desempleo se eleva a 37% entre los jóvenes de 18 a 23 años del Gran Buenos Aires y 72% de los jóvenes ocupados están en condiciones precarias.

La crisis económica y en particular la crisis financiera del Estado tuvieron naturalmente una gran influencia sobre la educación. Se observó un 42,9 % de la población con abandono de la escolaridad en diversos niveles pero siempre antes de completar la escuela secundaria. En este sentido, las autoridades políticas que tuvieron que enfrentar la crisis, tomaron medidas drásticas con el objetivo de cambiar el modelo que había llevado el país a esa situación dramática, haciendo que los últimos cinco años hayan sido un período de marcada mejoría de la economía argentina: fuerte crecimiento, creación de empleo y reducción sustancial de la pobreza.

El proceso de recuperación también se observó en el Gran Buenos Aires: el porcentaje de hogares bajo la línea de pobreza pasó del 53,5% en el 2002 al 15,6% en el 2007 (representando el 21,8 de esa población). El índice de

desempleo en el Conurbano pasó del 24,2% en 2002 a 7,7% en el 2007. Los datos resultan significativos, aunque los excluidos o marginales del sistema continúan así como aquellas estrategias sociales en un intento de reducir la vulnerabilidad señaladas con anterioridad, a comienzos de este capítulo<sup>18</sup>

A partir del año 2007, estas cifras han disminuido según datos del INDEC. Las mismas están seriamente cuestionadas por sectores sociales y políticos. Estos grupos interpelan los datos, argumentando que estos son manipulados por el gobierno. Sin embargo, esta disminución no modificó lo que hace a la estructura de la desocupación, la pobreza y la marginalidad social. Extensos bolsones de pobreza se siguen extendiendo en el Gran Buenos Aires, Capital Federal y principales ciudades del país.

A pesar de las cifras y de la enumeración de los hechos sociales descriptos para ahondar aún más en el análisis de los mismos, es necesario hacer una salvedad, realizar una diferenciación ente pobreza y exclusión, tal como lo hacen Silvia Duschatzky y Correa, en el texto Los Caminos de la Subjetividad en el declive de las Instituciones. Consideran a la pobreza como un estado de carencias materiales y culturales, que comprometen el futuro del individuo; mientras que la exclusión, supone estar por fuera del orden social, la pérdida de la identidad, la falta de posibilidades, la ausencia de protección social, y la disolución de los vínculos familiares.

## **2.2. La realidad social del Conurbano Bonaerense.**

En otros términos, la interacción social generadora de vínculos que dan identidad al sujeto son arrancados por los mecanismos de exclusión social provocando en las personas, el dolor por no poder acceder a alternativas de superación que el futuro les puede ofrecer. Esta situación implica “quedar afuera”, fenómeno que da lugar a problemas de relación manifestados por actitudes de violencia sobre las que se va construyendo a través de la vivencia cotidiana una forma de pensar, hacer y sentir en los niños y adolescentes que pertenecen a la familia excluida que no es ni más ni menos que una forma más de construcción de la subjetividad. Como consecuencia, estas maneras de

---

<sup>18</sup> Capítulo 2.1. Los procesos de pauperización social. p26

subjetivación impactan en la autoridad familiar y también en la que representa la escuela como institución.

La docente A, señala: ***“-Les cuesta mucho hasta pagar el colectivo para llegar a la escuela. (...) . Traer plata para comprarse algo para comer se hace difícil, las viandas y las becas en realidad son pocas con la necesidad que hay, este...yo creo que la mayoría es como una falta de atención ante el aprender quizás pensando en todo su pesar afuera ¿no?”***

La vicedirectora, en un tramo de la entrevista expresa: ***“-No va a tener el mismo nivel de concentración que un chico que tiene todos los problemas solucionados. Están explicando matemática y él está pensando con que se va a encontrar en la casa ese día, está con todos los nervios que se vivió en su casa”***.

Dado este panorama, se percibe como la desindustrialización, la desocupación y el deterioro en las prestaciones en materia de salud y de seguridad social, reducen las condiciones materiales de vida de los sectores que formaban parte del sistema de relaciones industriales y del trabajo. Cabría preguntarse para finalizar, qué mecanismos frente a la agudización de la pobreza se utilizan para paliar las dificultades socio-económicas y si desde el aspecto cultural, el accionar homogéneo logra efectos de igualación social.

Respecto a mecanismos compensatorios para subsanar en parte las dificultades económicas, se aprecia que la focalización de subsidios en los sectores considerados de mayor vulnerabilidad es la base de la política social implementada. El aumento de la fragmentación social resulta una consecuencia de este mecanismo, que divide diferentes sectores: aquellos que resultan asistidos y otros que resultan excluidos de este sistema. Por consiguiente unos resultan “clientes” de la asistencia y otros “demandantes” de la misma

El docente entrevistado B, expresa: ***“-Si se le dio la beca, para renovar la el chico debería tener las materias aprobadas. Debería ser un requisito general. En realidad hay una modificación en las actitudes cuando tienen dinero para moverse, para comprar útiles. Esto hace que se agilice la dinámica del estudio”***.

La docente A señala: ***“-Para mantener la beca el alumno debe tener un buen rendimiento, o que no repita. Que se lleve materias pero que no repita. No te digo que tenga todas aprobadas, pero por lo menos que no repita”***.

Este formato de compensación de las desigualdades como plataforma de las políticas sociales de asistencialidad, tiende a naturalizar el estado de pobreza y es así como se justifica la focalización de dicha asistencia como una forma privilegiada y reiterada de distribuir los escasos recursos destinados para esto; pero no se cuestiona de ninguna forma el origen de la desigualdad y la necesidad de un accionar del estado para erradicar o remover esta injusticia que priva de gozar de derechos esenciales para todo ser humano y poder vivir dignamente. Como señala Castel (1995) cuando se habla de exclusión, parece considerársela un “estado”, algo acabado en sí mismo y no la “expresión extrema de un proceso”.

Centrándonos específicamente en el Conurbano bonaerense se aprecia una gran heterogeneidad de respuestas a pesar del mecanismo compensatorio explicitado. Simplemente con observar como los grupos vulnerados se organizan alrededor de reclamos, ya sea de ayuda asistencial o fuentes de trabajo, denotan diversidad de respuestas porque si bien la desocupación como principal causa de desventaja terminó por reunir categorías y trayectorias sociales totalmente diferentes y distantes, tanto en término de saberes y competencias como de status profesional y estilos de vida, la historia de los diferentes grupos desde los aspectos laborales y sociales propiamente dichos, cada uno participa a partir de las diferentes trayectorias vivenciadas. Desde los pobres estructurales con experiencia generacional de vulnerabilidad, pasando por amplios segmentos de la clase trabajadora industrial hasta sectores de clase media empobrecidos recientemente, que han visto seriamente afectadas sus oportunidades de ascenso social. Se impregnan así las organizaciones sociales con distintos estilos de lucha y formas de manifestación. Esto explica someramente la cantidad de organizaciones que existen agrupando a los sectores víctimas del desempleo, de la miseria y la marginación social, y sus diferencias.

La directora entrevistada señala al respecto; ***“...Hay que tener mucha cintura para conducir la escuela. Han cambiado todos los valores, en el conjunto***

***de la sociedad. Esto se puede ver en los alumnos, en los padres y hasta en los propios docentes. Hoy es muy difícil dialogar con la gente. Hay poca tolerancia y nada de respeto por la institucionalidad. Si bien es natural que todo esté atravesado por la política, no es lógico que estemos atravesados por el partido político de turno. ¿Me entendés, no se si soy clara?...”***

### **2.3. Escuela, Cultura y Subcultura.**

**(Los pobres son también generadores de cultura).**

Teniendo en cuenta lo expuesto referente a las nuevas realidades sociales, es notable que se han ido configurando paulatinamente transformaciones en los valores, las expectativas, las representaciones a cerca de la vida en sociedad. Se ha generado la exaltación, la competitividad, lo individual y se ha despreciado lo público estatal. En otras palabras, se ha generado una transformación tal del sentido común que ha penetrado de nuevas maneras en todos los planos de la vida.

Nuevas representaciones y formas de ver, de sentir y de hacer, nos llevan a repensar la relación DIVERSIDAD – DIFERENCIA – DESIGUALDAD. Y en consecuencia rever el concepto de “cultura”. Es preciso citar frente a lo expuesto el sostenimiento jurídico que aporta la Ley de Educación Nacional<sup>19</sup>. La misma en el capítulo II que remite a Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional, en el artículo 11 inciso d explicita; Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.

El inciso g intensifica la necesidad del cumplimiento del inciso anterior señalando; garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Se verifica en este sentido la aceptación implícita de obstáculos que hay que remover para hacer posible el cumplimiento de estos derechos enunciados, generadores de desigualdad que se debe compensar.

---

<sup>19</sup> Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Frente a este último aspecto, el inciso f nos señala; Asegurar las condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.

En la cotidianeidad escolar, respecto a la “cultura” se hace referencia con frecuencia respecto al desempeño escolar de los alumnos y las supuestas características diferenciales de los contextos de pobreza y diversidad socio-cultural en bs que habitan. La docente A señala, “... **Hay que entenderlos, tienen otra cultura, muchos, no tienen cultura y a otros les falta cultura...**” Estas expresiones nos llevan a reflexionar críticamente acerca de la vigencia de ciertas conceptualizaciones dentro del contexto socio-político y económico en que se producen.

En los tiempos históricos, las diversidades culturales existentes eran vistas como formas de supervivencia de etapas anteriores. Eran consideradas primitivas o atrasadas, cuanto más se alejaban del modelo de civilización considerado como ideal. Así, “las otras culturas” lograrían entrar en la corriente de progreso y civilización mediante la educación, uniformando la diversidad cultural bajo la categoría de ciudadano. Cabe citar otro ejemplo y recordar los principios evolucionistas con que los creadores del Sistema Educativo Argentino fundamentaron su propuesta pedagógica “Educar al ciudadano para liberarlo de la barbarie y llevarlo al progreso.”<sup>20</sup>

Sin embargo, a principios del siglo XX comenzaron a darse explicaciones diferentes a las del positivismo para el problema de la diversidad. A través de su postura central, el relativismo cultural insistió en el respeto por las culturas e intentaron hacer frente al etnocentrismo proveniente de las teorías evolucionistas.

Aún, los investigadores se plantean por qué fracasan en la escuela los alumnos que provienen de minorías étnicas y raciales, los niños y adolescentes de ghettos urbanos, o los niños y jóvenes de contextos adversos de marginalidad social. Para ello a partir del concepto de cultura, se utilizaron a lo largo de la historia, conceptos explicativos como “deficiencia cultural” (evolucionismo) y culturalismos o diferencia cultural.

---

<sup>20</sup> Domingo Faustino Sarmiento. *Facundo o Civilización y barbarie en las pampas argentinas*. Santiago 1845.

En la actualidad, a medida que la investigación avanza, se supone que las escuelas con población escolar perteneciente a sectores subalternos o minorías étnicas, son ámbitos en donde están sucediendo conflictos culturales. Se interpreta que lo que choca allí, son los códigos diferentes, los lenguajes distintos, las representaciones pertenecientes a minorías; con los códigos, lenguajes y representaciones de los otros niños y de los docentes, y esto debería ser explicable en términos de cultura.

La variante más vigente en este tipo de explicación es el concepto “cultura de la pobreza”<sup>21</sup>, que incorpora la idea básica de que hay un estilo de vida que se transmite de generación en generación y en ese sentido el concepto de cultura es repensado como ambiente. Por ejemplo, en los pobres estructurales, el hacinamiento y aislamiento de la cultura general, impactan en el comportamiento individual y en la construcción de su subjetividad contribuyendo al mantenimiento de la pobreza y de diversas patologías.

Se puede afirmar entonces que el concepto de cultura de la pobreza hace referencia a un “estilo de vida” que se transmite de generación en generación por socialización familiar y el ambiente es entendido como la provisión de estímulos para el desarrollo “normal”. Bajo esta postura, la pobreza ambiental de las clases bajas, producen deficiencias en el desarrollo psicológico infantil, siendo las causas de sus dificultades de aprendizaje y de adaptación escolar.

Ante lo expuesto, cuando se vincula no solo a las escuelas, sino en nuestra vida cotidiana, la “suciedad de los bolivianos”, con su cultura, o la cultura de los tucumanos con “no saber alimentar a sus hijos”, se sigue pensando en términos de pautas culturales (subculturales). Sin embargo la dureza de estas afirmaciones no remite al supuesto concepto teórico de cultura. (Cultura como aquello que se transforma, aquello que cada sujeto hereda socialmente y al transmitirlo lo reelabora, lo modifica, etc.), sino que el concepto de cultura así pensado es cercano a lo biológico.

Un concepto oportuno de cultura es el del antropólogo argentino René Lafón, “Ciencias Sociales blandas pero ciencias 1994” señalando que es “todo aquello que hace el hombre”. En la superficie es una definición sencilla. En realidad dice que es todo lo que hace el hombre con sus manos y su mente. Con sus manos

---

<sup>21</sup> Lewis Oscar, Antropología de la pobreza. Cinco familias. Editorial Fondo de Cultura económica, México 1961.

todo lo material; templos, herramientas, etc. Y con su mente, toda la construcción social intangible; las instituciones: familia, matrimonio, el concepto de ciudadano, etc.

Desde el punto de vista jurídico, la nueva Ley de Educación Nacional, revaloriza la cultura para fortalecer la identidad nacional. Explícitamente, en el Capítulo II respecto a Fines y objetivos de la política Educativa Nacional, Artículo 11 inciso d. señala; Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana. Se aprecia de esta forma como se apunta al multiculturalismo el cual se explicita en la Ley de Educación Provincial a través del Capítulo II.- Principios y fines Artículo 5 inciso 6 el que señala “El respeto a las diversas culturas, la educación multicultural y bilingüe”.

Eduardo Mendez (2002) señala que el Culturalismo Norteamericano entre 1920 y 1950 que plantea que toda característica humana (cuerpo, sexo, enfermedad, emociones, raza) es parte de una construcción social, se desarrolla correlativamente cuestionando al biologicismo. A pesar de todo, éste último no ha muerto y en torno a él se legitiman, -al menos en parte- las concepciones racistas que siguen estando presentes resurgiendo en el contexto neoliberal de fines de los años `80 y principios de los `90.

Estos atravesamientos ideológicos están profundamente arraigados y naturalizados en la sociedad toda. Sin embargo, actualmente se reconoce que los sectores urbano marginales son capaces de “producir culturalmente”, es por ello que no se consideran a las diferencias culturales como faltas, defectos, o imposibilidades. Tampoco se puede desconocer o relativizar, los efectos que supone vivir en una “relación social desigual”.

Desde el punto de vista escolar, la idea de privación se ha utilizado y hasta se utiliza para justificar el fracaso: los niños y adolescentes presentaban un déficit cultural que obstaculizaba su buen rendimiento en el aprendizaje, debido a la pobreza del medio ambiente en el que vivían.

La marginalidad potencia otros procesos sociales negativos, como los que generan violencia, maltrato o abuso sexual, resultando aún más comprometida la

calidad de vida de estos sujetos. En lo referente a marginalidad educativa, uno de los riesgos que pueden presentarse es que la escuela pública al atender estas dificultades priorice las políticas asistenciales, desplazando la especificidad pedagógica.

Al respecto, Tenti Fanfani (1993) afirma que “El empobrecimiento de la población se da cita con el empobrecimiento de la educación pública”. Esta postura supone que ambos enfoques se refuerzan mutuamente, y permiten visualizar la falta de políticas que atiendan las diferencias entre diferentes instituciones educativas

Cabe destacar además por lo expuesto, que es oportuno considerar a las escuelas urbano- marginales como homogéneas, en situación de igualdad o similitud, ante la imposibilidad de brindar educación de calidad. Si la escuela es percibida como “cautiva” del contexto que le imprime ciertos resultados posibles, se desdibuja la diversidad de situaciones que coexisten en ella. No solo influye la diversidad social y cultural, sino también, teniendo en cuenta lo analizado, el posicionamiento de los actores institucionales que producen prácticas pedagógicas muy diferentes.

Los procesos de pauperización impactan de manera no lineal en las instituciones educativas, y esa heterogeneidad se entrelaza con el modo de gestión directiva y la forma en que como grupo de trabajo pedagógico construyen su identidad.

#### **2.4. La adversidad y sus interpretaciones**

Las situaciones de pobreza, como se desarrolló a comienzos de este trabajo, generan infortunio o desgracia (Cantero Germán 2001). A pesar de esta afirmación, los factores que conforman una situación humana y social, no operan directamente, sino que son mediados, en cierto sentido, por las interpretaciones de los sujetos involucrados. Es decir, son las personas que están en otra situación las que les otorgan un sentido o significación y una especial importancia a los elementos que componen dicha situación. Se puede expresar entonces que no existe algo absolutamente externo a los sujetos que pueda calificarse como “adverso”; su carácter depende al menos en parte de las

interpretaciones que de él hagan las personas involucradas.

Desarrollar el tema de la “adversidad” no es tarea sencilla si tenemos en cuenta la diversidad de significados, connotaciones y referentes concretos que pueden identificarse con situaciones a las que podríamos caracterizar como “adversas”.

Hay grupos que entienden que el sistema social en que les toca vivir, así como el lugar del mismo en que se encuentran, es algo entendido como “dado” en cierta forma incuestionable.

De esta forma, se adopta una actitud frente a la realidad que les toca vivir respecto a condiciones y situaciones que la vida les presenta de manera “natural”.

Esta “naturalización” de alguna manera es amparada por corrientes de pensamiento en las que los hechos sociales aparecen como una descripción de lo dado, sin hacer referencia a las formas en que han sido generados por la actividad humana y social, e incluso a que la apreciación de la realidad sea tomada como algo natural y no social. Bajo esta perspectiva la realidad debe ser aceptada no pudiendo ser modificada.

Dentro de esta realidad, además aparecen claramente los roles que les corresponden a los distintos grupos de “individuos”, especificándose lo que deben hacer de acuerdo con lo esperado como natural.

Es así como la subjetividad alcanzada se conforma sobre la base de una pobreza generalizada donde la realidad familiar y el barrio como ámbito inmediato están predeterminados. Este tipo de pobreza es lo que Germán Cantero (2004) denomina adversidad naturalizada.

A pesar de lo expuesto, existe otro grupo de personas que piensan que la realidad en la que se encuentran, encierra una suerte de fatalismo inexorable,<sup>22</sup> y hay que soportar. Aquí se presenta un cambio en la forma de vivenciar la adversidad. Cambia la forma de comprender de que la realidad dada es la que “debe ser” apareciendo la contratara de lo que se desea, lo que es justo, lo que

---

<sup>22</sup> Cantero Germán, Celman Susana. Gestión escolar en condiciones adversas. Editorial Santillana, Año 2001, Buenos Aires p. 57

se debería.

En este grupo, si bien como se explicitó hay comprensión que avanza en un reposicionamiento como sujetos en relación al grupo descrito anteriormente, la concreción o puesta en marcha de acciones no logran llevarse a la práctica porque la carencia impide que el plano de la comprensión y de la acción logren vincularse. Aparece la crítica, la queja recurrente y la adversidad entonces es “padecida”. Como se analizó anteriormente, la pobreza está ligada íntimamente a la adversidad<sup>23</sup>. La primera se continúa abordando como conflictiva individual y el docente elige a la escuela y al aula, sin estar instrumentado para poder hacer frente a las dificultades sociales, culturales, económicas y familiares que genera la pobreza. Esta situación da lugar a la conocida expresión del “malestar docente”, al que se suele dar respuesta con incentivos salariales por ejemplo, sin atender la verdadera problemática formando y capacitando al docente para enfrentar el tema de la pobreza y la exclusión. Las dificultades se incrementan con la desinversión por alumno, la falta de infraestructura edilicia y su mantenimiento necesario, así como la falta de inversión en equipos y materiales didácticos.

La docente entrevistada A expresa al respecto: ***“- Uno pone toda la energía para que los proyectos se planifiquen para que lleguen a los alumnos. A veces cuesta porque te encontrás con problemas que surgen en la cotidianeidad, por ejemplo llegás y a lo mejor no hay agua porque se cortó la luz o no funciona la bomba pero igual seguís adelante. Por suerte tenemos un equipo directivo que nos acompaña, que está con nosotros codo a codo, no dirigen la escuela con control remoto, están a nuestro lado cada vez que los necesitás”***.

La docente B por su lado señala: ***“- A veces sentís que tenés todo en contra. Los padres no pueden más y todo recae en la escuela. En la escuela se supe todo lo que las familias no pueden hacer por sus dificultades económicas. Salen todo el día a trabajar y cuando llegan a sus casas no podemos pretender que ayuden a sus hijos en las tareas escolares. En las reuniones hablamos mucho de estas cosas. La directora está pendiente que pensemos en las necesidades de los chicos. En que es***

---

<sup>23</sup> Introducción. p7

***lo que les gusta. Es difícil pero todos estamos tirando parejo. Todos intentamos ir para el mismo lado. Nuestro norte común es el proyecto educativo institucional, es nuestra guía.***

## **2.5. La adversidad y los profesionales de la educación. Hacia un camino del entendimiento y la comprensión basados en la desnaturalización**

Respecto al trabajo docente, la mayoría se encuentra con la necesidad de desarrollar un segundo empleo o hasta tres. Esta situación acarrea sobrecarga y la imposibilidad de una dedicación e investigación con la consecuente dedicación insuficiente para el alumnado atendido.

La disociación entre teoría y práctica docente es una constante que lejos está de estar preparado para desempeñarse en un contexto de “quiebres culturales”, ya sea porque debe enfrentarse al multiculturalismo, a situaciones de pobreza extrema, marginación y exclusión de las áreas urbano marginales.

A pesar de lo explicitado, cabe señalar que si solo caracterizamos a los sectores populares desde la carencia de bienes materiales y simbólicos, no se podrá pensar su universo cultural más que desde el déficit. Se observaría que así como están privados de un conjunto de elementos, estarían privados de todo tipo de productividad simbólica. Siguiendo con esta línea de pensamiento, entonces los sectores populares no participarían del beneficio de ser jóvenes por ejemplo, ya que esta condición quedaría reservada a los sectores sociales medios y altos, o sus atributos de jóvenes quedarían estigmatizados como **“borrachos”, “drogados”, “violentos”**. Se percibe así lo popular como degradado, primitivo o proclives a conductas antisociales.

En el terreno escolar, la idea de privación fue utilizada para explicar el fracaso escolar. Es decir, al querer dar cuenta de los malos resultados en el aprendizaje de los alumnos provenientes de sectores populares, se procedía a identificar las desventajas que sufrían. Así prevaleció la idea del déficit cultural de estos alumnos considerando la pobreza del medio ambiente en el que vivían. Aparecen entonces expresiones tales como las explicadas por la docente

entrevistada A; ***“... en todo momento, cuando se coloca al alumno frente a situaciones de aprendizaje hay que ser creativos como docentes. Algunos se esfuerzan y valoran el material didáctico que una les trae para hacer la clase más atractiva. Otros, son incapaces de construir argumentos, no les importa nada ni le dan valor a nada...” “...les cuesta mucho realmente, no logran abstraer y tienen períodos cortos de atención...” o entre otros, “...los problemas de conducta no te permiten trabajar, enseñarles a los que si quieren aprender... se comportan como seres incivilizados...”***

Ante lo expuesto, sin embargo, es necesario no dejar de conocer y relativizar los efectos de vivir en una relación social desigual. Es necesario reposicionar a los sectores populares a partir del reconocimiento de la productividad cultural, dejando de sumar todas las diferencias culturales como faltas, defectos e imposibilidades. Atendiendo a lo explicitado entonces, tampoco se podrá sostener la ilusión de que el sentido de las prácticas populares se realiza en la felicidad de la autosuficiencia simbólica. Lo popular se perfila entonces como una práctica de sentido anclada en un escenario de desigualdad y disputa.

La cuestión de lo popular merece ser pensada en términos de una tensión<sup>24</sup>. Como lo dice Grignon y Passeron:

Le pasan cosas esenciales a una cultura popular como consecuencia de estar restringida a funcionar como cultura dominada, como cultura de la denegación, subcultura o contracultura. La sociología debe ocuparse de ello, pero algo olvidaría si no fuera capaz de hacer la hipótesis interpretativa de que una cultura popular es también capaz de productividad simbólica. Nada en la teoría del simbolismo social impide la hipótesis de que el inconciente de las relaciones es tan productor de sentido como la conciencia (1991).

En síntesis, entrar en la dimensión de lo popular implica deshacerse de la comodidad del reduccionismo de clase que nos lleva en ocasiones a buscar adjetivos que resultan degradantes. Por el contrario entonces, encontrar sentidos en el universo de lo popular supone penetrar en una trama compleja de signos.

---

<sup>24</sup> Duschatzky Silvia. La escuela como frontera. Editorial Paidós. Buenos Aires 1999, p.25

## **2.6. Parámetros de medición cualificable, utilizados por la Dirección General de Cultura y Educación (D.G.C.yE) de la Provincia de Buenos Aires respecto a Contextos educativos Adversos.**

De la búsqueda de información, que utiliza la Dirección General e Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y en interrelación con la Dirección de políticas Socio-educativas, se desprende que los parámetros utilizados para cualificar la adversidad son los siguientes:

- ALTA: el 60% come una sola vez por día.
- MEDIA: El 50% come por lo menos dos veces por día.
- BAJA: No posee comedor.

De acuerdo a lo argumentado en este trabajo, se aprecia que la escuela en crisis atiende a lo educable y de alguna manera, como lo marca la clasificación anterior a lo asistencial también.

Sin embargo, el currículum de la Provincia de Buenos Aires rescata a la escuela como un espacio donde se debe centralizar en el plano estrictamente pedagógico.

En consecuencia, queda en manos de las escuelas y de los equipos de conducción, alterar el contexto adverso porque puede hacerlo ya que es la única institución que sobrevive como espacio público creíble donde la familia puede apoyarse lo que no implica no perder su función específica.

### **3. Educar en la pobreza.**

#### **3.1. La escuela como espacio de posibilidad.**

Cuando hablamos de escuelas, en sentido plural aparecen en nuestros esquemas de pensamiento, en nuestras representaciones; diferentes procedencias sociales de los alumnos, de docentes. Currículos, variadas concepciones de aprendizaje, diversas estrategias de enseñanza, modos de evaluación, arquitecturas edilicias, entre otras. Sin embargo, a lo largo del trabajo se teorizó adentrándose en las escuelas vividas, subjetivadas, en particulares condiciones de existencia, con la idea de poder aprehender los “usos simbólicos” que se producen dentro de la institución educativa, es decir, poner la mirada en la función de la escuela deteniéndose en la experiencia educativa que se da en ella, es decir en la relación socio-educativa que da lugar a un conjunto de deseos e intereses que se ponen en juego. Se hace referencias a la dimensión del uso experiencial del espacio educativo como entramado de relaciones.

Como se indicó en el capítulo anterior, existen diferentes maneras de interpretar la realidad. Los sujetos pueden naturalizar la adversidad--- o pueden sentir que la misma está siendo padecida---- Estas formas de representación de la realidad adversa al vivenciarse con los otros, lleva a que el impacto se traslada a la dinámica familiar, institución por excelencia y también, por ende a las instituciones con las que cada sujeto interactúa. En las organizaciones escolares, entre otros actores institucionales, docentes y directivos por consiguiente, tampoco viven, y sienten la “adversidad” de igual forma, ni siempre las diferentes situaciones institucionales y más aún la cotidianeidad, se problematizan de igual modo, teniendo en cuenta la diversidad de contextos sociales. Tanto en la adversidad naturalizada como padecida, la negación como el síntoma de malestar respectivamente, son dos formas de sufrimiento que impiden el reconocimiento de que la realidad es una construcción social instituyéndose como tal de manera procesual, a lo largo su conformación. Y que pudo haber sido de otra manera. Por ende menos aún pudieron vislumbrarse proyectos de participación, sostenidos que permitan una reflexión conjunta a cerca de la realidad familiar, escolar y social vivida cotidianamente.

Sin embargo, esto es posible cuando se asume críticamente. Cómo señala

Germán Cantero; "...siendo capaces de cuestionarla en función de ciertos valores o principios caros para una comunidad (justicia, democracia, etc.) en pos también de una perspectiva de futuro deseable pero también posible..." la adversidad se torna cuestionada o desafiada dando paso a la posibilidad de que algo suceda de forma diferente a lo esperado.

Una escuela que se piensa así misma como un lugar de encuentro, respetando la diversidad y buscando el consenso desde el disenso ejercitado mediante la participación, es precisamente la escuela que se necesita para abrir nuevos caminos y nuevas posibilidades de desarrollo. Precisamente, respetando esas diferencias la Ley de Educación Nacional señala en su capítulo II, artículo 11 inciso e; Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Se insta de esta manera a la equidad e igualdad de oportunidades, más allá de las desigualdades.

Si frente a la complejidad, no se logra ver la salida, se condiciona el funcionamiento institucional prospectivo necesario para que una institución escolar pueda adaptarse y moldarse a las diferentes necesidades de la comunidad educativa. En otros casos, algunos docentes liderados por directivos, frente a situaciones de adversidad intentan la reflexión, "...potencian sus capacidades de conocimiento, indagación, búsqueda de apoyos, acción lúcida, cooperativa y de incorporación de estas problemáticas como un desafío a su trabajo educativo a partir de la indagación de la historia socio-educativa que le posibilite la elaboración de una profesionalidad basada en un conocimiento crítico..."<sup>25</sup> logrando un reposicionamiento permanentemente. En estos casos se pretende poner el acento.

Si bien al hablar de escuelas en territorios de pobreza, no se hace referencia solo a sectores acotados puesto que, la pobreza se ha extendido a todos los espacios territoriales ya sean villas, asentamientos, barriadas populares, y ha llegado a todas las escuelas, cualquiera sea el sitio geográfico donde se hallen, es de destacar que aquellas que se hallan en sectores de grandes concentraciones poblacionales como lo es el Gran Buenos Aires, adquieren características que le son propias con una configuración estructural y de

---

<sup>25</sup> Cantero Germán, Celman Susana. Gestión escolar en condiciones adversas. Editorial Santillana, Año 2001, Buenos Aires p. 36

funcionamiento diferentes. Como se ha señalado en capítulos anteriores, la marginalidad potencia otros procesos sociales negativos, como los que generan violencia, maltrato o abuso sexual, resultando aún más comprometida la calidad de vida de los niños y los adolescentes así como las dificultades de los docentes, directivos y demás personal de las escuelas enclavadas en estos contextos para hacer frente a los problemas que trascienden las paredes de la institución.

Si nos referimos a la marginalidad educativa, uno de los riesgos que pueden presentarse lo constituye el hecho de que la escuela pública que atiende a estos sectores priorice las políticas asistenciales, desplazando su especificidad educativa. En este sentido, Braslavsky señalaba, en 1987, que las escuelas, primarias en especial, de ese momento, en la Provincia de Buenos Aires, tenían una concepción del proceso educativo centrado en la socialización y no en la cognición. Esta situación no se revirtió, sino más bien se agravó, como consecuencia de la situación de crisis.

La expresión “escuelas urbano-marginales”, para ser espacio de posibilidad, debe ser entendida no como concepto geográfico que describe a la población que vive en un lugar determinado, sino como una categoría que incluye una serie de principios según los cuales la comunidad educativa y todos los actores institucionales pertenecientes a una determinada organización escolar, desde sus diferentes posiciones y desempeño de roles, hacen conciente su necesidad de ayuda, pero ante todo buscan estrategias conjuntas a partir de una profunda participación de la acción educativa, para poder procesar la adversidad . Se trata de poblaciones que suelen pertenecer a zonas periféricas y que se hallan en condiciones de vulnerabilidad considerándose necesitados en función de la condición de pobreza. Como expresa Duschatsky (1999), si se utiliza a las privaciones como único referente para pensar a estos sectores de la población, se los está categorizando sólo desde la carencia de bienes materiales y simbólicos, analizándose su universo cultural a partir del déficit. Se puede apreciar que ésta es una de las tantas maneras de categorizarlas. Al abordar el tema, se hace referencia a la geografía, a un espacio físico real de una localidad, a un “mapa” que ubica a los diferentes actores institucionales de una organización escolar como aquellos cuyas capacidades y disposiciones son diferentes a la de los otros, de quienes están dotados de características que les

permiten el éxito en el quehacer cotidiano escolar. De hecho los autores que abordan el tema utilizan diferentes sinónimos para denominarlas: escuelas pobres; marginales; carenciadas; de alto riesgo; entre otras. Se alude a la condición de pobreza y marginalidad. Por consiguiente esta categorización es resignificada desde cada escuela porque los procesos de inclusión y exclusión atraviesan a cada una de ellas impactando de diferentes maneras. Sin embargo la clave está en la capacidad de interpelación que la escuela propicia entre los sujetos de sectores populares concebidos como terrenos frágiles porque esta contingencia, no olvidemos se da en un tejido social profundamente deteriorado.

Así, la franja etérea de alumnado que atiende la escuela donde se realizará la investigación, niños de escuela primaria, sus relaciones, y éstas con la escuela se construyen donde parecen advertirse las fisuras que atraviesan la vida cotidiana de grupos infantiles que viven en contextos de pobreza. Si la escuela se predispone a funcionar como núcleo de sentido entonces estará operando como campo de posibilidad, situándose en el terreno de lo vivencial, de lo experiencial, es decir del uso que de ella hacen los sujetos, más allá de que la escuela como campo de posibilidad desborda las intenciones o prescripciones educativas.

### **3.2. De la aceptación del multiculturalismo a la propuesta educativa intercultural.**

Se ha desarrollado que para educar en la pobreza, la escuela que brinda un espacio de posibilidad, tendrá la necesidad de centrar la mirada en las características contemporáneas sociales y culturales en constante transformación y que impactan directamente en ella.

Planteamos también, ampliar o “educar la mirada”, tal como lo definimos y señalamos explícitamente en capítulos anteriores, la naturalización de ciertos síntomas definidos a comienzos del presente trabajo respecto al contexto sociocultural adverso, sería coincidente con el paradigma de la escuela asimiladora en la cual, las minorías deben adquirir o asimilar pautas, creencias, formas de vida, representaciones, y todas aquellas manifestaciones que hacen a la cultura dominante.

En contraposición, la desnaturalización pretende centrarnos en la interpelación a todo lo que acontece en la escuela, partiendo de la premisa de los dos principios en los que se basa el pluralismo cultural<sup>26</sup> que es otro a los paradigma al cual adherimos en este trabajo. El principio número uno nos remite a la igualdad o de no discriminación en función de la raza, cultura, etnia, religión, lengua, nacionalidad, origen regional, o precisamente la pobreza con todo lo que implica como hemos desarrollado a lo largo del trabajo, entre otros. El principio número dos es el de diferencia o respeto y aceptación del otro, postulando que las personas son iguales en derechos, obligaciones y oportunidades, al tiempo que son respetadas en su forma particular de ser o en su distintividad.

Es por ello que entonces si bien existen diferentes posturas respecto al multiculturalismo y al interculturalismo, pretendemos tomarlos como complementarios superadores del asimilacionismo.

Enfocando nuestra atención en la heterogeneidad socio-cultural de los alumnos de diferentes instituciones educativas, al señalar “educar la mirada”, estamos haciendo referencia a develar el por qué del desinterés, la repitencia y fracaso escolar, entre otros y el papel que juega el docente frente a estos síntomas, así como que modos de gestión se despliegan para intentar comprender y accionar en consecuencia desde los equipos de conducción.

A partir de lo expuesto, no quedan dudas que la cultura presenta diferentes matices en la forma de vivirla. En principio se hace necesario efectuar una lectura respecto a las razones de tanta heterogeneidad socio-económica y cultural y su impacto en el plano educativo, más específicamente en la escuela tomada para la investigación.

Para ello, es necesario analizar que a partir de los flujos migratorios, la población se torna más heterogénea. Así entonces tendríamos que posicionarnos en el paradigma del multiculturalismo o en el de la interculturalidad.

Para posicionarnos en el más conveniente, de acuerdo al desarrollo de todo lo expuesto, interpelar lo que parece incuestionable, desnaturalizar representaciones de nuestros alumnos, atender a la diversidad en una escuela

---

<sup>26</sup> [www.fongdcam.org/.../educacionintercultural/.../PLURALISMO%20CULTURAL.pdf](http://www.fongdcam.org/.../educacionintercultural/.../PLURALISMO%20CULTURAL.pdf)

para todos, es necesario realizar un repaso por ambos paradigmas.

El término **MULTICULTURALISMO** alude a “la presencia dentro de las homogeneidades nacionales y sociales, de diferentes culturas aportadas por los inmigrantes de distintas etnias y/o religiones” Galli Carlo.

Si a lo expuesto agregamos que en la actualidad, ya se advirtieron profundos cambios a raíz de la concentración de los poderes económicos y que se profundizaron los procesos de exclusión social, los flujos migratorios más las subculturas producidas en aquellos pobres y nuevos pobres, determinan nuevas configuraciones sociales con diferentes formas de pensar, sentir y hacer que requieren en las instituciones un tratamiento especial a partir de la diferenciación cultural pero participación al fin dentro de cada una de ellas .

Ante lo expuesto, hablar de multiculturalismo es aceptar que existen diversidad de formas de ver, sentir y pensar. Es por ello que apostamos a abordar el pluralismo cultural, con una mayor profundidad. Observando que pasa con las personas dentro de una escuela, si realizamos planteamientos pluralistas, multiculturalistas o interculturalistas, que suponen de hecho, cómo impactan en el ejercicio del oficio de educar con todo lo que ello implica respecto a sus valores, actitudes, habilidades y que ocurre con los sujetos a los cuales atiende esa escuela.

Centrando la mirada en los alumnos y sus familias, usuarios de la escuela, las personas, cada sujeto, al sufrir desigualdades socioeconómicas y culturales, deben ir en búsqueda de trabajo y de sostén, otros en búsqueda de mejorar sus estándares de vida. Comienzan así moviéndose al ritmo del desplazamiento de los capitales de un territorio a otro, siendo las causas más claras de la inmigración en la actualidad.

Sin embargo, cuando las personas se trasladan migran de un lugar a otro, “emigran” con todo lo que ello implica; dejar un lugar, valores, costumbres, instituciones que constituyen a cada sujeto y a la vez ese sujeto interrumpe su aporte individual a la sociedad. Interrumpe en parte su proceso de individuación y socialización y por ende una mejor integración psico-social.

Al llegar a otro territorio, llega en situación de “inmigrante” a un lugar con características propias, con otras vivencias y representaciones.

Este lugar de inmigrante como sujeto, genera sufrimiento, desajuste individual, en la propia subjetividad y por ende en su integración social. Es imposible un “choque cultural”, tensiones psicosociales tanto en las poblaciones migrantes como en las poblaciones receptoras.

Si estas diferencias culturales en la actualidad trascienden los estados nación e impactan dentro de espacios geográficos más pequeños como regiones y/o hasta localidades (zonas urbanas, suburbanas), el multiculturalismo es entonces una realidad indiscutible, pero la integración, un desafío. Le colocamos nombre a la realidad pluricultural; pero... qué abordaje hacemos de la misma?. Esta es la pregunta que a nuestro juicio como docentes debe hacerse la escuela.

La escuela como una de las principales instituciones socializadoras y de transmisión cultural, entonces podría abordar esta pluralidad, a través de la aceptación del reto que supone una pedagogía intercultural.

Partiendo de la convicción de que sin duda, el intercambio cultural supone una riqueza queremos a través de este trabajo reflexionar y encontrar un sentido al quehacer educativo de la escuela de nuestro tiempo. Una escuela inmersa en constantes cambios socio políticos, económico-culturales que si logra pensarse a si misma se reconocerá como cambiante y ser a la vez promotora de cambios.

Así entonces, si la escuela parte de la premisa de que habitar en una sociedad multicultural, nos enfrenta a un proceso de diferenciación social conducente a un pluralismo cultural, podrá captar la importancia convivencial del contacto con grupos sociales diferentes y pensará en la creación de espacios de encuentro que permita el reconocimiento del otro, respeto a la diversidad y entendimiento. En este sentido las relaciones interpersonales se enriquecen, el vivir “entre” y “con” lo diverso nos llena de herramientas ricas para la resolución de situaciones en nuestra vida cotidiana. Por consiguiente, desde esta perspectiva, resulta beneficioso observar el compromiso ideológico que pretende convertir la escuela multicultural en una escuela intercultural.

La **INTERCULTURALIDAD**, hace referencia a la convivencia de dicha heterogeneidad cultural. Las sociedades interculturales, se estructuran a partir

del respeto a las minorías, del fomento a la relación entre varias culturas y al enriquecimiento mutuo.

Las exigencias que en la actualidad recaen directamente sobre la educación y los educadores, implica además de la transmisión de conceptos, el esfuerzo por crear un marco de convivencia como fundamento de una sociedad que demanda igualdad.

En este sentido, nuestra Ley de Educación Nacional, a través del art. 8 señala textualmente: “La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer **la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad,** justicia, responsabilidad y bien común. Y más específicamente **el capítulo XI nos remite a la educación Intercultural.**

Es por ello, que teniendo en cuenta, más allá de las ideologías la remisión a esta ley, el planteo intercultural y los lineamientos curriculares de la Provincia de Buenos Aires, postulan el currículo intercultural que es hacia el que deberíamos dirigir la práctica educativa ya que supone, el ideal de convivencia.

El currículo multicultural toma conciencia de las diferencias étnicas de las sociedades y los conflictos derivados de las mismas, sin embargo, el currículo intercultural trata de dar respuesta a los conflictos detectados en contextos educativos multiculturales, a través del desarrollo de planes educativos que se caractericen por promover la identidad y diversidad cultural, que erradiquen toda práctica discriminatoria, segregacionista o racista y que apliquen métodos o alternativas didácticas que propicien un cambio radical en las relaciones humanas.

Si aceptamos este reto, deberíamos entender que la educación va más allá del reconocimiento y respeto a la diversidad étnica, deberíamos colaborar en la construcción de una escuela que entendiese que las diferencias humanas son necesarias y enriquecedoras tanto para el desarrollo colectivo como individual.

Esta concepción, es la concepción de una escuela intercultural, que a nuestro juicio debe cumplir las siguientes características:

1. Entender la cultura del otro como un conjunto de valores que pueden enriquecernos tanto como nuestra propia cultura.
2. Valorar positivamente la diversidad cultural como elemento imprescindible para resolver conflictos multiculturales.
3. Reconocer el derecho a la propia identidad cultural.
4. Abordar la implicación de una educación intercultural como paso necesario para el desarrollo de una sociedad global.

#### 4. El equipo de Gestión Directiva en Contextos Socio-económicos adversos.

##### 4.1 La escuela como espacio reconocible.

Varias son las preguntas que nos hicimos a comienzos del trabajo respecto al impacto de la adversidad en la organización y cómo se posicionan las escuelas frente a estas realidades.

En contextos turbulentos como lo hemos señalado, las tensiones entre lo ideal como organización a la que todos aspiramos y la realidad cotidiana que se nos presenta, genera tensión porque la brecha es muy importante debido a la multiplicidad de variables intervinientes que se presentan en el quehacer cotidiano escolar.

Por otro lado acabamos de señalar las necesidades de establecer un abordaje intercultural escolar, donde solo creando un marco de convivencia para poder dar fundamento y respuesta a una sociedad que demanda igualdad y que en contraposición es desigual, es necesario que la organización de apertura a todas las voces. La escucha solo es posible a través de las instituciones y la escuela es la organización por excelencia que puede dar lugar a la palabra de todos.

Del análisis de las entrevistas, puede apreciarse que la gestión actual de la institución seleccionada para suministrarlas, ha logrado reposicionar la escuela en un plano observable y tangible. En su accionar y su crecimiento vincular, centrado en la tarea de enseñar y aprender, es realizado sobre la base del despliegue de las capacidades humanas para tales logros.

La VD, en un tramo de la entrevista manifiesta que conjuntamente con la directora tuvieron un ideal común. La misma señala: ***“- Que la escuela sea un lugar de placer, que se fortalezca la enseñanza, que los chicos aprendan más de lo que estaban haciendo últimamente, ser un lugar de contención, que no sea un ambiente de reproducción de la realidad que tienen los chicos, creo que eso es uno de los motores que tenemos”***

La Directora expresa :” ***Me parece que puede decirse por un lado una escuela transitada. Me parece que es una escuela ordenada porque vos sabes quien tiene que estar en cada momento y dónde. Yo te diría que la mayoría está donde se espera que esté.***

La docente entrevistada A expresa: “- **A pesar de las diferencias entre los turnos, nos juntamos por ejemplo para organizar un acto escolar. Discutimos mucho pero trabajamos en forma conjunta con el fin de sacar la tarea adelante.**”

La docente entrevistada B manifiesta: “- **Acá te dan ganas de trabajar porque realmente los directivos tratan de centrarnos en el enseñar. Con esto no te digo que no haya momentos de tensión, pero siempre está el equipo que nos contiene y nos conoce a la perfección. Ellas saben lo bueno y lo malo de cada una de nosotros, y saben como llegar a nosotros. Cuando tenés un problema siempre te escuchan y eso hace que sientas comprensión y entonces tomes el compromiso de dar el ciento por ciento.**

Al existir una fuerte interacción por medio de la comunicación y una consecuente acción conjunta existe un conocimiento de lo que acontece en la institución. Dice Jorge Etkin; “En las organizaciones que llamo reconocibles, los integrantes no son anónimos, una clase o un código y tampoco un mero recurso productivo; sus problemas cuentan y la idea básica es que no son sustituibles como si fueran equipos físicos. Las organizaciones reconocibles no son virtuales, son tangibles, ocupan espacios visibles y crecen sobre la base de su capacidad humana como factor diferenciable”.<sup>27</sup>

Resulta interesante el planteo de este autor puesto que una escuela que se piensa a si misma debe reconocerse en primera instancia, con todo lo que ello implica, en los aciertos y en las vicisitudes. Por ello en la dinámica cotidiana las prácticas laborales ocurren ente individuos y grupos sobre la base de relaciones que se van cristalizando en la cultura y subcultura de la organización. Aparece el

---

<sup>27</sup> Etkin Jorge. Gestión de la complejidad en las organizaciones. Editorial Granica, año 2009. Buenos Aires, p 27

interjuego de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas tanto en el mundo de lo manifiesto como de lo oculto o implícito y de las creencias que subyacen.

Para los equipos directivos, los sucesos muchas veces resultan impensados, y la realidad se torna distinta a lo esperado pero no puede pasar inadvertida y por consiguiente atendida. Aparecen momentos de desorden, pero es interesante comprender que en un mundo cambiante como fue explicado, la incertidumbre siempre está y es necesario capitalizarla y no criticarla o sentirla como padecimiento o como algo impropio a la organización. Lo emergente, en ocasiones se entrecruza con la creatividad y la innovación si bien los cuestionamientos desestabilizan a la autoridad y a lo instituido, las oposiciones son la expresión de una visión innovadora.

El desorden es asimismo un desafío para la institución para lograr o mantener los cambios que le permitan mantener su cohesión. Es por ello que nos posicionamos en el paradigma de la complejidad puesto que tanto las realidades como las decisiones acarrear consecuencias no intencionales o efectos que resultan contradictorios.

La escuela va en busca de certezas, pero también en búsqueda de respuestas en el medio en el que se inscribe. Con la apertura al medio, se convierte en un espacio de dualidades y las mismas no necesariamente son el resultado de la imperfección de su dinámica.

#### **4.2 El Equipo de Gestión Institucional frente al cambio. El ejercicio del liderazgo para su logro.**

Partiendo de la concepción que el cambio implica el tránsito de un estado a otro, en relación con la escuela como espacio reconocible, es necesario en principio analizar los componentes de diferentes situaciones de la cultura institucional no solo a nivel de lo explícito sino también en los niveles profundos. A partir de allí, es factible entonces identificar debilidades y amenazas.

Este reconocimiento, da lugar al comienzo del tránsito de un estado a otro. El equipo directivo pondrá mediante una comunicación fluida y liderando a los

actores institucionales frente a los obstáculos que a partir del debate se planteen, cuestiones operativas concretas con el fin de innovar y enriquecer la tarea para una mejora de la Gestión en general.

En el planeamiento institucional es necesario que se advierta que los objetivos generales y las estrategias de acción que estructuran la tarea tienen que estar en congruencia con las bases de los acuerdos con los equipos docentes, pero es necesario comprender que ante la incertidumbre y los cambios que presionan dichos componentes entran en tensión y se desordenan. Por lo tanto, en la medida en que planificamos provisoriamente porque la evaluación constante hace que la planificación y el desarrollo curricular sean dialécticos, en ocasiones salirse de las normas permite nuevas ideas y se da paso a lo instituyente.

Aquí entra en juego la acción directiva. La misma no debe dejar al libre albedrío a que las cuestiones se resuelvan solas. Apuntamos a la gestión para que desde los equipos directivos se lideren acciones de superación de determinadas situaciones que requieren una actitud comprensiva y una política de acción activa y como desarrollaremos estratégica. Pero la premisa básica es la comunicación formal e informal para dar apertura a la palabra y que se trabajen las representaciones que cada actor institucional trae para lograr vías de consenso y la ilusión grupal para lograr una tarea conjunta. Entendemos que no es una tarea fácil. Es compleja como la misma realidad, pero ejerciendo un liderazgo situacional, donde se exponga sobre la mesa la realidad de la escuela, es como bajo la unión del personal y el involucramiento del mismo se pueda avanzar y los gestores continúen su labor ejerciendo un liderazgo que se posicione en principio en un plano situacional para avanzar hacia un liderazgo transformacional.

#### **4.2.1 El desafío de trabajar con actitudes de resistencia o resiliencia frente al cambio.**

La adversidad tal como se la ha analizado, es una experiencia que se puede aprovechar o sucumbir ante ella. Encontrar el lado positivo de las cosas

dependerá de nuestra formación y educación. Así la resistencia puede lograrse con una actitud resiliente.

La resiliencia se enarbola emblemáticamente como la seguridad de reconocer en cada individuo su potencial humano latente. La resiliencia es una mirada empática, valorizante, una mirada positiva y cobra significado a partir de las diferencias en la reacción ante circunstancias adversas. Es un proceso estructural profundo que se inicia de adentro hacia fuera como cualidad dinámica. Decimos dinámica porque es cambiante y surge de la creencia en la propia eficiencia para enfrentar cambios y resolver problemas.

El modelo de resiliencia, en contraposición con el modelo de riesgo o de desafío<sup>28</sup> se basa en una actitud mental que permite reconocer la capacidad de ayudarse a sí mismo. El modelo de riesgo considera a los sujetos como seres indefensos sin posibilidad de hacerse cargo de sí mismo, por lo tanto sin voz, ni voto para intervenir como protagonistas de su propio proceso de superación.

Lograr que circulen en la escuela actitudes resilientes, es un verdadero desafío.

Al hablar de la organización como espacio reconocible muchas prácticas relacionadas con la resiliencia se ponen en práctica: como la introspección, entendida como una forma de preguntarse a sí mismo, la independencia para mantener la distancia emocional y física sin caer en el aislamiento pero a su vez con una fuerte capacidad de relacionarse logrando iniciativa para exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes. Desarrollar el humor encontrando lo cómico en la propia tragedia y desarrollando la creatividad como la capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden.

Desde el equipo de conducción, es necesario que se propicie la autoestima consistente, como base de los pilares antepuestos propiciando el cuidado afectivo de todos los actores institucionales.

---

<sup>28</sup> Klinkert, María P., Resiliencia, la estimulación para enfrentar desafíos, Lumen, 2002. p 23

### **4.3. ¿Gestión como fatalidad o gestión como ética?**

Liderar acciones de superación, como se mencionó en el punto anterior, requieren una nueva actitud si pensamos en una escuela que continúa con valores de la modernidad, y que ya no se corresponden con lo que se espera que la escuela brinde hoy por hoy en esta etapa preparadigmática de postmodernidad.

Sin embargo, habiendo desarrollado distintas miradas respecto a la necesidad de desnaturalizar diferentes síntomas en los contextos adversos, dentro del paradigma de la complejidad, a esta altura del trabajo una gestión, con actitud solamente, no es suficiente. Gestionar supone un saber tanto técnico como de capacidad de lectura de lo que es y sucede en una organización escolar. Así, la intervención sobre situaciones determinadas serán posibles de resultar óptimas.

Ante tanta complejidad, es obvio que será imposible dimensionar los sentidos de las diferentes cuestiones institucionales, pero si es importante continuar propiciando en la escuela el diálogo, la escucha, accionando, evaluando en proceso, redireccionando, proponiendo, rectificando y por sobre todo, creando condiciones para que las cosas que se proponen como equipo de trabajo se logren.

Es importante entonces el reconocimiento de la gestión, como una tarea a ser profesionalizada y que las actitudes de las que se hablaba en párrafos anteriores estén orientadas hacia un compromiso dónde aflore la decisión para una verdadera acción consensuada.

A partir de lo expuesto, es necesario entonces ver que posicionamientos pueden darse y cual es el más adecuado adoptar como directivos de una organización escolar.

Siguiendo a Silvia Duschatzky, se puede gestionar como ética o cómo fatalidad entendidas como dos formas de posicionarse desde la conducción frente al hecho educativo.

En la gestión como fatalidad se aprecia a través de la elocución, un imperativo de cambio pero que más que procesar la experiencia histórica, la desconsidera y como consecuencia el avance y marcha en la gestión se torna como un comienzo constante. De esta forma es imposible pensar en el cambio porque el recomenzar a cada momento sin considerar la historia y a su vez pensar en el cambio, resulta contradictorio porque no permite la concientización de lo bueno y de lo que realmente es necesario modificar y entonces el deseo compulsivo de innovación desdibuja la llegada de lo nuevo. **“El borrón del pasado no supone crear condiciones para que otra cosa acontezca, para que asome un porvenir sino una desaparición de la memoria e irrevocabilidad del cambio, paradoja irresoluble si de cambio se trata”**<sup>29</sup>.

En la gestión como ética el compromiso encamina la decisión para habilitar a que otras cosas de otro orden puedan suceder, pensando a la escuela con múltiples lógicas y que justamente se piense a sí misma para ser capaz de nombrar lo que acontece en ella.

Existiendo la posibilidad de “leer” las diferentes situaciones para lo cual se deben abrir fluídos canales de comunicación y habilitar todas las voces, la institución educativa será capaz de decidir frente a la singularidad.

Lo singular es diferente a lo particular, y los síntomas a los que aludimos a lo largo de todo el trabajo representan dentro del posicionamiento de la singularidad, formas de presentarse, de abordarse buscando los modos en que es pensada y sentida, por ejemplo la pobreza. De esta forma, no se asocian a la institución las situaciones como formas de manifestarse la identidad de la organización educativa, es decir cómo es tal escuela, apuntando a lo particular, por el contrario en la visión singular, (...) “se habilita a reconocer maneras de presentación institucional”.<sup>30</sup> En otras palabras, se elige la posición que se decide tomar frente a la realidad en la que está inmersa.

---

<sup>29</sup> Duschatzky Silvia. Dónde está la escuela. Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos turbulentos. FLACSO 2001. Bs As. P. 141

<sup>30</sup> Ibidem P. 142

De esta manera, hacer escuela, supone poder dar cuenta de manera colectiva y con credibilidad frente a diferentes situaciones de la vida institucional cotidiana.

Las diferentes situaciones que se vayan presentando, al ser reconocibles desde los diferentes roles y funciones por todos los actores institucionales se abordarán consensuadamente de manera operativa como grupo de trabajo que se retroalimenta en un mismo espacio de tiempo y de lugar

#### **4.4. La Gestión Educativa Estratégica.**

Los estilos de trabajo en las organizaciones educativas, hasta antes de la década de los años sesenta eran de corte administrativista. Transcurrida la década mencionada las nuevas tecnologías de la información en principio irrumpen provocando la necesidad de cambio a pasos agigantados.

Aún hoy por hoy, atravesamos un defasaje entre la secuencia que debe seguir el cambio y los espacios cronológicos o de tiempo actuales. Es por ello que aún en muchas organizaciones con funcionamiento administrativista, se continúan institucionalizando rutinas formalistas de desempeño y de control que al ser rígidas, no son adaptables a situaciones diferentes y cambiantes.

Como contraposición, se trata de proponer un modelo que se consigue con el compromiso y la colaboración voluntaria de otros, en la cooperación para alcanzar los objetivos y desarrollar la actividad de una manera más facilitadora y enriquecedora, para alcanzar un mejor funcionamiento. O sea trabajar en equipo.

Trabajar en equipo entonces, implica:

- un objetivo en común.
- Relaciones interpersonales.
- Una acción cooperativa o interacción dependiente de los miembros, siendo siempre compartidos el liderazgo y los resultados.

Pensar entonces en la desnaturalización requiere salirse de la cultura burocrática porque allí es donde menos se discute de educación y así, entrar en la cultura colaborativa. La colaboración se ha transformado en un metaparadigma<sup>31</sup> porque posicionándose en ella se pueden generar otros, de comprensión, análisis, desarrollo y de modificación para interpretar, analizar, sintetizar y responder a los cambios de paradigmas más específicos de las tecnologías, pensamientos de los diferentes actores institucionales, la vida en la escuela, y el acompañamiento al cambio que continúa y no cesa.

La Gestión Educativa Estratégica, propicia un trabajo cooperativo de todos los actores institucionales en redes que permiten la integración de las funciones de manera operativa. La tarea se centra en lo pedagógico y existe un fuerte trabajo en equipo donde se generan espacios de tiempo para “pensar el pensamiento”, exaltar el compromiso y direccionar la decisión hacia una acción conjunta.

En el pensar, se habilitan distintos circuitos para identificar problemas y que los intercambios de experiencias sean en red. De esta manera el aprendizaje de todos los actores institucionales, desde la experimentación transforman a la escuela en una organización inteligente, proactiva que enfrenta el temor y se anima al desafío.

Los componentes de la gestión educativa estratégica inseparables son:

- Pensamiento Sistémico y estratégico.
- Liderazgo Pedagógico.
- Aprendizaje Organizacional.

El pensamiento estratégico comienza con la reflexión y la observación de aquello que se pretende encarar. Desde este lugar se construyen las acciones y comunicaciones necesarias para concretar una visión de futuro, consensuada y compartida.

---

<sup>31</sup> Gestión Educativa Estratégica, módulo 2, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires, UNESCO. Ministerio de Educación de la Nación.

El liderazgo pedagógico, apunta a la concertación desde el acompañamiento, la motivación y la fluida comunicación.

Para desnaturalizar desde la gestión el contexto socio-cultural adverso, entonces, tendremos que contar con el diálogo continuo, la apertura frente al cambio, la búsqueda de innovación, desde modos de gestión que tiendan a “educar la mirada”.

El modo de gestión al que aludimos apuntará en esencia al desarrollo de nuevas configuraciones organizacionales que consisten en la formación de equipos de trabajo, y sus miembros de manera operativa se retroalimentan aprendiendo. De esta forma se logra un aprendizaje organizacional, para lo cual el equipo de conducción deberá ser capaz de liderar grupos, resolver problemas, coordinar y desarrollar habilidad para producir comunicaciones claras, para el manejo de las relaciones interpersonales, efectuando un seguimiento y evaluación de la tarea.

Por ello, como señala Silvina Gvirtz, “las organizaciones son ambientes semánticos que resignifican lo que en ellas se dice y se hace. Uno escucha distinto dentro de cada organización; hay una escucha de trasfondo en lo que se está diciendo, que es la historia de la organización, su cultura”<sup>32</sup>. La escucha es condicionada por la historia institucional que determina la forma de entender lo que se está diciendo. Por consiguiente, hay diferentes culturas de la organización, diferentes formas de leer la vida en cada una de ellas. La misma autora cita a Charles Handy que habla de lo expuesto describiendo cuatro tipos distintos de culturas:

- Culturas del poder o “adoradoras de Zeus”. Zeus es el poder y el poder se logra cerca de él. No importa el cargo. Ideales para la puesta en marcha de proyectos. Facilitan una amplia concentración de la información. Pocas reuniones, basta con preguntarle a Zeus. Los límites del aprendizaje en educación son los límites de Zeus. Lo que Zeus no entienda no va a ocurrir.

---

<sup>32</sup> Gvirtz, Silvina. Nuevas perspectivas en educación. Mejorar la gestión Directiva en la escuela. Editorial Granica. Buenos Aires. 2007. p57

- Cultura de las reglas o “adoradoras de Apolo”. Apolo es el dios del orden, de la armonía, de la parte superior del cuerpo. Son organizaciones basadas en las reglas, centradas en las reglas y pautas. Cuando algo sale mal, lo que se controla es si se cumplieron las normas. Si salió bien y no se cumplieron las normas está mal.. Ideales en contextos quietos, cuando hay muchas situaciones repetitivas; en estos contextos son organizaciones eficientes que a la larga van encontrando la mejor manera de hacer las cosas y las dejan instituidas.

Cuando el contexto es cambiante su desempeño puede ser lamentable ya que siguen haciendo lo mismo aunque la realidad sea distinta, dando respuestas viejas a problemas nuevos.

- Culturas de la tarea o “adoradoras de Atenea”. Adoran a Atenea, diosa de la guerra y de la inteligencia. Hay mucho trabajo en equipo, organización ad-hoc y respuesta inmediata. La jerarquía no es tan importante como el tipo de resultados que se logran; las reglas no son tan relevantes. Nada es más importante que los resultados obtenidos. Si algo sucede sesenta veces, inventarán sesenta. Guardan un aprendizaje sobre cómo resolver problemas, pero no sobre la forma de resolverlos.

- Culturas del placer o “adoradoras de Dionisio”. Dionisio es el dios del placer y del disfrute (parte inferior del cuerpo). Son organizaciones al servicio de sus miembros. Cuando funcionan, logran lo máximo de cada uno. Suelen ser imprevisibles. Hay más organizaciones y áreas dionísicas dentro de las organizaciones que las que uno cree.

La autora Silvina Gvirtz, señala además: “cada una de las culturas descriptas, es un ambiente semántico, que hace que lo que sucede dentro de las organizaciones tenga un significado distinto. El significado del liderazgo es diferente dentro de cada una de estas. Intentar la transformación de la cultura de la organización significa cambiar el contexto que le da significado a los mensajes y el propio estilo del liderazgo”<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Ob. Cit., p60

## **5. Metodología.**

### **Descripción de un caso.**

Se considera como estudio de caso, una escuela de educación General básica de la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires, región Educativa V del distrito de Esteban Echeverría.

El servicio cuenta con un tercer ciclo próximo a conformarse como escuela secundaria básica separada de la escuela primaria de origen.

Para efectuar la recolección de datos, se ha establecido un recorte de la unidad de análisis. Se ha seleccionado el tercer ciclo de la escuela secundaria básica en formación, compuesto por un total de 5 cursos. Un primero, dos segundos y dos terceros años.

### **Breve Reseña Histórica de la Institución.**

La historia de la escuela comienza en el año 1996. Luego de la reubicación de una familia que vivía en el terreno donde se encuentra ubicado el establecimiento, se comienza la edificación, que fue terminada en marzo de 1997 y comenzó a funcionar al mes siguiente. Por Resolución ministerial N° 1948, del 4 de marzo de 1997, se resuelve su creación.

Los alumnos provenían mayormente de una escuela cercana a tan solo cuatro cuadras perteneciente a un distrito lindero.

Cabe mencionar, que la población atendida corresponde a uno de los asentamientos más grandes de Sudamérica, que se instaló a comienzos de la década de los ochenta, poco antes del retorno de la democracia, durante los finales de la dictadura militar.

Se trata de una población con graves dificultades de pobreza estructural, donde en los últimos años se han sumado inmigrantes de origen paraguayo, boliviano y peruano. La llegada de estos últimos ha provocado enfrentamientos

armados entre los propios vecinos con la pérdida de varias vidas entre ellos de niños.

Un año después de la creación de la escuela, surgió la necesidad de la imposición del nombre, y al año siguiente, se logró por votación la selección de uno de ellos por amplia mayoría del total del alumnado.

Los equipos directivos fueron variando a lo largo de los años. Pasaron casi diez años para la llegada del equipo titular.

Anteriormente los períodos transcurridos por los equipos de conducción duraron alrededor de tres años. Remontándonos hacia atrás hubo tres gestiones previas a la actual.

La escuela surge como EGB y en el año 2006 se construyen aulas con dependencias para la futura secundaria básica que aún no se ha logrado separar. La ES quedaría en planta baja con tres aulas, sala de preceptores, dirección y secretaría, biblioteca y sala de maestros, continuando en esa ubicación hasta la actualidad.

### **Objetivo General.**

- Indagar el desarrollo de la Gestión Educativa en una escuela enclavada en contexto socio cultural adverso.

### **Objetivos Específicos.**

- Investigar si los modos o estilos de gestión están orientados para lograr lectura de la adversidad.
- Inferir si el equipo de conducción lidera a los equipos docentes para enfrentar situaciones adversas.
- Producir información acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir del análisis de tasas de eficiencia interna.
- Analizar el desarrollo de la vida institucional a partir de la utilización de diversos instrumentos de recolección de datos.

## **Instrumentos de recolección de datos.**

- Análisis de documentación institucional; registros de matrícula y su progresión, siguiendo las cohortes 2007/08, 2008/09, 2009/10, Tasas de eficiencia, Libros de entrevistas con docentes, y padres, actas de acuerdos Institucionales, actas de asesoramiento, libro de actos escolares, libro de actas de reuniones de equipo escolar básico con el Equipo de Orientación Escolar, actas de acuerdos interinstitucionales.
- Entrevistas.
- Observación directa de la dinámica institucional (desarrollo de una jornada de trabajo en ambos turnos), reunión de personal, acto escolar con apertura comunitaria.

## **6. Análisis de Datos.**

Se presenta una descripción y análisis, que toma el período correspondiente al ciclo lectivo 2010, así como la comparación de datos de eficiencia interna de este año en comparación con los años inmediatos anteriores, 2009 y 2008.

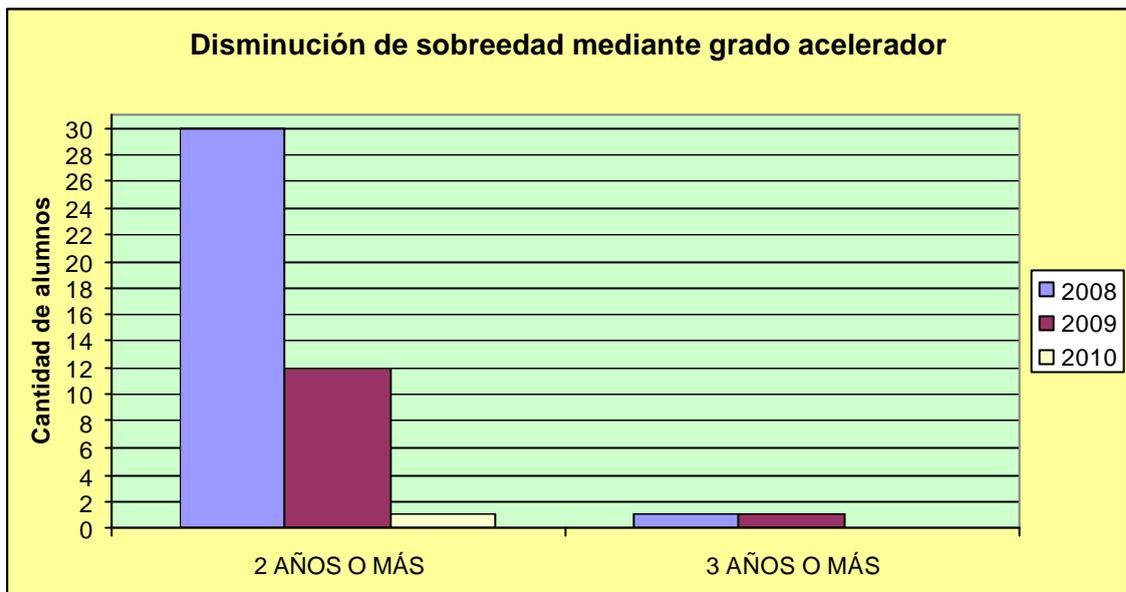
Puede apreciarse que en el desarrollo del trabajo, se fue contrastando la información recibida del suministro de las cuatro entrevistas con la teorización efectuada a partir de la lectura de diferentes fuentes bibliográficas. Los recortes de las entrevistas, se citan en la mayoría de los casos textualmente a lo largo del presente trabajo final.

Con respecto a datos recabados sobre matrícula 2008 correspondientes con el segundo año de gestión del equipo directivo entrevistado, se aprecia que desde el rol que compete se trabaja fuertemente con uno de los subproyectos institucionales de compensación continua. Si bien la escuela es una EGB aún y se está trabajando en la separación de la ESB (Escuela Secundaria Básica), ambos niveles se trabajan con criterios comunes salvo cuestiones

reglamentarias como las resoluciones sobre calificación, promoción y acreditación.

Teniendo en cuenta el recorte de la unidad de análisis y considerando entonces el ex tercer ciclo de la EGB, se pueden apreciar los siguientes datos:

- El proyecto de recuperación en proceso en el primer año ex 7mo. Arroja resultados óptimos. El nivel de repitencia del 10 % se redujo al 6,6 % viéndose reducida la matrícula en solo cinco alumnos.
- Del total de alumnos hubo durante el año cuatro salidos de procedencia extranjera. Uno hacia Bolivia y tres hacia Perú. Sin embargo con respecto a la deserción de cuatro casos se recuperaron tres.
- Los casos de sobreedad se reconsideraron de manera transdisciplinaria y se abordaron en red conjuntamente con la UNLZ Por fuera de POF (Planta orgánico funcional), durante el año se comenzó con el armado de un grupo acelerador con la modalidad curricular de pluriaño. Los resultados no pueden visualizarse cuantitativamente durante este año lectivo aunque según datos ofrecidos por el equipo directivo se vio notablemente reducido el ausentismo de alumnos siendo la retención más significativa para 30 desfasados en edad de dos años.
- En el caso de seis alumnos con sobre edad de tres o más años, al culminar el ciclo 5 de 6 pudieron culminar sus estudios llegando al ex 9no año, actualmente tercer año de la Educación Secundaria. Estos logros y el trabajo en red con el centro de salud donde atienden a contraturno las psicopedagogas, mejoraron sustancialmente los aprendizajes de los alumnos en calidad y comienza a notarse una mayor afluencia de padres para inscribir a sus hijos en el establecimiento.

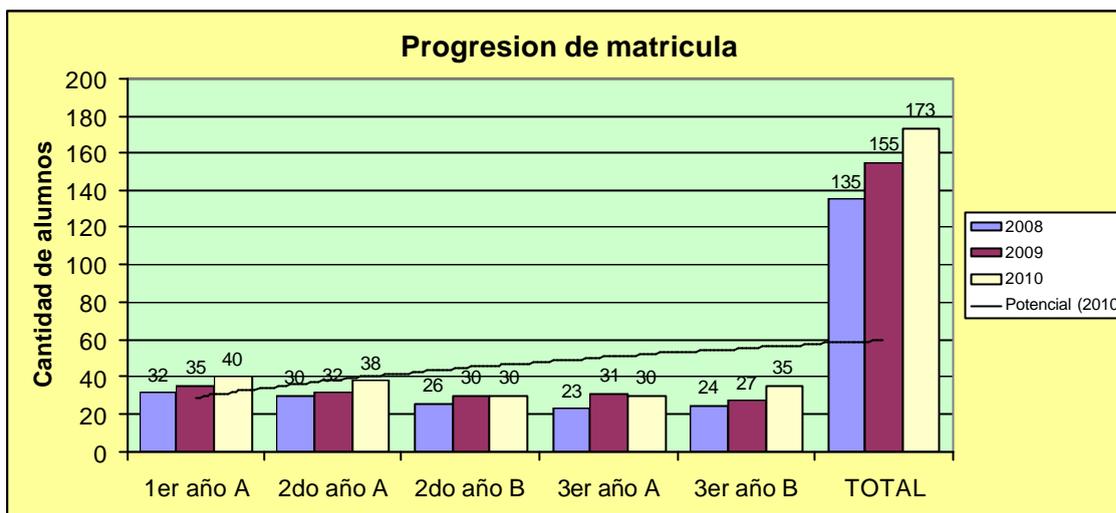


Este gráfico se desprende de los cuadros Nro. 1,4 y 7 (ver anexos)

La lista de espera de ESB en formación es de 24 alumnos; 12 para primer año, 8 para segundo año y 4 para tercer año.

A comienzos de 2009, habiéndose logrado mayor apertura comunitaria y una saludable promoción del proyecto educativo institucional, pese a la falta de espacio físico, la matrícula asciende de la final del año 2008 con 135 alumnos a 150 alumnos como matrícula inicial 2009.

El equipo directivo de manera informal expresa fuera de la entrevista, que durante 2008 la matrícula final se mantiene estable y desciende a 5 alumnos menos de primer año puesto que los mismos era matrícula compartida con la escuela 502 de Monte Grande (Modalidad Discapacitados Intelectuales) dado que de los 12 alumnos desfasados, 5 eran de escuela especial y concurren con integración parcial en las asignaturas Educación Artística y Educación Física.. Dichos alumnos salidos, pasaron a escuela de adultos y escuela laboral de la Modalidad Especial.



Este gráfico se desprende de los cuadros Nro. 3,6 y 9 (ver anexos)

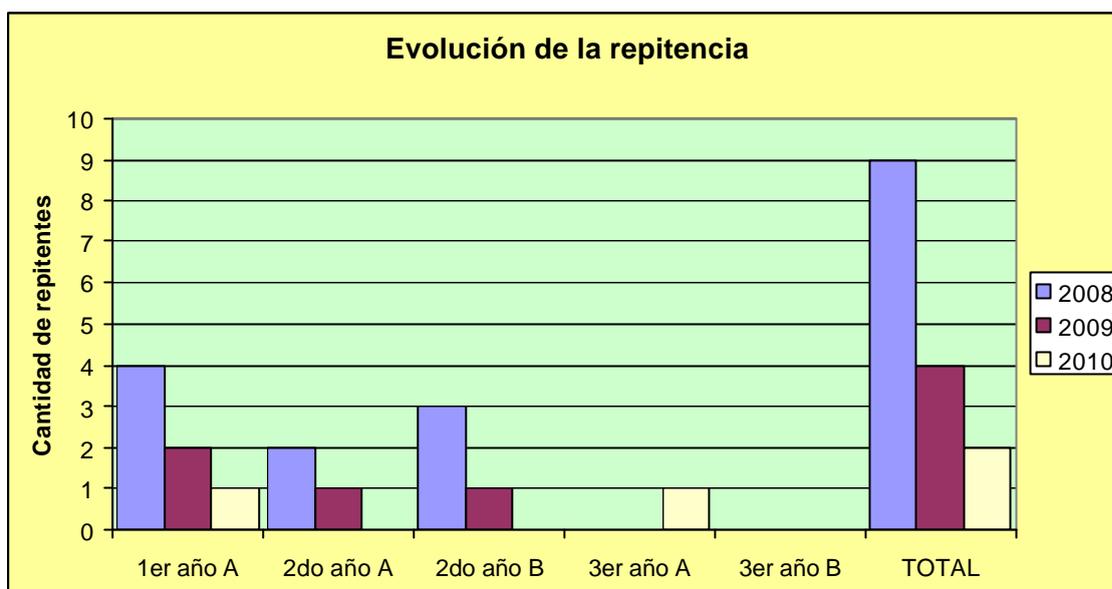
Si bien la falta de espacio, continúa cercenando el crecimiento de matrícula, durante 2008 se finaliza con 9 alumnos ingresados en el transcurso del año.

En 2009 se finaliza con 8 ingresos aumentando de 4 a 6 los casos de cambio de escuela de la más próxima a este establecimiento que corresponde al distrito de Lomas de Zamora. De los ingresados 3 de procedencia extranjera, todos de nacionalidad peruana.

Durante el año 2009, el nivel de repitencia continúa alto en primero y segundo año, pero se reduce a 0 en tercer año.

En 2008, el total de repitentes era de 9 alumnos y se logró reducir a 4 casos.

Asimismo, los desertores son reingresados gracias al trabajo conjunto con el servicio del EOE (Equipo de Orientación Escolar) y de 4 casos a comienzos de 2008, se reduce a fines de 2009 a solo un caso.



La sobreedad se reduce notablemente por la implementación del grupo acelerador de 31 casos a 13, de 2008 a 2009.

El sostenimiento de los proyectos especiales y la difusión del establecimiento por medio de actos escolares y eventos especiales como peñas y kermeses hacen que la matrícula ascienda hacia finales del año 2010 a 157 alumnos habiendo culminado el ciclo lectivo 2009 con 155 alumnos.

Las listas de espera ascienden en 2010 a un total de 40 alumnos; 20 para primer año, 6 para segundo año y 14 para tercer año. Al 30 de diciembre de 2010, los casos de sobreedad se redujeron solo a un caso.

Los datos arrojados, como tasas de eficiencia interna, son el resultado de un verdadero trabajo mancomunado.

**La directora señala en un tramo de la entrevista: -“...para nosotras , hablo nosotras porque con la vice- directora creamos un verdadero equipo de trabajo, entonces no puedo hablar como yo sola. Existe una elaboración conjunta la que tenemos...”**

La idea de equipo de trabajo se dilucida desde la utilización del “nosotros” en muchas oportunidades. Consideramos que el director que ejerce un verdadero liderazgo no piensa en singular, sino en plural.

Ella señala en un momento “ **...como lo marca el currículum...**” ,con mayor apertura comunitaria.

La posibilidad, hoy por hoy de encontrarse al frente de otro tipo de institución, con mayores posibilidades de logros, la motivan a retomar esos principios de trabajo:

**“...en esa escuela en particular, en la que estaban todos los vínculos rotos, mi propósito era justamente la de reestablecer los vínculos entre los docentes, los docentes con los alumnos, lo cual era casi imposible, pero toda la gestión estuvo creó sobre dos pilares. Una era poner la centralidad en el aprendizaje y otra en restablecer los vínculos y tratar de generar vínculos sanos y de trabajo...”**

Apreciamos también que la idea fuerza, de lograr un trabajo en equipo, centralizado en la enseñanza y con miras en la superación y resignificación de las distintas tareas, aparece como necesidad de concreción por parte del equipo directivo, a partir de sus experiencias anteriores.

La comunicación analógica denotada en el suministro de la entrevista, demostró que muchas expectativas desarrolladas en la escuela seleccionada están siendo alcanzadas, mientras que en otras instituciones tanto directora como vicedirectora sintieron que habían quedado trucas.

Del análisis de actas de reuniones con docentes, reuniones con padres y libro de actos escolares, puede apreciarse una firme postura en establecer lazos con la comunidad educativa, desde brindar un producto educativo que se sustenta en las necesidades de los padres hasta el establecimiento de redes de trabajo con otras instituciones que se ven favorecidas mutuamente, logro que demuestra un interesante trabajo estratégico.

Efectuando un análisis del libro de reuniones plenarios, se puede señalar que durante el ciclo lectivo 2009 los logros en la dimensión socio comunitaria son de relevancia. A modo de ejemplo pueden mencionarse:

**En relación a los padres:**

- Mayor grado de participación en los actos escolares acompañando a los hijos, colaborando con la confección de trajes y stand (comidas, artesanías).
- Mayor grado de participación en los encuentros literarios, asistiendo y colaborando junto a la maestra en la decoración, ambientación y trajes de los alumnos.
- Mayor número de padres que asisten a las reuniones cuando convoca el docente. Especialmente en el primer año.
- En el turno mañana cuando acompañan a los hijos permanecen en el saludo de la bandera.
- Se instaló el viaje de egresados para el sexto año. Agradecieron a la escuela la oportunidad.
- Se acercan a la dirección para comentar sus problemas y también para manifestar sus pareceres, quejas.

**En relación a las instituciones de la zona (Articulación interinstitucional):**

**Integración de escuelas: inicial, primaria, y secundaria (en formación)**

- Realización de actos escolares en conjunto.
- Funcionamiento compartido de la Asociación Cooperadora.
- Proposición de mejoras edilicias en conjunto.
- Participación del alumnado en la Maratón de lectura.
- Comentario, dramatización, elaboración de juegos por parte de los alumnos de la Escuela Secundaria (en formación) para los alumnos de escuela primaria.
- Organización por parte de los alumnos de la Escuela Secundaria del acto del día del maestro, elaboración de discursos para los docentes.
- Participación del proyecto realizado por las pasantes de bibliotecología que vienen a realizar las prácticas "café literario".

## **Instituto Superior de Formación Docente Nº XX**

### **Pasantes de bibliotecología:**

- Los proyectos que elaboran los estudiantes tienen que ver con las necesidades de la institución y adecuación a los proyectos de la institución.
- En el 2010 numerosas propuestas se gestaron:

**Proyecto Guaraní:** debido a la presencia de alumnos que hablan guaraní, y algunos de ellos sólo se comunicaban con esa lengua, los pasantes realizaron:

- Búsqueda de material a las embajadas de Paraguay consiguiendo libros de texto escritos en castellano y guaraní.
- Realización en biblioteca el espacio intercultural.
- Realización de obras de títeres oficiando de interpretes tíos, abuelos, padres y alumnos de la ES que hablaban la lengua.
- Convocatoria a padres de los alumnos del primer año a presenciar la obra.

**Proyecto lectura de imágenes:** Trabajo con el libro álbum y obras pictóricas.

- Los alumnos de la ES, se sumaron a la propuesta del III Encuentro literario Institucional: para ello realizaron en los grados técnicas para la lectura y producción de poemas “ Torbellino de versos”, “Café literario”.
- Jardín de infantes 928: Con los pasantes de biblioteca se realizaron proyectos de extensión invitándolos a la institución.
- Además nuestra institución los invitó a participar del “Encuentro literario”.

**Carrera de Magisterio:** Realizaron algunas prácticas en el turno tarde.

## **UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOMAS DE ZAMORA:**

Desde el año 2008 asisten pasantes a nuestra institución. El EOE evalúa con los alumnos pasantes los alumnos que trabajarán.

Los pasantes de “Didáctica para las dificultades” arman grupos de 4 a 5 alumnos y elaboran un proyecto que tiene como eje la enseñanza de las prácticas del lenguaje.

En el 2010 año a modo de ejemplo:

- Producción de un film. “ Una película” que tuvo escrita y protagonizada por los alumnos. Armado de afiches e invitaciones.
- Realización de “La huerta”. Armado, desmalezaje, siembra y cocción de los productos de la huerta.
- Redacción de una revista con producciones de los alumnos.
- Juegos para la biblioteca.

## ENTIDADES DE LA ZONA

**Sindicato de los plásticos:** Para la realización del Encuentro de Educación física que organiza el departamento de Educación Física de la escuela, el sindicato nos brinda sus instalaciones para realizarlo allí.

**Salita Restelli:** En caso de emergencias o atención por algún accidente con algún alumno o docente contamos con el servicio de atención médica y ambulancia.

**Comerciantes del barrio:** realizan donaciones para los actos escolares.

Según una reunión pleanaria de comienzos del segundo semestre, luego del receso escolar de invierno, a partir del nombramiento de una pro-secretaria, se efectúa un reacomodamiento de las tareas generales a cargo de la secretaria del establecimiento. Se observa que la gestión del equipo de conducción se centra en alcanzar mayor eficiencia en la comunicación y fluidez de la misma.

A partir de dicho nombramiento puede apreciarse a partir de la lectura de libros de instrucciones generales, libros de actas con docentes, libro de asesoramientos al personal, los siguientes logros:

- Concentración de las funciones y trabajo alivianando su tarea.
- El Equipo Directivo se libera del seguimiento de estados administrativos (registro de clases).

- Socialización con la comunidad de acciones redefinidas; todo movimiento, pases, vacantes se realiza en el turno de la prosecretaría.
- Mayor seguimiento de los alumnos (inasistencia, posibles desertores, matrícula, organización de la POF).

**En relación a los docentes:** según se desprende de la lectura del libro de actas, tanto la secretaría como pro-secretaría se enunciaron los criterios de acción, informando y acordando con el personal la modalidad de trabajo, registrándose en acta que conformó el Libro de Instructivos y Observaciones Generales.

Respecto a las vías de comunicación, puede observarse según los libros presentes que desde hace tres años, la circulación de la información, sigue tres vías específicas:

- Libro de instructivos y observaciones generales: Se aprecia de la observación directa que allí se plasman las líneas de acción que organizan el trabajo del docente, de la institución en general. La agenda Institucional donde se comunican plazos de entrega de planificaciones, boletines, actos patrios, reuniones. Criterios de evaluación de las planificaciones, observaciones áulicas, desempeño docente. Relevamiento de datos de alumnos, etc.
- Libro de acuerdos institucionales con el personal: Se observa de manera directa que allí se socializan los acuerdos establecidos con el personal: Actas, agenda de supervisión.
- Orientaciones pedagógicas: Allí se socializan propuestas de enseñanza para las áreas, actos escolares, proyectos institucionales.
- Cuadernos organizativos/informativos que permiten guardar información importante:
- Cuaderno de turnos: realizado por un docente de cada turno.
- Cuaderno de actas de accidentes: cada hoja del mismo posee un acta modelo para ser completada en caso de accidente.
- Cuaderno de actas con los padres: aquí se registran acuerdos con padres, actas de reuniones. Se registra información dada por padres o familiares sobre la situación del alumno.

- Cuaderno de entrevistas: Aquí solo se registra la voz del docente, padre, alumno, expresando o manifestando su situación.
- Carpeta de inasistencia y permisos del docente: aquí se registra en una hoja:

Fecha/s de inasistencia, día y hora que da aviso, motivo y luego debe notificarse.

También guarda la solicitud de permisos de llegada tarde o retiro que solicita el personal.

### **En relación a los alumnos:**

- El EOE estableció el cuaderno para que allí se registre los alumnos que presentan ausentismo reiterado, y entrevista de visitas.
- Elaboración de dispositivo comunicacional donde los docentes vuelcan los motivos de derivación, datos del alumno, estrategias realizadas por el docente, etc.

Puede apreciarse que la organización administrativa, sigue igualmente una dirección hacia la centralidad pedagógica, situación que denota que la escuela cumple con su función fundamental. Los proyectos se desarrollan de manera coordinada y en red permitiendo sustentabilidad y abordaje multidisciplinar.

Del diálogo con el equipo directivo, fuera de la entrevista, se desprende que tiene en claro que las vías de comunicación escrita por medio de los dispositivos institucionales: libros, cuadernos permite acordar lo pautado, volver sobre ella en caso de dudas, ser el soporte que garantiza los malos entendidos y hasta permiten el esclarecimiento.

La vice directora expresa; “- **Lo establecido en forma escrita brinda un marco regulatorio de nuestro hacer, de nuestras funciones, de lo esperado por cada uno de nosotros. También nos sirve para ajustar, repensarnos si**

La escritura de la orientación realizada en la devolución de la clase y planificación permite al Equipo Directivo realizar un seguimiento del docente. Lo escrito logró el impacto deseado visando y revisando aspectos que impiden la fluidez y la comprensión del mensaje.

Según lo manifestado por el equipo directivo, la supervisión de las planificaciones con su devolución escrita y también en forma oral permitió: Que el docente se relacione con la propuesta al diseño curricular. Esclarecer las intencionalidades de enseñanza de la docente. Precisar los propósitos de enseñanza en su planificación obligaba al docente a pensarse desde la enseñanza. Obligaba a ver la coherencia entre su intencionalidad y la propuesta que planificaba. El diálogo con el equipo docente apunta claramente a:

- Esclarecer significaciones pero especialmente volver a resignificar prácticas de enseñanza que conforma la cultura escolar, propia de la institución.

- Permitir la posibilidad de la pregunta constante de el para qué y el porqué de las propuestas de enseñanza, de los contenidos seleccionados. Los registros de clase etnográficos posibilitaron a los docentes:

- Ver y verse en su clase.
- Reflexionar sobre aspectos de su clase.
- Pensar y pensarse desde su práctica de enseñanza.

La devolución escrita del ED sobre la observación de la clase de una de las personas, docente entrevistada favoreció:

Pensar en las intervenciones del docente:

- sobre las preguntas que realiza y cómo y para qué las hace.
- cómo logra la participación de los alumnos.
- reflexionar sobre la voz que se escucha (la del docente, la del alumno).
- Pensar sobre sus decisiones didácticas: antes de la clase y las que tomó durante el desarrollo de las mismas.

- Pensar y precisar qué alumno pretende y la coherencia en su práctica pedagógica.

La escritura de la orientación realizada en la devolución de la clase y planificación permite al Equipo Directivo realizar un seguimiento del docente a fin de observar si se han comprendido la o las orientaciones dadas. Poder saber si estas se reflejaban en su propuesta de enseñanza y cómo a fin de ajustar las intervenciones sobre la supervisión de la docente.

En relación al Equipo de Orientación Escolar, la gestión, deja observar facilidad para el acompañamiento y seguimiento con los alumnos en riesgo pedagógico. De las actas labradas con el EOE, se observa que a través de las intervenciones efectuadas y comunicadas, en las reuniones de equipo escolar básico (docente, EOE, equipo de conducción) podría señalarse:

- Intervención del EOE, detectando posibles alumnos en riesgo pedagógico.
- Asesoramiento permanente en el seguimiento de casos, a los docentes involucrados con el alumno con dificultades. En este caso el Orientador de aprendizajes está permanentemente involucrado en el ambiente áulico.
- Ofrecimiento por parte del EOE de una visión institucional desde las prácticas docentes, como así también en el aprendizaje de los alumnos.
- Aporte de posibles soluciones al sujeto pedagógico (alumno, docente, objeto de conocimiento) siempre desde el conocimiento, tanto desde la voz del alumno como la del docente.
- Articulación mediante la fluida comunicación entre el Equipo de conducción directiva y el EOE sustentados en concepciones del docente y el alumno comunes, a partir de su conocimiento desde los diferentes roles y funciones.

A partir de lo expresado, se infiere que en la institución seleccionada, el diálogo comunicacional, trasciende la transmisión de información. El conocimiento de lo que acontece, se explicita claramente en los diferentes registros analizados y de esta forma la información circulante es percibida como sistema de creencias, de vínculos y sentidos para todos los actores institucionales.

La directora en un tramo de la entrevista señala: **“-este año hemos elaborado un proyecto que se llama “Te proponemos: pensar, pensarte, pensarnos desde tus prácticas pedagógicas”. Quincenalmente se les dará un texto o fragmento, frases o imágenes que tienen como propósito generar la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y las concepciones que la sustentan: del alumno, docente, enseñanza, la escuela, los contenidos, etc”**.

La vicedirectora en una parte del desarrollo de la entrevista expresa:  
**“-pensamos en los momentos de encuentro institucionales. Luego del saludo a la bandera es propicio para que los docentes y alumnos comenten sus proyectos, y la escucha de los otros, como así también la socialización de las producciones de los alumnos, por ejemplo el trabajo preliminar para la imposición del nombre de la biblioteca Joaquin V Gonzalez. Se están trabajando diferentes textos del autor, y se socializan en el momento del saludo ya sea en entrada o salida de la escuela”.**

La directora del establecimiento manifiesta; **“- Por el momento tenemos muy buena recepción de los padres. Permanecen en el saludo y se los ve expectantes cuando los chicos, y docentes hablan”.**

También algunos padres buscaron por sus medios, poesías del autor y se animaron a leerlas o se la dan a sus hijos para que lo hagan.

Logramos sin proponerlo, un espacio más de participación de los padres y de socialización. También una forma de encontrar el sentido de lo que se enseña y hacemos.

Se valoran estas acciones como promotoras de que la escuela sea un espacio reconocible, tal como se expresó en los aportes teóricos del trabajo en el último capítulo. Se observa que en la institución no existe el anonimato, ni hacia el interior de la organización, ni hacia la comunidad educativa. La integración centrada en el trabajo es notoria, así como el pensar en red a través del trabajo interinstitucional de manera estratégica, tiende a organizar el pensamiento sobre la base de un triángulo FAMILIA-ESCUELA-COMUNIDAD y es sobre esta triangulación donde se asienta el trabajo cotidiano.

El liderazgo desempeñado es notorio y compartido con la vicedirectora de manera situacional, observando las necesidades de la institución y promoviendo el cambio de todos aquellos aspectos y contingencias que se problematizan para un abordaje en conjunto con los equipos docentes. Estas acciones, tienden las redes hacia una transformación compartida, es decir pensada, sentida y vivida por todos.

Si tenemos en cuenta el contexto socio-económico y cultural en el que está situada la escuela, donde síntomas desarrollados en el marco teórico como repitencia, desgranamiento, sobreedad, desinterés entre otros, apreciamos como de manera estratégica y llevando a cabo un liderazgo situado, como ya se explicitó, la realidad que es percibida y concientizada, avanzándose hacia el cambio y el ejercicio de un liderazgo transformacional. Sin el trabajo mancomunado seguramente esto sería imposible como realización tangible y concreta.

A modo de síntesis, podemos expresar que existe la construcción de ambientes de aprendizaje en la institución seleccionada. En ella se ponen en juego procesos compartidos por todos los actores institucionales. Se aprecia involucramiento y una inclusión del contexto adverso capitalizándolo desde un abordaje en red y considerándolo como promotor de cambio constante en proceso. De esta manera al contexto en el que se inscribe la institución se da respuesta. Por ello, hay aceptación y filiación desde los padres con la escuela seleccionada. Porque es precisamente desde sus dificultades, desde sus problemáticas, desde sus deseos y sus autorreferencias, donde se aborda la búsqueda de respuestas.

## **Conclusión.**

A lo largo de este trabajo hemos pasado revista de los significados del naturalismo y sus relaciones con los discursos hegemónicos y argumentaciones deterministas o innatistas. Bajo estos postulados, la adversidad, no se cuestiona, se legitima la resignación respecto a la posición marginal de vastos grupos sociales, y por ende de la sintomatología que expresa la desigualdad cultural.

Postulando la idea de “desnaturalizar” desde el paradigma de la complejidad, donde las paradojas reinan por doquier y el mundo pareciera estar más vuelto hacia el desorden que hacia el orden, la escuela necesita habilitar la circulación de varios discursos, superar los estrechos modelos cartesianos y “ver” la realidad con ojos más sistémicos. Bajo este paradigma, síntomas pedagógicos como desgranamiento, repitencia, abandono, entre otros, son resultado de la desigualdad social.

Teniendo en cuenta la escuela seleccionada como estudio de caso, puede apreciarse que en ella, se desarrolla la manera de pensar y operar entre esos dos mundos, que de hecho combina y contiene elementos de ambos: el liderazgo situacional, que aborda problemáticas que surgen de las necesidades de la comunidad inmediata y del desorden propio de una población marcada por la pobreza y exclusión, y en contraposición el ejercicio de una forma de liderazgo altamente colaborativa. Se combina el caos capitalizándolo y el orden como una forma de asentar lo elaborado como premisa a instituir.

Del análisis de datos, puede apreciarse el pensar y sentir desde los equipos docentes y el de conducción respecto a la necesidad de buscar nuevas soluciones, innovaciones que afronten la complejidad de los problemas.

Así, las nuevas soluciones crecen, con disposición al aprendizaje estratégico, la innovación se demuestra desde una disposición para abandonar lo conocido y adentrarse en nuevos terrenos, inestables e inciertos con el advenimiento de un nuevo orden.

Datos numéricos analizados son también contundentes. Los mismos denotan reducción del fracaso, la sobreedad y la repitencia escolar y aunque desde las entrevistas no se alcanza a vislumbrar que desde la palabra de los docentes, el discurso hegemónico esté cuestionado, esta valoración no menosprecia el trabajo institucional que se desarrolla, y además resultaría una utopía. La escuela no es modelo de armonía natural ni opera en un medio estable y previsible, pero la capacidad de seguir haciendo y existiendo demuestran habilidad de gestión para avanzar en el interjuego de las oposiciones.

En la organización seleccionada las conversaciones impactan, el fluído comunicacional denota partir de redes de conversaciones incluyendo a más personas y así creando sentido “juntos” con abordaje de cuestiones que realmente importan a las personas que participan, existe claridad, visión compartida, compromiso y responsabilidad cuando las ideas deben ser llevadas a la acción.

La inclusión de la comunidad educativa desde el aspecto pedagógico denota interés por el producto ofrecido a la vez que le permite “ser parte” de lo que transcurre en la organización. La convocatoria lleva al compromiso y a un sentido de pertenencia que explica el por qué del éxito en la relación socio-comunitaria. La acción aún en condiciones de empobrecimiento marcado, dan viabilidad a los objetivos organizacionales propuestos.

Alejados de una postura burocrática y mecanicista trabajan inteligentemente y en red, con tendencia a la auto-organización, donde los diferentes proyectos llevados adelante son liderados por el equipo de conducción con centralidad en el sujeto pedagógico. La significatividad de los mismos dan sentido a la acción y la retrospectiva del quehacer educativo conllevan a la evaluación en proceso. La complejidad es abordada así desde el desarrollo de la motivación para enfrentarla desde una posición crítica y producir el cambio. Cambiar de paradigma no es tarea sencilla, máxime cuando cuestionamos los discursos hegemónicos. Desnaturalizar es una propuesta. Propuesta fuerte y compleja de hecho, por eso concluimos en considerar a la desnaturalización del contexto socio-cultural adverso como un camino, un desafío para repensar la escuela y ajustarla a las necesidades de la sociedad.

## 7 Bibliografía

### 7.1. Bibliografía citada

- Migraciones internacionales en América Latina. Extraído de [www.educoas.org/portal/es/tema/tinteres/temaint52r.aspx?culture=es&navid=1](http://www.educoas.org/portal/es/tema/tinteres/temaint52r.aspx?culture=es&navid=1)
- Cantero,G., Celman,S. (2001) Gestión escolar en condiciones adversas, Editorial Santillana, año 2001.
- Llomovatte S. y Kaplan.C. (2005) Desigualdad Educativa. La Naturaleza como pretexto. Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- Etkin Jorge. (2009) Gestión de la complejidad en las organizaciones. Editorial Granica. Buenos Aires.
- Fernández Lidia. (2005) Las instituciones educativas. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Dora Ortiz, Susana Sago.(2008). Proyectos Educativos en escuelas urbano-marginales. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Ley de Educación Nacional Nº 26.206.
- Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires Nº13.688.
- La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión. Extraído de: [www.educación.rionegro.gov.ar/capacitación/modulo\\_kaplan.pdf](http://www.educación.rionegro.gov.ar/capacitación/modulo_kaplan.pdf)
- EL DEPORTE SOCIAL: Una estrategia para la integración social. Sus alcances en la actualidad de Mendoza. Extraído de:[www.fcp.uncu.edu.ar/upload/jimenacabeza.eldeportesocial](http://www.fcp.uncu.edu.ar/upload/jimenacabeza.eldeportesocial).

- Redondo Patricia. (2004) Entre el desasosiego y la obstinación. Paidós. Buenos Aires.
- Domingo Faustino Sarmiento. (1845). Facundo o Civilización y barbarie en las pampas argentinas. Santiago
- Rodriguez Nebot, Joaquín. (2000). Violencia y conflicto en los ámbitos educativos. Ensayos y experiencias Nro. 35. Ediciones Novedades Educativas .Buenos Aires.
- Lewis Oscar. (1961) Antropología de la pobreza. Cinco familias. Editorial Fondo de Cultura económica. México.
- Duschatzky Silvia. (1999). La escuela como frontera. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Pluralismo cultural. Extraído de: [www.fongdcam.org/.../educacionintercultural/.../PLURALISMO%20CULTURAL.pdf](http://www.fongdcam.org/.../educacionintercultural/.../PLURALISMO%20CULTURAL.pdf)
- Duschatzky Silvia.(2001) Dónde está la escuela. Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos turbulentos. FLACSO. Bs As.
- Klinkert, María P.(2002), Resiliencia, la estimulación para enfrentar desafíos, Editorial Lumen. Buenos Aires.

## 7.2. Bibliografía Consultada

- Blejmar Bernardo, (2005) Gestionar es hacer que las cosas sucedan, Editorial. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Díaz Barriga, A.(1995) «La escuela en el debate modernidad-posmodernidad», en ALBA, A. (ed.): Postmodernidad y educación. México, Porrúa,
- Frigerio, Graciela, (1992) Las instituciones educativas. Cara y ceca, Ed. Troquel.
- Gedisa. Azzerboni Delia, Harf Ruth, (2006) Conduciendo la Escuela, Manual de gestión directiva y evaluación institucional, Ediciones Novedades educativas. Buenos Aires- México, 1ra. Impresión 2003.
- Sirvent, María Teresa, El valor de educar en la sociedad actual, Publicado en revista Voces Asociación de Educadores de Latinoamérica y El Caribe. Uruguay, Año V N°10 Noviembre de 2001

## 8. Anexos

### ENTREVISTA A UN DIRECTOR DE ESCUELA

*Soy alumno de la UAI (Universidad Abierta Interamericana), de la Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos , que cursa la Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas.*

*La entrevista que pretendo desarrollar es para la Cátedra de Taller de Tesis I, o Trabajo Final I y el único objetivo es recabar información con el objeto de analizar el rol directivo dentro del contexto institucional.*

**Deseo expresar que toda información será confidencial y de uso interno dentro de la cátedra mencionada**

**Entrevistado/a:**.....

**Entrevistador:** Prof. Fabián Oscar Galeano.

#### **Datos Generales:**

- Nombre y Apellido.
- Formación Académica General.
- Antigüedad en el cargo.
- ¿Podría describirnos la modalidad de acceso al cargo? (Concursos, selección de personal, vinculaciones)
- ¿De qué manera realizó la preparación para lograr el ascenso?
- ¿Qué cargo ejerce precisamente en esta institución?
- ¿Cuál es el nombre de la institución que usted dirige?
- ¿Qué nivel o niveles atiende?
- Régimen de la institución; privada o estatal.
- Jurisdicción.

## **Desarrollo:**

- ¿Qué **objetivos** se ha planteado para este nuevo ciclo lectivo?
- ¿Qué **expectativas y motivaciones** tiene con respecto al rol que desempeña como director de este establecimiento?
- ¿Qué **sensaciones y fantasías** experimentó respecto al recibimiento del personal ya existente?
- Podría comentarnos, si las hay, brevemente sus **experiencias y vivencias en el rol** que desempeña actualmente?
- ¿Cuáles son los **ideales**, en términos generales que usted persigue desde el cargo que desempeña?
- ¿En pocos términos; cómo caracterizaría la **dinámica de esta institución**?
- ¿Conoce la **historia institucional**? ¿Y de la **gestión anterior**?
- ¿Podría describirnos el **estilo** de trabajo del cuerpo docente? ¿Y de los otros **equipos de trabajo**?
- Qué **cambios a corto plazo**, cuando asumió el cargo consideró necesarios implementar de inmediato? ¿Por qué?
- Las diferentes áreas de la institución son las dimensiones Técnico-pedagógica, técnico-administrativa y socio-comunitaria;
  - ¿Qué **aspectos del área técnico-administrativa cree que funcionan bien**, que resultan verdaderas fortalezas dentro de la escuela que usted conduce?
  - ¿Qué **aspectos o debilidades** cree que hay que corregir? ¿Por qué?
  - ¿Qué **acciones** realiza **para conservar** aquellos **aspectos que funcionan** a su entender **adecuadamente**?
  - ¿Qué **acciones** realiza o realizaría **para modificar** las **debilidades detectadas**?
  - Respecto a su **rol directivo como asesor y capacitador en el área Técnico-Pedagógica**; ¿qué **debilidades** ha detectado?
  - ¿Qué **fortalezas**?
  - Respecto a estas últimas; ¿cuáles son las **acciones** puestas en marcha desde la conducción para lograr que las mismas continúen encaminadas?.
  - Respecto a las **debilidades**; qué **acciones** pondría en marcha para abordarlas convenientemente?
- ¿Qué nos puede decir de los **alumnos** que concurren a esta Escuela? ¿Y de los **padres**? ¿Cree que existe sentido de pertenencia?

- ¿Cuáles son los **canales de comunicación** que implementó hacia las **familias**?
- ¿Cómo se desarrolla el **trabajo con la comunidad**? ¿Qué **oportunidades** podría describir en la dimensión socio-comunitaria? ¿Qué **amenazas**?
- ¿Qué **acciones de continuidad y de cambio** realiza o realizaría para el mejoramiento sustancial de la relación con la comunidad?
- Para sintetizar estos aspectos; ¿cuál diría usted que es la **mayor fortaleza** y la **mayor debilidad** de la **institución**? ¿Y la **mayor oportunidad** y **mayor amenaza**?
- Teniendo en cuenta lo señalado anteriormente respecto a las diferentes dimensiones institucionales; ¿Cuáles serían los **desafíos que tendría que sortear para lograr la óptima conducción** de la institución que usted dirige?
- Está previsto algún tipo de **trabajo en red**? ¿Cuál? ¿Con quién?
- Cómo se conforma el **equipo de conducción**?
- Cómo se efectúa la **toma de decisiones**?
- ¿**Planifica la tarea el equipo directivo**?
- ¿Cuáles son los **rasgos generales de esa planificación**? ¿Prepara anual o mensualmente o diariamente una planificación de su tarea? Cómo la organiza? Es explícita?.
- ¿Es posible el **manejo de la agenda diaria** del director?
- ¿Podría describirnos un día de la semana?
- ¿Cuál es la clave a su entender, para llevar adelante una Institución Educativa? Cómo describiría hoy su **modelo de gestión**?
- ¿En qué **etapa** se encuentra la **construcción del Proyecto Escuela** o P.E.I.? ¿Está escrito?
- ¿Qué **actores institucionales** participan en su construcción?
- ¿Existen **espacios de tiempo** para tratar temas inherentes a los diferentes roles y funciones con los distintos actores institucionales? ¿**Quiénes participan**? ¿**Cómo** se desarrollan esas reuniones?
- ¿Qué **subproyectos referentes al PEI** podría mencionar?
- ¿Tienen con los otros niveles un Proyecto Educativo Institucional?

- Desde la **perspectiva de la enseñanza**, ¿cuáles son las **dificultades** que Ud. observa más frecuentemente **en las prácticas docentes**?
- Si existiera un **programa de capacitación, para docentes en servicio**, ¿qué conocimientos, habilidades, aptitudes, deberían ser eje en esa problemática, hoy en día? ¿Por qué?
- ¿Cree la necesidad de proponer o ha propuesto acciones para instalar una **cultura colaborativa en el trabajo diario**? ¿Cómo lo está ejecutando y/o que líneas de acción ha propuesto a tal fin?
- ¿Cuáles son las **herramientas de supervisión que considera más importantes para incidir en la tarea educativa**?

**Muchas gracias por el tiempo dedicado!!!**

## **ENTREVISTA A UN DOCENTE DE ESCUELA**

*Soy alumno de la UAI (Universidad Abierta Interamericana), de la Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos, que cursa la Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas.*

*La entrevista que pretendo desarrollar es para la Cátedra de Taller de Tesis II, o Trabajo Final II y el único objetivo es recabar información con el objeto de analizar el rol directivo dentro del contexto institucional.*

**Deseo expresar que toda información será confidencial y de uso interno dentro de la cátedra mencionada**

**Entrevistado/a:**.....

**Entrevistador:** Prof. Fabián Oscar Galeano.

### **Datos Generales:**

- Nombre y Apellido.
- Formación Académica General.
- Antigüedad en la docencia.
- Antigüedad en el establecimiento.
- ¿Podría señalar las motivaciones que llevaron a usted a elegir esta institución?
- ¿Qué cargo ejerce precisamente en esta institución?
- ¿Cuál es la carga horaria en la institución? ¿ En qué turno/s?
- ¿Trabaja en otras instituciones? ¿Cuáles?
- ¿Las mismas pertenecen al ámbito estatal o privado?
  
- **Antes de comenzar la entrevista; ¿Si tuviera que definir con una cualidad a esta institución, qué término elegiría? ¿ Por qué?**

## Desarrollo:

- ¿Cuál es su **apreciación general** respecto a los **logros alcanzados** el año anterior?
- ¿Qué **objetivos** se ha planteado para este nuevo ciclo lectivo?
- ¿Qué **expectativas y motivaciones** tiene con respecto al rol que desempeña como profesor de este establecimiento?
- ¿Qué **sensaciones y fantasías** experimenta o experimentó cuando se enfrenta cada día con los alumnos de esta escuela?
- Podría comentarnos, si las hay, brevemente sus **experiencias y vivencias en el rol** que desempeña actualmente?
- ¿Se trabajaron los **ideales**, en términos generales de la institución? ¿Y los **acuerdos**? ¿**Cómo se consensuaron**?
- ¿**Está de acuerdo** con los mismos ¿Usted trabaja esos ideales desde la materia dictada? ¿Cómo?
- ¿En pocos términos; cómo caracterizaría el **clima de trabajo** de esta institución? ¿la considera una **escuela abierta a la comunidad**? ¿Por qué?
- ¿Conoce la **historia institucional**? ¿Y de la **gestión directiva anterior**?
- ¿Podría describirnos el **estilo** de trabajo del cuerpo docente? ¿Y de los otros **equipos de trabajo**?
- ¿Cómo se ha organizado el **abordaje curricular de la materia que dicta**? ¿Sabe cómo se organizaron en otras asignaturas?
- ¿Considera necesaria la **planificación de la tarea en equipo**? ¿Por qué?
- ¿**Planifica su tarea**? ¿Cómo? ¿Hay encuentros y **articulación entre turnos mañana y tarde**?
- ¿Cuáles son los **rasgos generales de esa planificación**? ¿Prepara anual y/o mensualmente y/o diariamente la planificación de su tarea? ¿**Quiénes participan**?
- ¿Existen **abordajes interdisciplinarios** de las diferentes materias? ¿De qué manera se lograron establecer?
- ¿Qué **dificultades** más notorias observa **con respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje**?
- ¿Qué **fortalezas y qué debilidades** considera **desde el rol** desempeñado **como profesor/a**?

- ¿Qué nos puede decir de los **alumnos** que concurren a esta Escuela? ¿Y de los **padres**? ¿Cree que existe **sentido de pertenencia**? ¿Por qué?
- ¿Cuales son los **canales de comunicación** que implementó hacia las **familias**? ¿Son las mismas que se siguen desde la escuela en general?
- ¿Cómo se desarrolla el **trabajo con la comunidad**? ¿Qué **oportunidades** podría describir en la dimensión socio-comunitaria? ¿Qué **amenazas**?
- ¿Qué **acciones de continuidad y de cambio** realiza o realizaría para el mejoramiento sustancial de la relación con la comunidad?
- ¿Existe **apertura** de la escuela **hacia la comunidad de padres**?
- ¿Cómo se efectúa la **participación de las familias** en las diferentes tareas de la institución? ¿Cómo percibe esa participación? ¿Qué **manifestaciones ha observado de agrado o de descontento**?
- ¿Podría especificar **ejemplos de participación y los resultados obtenidos**?
- ¿Qué **oportunidades y qué amenazas** considera desde su rol como profesor/a? ¿Y desde la institución en general?
- ¿Qué **medidas** se toman **para sostener las fortalezas y oportunidades** detectadas?
- ¿Qué **medidas** se toman para **revertir las debilidades y amenazas** detectadas?
- ¿Qué **acciones** realiza **para conservar** aquellos **aspectos que funcionan** a su entender **adecuadamente dentro del aula con sus alumnos**?
- ¿Tuvo algún tipo de **dificultades desde el punto de vista Técnico – Administrativo**? ¿Podía mencionarlos?
- ¿Considera a la **institución centrada en lo pedagógico o en lo administrativo**? ¿Por qué?
- Para sintetizar estos aspectos; ¿cuál diría usted que es la **mayor fortaleza** y la **mayor debilidad** de la **institución**? ¿Y la **mayor oportunidad** y **mayor amenaza**?
- ¿Ha participado o aún participa de algún tipo de **trabajo en red**? ¿Cuál? ¿Con quién?
- ¿Cómo caracterizaría a la **relación de los docentes con el equipo de conducción**?

- ¿Cómo es **su relación con el equipo de conducción de la escuela**? ¿Y con el resto de los equipos de trabajo?
- ¿Cómo se efectúa la **toma de decisiones**?
- ¿Siente **acompañamiento en la tarea como profesor/a**? ¿Cómo es el **acercamiento** del equipo de conducción para efectuar el acompañamiento de su tarea?
- ¿Podría describirnos un **día de la semana**?
- ¿**Se siente parte de esta institución**? ¿Cómo se logra ese lazo de compromiso?
- ¿Conoce el **Proyecto Escuela o P.E.I.**? ¿Está escrito?
- ¿Qué **actores institucionales** participan en su **construcción**?
- ¿Existen **espacios de tiempo para tratar temas inherentes a los diferentes roles y funciones** con los distintos actores institucionales? ¿Quiénes participan? ¿Cómo se desarrollan esas reuniones?
- ¿Participan los **auxiliares**? ¿Cómo es la **relación con ellos**?
- ¿Qué **subproyectos referentes al PEI** podría mencionar?
- Desde la perspectiva de la enseñanza, ¿cuáles son las **dificultades que Ud. observa más frecuentemente en su labor docente**?
- Si existiera un **programa de capacitación, para docentes en servicio**, ¿qué conocimientos, habilidades, aptitudes, desearía desarrollar para las problemáticas de hoy en día? ¿Por qué?
- ¿Cree que **existe una cultura colaborativa** en el trabajo diario? ¿Por qué?
- ¿Desearía **agregar algo más**?

**Muchas gracias por el tiempo dedicado!!!**

**Ciclo lectivo 2008.-**

**Cuadro Nro. 1.- Caracterización de la Matrícula**

Curso	Matrícula Inicial al 30 de abril	Caracterización de la matrícula			Matrícula final al 31 de diciembre	Caracterización de la matrícula		
		Repitentes	Reinscriptos	Desertores		Repitentes	Reinscriptos	Desertores
1er año A	34	4	5	2	32	4	4	1
2do año A	30	3	4	1	30	2	3	0
2do año B	27	4	4	0	26	3	2	0
3er año A	26	2	2	1	23	0	0	0
3er año B	23	1	1	0	24	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>140</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>135</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>1</b>

**Cuadro Nro 2.- Ingreso de alumnos con pase**

INGRESADOS CON PASE AL 30/4		INGRESADOS CON PASE AL 31/12	
PROCEDENCIA	TOTAL	PROCEDENCIA	TOTAL
PRIVADO	0	PRIVADO	0
ESTATAL	4	ESTATAL	6
OTROS	2	OTROS	3

**Cuadro Nro 3.- Alumnos con sobreedad**

SOBREEDAD AL 30/4	TOTALES SOBREEDAD AL 30/12		TOTALES
2 AÑOS O MÁS	27	2 AÑOS O MÁS	30
3 AÑOS O MÁS	6	3 AÑOS O MÁS	1

**Ciclo lectivo 2009.- Cuadro Nro 4 . Caracterización de la Matrícula**

Curso	Matrícula Inicial al 30 de abril	Caracterización de la matrícula			Matrícula final al 31 de diciembre	Caracterización de la matrícula		
		Repitentes	Reinscriptos	Desertores		Repitentes	Reinscriptos	Desertores
1er año A	35	4	4	2	35	2	4	1
2do año A	34	2	3	1	32	1	4	0
2do año B	29	3	2	0	30	1	3	0
3er año A	29	0	0	0	31	0	2	0
3er año B	23	0	0	0	27	0	1	0
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>155</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>1</b>

**Cuadro Nro. 5.- Ingreso de alumnos con pase**

INGRESADOS CON PASE AL 30/4		INGRESADOS CON PASE AL 31/12	
PROCEDENCIA	TOTAL	PROCEDENCIA	TOTAL
PRIVADO	1	PRIVADO	1
ESTATAL	2	ESTATAL	4
OTROS	1	OTROS	3

**Cuadro Nro 6.- Alumnos con sobreedad**

SOBREEDAD AL 30/4	TOTALES SOBREEDAD AL 30/12		TOTALES
2 AÑOS O MÁS	12	2 AÑOS O MÁS	12
3 AÑOS O MÁS	2	3 AÑOS O MÁS	1

**Ciclo lectivo 2010.- Cuadro Nro. 7.- Caracterización de la Matrícula**

Curso	Matrícula Inicial al 30 de abril	Caracterización de la matrícula			Matrícula final al 31 de diciembre	Caracterización de la matrícula		
		Repitentes	Reinscriptos	Desertores		Repitentes	Reinscriptos	Desertores
1er año A	38	1	4	0	40	1	2	0
2do año A	34	0	4	0	38	0	3	0
2do año B	30	1	3	0	30	0	2	0
3er año A	28	0	2	1	30	1	1	0
3er año B	29	0	1	0	35	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>159</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>1</b>	<b>173</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>0</b>

**Cuadro Nro. 8.- Ingreso de alumnos con pase**

INGRESADOS CON PASE AL 30/4		INGRESADOS CON PASE AL 31/12	
PROCEDENCIA	TOTAL	PROCEDENCIA	TOTAL
PRIVADO	1	PRIVADO	0
ESTATAL	6	ESTATAL	7
OTROS	4	OTROS	8

**Cuadro Nro 9.- Alumnos con sobreedad.**

SOBREEDAD AL 30/4	TOTALES	SOBREEDAD AL 30/12	TOTALES
2 AÑOS O MÁS	2	2 AÑOS O MÁS	1
3 AÑOS O MÁS	0	3 AÑOS O MÁS	0