

Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en gestión y gobierno de las instituciones educativas

Módulo 5: **Desafíos actuales del trabajo de las
y los directores/as de Nivel Secundario**



Índice

Clase 1: Maniobrar lo común en la escuela secundaria, entre sostener y alterar lo ya conocido .3

**Clase 2: Construyendo modos otros de “maniobrar” en el trabajo de gobernar la escuela
secundaria.....18**

Módulo 5. Desafíos actuales del trabajo de las y los directores/as de Nivel Secundario

Clase 1: Maniobrar lo común en la escuela secundaria, entre sostener y alterar lo ya conocido

Autoras: Noemí Bardelli y Mabel Mora

Introducción

Bienvenidos al módulo *Desafíos actuales de las y los directores/as de Nivel Secundario*. En esta primera clase proponemos situar en el marco del gobierno y la gestión de las instituciones educativas algunos problemas, tensiones y preguntas que impone la agenda pública de la escuela secundaria en vistas a **reflexionar acerca de los márgenes de maniobra que tienen los equipos directivos** para atender a las demandas asociadas a la continuidad de las trayectorias escolares, la relevancia de los aprendizajes y el sentido de la experiencia social y subjetiva que significa para los adolescentes jóvenes el paso por la escuela.

Para ello, comenzaremos analizando los efectos de las políticas de expansión y obligatoriedad del nivel en los últimos años en nuestro país considerando las relaciones entre la persistencia de los rasgos estructurantes del modelo selectivo fundante de la escuela secundaria y las posibilidades de su alteración ante el reconocimiento y la apertura a otros modos de ser estudiante y estar en la escuela. Luego, avanzaremos en la tensión inclusión-exclusión que atraviesa a las instituciones y su gobierno. Con esta intención profundizaremos la reflexión acerca de los sentidos que se construyen en la escuela sobre lo común, en continuidad con los modos de pensar el gobierno y la gestión ya revisados en módulos anteriores. De esta manera, proponemos reconocer discursos y prácticas que bifurcan los recorridos escolares diferenciando aquellos que tienden a la homogeneización como único destino, de otros emergentes que surgen en situación ante la aventura de construir condiciones institucionales que habiliten itinerarios diversos y posibles de ingreso, permanencia y egreso de la escuela secundaria.

1. Pensar la escuela secundaria: ¿qué nos queda de aquel ayer?

Alicia: ¿Cuánto dura lo eterno?

Conejo: A veces apenas un segundo.

Lewis Carroll (1865).

La educación secundaria es objeto de una profunda preocupación social y se presenta como un nivel educativo con una crisis institucional de gran envergadura. Se reconoce a la escuela secundaria como una institución “estallada”, “fragmentada”, “vaciada de contenidos” o “jaqueada” por múltiples demandas (Gallart, 2006; Jacinto, 2006; Kessler, 2002; Tenti Fanfani, 2003), sin embargo, necesitamos seguir preguntándonos por **el sentido de lo escolar en situación** si es que en ella habitamos buscando los modos más adecuados y oportunos de acompañar a quienes allí aprenden y enseñan.

¿Cómo promover la permanencia de los y las estudiantes para evitar perder matrícula?, ¿qué formas de organización institucional permiten sostener a los y las estudiantes en la escuela?, ¿entre quienes y con qué criterios generamos redes de trabajo pedagógico que posibiliten acompañar la continuidad las trayectorias escolares?



“¿Qué son las trayectorias escolares? Son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema. Éste define, a través de su organización y sus determinantes, lo que hemos llamado trayectorias escolares teóricas aquellos recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar: que los sujetos ingresen a la escuela a la edad establecida por las normas, que transiten los cursos escolares de manera continua, sin repetirlos ni abandonar la escuela, y que finalicen los niveles educativos a la edad indicada para ello, habiendo realizado los aprendizajes previstos en el currículum”. (Terigi, 2015, p. 102)

¿Cómo seguimos siendo, pensando y construyendo la secundaria? Emergen como algunos interrogantes –entre muchos otros– que interpelan en el día a día a quienes tienen la función de gestionar y gobernar las escuelas secundarias y que se esbozaron en más de un caso en los foros que compartimos. Ahora bien, la permanencia de estas preguntas en el tiempo deja entrever **la existencia de problemas singulares impresos en la génesis del nivel que perduran y que inciden en las condiciones organizacionales y en la trama cultural en la cual el trabajo del director se inscribe**, confirmando que el conejo de Lewis se equivocó en su “apenas un segundo”, pues sin ser eternos, algunos problemas se sostienen en el tiempo.

Resulta innegable reconocer que la educación secundaria es producto de largos procesos de sedimentación institucional que articulan invenciones y herencias acarreado con el paso de los años una dificultad histórica: **su origen selectivo y excluyente frente a procesos de expansión** (Acosta, 2011). Esto pone de manifiesto la experiencia de continuidad del modelo institucional de las escuelas enciclopedistas de élite, que caracterizaron el origen de este nivel, frente a la tendencia de ruptura que supusieron las nuevas modalidades democratizadoras y, pretendidamente inclusivas, producidas con la expansión de la escuela secundaria a partir de la incorporación de los denominados “nuevos públicos escolares” (Gluz, 2011).

En las últimas décadas, las políticas de masificación y obligatoriedad de la escuela secundaria en los sistemas educativos de América Latina y Argentina en particular han buscado, en una concepción de la educación como derecho, garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de los sectores sociales que históricamente fueron excluidos del nivel (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009). Precisamente, en el marco de la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 y el despliegue de Políticas Federales a través de las Resoluciones del Consejo Federal de Educación¹ que impulsaron Programas Nacionales, Planes Provinciales y Planes de Mejora Institucional, se promovió **un cambio que trasladó las preocupaciones por el acceso, la retención y el egreso ancladas en una mirada individualista a las condiciones institucionales en que se desarrollan los procesos pedagógicos**. Se incitaron así acciones tendientes a la reorganización de los formatos institucionales de la educación

¹ Resolución CFE N.º 79/09 “Plan Nacional de Educación Obligatoria”, Resolución CFE N.º 84/09 “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”, Resolución CFE N.º 88/09 “Planes de Mejora”, Resolución CFE N.º 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Escuela Secundaria Obligatoria”

secundaria con el objetivo de lograr la inclusión y el cumplimiento de una doble obligatoriedad, social y legal (Tenti Fanfani, 2007).

Podemos observar que se provocó no solo la expansión del nivel, sino también una clara fragmentación de la oferta educativa evidenciando un “movimiento contra-cíclico” ya que la ampliación de las oportunidades educativas se presentó en un contexto de profundización de las diferencias entre sectores sociales e intensificación de la injusticia social por el impacto del neoliberalismo (Dussel, 2010). En pocas palabras, cuando todos/as pueden ingresar a la escuela secundaria, esta ya no garantiza la movilidad social ascendente que originalmente prometía.

La convivencia de situaciones desiguales en el espacio escolar agravó de este modo los antiguos problemas del modelo selectivo al incrementar y reconfigurar la desigualdad con un fuerte impacto sobre las instituciones. Encontramos así distintas condiciones institucionales y, en consecuencia, posibilidades de que las y los adolescentes y jóvenes tengan acceso, permanencia y egreso de las escuelas al presentarse en el mismo espacio institucional estudiantes que permanecen recorriendo las trayectorias esperadas, estudiantes en riesgo de abandono, adolescentes que nunca accedieron a la educación secundaria y aquellos que alguna vez accedieron pero que la abandonaron.

Se reafirma así una serie de **problemáticas comunes que experimentan las y los adolescentes y jóvenes en la escuela secundaria vinculados a momentos críticos en sus trayectorias** como las transiciones del nivel, los fenómenos de sobreedad y multirrepetencia y los abandonos reiterados con vueltas transitorias, inconclusas o intermitentes a la escuela que caracterizan **modos heterogéneos, variables y contingentes de afrontar la experiencia de ser estudiante**. Estos muestran las limitaciones de la escuela para lograr que todos/as las y los estudiantes transiten la escolaridad en los tiempos y en la forma en que la propia escuela establece, situaciones que interpelan las regularidades esperadas.



Los invitamos a la lectura del Informe Evaluación de la Educación Secundaria en Argentina 2019 que muestra una mayor cobertura de la escuela secundaria en los últimos años, la preocupación persiste en la permanencia y la terminalidad de los estudios.

Informe completo para descargar en:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_de_datos_destacados_evaluacion_de_la_educacion_secundaria_en_argentina_2019pdf.pdf

En este sentido, la educación que heredamos “... si bien tiene grietas o hendijas por donde podría acontecer el sujeto que viene frente al sujeto que hay, el panorama indica que la apuesta no solo es ir a la escuela a habitarla sin más, sino en ir a hacer escuela en ella” (Skliar y Giuliano, 2020, p.111).

Frente a este panorama, se reconocen numerosas experiencias institucionales que muestran cómo **los equipos directivos se encuentran permanentemente inmersos en procesos de toma de decisiones** que requieren, de acuerdo a la regulación y normativa vigente, la redefinición de los proyectos educativos y la redistribución de recursos disponibles y condiciones institucionales para la puesta en práctica de acciones situadas y acompañamientos ajustados a las necesidades de sus estudiantes, implicando **nuevas acciones en clave de posiciones político-pedagógicas** que requieren del conocimiento y, como referimos, la toma de decisiones. Encontramos que las acciones tendientes al fortalecimiento institucional se basan, en primer lugar, en concretar acciones efectivas de coordinación y articulación del nivel secundario con el nivel primario y los estudios superiores, así como con el mundo de lo social y del trabajo, en segundo lugar, en desarrollar políticas institucionales de acompañamiento a las trayectorias escolares –sobre todo en aquellas situaciones de invisibilidad en que se encuentran estudiantes con o sin pase, en momentos de exámenes, en el pasaje entre niveles hacia los estudios superiores– y, en tercer lugar, en pensar los formatos institucionales y la organización de los equipos docentes en relación a los diferentes ámbitos y las trayectorias escolares.

A pesar de la resistencia a los cambios y la tendencia a la conservación que se produce en las instituciones, la escuela no es inmutable y tiene relativa autonomía dado que interpreta realidades y adapta condiciones institucionales entramadas en una cultura escolar viva, cambiante y dinámica (Viñao, 2006) que no es posible ignorar. En este abanico de alternativas de reorganización del trabajo institucional que van configurando la imagen de lo posible en cada institución, se reconoce una amplia gama de dificultades, además de reducidas posibilidades de diversificación institucional, ya que **persiste en la escuela secundaria un currículum graduado, generalista y enciclopédico que se sustenta en una enseñanza fragmentada, superficial y simultánea** con agrupamientos sobre la base

de la edad, secuencias fijas en el ciclo escolar y una inmutable distribución de tiempos y espacios que regula no solo los mecanismos de evaluación, promoción y acreditación sino también el puesto de trabajo docente. Entendemos la existencia de estas dificultades a partir del patrón organizacional que caracteriza a la escuela secundaria y que se reconoce como “trípode de hierro” –un currículum fuertemente clasificado, acompañado de docentes especializados y contratados por hora de clase– (Terigi, 2008b). Este condiciona las posibilidades de cambio del tradicional modelo selectivo –que refuerza el mérito y el esfuerzo exclusivamente individual– mostrando la limitada capacidad de las escuelas para responder a las demandas que acarrea la expansión y la obligatoriedad del nivel.

Deviene de lo expuesto la presencia de otros problemas que se añaden a los ya existentes que hacen que la deserción escolar no se configure como la única forma de exclusión, aunque sigue siendo una problemática prioritaria en relación con la obligatoriedad. Emergen complejidades vinculadas a **la permanencia de las y los estudiantes en las escuelas secundarias sin garantías de aprender o con vínculos débiles respecto de la experiencia escolar** considerando la existencia de “trayectorias escolares de baja intensidad” (Kessler, 2002). Con este panorama visibilizado, avanzaremos a continuación analizando cómo la tensión inclusión-exclusión que trae aparejada la obligatoriedad de la escuela secundaria atraviesa a las instituciones y su gobierno instalando la pregunta por lo común.

2. ¿Qué es lo común en la educación secundaria? Otros modos de visibilizar-nos entre la inclusión y la exclusión



Creemos que no está demás advertir también la existencia de otros modos de visibilizarnos entre la segregación y la integración. Relatos conocidos dan cuenta de prácticas educativas que siguen sostenidas por rasgos que caracterizan los conceptos anteriores. Invitamos a la lectura para profundizar en ello: <https://www.redalyc.org/journal/706/70666127004/html/>

El trabajo del director/a, lejos de olvidar, omitir o ignorar los cambios necesarios, pero difíciles que enfrenta el formato escolar del nivel educativo (Terigi, 2008a), requiere **inscribir a nivel institucional la tensión entre lo diferente** –aludiendo a las condiciones materiales, la situación socio-económica

de los/as adolescentes, el vínculo con lo escolar/educativo, las experiencias de escolarización previas, entre otras cuestiones— **y lo común**, en vistas al cumplimiento del derecho a la educación.

Cabe señalar que, en los orígenes del sistema educativo, “lo común” estuvo asociado al presunto carácter “universal” de la escuela y a su tendencia homogeneizadora, a partir de la cual se asumía su carácter inclusivo y se afirmaba la equivalencia entre aquella y la idea de igualdad (Dussel & Southwell, 2006). Sin embargo, instituir lo común nos interpela a **desnaturalizar e incluso desarticular discursos y prácticas que hacen de la inclusión una encrucijada dado que refuerzan la homogeneización como productora de injusticia**. Entonces, ¿cómo albergar institucionalmente la diversidad de trayectorias escolares, biografías y aprendizajes que tienen las y los adolescentes y jóvenes en el espacio escolar?, ¿con quiénes co-construir otros discursos y prácticas posibles?



Insistiendo en lo común

En el módulo 1, tomamos los aportes de Abad y Cantarelli (2010) para aproximarnos a lo común como experiencia política con otros/as, en el encuentro entre lo universal y lo particular que no supone la existencia de una forma dada ni asegurada. En el módulo 2 pensamos la importancia de “componer lo común” a través de políticas de dirección que permitan trabajar de forma colectiva y con continuidad sobre la base de una descripción adecuada y una interpretación plural de los elementos y relaciones que ofician de punto de referencia.

Problematizar –promover otra mirada, hacer preguntas, establecer otras relaciones, co-construir otros escenarios posibles– la noción de lo común exige analizar ciertos discursos en pos de la inclusión que lejos de promoverla, comprometen acciones de diferenciación y exclusión a través de un modelo escolar único que permite calificar y clasificar a los/as estudiantes evidenciando **“el revés de lo común”** (Diker, 2008).

Es posible hallar que en la escuela secundaria lo común se reduce muchas veces a la **homogeneización del acceso material**, “todos en la escuela” quedando esto limitado a la presencia de los/as estudiantes en el aula graduada como único formato de organización pedagógico-didáctico para el desarrollo de las actividades y rutinas cotidianas de aprendizaje (Terigi, 2008b). En este

sentido, **garantizar vacantes, reincorporar o absorber repitentes, crear propuestas focalizadas de retención y estar juntos dentro del edificio-escuela**, si bien resultan acciones deseables desde el gobierno escolar, no garantizan la construcción de relaciones pedagógicas que reconozcan las diferencias ni la creación de condiciones y posibilidades institucionales para que las y los estudiantes participen y aprendan de forma genuina y equitativa.

Asimismo se reconocen relaciones difusas entre lo común y lo mismo bajo trayectorias escolares automáticas que resultan de propuestas institucionales que buscan que los y las estudiantes **“aprendan lo mismo”** a través de prácticas de enseñanza con carácter compensatorio –uso y asignación de horas institucionales para tutorías, clases de apoyo, talleres de preparación materias previas, apoyos a través de parejas pedagógicas– encaminadas a la acreditación de los mismos logros para avanzar en la escolarización. La **homogeneización de la propuesta educativa** se traduce en ensayar caminos diferentes para evaluar los mismos aprendizajes sin transformar de forma auténtica la situación educativa ni reconocer las necesidades de acompañamiento y aprendizaje que presentan los/as estudiantes (Terigi, 2008b). Esta mirada reduccionista impulsa a que las y los adolescentes y jóvenes se escolaricen “a como dé lugar” sin reflexionar acerca de las prácticas que se despliegan en las escuelas para ello.



Les proponemos observar el siguiente video



<https://www.youtube.com/watch?v=K215MdQuXkk&t=43s>

con algunas reflexiones de Flavia Terigi que nos permiten profundizar los significados asociados a la inclusión educativa en la educación secundaria.

Considerando lo hasta aquí expuesto, se reconoce que la idea de lo común en la escolarización no tiene un contenido fijo e inmutable, sino que está compuesto de significaciones provisorias por las que se libran disputas de sentido. En este sentido, **lo común se presenta como la posibilidad de inclusión en el marco de una escuela secundaria democrática, plural, garante del derecho a la educación con calidad, donde la centralidad está en el proyecto de formación de las y los estudiantes y, en la continuidad de sus trayectorias educativas.** Deviene que la participación en experiencias educativas que resignifican el valor de lo general y lo básico se torna indispensable en las sucesivas aproximaciones al saber que posibilita la enseñanza alojando así a las y los estudiantes más allá de sus condiciones.

3. Resituar la pregunta por lo común, una maniobra necesaria para el gobierno de las escuelas secundarias

De acuerdo con Diker (2008) la pregunta que debemos conservar, entonces, es si es posible sostener la pretensión de ofrecer al conjunto de las y los estudiantes experiencias escolares comunes sin que lo común se traduzca en una norma que reintroduzca procedimientos clasificatorios y de

jerarquización de los sujetos (e incluso de las experiencias educativas transitadas en modalidades escolares diversas) que consoliden, una vez más, las desigualdades.



Les proponemos hacer una pausa y pensar entonces ¿cómo puede llevar a cabo la escuela la tarea de incluir cuando el entramado institucional no cuenta con las articulaciones necesarias para garantizar que todos las y los adolescentes y jóvenes estén escolarizados y, por lo tanto, se encuentra sola frente al mandato de la inclusión?, ¿qué operaciones se requieren para construir otros modos de relación que habiliten mejores encuentros?

Entendemos que la responsabilidad de incluir, en pos de garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria, termina recayendo sobre la propia institución, o por lo menos, intensifica el trabajo de quienes cotidianamente realizan tareas en esta dirección, llevando a esas escuelas a una encrucijada donde finalmente “la escuela es rehén” (De la Vega, 2018) de interpelaciones que claramente exceden lo propio.



Compartimos el artículo “La Rumania, una escuela que devuelve las identidades robadas” <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/02/04/la-rumania-una-escuela-que-devuelve-las-identidades-robadas/> y los/as invitamos a pensar a través de esta experiencia escolar:

¿Qué operaciones de apertura a lo común habilitan los equipos directivos en la escuela?
¿Qué condiciones de posibilidad pueden hacer de lo común un trabajo institucional?

Dejarse atravesar en la posición de directores/as por las situaciones que se presentan en la escuela secundaria requiere reconocer a estas para su problematización, tal como venimos trabajando a lo largo de las clases de los módulos ya transitados. Ahora bien, estos se configuran como tal cuando adquieren forma de signo y toman fuerza para impulsarnos a pensar en los bordes de lo ya pensado resituando allí la pregunta insistente por lo común, tal como venimos sosteniendo.



“El encuentro con un signo es lo que el pensamiento no sabe pensar, no piensa todavía, un signo se presenta cuando nuestras significaciones entran a tambalearse y el pensamiento experimenta un movimiento activo al entrar en relación con el afuera, con una afuera que nada tiene que ver con una exterioridad espacial, con una lejanía, sino que difiere de lo pensado con su diferencia (...) Se trata más bien de que el propio acto de pensar sea una creación que amplía y complejiza nuestras formas de relación”.

Duschatzky, Farrán y Aguirre, 2010, p. 76.

Esto puede suscitar la sensación de “estar al intemperie”, quedando en riesgo las pocas certezas o amparos provocadores de sentidos compartidos que tenemos y perdiendo así la unidad tranquilizadora (Tellez, 2003) o bien habilitar una capacidad de pensar “milhojada-hojaldrada” (Korinfeld, 2019) que implica una reflexión –airosa, en capas– junto a otros hablando, pensando y discutiendo sobre la escuela, su proyecto formativo y las condiciones organizacionales que habilitan la construcción de otras formas de por-venir aún en la incertidumbre y provisoriedad. En este sentido se abren oportunidades de recuperar situacionalmente la inclusión desde una singular posibilidad que avanza en procesos de deconstrucción de las exclusiones existentes.

Actividad de la clase 1 (obligatoria):

Foro: maniobras en el trabajo de gobernar la escuela secundaria



Los invitamos a retomar la noción de maniobra que presentamos en esta clase con el fin de detenernos a reflexionar acerca de las decisiones y acciones que, en el marco del trabajo del director/a, te permiten situacionalmente acompañar en tu escuela secundaria las trayectorias de las y los adolescentes y jóvenes. Para ello te proponemos que puedas listar situaciones institucionales que, durante el 2021 o lo que llevamos transitando del 2022, te hayan demandado como director/a construir maniobras para sostener lo común abriendo así posibilidades de inclusión y que en el foro:

1. Compartas una (1) situación de todas las listadas justificando tu elección.
2. Describas brevemente la situación considerando los elementos que te permiten exponer cómo ésta se presentó en tu escuela.
3. Analices la maniobra desplegada como director/a tomando los aportes de los/as autores/as presentados en la clase. A fin de orientar este análisis, te proponemos organizar tu intervención en función de las siguientes preguntas:
 - ¿Qué problematización abrió institucionalmente esta situación para resituar como director/a el trabajo por lo común en la escuela?
 - ¿Qué discursos o prácticas se vieron tensionadas, desnaturalizadas o desarticuladas considerando las tradiciones que caracterizan el nivel y lo singular en tu escuela?
 - ¿Qué decisiones propias del gobierno fueron necesarias para llevarla adelante?



Tiempo de realización de la actividad: 15 días.

Extensión: 550 caracteres.

Material de lectura

Lerman, G. (2021). “El trabajo de repensar y construir una escuela para todos”. En: L. Pitluk (coord.) *La inclusión educativa como construcción. Puentes y caminos para pensar y recorrer*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. Disponible: <https://drive.google.com/file/d/1ljn1HzZDcaAd5S00977ZGkLOpFDHBKyx/view?usp=sharing>

Terigi, F. (2008a). “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. En: *Propuesta Educativa*, 29, 15(1), 63 a 71. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>

Bibliografía de referencia

Acosta, F. (2011). “Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina”. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, 42, pp. 3-13. ISSN: 1676-2584.

De la Vega, E. (2018). *La escuela como rehén. Crónica de un crimen perfecto*. Rosario: Laborde Ediciones.

Diker, G. (2008). “¿Cómo se establece qué es lo común?”. En G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Duschatzky, S., Farrán, G. y Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Colección Voces de la educación. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. (2010). *Debates sobre la escuela media*. Ponencia presentada en el V Foro Latinoamericano de Educación, Fundación Santillana, Buenos Aires.

Dussel, I. & Southwell, M. (2006). “Claves para pensar pedagogías para este tiempo: la escuela en el mundo”. *El monitor de la educación*, (8): pp. 26-31.

Gallart, M. A. (2006). “El desafío de la formación para el trabajo de los jóvenes en situación de pobreza. El caso argentino”. En M. A. Gallart (Coord.), *Formación, pobreza y exclusión* (pp.

241-302). Montevideo: Cinterfor.

Gluz, N. (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Buenos Aires: UNGS.

Jacinto, C. (2006). "Los caminos de América Latina en la formación vocacional de jóvenes en situación de pobreza. Balance y nuevas estrategias". En C. Jacinto, C. Girardo, M. De Ibarrola & P. Mochi (Coords.), *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva* (pp. 87-105). Montevideo: Cinterfor/ OIT. Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media*. Buenos Aires: UNESCO-IIEP.

Kessler, G. (2002). *La experiencia educativa fragmentada. Docentes y alumnos en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IIEP-Unesco.

Korinfeld, D. (2019). "De Pandora, baqueaños e instituciones. Tres notas desde los Ateneos de Pensamiento clínico". En: G. Frigerio, D. Korinfled y C. Rodríguez. *Trabajar en las instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc, Buenos Aires.

Montesinos M.P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*. Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109744/Educaci%c3%b3n%20en%20Debate%206.pdf?sequence=1>

Tenti Fanfani, E. (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Fundación OSDE-IIPE-UNESCO-Editorial Altamira.

Skliar, C. y Giuliano, F. (2020). "Del requerimiento al otro hacia una mirada ética sobre la educación". En Untoiglich, G. y Szyber, G. *Las promesas incumplidas de la inclusión. Prácticas desobedientes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Téllez, M. (2003). "La trama rota de sentido". En: Kory González, L. (comp) *Hitos y laberintos. Irrupciones pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tenti Fanfani, E. (2003). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Grupo Editor Altamira.

- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2008b). “Lo mismo no es lo común”. En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Terigi, F. (2015). “Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria”. En: D. Pinkasz (comp.) *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Viñao, A. (2006). “Educación para todos: ¿engaño o derecho social?” En: *Cuadernos de pedagogía*, 356, 2006, pp. 94-97.

Créditos

Autoras: Noemí Bardelli y Mabel Mora

Cómo citar este texto:

Bardelli, N. y Mora, M. (2022). Clase 1: maniobrar lo común en la escuela secundaria, entre sostener y alterar lo ya conocido. *Gestión y Gobierno de las instituciones educativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 5. Desafíos actuales del trabajo de las y los directores/as de Nivel Secundario

Clase 2: Construyendo modos otros de “maniobrar” en el trabajo de gobernar la escuela secundaria

Autoras: Noemí Bardelli y Mabel Mora

Introducción

Bienvenidos a la segunda clase del módulo *El gobierno y la gestión de la escuela secundaria*. Les proponemos centrarnos en reflexionar acerca de los modos de pensar, decir y hacer lo común en las instituciones añadiendo otros sentidos al arte de gobernar que nos acercan a una escuela sentida, conversada y pensada desde la emergencia de sus aconteceres, desde la recurrencia de aquellos problemas que persisten y desde las oportunidades más áridas de invención que sostienen el propio hacer con otros.

Para ello les invitamos a acercarnos aún más a las escenas pequeñas, quizás en clave de “ceremonias mínimas” (Minnicelli 2021), que finalmente resultan bisagras garantistas del acceso al derecho a la educación. En este sentido, avanzamos en pensar en qué otras formas de “estar en obra” permiten a los equipos directivos maniobrar aquellas condiciones de posibilidad subjetivantes que se necesitan hoy en la escuela secundaria. En este marco revisar las condiciones de escolarización y sus variaciones resulta necesario para identificar y analizar cómo estas inciden de maneras específicas sobre las experiencias y los recorridos de quienes asisten a la escuela secundaria en calidad de estudiantes.



Minnicelli (2013) plantea la necesidad de dispositivos de intervención e investigación que atienden aquello estereotipado o indiferenciado en las instituciones teniendo en cuenta que en la vida escolar y social en su cotidiano transcurrir ofrece una multiplicidad de pequeños actos y rituales que se caracterizan por su estereotipia y hacen a la cristalización

de un modo inalterado de dar sentido y operar sobre lo que se dice y lo que acontece. La autora expresa que dichos como «esto siempre fue así» o «hagas lo que hagas, nada cambiará» remiten a un orden naturalizado e inalterable en el que nada es posible y nos advierte respecto de la omnipotencia como contracara y discrecionalidad del todo es posible.

1. Maniobrar: estar “en obra”, construyendo modos otros de gobernar

El arte de gobernar y las formas de hacer lo común en el ámbito de lo público implican el reconocimiento de tensiones y disputas políticas respecto de los aspectos fundamentales de la vida en común teniendo en cuenta que estas no responden a armonías preestablecidas, garantizadas a priori, ni órdenes naturales dados. Gobernar requiere “... lograr que la política no sature la escena pública con retóricas vacías y que la técnica no reduzca los debates sobre problemas comunes a la experticia o a problemas administrativos” (D’lorio, 2007, p. 1).



Por lo tanto, **¿qué sentidos en torno al gobierno son necesarios revisar para habilitar otros márgenes de “maniobra” ante el conjunto de problemas que se presentan en la escuela secundaria?**

Reconocer, afrontar y trabajar sobre aquellas disputas y discusiones en torno a un formato de escuela secundaria que, no va más, pero que igual da pelea y resiste, asemeja **el gobierno a la tramitación virtuosa de un litigio político** (D’lorio, 2007) ante la búsqueda de otras formas de organizar institucionalmente lo que sucede en la escuela. Entre la forma establecida y lo que no tiene forma, lo común surge de un proceso de negociación y concertación complejo tendiente a encontrar lo que allí se denomina “convergencia imprescindible” (Diker, 2008). Esta refiere a la intersección entre las múltiples posiciones en la búsqueda de hallar los comunes denominadores, que provienen de aportes muchas veces dispares y, que en pos de dicha construcción requieren de

condiciones de igualdad iniciales, donde los/las involucrados cuenten con las autorizaciones necesarias para aportar genuinamente y “converger” en aquello que colectivamente vamos apreciando como “lo común”.



Cabría preguntarnos, ¿qué espacios desde el gobierno propician hoy el encuentro entre las posiciones institucionales en la escuela secundaria?, ¿qué modos de interrupción ante los problemas ya conocidos posibilitan nombrar lo que pasa en la escuela, lo que les pasa a los estudiantes y lo nos pasa para construir acuerdos y transformarlo?

Ahora bien, este primer sentido de gobierno demanda un segundo vinculado a la noción de **protección**, entendida esta como **el cuidado en el ejercicio de tratar el conflicto sin perder de vista la primacía de lo común**. Construir tramas de cuidado muestra la necesidad de “reinstitucionalizar la escuela” (Meirieu, 2011) generando un marco estructurante colectivo que permita trabajar y sostenernos sin tener que generar acciones y mecanismos centrados en la vigilancia y el control ante las responsabilidades para cumplir.



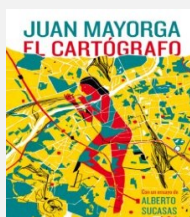
Sabemos que en el trabajo de dirección esto resulta muchas veces agobiante y suscita situaciones que se confunden como hostigamiento e incluso persecución, en función de ello ¿cómo salir de las encerronas que dañan relaciones con los/as docentes, los/as estudiantes y sus familias –cuando están presentes– y nos alejan del cuidado como prácticas?, ¿de qué manera la escuela secundaria es un lugar donde podamos poner lo mejor de cada uno/a?

Estas preguntas que van apareciendo en la clase interpelan las formas de transmisión y emancipación fundadas en lo común que desde el gobierno escolar se proponen teniendo en cuenta que las relaciones no son todas iguales, más allá de las distinciones según funciones, roles, jerarquías –entre otras– existen. Ello demanda la construcción de condiciones que legitimen una forma de gobierno compartido como resultan ser los Departamentos, el Consejo Consultivo, el Consejo de

Convivencia -entre otros en la escuela secundaria- que ponen el respeto y el compromiso con la tarea como punto de partida de nuevas ideas, movimientos y acontecimientos.

Alcanzar otros modos de encontrarnos con y en los problemas requiere desde el trabajo del director/a **cartografiar**, es decir, **establecer otros itinerarios públicos** y ello deviene del reconocimiento de unos saberes del desamparo que, lejos de producir lamentos por lo perdido o ausente, **propician lo novedoso**.

En continuidad con el módulo 3 y las ideas inspiradoras de Deligny, pensar el gobierno como tarea cartográfica conlleva buscar lugares para habitarlos y construir allí nuevos territorios. Ello requiere reconocer los caminos existentes, los ya recorridos e incluso las errancias para buscar otras salidas donde aparentemente no las hay. En el trabajo del director/a trazar mapas tiene que ver, por lo tanto, con un ejercicio de ruptura y de fuga frente la necesidad de hallar propuestas movilizadoras ante situaciones y posiciones que parecen estáticas o no posibles en la escuela secundaria.



Compartimos un fragmento de la obra literaria “El cartógrafo” de Juan Mayorga, escritor que hunde sus preocupaciones en torno a este apasionante oficio que nos ayuda, a través de esta metáfora, a seguir pensando en la relevancia de construir otros modos de gobernar de manera situada en cada una de las instituciones educativas: “...nada sustituye a un ojo que sepa mirar. La fuerza de un cartógrafo es su capacidad para mirar y elegir lo esencial. Mirar, escoger, representar: éstos son los secretos del cartógrafo. Con unos pocos signos ha de dar a ver un mundo. Y no lo hacemos para nosotros, sino para alguien que un día lo mirará, quizá dentro de mil años. ¿Qué queremos que él vea? Ahí aparece la cuestión de la escala. Las cosas importantes solo se ven a pequeña escala” (Mayorga, 2016 p. 36).

Esta disponibilidad para abrir recorridos y trayectorias que posibiliten sostener y acompañar la construcción de otros modos de estar en la escuela demanda “tender la mano”, como modo metafórico de aludir a una función de lo institucional, a través de una “autoridad entre varios”, una construcción colegiada y plural que toma distancia de una autoridad unipersonal centrada en el trabajo individual, temerosa y desconfiada de lo nuevo (Brener, 2019).

La co-construcción despliega y propone por añadidura alteraciones de acción en una nueva institucionalidad que impulsa invenciones e intervenciones donde lo común se amarra haciéndonos vulnerables –no limitados– ante las posibilidades de construir relaciones más auténticas con el ejercicio de esa autoridad. Considerando lo expuesto, ¿qué acciones, prácticas o proyectos entre varios dan apertura desde el gobierno escolar a formas de estar en la escuela no imaginadas hasta entonces?, ¿cómo reconocerlas para sostenerlas o tomar su potencial como impulso hacia otras propuestas aún en gestación?

Lo mencionado hasta aquí nos lleva a dotar el gobierno escolar de una perspectiva de futuro ya que gobernar también es **proyectar otros porvenires bajo la imprescriptible idea de justicia**, es hacer que la igualdad se constituya como el punto de partida de toda acción y se presente como el delgado hilo que puede sostener las prácticas democráticas en su horizonte.



Contribuir al despliegue de proyectos futuros y posibilidades de aprender a partir de lo común nos confronta con preguntas tales como ¿cuál es el sentido de la escuela secundaria hoy?, ¿qué experiencias en lugar de retener invitan a aprender permaneciendo?, ¿qué ofrecimientos estamos pudiendo hacer a los adolescentes y jóvenes?, ¿qué repertorios escolares habilitan procesos subjetivantes de diferenciación en el marco de la construcción de proyectos de vida?

Enseñar, alojar, acompañar y ayudar hacer de lo común un modo de producción social heterogéneo desde las instituciones, que requiere insistir desde el gobierno en la búsqueda de nuevas prácticas que pongan en discusión el sentido de la escuela secundaria. Esto no excluye al Estado, sino que propone otro modo de relación (Duschatzky y Aguirre, 2019) en el intento de desarticular los señalamientos a la escuela como la responsable de un sin fin de imposibilidades, una escuela a la que se le exige hacer lo que como sociedad no estamos pudiendo ser.

2.2. Gobernar maniobrando: entre lo hecho, lo que seguimos haciendo y lo que podríamos hacer

“La educación, evidentemente, no es una experiencia solitaria, se hace en relación (...). Estas relaciones nos hacen reflexionar sobre la propia práctica”.

Garreta, 2008, p.67.

Venimos pensando en esta clase en el gobierno y sus maniobras, es decir, en esas **operaciones artesanales**, siguiendo las aportaciones de Sennet (2009) revisadas en el módulo 2, **que procuran desde el trabajo del director/a intervenir sobre las condiciones institucionales para que la escuela secundaria sostenga su función social atendiendo a las necesidades que hoy presentan quienes la habitan**. Detenernos en estas operaciones implica desde una perspectiva de oficio poner distancia a aquello que se hace todos los días, a la materialidad de los quehaceres del director/a, para convertirlo en objeto de estudio, atención y cuidado a fin de revisar las maniobras ya construidas como aquellas que se requieren crear en un tiempo atravesado por los múltiples sentidos que encierra la vuelta a la presencialidad.

Hasta aquí podemos advertir que el trabajo de los equipos directivos en las escuelas secundarias demanda acompañar una nueva inscripción en términos de identidad. A los/as adolescentes y jóvenes los/as reconocemos no solo en su condición juvenil, sino que contribuimos a la construcción de su identidad como estudiantes. En este sentido, la diversidad en las condiciones de las juventudes, como punto de partida y de posibilidad en las escuelas (Kaplan, 2008), pone en consideración las maniobras que se hacen para acompañar al ingreso, la permanencia y la terminalidad.



¿Cuáles son esos procesos subjetivantes y prácticas formativas que propician la construcción de la identidad estudiantil en el marco de la experiencia juvenil?, ¿de qué manera dicha inscripción asume el triple sentido de pertenencia institucional, reconocimiento social y construcción personal que contribuye a la inclusión?, ¿cómo son alojadas las diferencias iniciales y estructurales de los/as estudiantes?

La intervención de las y los directores sobre estas construcciones llevan al trabajo detallado de **reconocer los inicios desiguales y de buscar de forma constante maniobras para brindar acompañamientos situados, singulares y equitativos** que, cual “traje a medida”, **permitan visibilizar y sostener institucionalmente las trayectorias escolares de los/as adolescentes y jóvenes** considerando sus elementos coyunturales y el contexto sociohistórico en el que se inscriben. Insistimos que ya es tiempo de reconocer que “todo a todos” y “para todos lo mismo” no forma parte de políticas ni acciones institucionales que acompañen la diferencia ni que atiendan a ésta en clave de inclusión. Experiencias otras, diversas, a-lineales, rizomáticas, resultan ser alojadoras y “guardianas” para sostener una escuela “obligatoria” y acompasada con las posibilidades reales de las y los estudiantes.



Lectura recomendada:

Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela.

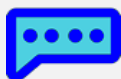
Les invitamos a conocer, en el marco de las lecturas de la clase, las reflexiones de Pedro Núñez (2020) en relación con los vínculos, las experiencias escolares juveniles, la escuela secundaria y las distintas problemáticas y futuros escenarios que tenemos por delante tras la pandemia.

Entendemos que son los equipos directivos quienes en lo cotidiano se encuentran en las escuelas, sus pasillos y sus aulas –ya nos trajo la pandemia que no siempre estos espacios son materiales ni presenciales–, inmiscuidos/as en múltiples tareas que permiten reconocer situacionalmente los diferentes sentidos que “estar juntos”² tiene en las instituciones. Cabe pensar en las maniobras que se han podido co-construir para sostener y acompañar a las y los estudiantes y sus trayectorias reales como así también en aquellas que serían deseables desterrar o suspender en una nueva mirada sobre las inscripciones necesarias que se requieren en un tiempo como el que estamos viviendo.

² Estar juntos es un binomio terminológico que involucra uno de los verbos más significativos “estar”, sabiendo que para “estar” no alcanza tan solo con la presencia como testigo de dicha acción, sino que además requiere de sostén, de acompañamiento, de soporte.

Lejos de caer en tipificaciones o clasificaciones vacías de sentido, entendemos que las maniobras nos permiten, cual analizador, pensar en el trabajo de dirección y el despliegue institucional que ello implica.

Encontramos maniobras visibles, tangibles y no por ello accesibles, **acciones del orden de la provisión directa** y muchas veces distantes de alguna injerencia institucional, como suelen ser las becas, los bonos, las ayudas económicas. Estas son maniobras de provisión de recursos que buscan compensar las desigualdades de partida y que, en tiempos de ASPO y DISPO, han tenido una relevancia suprema para las y los estudiantes como para sus familias. Sin embargo, las reconocemos también con anterioridad a la irrupción del covid-19 dado que las condiciones de vida familiares de las y los estudiantes –condiciones de vivienda, la dimensión laboral, composición familiar– influyen en la configuración de las trayectorias escolares (García, 2021). Recordemos con precisión las imágenes de esa escuela que hace entrega de alimentos a sus estudiantes, esa escuela que realiza visitas domiciliarias, que recopila celulares y los distribuye para estar comunicados e incluso que se abrió nuevamente –más allá de las situaciones sanitarias– para acompañar haciendo gestiones intra e interinstitucionales que son imprescindibles para cubrir necesidades. Según Krotsch (2012) “De alguna manera se reconoce que la escuela puede llegar a reemplazar las carencias, entre otras cosas, porque los “saca” de ahí (...) Cuesta comprender que, hoy más que nunca, nos encontramos ante una importante diversidad de “realidades sociales” que deben ser entendidas en toda su complejidad” (p. 103).



Revisar el sentido de comunidad que promueven estas maniobras instalan las preguntas acerca de ¿qué resonancias sociales interpelan el sentido de la función de la escuela, de su propuesta formativa y desde allí el trabajo de dirección?

También se reconocen **maniobras que afectan directamente a las trayectorias escolares y que ponen de relevancia el trabajo sobre dimensiones pedagógico-didácticas**. Estas requieren fundamentalmente del apoyo de las/os docentes y llevan a transitar institucionalmente caminos de resistencias y malestares como reacción ante la promoción de modos de trabajo colaborativos,

centrados en las capacidades y aprendizajes prioritarios definidos, que demandan revisar prácticas y participar de nuevos espacios de formación.

En muchos casos las escuelas secundarias vienen atravesando procesos de cambio en sus prácticas –promovidas en ciertas jurisdicciones a través de las políticas del CFE³– que ponen en el centro de la escena alteraciones en el formato escolar interpelando la organización del trabajo institucional a través de los acuerdos construidos (Pinkasz, 2019). Propuestas areales que conllevan priorizaciones curriculares, flexibilizaciones en el régimen académico, diversificación en las propuestas de enseñanza basadas en proyectos, en la indagación y en la resolución de problemas que se conectan con la realidad de los/as estudiantes e incluso con la comunidad y el mundo del trabajo, son algunas de ellas. También encontramos la ampliación de la condición de alumno regular y la flexibilización de la asistencia y otras formas de organización de las cursadas. Asimismo, se presenta la revisión de los criterios de acreditación anual y pasaje de un año a otro y la creación de espacios, horas institucionales y figuras de acompañamiento, orientación y apoyo ante nuevas formas de evaluación y de promoción; reconociendo aquí uno de los grandes nudos problemáticos en la escuela secundaria. La cuestionada función pedagógica de la evaluación muchas veces pone límites a las iniciativas centradas en el seguimiento de la progresión de aprendizajes y de trayectorias escolares, sin habilitar modificaciones en la gradualidad y anualización del currículum (Terigi, 2007) y quedando al servicio de fines de selección y clasificación.

Estas mediaciones pedagógicas, de acuerdo con García (2020), buscan incidir en cuatro aspectos de la escuela secundaria como el régimen académico, la compensación de aprendizajes, la innovación en la enseñanza y la construcción de un currículum inclusivo. Ahora bien, estas innovaciones pedagógicas sabemos que impactan y dejan a la deriva cuestiones administrativas que muchas veces burocratizan movimientos ¿mutaciones? en la escuela secundaria. Si bien estas tienen la intención de diferenciar o desordenar el formato para atender a una población particular entendemos que a la vez esa diferenciación se hace en procura de garantizar un derecho universal.

La experiencia de estas maniobras tiene la intención de vincular y re-vincular –término que nos ha atravesado en estos últimos años– a los/as estudiantes en el marco de esa inscripción a la que

³ Los acuerdos federales identificados bajo la denominación de “Secundaria 2030” (Resolución N.º 330/17) mantienen como objeto de política regulatoria la mayoría de las dimensiones cuya actualización se propiciaba desde 2009.

venimos haciendo referencia, genera controversias que no se agotan en lo nuevo vs. lo viejo, y lo innovador vs. lo tradicional. Estas sacuden los cimientos del modelo selectivo y demandan revisar, reorganizar y crear condiciones institucionales desde la dirección que habiliten otras posibilidades espaciotemporales de trabajo pedagógico para construir prácticas reales y situadas de modo tal de hacer de la escuela secundaria un lugar para todos/as y cada uno/a.



Estas maniobras pedagógicas justamente nos hacen reflexionar sobre los márgenes en los que se mueve el trabajo del director/a llevándonos a pensar si ¿logran éstas acercarse al fondo de los problemas que tiene la escuela secundaria y comienzan a modificar institucionalmente prácticas exclusoras y selectivas existentes?

Por último, recuperamos aquellas acciones que podemos situar como **maniobras “sui géneris”, las que son del orden de lo situado, pero además de lo muchas veces irrepetible, de las intransferibles.** Propuestas institucionales que en más de una ocasión se desencuentran con las dimensiones administrativas, normativas y reglamentarias; prácticas solventes, vacías del “deber ser”, sostenidas en lo necesario “justo aquí y ahora”, que son riesgosas, pero posibles porque ponen en el centro el cuidado y atención a las trayectorias reales construyendo “maneras de estar ahí”.



Entendemos por sui géneris a lo excepcional y lo único a partir de su peculiaridad, aquello que no es posible de encasillar y que por eso está fuera de lo común. Considerando el sentido que podemos atribuir a las maniobras sui géneris, ¿cuáles de estas han sido promovidas como equipo directivo a partir del regreso a la presencialidad?

Les proponemos profundizar sobre estas maniobras a partir del concepto de “intervenciones Ad Hoc” de García (2020) para pensar en aquellas acciones no planificadas de docentes y directivos ante las dificultades de los/as estudiantes.



El autor las identifica y analiza en vínculo a la contribución que realizan en el proceso de andamiaje de las trayectorias de los/as estudiantes poniendo de relieve el esfuerzo “más allá de sus funciones” y subrayando la necesidad de una mayor intervención estatal (en el nivel educativo y socioeconómico).

Mazzola, F. (2021) Reseña del libro García. P. Un viaje por las escuelas secundarias de Latinoamérica. Políticas y estrategias para la concreción del derecho a la educación en contextos de desigualdad y educación. En: *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 8 (14), p. 157-159.

<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1040/980>

2.3. Maniobrar entre los factores estructurales del nivel y las posibilidades institucionales

A lo largo de las clases de este módulo pensamos en cómo el trabajo de los/as directores en la escuela secundaria se basa en **maniobrar un marco pedagógico, una organización institucional y una organización del trabajo docente** propiciando condiciones para el desarrollo de acciones orientadas al sostenimiento de trayectorias escolares en vistas a que sean continuas, completas y significativas en la coyuntura de un accionar político, inscripto en decisiones políticas, observadas/acompañadas por marcos normativos que ofician de reguladores.

Sabemos que a pesar de las múltiples dificultades que la escuela secundaria tiene, esta aún conserva su capacidad de ser, como agente socializador, una de las principales usinas de reproducción y generación de sentidos. A partir de su historia, la relación con los saberes y las subjetividades que la habitan, la escuela otorga, pule, profundiza y confronta sentidos diversos que requieren ser pensados y revisados por los equipos directivos a la luz de los hechos institucionales objetivados y el universo de experiencias, creencias y concepciones que nos atraviesan en los escenarios escolares.

Sin embargo, hemos visto que no hay caminos trazados que señalicen las acciones institucionales, aunque reconocemos maniobras que los equipos directivos pueden construir en situación generando condiciones institucionales para multiplicar las oportunidades de aprendizaje entre estudiantes en diferentes situaciones de escolarización. Estas propuestas que se despliegan en las

escuelas muchas veces no encuadran en la organización institucional predominante de la secundaria indicando que aún hay pivotes que tocar para producir las transformaciones deseadas y con ello mecanismos que revisar en la progresividad de las acciones y en los recursos disponibles para su realización.

Entendemos que hoy **el trabajo institucional se inscribe en un interjuego entre los factores estructurales del nivel y los factores institucionales** (Pinkasz, 2019). Los intentos hasta aquí realizados que hacen los equipos de conducción para ensayar los cambios que la escuela –a escala reducida– necesita para atender a los/as adolescentes y jóvenes nos acercan a “buscar un saber sobre la institución” (Frigerio, 2001) en el marco de un diseño organizacional emergente.



Este restaura la confianza de trabajar con otros/as en la revisión de las culturas y prácticas institucionales ante la pregunta que insiste y persiste: ¿cuáles son las condiciones organizacionales y pedagógicas que nos ubican como institución entre la flexibilización de la matriz escolar existente y la reforma radical del modelo de escuela secundaria que ya conocemos?

Actividad de la clase 2 (obligatoria)

Efectos y posibilidades de las maniobras en el trabajo institucional

Los y las invitamos a “volver a mirar” la maniobra presentada en el foro de la clase 1 profundizando su análisis a partir de los aportes de la clase 2. Para ello, les proponemos construir una reflexión a partir tres (3) ejes de análisis:

- I. La *alteración de las condiciones organizacionales y pedagógicas* que la maniobra presentada propició en función de las decisiones que construyeron y sostuvieron como director/a o equipo de conducción.
- II. La identificación de *maniobras “sui géneris”* que surgieron ante esta situación o a partir de la misma.

- III. El reconocimiento de *buenas prácticas institucionales* que devienen de esta maniobra y que posibilitan como directores/as sostener (a partir de las mismas) institucionalmente otros modos de acompañamiento a las y los estudiantes y sus trayectorias.



Tiempo de realización de la actividad: 15 días.

Extensión: 2 páginas

(Actividad individual, se entrega por buzón).

Material de lectura

Núñez, P. (2020). Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. I. Dussel; P. Ferrante y D. Pulfer (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Tomo I. Unipe. p. 175-188. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/146854/CONICET_Digital_Nro.676300a5-674f-4d9f-b1aa-040f556263fb_B-175-187.pdf?sequence=5&isAllowed=y

García, P. (2020). “Intervenciones Ad Hod. Acciones situadas y fuera de agenda” En: *Un viaje por las escuelas secundarias de Latinoamérica. Políticas y estrategias para la concreción de los derechos a la educación en contextos de desigualdad y exclusión*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. Cap. 8, p. 251-260.

Bibliografía de referencia

Brener, G. (2019). “La insoportable levedad de la autoridad o dirigir una escuela en el siglo XXI, del pasado indefinido al presente imperfecto. Algunas reflexiones sobre la tarea de conducción de las instituciones escolares”. En L. Pitluk (coord) *La gestión escolar: el desafío de crear contextos para hacer y estar bien*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Diker, G. (2008). “¿Cómo se establece qué es lo común?”. En G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación*:

posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

D'lorio, G. (2007). El arte de pensar, decir y hacer lo común Notas sobre el arte de gobernar. *Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas*. 21 de noviembre de 2011, San Juan, Argentina.

Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2019) *Des-armando escuelas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós

Frigerio, G. (2001) "Los bordes de lo escolar". En A. Birgin y S. Duschatzky. *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: Editorial Manantial.

Kaplan, C. (2008). Comportamiento individual y estructura social: cambios y relaciones. Una lectura desde Norbert Elías. En Kaplan, C. (coord.): *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elías*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Krotsch, L. (2012). "El lugar de la escuela en la construcción de sentidos de estudiantes secundarios". En: C. Kaplan, L. Krotsch y V. Orce (2012) *Con ojos de joven: relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Mayorga, J. (2017). *El cartógrafo*. Madrid: Ediciones La uña rota.

Meirieu, P. (2011). "La pedagogía de Philippe Meirieu". Entrevista realizada por Alejandra Birgin en Lyon, Francia, editada por el Área de Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias Mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario: Homo Sapiens.

Pinkasz, D. (2019). *Revisiones a los regímenes académicos en los últimos diez años: una aproximación a la normativa y a sus aplicaciones en siete provincias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina.

Sennett, R. (2009). "El artesano atribulado" y "El taller filosófico". En: *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Ponencia presentada en el *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. 28, 29 y 30 de mayo de 2007. Mimeo.

Créditos

Autoras: Noemí Bardelli y Mabel Mora

Cómo citar este texto:

Bardelli, N. y Mora, M. (2022). Clase 2: Construyendo modos otros de “maniobrar” en el trabajo de gobernar la escuela secundaria. *Gestión y Gobierno de las instituciones educativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0