

Escuela de Gobierno

Tipo de documento: Tesis de maestría



Maestría en Administración de la Educación

Sobre la puesta en acto del Plan EgresAR en el Partido de San Isidro, Provincia de Buenos Aires. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas del nivel secundario de gestión estatal

Autoría: Berliner, Virginia Carolina

Año: 2024

¿Cómo citar este trabajo?

Berliner, V. (2024) "*Sobre la puesta en acto del Plan EgresAR en el Partido de San Isidro, Provincia de Buenos Aires. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas del nivel secundario de gestión estatal*". [Tesis de maestría. Universidad Torcuato Di Tella]. Repositorio Digital Universidad Torcuato Di Tella

<https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/13763>

El presente documento se encuentra alojado en el Repositorio Digital de la Universidad Torcuato Di Tella bajo una licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional
Dirección: <https://repositorio.utdt.edu>



MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Tesis:

**Sobre la puesta en acto del Plan EgresAR en el Partido de San
Isidro, Provincia de Buenos Aires. Un estudio en la
cotidianidad de las escuelas del nivel secundario de gestión
estatal.**

Tesista: Lic. Virginia Carolina Berliner
Directora de Tesis: **Dra. Silvia Grinberg**

Marzo 2024



Índice

Dedicatoria y agradecimientos	3
Resumen	5
1. Propósito de la investigación y presentación del problema a abordar	6
2. Formulación de la política: El Plan EgresAR: Proyectá tu Futuro	13
3. Antecedentes de Investigación: estudios sobre terminalidad y políticas situadas	21
4. Objetivos de la investigación	28
4.1. Objetivo general	28
4.2. Objetivos específicos	29
5. Construcción conceptual del objeto: sobre las políticas, el contexto y la puesta en acto en el escenario escolar.	29
5.1. Políticas educativas, lógicas y formatos.	29
5.2. Contexto y territorio como factores de influencia sobre las políticas	34
5.3. Dinámica de la puesta en acto de una política en la cotidianeidad de las escuelas	38
6. Estrategias metodológicas	40
7. Resultados de la investigación	43
7.1. Cayó como en paracaídas	45
7.2. Todo a pulmón: el territorio como fuerza activa	51
7.3. El director como líder en la era del “ <i>Yes we can</i> ”	56
7.4. De profesores taxi a profesores Uber: nueva forma de privatización endógena en la educación pública	58
7.5. Entre la responsabilización por los resultados y los resultados responsables	65
7.6. Hacer escuela: lazos pedagógicos y amorosos para que el aprendizaje tenga lugar	67
8. Conclusiones	73
9. Referencias bibliográficas	79
10. Bibliografía consultada	94



Dedicatoria y agradecimientos

Dedico esta tesis a todos los jóvenes del conurbano bonaerense que, atravesados por situaciones de desigualdad social y educativa, aún no han obtenido su título secundario. A todos los docentes de esta provincia que realizan esfuerzos diarios desde el saber y la amorosidad para desarrollar su trabajo de enseñanza significativa y democratizadora. A todas las directoras que, desde el territorio, más allá de administrar recursos, tratan de crearlos, articularlos, exigirlos y conseguirlos, intentando revertir el paradigma selectivo del modelo institucional de la escuela secundaria por un modelo inclusivo y universal. A todos los políticos, cualquiera sea su signo, que insisten proponiendo políticas públicas para transformar la escolaridad y sostener las trayectorias continuas y completas de las personas jóvenes.

Agradezco profundamente a la Universidad Torcuato Di Tella que, a partir de su propuesta académica y la excelencia de sus profesores, me dio un lugar en su espacio de formación para aprender con pluralismo, calidad profesional, ética y generosidad.

Le doy las gracias especialmente a Jorge Gorostiaga quien, desde el Taller Metodológico y de Tesis y el Seminario de Tesis, me guio con rigurosidad y *expertise* en la formulación y el desarrollo de esta tesis.

Agradezco a Claudia Romero quien enriqueció mi trabajo con sus comentarios. Además, a través de Cecilia Calero, Directora del Área de Educación, hago extensivo mi agradecimiento a todos mis profesores y profesoras quienes desde sus perspectivas originales y científicas despertaron en mí un perfil crítico y responsable.

A mi Directora de Tesis, Silvia Grinberg, le agradezco no haberme soltado la mano en ningún momento de esta compleja experiencia de aprendizaje y escritura. Gracias por conducirme para poder evitar la trampa en la que, como ella dice, “puede caer la investigación educativa respecto de la escuela cuando se dirige a la crítica de lo que allí no ocurre y se supone debería ocurrir”. Valoro que me haya hecho buscar los modos de hacer hablar a la escuela y de encontrar en sus voces cotidianas luchas y esperanzas.



Gracias a mi padre que siempre me hizo sentir que, aunque yo viniera de una familia que nunca había accedido a la Universidad, lo iba a poder lograr. Finalmente quiero agradecer a mi compañero de vida Sergio y a mis hijas Josefina y Francisca por la paciencia y comprensión en los días en los que, por dedicarme a este desafío personal, no pude asistir a eventos y reuniones familiares.



Sobre la puesta en acto del Plan EgresAR en el Partido de San Isidro, Provincia de Buenos Aires. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas del nivel secundario de gestión estatal.

Resumen

En este trabajo el interés está puesto en contribuir al debate del campo de las políticas educativas sobre cómo afrontar el reto de la terminalidad y la titulación en el nivel secundario. Se describe la puesta en acto del Plan EgresAR en la cotidianeidad de las escuelas del nivel secundario de gestión estatal del partido de San Isidro, Provincia de Buenos Aires, atendiendo al emplazamiento urbano de las mismas. Desde un enfoque descriptivo y cualitativo, se caracteriza la forma en que el espacio escolar y los actores institucionales que lo habitan, recrean, reelaboran y ajustan las políticas cuando estas llegan al territorio.

Palabras clave: Política educativa; Puesta en acto; Terminalidad del nivel secundario; Cotidianeidad de las escuelas.



1. Propósito de la investigación y presentación del problema a abordar

“... recognising that policy enactments are multi-layered and messy may help in understanding the complicated relationship between making policy and practising policy in complex situated contexts like schools (Colebatch, 2006a)”

(Maguire et al., 2015, p. 2).

Esta tesis tiene como objetivo describir la “puesta en acto” (*enactment*) del **Programa Nacional de Terminalidad en el Nivel Secundario EgresAR: Proyectá tu futuro**, en adelante “Plan EgresAR”, como política de terminalidad del nivel secundario, en la cotidianeidad de dos escuelas del partido de San Isidro, Provincia de Buenos Aires, utilizando herramientas conceptuales y teóricas que provee el enfoque epistemológico de Stephen Ball.

Abordar el problema de investigación desde esta mirada nos permite que toda la experiencia que se despliega en el territorio, no quede invisibilizada cuando llega una política. De no ser así, las acciones que se llevan a cabo en las escuelas, las negociaciones, el armado de coaliciones y el proceso de “sense-making” (Spillane, 2004) podrían quedar al margen o pasar desapercibidas. Reconocer que las políticas se ponen en acto en distintas arenas y de formas diversas y desordenadas (Maguire et al., 2015), nos ayuda a comprender cómo se despliega la imbricada relación entre el diseño y la elaboración de las políticas, y su desarrollo en contextos complejos, como por ejemplo en las escuelas secundarias del partido de San Isidro que aquí abordamos. Sostenemos que difícilmente los estudios basados en resultados, puedan captar el proceso social, cultural y emocional que la perspectiva de la puesta en acto sí permite.

Nuestro interés en el campo de las políticas educativas está puesto en contribuir al debate sobre cómo afrontar el reto de la terminalidad del nivel secundario. Ello, en un contexto en el que desde fines del siglo xx —en América Latina, en general, y en Argentina, en particular— se observa la tendencia



creciente a la masificación y extensión de la educación secundaria, pero con bajos niveles de titulación (Jiménez & Giovine, 2017; Romero et al., 2013).

Durante este período diversos países de la región han sancionado leyes de educación en las que se destaca la necesidad de terminalidad del nivel. En ese sentido, existe cierto consenso sobre la idea de que una de las principales funciones del sistema educativo debería ser contribuir a la construcción de una sociedad más justa (Gorostiaga, 2012) y que la finalización de la secundaria y los aprendizajes a los que se acceden a través de esta, son irrenunciables para los desafíos epocales (López & Sourrouille, 2010).

De manera específica, en Argentina la Ley Federal de Educación 24.195 de 1993 ha extendido la obligatoriedad de la educación secundaria en tres años. Y a partir de 2006, la Ley de Educación Nacional 26.206 (Congreso de la Nación Argentina, 2006) añadió tres años más, llegando a cubrir la escolaridad obligatoria hasta la mayoría de edad (Jiménez & Giovine, 2017). Asimismo, este paulatino incremento en la cantidad de años obligatorios y en el diseño de políticas públicas activas direccionadas a fomentar y sostener el acceso, la permanencia y la terminalidad de la educación secundaria —como por ejemplo la Asignación Universal por Hijo, la Ley de Protección integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, y el Programa Progresar— y la ampliación en el acceso a la inclusión digital, la instalación de salas de lactancia en las escuelas, y el diseño de mecanismos para que los docentes con mayor experiencia y calificación se desempeñen en las escuelas que se encuentran en situación más desfavorable (Gorostiaga, 2012), dieron lugar a un crecimiento significativo de escolarización secundaria. No obstante, como lo describe Romero (2023), persisten aún las inequidades más allá de la producción de marcos legales que incorporen visiones más complejas y amplíen derechos educativos. Diversas tensiones como las que se encuentran entre la necesidad de trabajar y estudiar de muchos jóvenes (Jiménez & Giovine, 2017), las experiencias de sufrimiento e injusticias (Romero et al., 2013), otras no siempre gratificantes (Núñez et al., 2021), o trayectorias desiguales (Terigi, 2008), sumadas a aprendizajes de baja intensidad (Kessler, 2004), llevan a procesos de desgranamiento, sobreedad, abandono y exclusión (García-Huidobro S.,



2010; Gluz & Rodríguez Moyano, 2016; Saraví, 2015; Chaves et al., 2016) que dificultan cumplir con la meta de terminalidad, dejando aún pendiente la tarea de una mayor igualdad en el sentido de reducir las brechas de recursos y oportunidades educativas entre los distintos sectores sociales (Gorostiaga, 2012).

Pero este conjunto de cuestiones que se plantean alrededor del panorama del acceso y permanencia diferenciales en el nivel secundario no es privativo de la Argentina, sino que se trata de un fenómeno que se repite, con matices, incluso en países desarrollados. Un estudio de Wilson et al. (2011) nos muestra la variación de las tasas de finalización de la escuela secundaria superior en Europa, donde esta varía entre el 49 % en Islandia, el 64 % en Italia, el 65 % en Dinamarca, el 68 % en Suecia, el 69 % en Noruega, el 72 % en Estonia, el 78 % en Finlandia, el 83 % en Francia y el 84 % en los Países Bajos. En los Estados Unidos el porcentaje de jóvenes de una misma cohorte que no logran graduarse en los cuatro años esperados, se ubica entre el 13 % y el 44 %, con una tasa de finalización promedio del 88 %. Y según la SITEAL (2019), en América Latina, en 11 de los 18 países latinoamericanos, la tasa de escolarización de los adolescentes está comprendida entre el 78 % y el 88 %, mientras que la proporción de personas de 25 a 35 años que completó el nivel secundario en 2015 oscila entre el 84,3% en Chile y el 19,9% en Guatemala. En Perú, Argentina, Colombia, Brasil, Venezuela y Bolivia, entre el 71% y el 60% titularon.

El panorama se vuelve aún más complejo a medida que analizamos la tasa de finalización del nivel por decil de ingresos, observándose una marcada disparidad entre los sectores de menores recursos y los más acomodados. En Costa Rica, se observa una diferencia que oscila entre el 39,7 % y el 80,9 %, Brasil entre el 53,9 % y el 89,1 %, Argentina entre el 55,3% y el 91,7%, Panamá entre el 57,1 % y el 85,9 % y Paraguay entre el 57,2% y el 86,3% de diferencia en el egreso efectivo. Con el 30 % de los niveles de ingresos inferiores y el 40 % de los niveles superiores, parecen ser los países con índices más desiguales. Incluso, según un estudio de Neidhöfer et al. (2021), la problemática relacionada con la probabilidad de que los adolescentes de familias con un bajo nivel

educativo en América Latina completen la educación secundaria se verá aún más afectada negativamente a raíz de la pandemia. Se estima que el porcentaje de finalización del nivel disminuirá del 56 % al 42 %.

En cuanto a la descripción del problema en Argentina, en el año 2018 se registró un total de 356 mil egresados de la secundaria común, cifra ligeramente superior a los 348 mil del año anterior y considerablemente mayor que los 247 mil registrados en 2011, según datos de la Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa (2022a). Asimismo, la Provincia de Buenos Aires concentra el 40,1 % de los alumnos del país del nivel secundario y posee una tasa de egreso, según el Informe Estadístico 2016, del 48%. Esto implica que más de la mitad de los estudiantes de la provincia que iniciaron sus estudios en ese nivel no egresa en el término esperado o en los tres años subsiguientes.

Según el Informe Nacional de Indicadores Educativos (Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa, 2022b), las cifras de egreso de la educación secundaria continúan marcando un déficit importante a nivel nacional, aunque viene mejorando lenta pero sostenidamente desde la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 en 2006 a razón de un punto porcentual por año. La tasa de egreso que incluye a quienes pueden haber repetido una o más veces en el curso del nivel resultó ser del 54 % en el 2019 y la tasa de egreso a término u oportuna escaló apenas al 29 %. Si se diferencian las modalidades en el 2018, la educación secundaria técnica tuvo un 45 % egreso, cifra menor que el 58 % de la no técnica. Por otro lado, el Informe (Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa, 2022b) registra un porcentaje de graduación de jóvenes de 20 a 24 años de aglomerados urbanos del 71 %, que posiblemente pueden haber egresado mediando abandonos temporales y/o en una oferta de educación para jóvenes y adultos.

Este marco de debate presenta la conveniencia teórica y la relevancia social y práctica (Hernández Sampieri et al., 2006) del estudio del Plan EgresAr como política clave asociada a la terminalidad, ya que a pesar de la expansión de la cobertura de la educación secundaria —en la región en general y en particular en la Argentina y en la Prov. de Buenos Aires—, la titulación del nivel,

aún hoy continúa siendo una tarea pendiente y en vísperas a complicarse aún más a partir de la reciente pandemia. Adoptamos entonces una perspectiva de análisis que busca destacar la disparidad entre las políticas educativas definidas por la normativa y su manifestación concreta en el ámbito territorial y en cada institución escolar. Ball et al. (2012) plantea que el Estado no es el único productor y regulador de las políticas que llegan a las instituciones y que son también los sujetos quienes participan en su hechura, redireccionan, interpretan y traducen los cuerpos normativos, generando acciones y resultados, en este caso sobre el derecho a egresar.

Nuestro trabajo se organiza en torno a once puntos que pretenden dar cuenta de la forma en que en el espacio escolar los actores institucionales interpretan, traducen, recrean, reelaboran y ajustan las políticas cuando estas llegan al territorio en épocas gerenciales.

En este primer punto que estamos desarrollando la intención es dejar en claro el propósito de nuestro trabajo y presentar el problema a abordar y su relevancia.

Una segunda instancia describirá los lineamientos y orientaciones de la política educativa que estudiamos y que pretende garantizar el derecho de adolescentes y jóvenes, de acceder y culminar la educación secundaria, el Plan EgresAR (Ministerio de Educación de la Nación, 2021a).

Se reunirán, en un tercer punto, los antecedentes de investigación agrupándolos en cuatro categorías: 1) aquellas investigaciones que atienden al tema de la terminalidad en relación a sus causas, características y consecuencias; 2) trabajos que se refieren a las políticas y reformas que intentan zanjar la problemática del abandono y la terminalidad; 3) estudios que tratan de describir y reflexionar sobre lo que ocurre en el encuentro entre las políticas establecidas y los actores en la cotidianeidad escolar; y 4) análisis del contexto de la puesta en acto que se puede tomar como referencial interpretativo de las políticas educativas y sus efectos en el quehacer de las instituciones escolares.

El recorrido por estos antecedentes nos permite remarcar el valor de esta investigación en términos de la vacancia existente, en la comprensión de qué es

lo que sucede cuando las políticas de terminalidad del nivel secundario llegan a las escuelas desde la construcción social que acontece durante su puesta en acto.

Por su parte, en un cuarto punto se leerán claramente los objetivos de investigación, tanto el general como los específicos, y en el quinto nos acercará a la construcción conceptual del objeto, en tanto se desarrollan una variedad de conceptos y se retoman discusiones y abordajes que resultan ser centrales para el esclarecimiento del objetivo de la investigación y de sus hallazgos. Planteamos allí tres líneas de abordaje: la que se refiere a las políticas educativas, sus formatos y lógicas; la que retoma discusiones sobre el contexto y territorio como factores de influencia sobre las políticas; y la que trata la perspectiva de la dinámica de la puesta en acto de una política en la cotidianeidad de las escuelas.

En el punto seis se plantean las estrategias metodológicas utilizadas para la consecución de los objetivos del estudio. Además, teniendo en cuenta el marco del paradigma interpretativo dentro del cual se inscribe este trabajo, resultó necesario incluir allí las características contextuales e institucionales de las escuelas del distrito de San Isidro donde se intenta conocer, describir y comprender la puesta en acto del Plan EgresAR.

El capítulo siete y los seis subpuntos que lo componen, están dedicados al análisis de los resultados de la investigación luego de realizado el trabajo de campo y el análisis e interpretación de lo relevado en el contexto de la práctica del ciclo de la política. La tarea de recuperar experiencias, resistencias, acciones y sentires, nos permitió encontrar temas y categorías significativas que dan cuenta de la microfísica del poder que atraviesa el escenario escolar. En el sub punto denominado “Cayó como en paracaídas” problematizamos la forma intempestiva en que el Plan EgresAR llega a la escuela y el desacople que ello genera en relación a la organización, los tiempos y las acciones. Luego, nos referimos a la experiencia de las instituciones con las que trabajamos, y que no parecen ser muy distinta a otra del conurbano bonaerense, donde el sentir de las directoras que las gestionan es que todo en esa escuela se hace a “fuerza de pulmón”. En este contexto, los recursos espaciales, económicos, tecnológicos y

de conectividad se muestran —como siempre— escasos y las condiciones de carencia van signando las desigualdades educativas entre los alumnos que asisten a estas escuelas, y otros a los que sí se les puede ofrecer estos recursos para el desarrollo de sus aprendizajes.

En el contexto de las sociedades de gerenciamiento, cuando las políticas y planes se implementan en las instituciones, se espera que los directores adopten prácticas multitasking para gestionar eficientemente y logren hacerse cargo de revertir situaciones complejas sin los recursos necesarios; por ello, en el subpunto tres, los denominamos líderes de la era del “*Yes we can*”.

Para concluir con el análisis de los resultados, abordamos el tema de la modalidad de contratación de los profesores que encontramos se da signada por un proceso endógeno de privatización de la educación, para llegar finalmente a la dimensión reflexiva sobre los resultados que vinculan el “hacer escuela”, a través de lazos pedagógicos y amorosos, al acto de enseñar y aprender.

Finalmente se incluyen las conclusiones que devienen de los resultados de la investigación nombrados y a partir de las cuales intentamos poder sumar alguna propuesta de reconstrucción y no de demolición (Romero, 2018) para que las políticas y los planes puedan profundizar la ampliación de derechos educativos, reducir inequidades que aún hoy persisten (Romero, 2023) y aumentar niveles de titulación secundaria.

Respecto del proceso que se llevó a cabo para el desarrollo de la investigación, diremos que el mismo se inscribe dentro del marco del paradigma interpretativo y que a partir del método de corte cualitativo se realizaron entrevistas en profundidad a los actores involucrados en el proceso de recepción y puesta en acto del Plan EgresAR en las dos escuelas secundarias seleccionadas del partido de San Isidro, emplazadas en contextos muy distintos; una céntrica y otra de los márgenes del distrito, elección que se fundamenta en el criterio de desigualdad urbana y su efecto. En síntesis, se realizaron ocho entrevistas hasta agotar la muestra, obteniendo a partir de los extensos relatos los matices de las diversas experiencias que nos permitieron comprender las variadas formas en que se interpretó, se tradujo y se materializó el Plan.

2. Formulación de la política: El Plan EgresAR: Proyectá tu Futuro

En este capítulo se describen lineamientos y orientaciones de la política educativa que estudiamos, que es el Programa Nacional de Terminalidad en el Nivel Secundario EgresAR: Proyectá tu futuro (Ministerio de Educación de la Nación, 2021a) y su réplica a nivel jurisdiccional en la Provincia de Buenos Aires. Se trata de aportar elementos de contextualización y análisis, que posteriormente nos permitan interpretar la perspectiva de los actores involucrados en la gestión del proyecto.

En el año 2006 se sancionó en la Argentina la Ley Nacional de Educación 26.206 (Congreso de la Nación Argentina, 2006), cuyo marco normativo extiende la obligatoriedad escolar a toda la educación secundaria, y establece en su artículo 29.º que la misma constituye una unidad pedagógica y organizativa.

A partir de allí, el Ministerio de Educación y las jurisdicciones educativas llevan a cabo diversas acciones para dar cumplimiento al compromiso asumido por ley. Promover políticas que atiendan a sectores que nunca estuvieron en las escuelas o bien que históricamente fueron invisibilizados y excluidos de la escuela secundaria sin egreso efectivo del nivel, comienza a ser parte fundamental de la agenda educativa. Estrategias para mejorar la calidad educativa, fortalecer las trayectorias escolares, diversificar estrategias de enseñanza y de aprendizaje, tienen entre sus principales propósitos el logro de la inclusión educativa y social. Desde 2009, a través de distintas Resoluciones del Consejo Federal Educativo Nacional, se viene pensando en la inclusión de todos, a partir del acceso, la continuidad dentro del sistema escolar y el egreso efectivo, convirtiendo a la escuela secundaria en una experiencia vital y a su vez en la ventana para el desarrollo de proyectos de futuro (Consejo Federal de Educación, 2009a). También se consideran diferentes alternativas de organización del régimen académico que acompañen las trayectorias y posibiliten el egreso (Consejo Federal de Educación, 2009b). Entre el 2012 y el 2015, la implementación del Programa “Ponele Título a tu Secundario” (Secretaría de Educación, 2012), constituyó un antecedente nacional, con réplica

jurisdiccional, que impactó de lleno en las acciones tendientes a la terminalidad y la certificación. Durante la pandemia se definieron criterios para la organización curricular, estableciéndose una priorización de saberes que tendieron al acompañamiento de las trayectorias escolares y a la acreditación y promoción de los estudiantes (Consejo Federal de Educación, 2020a, 2020b). Finalmente, en 2021 se diseña un nuevo programa de trabajo específicamente vinculado a la terminalidad de los estudios de la educación secundaria, con crédito presupuestario, que promueve variaciones en los formatos organizativos tradicionales, propiciando nuevas configuraciones de las trayectorias escolares para los diferentes niveles a fin de crear acciones vinculadas a la certificación del nivel (Ministerio de Educación de la Nación, 2021a).

A nivel nacional el propósito es “implementar un programa de Egreso efectivo con alcance en todo el país, para los y las jóvenes que transitaron y culminaron el nivel secundario y no obtuvieron su titulación” (Ministerio de Educación de la Nación, 2021a, p. 3). El objetivo del Programa para el ciclo lectivo 2021 consiste en que “egresen al 100 % de la matrícula inscripta en 2021, contribuir a la formación continua de los equipos técnico-pedagógicos jurisdiccionales y escolares del nivel secundario impactados por el Plan en el marco de los encuentros jurisdiccionales y de núcleo previstos en el plan y fortalecer a los equipos técnico-pedagógicos jurisdiccionales del nivel secundario con la incorporación de perfiles cuyas funciones se enmarcan en el acompañamiento situado a las escuelas” (Ministerio de Educación de la Nación, 2021b, p.6). El universo de los destinatarios se concentra en aquellos “estudiantes que terminaron de cursar el nivel secundario desde 2016 hasta 2020 sin que hayan obtenido el título respectivo por asignaturas pendientes de acreditación” (Ministerio de Educación de la Nación, 2021a, p. 4). Las acciones previstas que organizan la propuesta demandan que cada jurisdicción elabore un Plan Jurisdiccional EgresAR, en el marco del Programa Nacional, de acuerdo a la información respecto de la proporción y tipo de matrícula que no ha titulado en el nivel y de los criterios territoriales (ámbitos urbanos, periurbano, rural, rural aislado) para la conformación de las escuelas sedes. El Programa está diseñado para desarrollarse en Escuelas Sedes de gestión estatal pero donde se atienda



a estudiantes de escuelas secundarias públicas de gestión estatal, privada, cooperativa, social que se encuentren dentro del universo descrito anteriormente. Se prevé que cada escuela sede desarrolle trayectos curriculares, organizando horarios y frecuencias que brinden opciones según los inscriptos y sus necesidades. Además que sostenga un espacio de trabajo y seguimiento colegiado con los equipos de gestión de las escuelas asociadas al programa. La propuesta pedagógica se estructura en torno a los trayectos curriculares que tienen una duración cuatrimestral (de septiembre a diciembre 2021, un primer cuatrimestre, y de abril a junio 2022 un segundo cuatrimestre), con una frecuencia de una o dos veces a la semana entre una y dos horas presenciales, e instancias de trabajo asincrónico en la Plataforma Federal Juana Manso y/o las plataformas jurisdiccionales. Los trayectos que se le proponen a los estudiantes articulan los saberes prioritarios de los espacios curriculares que los jóvenes tienen pendientes de acreditación. Se habilita la cursada de dos propuestas por cuatrimestre para cada estudiante (Ministerio de Educación de la Nación, 2021a).

El Programa contempla una estrategia integral que involucra a los tres niveles de gestión, nacional, jurisdiccional e institucional. Por parte del Ministerio de Educación de la Nación: Subsecretaría de Gestión Educativa y Calidad de la Secretaría de Educación tiene la responsabilidad de realizar mesas de trabajo y asistencia técnica con equipos jurisdiccionales para el diseño, desarrollo y seguimiento del dispositivo de acompañamiento y egreso efectivo, además de formación permanente a los perfiles territoriales y supervisores en las jurisdicciones, coordinadores de escuelas sedes y directivos de escuelas secundarias. También supone una instancia de desarrollo colegiado entre especialistas curriculares de las jurisdicciones con coordinación del equipo nacional, de materiales y propuestas para orientar el diseño de los trayectos curriculares. La Subsecretaría de Educación Social y Cultural de la Secretaría de Educación se suma promoviendo el desarrollo de estrategias territoriales de revinculación de jóvenes y acompañando a los futuros egresados a través de redes territoriales, mesas y espacios intersectoriales. La Subsecretaría de Participación y Democratización Educativa de la Secretaría de Cooperación



Educativa y Acciones Prioritarias, diseña e implementa un dispositivo para acceder a la Beca Egresar en el marco del Progresar u otros programas de becas socioeducativas del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación de la Nación, 2021a, p. 8). Por parte de las jurisdicciones se contempla la conformación de equipos jurisdiccionales y territoriales específicos para desarrollar el dispositivo del plan EgresAR, la definición del universo de escuelas secundarias con estudiantes sin titulación 2016/2020, el relevamiento de espacios curriculares pendientes de los estudiantes nominalizados, el diseño y puesta en marcha de la propuesta pedagógica, la definición de escuelas sedes y las redes de escuelas que conforman esos nodos, la definición y selección de los saberes priorizados para cada espacio curricular, la organización de la secuencia de contenidos del trayecto curricular y los criterios de evaluación y acreditación en un escenario bimodal (presencial/no presencial), la elaboración de materiales pedagógicos orientados a la terminalidad para el espacio virtual, y de cuadernillos soporte papel para facilitar los aprendizajes y el desarrollo de un dispositivo de formación de docentes tutores para la tarea específica de acompañamiento a los y las estudiantes. Además la participación en las instancias nacionales previstas para la formación de los equipos del programa EgresAR (supervisores/as, directores/as, asistentes técnicos territoriales, coordinadores/as y tutores/as de SEDES) y la elaboración de informes de avance cuatrimestrales en el sistema de registro nacional SiTraREd (Ministerio de Educación de la Nación, 2021a, p. 9). Por parte de las escuelas sede el Programa EgresAR demanda la conformación de un equipo institucional con un coordinador y tutores/as docentes, con apoyo de referentes pedagógicos territoriales (ATT) para el trabajo conjunto con la supervisión distrital, zonal, regional y con un equipo coordinador jurisdiccional. Asimismo se prevé un trabajo del equipo entre escuela sede y los niveles de gestión territorial para la elaboración de un plan institucional de seguimiento de trayectorias individualizadas y también para el diseño de propuestas de estudios superiores y de actividades de capacitación laboral para el mundo del trabajo. La escuela realiza el seguimiento en el registro nacional SiTraREd de la nómina de estudiantes inscriptos, de las materias/espacios curriculares a cursar por



cuatrimestre y de su acreditación (Ministerio de Educación de la Nación, 2021a, p.10). Se propone un dispositivo de trabajo entre los tres niveles de gestión (Tabla 1) está estructurado en: Encuentros nacionales, Encuentros jurisdiccionales y Encuentros de núcleo, junto con una instancia de acompañamiento situado que, al decir del documento, constituye el corazón de la estrategia.

Tabla 1¹

Desarrollo del Plan Egresar según los encuentros y la implementación en las escuelas

CONVOCATORIA E INSCRIPCIÓN								
Etapas del Plan	Lanzamiento del Plan			Desarrollo del Plan				Evaluación y cierre
Dispositivo Nacional	Encuentro Nacional	Encuentro Jurisdiccional	Encuentro de núcleo		Encuentro Jurisdiccional	Encuentro de núcleo	Encuentro de núcleo	Encuentro Nacional
El plan en las escuelas				Inicio de cursada. Primer tramo de TC.	Segundo tramo del TC.	Tercer tramo del TC.	Cuarto tramo del TC. Fin de la cursada.	
Duración	2 meses.			4 meses.				1 mes.
Fortalecimiento de los equipos provinciales	Trabajo virtual en la plataforma del plan para la construcción de la oferta curricular jurisdiccional.			Acompañamiento situado a las escuelas Documentación de acciones de seguimiento de las trayectorias y acompañamiento a los equipos de enseñanza.				Evaluación y cierre de la formación de los equipos territoriales.

Por último la Resolución Conjunta 1959/21 del Ministerio de Educación de la Nación (2021a) también da las pautas operativas para el cobro de la Beca Egresar a la que los estudiantes pueden aplicar como apoyo financiero durante el tránsito por el programa. Se trata de una asignación en el marco del programa de becas Progresar, que se les otorga en tanto cumplan con los requisitos socioeconómicos. El valor de la beca (\$5.000) se paga en forma mensual y se

¹ Adaptada de “Documento base para la elaboración de planes jurisdiccionales”, por el Ministerio de Educación de la Nación, 2021, p. 8 (<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL008020.pdf>). Reimpresa con permiso: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

asigna durante el plazo máximo de dos cuatrimestres. La inscripción de cada estudiante al Programa y a la Beca, se realiza a través de la plataforma del programa EgresAR.

Se ofrece un financiamiento a nivel jurisdiccional sobre gastos operativos vinculados a las acciones pedagógicas previstas para la implementación, como por ejemplo: fotocopias o impresiones para la elaboración de material didáctico y/o cuadernillos, tarjetas telefónicas o recargas, resmas de papel, material de librería, tóner o cartuchos de impresora. Estos fondos para gastos operativos, llegan a cada escuela a través del Sistema de Transferencias de Recursos Educativos (SiTraREd) y en dicha plataforma se asegura su rendición. Distinto es el pago de horas institucionales asignadas a los docentes, ya que estas son transferidas a cada jurisdicción según cantidad de alumnos inscriptos. Se toma como criterio que por cada agrupamiento de seis estudiantes corresponden cuatro horas institucionales y por cada agrupamiento de quince corresponden ocho horas institucionales. Los Asistentes Técnicos Territoriales tienen una carga horaria de veinte horas reloj semanales. Las horas institucionales asignadas a tutores y Asistentes Técnico Territoriales en el marco del programa EgresAR son a término del cuatrimestre.

A nivel Jurisdiccional, específicamente en la Provincia de Buenos Aires, es en el mes de agosto de 2021 que la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires, a través de la Subsecretaría de Educación y la Dirección de Inspección General, hace llegar a todos sus distritos un documento interno informativo relativo al Plan EgresAR, donde se establece que dicha política constituye la estrategia elegida para implementar las acciones necesarias en orden de garantizar el egreso efectivo de las trayectorias comprendidas entre los años 2016 y 2021 inclusive. Luego, será a través de la Resolución Conjunta 3014/21 y sus Anexos I y II, que la Dirección General de Cultura y Educación (2021b) promulga la implementación en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires del Programa Nacional de terminalidad en el Nivel Secundaria EgresAR: Proyectá Tu Futuro, y aprueba el Plan Jurisdiccional de Terminalidad del Nivel Secundario, EgresAR: Proyectá tu futuro” conforme con los lineamientos de la Resolución N° 1959/21 del Ministerio de Educación de la

Nación del Ministerio de Educación de la Nación. En los considerandos de dicha resolución se destaca la coincidencia con lo que manifiesta la referida Resolución N° 1959/21 sobre la terminalidad de los estudios secundarios, en tanto esta problemática aún se presenta como un desafío ineludible para la política educativa y para el nivel. Finalmente la Directora General de Cultura y Educación resuelve que para la implementación en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires del Programa se establecerán Escuelas Sedes y Escuelas Asociadas, que estas organizan el agrupamiento de los estudiantes para la cursada del tramo pedagógico que corresponda y que las escuelas sedes y las escuelas asociadas, tanto de gestión estatal como de gestión privada, tendrán la responsabilidad de la titulación de los estudiantes que finalicen sus estudios. Además se asigna la función de docentes coordinadores y docentes tutores a docentes con desempeños activos en el sistema educativo según los agrupamientos alcanzados en la planificación jurisdiccional y se establece que el proceso de selección docente y la retribución extraordinaria por los trabajos a realizar se ajustan a las pautas establecidas en el Anexo II, de la Res 3014/21 dejando en claro que se trata de un suplemento no remunerativo no bonificable para el desempeño de una tarea extraordinaria por fuera de su jornada de labor, y que el monto a recibir no contempla el Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID) u otros suplementos con financiamiento nacional.

Los objetivos del Plan para el ciclo lectivo 2021 en la Provincia de Buenos Aires se definen a partir de los lineamientos nacionales. En este marco se seleccionan 480 establecimientos educativos de gestión estatal para ser sede del Plan EGRESAR, distribuidos en los 135 distritos. Se establece que las escuelas sedes asumen un rol protagónico propiciando un lugar para aprender, acondicionando un aula física y un entorno digital y proponiendo un recorrido formativo. Para la implementación del plan se organizan las tareas de los actores involucrados, siendo estas las siguientes:

- Tareas de los Equipos directivos de las escuelas sedes: proponer junto con el inspector de enseñanza, el coordinador del plan en la escuela sede en función de la matrícula y realizar el seguimiento organizativo y pedagógico de la propuesta.



- Tareas de los Equipos directivos de las escuelas asociadas: sostener una agenda de trabajo colegiado con la sedes del Plan en la consecución del egreso efectivo de las y los estudiantes y mantener contacto con el equipo directivo y el coordinador de la escuela sede, realizando el seguimiento pedagógico de los estudiantes que participen del programa y sean matrícula de origen de los establecimientos educativos a su cargo.
- Tareas de los Coordinadores en las escuelas sedes: realizar el seguimiento administrativo de los inscriptos en la escuela sede, coordinar con las escuelas de origen la inscripción de estudiantes, monitorear el proceso de acreditación y certificación de los y las estudiantes y elaborar informes a requerimiento de los equipos de supervisión y de la Dirección Provincial de Educación Secundaria.
- Tareas de los Tutores en las escuelas sedes: planificar los trayectos curriculares, enseñar y evaluar en los espacios curriculares a su cargo, asistir a encuentros de núcleo convocados por la Dirección Provincial de Educación Secundaria en vinculación con la Dirección de Educación Secundaria del Ministerio de Educación de la Nación

Entre los meses de agosto a noviembre, se contempla que los trayectos formativos curriculares se implementen en cada escuela sede. La escuela sede organiza agrupamientos de estudiantes en áreas de trabajo, retomando los espacios curriculares pendientes de acreditación de los alumnos inscriptos, agrupados por ciclos y siguiendo las áreas establecidas en el Currículum Prioritario: 1. Matemáticas Ciclo Básico 2. Matemáticas Ciclo Superior 3. Prácticas de lenguaje/Inglés Ciclo Básico 4. Literatura/Inglés Ciclo Superior 5. Ciencias Sociales/Ciudadanía Ciclo Básico 6. Ciencias Sociales/Ciudadanía Ciclo Superior 7. Ciencias Naturales Ciclo Básico 8. Ciencias Naturales Ciclo Superior 9. Educación Física Ciclo Básico 10. Educación Física Ciclo Superior 11. Educación Artística Ciclo Básico 12. Educación Artística Ciclo Superior 13. Trayecto de saberes integrados de la orientación - Ciclo Superior. Cada estudiante puede cursar hasta dos trayectos curriculares por cuatrimestre (Dirección General de Cultura y Educación, 2021b). La periodicidad de los encuentros es semanal de entre una y dos horas presenciales, pudiendo incluir

los sábados en su oferta. Para el encuentro con los estudiantes se hace necesario disponer de aulas, de propuestas pedagógicas especialmente diseñadas para recuperar aprendizajes y materiales de la plataforma nacional Juana Manso y/ o del portal Continuemos Estudiando.

Para cerrar este punto destacamos que en esta investigación nos interesa poder comprender cómo se da la recontextualización del texto de la política que venimos describiendo, dentro de las escuelas del distrito de San Isidro donde se lleva a cabo. Además, resulta imprescindible observar que se trata de una propuesta que si bien es altamente prescriptiva en lo que se refiere a las estrategias para la implementación, parece dejar un amplio margen de acción de las escuelas en lo que se refiere a la elaboración real y situada de los recorridos pedagógicos a ofrecer a los estudiantes, aun contando con los lineamientos de un documento interno de la jurisdicción y la Resolución Conjunta 3014/21 y sus Anexos I y II de la Dirección General de Cultura y Educación (2021b).

3. Antecedentes de Investigación: estudios sobre terminalidad y políticas situadas

En este apartado presentamos un estado de la investigación sobre estudios que se refieren a la problemática de la terminalidad en el nivel secundario y a las políticas situadas que operan sobre el quehacer de las instituciones escolares y los sujetos. Ello como resultado de un trabajo de sistematización de la bibliografía producida entre los años 2008 y 2022 en Argentina, América Latina y Europa. Al respecto importa señalar que nos hemos encontrado con trabajos que refieren a investigaciones que atienden el tema de la terminalidad en relación a sus causas, características y consecuencias, otros que se refieren a las políticas y reformas que intentan zanjarse la problemática del abandono y la terminalidad, un tercer grupo que aborda estudios que tratan de describir y reflexionar sobre las consecuencias del encuentro entre las políticas establecidas y los actores en la cotidianeidad escolar, y un último en el cual se analizan el contexto de la puesta en acto de las políticas, y qué se puede tomar

como referencial interpretativo de las políticas educativas y sus efectos en el quehacer de las instituciones escolares.

Respecto del primer grupo referido a una amplia gama de investigaciones que atienden al tema de la terminalidad en relación a sus causas y caracterización, encontramos desde una perspectiva cuantitativa el trabajo de Croso (2010), que analiza las condiciones que influyen a los alumnos a la no conclusión de la secundaria, destacando primeramente como las que más los afectan, la ubicación geográfica, el clima educativo del hogar y la condición socioeconómica.

Salvia (2008) destaca las especiales dificultades que deben enfrentar los jóvenes de estratos sociales vulnerables para concluir sus estudios secundarios ante la necesidad económica de participar tempranamente de actividades que les permitan aportar ingresos al hogar, cuestión que no sólo resulta ser motivo de rezago, sino que también termina comprometiendo las posibilidades de mejores trabajos e ingresos a futuro. El trabajo de D'Alessandre (2014) suma la descripción de dinámicas intrafamiliares que también operan como barrera para la conclusión de la escolaridad obligatoria. La participación en el mercado de trabajo donde realizan tareas remuneradas —en su mayoría varones— y el trabajo de cuidado doméstico no remunerado —mayoritariamente mujeres— resultan ser aspectos estructurales del funcionamiento social familiar que obstaculizan las trayectorias continuas y completas de los jóvenes.

Para González Oviedo (2010) parte de la llamada deserción en adolescentes que provienen de familias con bajos ingresos, debe ser entendida como la “exclusión del sistema por carencias socioeconómicas” y ante esta situación propone políticas intersectoriales de transferencia condicionada de recursos económicos a las familias.

Jacinto (2010) estudia la relación educación y trabajo y le da un giro a la cuestión en tanto propone que la revalorización de la orientación para el trabajo como estrategia aportaría a la terminalidad, superando el modelo excluyente de la escuela secundaria e intermediando entre el generalismo de la educación secundaria y la formación profesional específica.



Contribuyendo a la descripción del escenario de la problemática de la terminalidad, Scasso (2018) lo caracteriza como “dinámico” ya que año a año al ir implementando políticas orientadas a ampliar las oportunidades de finalización del nivel, este varía, pasando del 18 % de la población de 25 años graduada en 1970, al 39 % en 1991 y al 59 % en 2010. En rigor, relaciona estos datos con las propuestas de formatos alternativos y ofertas como la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), el Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES) y el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT 14-17), que fueron ganando protagonismo dentro de la educación de adultos, pero remarca que dentro de la educación de la secundaria común estas no se han expandido con la misma fuerza (Scasso, 2018).

Bottinelli & Sleiman (2014) van en el mismo sentido que Scasso preguntándose si son uno de cada dos, o dos de cada tres los alumnos que no terminan los estudios secundarios, ya que si en la lectura de los datos sobre niveles de egreso se incorpora la dimensión del tiempo que tardan en recibirse, serían dos tercios los que obtienen su título. Además, dan cuenta de que aquellos que provienen de sectores populares tardan más en recibirse dado que, si bien la escuela tradicional —pensada originalmente para formar elites— les abre las puertas, el formato escolar los expulsa con sus prácticas (Bottinelli & Sleiman, 2014) y el aprendizaje que se les propone resulta ser de baja calidad. Sólo aquellos alumnos que provienen de niveles socioeconómicos acomodados logran obtener altos resultados en las evaluaciones (Brozese & Bottinelli, 2008).

Dentro de esta línea Acosta (2022) sostiene que la extensión y expansión del nivel secundario obligatorio en Latinoamérica se basa en la diversificación y segmentación de la oferta, y aporta una serie de mecanismos que dan cuenta de cómo se van consolidando esos circuitos diferenciados de escolarización. Describe por un lado aquellos obstáculos que devienen del diseño de la oferta como costos obligatorios e implícitos y rigideces de los diseños institucionales en tanto estructuras graduadas y cantidad de asignaturas, y, por el otro, los que surgen de las valoraciones sobre el perfil de los alumnos y las formas de violencias en las instituciones. Su investigación nos permite conocer la dinámica

de las desigualdades en recorridos educativos paralelos, pero separados por barreras institucionales, de acceso y de oferta académica, así como también diferenciadas en la posición social de los estudiantes que circulan por ellas, marcando claramente la tensión entre la universalización y la segmentación que devienen de los límites socio históricos y educativos de la región (Acosta, 2022).

González Oviedo (2010) aborda lo que considera problemas intrínsecos de un modelo selectivo y se refiere a los estudiantes que no terminan la secundaria porque “empiezan como aplazados, luego pasan a repitentes y, por último, terminan expulsados del sistema” (p. 14). Según este autor se necesitan apoyos que le den calidad al proceso educativo, medidas de transformación de las reglas de la promoción y la evaluación de los aprendizajes, flexibilización en el paso de un grado a otro, y desasociar reglamentariamente la calificación de la conducta del desempeño académico.

En la bibliografía sobre la materia también se distinguen trabajos que refieren a políticas y reformas que intentan zanjar la problemática del abandono y la terminalidad. Tal es el caso del trabajo de Acosta (2019b) quien analiza las políticas de extensión de la escolarización secundaria, encontrando problemas de origen histórico de desajuste entre los modelos institucionales y los nuevos sectores sociales que acceden a ese nivel. Para esta autora en un primer momento estas políticas intentan modificar el modelo institucional para atenuar los efectos de la segmentación educativa y luego comienzan a ser dirigidas hacia los que iban quedando fuera, acentuando cada vez más los procesos de diferenciación institucional. Problemas como el aumento de las tasas de repitencia y desgranamiento, el descenso de las tasas de graduación y el abandono temprano, encuentran sus límites en políticas que, bajo la forma de reformas, se asientan en procesos históricos cuyos mecanismos no son evidentes y tampoco son revisados, dando cuenta del desajuste entre la obligatoriedad —o forzar la expansión— y la organización de la escuela secundaria, reformulando el problema en términos de expansión versus modelo institucional.



Por otro lado, Montesinos & Schoo (2015) se proponen analizar y compartir una serie de propuestas jurisdiccionales orientadas a la inclusión y terminalidad del nivel para adolescentes y jóvenes de 14 a 17 años, con el objetivo de contribuir al debate de las políticas públicas educativas. Analizan así experiencias que observaron y que resultan ser, en su mayoría, propuestas focalizadas en adolescentes y jóvenes pobres que han dejado la escuela, o que se les atribuyen dificultades en lograr la permanencia y el egreso. En su mayoría alcanzan una cobertura acotada en comparación con la magnitud de la población a la que se quisiera incluir; tanto por la escala de los diseños y los recursos puestos en juego, como por el nivel de accesibilidad que presentan las sedes de las iniciativas para los destinatarios. Dan cuenta de experiencias que avanzan en profundizar cambios en ciertas dimensiones consideradas nodales del formato de la educación secundaria y de otras prácticas que asumen una función más operativa, reparatoria y facilitadora de la posibilidad de acreditar el nivel. Cabe destacar que señalan la necesidad de “investigaciones que, ancladas en los sentidos y las prácticas de sus actores, puedan dar cuenta de los complejos procesos cotidianos vinculados a la construcción social de la obligatoriedad escolar de la educación secundaria” (Montesinos & Schoo, 2015, p. 32), cuestión que nos alienta en el desarrollo de nuestra investigación, ya que se enmarca en dicha perspectiva.

Si bien hemos planteado distintos abordajes que se han dedicado a reflexionar sobre las políticas y reformas de los sistemas escolares desde diversas perspectivas en torno a la terminalidad analizado sus causas, características y consecuencias, el recorrido realizado nos permite constatar que son limitados los análisis realizados en esta área que describan y reflexionen sobre lo que ocurre en el encuentro entre las políticas establecidas y los actores en la cotidianeidad escolar y puesta en acto. En este sentido, Miranda & Lamfri (2017) registran una serie de investigaciones vinculadas a las desigualdades y deudas pendientes respecto de la efectivización del derecho a la educación, que teorizan sobre lo que sucede cuando la política entra en los variados ambientes de actuación en las escuelas. Por ejemplo, Ball (Avelar, 2016) identifica y relaciona factores que permiten entender las diferencias en la puesta en acto de

las políticas en escuelas secundarias inglesas similares. Esos factores son la naturaleza situada de las acciones de la política, la presencia de una variedad de políticas superpuestas en las escuelas, el papel de los actores de las políticas y las limitaciones de los recursos.

João Barroso (2017) tomando como punto de partida los cambios en el gobierno del sistema educativo de Portugal, marca la diferencia entre el modelo burocrático y la post burocracia ligada a la ideología neoliberal gerencialista, donde se toma al director como una especie de superhéroe o figura redentora del proceso de regulación política, garante del cambio y de la calidad educativa. En este mismo sentido Rivas Flores & Leite Méndez (2017) analizan los vínculos entre los discursos neoliberales del sistema sociopolítico y las consecuencias prácticas en instituciones educativas, donde se somete la cultura escolar a la ideología tecnocrática. Carvalho (2017) también con una preocupación analítica sobre las políticas educativas y el gobierno escolar en Portugal, observa tres tendencias de cambio principales asumidas y promovidas por el Estado que son la diferenciación de una tarea especializada, la contractualización entre niveles de la administración y la divulgación de las prácticas de gobierno escolar.

Finalmente, en esta línea teórica Grinberg (2017) nos aporta la noción de “dispositivo” como herramienta que tiene la potencialidad para el estudio de la vida escolar y sus prácticas específicas en las sociedades de gerenciamiento, contribuyendo a la posibilidad de análisis de la compleja trama de lo que sucede cuando la política llega a la escuela.

Además de las investigaciones que resultan ser valiosas herramientas teórico-metodológicas para analizar las políticas cuando llegan a la escuela, existen otras que se pueden tomar como referenciales interpretativos de las políticas educativas y sus efectos en el quehacer de las instituciones escolares y de los sujetos. Dentro de este grupo de seguimiento de políticas y estudio de casos, Bocchio et al. (2016) abordan la recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria en la provincia de Santa Cruz. Desde de un enfoque etnográfico las autoras pretenden conocer cómo sujetos y objetos destinatarios de las políticas educativas, las experiencias al llegar a la escuela,

cómo se tramitan los procesos de reforma, qué “sentires, resistencias, tensiones y negociaciones tienen lugar en la cotidianeidad de la vida escolar” (Bocchio et al., 2016, p. 3), partiendo de la idea de “que la escuela es el lugar donde se configuran las políticas de escolarización y demandan a la investigación dar cuenta de las gubernamentalidades” (Bocchio et al., 2016, p. 3).

Seguidamente, Correa (2020a) también desde la perspectiva de los estudios de la puesta en acto de las políticas, toma el caso del Plan FinEs y parte de la idea de que las políticas tienen ciclos y trayectorias que se despliegan en múltiples contextos. Su análisis permite problematizar los modos en que las políticas “se producen, se recrean y ajustan en las instituciones” (Correa, 2018, p. 1), señalando que el plan “si bien surge en la esfera macropolítica estatal, es primeramente recepcionada y reelaborada por las jurisdicciones y luego nuevamente reinterpretada por los actores institucionales que la ponen en acto en las sedes” (Correa, 2020a, p.10), generando escenarios de lucha y negociación en las múltiples instancias de concreción del programa.

Así, da cuenta de que “las políticas no solo son complejas en su proceso de codificación, sino también en los procesos de decodificación y recodificación por parte de los diversos actores institucionales” (Correa, 2020a, p. 12) y que la interpretación y su traducción encuentran en las instituciones un lugar clave. En esta línea, y también apoyada en los aportes conceptuales de Ball, Maturo (2017) reconstruye el recorrido de las políticas para la Educación Técnico Profesional (ETP) en la Argentina, enlazando el desarrollo explicativo a sus contextos de producción, para concluir analizando las particularidades que adquiere la tarea del director en dichas instituciones de la ciudad de Córdoba, en el marco de las nuevas formas de regulación gubernamentales de la educación y de las políticas para la ETP.

Maturo (2017) pretende dar cuenta de las traducciones que el director realiza de las políticas para el sector, dando visibilidad a los sentidos que se le otorgan a la relación entre la educación y el trabajo.

Por último, la investigación de Lago Fonseca (2017) en Brasil nos aporta antecedentes sobre estudios del contexto de la puesta en práctica de una



política, analizando el Programa Más Educación desde la voz de los actores, donde aparecen voces críticas que hacen requerimientos de infraestructura y estabilidad laboral de los monitores, resignificando el programa y concluyendo en la necesidad de discutir qué son el tiempo y la educación integrales, ya que alargar la jornada no puede significar ofrecer más de lo mismo.

En suma, estos antecedentes nos permiten remarcar el valor del presente estudio para seguir indagando lo que sucede al interior de las escuelas cuando llegan las políticas y reformas, dado que existe una escasa cantidad de investigaciones en este ámbito, y, menos aún, que se refieran a políticas de terminalidad del nivel secundario en las escuelas emplazadas en distintos espacios urbanos.

4. Objetivos de la investigación

En este estudio nos sumergimos en el entramado cotidiano de las escuelas secundarias en el partido de San Isidro, Provincia de Buenos Aires, para describir la recepción y el *enactment* de una política destinada a la terminalidad educativa. De allí se despliega el objetivo primordial de comprender la manera en que esta iniciativa se hace acto en el ámbito escolar, específicamente analizando las similitudes y diferencias en su implementación según la ubicación urbana de las escuelas sede. Además, nos proponemos adentrarnos en la percepción de directores, coordinadores de sede y docentes del programa, buscando caracterizar sus experiencias y opiniones respecto a la recepción del Plan EgresAR. Por último, describimos los modos en que los actores clave, reinterpretan y ajustan esta política en los contextos escolares específicos, contribuyendo así a captar el dinamismo de la cuestión de la terminalidad educativa en el territorio.

4.1. Objetivo general

Describir la puesta en acto del Plan EgresAR en tanto política de terminalidad, en la cotidianeidad de las escuelas secundarias del partido de San Isidro, Provincia de Buenos Aires.



4.2. Objetivos específicos

1. Identificar semejanzas y diferencias de la puesta en acto en las escuelas sede del Plan EgresAR atendiendo al emplazamiento urbano.
2. Caracterizar desde la perspectiva de directores, coordinadores de sede y docentes del Plan EgresAR cómo se receptiona la política en las escuelas seleccionadas del distrito de San Isidro.
3. Describir los modos en que los actores —directores, coordinadores y docentes— recrean, reelaboran y ajustan la política en los contextos escolares específicos.

5. Construcción conceptual del objeto: sobre las políticas, el contexto y la puesta en acto en el escenario escolar.

Tal como lo hemos planteado en el punto tres con la pregunta por la terminalidad de la educación secundaria, así como también por las políticas asociadas a ella, la temática posee larga data y es posible identificar un conjunto de trabajos que se han ocupado de ellas. En este apartado y retomando estos debates, nos ocupamos de un modo particular de las políticas educativas, sus formatos y lógicas, de la importancia del contexto y del territorio como marco para la puesta en acto de una política, y de la dinámica misma de la puesta en acto en la cotidianeidad escolar.

5.1. Políticas educativas, lógicas y formatos.

En las últimas décadas el denominador común de las políticas de la escuela secundaria, tanto en los países europeos como en los Estados Unidos y Latinoamérica, resulta estar vinculado a las desigualdades y deudas pendientes en torno a la efectivización de la obligatoriedad y la finalización del nivel (Acosta, 2019a, 2019b; Gorostiaga, 2012; Miranda y Lamfri, 2017; Romero et al., 2013). Para el logro de este objetivo, el mayor de los inconvenientes reside en el encuentro entre un modelo institucional de origen de carácter selectivo, que se ha ido expandiendo formidablemente durante el siglo XX y que no para de crecer en lo que va de este siglo (Romero et al., 2013), y en el desafío de las

políticas educativas de incorporar definitivamente en un acto de justicia social, la heterogénea matrícula de adolescentes y jóvenes de sectores sociales históricamente excluidos (Acosta, 2011, 2013; Acosta & Terigi, 2015; Romero et al., 2013; Miranda & Lamfri, 2017; Vanella & Maldonado, 2013).

Para comprender esta tensión resulta indispensable remontarnos a la construcción histórica y social del sistema educativo en la secundaria, donde si ponemos foco en su sistema inclusión y exclusión, se observa que en un principio las políticas orientadas hacia la extensión guardaban relación con la segmentación y la forma de diferenciación inter institucional, a través de la creación de tipos y modalidades educativas como ser bachilleratos, escuelas técnicas, escuelas comerciales, escuelas normales. Luego, a medida que avanzaba el siglo XX, la extensión del nivel se vinculaba más con el desarrollo intra institucional (Acosta, 2013) caracterizado por el surgimiento de ramas paralelas, secciones, turnos y clases avanzadas. Es decir, se dieron una serie de modificaciones en el interior de las escuelas cuyo eje en un principio fue la creación de un ciclo común de formación general secundaria para todos los ingresantes, que luego desarrolla mecanismos internos de diversificación de los recorridos educativos (Acosta, 2013).

Ahora bien, como hemos mencionado, durante la última parte del siglo XX la expansión de la escuela secundaria llevó al desarrollo de políticas cada vez más centradas en grupos particulares de individuos, focalizándose en los logros institucionales frente al objetivo de mantener a los estudiantes dentro del sistema hasta que estos logren obtener una calificación. Como se observa, se fue pasando de políticas extensivas generalizadas que no alteran esencialmente el dispositivo escolar, a políticas intensivas que acentuaron los procesos de diferenciación institucional y que permitieron un mayor grado de experimentación e innovación en los cambios sobre la organización académica, en las modalidades de acompañamiento y seguimiento, y en el currículum.

Según Bolívar & Murillo (2017) la escuela desde los ochenta comienza un proceso donde la óptica de lo local se acentúa, dejando de ser entendida exclusivamente desde la mirada del Estado. Diversos movimientos confluyen en



considerar que “la escuela marca una diferencia” (Canário, 2005; como se cita en Bolívar & Murillo, 2017, p. 72). En este marco, uno de los efectos no deseados de las políticas de intensificación que segmenta creando modalidades locales y flexibles —cuando todo ello no se encuentra subordinado a una política de incremento de la justicia social y equidad en cada escuela—, resulta ser el riesgo de creación de instituciones a medida según el nivel socioeconómico, ya que se ofrecen propuestas curriculares específicas para alumnos con dificultades sociales y académicas, transformando las políticas focales en credenciales estigmatizadas.

En la actualidad, nos encontramos con una variedad de políticas, algunas de ellas con discursos y textos con características comunes en varios países, apelando a cierta autonomía institucional con nuevas lógicas organizacionales, cambios en la gestión de las escuelas, complejización de la tarea de los directores, propuestas de diversificación de formatos institucionales con flexibilización de las trayectorias de los alumnos, incorporación de nuevos actores institucionales y vinculación con otros agentes sociales que fueron tomando fuerza y protagonismo.

Barroso (2017) describe un escenario de políticas de cambio que responde a un modelo post burocrático ligado a la ideología neoliberal y al *rio*, que contempla el trabajo por proyectos con contratos laborales, descentralización administrativa, autonomía institucional, prácticas de *benchmarking* y evaluación por números, ignorando según el autor los contextos complejos de las escuelas y las multi regulaciones contradictorias que inciden en las prácticas de gestión de las escuelas. Se trata de un régimen de performatividad donde prima un tipo de racionalidad instrumental, valorizando los resultados y la eficacia por sobre la legitimidad de la ley y de la autonomía profesional de los profesores. “El control *a priori*, por las normas, es sustituido por el control *a posteriori*, por los resultados” (Barroso, 2017, p. 65). De la regulación por los instrumentos y procesos de decisión centrales y jerárquicos, en función de la obediencia de normas de un modelo de gobierno, se pasó a uno de gobernanza, de regulación de actores múltiples, poli centrada en la obtención de resultados. Las “buenas prácticas” tomadas como un instrumento pragmático,



técnico, no ideológico, introducen un patrón que propone la autonomía de los actores —directores y docentes— para seleccionar “las mejores prácticas”, prescindiendo de la dimensión reflexiva y ética, y desinstitucionalizando la identidad de estos profesionales, en palabras de Dubet (2006).

Siguiendo esta misma línea, las investigaciones de Ball & Youdell (2008) y Ball et al., (2012) hacen referencia a este pasaje de las políticas educativas que llegan a las instituciones en diferentes formatos y con diferentes lógicas, y que abren el panorama a un grupo de actores que ejercen el poder en las distintas etapas del desarrollo de la reforma. En una instancia micro social estos actores reformulan y reelaboran las políticas macro, dentro de las múltiples instituciones y en diferentes niveles de gobierno (Ball & Youdell, 2008). Ball, retoma la idea de Foucault respecto del desarrollo de una dimensión genealógica para el análisis de las políticas y su problematización a partir de las prácticas. Enfoca y distingue territorios en los que se articulan saberes y poderes, y desde allí aborda las relaciones materiales específicas de poder que hacen posible las distintas formas de dominación. Muestra los espacios y los tiempos en los que una política se desarrolla, visibilizando los flujos y las acciones de las redes en el ejercicio del poder (Ball et al., 2012). Deja al descubierto las lógicas de transferencia de la responsabilidad de gestión a las comunidades y a los sujetos de las escuelas que adquieren contenidos diversos según como consigan gerenciarse y gestionar las condiciones de vida de sus contextos (Ball & Youdell, 2008).

Para Grinberg (2009) en las sociedades de gerenciamiento las políticas llegan a las instituciones presionando a la población para que se hiciera cargo de revertir condiciones complejas, muchas veces sin los recursos para hacerlo, generando en consecuencia mayor desigualdad y exclusión. Los docentes dan cuerpo y ponen el cuerpo a las reformas (Gentili, 2004) ya que despliegan dinámicas para salir adelante en el espacio escolar que muchas veces resulta ser continuidad del barrio y del territorio (Mantiñán et al., 2015).

Díaz Barriga & Inclán Espinoza (2001) dan cuenta de una situación gerencial con las reformas, ya que son concebidas a partir de un grupo de

especialistas que interpretan características que derivan de un proyecto político, dan una visión sobre el sistema educativo y los cambios que requiere, y luego conforman las líneas de la política de reforma que llegan a directores y docentes del sistema, dejándoles la tarea de apropiarse y la responsabilidad de instrumentarla; y es aquí donde se plantea un punto de tensión ya que desde el discurso se solicita mayor participación y democratización, mientras que las políticas son pensadas “desde arriba” sin que los docentes sean parte de la discusión. En este marco nos interesa el desarrollo teórico de Ball (2006) como sistema de reflexividad en tanto invita al uso crítico de conceptualizaciones para realizar una investigación sobre política educativa, además de la habilitación que otorga como lugar de saber, a las voces de actores no escuchados, poniendo el foco en ver cómo estos actores lidian con las políticas en sus contextos.

Michel Crozier (1972) complementa la idea de Ball en el análisis de las relaciones de poder, focalizando su mirada en torno al problema de la innovación, los cambios y las políticas. Visualiza a los individuos y grupos como aquellos que hacen comparecer con sus objetivos y reglas de juego a la organización en la que participan, los nombra como aquellos que tienen el poder de manipularla y ser manipulados por ella, y añade el giro de que el poder de negociación de los actores se da en base a su posibilidad de manejar fuentes de incertidumbre respecto de los objetivos de la organización. Es decir, sugiere mirar el desarrollo de una política o práctica de innovación, desde las diversas negociaciones que se pueden dar en torno al manejo de las fuentes de incertidumbre como posición estratégica de los actores involucrados.

Desde este enfoque Ball (Beech & Meo, 2016) replantea la concepción espacial de las políticas, de sus formas y de su contenido, y da lugar a una variación en la concepción clásica del mismo Estado del cual dichas políticas forman parte. La administración pública moderna atraviesa un proceso donde cumple con su función e intenta alcanzar sus objetivos, pasando del gobierno de un Estado unitario a la gobernanza a través de la definición y supervisión de objetivos, así como también de la utilización de participantes y proveedores diversos que hacen avanzar las políticas, produciendo programas y servicios (Ball & Youdell, 2008). En definitiva, lo que se plantea es el pasaje de un modelo

jerárquico de gobierno a uno de gobernanza, donde hay nuevos actores con redes flexibles y diversas de autoridad informal, haciendo foco en los intereses en juego, en las relaciones de poder, de presión, de conflicto y de conocimiento.

Finalmente, es a partir del escenario de debate que hemos descrito, que podemos considerar algunas de las propuestas teóricas expuestas como formas posibles de observar, registrar y tratar de comprender lo que sucede en las escuelas y en las comunidades educativas donde se desarrolla el Plan EgresAR que vamos a estudiar. De esta forma, los conceptos vertidos nos guían en la búsqueda de elementos indicadores del proceso de cambio que se viene consolidando en el contexto escolar y que los autores plantean.

5.2. Contexto y territorio como factores de influencia sobre las políticas

Múltiples investigaciones han tratado de comprender el vínculo entre el territorio y las trayectorias escolares, y más específicamente con las desigualdades que se generan. En Argentina Braslavsky (1985) y Braslavsky & Filmus (1988) mostraron que la desigualdad educativa no solo se expresaba como exclusión o abandono escolar, sino también sobre los estudiantes que asistían a la escuela secundaria, ya que recibían aprendizajes de diferente calidad según el contexto de ubicación institucional y el origen social de los alumnos. Este fenómeno conformó circuitos escolares diferenciados y un sistema educativo altamente segmentado, que se fue profundizando a la par de los crecientes niveles de desigualdad cultural y distributiva de recursos, dando lugar a la fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2004).

Para Grinberg & Givone (2020) el territorio como sinónimo de espacio concreto de lo local, también resulta ser el lugar donde se emplazan las escuelas y se cristalizan las desigualdades, incluso donde se llevan a cabo disputas y pujas de poder. Se trata de un lugar geopolítico, administrativo burocrático y jurisdiccional cercano a la vida de la escuela y de los sujetos. Un locus de acción política (Giovine, 2012; como se cita en Grinberg & Giovine 2020) próximo a los hechos, que remite a la vida cotidiana de los barrios. Así, la política educativa



según Grinberg (2009) se produce y acontece en términos de territorialización ya que no hay un afuera de la política que ocurre en la escuela.

En esta línea Jordi Collet Sabé (2020) se pregunta qué es el territorio para la escuela, y describe las variaciones de este vínculo a través de la historia de la educación española. Primero, se refiere al territorio como decorado, luego como recurso y finalmente como agente. De la escuela fortaleza propia de la modernidad, conformada como dispositivo disciplinario que educa al buen ciudadano del estado-nación, pasa a la caracterización del tiempo en que las críticas de los reproductivistas se hacen escuchar, y las teorías de la desescolarización que estos abogan referidas a una transformación radical de la institución escolar, terminan presionando por la apertura de la escuela al territorio.

Collet Sabé (2020) recuerda la idea de “City as classroom” propuesta por McLuhan et al. (1977), que concibe a la ciudad como un gran recurso educativo que ofrece alternativas de socialización como así también intereses y realidades significativas como este, y luego evoca a Ilich (1974), quien también rompe con el imaginario de que sólo lo que se enseña en la escuela es conocimiento, y se inclina por una pedagogía convivencial abierta a la ciudadanía sosteniendo que los saberes están en todas partes.

Durante esa época las escuelas toman al territorio como recurso y muchas de ellas se reorganizan en forma de cooperativas o fundaciones. Inspirada en estos movimientos de renovación pedagógica, la “escuela nueva” intenta ser una opción a las del régimen franquista en España. Para esa escuela, el territorio como recurso cultural, social y físico es fundamental para producir al alumno activo. Cuando se pasa de las sociedades disciplinarias —con escuelas caracterizadas como lugares de encierro y vigilancia— a las de gobernanza —con el modelo de escuelas en red, donde la acción educadora de los distintos territorios físicos, sociales, digitales, familiares son reconocidos como agentes educativos—, se tienden a alterar las relaciones de poder y los procesos de subjetivación de la niñez. En esta escuela extitución el territorio es un agente educativo con el que se coproducen políticas y prácticas educativas que buscan



generar sujetos autónomos y competentes. Las políticas se territorializan, y ese proceso se plasma en los vínculos y articulaciones entre las escuelas, los barrios y las comunidades, que suelen ser complejos y que operan desde condiciones de desventaja o indiferencia, dando lugar a la responsabilización de las poblaciones a gestionar sus propias vidas, incrementando las desigualdades educativas y sociales, asumiendo la gestión de sus propias carencias, es decir la gestión de la pobreza (Bocchio & Grinberg, 2017; Bocchio & Villagran, 2020).

A pesar de esto, también sucede, según el relato de los docentes de escuelas secundarias que atienden sectores populares, la apertura de formas heterogéneas producidas por los propios sujetos que habitan esas escuelas y los barrios, y se constituye un entramado que se aleja del sentido otorgado por esa racionalidad política dominante, anclándose en tramas de humanidad y de solidaridad que logran que los jóvenes puedan salir del barrio y apropiarse de espacios públicos más inclusivos (Bocchio & Villagran, 2020).

Es decir que, de una forma u otra, los procesos de escolarización en los sectores populares se tejen entre el espacio urbano y la puesta en acto de las políticas, enmarcando así la vida escolar con dinámicas de gerenciales de auto responsabilización (Grinberg, 2019; Grinberg & Villagran, 2020). Por otro lado, la puesta en acto de una política en la escuela secundaria va a depender de la naturaleza situada de las acciones de los actores que la asuman, de la presencia de otras políticas superpuestas en la escuela donde se lleva a cabo y de la existencia o limitación de recursos existentes de la institución donde se intenta llevar a cabo la reforma (Avelar, 2016). Una cotidianeidad de la vida escolar que, de manera artesanal, se va traduciendo en los textos de las políticas educativas y va torneando sus trayectorias en la medida en que se imbrican en las redes de actores que participan de su hechura.

Desde esta perspectiva resulta inconveniente pensar de manera lineal en la implementación de una política, ya que la misma cuando llega al territorio es re apropiada por los actores intervinientes en función de sus intereses y marcos de influencia (Avelar, 2016; Viñao, 2002). Se abre así un proceso donde se dan negociaciones entre los grupos de interés atendiendo a ideologías y opiniones,



ya que no hay innovación en abstracto, sino en un contexto y en circunstancias determinadas, resultando casi imposible de prever la adaptación a los contextos de las políticas y las múltiples repercusiones que pueden generar, o sus efectos no deseados. Las reformas y políticas educativas en su concreción están atravesadas por innovaciones, discusiones y resistencias, aunque tengan aprobación legal y el apoyo de los expertos. Además, las políticas en sí mismas no son necesariamente textos claros o cerrados o completos (Ball, 2002). Por ello, los discursos y los textos, jugados en su puesta en acto, requieren de interpretación y traducción (Ball et al., 2012).

En relación a la interpretación, se alude a la comprensión del contenido de la política, es decir, qué se plantea y qué acciones supone por parte de los sujetos determinada política. Y esa lectura de la política suele ser realizada por actores con autoridad, como directores e inspectores escolares. Ellos se apropian del significado y seleccionan qué aspectos privilegiar de la política. La traducción, por su parte, involucra múltiples procesos que son puestos en práctica para vincular expectativas o imperativos de las políticas con un conjunto de prácticas. Pueden incluir, entre otras acciones, capacitación en servicio, reuniones departamentales, diseño de artefactos, redacción de documentos internos (Ball et al., 2012).

Según Offe (1984; como se cita en Ball, 2002, p. 123) “los efectos sociales reales de una ley o un servicio institucional no están determinados por la letra de esa ley o por los estatutos de la misma, sino que son una consecuencia de las disputas y los conflictos para los cuales las políticas simplemente establecen el lugar y los tiempos, los temas y las reglas de juego”, es por ello que resulta de interés mirar cómo los centros educativos hacen política educativa desde su práctica cotidiana y contexto, a través de la relación entre los agentes, discursos, y prácticas, redefiniendo lo que significa aprender, lo que es una buena escuela, un buen alumno y un egresado. Por lo tanto, el contexto no puede ser descrito como un mero telón de fondo, sino que resulta una fuerza activa en el que las escuelas operan, inician los procesos y desarrollan los textos y expectativas de las políticas. En síntesis, modela subjetividades y a la vez es modelado por ellas.



Luego de lo expuesto, nos queda el desafío de tener en cuenta en nuestro estudio cómo se da la territorialización del Plan EgresAR, ya que este es el lugar donde la política acontece efectivamente. Además, resulta relevante focalizar nuestra investigación en la observación de cómo los actores de las dos escuelas de San Isidro que seleccionamos —situadas en distintos contextos y con diferentes condiciones institucionales— lidian con el Plan y lo materializan en la arena de la práctica luego de su llegada al territorio escolar.

5.3. Dinámica de la puesta en acto de una política en la cotidianeidad de las escuelas

Retomando el análisis que hemos compartido en el punto anterior respecto de la no linealidad de las políticas cuando llegan al territorio, podríamos en este nuevo punto complejizar el planteo a partir de la idea de que las políticas están atravesadas por ciclos en su trayectoria (Ball & Bowe, 1992), desde que son concebidas hasta que llegan a ser instrumentadas en la cotidianeidad escolar. Así, algunos trabajos se han referido al estudio de los ciclos en general y otros a un ciclo en particular. Por ejemplo, se han centrado especialmente en el contexto de influencia, en el análisis del contexto de la producción del texto político y la normativa de los documentos de la reforma, o en el contexto de los resultados, de la eficiencia y sus efectos, pero en general no dan cuenta de qué cuestiones se producen dentro de las instituciones educativas, en las prácticas docentes y en los procesos de aprendizaje cuando la política llega a la escuela.

Braun et al. (2017) destacan las diferencias que se generan en la puesta en práctica de una misma política, aún en escuelas que aparentan ser similares, si se tiene en cuenta la matrícula escolar, la historia institucional, la caracterización del personal docente, el *ethos* y la cultura escolar, la infraestructura disponible, los recursos materiales, el presupuesto con que cuenta cada escuela, el cómo se relaciona la institución con las autoridades locales y qué tipo de presiones soporta sobre los resultados luego de la llegada de la política a la escuela. Es la puesta en práctica *in situ*, la que modela un proceso creativo y complejo de puesta en acto, ya que si bien las políticas llegan a las instituciones con metas pre fijadas, no expresan claramente qué hacer y



requieren de un proceso de interpretación y traducción a través del cual la escuela “adapta” dicha política a su cultura, y las limitaciones y posibilidades de su contexto. La política se decodifica y recontextualiza a través de la lectura, escritura y diálogo de los docentes que la llevan a cabo. Sobre ella se pueden producir cambios radicales, intencionales o no. Puede estar sujeta a una no implementación creativa, donde se fabrican respuestas incorporadas sólo por razones de rendición de cuentas más que por razones pedagógicas o de cambio organizacional. También se puede diluir o agotar cuando está incorporada superficialmente a las prácticas.

Por estas razones Braun et al. (2017) proponen un dispositivo heurístico para promover la indagación y el cuestionamiento de cómo las políticas se insertan en la escuela, trascendiendo las miradas centradas en una perspectiva donde no sólo se atiendan las dinámicas de poder, negociación, intereses para la supervivencia y seguridad organizacional, sino que se tome los matices del contexto local que dan forma a la puesta en práctica, dado que las condiciones materiales, los recursos, los valores, los compromisos y las experiencias escolares se vinculan con las condiciones subjetivas de interpretación de una política dentro del cotidiano escolar.

Según Maguire et al. (2015) la forma en que se concibe una política depende del dónde se está parado, expresando así que las propuestas no tienen igual relevancia para los distintos miembros institucionales y que hay una construcción social en su puesta en acto. Por lo tanto, no desmaterializar el contexto de la puesta en práctica de una política resulta ser fundamental frente a formulaciones de los hacedores que asumen los mejores ambientes y recursos ideales.

Grinberg (2017) expresa que no se trata de los saberes del pensamiento y del diseño de las políticas por un lado, y de la experiencia por el otro, sino que son procedimientos del pensar y conducir que ocurren como experiencia en su historicidad, donde la clave está en problematizar el hacer de modo de propiciar acciones que fortalezcan el “hacer escuela”.



Para concluir el planteo respecto de la construcción conceptual del objeto, diremos que las tres líneas de abordaje desarrolladas y su variedad de conceptos, serán una y otra vez retomadas a lo largo de nuestro trabajo. Además, resultan ser centrales para el esclarecimiento del objetivo de nuestra investigación y de los hallazgos, el planteo referido a la política educativa en clave de sus formatos y lógicas en épocas gerenciales; las discusiones sobre el contexto y territorio como factores de influencia sobre las políticas; y la perspectiva de la dinámica de la puesta en acto de una política en la cotidianeidad escolar.

6. Estrategias metodológicas

Abordamos la construcción metodológica entendiendo que se trata de transitar un camino organizado, sistemático y empírico en una investigación, para la consecución de los objetivos propuestos, en vinculación con el problema de investigación y la construcción conceptual; siguiendo el método científico para intentar describir, comprender, conocer y eventualmente explicar la realidad educativa (Bisquerra Alzina, 2004). En este sentido, nuestro trabajo se desarrolla dentro del marco del paradigma interpretativo, ya que su objetivo principal es la descripción del modo en que se pone en acto un plan de terminalidad en dos escuelas del distrito de San Isidro del conurbano bonaerense. A través del método cualitativo se intenta comprender y valorar la perspectiva de directores, coordinadores y docentes dentro de su propio marco de referencia. Nos orientaremos así, a aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos involucrados en la puesta en acto del Plan EgresAR para que, a partir de ellos, se generen conocimientos fundados en la perspectiva de los participantes (Hernández Sampieri et al., 2004).

Para la muestra se han seleccionado dos escuelas con diferentes historias, tradiciones y emplazamientos urbanos dentro del partido. Una es céntrica y tradicional y la otra tiene una conformación más reciente y se encuentra situada en la periferia del partido. La elección se fundamenta en una diversidad de planteos que van desde el criterio que la desigualdad urbana o el



efecto “vecindario” (Navarro Navarro, 2004) que impacta en el entorno e influencia a quienes lo habitan, y que ello presumiblemente se traduce en procesos que generan desigualdad en las escuelas, a la idea de Ball & Youdell (2008) cuando se refieren a que los centros de enseñanza también están sujetos a los efectos relacionados con su renombre o prestigio y con su tradición como también con la tendencia a que determinados grupos socioeconómicos y étnicos hagan elecciones de instituciones escolares en función de estar con “gente como nosotros” (Ball et al., 1995, 2004).

La Escuela A está situada en el límite entre San Martín y San Isidro, a pasos de la Avenida que separa un distrito de otro. La gran mayoría del alumnado proviene de Villa Hidalgo, partido de San Martín. La escuela tiene tres turnos, con una matrícula de 780 estudiantes. En ella funciona la propuesta a ciclo cerrado de Aulas de Fortalecimiento de Trayectorias Educativas (AFTE), el Programa especial para el Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas de las y los estudiantes bonaerenses (FORTE) y el Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación (ATR). Los alumnos que cursan en la escuela provienen de barrios carenciados, y en su mayoría sus padres tienen trabajos que no son estables.

Este año, luego de muchas gestiones a partir de la pandemia, la escuela consiguió dar el desayuno y la merienda, ya que según su directora “los chicos lo piden a gritos, y necesitan comer algo”. Además, la docente asegura que se trata de una escuela donde los alumnos están cómodos y no se quieren ir ni cuando tienen la posibilidad. A los estudiantes no les gusta cambiarse de escuela porque saben que a otras escuelas de Villa Adelina van chicos de otros barrios, pero en esta ocasión los jóvenes que participan del Plan EgresAR en la escuela, son alumnos y ex alumnos del establecimiento y de colegios cercanos, tanto estatales como privados, que han sido destinados al nodo de la Escuela A.

En el centro comercial de San Isidro está emplazada la Escuela B, una ex escuela nacional con noventa y ocho años de antigüedad. Es grande, tiene tres turnos y los alumnos que asisten a ella no son propios de San Isidro, sino que llegan de lugares cercanos como Beccar, San Fernando, Virreyes, acercándose



en tren y/o en la gran cantidad de colectivos que existe. La mayoría de los estudiantes asiste a esta escuela porque alguno de sus familiares antes fue alumno de ella. Es un colegio que mantiene cierto prestigio, que ha sido considerado de élite —muchos tienen ese recuerdo— aunque hoy el nivel socioeconómico de sus alumnos es de clase trabajadora, media y media baja, registrándose una transformación histórica de la matrícula. Si bien sostienen la importancia de la centralidad de la enseñanza, pasada la pandemia el esfuerzo del equipo directivo está puesto en que la escuela sea un lugar donde chicos y grandes quieran estar, un lugar de encuentro.

La indagación que hemos llevado a cabo ha sido de corte cualitativo, instrumento muy diferente a una prueba estandarizada o un cuestionario. Se construyó una fuente de datos (Hernández Sampieri et al., 2004) a partir de la entrevista en profundidad (Taylor & Bogdan, 1987), abierta, dinámica y flexible, para la recolección de evidencia y el entendimiento de la problemática en cuestión. Durante el período Julio- Agosto 2022, se sale al campo a entrevistar a la Directora de la Escuela A y a la Directora de la Escuela B, donde se desarrollaba el Plan EgresAR. También sumamos a las entrevistas en profundidad a las Coordinadoras de sede de ambas escuelas. Finalmente, a un grupo de profesoras hasta agotar la muestra.

Todas ellas eran docentes de distintas áreas del Plan, una era profesora de Matemáticas de la Escuela A, otra de Trabajo y Ciudadanía de la Escuela B, otra de Arte de la Escuela A y finalmente una de Biología de la Escuela B. La investigación cualitativa nos permitió privilegiar la profundidad sobre la extensión e intentar captar los sutiles matices de las experiencias vitales (Whittemore et al., 2001). Asimismo, si bien esta investigación es pragmática y está asentada en la experiencia de las personas, los relatos comienzan a encontrar coincidencias y las categorías comienzan a saturarse, es por ello que se decidió que las ocho entrevistas en este caso se presenten como suficientes.

Luego de la obtención del relato de los actores, de la transcripción de cada una de las entrevistas y de su ordenamiento, se procede al análisis e interpretación del contenido y la codificación de las mismas en relación a los



conceptos que devienen del marco teórico y permiten profundizar las interpretaciones (Mertens, 2019). Esta codificación nos permite asignar unidades de significado a la información compilada como también encontrar patrones, etiquetar los temas y desarrollar sistemas de categorías significativas para finalmente realizar nuestro informe (León & Montero, 2003). La investigación cualitativa nos otorga la posibilidad de comprender el *enactment* de una política y hacer del caso individual del distrito de San Isidro —algo significativo en el contexto de la teoría— para reconocer similares características en otros lugares (Morse et al., 2002). En este sentido, un aspecto central que guía nuestro proceso de investigación es entender que las políticas educativas en su recepción, puesta en acto y devenir, no constituyen desviaciones de la norma, sino que se trata del hecho de captar cómo los sujetos la interpretan, se las apropian, las resisten, o las modelan, entre otras cuestiones, tanto a partir de lo que ya saben hacer como de las condiciones institucionales y laborales en las que tienen lugar. Es decir, que la investigación sobre la puesta en acto no se trata de relevar las desviaciones de la ley, sino que, desde una lectura microfísica de las políticas, comprender las más variadas formas de interpretación y materialización (Villagran, 2020).

7. Resultados de la investigación

“Policies rarely tell you exactly what to do, they rarely dictate or determine practice, but some more than others narrow the range for imaginative responses.” (Maguire et al., 2015, p. 2)

Luego del trabajo de campo donde se recuperan experiencias, resistencias, acciones y sentires de los actores que recrean y reelaboran el Plan EgresAR en sus escuelas, se arriba a la posibilidad de una apertura de visión acerca del contexto de la práctica en el ciclo de la política bajo estudio (Ball & Bowe, 1992). Se evidencia así, la potencialidad que tiene analizar el Plan desde la perspectiva de la “puesta en acto” (Ball, 2009), y no desde miradas más rígidas y lineales como las que proponen otras lecturas cercanas a la visión de la



implementación. Coincidimos con la idea de Villagran (2020) cuando afirma que las políticas en su puesta en acto y devenir de ninguna manera constituyen desviaciones de la letra o de las normas de la política que se intenta desarrollar en territorio, sino que son los sujetos atravesados por determinadas condiciones laborales e institucionales los que se las apropian e interpretan de múltiples formas para llevarla a cabo. Además, en línea con a esta perspectiva de análisis retomamos la idea de Foucault (1992) de aproximarse a las relaciones de poder allí donde se vuelven capilares, micro relaciones, para poder develar la microfísica del poder que opera en el devenir de las políticas en la arena de la práctica. Bajo estas perspectivas de análisis es que traemos algunas de las escenas descritas por los directores y docentes en las entrevistas, que dan cuenta de las condiciones artesanales de desarrollo del Plan EgresAR.

La tarea que nos convoca se encuentra organizada en sub ejes. En el primero, se problematiza la forma intempestiva en que el Plan EgresAR llega a la escuela y el desacople que ello genera en relación a organización, tiempos y acciones. Luego, nos referimos a la experiencia de las directoras que gestionan las escuelas sedes del Plan y su sentir acerca de que todo en el ámbito escolar parece hacerse a fuerza de voluntad personal. A esto se suma que los recursos espaciales, económicos, tecnológicos y de conectividad en estos contextos se muestran siempre escasos y que las condiciones de carencia van signando las desigualdades educativas entre alumnos que asisten a unas y otras instituciones, donde se les puede ofrecer los recursos necesarios para el desarrollo de sus aprendizajes.

En este escenario dentro de las sociedades de gerenciamiento, cuando las políticas y planes llegan a las instituciones requieren que el director desarrolle prácticas *multitasking* para hacerse cargo de revertir situaciones complejas sin los recursos necesarios. Por ello, en el tercer subeje, abordamos el tema del director como líder en la era de la retórica del “Yes we can” bajo cualquier condición. Concluimos luego el análisis de los resultados, abordando el tema del proceso endógeno de privatización de la educación analizando la forma de contratación de los docentes del Plan, para llegar finalmente a la dimensión



reflexiva sobre los resultados que vincula el “hacer escuela” a través de lazos pedagógicos y amorosos al acto de enseñar y aprender.

7.1. Cayó como en paracaídas

El primer eje de problematización que observamos se vincula con la forma intempestiva en que la política llega a la escuela y el reiterado desacople en la organización, en los tiempos y en las acciones de la propuesta. “Cayó como en paracaídas”, resultó ser la primera expresión de una Directora al comenzar la entrevista, sin ni siquiera encender el grabador. La expresión resulta ser potente en el sentido que nos lleva a imaginar algo que no se gesta en el lugar, no se espera, no tiene raíces —ya que viene “de arriba”— y que convoca la obligación de atención repentina.

Abonando a la idea del desacople entre los tiempos del nivel central y los de las escuelas la Directora de la escuela A, dice:

“Por ejemplo lo que nos pasó el año pasado es que nosotros pedimos información y no sabíamos cuando la recepcionábamos, entonces los chicos nos venían a preguntar y nosotros no teníamos información, les decíamos *¡Mirá, no sabemos!* y ellos decían *A nosotros nos dijeron en la página que vayas a consultar a tu escuela*. Entonces, nos venían a consultar y nos quedábamos helados”.

Reconocemos en esta expresión de la Directora, un cierto desconcierto cuando los alumnos se acercan a la escuela —guiados por las indicaciones de la página web— en búsqueda de información específica y concreta sobre el Plan EgresAR, y la situación en que la escuela no puede responder, ya que “no les ha llegado nada” desde nivel central.

La Directora de la escuela B, al ser interrogada sobre la recepción de la política y la información sobre el desarrollo de la agenda, responde a la pregunta de cómo se iban enterando:

“... entrando a la página y viendo, de otra manera no nos fue dicho, no hubo reuniones para explicarnos, sino era entrar a la página, ver qué era lo que tenían que hacer los chicos, ver dónde se tenían que inscribir”.



Aquí se ha desarrollado la estrategia de la permanente consulta al sitio web para guiarse en la intervención, coincidiendo entre ambas Directoras sobre lo expresado en relación a los tiempos desacoplados de gestión y organización de la propuesta.

La Directora de la escuela B, más adelante agrega:

“Yo te hablo desde ponerlo en marcha, la intención para mi es buenísima, pero la forma en que se llevó a cabo el año pasado y la forma en que se está reiterando ahora , no sé qué impacto a nivel provincial habrá tenido, pero es algo que podría dar para mucho más, pero como viene tan así a los tumbos... vos fijate estamos hoy a 6 de julio, a los chicos les habíamos mandado un documento allá a lo lejos que supuestamente arrancaban en esta segunda parte el primero de abril. Eso quedó en la nada, se fue postergando y postergando y recién ahora en julio, la semana pasada tuvimos una asistencia que nos hablaban ya de los tutores, donde nos dejaron más dudas que certezas”.

Como podemos observar, aún estando muy de acuerdo con el Plan EgresAR y valorando la propuesta, la dirección se encuentra con que las condiciones bajo las cuales este llega a la escuela, son críticas, “a los tumbos” y no cumplen con el cronograma estipulado para el desarrollo de las clases y la posibilidad de apropiación del aprendizaje. Tampoco se aclaran las dudas que se plantean entre docentes tutores que van a desarrollar las clases dejando el Plan librado, en muchos aspectos, a las diversas traducciones que realizan los actores en el territorio. La coordinadora de la Escuela B nos cuenta que:

“El Plan empezaba en septiembre y era hasta diciembre, un cuatrimestre. Pero acá se empezó a implementar a partir de noviembre, porque mientras se armaron las listas, salieron las comisiones y los chicos nos venían a preguntar. A mí me dijeron en la página, y yo no tenía información...”.

Entrevistadora: “Y si empezaron en noviembre y era cuatrimestral, ¿hasta cuándo duró?”.



Coordinadora B: “Y ahí está el problema de los tiempos. Eso terminó siendo noviembre... diciembre... Al 30 de diciembre tenía que cerrar y también así, de un día para el otro, se cierra ahí y se cierra ahí (sic)”.

Entrevistadora: ¿O sea que hicieron en dos meses lo que estaba previsto que hicieran en cuatro?”.

Coordinadora B: “Exactamente...”.

Lo expresado por la Coordinadora de la Escuela B termina de dejar en claro que el tiempo para enseñar y aprender se vio seriamente afectado, alterando las condiciones que el Plan suponía para su desarrollo exitoso.

En lo que respecta a la selección de docentes tutores, encargados de desarrollar la propuesta pedagógica integrada de las materias, de planificar las secuencias didácticas y de proponer una evaluación de lo que se iba enseñando y de lo que se iba aprendiendo, en la escuela B el panorama lo describe la Coordinadora:

Entrevistadora: “¿Y cómo se seleccionan los tutores?”.

Coordinadora B: “Ayer te mandan una información (sic) que es para hoy, y vos decís *¿A quiénes llamo? Mirá, estos van a ser los trayectos y estas las materias que van a involucrar*”.

Coordinadora B: “Lo que te iba a comentar es que (...) como no hubo una capacitación nunca, unos videos... pero creo que no los miraron. Había profes que no terminaban de entender la dinámica de la propuesta. Un profesor que no terminaba de entender cómo les estaba promocionando biología y materias afines a las ciencias naturales, decía Yo no te voy a firmar que este chico haya aprobado biología de tercero, cuarto y de quinto. Le respondí *Pero profesor usted no vio que...* Llegó un punto que le dije *Bueno, yo no soy Director General de Cultura y Educación para decidir cómo va a funcionar un programa o no, no hubieses participado*”.

Entrevistadora: “¿Él no sabía que tenía que hacer esa integración curricular?”.

Coordinadora B: “Sí, pero no le parecía”.



Entrevistadora: “¡Qué pena que lo eligieron!”.

Coordinadora B: “Por eso te digo que esa es la picardía de no tener el tiempo para hacer el trabajo que requiere que vos mires a quién vas a elegir”.

La emergencia afectó la selección de quienes resultan ser estratégicos para el éxito del Plan, ya que repercutió en la imposibilidad de seleccionar los perfiles docentes necesarios para llevar a cabo la propuesta educativa desde el paradigma donde se inscribe. Además, los tiempos desarticulados y burocráticos resultan un problema a la hora de tener acceso a la financiación de los insumos que requiere el Plan. La Directora de la Escuela B nos explica el circuito de acceso a los fondos:

Entrevistadora: “Con respecto del dinero que estaba depositado en SITRARED², ¿lo tuvieron en tiempo y forma?”.

Directora B: “El dinero estaba depositado. No lo pudimos utilizar porque hicimos cambio de titular de tarjeta, (...) y estoy esperando que me llegue la tarjeta, puedo entrar y mirar, pero no puedo utilizar”.

En Escuela A la escena es coincidente:

Entrevistadora: “¿Viste que había un depósito en SITRARED?, ¿esos fondos les llegaron a tiempo?, ¿cómo te enteraste que estaban?”

Directora A: “Yo entro seguido a SITRARED a ver qué hay (...). No lo pudimos utilizar para el programa, fue una pena. Igual por parte de la coordinadora se manejaron bastante bien sin eso. O sea, no me llegaron reclamos de *yo necesito el dinero para las fotocopias*; pero digo... fue una lástima porque si bien la tarjeta me la dieron en diciembre, desde que empezaron las clases hasta mitad de mayo voy al cajero y me salía que no estaba habilitada...”.

Se observa entonces cómo se repite en las escuelas la experiencia de no haber podido utilizar los fondos depositados. Se trata de fondos que vienen de partidas presupuestarias del Ministerio de Educación de la Nación y que van a

² El SITRARED es el Sistema Nacional de Transferencia de Recursos Educativos del Ministerio de Educación de la Nación.

una cuenta específica asociada a la Clave Única de Establecimientos (CUE) de la escuela a la que el Director tiene acceso mediante la tarjeta Ticket Nación Escuela; pero ninguna de las dos instituciones pudo utilizar el dinero depositado por dificultades e inconsistencias burocráticas y de tiempos. Esta situación obliga a los actores involucrados en el Plan a hacerse cargo financieramente de la propuesta en el territorio. Así, tanto la Coordinadora de la Escuela A como de la Escuela B comentan:

Coordinadora de la Escuela A: “Los fondos llegaron super tarde, casi este año en febrero, o sea que casi todo el plan lo fuimos manejando nosotros. Los chicos compraban las fotocopias, o sacaba las fotocopias yo”.

Coordinadora Escuela B: “Todo del bolsillo propio ¡Jajaja! Algunas cosas Cooperadora... buscábamos el recurso entre nosotros y Cooperadora para las actas ayudó. En este momento lo estoy pagando yo lo que llega”.

La docente de Trabajo y Ciudadanía de la Escuela B en esta misma línea aporta:

“Las fotocopias las pagué yo... todas las fotocopias. Hay chicos que no pueden y vos te das cuenta, y hay otros que por ahí no quieren o quieren guardarlo para el desayuno”.

Observamos la constante experiencia de que los actores involucrados en el desarrollo de las políticas en general y, en este caso, del Plan EgresAR en particular, están presionados a autofinanciarse y a aportar lo que pueden en el momento en que realmente se necesita. Si bien la ejecución descentralizada del presupuesto puede llegar a ser un elemento interesante en beneficio de una gestión eficiente del mismo, esto se desdibuja en la medida en que desde el nivel central se desatienden los tiempos requeridos en la racionalidad económica de la política pública.

Por otro lado, la inscripción en el Plan EgresAR ofrecía a los alumnos con una situación económica más vulnerable la posibilidad de postularse para el cobro de la beca Progresar, con la obligación del cursado de las materias para



cobrar. Pero, una vez más, el desacople de los tiempos fue tal que los jóvenes terminaron accediendo al dinero automáticamente sin ir a la escuela. Al respecto la coordinadora de la Escuela B contaba:

“Yo decía ¿Por qué hay tantos chicos que no están reclamando información ni cuando empieza el programa? y era porque ese chico empezó a cobrar desde el momento en que se inscribió”.

Entrevistadora: “¿No lo tenías que validar vos en SITRARED?”

Coordinadora B: “Eso se va a hacer recién ahora, el año pasado fue todo muy rústico, los chicos se anotaron en septiembre y desde septiembre ya estaba cobrando. Entonces el que lo hizo con un fin económico no les importaba cuando empezaba el programa, pero tenías chicos que le habían quedado tres o cuatro materias. O de colegios privados, que habían dejado alguna materia y esos eran los alumnos que consultaban continuamente. Este año parece que es distinto, quiero creer que si dicen que en SITRARED uno va a habilitarlos es porque no están pagando nada a nadie”.

Algo que en principio resultó un incentivo para la terminalidad, con el cobro inmediato de la beca dejó de serlo, perdiéndose así la posibilidad de traccionar positivamente para que se titulen los que más lo necesitan y poder mejorar la chance que tiene un joven egresado de acceder a un trabajo en blanco y mejor remunerado en el mercado laboral. La docente de Trabajo y Ciudadanía de la Escuela B comenta el mensaje ambiguo que ocasionó esta situación entre los valores de la escuela y la inmediatez de acceder al dinero:

Docente B: “Yo le dije a mi coordinadora Necesitamos empezar a tiempo, porque yo también me enteré que a los chicos también les pagaban (...) y todos se habían anotado para la beca, pero yo no sabía que a ellos sí les habían pagado septiembre, octubre. Y ellos no tenían la culpa. Eso me pareció que no correspondía, que no tuvieran clase. El chico teniendo la beca, va a decir A mí me están pagando para estudiar, pero no estudio, entonces yo qué aprendo”.

Día a día la escuela enseña el legado de la ciencia, pero también en su currículum oculto intenta transmitir el valor del esfuerzo, lo necesario que es



sostener un compromiso, luchar por una meta, apostar a estar presente aprendiendo, etc. Estas enseñanzas se ven afectadas si desde los niveles centrales se solicita una cosa y se hace otra. Es por ello que el cobro automático del Progresar, sin siquiera acercarse a la escuela, mella sobre este aprendizaje y sobre el propósito de un pago que estaba asociado a una contraprestación.

Siguiendo la línea de nuestro análisis —el esfuerzo, el compromiso físico, intelectual, afectivo y monetario— creemos que se requieren todos los sentidos en el territorio escolar para concretar el Plan EgresAR. Veamos en el siguiente punto otra arista de este planteo.

7.2. Todo a pulmón: el territorio como fuerza activa

En el territorio todo parece hacerse a “fuerza de pulmón” como nos explica utilizando esta metáfora, una docente. Se repite una y otra vez, la experiencia de instituciones que gestionan cotidianamente en condiciones de carencias. Esta desventaja incrementa las desigualdades educativas entre alumnos que asisten a escuelas que pueden ofrecer recursos espaciales, económicos, tecnológicos, y de conectividad para el desarrollo de sus aprendizajes y los que no la tienen.

Con respecto a la infraestructura encontrar lugares en las escuelas parecería ser un desafío. Así lo describe la Directora A:

Entrevistadora: “El Egresar acá ¿sólo se llevó a cabo los sábados? ¿durante la semana, no?, ¿porque los pibes no podían?, ¿porque los profesores no podían?, ¿por qué no había lugar?”.

Directora A: “El Programa ATR estaba ocupando mucho espacio, entonces alguna materia se logró ponerla en el vespertino donde tenemos más aulas libres, sino todo era el sábado en el SUM”.

La falta de espacio en estas escuelas secundarias es un tema recurrente; en este caso se decide resolverlo temporalmente con la utilización del SUM³, espacio que, como afirma la Directora A entrevistada, el sábado está saturado por la asistencia de alumnos a las clases del Programa ATR, como a las de todas

³ Los SUM son salas o salones de usos múltiples.



las materias del Plan EgresAR. Asimismo, esto repercute en la imposibilidad de utilizar otros recursos que se encuentran en otros espacios de la escuela, como ser *netbooks*. La Directora de la escuela A, explica:

Directora A: “Tenemos computadoras, pero para usarlas los días sábado ya se complica porque no hay personal para que tengan acceso a la biblioteca donde están guardadas”.

Entrevistadora: “Entonces esos días sábado no se usaban, o sea que la parte tecnológica en la escuela no la utilizaban. ¿Cómo congeniaba esa demanda que tenía el Plan de ser semi presencial o más que nada virtual, siendo las clases los sábados y no contando con computadoras ni acceso a internet?”.

Directora A: “Los profes siempre se quejan. Hace tres años que tenemos que usar el recurso de la virtualidad y no tenemos forma. Nosotros tenemos internet de Fibertel, pero no se la podemos dar a los alumnos porque deja de funcionar para las tareas administrativas de secretaría y dirección. Es un problema”.

A partir del escenario que describe la Directora A nos resulta complejo pensar cómo se enseña en un sólo espacio bullicioso, lleno de alumnos tomando distintas clases y sin los recursos tecnológicos necesarios, ya que, si bien las computadoras parecerían estar en la institución, no se tiene acceso a estas porque se encuentran en la biblioteca, lugar que los días sábado permanece cerrado por falta de personal. Además, el acceso a internet resulta ser utilizado en la escuela sólo para tareas administrativas porque no tendrían el ancho de banda suficiente para que todos lo utilicen. Se confirma entonces una y otra vez que la conectividad en las escuelas es un recurso problemático y escaso, y que son los alumnos y los docentes quienes terminan aportando sus propios dispositivos y conectividad.

Entrevistadora: “¿Y los chicos del EgresAR utilizaron sus propios teléfonos, sus dispositivos y su conexión?”

Coordinadora A: “Acá lo que no tenemos es internet. Algunos profesores trajeron su computadora. Acá hay computadoras, no es que no hay (sic),

pero internet no había, o sea, los chicos usaban sus recursos o la docente sus recursos”.

La Coordinadora del Plan de la escuela A de la periferia de San Isidro, nos cuenta que tanto los alumnos como los profesores utilizaron sus elementos personales para poder llevar adelante el Plan, lidiando así con el contrasentido de que el EgresAR tenga una propuesta semipresencial que se desarrolla en escuelas sin conectividad y sin computadoras disponibles para los días en que asisten los alumnos y profesores. Por otro lado, mientras el Plan EgresAR prevé la utilización de la Plataforma Federal Juana Manso o de la plataforma de contenidos educativos de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Continuemos Estudiando, en el cotidiano de las escuelas se utilizó el servicio web educativo Google Classroom, ya que las anteriores no eran conocidas o no funcionaban correcta y fluidamente. De esta manera se desviaba el foco de lo que ofrecía el estado nación en forma gratuita pero ineficiente, a lo que existía como oferta de mercado, que sí se conoce ampliamente y funciona (Ball & Youdell, 2008).

La profesora de Matemáticas de la escuela A se refiere al tema:

Entrevistadora: “¿Qué dispositivos tecnológicos utilizaron para llevar a cabo el Egresar?”

Profesora de Matemáticas de la escuela A: “Durante las clases presenciales era el formato papel. Y sí, tenían la posibilidad de poder hacer de manera virtual algunos trabajos, entregarlos de manera virtual”.

Entrevistadora: “¿Y usaron las horas virtuales?”

Docente A: “Sí, las usaron”.

Entrevistadora: “¿Y qué usaron?, ¿la Plataforma Juana Manso, la plataforma de la Provincia o el Classroom?”

Profesora de Matemáticas A: “Siempre el Classroom, que cada profe lo usa con su correo”.

Entrevistadora: “Viste que el programa preveía la Plataforma Juana Manso, que no comía datos...”.



Profesora de Matemáticas A: “Igual los chicos usaban la virtualidad desde sus casas con su internet y los profes lo mismo, porque acá tenemos un grave problema que es que no tenemos internet de Nación. Está todo para que la tengamos, pero nos falta que traigan el modem, es otro de los temas que venimos reclamando desde hace tres años”.

Como vemos, con la profesora de Matemáticas han trabajado en forma presencial en formato papel, y en forma virtual utilizando el Classroom como plataforma, con la conexión a internet particular de cada alumno. Esto se repite en la escuela céntrica de San Isidro cuando la Directora ante la pregunta sobre el dispositivo tecnológico y la conectividad. comenta:

Directora B: “No hubo problema, es de los profes. Usaban los propios y sus datos. Todo lo que pasó en la pandemia nos puso super cancheros. Si vos me decís entre datos y todo, el recurso lo puso el profe. Acá en la escuela hoy no tenemos internet, tuvimos, pero hay un aparato que dejó de funcionar y no lo arregla el Ministerio de Educación porque ya venció la garantía y eso es una empresa que tiene el aparato”.

Vemos entonces cómo está naturalizada la idea de que cada uno debe utilizar lo propio tanto a nivel tecnológico, como así también la conectividad que cada cual puede pagar. La docente de Trabajo y Ciudadanía también aporta a esta idea cuando comenta con respecto a los datos que usó y a la *notebook* que necesitó para dar clase:

Docente de Trabajo y Ciudadanía Escuela B: “Todo era mío, incluso el día que mi alumnita presentó su último trabajo, su curriculum lo hizo con una computadora que yo traje. Le dije *Arreglemos*, y tuvimos un tema ahí porque la escuela se quedó sin internet y eso nos mató (sic). Este año no tuvimos internet y eso es mortal (sic) porque uno trabaja tanto con los chicos. A principio de año yo les digo *El celular lo guardan*, y después les decía *Ahora sí, vamos a sacar el celular*, y todas las clases ellos sacan el celular para hacer algo” (5BP:47).

Se observa, así como los sujetos se autogestionan a nivel de las escuelas, buscan además dar respuesta sobre cómo generar las condiciones que requiere el Plan para que los alumnos puedan egresar. Esto conduce a pensar que

estamos ante la situación donde una vez más los especialistas que diseñan las políticas suponen escenarios óptimos que en realidad el Estado no genera, lo que termina obligando a los actores y destinatarios de la reforma, a responsabilizarse por conseguir los recursos necesarios por sus propios medios.

Parafraseando a Bocchio et al. (2020), con su idea de “inclusión gerenciada”, podríamos decir que lo que observamos se trata de un “egreso gerenciado”, donde directores, coordinadores, docentes y alumnos gestionan desigualmente y como pueden, los recursos necesarios para que el egreso se produzca, operando lógicas precarizadas que van en detrimento del derecho a la educación. El egreso ocurre si las escuelas se auto gestionan bajo prácticas que devienen en escolarizaciones *low cost* (Bocchio et al, 2020), maximizando el aprovechamiento de los insuficientes recursos, bajo lógicas de rendimiento y agencia de los sujetos que participan.

Es elocuente al respecto la expresión de esta Directora de la escuela B:

“Si decís ¿la sensación? Se tiró el plan y arréglatelas como puedas, y el objetivo es que los chicos terminen. El programa se implementó porque hay una demanda más arriba, y la demanda es terminalidad, listo. Nación, ¡Gestioná EgresAR! EgresAR va a la escuela, había que responder a algo mucho más político que otra cosa.

Esa sensación a la que refiere la Directora de “arréglatelas como puedas” no deja de estar a la vez ligada a aquello que Ganon Shiloh & Schechter (2017) dan cuenta sobre que la realización exitosa de las reformas depende de cómo los líderes escolares las interpretan y traducen a través de un proceso de “sense-making”. En esa línea, podemos pensar que en este contexto y con este sentido asignado a la demanda, se complejiza el desarrollo del Plan en el territorio. Esto es, mientras la tarea directiva es clave para hacer sentido, queda abierta la pregunta sobre cómo ello no deja de estar ligado al sistema educativo a través de desigualdades internas.

7.3. El director como líder en la era del “Yes we can”

El rol directivo con sus prácticas *multitasking* no escapa de la dinámica característica de las sociedades del cansancio (Han, 2022). Mucha voluntad al momento de apropiarse de las políticas y llevarlas a cabo, pero pocos recursos disponibles, impactan sobre la puesta en acto de las mismas en el escenario escolar y en el proceso de darle sentido profundo a las reformas. El siguiente diálogo da cuenta de la falta de trabajo de interpretación de la política a nivel jurisdiccional sobre aspectos claves, que terminan dejando a la dirección la tarea sobre qué aspectos privilegiar.

Entrevistadora: “¿Tienen reuniones de área los Directores de las escuelas para abordar el tema del Plan EgresAR?”

Directora Escuela A: “Si, sí, hay. Se juntan todas las inspectoras del distrito, juntan a todas las directoras del distrito, y se hace la reunión, pero respecto a estos temas, no”.

Entrevistadora: “¿Sobre lo curricular del Plan y sobre cómo llevarlo a cabo?”

Directora A: “No, sobre lo curricular, no”.

Si bien el proceso de “sense-making” es diferente en cada escuela y no existe una doctrina del “one-size-fits-all” según Ganon-Shilon & Schechter (2017), como señala la Directora de la Escuela A, no hay lineamientos o interpretaciones que se hayan hecho a nivel jurisdiccional sobre el desarrollo pedagógico de la política. Esto expresa la responsabilidad y la sobrecarga de gestionar individualmente un proceso que en esta etapa debería ser colectivo, produciendo efectos y preformando la subjetividad de los Directores. En este sentido, se detectan conductas que van desde la autoexigencia y la tenacidad, pasando por la culpabilización por todo lo que se podría hacer, y terminando en un optimismo que, como dicen Gil et al. (2022), resulta ser casi patológico.

El ejercicio de una presión externa a la escuela desde ámbitos políticos jerárquicos superiores, también hace que se trasladen responsabilidades a la dirección que luego impactan en el equipo docente.



Directora Escuela B: “Te digo que nosotros somos de trabajar cuando nos llega el agua al cuello. Es como que salimos a resolver, y todo para ayer hacemos. Entonces, cuando nos meten presión, es como que salimos y los profes nos ayudan. *Necesito que armes una propuesta para EgresAr para mañana*, y ok listo, dame las pautas. En eso tenemos la ventaja de que corremos y está mal, no trabajamos la previsibilidad”.

A partir de una situación de fuerza mayor, se apela a la autonomía y a las propias experiencias para resolver problemas con inmediatez. Además, en muchas ocasiones se registra un exceso de positividad, que es al que se refiere Han (2022) cuando caracteriza la enfermedad de esta época como violencia neuronal con depresión, trastorno por déficit de atención con hiperactividad y el síndrome de desgaste ocupacional. El motivo de estas enfermedades se debe a la libertad de poder hacer lo que uno quiera hasta saturarse y extenuarse, donde lo que ataca al hombre no viene del exterior, sino de su interior, y como consecuencia “en la modernidad tardía, el hombre padece un sobrecalentamiento del yo” (Han, 2022).

Por otro lado, una vez más se repite la situación en que el hecho de gestionar resulta ser una tarea extenuante que desnuda los límites de un sistema que necesita más respuestas estructurales (Terigi, 2008).

Directora Escuela A: “La Coordinadora se hizo cargo de su tarea y a mí me desligó de un trabajo extra y yo dije *Bueno, con todo lo que me toca hacer*, porque me tocaron meses de estar sola. Tengo tres vicedirectoras por los tres turnos, y todo marzo se tomó licencia una por una cirujía. Termina esa vice y se toma licencia la otra, primero por ART y después por una cirujía. Y la tercera se tomó treinta días por estrés. Y después era todas las semanas tres días venir, dos no. Así que no podía delegar nada...”.

En la reflexión de la directora se vislumbra la soledad que caracteriza su tarea cotidiana, aunque los cargos que forman parte del equipo directivo estén disponibles. Además, como sostienen Krichesky & Murillo (2018), la ausencia de estructuras institucionales para repensar conjuntamente las prácticas desalienta

a trabajar en forma más colaborativa, acción que termina siendo percibida como una distracción.

Finalmente podríamos decir que la dirección aparece como el lugar donde se redefinen las políticas, donde en soledad se autogestionan los modos de resolver situaciones de incertidumbre cotidiana para llevarlas a cabo, muchas veces en contextos adversos o muy distintos a los imaginados desde los niveles centrales desde donde se formulan.

7.4. De profesores taxi a profesores Uber: nueva forma de privatización endógena en la educación pública

Fue a partir de la pandemia que la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires comenzó a implementar de forma extendida la modalidad de trabajo por contrato para la realización de tareas de enseñanza. El método consiste en que luego de emitida la Resolución correspondiente que da cuenta de la propuesta de una política educativa en el territorio, los docentes se postulan para cumplir con el contrato durante los meses estipulados y luego “caen”, teniendo que volver a postularse en algún otro programa si lo hubiera, o con la renovación de la propuesta, que equivaldría a otra Resolución y otro contrato. Aparecen así nuevos perfiles docentes que ya no son ni titulares, ni provisionales, ni suplentes que iban como “taxi” de escuela en escuela. Perfiles nuevos que ya no presentan derechos estatutarios ni tienen en mente el mapa de su recorrido. Son los docentes ATR (Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación, Resolución N.º 1819/2020) (Dirección General de Cultura y Educación, 2020) , los FORTE (Fortalecimiento de las trayectorias Educativas, Resolución N.º 417/2021) (Dirección General de Cultura y Educación, 2021), los CITE (Coordinadora/or Institucional de Trayectorias Educativas, Cadena N°323/2022 de la Dirección General de Cultura y Educación) (Secretaría de Asuntos Docentes de Tres de Febrero, 2022) o los docentes EgresAR (IF 2022-17586082- DGEBA-DEPESECDGCE) (Dirección General de Cultura y Educación, 2022), que se dan de alta y de baja según se necesite y dure la propuesta. En este sentido, ya no gozan de los beneficios de

las conquistas docentes, como tampoco de una preparación específica. Son docentes que dimos en llamar “Uber”, por su semejanza con la relación laboral propuesta por dicha empresa, a demanda: se postulan, “hacen el viaje” o en este caso el trabajo, les pagan por una tarea puntual, y esperan al próximo Plan o Programa que “baje”, para volverse a postular.

A continuación, la coordinadora de la Escuela A nos cuenta sobre el proceso de selección:

Entrevistadora: “Cuando tuvieron que buscar a los docentes ¿cómo fue que los seleccionaron?, ¿quién los seleccionó?”.

Coordinadora: “Abrimos la convocatoria, se postularon los docentes y solamente en un caso tuve que elegir al de mayor puntaje, sino fue que los que se postularon tomaron. Salvo que no llegar a cinco alumnos para abrir la comisión. Por ejemplo, un profesor de educación física no pudo tomar porque no se llegó a cinco alumnos. Como no había suficientes, no tomó, pero no es que tuve que desplazar a otros”.

En el caso de la Escuela B el procedimiento fue similar. Nos lo cuenta la profesora de Biología:

Profesora de Biología de la Escuela B: “En la reunión de personal, ellos ofrecieron que los docentes que quieran llevar adelante este programa se pueden anotar. Y nos fuimos anotando varios, y después la selección la hicieron interna, los directivos con la coordinadora del programa. Tenías que tener una cierta cantidad de horas. Si tenías muchas no eras candidata”.

Tanto en el relato de la Coordinadora de la escuela de los márgenes como en el de la Profesora de biología de la escuela céntrica, hay coincidencia en que se parte de la postulación del docente y luego se procede a una selección interna que realizan los directivos y la coordinación. Es aquí donde diferentes actores ejercen pequeños espacios de micropoder, influyendo en la puesta en acto del Plan, en la medida en que se seleccionan perfiles de docentes acordes a cada tarea. Si sólo nos atenemos al relato anterior, observamos que esta vez no parecería que hayan tenido mucho margen para la selección.



Como los contratos duran lo que la Resolución establece y para la segunda parte del Plan hay una nueva resolución, quienes se desempeñaron y ganaron experiencia durante el 2021 pudieron variar en el 2022. La Directora de la Escuela A expresa su preocupación cuando nos los cuenta:

Directora Escuela A: “Ahora viene otra vez el Plan, pero ya no somos todas las sedes que éramos y hay menos coordinadoras y más escuelas. Entonces. la Coordinadora. no aceptó porque le tocaba una escuela de Boulogne y otra de Béccar”

Entrevistadora: “¡Qué pena! ¡Justo que ella ya tenía la experiencia!”.

Directora Escuela A: “Sí, ya no es lo mismo porque esta nueva coordinadora vino y dejó una carpeta en secretaría por si algún chico quería dejar documentación, pero no se hizo responsable; *Yo voy a venir tal día*, cosa que la anterior sí lo hizo...”.

Cada etapa parece ser un nuevo comienzo ya que la característica del puesto de trabajo no invita a la continuidad de los actores que ya tienen la experiencia. A esto se suma que no se aseguró ni el monto a cobrar por la tarea, ni el día de cobro.

Entrevistadora: “¿Los docentes y vos pudieron cobrar en tiempo y forma por el trabajo?”.

Coordinadora Escuela A: “Cobramos en diciembre, casi tres meses tarde. Se cobró todo junto. Lo único... como nota te cuento que nadie decía cómo iba a ser el cobro. Se hablaba con la secretaria y no tenía idea. Llegó la normativa muy justo, Me escribió la secretaría que necesito los nombres y los documentos de todos los profes. Así, todo rápido, pero bueno... más allá de esto no hubo problemas, no hubo ningún profe que me diga *Yo no cobré*, pero recién al final de diciembre fue”.

La experiencia de las profesoras de Trabajo y Ciudadanía y de Biología de la Escuela B amplían lo dicho por la Coordinadora:

Profesora Trabajo y Ciudadanía: “Yo cobré en noviembre. De los cuatro meses cobré noviembre. Y en diciembre no me acuerdo si fue un proporcional”.



Profesora de Biología: “Cobré mucho después. Lo cobré recién ahora. Ni siquiera sabía cuánto era el dinero... no sé si está bien lo que cobré”.

Que un trabajador pueda saber cuándo y cuánto cobra por su tarea resulta ser un derecho que estando bajo esta propuesta de contrato no parecería garantizado.

Otra característica del profesor Uber es que puede elegir la ruta con libertad, se trata de la autoresponsabilización de sí mismos y de los otros en la realización de la tarea pedagógica. Bajo el discurso de la autonomía aparece una realidad que se presenta como abierta y flexible para el sujeto emprendedor (Grinberg, 2006, 2008). En este sentido, una Directora de la Escuela B, comenta:

“Apelamos mucho a los docentes y a su autonomía y profesionalidad porque sabíamos que eran docentes que iban a responder. Entonces les dijimos *Tenemos esto, hay que hacer esto* y apelamos a que los profes que estaban a cargo, habituados a lo que era pandemia y evaluación. Todo lo que nos habían dado durante el bienio más EgresAR lo dejamos a la autonomía, Pecamos, no sé si de soberbios, pero en el sentido que confiamos en esos profes y sabemos que van a hacer las cosas bien, entonces le tiramos como dos tips y ellos arrancaban”.

Entrevistadora: “¿Estaban contentos con hacerlo así?”.

Coordinadora Escuela B: “Fue ideal porque eran justo los profes para ese tipo de trabajo”.

Directora Escuela B: “Ellos, muy agradecidos... porque les dábamos una cierta libertad”.

Desde la mirada de la profesora de Trabajo y Ciudadanía también se observó la soledad en que realizó su tarea, sin grandes lineamientos curriculares de parte del nivel jerárquico, aunque con mucho entusiasmo individual:

Entrevistadora: “¿Tuviste tiempo para leer, para preparar tu proyecto?”.

Profesora Trabajo y Ciudadanía: “Primero me metí en internet a buscar todo lo que hubiera del Plan EgresAR”.

Entrevistadora: “¿Eso no te vino de la dirección?”.



Profesora Trabajo y Ciudadanía: “No, eso fue por mi voluntad que yo soy un poco inquieta y empecé a buscar y leer sobre el programa. La materia era Trabajo y Ciudadanía y comencé a pensar cómo trabajar en ese lapso de tiempo. Me anoté en una plataforma que se llamaba Juana Manso, pensé a los chicos los voy a anotar ahí. Empecé a tratar... pero todo se iba demorando, todo lo que era la conexión del docente con los alumnos”

Se observa que, bajo el discurso de la autonomía, el interés personal, las características de la personalidad docente, y los procesos de interpretación y traducción de las políticas del currículum, se realizan sobre la base de la desorientación y la autogestión: en este caso, el de la docente que busca en internet.

La Coordinadora de la Escuela A tuvo conocimiento del Plan a través de lo enviado por correo desde la Dirección General de Cultura y Educación, pero sobre todo en cuestiones referidas a aspectos administrativos, burocráticos u organizacionales.

Entrevistadora: “¿Y cómo sabías de qué se trataba?”.

Coordinadora Escuela A: “Ahí me mandaron los archivos y los fui leyendo. No tenía idea... al principio leí lo básico y me interesó por la carga horaria y lo que se suponía que iba a ser, pero recién cuando leí los pormenores, ahí me adentré”.

Entrevistadora: “¿Vinieron por e-mail, hubo un documento?”.

Coordinadora Escuela A.: “Sólo por mail. Era un documento tipo oficial y después también llegó otro documento de la Dirección de Escuelas donde explicaba cómo se conformaban las comisiones, qué eran de seis a quince alumnos, cómo estaban organizadas las áreas —que eso al principio me costó. Decía *Área de Literatura e Inglés, Matemática Ciclo Básico y Ciclo Superior*”.

Entrevistadora: “¿Decía cómo hacer la integración curricular?”.

Coordinadora Escuela A: “Eso no estaba muy claro. Decía *Trabajar por áreas con los contenidos prioritarios del ciclo*, pero no estaba especificado, solamente nos basamos en los contenidos prioritarios que ya mandó la DGE para el ciclo regular”.



Entrevistadora: “¿Hubo alguna reunión que hayan hecho?, ¿vos fuiste a alguna reunión que te hayan explicado? ¿pudiste charlar con otros de qué se trataba?”.

Coordinadora Escuela A.: “No, no. Mi principal contacto fue la directora que todo lo que yo no entendía se lo preguntaba y ella me explicaba lo que podía. Y sino ella preguntaba a un superior que pudiera saber —no sé específicamente a quién— pero con ella resolvía todas mis dudas”.

El relato da cuenta de un conocimiento superficial en lo que se refiere a la propuesta pedagógico didáctica y a la evaluación de los aprendizajes, que resultaban ser el centro de la originalidad de la propuesta del Plan, para que los jóvenes pudieran egresar con otro formato distinto al que los había excluido anteriormente.

Otra coordinadora tuvo la siguiente experiencia no muy distinta a la anterior:

Entrevistadora: “¿Cómo arreglaste con los profesores qué iban a dar?, ¿cuáles eran los contenidos, la secuencia didáctica, la perspectiva de evaluación?”.

Coordinadora Escuela B.: “Yo lo que sugerí es que había chicos que debían una materia y había chicos que debían varias materias de una misma área, por ejemplo, ciencias sociales. Entonces yo les dije que pensarán que no es lo mismo alguien que debe un solo espacio que alguien que debe tres o cuatro. Y pasé los currículos prioritarios. Algunos son profes de las materias, o sea que ya los conocían... como para que trabajen con los alumnos estos contenidos principales, que se supone están pensados para eso”.

Entrevistadora: “Con respecto de las evaluaciones ¿cómo arreglaron, había un criterio en común?”.

Coordinadora Escuela B.: “No, no establecimos un criterio. Yo dije que es una evaluación continua, lo sugería el documento, pero eso después cada docente lo manejó”.

Con las diversas maneras de privatización endógena de la educación pública, se observa cómo se van modificando las formas en que esta se organiza, se gestiona e imparte y se evalúan los resultados de los alumnos.

También, como lo describen Ball & Youdell (2008), alteran las maneras en que se preparan los docentes, las condiciones de los contratos y de las retribuciones del personal docente. Por otro lado, visto que la retribución docente constituye uno de los principales elementos del “costo” de la organización de la enseñanza, estos se fueron convirtiendo en el centro de atención a la hora de incorporar la racionalidad económica a la política educativa, es por ello que se exige continuamente su sustitución por mano de obra más barata y la introducción de contratos a corto plazo o bien de sistemas de remuneración basados en los resultados (Ball & Youdell, 2008).

En la misma línea, de la “autonomía”, la experiencia de la Profesora de Arte fue la siguiente:

Entrevistadora: “¿La coordinadora, la directora, te habló de algo con respecto a cómo debía ser?, ¿o te dieron libertad absoluta?”.

Profesora de Arte de la Escuela A: “La coordinadora nos iba avisando de los tiempos. Al principio nos dio el marco general del programa, de que son dos horas presenciales, dos virtuales, hay que hacer el Classroom... todo con la coordinadora. La directora nada, en ningún momento, jamás hubo un contacto con lo del Plan EgresAR”.

Profesora de Arte Escuela A: “De capacitación nada. Saber lo que se sabía en cuanto a leer las resoluciones que tenían que ver con el Plan EgresAR y después diseñar actividades que estén enmarcadas dentro del diseño curricular de cada año. Como yo trabajo todo lo que es secundaria en educación artística, la tengo bastante clara en qué contenidos se trabaja en cada año”.

Entrevistadora: “Las secuencias didácticas para las diferentes clases ¿cómo las construiste?”.

Profesora de Arte: “Las construí yo, no las compartí con nadie. Nadie me pidió opinión, nada. No es que no las compartí porque no quise. Nadie me pidió nada... está todo subido al Classroom que teníamos. Ese



Classroom sí era compartido con la coordinadora. Ella podía acceder y ver lo que estábamos trabajando”.

Entrevistadora: “¿Alguien te hizo alguna observación?, ¿algún acompañamiento?”

Profesora de Arte Escuela A: “Nada, absolutamente nada”.

Entrevistadora: “¿Cómo te sentiste para pensar todo eso y hacer la propuesta?”.

Profesora de Arte Escuela A: “Yo no me sentí mal. Había tenido la experiencia de trabajar en FinES y armar un proyecto pedagógico y darlo y tampoco lo charlas con nadie. Y también había tenido la experiencia de presentar un concurso en terciario donde uno también arma un proyecto pedagógico y si quedás, lo llevas a cabo y si no, no. En ese sentido no me pareció mal”.

Como observamos en el trabajo de campo, las Directoras, las Coordinadoras y las Docentes, traducen y recodifican la política para ponerla en acción a partir de las condiciones con las que contaron. Apelando a la libertad del docente se registran situaciones de trabajo en soledad y con poco conocimiento de la propuesta pedagógica del Plan que termina impactando en la enseñanza. Creemos que el tipo de contrato de flexibilización laboral se empieza a naturalizar en la subjetividad de los docentes, modelando identidades y formas pedagógicas aplicadas. Además, amenaza las capacidades de los sindicatos en cuanto a negociaciones colectivas (Ball & Youdell, 2008).

7.5. Entre la responsabilización por los resultados y los resultados responsables

En lo que respecta a la responsabilización por los resultados de la política, todos los entrevistados dan cuenta de que se les ha solicitado información respecto de la cantidad de alumnos anotados en el Plan, de la cantidad de estudiantes que se encontraban cursando, de cuántos rindieron materias a partir de la asistencia a clases, del porcentaje que cobró la beca EgresAR y, finalmente, de cuántos lograron titular. La tarea de eleve de datos cuantitativos resulta ser una tarea habitual en las escuelas, ya que existe una demanda

reiterada por parte de los niveles jerárquicos de conocer estadísticamente qué pasa en las escuelas. La Directora de la Escuela A nos cuenta que:

“Pidieron el informe, pero como yo trasladé el trabajo a la coordinadora, no sentí ninguna presión. La verdad ni siquiera averigüé cuántos alumnos egresaron. Sé que estaba todo bien porque ella no lo trasladó, pero no lo presté atención”.

Entrevistadora: “¿Les hicieron alguna devolución?”

Directora Escuela A: “Se hacen las estadísticas, pero hasta ahora no nos llegó nada”.

A la pregunta sobre la devolución desde nivel central a la escuela o la presión sobre los resultados obtenidos, la Coordinadora de la Escuela B, agrega:

“Para nada, porque no quiero ser mala. No hubo un seguimiento, ni bueno ni malo. Eso sí, hicieron un relevamiento, pero sin ningún tipo de devolución de cómo puede ser o qué pasó”.

Ambas confirman que las estadísticas se solicitaron pero que no volvieron a la escuela para sumar reflexión alguna o un aporte para la mejora. Ante esta falta de *feedback* por lo conseguido o por la tarea realizada, la Directora de la Escuela B, reflexiona:

“A lo sumo tenemos que hacer nosotros uno de nuestros relevamientos, cuántos se anotaron, cuántos titularon, para tenerlo como dato, algo interno. Porque lo otro fue más información estadística lo que pidieron. Si esto resultó, seguimos...”.

Aunque desde el nivel central se solicitaron datos de corte netamente estadísticos para evaluar el Plan y sus resultados, desde las escuelas fue surgiendo otra mirada a partir de la cual se pensó en la construcción de sus propios datos y se fue valorando la posibilidad de poder acompañar a cada joven. El comentario de la Profesora de Ciudadanía nos guía en este sentido:

Entrevistadora: “¿Vos te sentiste presionada cuando tuviste que entregar los datos de los resultados de tus clases?”.



Profesora de Ciudadanía Escuela B: “No, no, a mí me encantó. Yo hice en mi computadora los resultados de cada planilla para cada chico”.

Entrevistadora: “¿O sea que con libertad pudiste entregar tus resultados, y de nueve aprobaron todos?”.

Profesora de Ciudadanía Escuela B: “Había uno que no conecté. Y hubo uno que yo lo tuve como alumno y a las clases virtuales no venía, pero los trabajos los fue entregando. No sé si los hizo él. Los entregaba vía mail, ni siquiera en el Classroom. Y era un chico con el que fui contemplativa. Recibí por mail y se lo tomé como aprobado. Mi vara la adecue a lo que él me podía dar”.

Entrevistadora: “Bueno, lo pudiste mirar a él específicamente”.

Detrás de cada número informado existe una historia personal de un alumno y un docente. Las estadísticas obtenidas expresan la responsabilización por los resultados respecto de la aplicación del Plan en el territorio, pero la respuesta de la profesora pone la lupa sobre un vínculo que genera resultados responsables, y es el que puede desplegarse desde lo pedagógico pero también desde lo amoroso.

7.6. Hacer escuela: lazos pedagógicos y amorosos para que el aprendizaje tenga lugar

En la cotidianeidad de las escuelas los docentes recrean, reelaboran y dan cuerpo a la política en la medida en que también ponen su propio cuerpo para producir las reformas y llevar a cabo el Plan. Una profesora de la Escuela B relata la siguiente situación con la que debió lidiar:

Entrevistadora: “¿Ustedes empezaron en septiembre?”.

Profesora Escuela B: “El Plan empezaba en septiembre, por eso yo desde las vacaciones (de julio) que ya estaba preparada y me iban a avisar, pero nadie me avisaba nada. Yo ya me había anotado en la plataforma, ya había pensado cómo trabajar...”.

Profesora Escuela B: “Me avisaron tarde. Estuve varios meses esperando y cuando me avisaron era para ya, pero yo ya había armado



todo. Yo le dije a los chicos *Discúlpennme, pero tendrían que haber empezado antes*. Nosotros empezamos en noviembre, o sea que de cuatro meses tuve dos, y para mediados de diciembre ya tenía que tener evaluados a los chicos. Yo les dije que según el programa teníamos que tener clases presenciales y clases virtuales y yo ya les había armado un Classroom con clases virtuales”.

Se puede observar que la docente describe con padecimiento lo sucedido. Los tiempos de clase que no se respetaron, que en vez de ser de cuatro meses fueron de dos, y la premura con que llega todo al territorio. Pero, a pesar de esto, ella logra —desde su esfuerzo y compromiso personal— tener preparadas las clases en el Classroom para sus alumnos y saber de qué se trata la propuesta, ya que se suscribió por su propio interés a la Plataforma Juana Manso, aunque luego no la usara para trabajar con ellos.

En lo que se refiere a lo estrictamente pedagógico, a cómo compuso su materia y a cómo ideó su propuesta didáctica, la Profesora de la Escuela B nos explica:

“Nosotros habíamos hecho —los profesores de colegio de sociales—, habíamos armado una serie de aprendizajes prioritarios, y a mí me dijeron *Estos chicos deben Trabajo y Ciudadanía*. Como era esa la materia, yo tomé los NAP⁴ que había trabajado con los compañeros del colegio y utilicé esos”.

Si bien lo que establece el Anexo I del Programa Nacional de Terminalidad en el Nivel Secundario EgresAR: *Proyectá tu futuro*, es que las propuestas formativas se basarían en los destinatarios y la normativa federal vigente, fundamentalmente Resoluciones CFE N.º 84/2009 (Consejo Federal de Educación. (2009a), N.º 93/2009 (Consejo Federal de Educación. (2009b), N.º 367/20 (Consejo Federal de Educación. (2020a), N.º 368/2020 (Consejo Federal de Educación. (2020b), N.º 387/2021 (Consejo Federal de Educación. (2021) y a Resolución CFE N.º 367/2020 (Consejo Federal de Educación, 2020a) que provee criterios que ajustan las operaciones de selección y priorización de

⁴ Los NAP son los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Véase <https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-ncleos-de-aprendizajes-prioritarios-nap>

contenidos. La docente dadas las condiciones en que, según ella relata, llega la política a la escuela, logró hacer una propuesta desde aquello que conocía y que habría resultado en su propia institución.

La Profesora de Biología de la Escuela B también adaptó su propuesta pedagógica a los tiempos y a los recursos existentes en la escuela:

Profesora de Biología: “Dí, obviamente, los temas principales. No iba a poder dar todo un año en un mes y medio. Rescaté los más importantes y los dí a fondo. Me basé mucho en la plataforma Educ.ar⁵. Después libros, que acá no hay, así que busqué virtual, menos mal... yo le pasé tres libros al alumno para que él, el que más interprete, lo utilice. Después el diseño curricular. Yo nunca había dado química del carbono, así que me sirvió para aprender yo. Me amoldé a todo eso”.

La falta de tiempo, de materiales, y de trabajo conjunto fueron suplidas por los esfuerzos particulares de las docentes, quienes además de desarrollar su propuesta de aprendizaje lograron establecer redes con los alumnos. Esta situación fue reconocida como clave para el éxito del Plan, por una de las Coordinadoras de la Escuela B cuando expresa:

“La buena predisposición de los docentes y la excelente comunicación y el compromiso de generar un nexo ahí con los chicos y hacerlos partícipes, fue como algo positivo y a destacar del programa”.

Tener una propuesta pedagógica consistente, establecer un vínculo afectivo, tener una comunicación asertiva y empática, son recursos indispensables que aportaron algunos docentes en la producción del texto de la política y que impactó en la creación de escenarios inclusivos. La profesora de Matemáticas nos da un ejemplo claro de esto:

Profesora de Matemática: “La alumna fue perdiendo muy rápido el interés. Esa fue una de las que tuve que remar, remarla, remarla, y creo que aprobó conmigo porque me conocía y con insistencia. Pero no era la única materia que debía”.

⁵ Educ.ar es el portal educativo del Ministerio de Educación de la Nación. Es un sitio que aporta contenidos relacionados con las diversas áreas del conocimiento, con el propósito de promover la enseñanza y el aprendizaje de calidad. Véase <https://www.educ.ar>



Entrevistadora: “¿Sabes si egresó?”.

Profesora de Matemática: “Creo que no, porque con los otros profesores no tenía ese ida y vuelta que tenía conmigo. Sólo conmigo porque ya tenía el vínculo”.

Hay profesores que tratan de revertir situaciones complejas y establecer lazos de confianza con los alumnos, lo que culmina en situaciones exitosas de aprendizaje movidas por el vínculo.

En esta línea la docente de Trabajo y Ciudadanía de la Escuela B, nos cuenta sobre el debate interno que tuvo al decidir qué enseñar y cómo hacerlo, ya que esta “letra chica” —como ella nos aclaró— no viene escrita en el texto de la política:

Docente Escuela B: “Yo necesitaba una guía, como me sentía un poco solitaria, porque otros profesores eran de otras materias. Entonces era como que yo me sentía que tenía que decidir y esos NAP que habíamos elaborado en conjunto con los profesores de la escuela anteriormente, me parecieron que eran adecuados. Incluso algunos saqué, porque yo me pregunté ¿qué necesitan estos chicos?, ¿qué era lo adecuado?, que sientan que les sirve, porque los chicos dicen *¿Para qué me sirve?* entonces yo trato de hacer que sientan que les sirve... este contenido a vos te sirve, siempre que lo puedas relacionar con tu vida, con tu futuro cercano. Trabajamos todo lo que era el contrato laboral. Yo trabajo un libro con los chicos donde hay un capítulo de contrato laboral, entonces tiene que ver con los distintos aspectos del trabajo, el aguinaldo, todas cosas muy prácticas”.

Entrevistadora: “¿Eso les interesaba?, ¿sentiste que aprendieron?”.

Docente Escuela B: “Sí, eso sí. De los nueve hay siete que algo les quedó, que les gustó y algo se llevaron, porque incluso en la clase presencial había como un clima lindo, al ser pocos. En la clase virtual a veces no prenden la cámara, y yo les decía *Chicos, voy a apagar mi cámara, así ven mi cuadrado negro y ven que feo*. Entonces, se iban animando. Entonces, cuando se veían, presencialmente ya era otra cosa. Trataba de generar un clima cálido, que ellos se sintieran parte del cierre de esta etapa. Incluso una de las chicas que me vino a presentar el



currículum acá, a la biblioteca, ya se habían terminado las clases y yo le dije *Euge tenés que terminar el colegio*. Me dijo *Me falta el curriculum*. *Vení que lo vemos* le dije. Me traje la compu y estaba bien, eran detalles... con eso se eximió y estábamos tan contentas, ella, yo, porque con eso estaba egresando, porque había otros chicos que les faltaba otra materia. Nos sacamos fotos, muy lindo estuvo”.

Este diálogo —quizá un poco extenso pero interesante y profundo— permite desentrañar las maneras artesanales y amorosas que van tejiendo los docentes. Esto resulta fundamental para entender las reelaboraciones que se van produciendo en la trama de las políticas, en la medida que en las escuelas se pone el cuerpo. Es así como se van torneando situadamente las complejas trayectorias de los alumnos y como se facilita el egreso con aprendizajes significativos.

Además, existen docentes que son parte importante de la puesta en acto cuando al recrear la política logran tramas de humanidad y despiertan en sus estudiantes deseos y ganas de seguir con proyectos de futuro. Así lo observamos a partir del diálogo con la docente de Arte de la Escuela A:

Entrevistadora: “¿Vos podés decir que los chicos aprendieron realmente?”.

Docente de Arte Escuela A: “Sí, fue una experiencia muy linda y muy motivadora porque me encontraba con estudiantes muy frustrados con arte, tipo yo vine a ver qué onda porque cuando yo estaba en la secundaria la de arte me decía que no servía para dibujar. Y como los vi muy desmotivados y, bueno, quería engancharlos desde otro lugar donde no haya que saber dibujar, sino hay que poder expresarse, y eso estuvo muy bueno de la experiencia”.

Entrevistadora: “¿Alguna anécdota que te llamó la atención, que vos dijiste *Bien acá esto me lo guardo, me gustó?*, ¿alguna charla interesante?, ¿alguna actitud que te haya confirmado que algo se movió en el otro?”.

Docente de Arte Escuela A: “Yo siempre hablo con ellos sobre qué están estudiando, y tengo un chico que estaba en derecho porque el padre era



abogado y quería que él también sea. Y él en realidad lo que quería era hacer música y charlamos mucho. Y creo que está bueno la palabra de decirles *Chicos estudien lo que les gusta*. Si bien uno tiene la presión de la familia, está bueno estudiar lo que a uno le gusta porque es algo que te vas a tener que esforzar vos y nadie más que vos”.

Entrevistadora: “El chico ¿pensás que valoró esas palabras, ese diálogo?”.

Docente de Arte: “¡Sí, sí!”.

Otra docente de la Escuela B también aporta su vivencia, en el mismo sentido en que la describió la profesora anterior, sobre la tarea artesanal que implica la relación educativa (Alliaud, 2017) donde el proceso importa:

Entrevistadora: “¿Se generó un vínculo?”.

Profesora Escuela B: “Sí, claro, algo más cálido, porque al chico que le quedó pendiente una o dos materias y se fue, le cuesta un montón y entonces necesita que alguien sea receptivo, amoroso, y que lo contenga y que le pueda dar lo que necesita, herramientas. Y que él sienta que está cerrando bien, no que hago un trabajo, se los tiro así y ya está... eso no es aprender. Como que haya algo más, como que sea asiduo, dos veces por semana, una presencial y otra virtual, algo que relaciona, me da esa sensación. Bueno, esas cosas me parecen importantes del chico, que hagan un cierre lindo”.

Ambas profesoras, ya sean de la Escuela A o B, coinciden sobre la relevancia que tienen las buenas prácticas en la dinámica de la puesta en acto de una política. Como ellas lo describen, estas tienen más que ver con los vínculos que se logran en las dinámicas cotidianas de enseñanza, donde se ponen en juego las experiencias docentes para resolver problemas y seguir adelante, que con la mirada puesta en base a los resultados. Las buenas prácticas, generan buenos resultados, con saberes socialmente productivos y a esto lo denominamos “hacer escuela” aún en contextos donde no se tienen los

recursos imaginados desde los niveles centrales para el desarrollo de un Plan, como el EgresAR.

8. Conclusiones

Como señalamos al inicio de este trabajo, desde la década de 1990 y en lo que va del siglo XXI, para toda América Latina se da una progresiva expansión de derechos educativos. Tal como lo describe Romero (2023) crece la cantidad de alumnos, aumentan los presupuestos, se producen marcos legales que incorporan una visión más compleja, y se amplían derechos educativos. Sin embargo, las inequidades persisten.

Específicamente en el nivel secundario, la desigualdad no se manifiesta tanto en la falta de acceso sino en los bajos índices de graduación de los alumnos de las familias de menores ingresos o en la baja calidad de la educación que estos reciben (Gorostiaga, 2012).

En la Argentina, la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006 marca la obligatoriedad del nivel secundario, proclamando la meta de avanzar hacia una mayor igualdad de oportunidades y también de resultados; es en este marco que durante el 2021 el Consejo Federal de Educación se propone como política de terminalidad el Plan EgresAR y el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires lo hace efectivo. En la presente investigación nos propusimos mirar lo que ocurre con dicho Plan en la cotidianeidad de las escuelas, como oportunidad interpretativa para entender esa política (Ball & Bowe, 1992), evitando caer en la trampa de hacer una crítica de lo que dice el Plan y no ocurre institucionalmente, o de lo que se supone debería ocurrir.

Desde una perspectiva diferente a la de la implementación de las políticas en el territorio, y tomado el concepto teórico de Ball & Bowe (1992) sobre el ciclo de las políticas, que nos permite visibilizar las diferentes “arenas” donde se ponen en acto, es que pudimos recuperar las voces de directores, coordinadores y profesores de las escuelas sede de San Isidro, donde se lleva a cabo el mencionado Plan. Intentamos así ponerlas en diálogo y observar intereses e influencias en juego (Ball, 2006) en la medida en que los actores lidian con ella.



Se trata de ver “qué ocurre entre capas y líneas que se mixturan y ensamblan entre docentes”, recuperando “voces que no buscan dar respuestas cerradas, sino abrirlas” (Grinberg, 2022, pp. 13–14).

La modalidad cualitativa elegida para relevar datos nos habilita la posibilidad de conocer el recorrido multisituado de la política desde que es recepcionada en las instituciones escolares hasta que es puesta en acto. Bajo esta perspectiva podemos observar cómo los sujetos desde sus diferentes roles y rangos jerárquicos, participan de su hechura, las interpretan, las traducen y cómo se generan acciones y resultados sobre los estudiantes (Ball & Bowe, 1992).

El Plan EgresAR llega a la escuela de forma intempestiva, con un reiterado desacople entre los tiempos del nivel central y las escuelas que mella en la organización, en la planificación de la enseñanza, y en los tiempos y las acciones necesarias para llevar a cabo la propuesta. Además, esta premura impacta en la posibilidad de dar ese tiempo necesario que el alumno requiere para poder aprender. Por otro lado, la selección de quienes ejercen distintos roles dentro del Plan también se ve afectada ante la falta de tiempo, repercutiendo en la dificultad de seleccionar los perfiles docentes necesarios para llevar a cabo la propuesta educativa desde el paradigma donde se inscribe la misma.

Esta desarticulación también resulta ser un problema a la hora de tener acceso a la financiación de los insumos que requiere el Plan, y se repite en las escuelas la experiencia de no haber podido utilizar los fondos depositados. El no tener acceso a los fondos pone a coordinadores, docentes y alumnos en la situación de obligación de auto financiar recursos que en realidad se encontraban previstos. En lo que al cobro de la beca EgresAR destinada a los alumnos respecta, se reiteran los mencionados desacoples cronológicos, ya que el otorgamiento de la misma fue previsto en términos de una prestación que implicaba cursar la propuesta de terminalidad, pero se terminó accediendo a ella automáticamente luego de la sola inscripción en el Plan.

Resulta interesante poner en conversación estos hallazgos con los de otras investigaciones que también, desde la perspectiva de S. Ball, han analizado políticas, reformas, programas o planes, en el quehacer de las instituciones escolares desde su recepción y puesta en acto. Tal es el caso del estudio de la reforma de la escuela secundaria cuando pasa a ser obligatoria en la provincia de Santa Cruz (Bocchio et al., 2016), y la investigación de Correa (2020a, 2020b) sobre el Plan FinEs. Entre estos trabajos y nuestra investigación, hemos detectamos rasgos comunes como ser: el tiempo escaso, la sobrecarga de tareas docentes, el cansancio, las urgencias diarias, rectores como sujetos atentos y multifuncionales a las demandas de la agenda política, políticas que parecen haber sido escritas pensando en las mejores escuelas con poco reconocimiento del contexto, de los recursos y de las capacidades locales. En este sentido recuperamos el decir de Romero (2023) sobre la política educativa como práctica artesanal que se trenza con la compleja trastienda de los sistemas educativos, y lo valioso que resulta recuperar experiencias que no queden sólo en la memoria de los actores, y puedan ser transferidas para evitarnos tropezar con la misma piedra.

Por otro lado, retomando el objetivo planteado referido a observar semejanzas y diferencias de las distintas escuelas en la puesta en acto, atendiendo al emplazamiento urbano, se podría decir que en el caso del Plan EgresAR se registran muchas coincidencias entre la escuela A de la periferia y la B del centro de San Isidro. Esta variable que comúnmente hace mella en la cotidianeidad escolar, se vuelve débil en el momento en que el Plan requiere de ambientes y recursos ideales pensados por los hacedores de la política que ninguna de las escuelas seleccionadas goza en el distrito. Por lo tanto, directores, coordinadores y docentes ajustan y toman decisiones que no son muy distintas según sus contextos escolares, donde está naturalizada la situación que describen Gil et al. (2022), en la que el hacer escuela implica trabajar todos los días con las dimensiones centrales de la vida, intentando con “voluntad extrema y muy pocos recursos” llevar a cabo la práctica educativa.

Los recursos espaciales, económicos, tecnológicos y de conectividad para el desarrollo de los aprendizajes se gestionan a “fuerza de pulmón” como



explicó una docente a través de esa metáfora. Con respecto a la infraestructura, encontrar lugares en las escuelas parece ser un desafío. Asimismo, esa falta de espacio repercute en la imposibilidad de utilizar otros recursos, tal es el caso en una de las escuelas donde no se pudieron utilizar las *netbooks* porque el carro que las contiene está en la biblioteca que el día sábado, por no tener personal a cargo, permanece cerrada. Tanto alumnos como docentes utilizaron sus propios recursos tecnológicos y la conectividad. También los coordinadores están acostumbrados a traer los suyos. Se observa, así, como los sujetos se auto gestionan a nivel de las escuelas, bajo prácticas que devienen en escolarizaciones *low cost* (Bocchio et al., 2020), maximizando el aprovechamiento de los insuficientes recursos, bajo lógicas de rendimiento y agencia de los sujetos que participan.

El puesto laboral también es *low cost* extendiéndose la modalidad de trabajo por contrato. Los “docentes EgresAR” se postulan para realizar la tarea durante los meses que estipula el Plan y luego “caen”, teniendo que volverse a postular para el segundo tramo de la propuesta, lo que equivale a un nuevo contrato en el caso de que los vuelvan a seleccionar.

Ya no se trata de docentes que son titulares, provisionales o suplentes con los derechos que establece el Estatuto Docente de la Provincia de Buenos Aires (Ley 10.570) (Senado de la Provincia de Buenos Aires, & Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, 1987), sino que la relación laboral es a demanda, se le paga por la tarea puntual y se espera al próximo Plan o Programa para volver a trabajar y cobrar. Podemos pensar en una forma de privatización “endógena” (Ball & Youdell, 2008) del estado educador, donde el mismo responde a sensibilidades y prácticas de modelos que se basan en el sector privado como si fuera un negocio que busca maximizar sus ganancias, reduciendo costos en salario. Aquí la prestación del servicio se da en función a la demanda, quedando pendiente para nuevas investigaciones la observación de las implicaciones de incorporar formas de privatización a la estructura de los servicios educativos. Según Ball & Youdell (2008) “se trata de modificaciones en la manera en que el Estado cumple con su función y alcanza sus objetivos, en el propio proceso político y en los métodos de administración de la sociedad. En su



sentido más estricto, lo que está ocurriendo es el paso del gobierno a la gobernanza” (p. 84).

Los Directores ejercen el poder en la instancia micro de la selección de profesores, pero dada la premura con la que aparece el Plan en la escuela y las condiciones de trabajo ofrecidas no hay mucho margen para elegir a los perfiles requeridos.

Bajo el discurso de la autonomía, los procesos de interpretación y traducción de las políticas del curriculum se realizan sobre la base de la desorientación de directores y el conocimiento superficial de los documentos oficiales por parte de los docentes, en un tiempo escaso, que como asegura Villagran (2019) produce una visión acotada de lo que se debe enseñar. Los docentes expresan que se les dio “libertad” para la realización de la tarea, idea que linda con la autoresponsabilización de sí mismos y de los otros, en una realidad que se presenta como abierta y flexible para el sujeto que necesita constituirse en “emprendedor” (Grinberg, 2006, 2008).

Directoras, Coordinadoras y docentes traducen y recodifican la política para ponerla en acción a partir de las condiciones con las que contaron. Mucha voluntad y pocos recursos disponibles impactan sobre la puesta en acto del Plan en el escenario escolar. La dirección de la tarea recae sobre equipos directivos sobrecargados de responsabilidades y sobre docentes que tratan de revertir situaciones complejas, estableciendo lazos de confianza y redes con los alumnos. Es en ese punto cuando se logra saldar la lucha interna del educador, entre la práctica o gestión para el desempeño y la rendición de cuentas, y la educación crítica con compromiso y debate, donde se recupera el espacio democrático que constituye el acto educativo para formar ciudadanos. Cuando el docente al lidiar con la política la ajusta al contexto enseñando saberes socialmente productivos (Puiggrós & Gagliano, 2004) que “modifican a los sujetos, enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando sus hábitos y enriqueciendo el capital cultural” logra ir torneando las complejas trayectorias de los alumnos. Así la mirada del docente se vuelve clave en la producción del texto de la política y en la creación de escenarios más inclusivos.



Los docentes tratan de acompañar a cada joven y establecer un vínculo pedagógico, pero también amoroso, afirmándose la idea de que la reconfiguración del vínculo personalizado, mediado por el reconocimiento del otro es condición para que la tarea educativa ocurra y también el egreso.

En síntesis, se observa una alta responsabilización de los niveles locales, en este caso de las escuelas, de sus directores y docentes respecto de los destinos colectivos de los jóvenes al egresar. Escenario afín a las lógicas neoliberales donde se declama la democratización de la escuela secundaria, la inclusión y terminalidad, pero, con una inversión mínima y prácticas autogestivas. Pese a ello, las escuelas dan batalla y atajan con voluntad, tenacidad y optimismo —en función de sus recursos, intereses y posiciones sociales (Ball, 2002)— las reformas que “caen como en paracaídas” al territorio escolar. Como señala Grinberg (2017) las “retóricas reformistas encuentran un límite en las propias dinámicas de la vida escolar” donde la comunidad educativa lucha por “hacer de ese espacio un lugar donde enseñar y aprender sea posible.

Finalmente, podríamos decir que, si bien hemos realizado una investigación desde una mirada local, no nos cabe duda que la política educativa es recreada por los distintos actores en el territorio escolar, donde se tejen redes que dan lugar a nuevas fuentes de autoridad con el ejercicio de un poder que también toma nuevas formas, y que esta afirmación también se podría inscribir a nivel global cuando nos preguntamos por las reformas y sus efectos.

Para cerrar podríamos decir que nuestra investigación intenta aportar algo de conocimiento sobre la puesta en acto de un Plan específico de terminalidad, en el marco de las políticas educativas en tanto estas se constituyen en un campo problemático cada vez más estudiado (Suasnábar & Gorastiaga, 2023). Deseamos que, si como señalan numerosos autores (Lascoumes & Le Galés, 2014; Pons & Van Zaten, 2007; como se cita en Suasnábar & Gorastiaga, 2023), la modalidad de intervención sobre las políticas públicas se desplaza de lo burocrático-normativo a una conformación de regulación basada en el conocimiento, hayamos podido aportar nuestro granito de arena en la medida en que procuramos una nueva credencial académica.



9. Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2011). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. <https://cdi.mecon.gob.ar/bases/docelec/iipe/documentos/2.pdf>
- Acosta, F. (2013). *Experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en las políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina*. EUROsoCIAL.
- Acosta, F. (2019a). Alternativas de organización de la escuela secundaria: aportes para el caso de la Argentina. *RELAPAE*, 6(11), 13–27. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/399>
- Acosta, F. (2019b). *Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20Educaci%C3%B3n%20secundaria.%20%20Felicitas%20Acosta.pdf>
- Acosta, F. (2022). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina* [Documento de proyecto LC/TS.2021/106/Rev.1]. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://hdl.handle.net/11362/47211>
- Acosta, F., & Terigi, F. (2015). *Experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en las políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina y en Europa*. EUROsociAL. <https://www.academia.edu/12097743>
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.



- Avelar, M. (2016). Interview with Stephen J. Ball: Analysing his contribution to education policy research. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 24. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ball, S. J. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño: introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En M. Narodowsky, M. Nores & M. Andrada (Comps.), *Nuevas tendencias en políticas educativas: estado, mercado y escuela* (pp. 103–128). Granica.
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. Routledge.
- Ball, S. J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, 24(1), 83–99. <https://doi.org/10.1080/02680930802419474>
- Ball, S. J., & Bowe, R. (1992). Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97–115. <https://doi.org/10.1080/0022027920240201>
- Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *The Sociological Review*, 43(1), 52–78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1995.tb02478.x>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Ball, S. J., Vincent, C., Kemp, S., & Pietikainen, S. (2004). Middle class fractions, childcare and the 'relational' and 'normative' aspects of class practices. *The Sociological Review*, 52(4), 478–502. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2004.00492.x>
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. University College London.



https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_you dell_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf

- Barroso, J. (2017). Dirección de escuelas y regulación de políticas: en busca del unicornio. En E. M. Miranda & N. Z. Lamfri (Coords.), *La educación secundaria: cuando la política educativa llega a la escuela* (pp. 63–75). Miño y Dávila.
- Beech, J., & Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 23. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bocchio, M. C., & Grinberg, S. M. (2017). ¿Sólo van a trabajar si reciben los fondos? Management, regulación moral y escuelas en la periferia metropolitana (Córdoba, Argentina). *Revista Exitus*, 7(2), 306–330. <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/315>
- Bocchio, M. C., Grinberg, S. M., & Villagran, C. A. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria: aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la Provincia de Santa Cruz, Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 29. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2057>
- Bocchio, M. C., & Villagran, C. A. (2020). Regulación del espacio urbano, espacio escolar y dinámicas de solidaridad en la vida cotidiana: estudios de caso en dos provincias argentinas. *Espacios en Blanco, Revista de educación (Serie Indagaciones)*, 30(2), 365–380. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-283>
- Bocchio, M. C., Schwamberger, C., Armella, J., & Grinberg, S. (2020). Inclusión gerenciada y escolarizaciones "low cost": una analítica de episodios en escuelas estatales del sur global. *Revista Latinoamericana de Educación*



Inclusiva, 14(2), 177–190. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200177>

- Bolívar, A., & Murillo, J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas* (pp. 71–112). Universidad Diego Portales. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Mejoramiento-y-Liderazgo-en-la-escuela.-Once-miradas.pdf>
- Bottinelli, L., & Sleiman, C. (2014). ¿Uno de cada dos o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso en la escuela secundaria. *El Observador: dossier del Observatorio Educativo de la Universidad Pedagógica*, 1(2). <http://observatorio.unipe.edu.ar/attachments/article/6/Dossier-del-Observatorio-Educativo-de-UNIPE-Educacion-Secundaria.pdf>
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Grupo Editor Latinoamericano.
- Braslavsky, C., & Filmus, D. (Comps.). (1988). *Respuestas a la crisis educativa*. Cántaro; FLACSO-CLACSO.
- Braun, A., Ball, S., Maguire, M., & Hoskins, K. (2017). Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. En E. M. Miranda & N. Z. Lamfri (Coords.), *La educación secundaria: cuando la política educativa llega a la escuela* (pp. 45–62). Miño y Dávila.
- Brozese, D., & Bottinelli, L. (2005). Inclusión con calidad educativa para todos los jóvenes: algunos datos para la reflexión y la acción. En M. Krichesky (Comp.), *Adolescencia e inclusión educativa: un derecho en cuestión* (pp. 113–136). Noveduc.
- Carvalho, L. M. (2017). Políticas educativas y gobierno escolar en Portugal. En E. M. Miranda & N. Z. Lamfri (Coords.), *La educación secundaria: cuando la política educativa llega a la escuela* (pp. 77–96). Miño y Dávila.



- Chaves, M., Fuentes, S. G., & Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de desigualdad: fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Grupo Editor Universitario. <http://hdl.handle.net/11336/163102>
- Collet-Sabé, J. (2020). Qué es el territorio para la escuela: ¿decorado, recurso o agente? Modelos e implicaciones de diversas políticas de relación entre escuela y territorio en Cataluña (España). *Espacios en Blanco, Revista de educación (Serie Indagaciones)*, 2(30), 351–364. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-282>
- Congreso de la Nación Argentina. (2006, 28 de diciembre). Ley N.º 26.206. *Por la cual se sanciona la Ley de Educación Nacional*. Boletín Oficial. <http://www.saij.gob.ar/26206-nacional-ley-educacion-nacional-Ins0005170-2006-12-14/123456789-0abc-defg-g07-15000scanyel>
- Consejo Federal de Educación. (2009a, 15 de octubre). Resolución N.º 84/09. *Por la cual se aprueba el documento “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”*. Boletín Oficial. <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res09/84-09.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (2009b, 17 de diciembre). Resolución CFE N.º 93/09. *Por la que se aprueba el documento “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”*. Boletín Oficial. <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res09/93-09.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (2012, 13 de junio). Resolución CFE N.º 174/12. *Por la cual se aprueba el documento “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”*. Boletín Oficial. https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES_CGE_17412.pdf
- Consejo Federal de Educación. (2020a, 1 de septiembre). Resolución CFE N.º



367/2020. *Por la cual se establece que la priorización curricular refiere a un proceso de reorganización de los contenidos y metas de aprendizaje previstos en normativas curriculares vigentes en las jurisdicciones, para los ciclos, niveles y modalidades de la educación obligatoria.* Boletín Oficial. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_367_if-2020-57962940-apn-sgcfeme.pdf

Consejo Federal de Educación. (2020b, 1 de septiembre). Resolución CFE N.º

368/2020. *Por la cual se establece que en cada jurisdicción los criterios de evaluación, acreditación y promoción respetarán el principio de igualdad con independencia de la modalidad en la que los/as estudiantes se encuentren cursando su escolaridad.* Boletín Oficial. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_368_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf

Consejo Federal de Educación. (2021, 13 de febrero). Resolución CFE N.º

387/2020. *Por la cual se prioriza la apertura de las escuelas y la reanudación de clases presenciales en todo el país bajo condiciones de seguridad sanitaria y cuidado de la salud de la comunidad educativa, en forma escalonada, conforme con la situación epidemiológica en las unidades geográficas de menor escala en las que resulte posible evaluar el riesgo sanitario y epidemiológico imperante.* Boletín Oficial. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_387_-_if-2021-12986880-apn-sgcfeme.pdf

Correa, M. E. (2018, 18–20 de abril). *Los aportes de Stephen J. Ball para el estudio del Plan FinEs en la Provincia de La Pampa* [Presentación]. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, Argentina. <https://www.academia.edu/37356692>

Correa, M. E. (2020a). El ciclo de las políticas como enfoque teórico y metodológico para el estudio de programas de terminalidad educativa en Argentina: recepción y puesta en acto del Plan FinEs. *Revista Exitus*, 10, e020100.



<https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1317>

Correa, M. E. (2020b). El formato organizacional del Plan FinEs en la provincia de La Pampa: entre lo nuevo y lo viejo. *Revista del IICE*, (47), 99–114. <https://doi.org/10.34096/iice.n47.9640>

Croso, C. (2010). Universalizar el acceso y completar la educación secundaria: entre la meta social y la realidad Latinoamericana. En N. López & F. Sourrouille (Comps.), *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria: entre la meta social y la realidad Latinoamericana* (pp. 20–28). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Crozier, M. (1972). *La sociedad bloqueada*. Amorrortu.

D'Alessandre, V. (2014). *El desafío de universalizar el nivel medio: trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372219>

Díaz Barriga, Á., & Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de educación*, (25), 17–41. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie25a01.PDF>

Dirección General de Cultura y Educación. (2020, 7 de octubre). Resolución conjunta 1819/2020. *Por la cual se aprueba el Programa “Acompañamiento a las trayectorias y la revinculación”*. Boletín Oficial. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/1819/216969>

Dirección General de Cultura y Educación. (2021a, 11 de febrero). Resolución conjunta 417/2021. *Por la cual se crea el Programa especial para el fortalecimiento de las trayectorias educativas de las y los estudiantes bonaerenses (FORTE)*. Boletín Oficial. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2021/417/226198>



Dirección General de Cultura y Educación. (2021b, 20 de septiembre). Resolución

conjunta 3014/2021. *Por la cual se implementa, en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, el “Programa Nacional de Terminalidad en el Nivel Secundario EgresAR: Proyectá Tu Futuro”, y se aprueba el “Plan Jurisdiccional de Terminalidad del Nivel Secundario, EgresAR: Proyectá tu futuro” conforme a los lineamientos establecidos en la Resolución N.º 1959/2021 del Ministerio de Educación de la Nación.* Boletín Oficial.

<https://normas.gba.gob.ar/documentos/BKq8QEsn.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación. (2022, 30 de junio). Resolución

1278/2022. *Por la cual se implementa, en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, el “Programa Nacional de Terminalidad en el Nivel Secundario EgresAR: Proyectá Tu Futuro” aprobado por la Resolución N.º 994/2022 del Ministerio de Educación de la Nación.* Boletín Oficial.

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-08/RSC-2022-20513851-GDEBA-DGCYE.pdf>

Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa. (2022a).

Anuario Estadístico Educativo 2019. Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario_2019.pdf

Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa. (2022b).

Informe Nacional de Indicadores Educativos: situación y evolución del derecho a la educación en Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_nacional_indicadores_educativos_2021_2_1.pdf

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la Reforma del Estado.* Gedisa.

Foucault, M. (1992). Curso del 14 de enero de 1976. En *Microfísica del poder* (3.ª ed., pp. 147–161). La Piqueta.



- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2017). Making sense of school leaders' sense-making. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 682–698. <https://doi.org/10.1177/1741143216628536>
- García-Huidobro S., J. E. (2010). Para hacer pública la escuela pública. En S. Martinic & G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 81–100). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190544>
- Gil, M. V., Aguirre, E. G., & Langer, E. D. (2022). Biopolítica, imperativos de regulación y gestión escolar: un análisis de las prácticas de directores/as de escuelas secundarias en el partido de San Martín a partir de la irrupción del COVID 19. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 13(17), 61–86. <https://doi.org/10.30972/riie.13176140>
- Gluz, N., & Rodríguez Moyano, I. (2016). Nuevas pretensiones en viejas institucionalidades: las condiciones de producción del trabajo docente en el contexto de las políticas de inclusión en la Provincia de Buenos Aires. En V. Seoane (Coord. Ed.), M. E. Martínez, A. Villa, M. Feldfeber, F. Saforcada, M. Duhalde & A. Birgin (Comps.), *Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado: formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa* (pp. 1432–1454). Universidad Nacional de La Plata. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/598>
- González Oviedo, M. (2010). Adolescencia, política y educación. En N. López & F. Sourrouille (Comps.), *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria: entre la meta social y la realidad Latinoamericana* (pp. 8–19). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Gorostiaga, J. M. (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 141–161. <http://rucp.cienciassociales.edu.uy/index.php/rucp/article/view/108>
- Grinberg, S. M. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de



- gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67–87.
<https://www.researchgate.net/publication/26474275>
- Grinberg, S. M. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI: gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.
<https://www.academia.edu/19596817>
- Grinberg, S. M. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana: dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3).
<https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv03n03a07>
- Grinberg, S. M. (2017). Dispositivos, gobierno de sí- de los otros y escolaridad en las sociedades de gerenciamiento. En E. M. Miranda & N. Z. Lamfri (Coords.), *La educación secundaria: cuando la política educativa llega a la escuela* (pp. 97–111). Miño y Dávila.
- Grinberg, S. M. (2019). Self-made school and the everyday making in Buenos Aires slums. *British Journal of Sociology of Education*, 40(4), 560–577.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1565991>
- Grinberg, S., & Giovine, R. (2020). Políticas educativas y territorios. *Espacios en Blanco, Revista de educación (Serie Indagaciones)*, 2(30), 307–311.
<https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-279>
- Grinberg, S., & Villagrán, C. A. (2020). La reforma de la educación y sus arquitecturas: un estudio en la cotidianidad de las escuelas. *Perfiles educativos*, 42(170), 96–113.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59062>
- Grinberg, S. M. (Dir.). (2022). *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Universidad Nacional de San Martín. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/09/Silencios-que-gritan.pdf>



- Han, B. C. (2022). *La sociedad del cansancio* (3.^a ed.). Herder.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.^a ed.). McGraw Hill.
- Illich, I. (1974). *La sociedad des-escolarizada*. Barral.
- Jacinto, C. (2010). Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria. En N. López & F. Sourrouille (Comps.), *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria: entre la meta social y la realidad Latinoamericana* (pp. 29–38). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Jiménez, C., & Giovine, M. A. (2017). Terminar el secundario en Córdoba: desigualdad educativa y nivel medio en la última década. *Páginas de Educación*, 10(2), 21–43. <https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1419>
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Paidós.
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora: un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135–155. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Lago Fonseca, J. A. (2017). Políticas de educación en tiempo integral en Brasil. En E. M. Miranda & N. Z. Lamfri (Coords.), *La educación secundaria: cuando la política educativa llega a la escuela* (pp. 235–254). Miño y Dávila.
- Lascoumes, P., & Le Gales, P. (2014). *Sociología de la acción pública* (2.^a ed.). El Colegio de México.
- León, O. G., & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación* (3.^a ed.). McGraw Hill.
- López, N., & Sourrouille, F. (Comps.). (2010). *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria: entre la meta social y la realidad Latinoamericana*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- McLuhan, M., Hutchon, K., & McLuhan, E. (1977). *City as classroom: Understanding language and media*. Book Society of Canada.



- Maguire, M., Braun, A., & Ball, S. (2015). 'Where you stand depends on where you sit': The social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4), 485–499. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.977022>
- Mantiñán, L. M., Grinberg, S., & Bussi, E. M. (2015). Un pacto para vivir: construir la escolaridad en Barrio Reconquista: algunas reflexiones teórico-metodológicas. *Boletín de Antropología y Educación*, 6(8), 19–28. <http://hdl.handle.net/11336/70355>
- Maturo, Y. D. (2017). El trabajo del director en la educación técnico profesional: entre la gestión y la rendición de cuentas. En E. M. Miranda & N. Z. Lamfri (Coords.), *La educación secundaria: cuando la política educativa llega a la escuela* (pp. 173–193). Miño y Dávila.
- Mertens, D. M. (2019). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (5.^a ed.). Sage.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2021a, 22 de junio). Resolución 1959/2021. *Por la cual se aprueban los lineamientos para la implementación, en el ámbito de la Secretaría de Educación, del Programa Nacional de Terminalidad en el Nivel Secundario EgresAR: Proyectá tu futuro.* Boletín Oficial. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-1959-2021-351174>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2021b). *Documento base para la elaboración de planes jurisdiccionales.* <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL008020.pdf>
- Miranda, E. M., & Lamfri, N. Z. (Coords.). (2017). *La educación secundaria: cuando la política educativa llega a la escuela.* Miño y Dávila.
- Montesinos, M. P., & Schoo, S. (2015). *Política de revinculación y terminalidad escolar: reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados*



- a universalizar la educación secundaria* (Serie La Educación en Debate 19). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/serie-debate-nro-19-web.pdf>
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 1(2), 13–22. <https://doi.org/10.1177/160940690200100202>
- Navarro Navarro, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar: equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. <https://buenosaires.iipe.unesco.org/es/publicaciones/la-escuela-y-las-condiciones-sociales-para-aprender-y-ensenar>
- Neidhöfer, G., Lustig, N., & Tommasi, M. (2021). Intergenerational transmission of lockdown consequences: Prognosis of the longer-run persistence of COVID-19 in Latin America. *The Journal of Economic Inequality*, 19(3), 571–598. <https://doi.org/10.1007/s10888-021-09501-x>
- Nuñez, P., Seca, V., & Arce Castelo, V. (2021). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en la Argentina* [Documento de proyecto LC/TS.2021/45]. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://hdl.handle.net/11362/46818>
- Puiggrós, A., & Gagliano, R. (Dirs.). (2004). Consideraciones teóricas. En *La Fábrica de conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina* (pp. 11–29). Homo Sapiens.
- Rivas Flores, J. I., & Leite Méndez, A. E. (2017). Dirección, institución educativa y democracia. En E. M. Miranda & N. Z. Lamfri (Coords.), *La educación secundaria: cuando la política educativa llega a la escuela* (pp. 113–125). Miño y Dávila.



- Romero, C. (2018). *Hacer de una escuela, una buena escuela: evaluación y mejora de la gestión escolar* (2.ª ed.). Aique.
- Romero, C. (Comp.). (2023). *La trastienda de la educación: políticas educativas en escena*. Aique.
- Romero, C., Krichesky, G. J., & Zacarías, N. (2013). Problemas de justicia social en el contexto educativo argentino: el caso del nivel secundario. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 94–110. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/311>
- Salvia, A. (Comp.). (2008). *Jóvenes promesas: trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Miño y Dávila.
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Scasso, M. (2018). ¿Cuántos jóvenes terminan la educación secundaria en la Argentina? Cómo monitorear las metas de universalización de la educación secundaria. *Propuesta Educativa*, 1(49), 32–47. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/Propuesta-Educativa-49-dossier-Scasso.pdf>
- Secretaría de Asuntos Docentes de Tres de Febrero. (2022, 14 de septiembre). Cadena N.º 323/2022. *Programa Especial de Intensificación y Articulación de Trayectorias Educativas entre el Nivel Inicial y Primario, del Programa de Fortalecimiento de los Aprendizajes para el Nivel Primario y del Programa de Acompañamiento Institucional de Trayectorias Educativas e Intensificación de la Enseñanza*. <https://sad117.com.ar/?p=12629>
- Secretaría de Educación. (2012). Resolución N.º 912/2012. *Por la cual se implementa el programa “Ponele Título a tu Secundario”*. Boletín Oficial.
- Senado de la Provincia de Buenos Aires, & Cámara de Diputados de la Provincia



de Buenos Aires. (1987, 30 de diciembre). Ley N.º 10.579. *Por la cual se aprueba el Estatuto del personal docente de la Provincia de Buenos Aires*. Boletín Oficial. <http://www.saij.gob.ar/10579-local-buenos-aires-estatuto-personal-docente-provincia-buenos-aires-lpb0010579-1987-11-22/123456789-0abc-defg-975-0100bvorpyel>

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2019).

Nivel secundario: educación básica. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_secundaria_20190521.pdf

Spillane, J. P. (2004). *Standards deviation: How schools misunderstand education policy*. Harvard University Press.

Suasnábar, C., & Gorostiaga, J. (2023). La producción de conocimiento y las políticas educativas: productores, agencias, lógicas de circulación/difusión y usos. En C. Romero (Comp.), *La trastienda de la educación: políticas educativas en escena* (pp. 37–78). Aique. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.6068/pm.6068.pdf>

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). La entrevista en profundidad. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (pp. 100–132). Paidós.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 1(29), 63–71. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/29-dossier-Terigi.pdf>

Tiramonti, G. (Comp.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.

Vanella, L., & Maldonado, M. (Eds.). (2013). *Programa de inclusión y terminalidad de la educación secundaria para jóvenes de 14 a 17 años (PIT) Córdoba (Argentina)*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia; Universidad Nacional de Córdoba. <http://hdl.handle.net/11086/18755>



- Villagran, C. A. (2019). El dispositivo está de moda. *Textos y Contextos desde el sur*, (7), 127–141. <http://www.revistas.unp.edu.ar/index.php/textosycontextos/article/view/75>
- Villagran, C. A. (2020). El estudio de la puesta en acto de las políticas educativas en clave microfísica. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10(2), e079. <https://doi.org/10.24215/18537863e079>
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata.
- Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative health research*, 11(4), 522–537.
- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K., & Morrison, J. (2011). Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school-aged children and youth. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1–61. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.8>

10. Bibliografía consultada

- Aguerrondo, I., Lugo, M. T., & Rossi, M. (2001). La gestión de la escuela y el diseño de proyectos institucionales. Universidad Nacional de Quilmes.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Dirección de Información y Estadística Educativa. (2018a). *Educación secundaria: informe cuantitativo secundaria: anexo de actualización: datos RA 2017*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_cuantitativo_secundaria_anexo_2017.pdf
- Dirección de Información y Estadística Educativa. (2018b). *Informe Educativo Nacional*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2018-informe-nacional_6_8_2019.pdf



- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, (13), 19–38. https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561308_19-38.pdf
- Foucault, M. (1982). Las redes del poder: conferencia proferida en 1976 en la Facultad de Filosofía de la Universidad del Brasil. *Barbarie*, (4–5).
- Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad II: el uso de los placeres*. Siglo XXI.
- Herger, N., & Sassera, J. (2016). Las políticas de atención del derecho a la educación para jóvenes y adultos y su traducción en espacios locales: alcances, limitaciones y tensiones. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (40), 27–48. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/4131>
- Herger, N., & Sassera, J. (2018). Un acercamiento a la desigualdad socio-educativa en espacios locales: estudio exploratorio sobre la distribución, la accesibilidad y las barreras a la educación de jóvenes y adultos en Berazategui. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 15(15). <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/3429>
- Jacinto, C., & Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Santillana.
- Krauskopf, D. (2003). *Participación social y desarrollo en la adolescencia* (3.^a ed.). Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Machado, M., Mantiñan, L. M., & Grinberg, S. (2016). Relatos de infancias: nacer y vivir en las villas del sur global: cartografía y devenir de la subjetividad en las sociedades contemporáneas. *Última Década*, 24(45), 140–157. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/54183>
- Núñez, P. (2010). Arreglos locales y principios de justicia en pugna: estudio de



- caso en un asentamiento del sur del Gran Buenos Aires. En G. Kessler, M. Svampa & I. González Bombal (Coords.), *Reconfiguraciones del mundo popular: el conurbano bonaerense en la postconvertibilidad* (pp. 223–272). Prometeo; Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Narodowski, M., Nores, M., & Andrada, M. (2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas: alternativas para la escuela pública*. Granica.
- Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 73–90. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Romero, C. (2022). Reconstruyendo el sentido de la autoridad escolar. En T. Vinacur & L. Landeo (Comps.), *Mejora escolar: enfoques, evidencias y experiencias: aportes y reflexiones del quinto seminario de investigación de la UEICEE* (pp. 15–24). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.int/oficinas/argentina/publicaciones/mejora-escolar-enfoques-evidencias-y-experiencias>
- Southwell, M. (2015). La escolarización en el Gran Buenos Aires. En G. Kessler (Dir.), *El Gran Buenos Aires* (pp. 465–490). Edhasa; Universidad Pedagógica Nacional.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: iniciales del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Á. Marchesi, R. Blanco & L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71–87). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>
- Terigi, F., Toscano, A. G., & Briscioli, B. (2012, 1–4 de agosto). *La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes en América Latina: aportes para el análisis de la situación y la deliberación de políticas* [Ponencia]. II ISA

Forum of Sociology: Social Justice and Democratization, Buenos Aires,
Argentina.