Universidad Católica Argentina
"Santa María de los Buenos Aires"
Facultad de Psicología y Educación
Departamento de Educación

LICENCIATURA EN DIRECCION Y SUPERVISION EDUCATIVAS

Trabajo de Integración Final

LA DIMENSIÓN ORGANIZATIVA DEL DIRECTIVO EN LA GESTIÓN DE LAS ESCUELAS DE REINGRESO

Alumno/a: Prof. Pbro. Juan Manuel Ribeiro
Registro N° 12-090142-3

Firma:

Director de tesis: Dr. Carlos A. Gildenberger

Firma:

Buenos Aires, 2 de junio de 2011

ÍNDICE

Introducción Pág. 4

Cap. 1. La escuela como organización Pág. 9

1.1. Las dimensiones de la institución educativa. Pág. 10
1.2. La función de la gestión directiva en las organizaciones escolares. Pág. 11
1.3. La dimensión organizativa de la escuela. Pág. 12
1.3.1. La distribución de poder y la delegación de tareas. Pág. 14
1.3.2. La toma de decisiones. Pág. 15
1.3.3. El trabajo en equipo. Pág. 15
1.3.4. La programación y evaluación de procesos y de resultados. Pág. 16
1.3.5. La solución de conflictos. Pág. 16
1.3.6. La comunicación Pág. 17
1.3.7. La coordinación intra y extraescolar. Pág. 18
1.3.7.1. El trabajo departamental dentro de la escuela. Pág. 18

Cap. 2. Las Escuelas de Reingreso Pág. 20

2.1. Los antecedentes históricos. Pág. 21
2.2. Fundamentos y objetivos. Pág. 22
2.3. Las Escuelas de Reingreso como modelos de inclusión educativa. Pág. 22
2.4. Las Escuelas de Reingreso y la Educación para Todos. Pág. 23
2.5. El acceso, permanencia y egreso en las Escuelas de Reingreso. Pág. 25
2.6. La dimensión organizativa de las Escuelas de Reingreso. Pág. 25
2.6.1. El Plan de estudios y la currícula. Pág. 26
2.6.2. El apoyo escolar. Pág. 27
2.6.3. Las tutorías. Pág. 27
2.7. Los desafíos organizativos para la gestión. Pág. 28
2.8. Desafíos en la dimensión organizativa del directivo en la coordinación intra y extraescolar de las Escuelas de Reingreso Pág. 31
2.9. Estrategias organizativas en la coordinación intra y extraescolar en el directivo de las Escuelas de Reingreso Pág. 33

Capítulo 3 Un caso ejemplificador: el Instituto Educativo Parroquial Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé Pág. 34

3.1. Datos contextuales de la Parroquia Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé Pág. 35
3.2. Justificación de la necesidad de creación del Instituto Educativo de la Parroquia de Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé Pág. 39
3.3. La gestión directiva del Instituto Parroquial Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé. La organización de la coordinación de las tareas intra y extra escolares Pág. 42
3.4. Entrevista al Rector del Instituto Ntra. Sra. de los Milagros de Caacupé Pág. 43
3.5. Características específicas del Instituto Parroquial Ntra. Sra. de los Milagros de Caacupé como Escuela de Reingreso Pág. 51

Cap. 4. Conclusiones Finales. Pág. 53

4.1. Características necesarias en el directivo para la gestión organizativa escolar. Pág. 54

Cap. 5. Propuestas y Consideraciones. Pág. 60

Cap. 6. Metodología de la Investigación. Pág. 66

6.1. Trayectoria metodológica seguida. Pág. 67

Anexos Pág. 71

Anexo I. Pág. 72
Anexo II. Pág. 76
Anexo III. Pág. 80
Anexo IV. Pág. 82.

Bibliografía. Pág. 85

Introducción

El presente Trabajo de Integración Final para la obtención del grado de la Licenciatura en Dirección y Supervisión Educativas desarrolla como tópico de investigación, la dimensión organizativa de la gestión directiva de las Escuelas de Reingreso.

Desde el año 2004, en la órbita del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, comenzaron a funcionar unas Escuelas de Educación Media llamadas Escuelas de Reingreso, con la modalidad de bachillerato. Estas escuelas responden a una política pública que busca la igualdad educativa.

Estas escuelas intentan atender a los jóvenes que, en las escuelas secundarias comunes del sistema educativo formal, terminan siendo expulsados, dado que en ellas no hay dispositivos adecuados para poder re-insertarlos. Las mismas presentan un formato escolar novedoso y distinto de los conocidos hasta el momento y tratan de llegar a un resultado similar al resto de las escuelas secundarias del sistema educativo.

Estas escuelas no están pensadas como una alternativa a la escolarización común sino para la población de cierta edad que lleva algunos años fuera del sistema educativo y se caracterizan por recibir en su seno tanto a todos aquellos alumnos que son desertores del sistema escolar, como a algunos que nunca comenzaron la escolaridad media.

Dentro del tema de estudio de las Escuelas de Reingreso, se ha puesto un particular énfasis en la descripción de la coordinación intra y extra de las tareas escolares como dentro de las labores que corresponden a la conducción institucional. Estas representan un quehacer de vital importancia para el devenir de la organización educativa, sin olvidar que mas allá de todas la problemáticas que se le presenten al Equipo Directivo diariamente, este nunca debe perder de vista que en su horizonte todo debe estar transversalizado por lo curricular.

En la presente investigación hemos descripto desde un enfoque cualitativo y a partir de un relevamiento bibliográfico y de un trabajo de campo sobre una de las Escuelas de Reingreso, las distintas dimensiones de la institución educativa entendida como una organización. Este enfoque de la escuela ayuda a entenderla como un ente dinámico en el cual las distintas dimensiones, lejos de ser compartimentos estancos, interactúan entre sí formando una trama muy compleja de vínculos profesionales e interpersonales. Por eso mismo este tipo de perspectiva cualitativa intenta poner en diálogo las distintas partes de la investigación, a fin de llegar a conclusiones lo más comprensivas posible gracias a esta mirada holística de la escuela. Desde esta perspectiva descriptiva se busca especificar las propiedades, características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke,

1989). Según Malhotra, la investigación descriptiva *"es el tipo de investigación concluyente que tiene como objetivo principal la descripción de algo, generalmente las características o funciones del problema en cuestión"* (1997, 90).

En lo que atañe a nuestro trabajo hemos descripto a partir de la investigación bibliográfica, en primer término, a la escuela en su dimensión organizativa, a través de los siguientes aspectos: la toma de decisiones, la programación y evaluación de procesos y de resultados, la comunicación, la solución de conflictos y la coordinación intra y extraescolar. Es en este último aspecto que hemos puesto un especial énfasis en nuestra investigación.

Luego hemos presentado nuestra visión de lo que entendemos por gestión escolar, subrayando principalmente las habilidades humanas que deben adornar la personalidad del directivo, y no solo su formación académica, para poder conducir la escuela en todos su ámbitos y problemáticas. Esta visión se debe a que el tipo de escuela que nosotros investigamos requiere de un cambio de mentalidad en el directivo, por lo innovadora de la propuesta y la falta de modelos organizativos anteriores de este tipo, en los cuales basarse para la gestión. Este proceso interior en el directivo solo es efectivo si posee la ductilidad necesaria para llevar adelante la gestión de una organización tan flexible y distinta de la escuela media tradicional, como lo es la "Escuela de Reingreso". A esto debe sumarse el desafío que implica trabajar con sectores adolescentes y juveniles en situación de vulnerabilidad social. Las carencias del alumnado requieren del directivo no solo la experticia cognitiva de las ciencias de la educación sino también una enorme capacidad de generar vínculos interpersonales. Sacar esta frase de aquí y pasarla a las conclusiones finales sobre las Escuelas de Reingreso.

Luego continuamos nuestro desarrollo del marco teórico, profundizando puntualmente en la dimensión organizativa y deteniéndonos especialmente en el subtópico de nuestro interés.

En el segundo capítulo hemos abordado específicamente y a partir de un relevamiento bibliográfico, las características organizativas de las Escuelas de Reingreso del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, basándonos en las distintas producciones documentales que acerca de las mismas han elaborado las distintas dependencias gubernamentales educativas porteñas y varias universidades, entre ellas FLACSO, con a su vez diferentes enfoques. Constituyendo así esta documentación la fuente primaria de los recursos bibliográficos utilizados.

Además se ha indagado en otras fuentes bibliográficas que hacen referencia a escuelas en contextos de pobreza, buscando elementos que ayudan a iluminar aun más el foco de nuestro problema de investigación, pero sin salirnos del foco del mismo.

Hemos buscado describir desde un enfoque descriptivo, estas novedosas formas organizativas escolares que caracterizan a las "Escuelas de Reingreso", describiendo principalmente los distintos ámbitos de su organización interna y su vinculación externa con otros programas gubernamentales y con instituciones del entorno cercano a la escuela. Vale aclarar que aunque hemos descripto elementos que parecen ser propios de una dimensión más pedagógica – didáctica, sin embargo, pertenecen también a la dimensión organizativa que hace posible su quehacer. Todo en la escuela, como ya dijimos, está transido y atravesado por lo curricular, no reduciendo entonces el ámbito de lo curricular al mero listado o lineamentos de contenidos sino entendido desde una mirada más amplia de lo que es el currículum de una escuela, como todo lo que en ella acontece y que tiene una finalidad educativa que le da sentido a todas las acciones de la institución. Si algún aspecto de la escuela no tuviera como finalidad la educación, esta se vería empobrecida en alguno de sus espacios.

Por último, y a modo de aproximación a una situación concreta y de ejemplo de las "Escuelas de Reingreso", hemos transcripto la experiencia organizativa del Instituto Parroquial Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé, ubicado en la Villa 21 de Barracas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, a través de la información proporcionada a través de una entrevista, por el Rector de dicho instituto.

En el marco de una investigación cualitativa, esta acción es muy importante ya que se ha estudiado el fenómeno en su lugar natural, buscando inferir cuál es el sentido o la interpretación del mismo a partir de los significados que le otorga un directivo de una escuela particular, reconstruyendo la realidad tal y como es observada por su director. Dicha acción es muy importante, ya que, como mencionan Denzin y Lincoln (1994:74) *"la investigación cualitativa es multimétodo y focalizada, lo que implica una aproximación naturalista e interpretativa a su tema de estudio. Lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian objetos en sus lugares naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en términos de los significados que les otorgan las personas. Para llevarlo a cabo, despliegan una variedad de métodos, esperando conseguir de este modo una mejor aproximación al tema que están estudiando"*. En la entrevista cualitativa, que como refiere Hernández Sampieri (2006: 597) *"es más intima, flexible y abierta"* se busca *"a través de preguntas y respuestas lograr una comunicación y construcción conjunta de los significados"* respecto del tema de estudio. Se ha inquirido principalmente en el desafío que supone a la gestión directiva, la tan importante tarea de coordinar las tareas intra y extra escolares, en este contexto de suma fragilidad social en el que se desenvuelve esta institución y cómo se logra un mayor acceso, permanencia y egreso de los alumnos. Entendemos que es clave en las Escuelas de Reingreso y en esta institución ubicada en la Villa 21 de Barracas, esta subdimensión organizativa para tender a obtener una escuela contenedora e inclusiva y a la vez con una calidad

educativa dada por la riqueza del trabajo interno del personal docente y no docente, como también en la labor en red con otras instituciones del entorno que ayuden a la escuela en lo que le es propio, como también en aquello en lo que la escuela se ve desbordada y que no es de su competencia ni pertinencia.

Cerrando nuestro trabajo, se han elaborado una serie de conclusiones que reflejen las características específicas, en la dimensión organizativa de la gestión y, dentro de ésta, sólo en el plano de la coordinación de tareas intra y extraescolar, que deben tener los directivos de estos nuevos dispositivos educativos a partir de la obtención de las perspectivas y puntos de vista hallados en la entrevista realizada por nosotros. A su vez se han delineado los desafíos que supone la conducción de este tipo de institución en estos contextos de vulnerabilidad social.

Lo que se ha buscado en este abordaje cualitativo y con una metodología bibliográfica y descriptiva, es presentar y expandir o desarrollar la información que ya existe y destacar un aspecto no tan desarrollado, como es la faz organizacional de la gestión de las Escuelas de Reingreso. De todos modos, al elaborar las conclusiones no se ha perdido una mirada holística que dejó de considerar en lo concluido la totalidad, sin quedar atrapado en el estudio de una parcialidad. Finalmente, como colofón de nuestra tesina, hemos realizado brevemente una serie de propuestas a partir de nuestro análisis, para este tipo de escuelas y hemos reflexionado sobre la viabilidad de aplicar este tipo de experiencias, a las escuelas medias comunes del sistema educativo.

Las propuestas tienden a potenciar lo que ya existe dentro de este tipo de escuelas, tomando como ejemplo el caso inédito del Instituto Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé y las innovaciones que este Instituto aporta para iluminar el resto de las escuelas de reinserción. Y quizás también, porque no, para el resto de las escuelas de educación media tan necesitadas de un aggiornamiento que las haga más cercanas y contenedoras a los jóvenes de este siglo XXI.

Capítulo 1

La escuela como organización

1.1. Las dimensiones de la institución educativa

Siguiendo a Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992: 35-137), podemos decir que la institución educativa tiene varias dimensiones. Las autoras mencionadas entienden a las mismas como un conjunto de componentes que cohabitan e interactúan entre si dinámicamente.

La primera dimensión a la cual haremos referencia es la *organizacional*, referida al conjunto de aspectos estructurales que se hacen realidad en cada escuela, subrayando una manera de funcionar. Dentro de esta dimensión encontramos todos los elementos que hacen a la estructura formal de la institución, a saber, los organigramas, los roles y funciones, la toma de decisiones, la distribución de tareas individualizadas y en equipos de trabajo, los canales de comunicación formal, la currícula horaria. También pueden incluirse aspectos más subjetivos e informales como, por ejemplo, el modo en que los distintos miembros de la escuela asumen su lugar dentro de la estructura formal.

Junto o unida a esta dimensión encontramos la dimensión *administrativa*, que hace referencia a las cuestiones relativas a burocracia necesaria para un buen gobierno de la organización. Es propia de este ámbito la gestión de los recursos humanos y económicos disponibles. Como cualquier buena administración de toda empresa, institución y organización, su tarea supone un planeamiento estratégico tendiente a elaborar un presupuesto, realizar una planificación y, por último, evaluarlo para realizar las correcciones necesarias para su mejora.

Otra dimensión, es la *pedagógico – didáctica, que* le da la especificidad y el fin propio a la escuela como organización educativa. En este ámbito es menester volver la mirada sobre la relación entre los docentes y los conocimientos a enseñar desde el modelo didáctico acordado en el proyecto curricular. Los aspectos más importantes a tener en cuenta serán, por ejemplo, las teorías de enseñanza y aprendizaje que sustentan la praxis docente, el planeamiento curricular, los criterios de evaluación, etc.

Siguiendo a García Requena (1997: 59-61) destacamos como las principales funciones de la dirección que supone esta dimensión las siguientes, a saber:

a) Función académica: es propio del centro educativo adecuar la currícula oficial al plan de estudios de la institución. También será importante la tarea docente para que se adecue a la planificación del establecimiento y a las necesidades reales del alumnado.

b) Función planificadora – temporal: la racionalización del tiempo en los establecimientos escolares constituye una tarea importantísima de la gestión directiva, puesto que el éxito de la calidad educativa depende también de ello.

c) Funciones orientadoras: tienen una doble meta, a saber, si la persona se encuentra en situaciones favorables, ayudarla a que desarrolle armónicamente su personalidad; y si se ha desorientado, cambiarla de forma positiva.

d) Funciones de coordinación docente: es propio de la gestión directiva coordinar y llegar a acuerdos pedagógico – didácticos con los docentes de las distintas asignaturas. Requiere por parte del directivo preparación suficiente en el campo científico educativo, facilidad de comunicación, claridad en las ideas a transmitir y sensibilidad para percibir las necesidades de los docentes y alumnos y prestar atención a los desafíos que presenta el contexto externo.

e) Funciones convivenciales y disciplinarias: supone la educación en los derechos y deberes que emergen de la normativa, y por otro lado, la instrucción en el plano del desarrollo actitudinal fomentando valores como la solidaridad, la colaboración, la responsabilidad, etc.

Por último, la dimensión *socio – comunitaria* supone la organización de la participación en la institución en los distintos niveles y formas; la participación activa del cuerpo docente en la toma de decisiones, en las actividades de la institución; el dar respuesta a cuestiones relativas a las relaciones interpersonales como son la negociación, el conflicto, la regulación de la convivencia, la resolución de los problemas y demandas que le presenta el entorno externo, etc.

1.2. La función de la gestión directiva en las organizaciones escolares

Por gestión escolar entendemos el arte de saber gobernar y organizar. Hoy en día este arte de saber gobernar, debe ir ante todo en la dirección de la participación del personal en la toma de decisiones y en el saber delegar tareas. Por ejemplo, la elaboración de un PEI entre todos los miembros de la institución, por medio de instancias que así lo permitan, puede ser una muestra de una toma participada de decisiones sobre la escuela que entre todos se quiere construir.

Por otro lado, la gestión escolar es también el arte de organizar los talentos presentes en la escuela, por ejemplo, a través de los equipos de trabajo. Todo esto tiene por finalidad lograr aprendizajes de calidad (Pozner, 1995: 74-75). En palabras de John P. Kotter, gestionar es *"la*

capacidad de realizar el plan establecido mediante la organización y la dotación de personal para el desarrollo del mismo" (1995: 40).

Por lo que atañe a nuestro estudio, queremos puntualizar las acciones que le competen a la gestión organizativa, entre las cuales encontramos: la distribución del poder, la delegación, el trabajo en equipo, seguimiento y control del cumplimiento de normas, la comunicación, la toma de decisiones, la programación y evaluación de procesos y de resultados, la solución de conflictos, la detección y abordaje de situaciones problemáticas, la coordinación intra y extraescolar (García Requena, 1997:58 y Azzerboni, 2004: 22-23).

En palabras de Azzeborni (2004: 34) la gestión educativa consiste en:

1) *Presentar un perfil integral, coherente y unificado de decisiones.*
2) *Definir los objetivos institucionales, las propuestas de acción y las prioridades en la administración de recursos.*
3) *Definir acciones para extraer ventajas a futuro; se consideran tanto las oportunidades y amenazas del medio en el que está inserta la organización, como los logros y problemas de la misma organización.*
4) *Comprometer a todos los actores institucionales.*
5) *Definir el tipo de servicio educativo que se ofrece.*

Lo que si vale la pena aclarar es que para quienes trabajamos en el campo educativo, el término "gestión" debe superar el significado instrumentalista que tiene este término en el ámbito de la empresa o del marketing, porque le quitaría su intencionalidad claramente pedagógica y reduciría también la complejidad que el concepto adquiere en el contexto escolar. En palabras de Carriego (2005:24) *"se define la gestión escolar como la función de ejercer el gobierno de la escuela desde un cargo formal de autoridad y desarrollar procesos estratégicos y operativos para asegurar el logro de sus fines educativos"*.

1.3. La dimensión organizativa de la escuela

García Requena (1997: 22) dice que la palabra organización evoca la idea de orden, de sistema o de estructura creada, coordinando en ella los medios y personas más idóneas para alcanzar una meta determinada.

Toda organización, en palabras de García Requena, supone determinadas características, a saber:

a) *Definición de metas u objetivos.*
b) *División y estructura de funciones.*
c) *Distribución de funciones y tareas entre los integrantes de la organización.*

d) *Coordinación del trabajo.*
e) *Calendario de actuaciones.*
f) *Rendición de responsabilidades.*

García Requena agrega además que toda organización busca:

a) *Alcanzar unos objetivos comunes.*
b) *Delimitar con claridad el alcance de los objetivos.*
c) *Dividir el trabajo de forma equilibrada.*
d) *Atribuir las funciones y tareas al personal más idóneo.*
e) *Ahorrar esfuerzos y mejorar los tiempos para la realización de las distintas actividades.*
f) *Verificar el grado de implicación de cada uno de los responsables en los diferentes sectores organizativos.*

David Isaacs ha definido a la escuela como una organización, es decir, como *"una agrupación de miembros precisables con una división de tareas y responsabilidades en función a unos objetivos bien generales"* (1995: 25).

Se trata de una organización cuyos fines específicos son la educación integral del niño y del joven. En palabras de García Hoz, una *"comunidad formada principalmente por maestros y alumnos, dedicada específicamente a la educación"* (1986: 217). *Por lo cual en la organización escolar deben estar bien ordenados todos los elementos que sean necesarios para la educación de los niños.*

Adoptar estas definiciones implica concebir la misión de la institución educativa en relación directa con el fin de la educación, de modo tal que si la escuela no logra la formación integral de los educandos, no logra tampoco su fin como tal.

La escuela es una organización donde conviven fácilmente modelos organizativos de enfoque diverso. Por este motivo es necesario, siempre que se ha de analizar una estructura escolar, visualizar cuál es el enfoque teórico que la sustenta en su organización y en su accionar.

Cuando se habla de la escuela como organización, siguiendo a Antúnez (1993: 11) se dice que es una organización débilmente articulada porque las directrices institucionales, aunque estén consensuadas, deben ejecutarse mediante actuaciones individuales. Este hecho puede dar lugar a que los profesores las interpreten de forma diferente y a que la supervisión y control directo que supone la ejecución de tareas en equipo, sean sustituidos por la confianza ciega en lo que hará cada uno encerrado en su aula. Así, en palabras de Pozner (1995: 33), las escuelas se parecen en muchas ocasiones más a *anarquías organizadas* que a un sistema altamente racional bien

articulado y eficaz en el logro de las metas que pretende alcanzar. No es, entonces, la escuela un tipo de organización altamente estructural, tecnológicamente precisa y dotada de metas definidas y unívocas.

La escuela pretende ser, en el decir de Santos Guerra (1997: 82), *"una organización formal, ya que todo su entramado institucional tiene un andamiaje de roles que corresponde a su estructura"*. Este entramado de roles definidos de antemano procura darle estabilidad y continuidad en el tiempo y le asegura desempeñar las funciones independientemente de las características personales de sus miembros.

En definitiva, la escuela como organización es una realidad socialmente construida por los diferentes integrantes que la componen y que, a través de procesos de interacción social y en relación con los contextos y ambientes en los que funciona, se va edificando a sí misma. Como organización construida de esta forma, la escuela genera estructuras, roles, funciones, normas, valores y redes de comunicación informales en el seno de la estructura formalmente reglamentada que queda, en este caso, redefinida por este otro entramado de vínculos.

Por lo cual, el directivo debe tener muy presente que en toda escuela existe una cultura organizacional que supone entonces, a saber, el conjunto de creencias y supuestos que los miembros comparten; creencias y supuestos que operan sobre sus conductas sin que los miembros tengan conciencia; y finalmente, las creencias y supuestos que definen el comportamiento y se dan por entendidos para la regulación del funcionamiento institucional. A esto hay que sumarle el estilo de liderazgo de los directivos, los grupos internos dentro de la escuela y la manera en que crean o se hacen propias las normas que rigen el funcionamiento dentro de la escuela

Estas características organizacionales de la escuela hacen que la misma funcione en una determinada dirección y se constituyen en axiomas o a veces dogmas que regulan los comportamientos, intercambios y el trabajo entre los distintos miembros de la institución.

1.3.1. La distribución de poder y la delegación de tareas

En la gestión directiva es esencial saber descubrir los carismas de los distintos miembros de la institución y poder ordenarlos hacia la consecución del bien común.

Por esto, el directivo debe no tanto delegar tareas en el sentido de darles cosas para hacer a los demás miembros del personal docente y no docente, sino por el contrario, empoderarlos, es decir, darles poder y libertad de acción. Esto en las empresas se lo conoce como "empowerment". Solo así la delegación de tareas hará crecer en creatividad a los distintos miembros de la institución. Sería algo como si en una clase de literatura, se pase del dictado a la redacción creativa de los alumnos, a partir de ciertas pautas que dé el docente.

Como dice Otero (1970; 24) *"cuando la dirección se centra en las personas que trabajan y el sistema, en consecuencia, es participativo o tiende a la participación, el proceso de liderazgo se caracteriza por un elevado grado de confianza entre directivos y colaboradores".* A su vez, cuando el poder es distribuido y se delega empoderando a sus colaboradores, estos participan y no solo son consultados, en las tomas de decisiones relacionadas con su labor. De esta forma, las tareas delegadas no solo motivarán a los miembros de la institución individualmente sino también estimularán al trabajo en equipo.

En fin, una función directiva que entienda de este modo la distribución del poder y la delegación de tareas, lejos de ser meramente burocrática, será una dirección que, generará un trabajo productivo que enriquezca y eduque a todos los actores institucionales involucrados.

1.3.2. La toma de decisiones

La toma de decisiones adecuada supone en el directivo la virtud griega de la "epiqueya", es decir, la capacidad de tomar la decisión justa, reflexionada y medida en cada situación. En otras palabras, un liderazgo situacional que posea como sus tres ejes fundamentales la información, la intuición y la creatividad.

Todo buen directivo será solo aquel que tenga la capacidad crítica para ponerla al servicio de una eficaz toma de decisiones. Debe tener criterios adecuados para ponderar una determinada situación a partir de la información obtenida y luego deberá poner en la balanza las consecuencias positivas o negativas antes de tomar una decisión y de actuar o no a partir de lo que se decidió (David Isaacs, 1995: 25).

El director tiene un papel principal en el ámbito de la toma de decisiones dentro de la escuela, es quien tiene el rol del emprendedor, de gestor de proyectos y de decisor de la distribución de recursos humanos y naturales.

1.3.3. El trabajo en equipo

La palabra autoridad, proviene del latín "augere", que significa hacer crecer, ayudar a aumentar; o sea, se espera que quien ejerza la autoridad asegure el crecimiento y el desarrollo de los miembros de la organización. Un modo privilegiado de ayudar a crecer a los miembros de la institución es gestionando desde un trabajo institucional en equipo. Como afirma Azzeborni (2004: 34) *"el motivo, la meta o el propósito que han de orientar la acción del directivo es la tarea en equipo, sin olvidar que existe permanentemente una tensión entre el individualismo y la cooperación, el aislamiento y la integración. (. . .) Lo problemático de la tarea de conducir radica*

fundamentalmente en esta complejidad y su éxito radica en la capacidad para actuar con autoridad, es decir, conciliando mediante la comunicación, operando a través del diálogo, respetando la libertad – poder de cada uno". Solo a partir de estos presupuestos se logrará concretar un trabajo auténticamente en equipo, teniendo en cuenta también lo que hemos dicho anteriormente cuando hablamos de la distribución de poder y la delegación de tareas.

En suma, el director actúa, por ser la cabeza visible de la organización, como líder del trabajo de las distintas personas de la institución y es el enlace entre ellas, al ordenar la labor de los diferentes equipos de trabajo en vistas a la consecución del bien común.

1.3.4. La programación y evaluación de procesos y de resultados

El ejercicio de la labor directiva no puede ser improvisado, sino que supone previsión y planificación de las metas que se quieren conseguir. Además implica la elaboración de criterios e indicadores claros para ponderar el trabajo realizado tanto en el proceso como en la obra concluida.

1.3.5. La solución de conflictos

A la hora de abordar un conflicto, el directivo debe informarse bien respecto del mismo, lo que supone recibir información adecuada respecto a todos los aspectos del asunto en cuestión. Otra virtud muy ponderada en un directivo es la proactividad, es decir, la capacidad de anticiparse a los conflictos antes de que estos se produzcan o que alcancen más fuerza. La solución de todo problema conllevará la contemplación de tres perspectivas: la del afectado por la problemática, la del directivo y la de terceros involucrados.

En la escuela entendida como organización formal no puede dejarse de lado el aporte de S. Ball, que hizo tomar conciencia a los directivos escolares sobre que al margen de la organización formal y jerárquica, se da otra organización informal que vista desde una perspectiva micropolítica, se entiende a la escuela metafóricamente como "un campo de lucha". No pudiendo el directivo desconocer este lado oscuro de la estructura organizativa de la escuela y que se desarrolla en muchas ocasiones en espacios no académicos, mediante relaciones informales de simpatía, ideología o conocimientos, y que a su vez en ese campo de lucha informal se generan frecuentemente muchos conflictos. Será conociendo ese campo de lucha informal, es que el director deberá saber que sus decisiones también están en competencia con este sector más informal (Carriego 2005, 25-26).

1.3.6. La comunicación

Hoy más que nunca se ha revalorizado este aspecto de la gestión directiva, ya que por un lado transmite información, y por otro, la recaba.

Pero antes de seguir avanzando en este apartado debemos hacer una distinción que nos parece importante. Los conceptos información y comunicación, si bien parecen análogos, en realidad no lo son. Como bien nos hace notar Azzeborni (2004: 141) *"la información implica la transmisión de conocimientos estructurados, generalmente remite a un emisor activo y en un solo sentido"*, mientras que, *"la comunicación implica un intercambio de información destinado a cambiar el comportamiento del otro, remite a relaciones interactivas producidas en varios sentidos, es decir, con reciprocidad"*. Por lo tanto, la información supone más bien unidireccionalidad sin la necesidad de intercambio; en cambio, la comunicación pone el acento en las relaciones vinculares entre las personas de la institución.

Sin embargo, en una institución escolar no se debe mirar solamente la capacidad de los directivos para la comunicación sino también como se elaborar la información a comunicar de modo que sea asequible a todos los que deban recibirla, sin que se preste a confusiones ni tenga que requerir una hermenéutica para ser captada. Además de esto, el directivo debe discernir cuál es la información relevante y pertinente, y también, los tiempos en que esta debe circular entre el personal.

La comunicación es muy importante para la escuela porque como señala Azzeborni (2004: 147) *"la comunicación es el proceso por el cual la institución se nos hace común a todos"*. Es por eso, que el modo eficaz de la comunicación hace a una gestión competente.

En su diálogo con los docentes, el director de la escuela debe tener en cuenta la subjetividad del acto comunicacional que no será igual para todos los que estén implicados. Por eso, debe tener muy en cuenta las características e historias propia y ajenas para poder transmitir la información de una manera que su interlocutor pueda captarla en toda su profundidad.

La comunicación debe fluir en tres sentidos para que sea verdaderamente eficaz, a saber, hacia arriba, para facilitar la toma de decisiones; hacia abajo, para canalizar la información y favorecer la puesta en marcha de las normas; finalmente, de forma horizontal, para facilitar la coordinación de todos los estamentos.

1.3.7. La coordinación de las tareas intra y extraescolares

En toda organización escolar puede darse el debate entre estar cerrada sobre sí misma y de esta manera brindar una educación más pura, o de lo contrario, abrirse a su entorno.

De hecho como bien señala David Isaacs (1995: 17) toda escuela tiende a ser un sistema abierto a su entorno, ya que tanto los docentes como los alumnos suelen vivir normalmente a sus alrededores. El desafío de la organización escolar será establecer una relación con los otros sistemas sociales que la rodean, relación que le sea de utilidad para mejorar su calidad educativa y que las tareas que se realicen dentro de la misma sean enriquecidas con la vinculación con la realidad social.

Dentro de la gestión de una institución escolar, no se puede ignorar que la coordinación de las actividades "ad intra" debe estar en armonía con las tareas ad extra, de manera que haya un intercambio entre el sistema educativo y su entorno.

Por esto el directivo debe estar muy atento al entorno que puede influir en el centro educativo, así como la escuela puede influir en su contexto. Dentro de este ámbito exterior a la escuela debe mirar con presteza a la legislación que le puede afectar, al comportamiento de las instituciones presentes en su barrio y en la sociedad en general, ya que todo este influye en los alumnos, padres y docentes (David Isaacs 1995: 44).

Siguiendo a García Requena (1997: 57-59) destacamos como las principales funciones de la dirección que supone esta dimensión a las siguientes, a saber:

la subdimensión "ad intra" supone la tarea de conjugar intereses, opiniones, voluntades, con un recto cumplimiento de las tareas que a cada miembro de la institución le corresponde. La subdimensión "ad extra" implica que la institución educativa no es una realidad aislada, sino que está inmersa en una realidad social y es con ese contexto con el que debe establecer vínculos y relaciones de colaboración, tendientes a crear redes para abordar tanto las problemáticas propiamente educativas como aquellas que exceden la competencia y capacidad de la escuela. Será por ello que deberá interactuar con las familias, asociaciones, organizaciones no gubernamentales, instituciones deportivas y delegaciones del estado municipal, provincial o nacional presentes en sus inmediaciones.

1.3.7.1. El trabajo departamental dentro de la escuela

En toda escuela el equipo directivo tiene múltiples desafíos que debe enfrentar, pero todas sus tareas siempre deben apuntar a desarrollar un curriculum de calidad. Es precisamente en este ámbito en el cual el trabajo departamental adquiere un rol preponderante y especifico. Es tarea del

equipo directivo en su coordinación ad intra y ad extra en el gobierno de la organización escolar, el poder potenciar su funcionamiento de manera tal que internamente como externamente se pueda trabajar de forma transversalizada, interdisciplinar y en red.

La misión de los departamentos consiste en ser ámbitos de integración en los cuales las prácticas docentes no queden yuxtapuestas o divorciadas las unas de las otras.

Es tarea del equipo de conducción el lograr que los distintos departamentos establezcan y comuniquen sus acuerdos pedagógicos – didácticos dentro del área que le es propia y a partir de allí se vinculen con los otros departamentos de manera de lograr acuerdos curriculares institucionales. De esta manera, la escuela no quedará compartimentada y atomizada sino que a partir del dialogo interdepartamental y desde la especificidad de cada disciplina, podrá cristalizarse una visión compartida de la organización.

El equipo directivo dialogará así con los departamentos conformando una red ad intra de unidades de coordinación, siendo algo así como unidades intermedias de gestión.

En el tópico de investigación que nos atañe, los departamentos cumplen una función importantísima también en el mejoramiento de la calidad educativa unida a la retención y promoción de los alumnos y la evaluación de su tránsito por los trayectos personalizados que la escuela propone a cada alumno. Además supone para los departamentos el arduo trabajo de articular con instituciones u organizaciones y con distintos programas gubernamentales que se encuentran fuera de la escuela y con las que pueden establecer redes de contención. Esta coordinación de tareas ad extra que los departamentos realizan junto con el equipo directivo, son esenciales en toda escuela, pero imprescindibles en las Escuelas de Reingreso que tienen por población escolar a un grupo mayoritariamente vulnerable de la sociedad.

Capítulo 2

Las Escuelas de Reingreso

2.1. Los antecedentes históricos

En el año 2004, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, lanzó el Programa "Deserción Cero" y, en el marco de éste, comenzaron a funcionar unas Escuelas de Educación Media llamadas Escuelas de Reingreso, con la modalidad de bachillerato. Estas escuelas responden a una política pública que busca la igualdad educativa. Surgió así esta experiencia de inclusión educativa, como marco aglutinador de toda una serie de movimientos e iniciativas que aspiran a hacer efectiva la meta de una educación de calidad para todos y con todos.

Estas escuelas intentan atender a los jóvenes que, en las escuelas secundarias comunes del sistema educativo formal, terminan siendo expulsados, dado que en ellas no hay dispositivos adecuados para poder re-insertarlos. Las mismas presentan un formato escolar novedoso y distinto de los conocidos hasta el momento, entre otras cosas por una organización curricular planificada por trayectos personalizados. Estas Escuelas de Reingreso buscan reincorporar al sistema educativo a jóvenes que han tenido una experiencia de abandono en su paso por el secundario o que, por diversos motivos, no han comenzado sus estudios en el nivel medio (Cerqueiro, Fernández, Rainieri, 2006). En la ciudad de Buenos Aires hay 8 de gestión estatal y una de gestión social que es el Instituto Parroquial Nuestra Señora de los Milagros de Caacupe cito en la calle Osvaldo Cruz y Luna en el barrio porteño de Barracas. Sobre esta ultima nos detendremos mas adelante.

El siguiente cuadro ofrece los nombres y direcciones de los establecimientos de Reingreso[1]:

Gestión	Tipo de estab.	Nombre	Dirección	Barrio
Estatal	Escuelas de Educación Media	N° 01. Escuela de Educación Media Nº 01 D.E. 02 "EEM Nº 1"	Mario Bravo 234	Almagro
Estatal	Escuelas de Educación Media	N° 01. Escuela de Educación Media Nº 01 D.E. 03 "E.E.M. N° 1"	Avda. Entre Ríos 757	Montserrat
Estatal	Escuelas de Educación Media	N° 01. Escuela de Educación Media Nº 01 D.E. 05	Juan Carlos Gomez 253	Parque Patricios
Estatal	Escuelas de Educación Media	N° 01. Escuela de Educación Media Nº 01 D.E. 18	Gallardo 149	Liniers
Estatal	Escuelas de Educación Media	N° 02. Escuela de Educación Media Nº 02 D.E. 04	Avda. Regimiento Patricios 1933	Barracas
Estatal	Escuelas de Educación Media	N° 02. Escuela de Educación Media Nº 02 D.E. 10	FRANKLIN D. ROOSEVELT 3060	Belgrano
Estatal	Escuelas de Educación Media	N° 05. Escuela de Educación Media Nº 05 D.E. 19 "EEM Nº 5"	Martinez Castro 3067	Villa Soldati
Estatal	Escuelas de Educación Media	N° 06. Escuela de Educación Media Nº 06 D.E. 21	Avda. Larrazábal 5430	Villa Lugano

[1] http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/establecimientos/index_gestion.php?idgestion=10&idoferta=32&idsala=0&idjornada=0&idmodalidad=0&idtitulo=0&distrito=&idcgpc=&iddepend

2.2. Fundamentos y objetivos

Los textos de las Resoluciones Nº 814/SED/04 y Nº 4539/2005 del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires indican que se crea, con carácter experimental, un Plan de estudios para un grupo poblacional específico, y hace las siguientes aclaraciones en sus fundamentos y propósitos:

- El plan tiene como destinatarios a los sectores de la población joven que, por diversos motivos, no pudo comenzar o concluir sus estudios secundarios en las edades y condiciones comunes.
- Buena parte de los jóvenes a los que va dirigida esta propuesta enfrentan también responsabilidades laborales y familiares, junto a las escolares.
- Este plan se formula con el objeto de ofrecer una oportunidad de realizar o completar estudios secundarios a adolescentes y jóvenes en las situaciones antes mencionadas.
- Uno de los fines de estas escuelas es ofrecer un marco curricular flexible para todo el trayecto de la cursada, tendiente a promover la permanencia y el avance, para lograr la culminación de los estudios.

A la luz de las resoluciones ministeriales mencionadas, es menester aclarar que aunque las Escuelas de Reingreso contemplan las mencionadas diferencias en el punto de partida, tratan de llegar al final a un resultado similar al resto de las escuelas secundarias del sistema educativo.

Entre sus principales objetivos, estas escuelas intentan:

- Propiciar la culminación de los estudios secundarios.
- Ofrecer formación general y común que posibilite el acceso al nivel superior.
- Ofrecer formación en capacidades genéricas para el desempeño en el mundo del trabajo.
- Propiciar formación para el ejercicio informado de la ciudadanía.

Además, para un mejor acompañamiento de los alumnos, estas escuelas cuentan con un régimen de Tutorías, un Sistema de Apoyo Escolar y con Asesores Pedagógicos.

2.3. Las Escuelas de Reingreso como modelos de inclusión educativa

El éxito de estos dispositivos escolares, ha posibilitado alcanzar que "*un 72% de los alumnos ingresantes a estas escuelas en el año 2004, egresen a diciembre 2006"* (Krichesky, 2007). Este logro llevó a muchos de los actores responsables de las Escuelas de Reingreso -tanto

personal de equipos técnicos del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA), como directivos y docentes de estas escuelas- a estar convencidos de que esta modalidad curricular debería extenderse a todo el nivel educativo, modificando así el tradicional nivel medio. Sin embargo, ya en el año 2004 la entonces Secretaría de Educación del GCBA, advertía el desafío que se abre con esta propuesta, que es el de evitar el flujo de la escuela común a las Escuelas de Reingreso, visto que estas escuelas no están pensadas como una alternativa a la escolarización común sino para la población de cierta edad que lleva algunos años fuera del sistema educativo. Por lo tanto, desde la gestión de la política educativa de la ciudad no se percibe la intención de expandir la propuesta más allá de estos dispositivos reinclusores. Es más, en el año 2004, el por entonces Secretario de Educación, Lic. Daniel Filmus, dejó en claro al inaugurar una de estas escuela en dicho año, que no era su intención reformar la escuela media en la ciudad de Buenos Aires con esta modalidad, (Discurso de comienzo de ciclo lectivo EEM 1, DE 5, inédito).

En referencia al número de matriculados en estas escuelas, vemos que creció entre los ciclos lectivos inicial (año 2004) y el año 2006. Los 478 alumnos que se matricularon en 2004 pasaron a sumar 755 en 2005, lo que representó un incremento del 57%. En el año 2006 se constata que la matrícula de estas escuelas creció un 111,7% en tres años, albergando hasta el año mencionado poco más de 1.000 alumnos/as, en las por entonces siete escuelas de este tipo.

El tamaño del alumnado de cada establecimiento es pequeño; cada uno no supera en promedio los 150 alumnos/as, elemento que también posibilita el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes de manera personalizada (Dirección General de Planeamiento, 2004).

El secreto del éxito de las Escuelas de Reingreso parece estar en la organización adecuada a la situación de los alumnos que atiende. Con palabras de Antonio Zabala Vidiella, *"el referente organizador en este caso, es el alumno y sus necesidades educativas. Su relevancia está en la función de la potencialidad formativa y no sólo de la importancia curricular"* (1995: 95).

En el año 2010 ya han transcurridos seis años del comienzo de estos dispositivos reinclusores que han mejorado mucho el acceso y la permanencia de los adolescentes y jóvenes pertenecientes a los contextos de mayor vulnerabilidad social y económica.

2.4. Las Escuelas de Reingreso y la Educación para Todos

Las Escuelas de Reingreso se enmarcan dentro del surgimiento de las políticas educativas de inclusión que desde el año 2002 vienen teniendo mucha fuerza e increyendo año a año en Argentina.

En el año 2010 el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación lanzó el Programa Nacional de Inclusión Escolar "Todos a estudiar" que pretende aunar los esfuerzos

particulares de las distintas jurisdicciones del país en la difícil tarea de reinsertar a todos los jóvenes que, dejaron su escolaridad o que nunca ingresaron en ella, y reingresan nuevamente en el sistema educativo. Este programa buscar crear una plataforma subsidiaria que tiene como meta el que todos los jóvenes tengan la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia al sistema educativo.

Ya el Censo Nacional de Población del año 2001 arrojó datos a nivel nacional muy preocupantes en cuanto a la problemática de la exclusión educativa de los niños y jóvenes de los sectores sociales de mayor pobreza y vulnerabilidad social, mostrando por entonces como 450.000 adolescentes se encontraban fuera del sistema educativo.

La relación entre este programa y la Escuelas de Reingreso está dada en que la propuesta implica crear nuevos sistemas alternativos de educación que se adapten a las necesidades de la población. Por lo cual esta iniciativa vino darle un nuevo impulso a estos dispositivos escolares de la ciudad de Buenos Aires que fueron víctimas en estos últimos años de los avatares políticos y quedaron un tanto relegados y sin el apoyo estatal de los comienzos. De esta forma, los establecimientos porteños de reingreso recuperaron el apoyo técnico y de financiación de los comienzos tan necesarios para sostener la propuesta que busca garantizar las mismas oportunidades de acceso, permanencia y egreso de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social. Por lo cual, se busca reducir la tensión entre educación y pobreza mediante distintos apoyos al joven para que este pueda sostener su trayectoria escolar con los menores avatares posibles.

Este programa viene a reforzar algunas de las fortalezas del proyecto de las Escuelas de Reingreso. Entre ellos, la tutoría, ya que para el otorgamiento de becas se establece que en cada escuela de reinserción debe haber responsables del seguimiento de los alumnos y de su permanencia dentro de la escolaridad. Otra de las cosas que propone el programa y que merece nuestro detenido análisis en el presente trabajo de investigación, es la previsión de convocar a organizaciones de la Sociedad Civil para tender redes junto con la escuela, que ayuden a contener a aquellos jóvenes afectados por su baja condición social. Por lo cual, supone para la gestión directiva de las escuelas el ejercicio de la creatividad y no el mero cumplimiento burocrático de la función. “Todos a Estudiar” es una invitación a alumnos, docentes, directivos, comunidad barrial y organizaciones sociales, a innovar y aprender de una forma distinta a la tradicional, poniendo el acento en la inclusión y retención de los alumnos como un indicador de la calidad educativa.

Volviendo a nuestro tópico central de investigación, podemos afirmar que la ciudad de Buenos Aires ha sido pionera en el ámbito estatal a nivel Nacional respecto de la creación de las Escuelas de Reingreso que constituyen una opción para aquellos jóvenes desescolarizados. De hecho, la resolución nº 103 del año 2010 de la XXIX Asamblea del Consejo Federal de Educación establece que *“las jurisdicciones podrán habilitar variadas alternativas y/o programas educativos que*

procuren que los jóvenes menores de dieciocho años, desescolarizados, ingresen y finalicen la educación secundaria obligatoria". El principal reto para la política educativa porteña será devolverle a estas instituciones el vigor de los comienzos y darle una estructura que no dependa de los cambios políticos.

2.5. El acceso, permanencia y egreso en las Escuelas de Reingreso

Como dijimos, estas escuelas se caracterizan por recibir en su seno tanto a todos aquellos alumnos que son desertores del sistema escolar (que son la mayoría) como a algunos que nunca comenzaron la escolaridad media. Estas escuelas, como ya mencionamos, tienen una actitud muy receptiva, al punto tal que aun a alumnos que no poseen la documentación que acredite estudios anteriores, se lo anota igual y al tomarse una prueba de nivel quedan aprobadas las materias que dice tener cursadas y aprobadas. Estas situaciones, vale decir, se deben a que muchos de sus estudiantes son de países limítrofes, del interior o de villas de emergencias o barrios muy carenciados y tienen problemas para proporcionar la documentación que certifique los estudios anteriormente aprobados por ellos.

Un elemento que hace al éxito de la permanencia de los alumnos en la institución es su régimen curricular flexible de aprobación por asignatura, que impide que el alumno repita de año y que se sienta frustrado al pensar que no avanza. El director junto al tutor, es el responsable de armar estos trayectos de modo que cada alumno tenga organizado un trayecto propio. El armado de estos recorridos representa una buena estrategia para inducir a estudiar a aquellos adolescentes que, por distintas razones, necesitan otros tiempos para acomodarse a la disciplina que requieren los estudios secundarios.

A esto hay que sumarle el acompañamiento del director, el servicio de tutorías y de apoyo escolar que hacen que la permanencia del alumno no sea tan solitaria como en la escuela media común sino que se sienta de alguna manera escoltado en su proceso de aprendizaje. Además del trabajo de contención y escucha que los docentes y directivos deben realizar con alumnos con tantas carencias emocionales. Con respecto al egreso exitoso de sus alumnos, como también ya dijimos, estas escuelas muestran ser muy exitosas más allá de todas las dificultades que poseen.

2.6. La dimensión organizativa de las Escuelas de Reingreso

El secreto del éxito de las Escuelas de Reingreso parece estar en la organización adecuada a la situación de los alumnos que atiende. Con palabras de Antonio Zabala Vidiella, *"el referente*

organizador en este caso, es el alumno y sus necesidades educativas. Su relevancia está en la función de la potencialidad formativa y no sólo de la importancia curricular" (1995: 95).

2.6.1. El Plan de estudios y la currícula

La normativa que rige a las escuelas de reingreso y que se dirige a una población bien determinada, parte de un diagnóstico en donde se describen los motivos por los cuales esta población abandonó la escolaridad común (rigidez del régimen académico, repitencia por deuda de asignaturas, poca flexibilidad horaria, etc.) y se plantea a la luz de esta realidad la necesidad de un plan de estudio y un régimen académico flexible para "adecuarse" a las posibilidades de cursado de esta población.

Desde esta perspectiva, el plan de estudios se caracteriza por su flexibilidad, al ofrecer, por ejemplo, un número reducido de asignaturas de cursado simultáneo ("las materias básicas de la currícula") y a su vez permite trayectos formativos personalizados que permiten que los alumnos avancen de acuerdo con sus posibilidades, aún cuando no estén en condiciones de cursar en forma simultánea la totalidad de las asignaturas que tradicionalmente corresponden a un año escolar (Resolución 814/SED/04). Esto hace que la escuela ponga énfasis en los logros y no en los fracasos de los estudiantes, ya que el estudiante siempre tiene la sensación de que está avanzando. Este plan posee un novedoso sistema de cursado y promoción por asignaturas que hace que quede sin efecto la promoción del año de cursado y se evita por lo tanto la situación de repitencia. Lo que implica un cambio en los agrupamientos escolares y en la idea misma de gradualidad.

Esta modalidad rige dentro del plan, como también para alumnos que ya traen materias aprobadas del secundario común.

Esta modalidad de cursado a través de un trayecto personalizado es por un lado ventajosa desde lo académico, pero sucede también que suele presentar un obstáculo para que los alumnos construyan un sentido de pertenencia a la institución a partir de su integración en un grupo de pares estable, ya que estos alumnos se encuentran en una situación de permanente rotación por los distintos cursos. En algunas escuelas de este tipo, se intenta diseñar estrategias específicas para favorecer que el conjunto de los grupos mantengan una base estable de alumnos, dado que se entiende que el resguardo de lo grupal opera como un dispositivo de contención social.

Con respecto al régimen de asistencia, es interesante ver que el mismo es por asignatura (Tiramonti; Mariela Arroyo; Nobile; Montes; Poliak; Sendón y Ziegler, 2008).

Para un mejor acompañamiento académico de los alumnos estas escuelas cuentan con un régimen de Tutorías, un Sistema de Apoyo Escolar y con Asesores Pedagógicos.

En suma, todo este programa no es entonces una oferta devaluada para aquellos que no pueden acceder a otros circuitos más tradicionales sino por el contrario intenta resolver algunas dificultades de la escuela media, que, además favorecen la deserción de tantos jóvenes.

2.6.2. El apoyo escolar

Las características del apoyo escolar en estas escuelas favorece el trabajo pedagógico gracias a sus modalidades flexibles, dinámicas y novedosas (Krichesky, 2007). Entre las cuales se destacan:

disponer que las clases sean coordinadas por un grupo de profesores de distintas asignaturas y subdividir el aula, de modo de facilitar la permanencia de los alumnos durante toda la clase.

Habilitar la posibilidad de que este tipo de clases se desarrollen en distintos espacios físicos. Por ejemplo, trasladar la clase a un aula/taller o cerca de la dirección, parecería ayudar a amenguar la resistencia de los alumnos a permanecer en la clase.

Promover que el profesor de apoyo acompañe al alumno en la propia clase ordinaria de la materia en cuestión, de modo de evitar la situación de "sacarlo del grupo". El trabajo en "pareja pedagógica" permite, en este caso, desarrollar una estrategia de "nivelación".

Emplear estrategias diferenciadas para los alumnos que cursan el 1º nivel y reforzar así la incorporación de las pautas metodológicas necesarias para el desarrollo de la actividad regular en la escuela.

Revisar, con la orientación del asesor pedagógico, el encuadre metodológico de la clase, de modo de incorporar a las actividades planificadas, el trabajo en torno a las dificultades presentadas por los alumnos (Dirección General de Planeamiento, 2004).

2.6.3. Las tutorías

La asignación de los tutores adquiere una lógica distinta de la que suele tener en la escuela secundaria tradicional. La tarea del tutor es compleja, requiere un proceso de "acomodamiento" a la especificidad de estas escuelas, ya que consiste en llevar a cabo un seguimiento minucioso de la historia de jóvenes que suelen transitar situaciones de vida muy problemáticas. La tarea del tutor, en estas escuelas, *"se relaciona con proporcionar un marco de apoyo y orientación para que el alumno pueda abordar los distintos problemas que –derivados, en ciertos casos, de una determinada situación social o familiar– puedan presentarse como obstáculos en su proceso de formación. En esta línea de acción, que resulta imperativa para facilitar su inclusión, despliegan también un rol sustantivo los equipos de asistencia socioeducativa. El encuadre de apoyo a la*

orientación que proporcionan estos equipos, parecería que contribuye a despejar el terreno como para que los tutores vayan, gradualmente, reorientando su tarea hacia lo académico" (Tiramonti; Arroyo; Nobile; Montes; Poliak; Sendón y Ziegler, 2008). Una de las claves facilitadoras de esta reorientación estaría dada por la delegación, es decir, detectar problemáticas y hacer la derivación que corresponda, o bien buscar los apoyos pertinentes.

Las tareas académicas del tutor comprenden, entre otras: participación en la organización de los trayectorias escolares de los alumnos; seguimiento de calificaciones; control de las carpetas; participación en la elaboración de encuadres de trabajo pedagógico, junto con los asistentes técnicos, asesores y coordinadores de área –tanto en lo que concierne a la enseñanza de las materias como al abordaje de la convivencia–; organización de reuniones con los profesores que comparten su curso, así como organización de reuniones con los padres de los alumnos (Dirección General de Planeamiento, 2004).

En suma, estas escuelas tienen rasgos organizacionales específicos, tales como que:

- Están dotadas de una Planta Orgánico – Funcional con cargos docentes y horas – cátedra institucionales.
- Se establece el sistema de designación por cargo de los profesores que se desempeñen en ellas. Este sistema genera pertenencia en los profesores y coadyuva a su especialización en la atención a los requerimientos de la población destinataria.
- Los docentes de las asignaturas de cursado regular ocupan el dictado de clases de apoyo o trabajo con grupos reducidos, como horas extra. Los docentes de las unidades de acreditación obligatoria dictan clases a grupos reducidos (con un máximo de quince alumnos).
- Se prevé la figura del tutor por curso.
- Todas cuentan con el asesoramiento pedagógico.
- Las horas institucionales permiten la conformación de equipos de trabajo docente y facilitan la gestión de proyectos específicos.
- Cuentan con becas del Programa de Becas Estudiantiles para todo su alumnado, y con cobertura total de raciones alimentarias.

2.7. Los desafíos organizativos para la gestión

Los directivos de estos novedosos dispositivos educativos enfrentaron desde el comienzo de su gestión múltiples desafíos y problemas, muchos de ellos inéditos ya que se trataba de algo completamente innovador.

Una de las primeras tareas que tuvieron que encarar era la de determinar las materias que estaban en condiciones de cursar cada alumno. Para a su vez organizar los grupos según los distintos niveles.

La tarea no sería dificultosa en una escuela común; sin embargo, en estas escuelas esta tarea es sumamente difícil, ya que muchos alumnos no tenían, al acercarse al establecimiento para matricularse, constancias de las materias cursadas. Es por eso, que por la falta de documentación para acreditar las asignaturas, debieron tomarse lo que se denominó “pruebas de nivel”, que más que un diagnóstico, eran de alguna manera la rendición libre de esa materia y su aprobación. El problema en este punto radica en que la normativa otorga a cada establecimiento la facultad de dictar normas internas sobre la acreditación de las asignaturas. Aunque pueda sonar como un gran paso en la descentralización de la gestión educativa estatal, en realidad, representa un gran problema, ya que todo terminaba basándose en criterios meramente subjetivos motivados por ayudar a los alumnos a reingresar y egresar lo más rápido posible y evitar el desaliento que lleva varios años de cursada. Sin embargo, tales acciones de los directivos tendían a mediocrizar la calidad educativa en estas escuelas. A pesar de esto, no hubo una normativa que corrigiera estos desvíos, sino tan solo una mayor presencia de los supervisores con el fin de buscar los criterios más objetivos posibles, para lograr una buena acreditación de las asignaturas por parte de los alumnos.

Otro desafío que se les presentó a los directivos era la realidad de los altos porcentajes de inasistencia que excedían los márgenes previsto por la resolución creacional de estas escuelas y que supuso la decisión y fortaleza de sostener hasta el límite lo que la norma imponía. Además conllevo en algunos casos, que en el día a día se fueran conformando distintos grupos, ya que los que concurrían un día no lo habían hecho el anterior y viceversa. Logrando así una secuencia de clases con irregularidad en la asistencia. A pesar de esto, en el año 2005 los índices de aprobación de las materias por parte de los alumnos superaron el 60 %.

Sumado a esto los directivos se vieron ante otro reto aun más difícil para con los alumnos, que es el de hacer frente a las actitudes de violencia y descontrol que muchas veces se presentaban y que hicieron que se pusiera al extremo la capacidad de dialogo y de contención.

En lo que hace a la organización de las horas cátedras docentes, también se presentaron múltiples desafíos y problemas para la gestión directiva. Ya que el trabajo por grupos de niveles en las distintas asignaturas supuso el desdoblamiento de los grupos pares pedagógicos y una fragmentación horaria muy grande, que generó dificultades relativas a la posibilidad de participar de instancias de trabajo institucional con asesores pedagógicos, con asistentes técnicos y en reuniones del profesorado convocadas por la dirección.

En lo que refiere al acompañamiento del personal docente, significó también para los directivos un enorme trabajo, ya que las camadas de profesores que se incorporaron a posteriori de la creación de cada escuela, desconocían el nuevo plan de estudios y la organización innovadora de estas escuelas. Esto supuso para el directivo convertirse en formador de formadores para con sus docentes, ya que muchos se mostraban desorientados por la nueva organización curricular como también ante el desafío de educar a jóvenes de estratos sociales muy bajos o marginales con problemáticas de diferente índole. A esto se sumó los sucesivos recambios de personal, debido muchas veces a abusos en la toma de licencias, que dificultan la conformación de un plantel docente estable. Con los docentes que permanecieron y participaron de todas las reuniones organizadas por la dirección de los distintos establecimientos, se pudo lograr una reflexión profunda acerca de los contenidos propuestos, de las prácticas concretas de enseñanza y mejorar en sus asignaturas la calidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

La gestión directiva supuso también la capacidad de gestionar en simultáneo tareas de distinta índole que van más allá de las que un directivo comúnmente realiza. Entre sus labores encontramos, por ejemplo, inscribir, reunir y analizar la documentación de los alumnos; organizar las pruebas de nivel y ordenar el trayecto escolar de cada uno de ellos. A esto se sumó que como se puede iniciar el ciclo en marzo y en agosto, para aquellos alumnos que comenzaban a mitad de año había que volver a organizar trayectos educativos en el marco de una nueva configuración de horarios y de las posibilidades de ofrecer apoyos. A estas tareas se sumaban las de la organización de la vida escolar cotidiana, a saber, las clases de apoyo, las tutorías y la planificación y la puesta en funcionamiento de algunas situaciones cotidianas, como el refrigerio o la cena, la circulación de los alumnos y el control adulto durante los recreos, la organización de entradas y salidas de los estudiantes del edificio, el sistema de seguridad, etc.

En fin, para los directivos de estos establecimientos novedosos y distintos a todo lo conocido hasta el momento, la tarea fue muy desafiante y hasta estresante el comienzo de su gestión. Habida cuenta que el perfil de todos los directivos de las seis primeras escuelas de reinserción era de profesores sin antecedentes en la dirección escolar y con una experiencia en instituciones típicas y tradicionales.

La Secretaría de Educación porteña a fines del año 2004 describía algunos grandes desafíos que estas escuelas presentaban para la gestión del directivo:

- *El plan de estudios propuesto para estas escuelas reúne algunas condiciones que generan demandas específicas de gestión curricular; por ejemplo, la conformación de grupos y niveles, el diagnóstico del nivel de los estudiantes, las tutorías y las clases de apoyo.*

- *Desde el armado de los horarios y la disposición de los espacios hasta el establecimiento de criterios comunes para determinar cuándo un alumno puede acreditar un cierto nivel o cuándo requiere clases de apoyo, el plan de estudios presenta una serie de desafíos que han hecho compleja la gestión por parte de la dirección de los establecimientos.*
- *Otro tipo de problemas son los que se refieren a la pertenencia institucional. Extremadamente favorecida para los profesores al contarse con designaciones por cargo, resulta más completa para los alumnos por la referencia débil a un único grupo – clase. La posibilidad de que un estudiante se encuentre cursando distintos niveles en las diversas materias hace menos estable su pertenencia a un determinado grupo escolar. Esta situación, que expresa la gran flexibilidad que presenta el plan de estudios, puede sin embargo operar en detrimento de algunos lazos institucionales que favorecen la retención de los estudiantes en las escuelas.*

2.8. Desafíos en la dimensión organizativa del directivo en la coordinación intra y extraescolar de las Escuelas de Reingreso

2.8.1. La coordinación extraescolar de las Escuelas de Reingreso

La problemática psico-social de los alumnos hace necesaria en este tipo de escuelas el trabajo en red con instituciones que se encuentran en las inmediaciones del establecimiento, ya sea con las organizaciones sociales de la comunidad o de las que pertenecen a la propia estructura gubernamental. Estos vínculos o alianzas son muy importantes a la hora de enriquecer y fortalecer su proceso de formación. Además facilita el trabajo en redes de contención y en el desarrollo autónomo de la escuela que se ve acompañada en el abordaje educativo de sus alumnos. También algunas Escuelas de Reingreso se adscriben a los proyectos que se ofrecen desde el propio sistema educativo, ya sea a través de los Ministerios de Educación de la orbita nacional o de la Ciudad de Buenos Aires.

En una de las escuelas se relató una experiencia de articulación con un club de barrio que no solo ofrecía sus instalaciones para el desarrollo del deporte, sino también para que los chicos tengan la posibilidad de acceder a un espacio físico adecuado en el que puedan aprender y desarrollar pautas de cuidado e higiene personal.

Lo que constituye una deuda pendiente y resulta uno de los puntos críticos de la gestión institucional es la interacción con el resto de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, siendo que

la mayoría de las escuelas de reingreso funciona en espacios compartidos con otras instituciones de nivel primario, medio, adultos o formación profesional.

En suma, el trabajo en red y las alianzas con distintas organizaciones de la comunidad constituyen una herramienta nodal para apuntalar el abordaje de la problemática psico-social de los alumnos, al tiempo que posibilita diseñar propuestas de formación destinadas a enriquecer sus experiencias culturales.

Por otro lado, vale destacar que el nivel de articulación con lo comunitario depende en gran medida de la iniciativa del director y del resto del personal docente.

2.8.2. La coordinación intraescolar de las Escuelas de Reingreso

En lo que hace la coordinación ad intra, este último dato resulta muy importante, ya que el no poseer un espacio propio para su funcionamiento, trae aparejado problemas vinculados con el uso de los espacios, los recursos, así como con la falta de oficinas para el trabajo institucional. De hecho, por lo que refieren muchos directores, la relación con las otras instituciones con las cuales comparten espacios físicos, están atravesadas la mayoría de las veces por conflictos de diversa índole.

En la organización ad intra, otra de las dificultades que aparece con mucha notoriedad es que los alumnos que reingresan en estas escuelas al sistema educativo lo hacen en condición de desertores del mismo y muchas veces falta un vínculo con la institución que lo recibió anteriormente, produciendo que haya escasa información para poder acompañarlo mejor en su vuelta a la escuela. De hecho una de las tareas que aborda el directivo en la recepción del nuevo alumno y que es muy importante para lograr una mejor integración del mismo, es la de poder lograr una reconstrucción de la biografía escolar del mismo. Esta vinculación cooperativa con otras instituciones podría significar una concreción de la viabilización de las políticas de inclusión ya que establecería puentes o redes entre las diferentes escuelas. A su vez facilitaría la reinserción de los ciudadanos que no han podido completar su educación obligatoria.

El trabajo con el equipo docente en estas escuelas adquiere un relieve muy especial y es una de las tareas ad intra que más esfuerzo le demandan al directivo. Las condiciones de trabajo docente (especialmente caracterizadas por la carencia de tiempo y espacio de trabajo extra clase durante la jornada escolar), actúan como un obstáculo para que los profesores conozcan en profundidad a sus alumnos y puedan desarrollar una enseñanza que atienda las diferencias y la diversidad cultural que presenta la población escolar. Esto hace que los directivos no cuenten a veces con el tiempo suficiente, para desarrollar con los docentes tiempos compartidos para pensar juntos los emergentes y desafíos que se les presentan. Es por eso que muchos directivos han

elaborado estrategias diversas para poder reunirse en espacios alternativos con una frecuencia medianamente regular. Muchas veces estos encuentros se han desarrollado en contra turno y los sábados.

En el trabajo ad intra es clave que el director pueda trabajar con el asesor pedagógico para la construcción de un encuadre institucional que permita desarrollar el conjunto de los dispositivos curriculares previstos en la normativa –organización de las "trayectorias escolares" de los alumnos, tutorías, instancias de apoyo escolar, tareas de planificación, etc. Por otro lado, cabe destacar que el rol del asesor por su carácter innovador se fue modificando en muchas escuelas sobre la marcha. En algunas con una mayor preponderancia en la gestión escolar y en otros en un rol mucho mas restringido. Dado por las características de la institución por un lado y por el perfil del profesional por otro.

2.9. Estrategias organizativas en la coordinación intra y extraescolar en el directivo de las Escuelas de Reingreso

En lo que hace a la coordinación extraescolar, la mayoría de las escuelas ha desarrollado dentro de lo que ofrece el propio sistema educativo las siguientes líneas de acción:

-Articulación con el equipo de Asistencia Socioeducativa: los profesionales de este equipo del ministerio de educación porteño concurren a las distintas escuelas periódicamente para trabajar con los alumnos que presentan una problemática que requiera una intervención específica. Aún más, en algunos casos se han coordinado jornadas de trabajo con profesores.

-Programa para alumnas embarazadas, alumnas madres y alumnos padres: Cada escuela cuenta con un referente, -por lo general es un tutor o profesor-, que actúa como nexo con el hospital o centro de salud de la zona y que, a su vez, desarrolla líneas de trabajo en conjunto con los tutores, tendientes a organizar encuentros para el asesoramiento del alumnado en cuestiones como: pediatría, ginecología infanto - juvenil, HIV y psicología. También los centros de salud zonales han hecho visitas a las escuelas para efectuar distintos controles médicos. En el marco del desarrollo de este programa, varias escuelas habilitaron espacios para el cuidado de bebés.

-Programa "Aprender Trabajando": se trata de un programa que busca vincular por medio de pasantías remuneradas, a los alumnos con el mundo laboral formal. Ya que muchos trabajan, pero de manera temporaria y en el trabajo informal.

Capítulo 3

Un caso ejemplificador: el Instituto Parroquial Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé

3.1. Datos contextuales de la Parroquia Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé

Dado que como se verá más adelante en este mismo capítulo, la justificación de la necesidad de creación del Instituto Educativo de la Parroquia de Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé, es que se buscó crear una institución educativa que funcionara como uno de los servicios necesarios que esta parroquia brinda al barrio, es que con carácter introductorio, reseñaremos a continuación, las características de dicha parroquia.

La Parroquia de Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé se encuentra emplazada en medio del barrio porteño popularmente conocido como "Villa 21-24".

Este barrio, cuya delimitación se ve modificada casi diariamente porque se encuentra en continua expansión, se extiende por varias cuadras de la intersección de las calles Iriarte y Luna de la Ciudad de Buenos Aires, y en él habitan –muchas veces en condiciones de seguridad, salubridad e higiene decadentes- alrededor de 40.000 personas, de las cuales se calcula que más de 4.000 son adolescentes. Por otra parte, sumado a las deplorables condiciones de infraestructura (en cuanto al acceso al agua potable, cloacas, luminaria, asfalto, etc.) existen en el barrio también severas dificultades en materia de acceso a la educación en todos sus niveles. Estas dificultades en el acceso a la educación se deben no solo a la escasez de vacantes, sino también a la situación económica por la que atraviesan la mayor parte de las familias que habitan el barrio y a las condiciones de degradación cultural que la pobreza extrema y la indigencia imponen. Como consecuencia de esto, un altísimo porcentaje de los 4.000 adolescentes que habitan el barrio no están escolarizados. En algunos casos porque repitieron algún año y luego dejaron la escuela para trabajar; en otros por verse sometidos a alguna adicción, y muchas veces porque la necesidad económica de la familia les impone usar su tiempo trabajando sin espacio para el estudio. Además, los bachilleratos nocturnos no ofrecen soluciones, porque las malas condiciones de seguridad para regresar a dormir al barrio entrada la noche, hacen que sea muy peligroso cursar de noche en este tipo de escuelas y luego volver a casa.

Si bien es cierto que existen iniciativas estatales que buscan dar solución a estas problemáticas, no es menos cierto que muchas veces estas iniciativas resultan insuficientes, debido a la gravedad de la situación existente en el barrio.

De allí que resultó de singular importancia la creación de un Instituto de la Parroquia Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé destinado a complementar las iniciativas existentes en materia de educación media en el barrio.

Esta parroquia es la única del barrio y una de las más populosas de la ciudad de Buenos Aires. En ella se realizan actividades cotidianas que involucran buena parte de la totalidad de los vecinos del barrio. Concretamente, se desarrollan las siguientes actividades:

Hogar de día Niño Jesús:

Hogar de día a contraturno escolar. Concurren a diario 100 chicos entre 6 y 12 años. Cuenta con la colaboración de varios jóvenes y algunas abuelas del barrio, que les preparan el desayuno, el almuerzo, dan apoyo escolar, y coordinan la recreación. Se realizan visitas domiciliarias para mantener un contacto frecuente con las familias de los chicos asistidos.

Cáritas:

Entrega de mercaderías y ropa –a 400 familias por mes- que lo necesitan (previa visita de los asistentes sociales de la Parroquia).

Comedores:

Actualmente dependen y son atendidos por la Parroquia 8 comedores.

Almuerzan actualmente -de lunes a sábado- alrededor de 800 personas.

Servicio Social:

Se atiende a más de **250 familias** por mes.

Asesoramiento Jurídico Gratuito:

Específicamente aplicado al fuero civil, laboral y contencioso administrativo (no penal).

Asesoramiento y acompañamiento de microemprendimientos:

Para los microemprendimientos desarrollados en el Centro Juvenil y asesoría permanente a través de fundaciones creadas a tal fin.

Taller de música:

Niños, Jóvenes y Adultos para las celebraciones desarrolladas tanto en la Parroquia como en las Capillas.

Apoyo escolar:

Más de 650 chicos reciben apoyo escolar en la Parroquia, las Capillas y los Centros Misioneros.

Movimiento Exploradores:

Participan alrededor de 1000 niños y adolescentes. Esta actividad les brinda a los chicos nuevos modelos de vínculos, formación religiosa y contacto con la naturaleza. La actividad se desarrolla en la Parroquia y Capillas.

Campamentos:

A lo largo de los últimos cinco años, 4000 niños provenientes de los diferentes Centros y Capillas de cada Sector han realizado esta actividad. La experiencia les permite salir de su “ambiente” y acercarse a la naturaleza.

Grupo de alcohólicos anónimos:

Autoayuda y retiros.

Grupo columna:

Jóvenes mayores, reciben contención, prevención y recuperación en adicciones. Estos grupos cuentan con la supervisión de profesionales especializados en el tema.

Escuela de Fútbol:

Participan activamente 320 niños. Da a los niños y jóvenes en situación de riesgo la posibilidad de evitar su vinculación con grupos nocivos a través de la práctica de deporte.

Escuela de adultos:

Se dictan en la Parroquia a través de programas que brindan enseñanza primaria o media a adultos. Se otorgan Títulos Oficiales emitidos por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación.

Catecismo:

Actualmente son más de 900 los chicos que asisten a formación religiosa. Esta se brinda al igual que las otras actividades en la Parroquia y en las Capillas y Centros Misioneros dependientes de ella. También los adultos se preparan en tres tandas por año, recibiendo los Sacramentos en coincidencia con las Fiestas Populares más trascendentes.

En los grupos de perseverancia asisten alrededor de 200 adolescentes que ya han recibido los Sacramentos.

Grupo Misionero Juvenil:

Alrededor de 150 jóvenes participan de las *Misiones Solidarias* en Claypole, provincia de Buenos Aires (Cotolengo Don Orione); en San Justo (Prov. Entre Ríos) y en distintos barrios carenciados del Gran Buenos Aires (por ej. asentamientos en Derqui).

Grupos de Hombres y Grupos de Mujeres:

Contención con tareas comunitarias de servicio. Las mujeres colaboran en Cáritas y en los comedores. Los hombres en la construcción de las capillas, aulas, salones. Se organizan periódicamente reuniones y retiros.

Grupo Misioneras/os de Manzana:

Alrededor de 300 misioneras/os recorren los pasillos y calles de la Villa, acercando cada vez la información de las distintas actividades de la Parroquia, rezando en cada casa visitada, llevando las imágenes del “Cristo de la Villa” o de la Virgen, anotando intenciones, y visitando a los enfermos del Barrio.

Grupo Misioneras/os de la Feria:

Cada domingo se hacen presentes en la "Feria" o "Mercado ambulante" que se instala en la calle Luna entre Iriarte y California, en el horario de 10:00 a 12:30. Allí se informa a la comunidad mediante los volantes que se reparten de las actividades de la Parroquia y sus Centros de Acción; a la vez que en el puesto de la Virgen se reciben intenciones y se bendice a las familias que lo piden.

Fiestas Populares:

A través de ellas, se ha recuperado la calle que era territorio de las bandas delictivas, disfrutando los vecinos de las fiestas más sentidas. Son una manifestación contra las drogas y la violencia. (Por ej.: en la procesión por las calles del barrio y fiesta de la Virgen, el 8 de Diciembre, participan alrededor de 9.000 personas).

Maratón Infantil Anual:

Se busca la integración de todos los chicos del barrio. Parten desde distintos sectores del barrio (desde 5 años hasta 14, según categorías de edad) hacia la Parroquia. Los jóvenes y adultos (Grupo de Hombres y Mujeres) son los encargados de la seguridad y todo el trayecto. En la última maratón participaron alrededor de 2.500 chicos.

3.2. Justificación de la necesidad de creación del Instituto Educativo de la Parroquia de Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé

Los jóvenes de la villa presentan niveles extremos de exclusión social en términos de condiciones de ciudadanía, viven en un territorio no legitimado desde el punto de vista de su ingreso a los sistemas formales del mundo del trabajo y al sistema educativo en general. La discriminación es vivida como un hecho cotidiano, real y concreto y surge de manera espontánea en el análisis que hacen, todos los adolescentes con los que se trabaja, de su problemática educativa y social.

La vulnerabilidad educativa de los jóvenes de la "Villa 21-24" en su acceso y desarrollo dentro de la Escuela Media, considerada en términos de sobreedad, repitencia y deserción, es de una magnitud superlativa.

La sobreedad es un rasgo permanente, y se apoya en el carácter fuertemente migratorio de los habitantes del barrio, tanto provenientes de países limítrofes, como de provincias de nuestro

país y hasta de áreas vecinas como el conurbano bonaerense. Los traslados y cambios de contexto no suelen coincidir con los períodos dónde las escuelas disponen vacantes para estos nuevos pobladores, y los jóvenes extranjeros son inscriptos generalmente dos cursos por debajo de los cursos aprobados en sus países de origen. La mayor edad afecta prácticamente a todos los jóvenes y son contados los establecimientos educativos que acceden a matricularlos bajo esta condición.

La repitencia es otro fenómeno que se presenta con altísima frecuencia y que se funda en las mismas condiciones de precariedad que implica la vida en el territorio en el que habitan, desde la inhabitabilidad de las mismas viviendas, la influencia de los factores meteorológicos, hasta la falta de transporte adecuado para dirigirse a las escuelas, que en todos los casos están fuera del barrio (el servicio es prestado por dos líneas de colectivos de frecuencia más que irregular, además de insuficiente), y la falta de medios económicos para acceder a ellos. Respecto de este último condicionante es importante destacar que muchos de los establecimientos del área inmediata externa a la villa son Escuelas Técnicas, que requieren de un equipo mínimo de instrumentos, herramientas y materiales que imponen un costo económico fuera del alcance de la mayoría de los jóvenes de este barrio, con el agravante que el cobro de las posibles becas para estos alumnos no coincide con el momento de inicio de clases dónde se requiere el equipamiento. La duración del cursado en las Escuelas Técnicas, de seis años, se presenta como algo poco menos que imposible de lograr. Las demás Escuelas Medias suelen inscribirlos, cuando lo hacen, en los cursos vespertinos y nocturnos, lo cual se les presenta como una traba no menor dada la falta de transporte y de seguridad, especialmente para las adolescentes que deben regresar por la noche a sus domicilios.

La deserción dentro del segmento etéreo de la adolescencia es muy alta, a lo que hay que sumarle el creciente número de madres y padres adolescentes que configuran dentro de la "Villa 21-24" una franja de población muy significativa. El barrio cuenta solamente con un CEMAI, (Centro Materno Infantil), para atender a los hijos de dichos adolescentes y su capacidad está absolutamente desbordada. Y su atención no alcanza el horario nocturno.

Es importante y relevante señalar la presencia de pocas instituciones orientadas al trabajo: el CFP Nº 9, de reciente creación, parte integrante del Polo Educativo Barracas, con una oferta de cursos para mayores de dieciocho años: el CFP 15, conveniado con la Vicaría de la Educación porteña y coordinado por los sacerdotes de la Parroquia Nuestra Señora de Caacupé; la Casa del Niño y el Adolescente, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social del GCBA, que ocupa un viejo galpón y atiende a un número reducido de jóvenes entre doce y dieciocho años. Estas instituciones no logran satisfacer la creciente demanda de capacitación por parte de las familias del barrio.

Es difícil establecer, con un grado aceptable de precisión, el número de adolescentes del barrio que se encuentran fuera de las escuelas por diferentes razones:

1) Se manejan diferentes cifras respecto de la población actual dentro del área de la "Villa 21-24", pero nadie aporta un dato con fundamento. Tal vez esto tenga que ver con el incesante crecimiento de población en la zona. Los medios de comunicación mencionan una población para los últimos años de más de 30.000 habitantes, pero se habla que desde el año 2005, han ingresado aproximadamente 3000 nuevos pobladores por año; es probable que actualmente en total superen los 40.000 habitantes. De esta población total, no menos del 10% son adolescentes de entre 16 y 22 años en situación de no inserción en la escuela media.

2) Muchos ingresan cada año al sistema y al poco tiempo están fuera nuevamente y no hay registros precisos y veraces de esas situaciones.

3) Las escuelas, en su enorme mayoría, no tienen interés en aportar datos.

4) Las familias, en general, tampoco sinceran la información por temor a que esos datos compliquen sus posiciones frente a los diferentes programas de ayuda social y paralelamente viven el alejamiento educativo como un fracaso propio y no del sistema.

5) Casi el 50% de los adolescentes no escolarizados no posee nacionalidad argentina y desconocen sus posibilidades y sus derechos (y los que realizaron estudios básicos en el exterior están generalmente sin los papeles que lo acrediten).

En los casos en que se logran encontrar vacantes en instituciones del área geográfica, la mayor parte de las deserciones se produce por una larga lista de situaciones conflictivas. A los factores ya mencionados (sobre-edad, repitencia, falta de transporte adecuado), se podría agregar que las familias, en general, están integradas por adultos cuyo nivel educativo no alcanza más que la primaria completa y en muchísimos casos incompleta; en consecuencia, y ante la dificultad de los chicos para integrarse en grupos dentro de sus escuelas por las serias y frecuentes situaciones de discriminación social, deben enfrentar los desafíos del aprendizaje en franca soledad dentro de su núcleo familiar.

La presente caracterización de los jóvenes y adolescentes de la Villa 21-24 y del Núcleo Habitacional Zavaleta, no pretende invalidar, sino más bien contextualizar y revalorizar las importantísimas tareas realizadas por parte de los sacerdotes y fieles laicos de la Parroquia de

Caacupé, y demás organizaciones sociales y educativas existentes en el barrio. Y la propuesta de consolidar una escuela secundaria, católica y solidaria, es un hito fundamental e imprescindible para revertir dicha situación, y complementaria a la realizada por dichas organizaciones.

Esta caracterización surge de la práctica cotidiana realizada a través de la inserción del Programa Nacional de Inclusión Educativa "Todos a Estudiar" dentro del barrio, de la experiencia recogida dentro de la EEM Nº 2 DE 4, que se encuentra a más de veinte cuadras del barrio, cuya población estudiantil proviene en más de un ochenta por ciento de este mismo territorio barrial y de las acciones llevadas a cabo con adolescentes en el Centro de Formación Profesional Nº 9.

Concluyendo, se puede decir que si bien la demanda de acciones educativas alcanza a la totalidad de los sistemas formales: inicial, básica, alfabetización, adultos, primaria y secundaria, es en el segmento de la educación media para adolescentes donde se produce una total ausencia de oferta educativa por parte del Estado. Concretamente en esta circunstancia radicó la profunda necesidad de crear el Instituto Parroquial de Reingreso.

3.3. La gestión directiva del Instituto Parroquial Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé. La organización de la coordinación de las tareas intra y extra escolares

En este apartado expondremos los resultados de la entrevista realizada al director del Instituto Parroquial Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé. Esta la realizamos como refiere Hernández Sampieri (2006: 23) *"a través de preguntas y respuestas, logrando así una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema".* El tipo de entrevista basada en el tópico de nuestro trabajo es abierta, ya que se fundamenta en una guía general de contenido, pero con toda la flexibilidad necesaria que la situación amerite. Lo que se buscó en este encuentro con el Rector, es lo que mencionan Denzin y Lincoln (1994:74) respecto a que *"la investigación cualitativa es multimétodo y focalizada, lo que implica una aproximación naturalista e interpretativa a su tema de estudio. Lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian objetos en sus lugares naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en términos de los significados que les otorgan las personas"*. Esto último es sumamente importante en la entrevista que hemos realizado obtener el significado que el directivo le da a su trabajo de gestión escolar, focalizando nuestra mira en nuestro tópico de estudio. En palabras de Hernández Sampieri (2006: 599) lo que buscamos a través de esta entrevista *"es obtener respuestas sobre el tema en los términos, el lenguaje y la perspectiva del entrevistado"*. En el marco de una investigación cualitativa, esta acción es muy importante ya que hemos estudiado el fenómeno en su lugar natural, tratando de inferir cuál es el sentido o la interpretación del mismo a partir de los significados que le otorga un directivo de una escuela particular, a fin de

reconstruir luego la realidad tal y como es observada por su director. Cabe señalar que, a diferencia de los estudios de tipo cuantitativo, no pretendemos generalizar los resultados encontrados en esta entrevista. Al analizar la entrevista hemos elaborado una serie de conclusiones que reflejan de modo claro las características específicas, en la dimensión organizativa de la gestión y, dentro de ésta, con especial énfasis en el plano de la coordinación de tareas intra y extraescolar, que deben tener los directivos de estos nuevos tipos de instituciones educativas, a partir de la obtención de las perspectivas y puntos de vista hallados en la entrevista realizada por nosotros.

3.4. Entrevista al Rector del Instituto Ntra. Sra. de los Milagros de Caacupé

Respuesta a las preguntas de la entrevista realizada al Rector del Instituto Parroquial Nuestra Señora de Caacupé.

1) ¿Hace cuánto tiempo que es Rector en este Instituto?

Asumí la conducción del instituto el 11 de agosto del año 2009.

2) ¿Tenía experiencia previa como Directivo? ¿Si tenía experiencia, en dónde?

Si, hace varios años que trabajo en el ámbito educativo y fui director del Centro de Formación Profesional Nº 9 y coordinador del Polo Educativo de Barracas.

3) ¿Cómo arrancó su experiencia como Directivo del Instituto Ntra. Sra. de los Milagros de Caacupé?

Fui convocado por los sacerdotes de la parroquia, con los cuales tenía contacto al ser directivo en un establecimiento ubicado dentro de la Villa.

4) ¿Qué objetivos persigue la escuela?

El Instituto Parroquial, como la escuela de oficios que fue creada unos años antes que el secundario de reingreso, son dos estructuras de formación sistemática con características propias, pero siempre en profunda relación.

No hay verdadera escuela que no prepare para el trabajo, no hay verdadero CFP (Centro de Formación Profesional) que no se preocupe de la asimilación de la educación y la cultura.

La escuela se ubica en una zona popular y da preferencia a los jóvenes más necesitados.

Se privilegia el criterio de la promoción de todos, por encima de la selección de los mejores.

Se buscan crear las condiciones que hagan posible la igualdad de oportunidades.

Tiene una clara identidad católica, expresada ante todo en el testimonio de los educadores.

No es un anexo de la parroquia, sino que es una parte de ella y se integra siendo un servicio más que ofrece la parroquia al barrio.

Surgió de la necesidad del barrio, de abajo para arriba. En muchos casos, como la tercera etapa del proceso de recuperación de chicos y jóvenes con adicciones y de reinsertarlo en la vida social y barrial.

Buscamos estar animados, orientados y coordinadores con el estilo del oratorio salesiano.

Aquí se subraya la personalización de las relaciones educativas, fundamentadas en la confianza, el diálogo, la alegría y la responsabilidad.

Se busca educar evangelizando, esto es, integrando, en una unidad inseparable, el desarrollo humano y el ideal cristiano.

Aquí tratamos de privilegiar el aspecto educativo integral por sobre la mera instrucción. Tratamos de inculcarles a los jóvenes una atención continua y critica de los fenómenos culturales que aparecen para no ser absorbidos acríticamente por ellos. En la preparación para el trabajo se intenta ofrecer una visión humana y evangélica del mismo.

5) ¿Qué apoyos o directivas tuvo y tiene de la Arquidiócesis de la Ciudad de Buenos Aires?

El apoyo del arzobispo fue total para promover la iniciativa que surgió de los sacerdotes y laicos de la parroquia.

6) ¿Qué apoyos tuvo y tiene de las autoridades educativas de la Ciudad de Buenos Aires?

El apoyo gubernamental provino desde dos lados. Por un lado, del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, que aprobó un plan de estudios experimental y superador al de las Escuelas de Reingreso de gestión estatal. Por otro lado, desde el Ministerio de Educación de la Nación tuvimos el apoyo del mismo ministro de educación y tenemos un fluido contacto con su jefe de gabinete ministerial. De ellos recibimos apoyo técnico y económico tendiente a edificar nuevas aulas.

Es muy grato ver como de dos gobiernos opositores entre sí se han podido unir para apoyarnos en este proyecto, dejando de lado los antagonismos políticos y la búsqueda de un rédito eleccionario, ya que la escuela es visitada por distintos funcionarios, pero sin buscar publicidad de ello.

7) ¿Qué ayuda o qué ahogo tuvo específicamente de la Supervisión?

De la supervisión ningún ahogo, todo lo contrario, más que supervisar o controlar nos han prestado mucha ayuda y asesoramiento en diferentes cuestiones.

8) La autonomía que dicen tener este tipo de escuelas de reingreso, ¿Cree que se debe a que es una autonomía planeada o se debe a falta de supervisión del sistema educativo?
Creo que en las Escuelas de Reingreso como son algo inédito y distinto a todo lo hasta ahora conocido, la supervisión a superado el afán controlador y pasa a tener un rol preponderante de asesoramiento y apoyo a la difícil gestión directiva que estas escuelas suponen.

9) ¿Cómo inicialmente conformó el personal docente y administrativo?
El personal docente y un administrativo fueron tomados entre los casi 500 voluntarios que trabajan en las distintas actividades parroquiales. Resulta ser que esta parroquia comenzó con mucho apoyo de personas que vivían en distintas partes de la ciudad. Entre estos voluntarios, varios eran docentes y de entre ellos seleccionamos el personal. Ya que nos parecía importante buscar personas que conocieran el barrio y tuvieran una visión de fe.

10) ¿Qué tipo de alumnado inicialmente ingresó? ¿El alumnado que ingresa actualmente, es similar al alumnado que ingresó en los primeros momentos?
El alumnado que inicialmente ingreso eran chicos del hogar de recuperación de adicciones que la parroquia tiene en la localidad bonaerense de Moreno. De ello, la educación secundaria forma parte de la tercera etapa de recuperación de la droga como parte de su inserción social y en el mundo del trabajo. Ahora ingresar alumnos de toda la villa.

11) ¿Cómo es el acceso, permanencia y egreso de los alumnos en el Instituto?
El acceso es lo más fácil, ya que la escuela no pone restricciones. Es mas, normalmente las Escuelas de Reingreso solo admiten alumnos mayores de dieciséis años y debe haber transcurrido un año de su deserción de una escuela tradicional. Aquí no es así; nuestro plan nos permite incorporar chicos de hasta 15 años y no importa que hayan venido de otra escuela recientemente. Esto ocurre porque los chicos, al repetir o ser echados a comienzo de año, les cuesta mucho encontrar otra escuela en la zona del barrio. En este punto es en donde desde la supervisión, encontramos un especial apoyo.
Con respecto a la permanencia, la retención de los alumnos es de un 50%. Esto no se debe a la escuela en sí misma sino más bien a la compleja situación de los alumnos que asisten a ella. Por ejemplo, sucede que por el embarazo adolescente muchas chicas desertan de la escuela o también porque consiguen algún trabajo y se entusiasman con la entrada económica, que muchas veces es momentánea. Con respecto al egreso, tenemos un buen pronóstico aunque todavía no ha terminado sus estudios la primera cohorte.

12) ¿Cuál es el perfil del egresado?

Respecto al perfil del egresado buscamos que el alumno tenga las competencias básicas para el mundo del trabajo, como también para continuar estudios superiores o universitarios. En este punto quiero agregar que tenemos contacto con varias universidades para conseguirles becas a nuestros futuros egresados.

13) ¿La Currícula tiene alguna peculiaridad?

La Currícula tiene varias peculiaridades. Una es el cursado por asignatura como en las escuelas de reingreso, lo que impide la repitencia de los chicos.

La diferencia con las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Bs. As., es que nosotros logramos que nos aprueben un plan de estudios de tres años en lugar de cuatro años. Además nuestra currícula permite la inscripción en dos momentos del año, en marzo y en agosto, por lo cual tenemos dos comienzos del ciclo lectivo. Este plan curricular, aunque tiene aspectos positivos, a veces desordena la vida de nuestros alumnos tan necesitados de orden y estructura externa, ya que internamente no la tienen.

14) ¿Qué criterios de enseñanza – aprendizaje se utilizan? ¿Qué criterios de evaluación se utilizan?

En cuanto a los criterios de enseñanza y aprendizaje aun no hemos aunado criterios comunes entre todos los docentes, ya que si bien todos provienen del ámbito eclesial, sus formaciones de base como docentes tienen distinta procedencia y por lo cual poseen distintos enfoques. En cuanto a los criterios de evaluación, tratamos que la evaluación sea procesual y no simplemente sumativa, ya que como dije antes, el fin de nuestra escuela es la promoción de todos los alumnos y no solo de los mejores. Por lo cual tratamos de evaluar de manera personalizada, viendo hasta dónde cada alumno puede llegar a dar lo mejor de sí. Además, como el trabajo áulico lo hacemos por grupos de trabajo con tutores, tenemos a los alumnos de un mismo año divididos por niveles dentro del aula. Ese sí es un criterio de enseñanza – aprendizaje que tenemos.

15) ¿Cómo se trabaja con el apoyo escolar y las tutorías?

Con respecto al trabajo de apoyo escolar y tutorías, este se realiza con voluntarios de la UCA de distintas carreras, por lo general fuera del horario escolar. Salvo con un grupo de alumnos del Departamento de Educación de la UCA que trabajan algo así como parejas pedagógicas de los docentes de las distintas asignaturas dentro de la misma aula en los distintos grupos de trabajo. Lo que intentamos es nivelar a todos los alumnos en sus conocimientos.

16) ¿La forma de organizarse (estructura organizativa) presenta alguna particularidad?
La estructura organizativa sin lugar presenta una forma tan inédita como la escuela misma. Ya que el tener dos ciclos anuales de comienzo, la organización escolar es muy distinta a la de cualquier otra escuela. La promoción por asignatura también le da una peculiar forma organizativa propia.

17) ¿Qué características tiene que la hacen una escuela típicamente de reingreso como las de gestión estatal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires? ¿Qué matices particulares tiene dentro de las Escuelas de Reingreso, el Instituto Ntra. Sra. de los Milagros de Caacupé?
Los matices particulares que posee son el tener la promoción por asignatura, el tener dos comienzos de ciclo lectivo anual y el ser de tres años de cursado. En el tiempo de cursada se asemeja a un CENS, pero en su organización interna se asemeja a la Escuela de Reingreso. De hecho podríamos decir que tiene más cosas de las Escuelas de Reingreso que de los CENS, en particular el carisma de ser una escuela de reinserción. Esa es específicamente su misión, al igual que las Escuelas de Reingreso.

18) ¿Qué resultados se han obtenido con los alumnos? ¿De haberse obtenido resultados positivos, a qué factores los atribuye?
Los resultados han sido buenos, ya que en tercer año tenemos un 50 % de matrícula de la que se dio inicialmente. El resultado es positivo en el contexto de enorme vulnerabilidad social en la que viven nuestros alumnos. El resultado positivo lo atribuyo en primer lugar al factor humano de los docentes, es decir, a la vocación docente de nuestros profesores, que tratan de contener a los alumnos y de ayudarlos a que sientan la escuela como un lugar de pertenencia, donde se los escucha y valora y se les muestra que es el camino para salir de la marginación. El otro factor lo atribuyo al plan de estudios que le da enormes facilidades, por su flexibilidad, a los jóvenes.

19) ¿Hay alguna etapa o subetapas que la institución haya transitado hasta ahora? ¿En qué etapa está como Escuela de Reingreso? ¿Qué evaluación se puede hacer de la misma/s?
La escuela podríamos decir que desde el punto de vista pedagógico está en una primera etapa, ya que está en su tercer año de funcionamiento y aún no ha egresado la primera cohorte. A su vez, la escuela está inserta en una tercera etapa de las etapas típicas del tratamiento de recuperación de adicciones.
Creo que la escuela está transitando su etapa fundacional, en donde se están empezando a configurar varios aspectos de su organización interna, como pueden ser los departamentos de las asignaturas afines, el apoyo escolar, las tutorías, etc. Estamos trabajando en la elaboración de un PEI con el ideario institucional que ya tenemos. Algo muy importante que tenemos pendiente, es la

realización del Proyecto Curricular Institucional, en donde podremos plasmar nuestros acuerdos pedagógicos de enseñanza – aprendizaje.

20) ¿Qué temas/cuestiones, carencias o desafíos quedan pendientes de resolver/profundizar?

Desafíos pendientes, todos o varios. La escuela es desafiante todos los días, ya que en todos ellos surgen emergentes de manera permanente y de conflictos que uno debe resolver. Creo que el mayor desafío es darle a la escuela una organización bien clara en roles y funciones, en perfilar de manera clara un estilo de enseñanza aprendizaje

21) ¿En líneas generales, cómo es el trabajo en las distintas dimensiones de la institución, a saber, en la dimensión organizacional, en la administrativa, en la pedagógico – didáctica, en la socio – comunitaria?

La dimensión administrativa es muy simple en nuestra escuela, porque tenemos poco personal y lo que hace a la administración económica lo asume en su totalidad el representante legal, que es uno de los sacerdotes de la parroquia. En lo que respecta a la dimensión pedagógica – didáctica estamos dando los primeros pasos en la escuela y lo que hice fue hacer una selección de contenidos desde el proyecto curricular y los programas de las diferentes asignaturas. En la dimensión socio – comunitaria es en donde se presenta quizás el mayor de los retos, ya que la vulnerabilidad y fragilidad social de nuestros alumnos hacen que no tengan hábitos convivenciales fundamentales.

La dimensión organizativa en esta escuela resulta clave para lograr su buen funcionamiento y que el objetivo pedagógico de la escuela se cumpla. El caos es contraproducente para educar.

22) ¿Qué características específicas debe tener el directivo de este tipo de escuelas?

Una característica esencial del directivo de estas escuelas es la flexibilidad para adaptarse a los cambios permanentes y a los emergentes más inéditos e inesperados que puedan surgir. Haciendo un paralelo con la vida de fe, podríamos decir que implica una conversión de modelos mentales. Aquí no podemos transpolar ningún modelo de otro lado. Esta experiencia es más inédita todavía que las Escuelas de Reingreso de gestión estatal.

Otra característica es la proactividad; aquí ser reactivo es llegar tarde y llegar tarde puede tener consecuencias hasta graves, en especial para prevenir situaciones de violencia.

Otra característica es que debe ser un buen comunicador, es decir, debe tener la capacidad de llegar a todos, para hacer sentir a todos parte de la escuela. La gran capacidad de diálogo, de buscar entendimientos en medio de conflictos, la afabilidad en el trato, es esencial. Mas teniendo en cuenta el carisma religioso de la escuela.

23) ¿Qué desafíos se le presentan a la gestión directiva de este tipo de escuela. En especial en la dimensión organizativa, en cuando a la coordinación de las actividades intra y extraescolares, qué desafíos se le presentan? En ese sentido:

a) ¿Cómo es la toma de decisiones? ¿Quién/quiénes lo acompañan en la tarea de tomar las decisiones fundamentales?

La toma de decisiones en la escuela es siempre en forma conjunta con el representante legal, con quien formo el equipo de conducción de la escuela.

b) ¿Cómo es el trabajo en equipo y/o departamental de los docentes?

Acá en la escuela suelo dotar a los docentes, por lo menos en esta etapa inicial, de una gran autonomía, lo mismo a los todavía incipientes departamentos.

c) ¿Cómo es la programación y evaluación de procesos y de resultados de la gestión directiva? ¿Qué indicadores y criterios utiliza para ponderar su labor? ¿Qué concepción de la programación y de la evaluación subyacen en su praxis de conducción?

Aquí tratamos de trabajar en equipo y en conjunto con los curas de la parroquia. Esto es esencial por la gran vulnerabilidad social con la que nos encontramos.

d) ¿Cómo se trabaja la solución de conflictos?

Hasta ahora en lo que hace a la programación de los procesos, solo hemos llegado a acordar con los docentes lo que hace a la selección de los contenidos. En cuanto a la evaluación, hemos aunado criterios muy básicos entre los que está privilegiar el criterio de la promoción de todos los alumnos, por encima de la selección de los mejores. Tratamos de evaluar pensando en dónde están nuestros chicos y partir desde allí y no desde donde deberían estar. Aquí tienen en su mayoría un pensamiento más bien concreto que formal.

e) ¿Cómo se da la comunicación intra institucional?

La solución de los conflictos, que en general son más de tipo convivencial entre los chicos, los abordamos en conjunto con los sacerdotes, que son quienes ven vivir a los chicos en el barrio fuera de la escuela y pueden hacer con ellos un seguimiento aún mayor, para con aquellos que forman parte de la tercera etapa del proceso de recuperación de adicciones.

f) ¿Cómo es la vinculación con el barrio?

La comunicación intra institucional es muy fluida. Como directivo tengo un trato asiduo con los sacerdotes de la parroquia y el representante legal. También con los docentes que por la realidad que deben enfrentar necesitan, lo mismo que los alumnos, de escucha y contención. La comunicación no se da con memorándum ni tampoco por demasiadas notificaciones escritas, sino por el contacto personal y por repetir muchas veces las consignas para que sean por todos internalizadas, en especial, las que hacen a la dimensión religiosa de la escuela y por ser parte de la

parroquia. De alguna manera, trato de insistir que es una institución más o un servicio más, que la parroquia brinda al barrio.

g) ¿Qué relevancia tiene en su escuela el trabajo en red con otras organizaciones o instituciones barriales?

La vinculación con el barrio es muy buena. Aunque al comienzo la Junta Vecinal no estaba de acuerdo con la apertura del colegio parroquial, ya que la misma entendía que era mejor que los chicos se formaran fuera de él. Pero los sacerdotes de la parroquia les hicieron tomar conciencia de que como todo barrio, merece tener su hospital o centro de salud, su biblioteca, su club, su sociedad de fomento y desde ya su escuela propia. Por eso logramos su parcial beneplácito para la apertura del colegio. Hoy la escuela con el poco tiempo de su creación ha logrado presencia en el barrio, todos saben de ella y la aprecian mucho. También trabajamos con otras instituciones barriales en red, para tratar de contener las deficiencias que los chicos traen.

h) ¿Por qué es tan importante el trabajo en red con otras instituciones?

El trabajo en red con otras instituciones constituye una dimensión sumamente importante dentro del trabajo de la gestión educativa. Trabajamos con instituciones que están gestionadas por la parroquia, con otras de la Iglesia Católica y con diversas instituciones. En el trabajo de formación profesional trabajamos junto con dos Centros de Formación Profesional, uno de ellos perteneciente a la parroquia. Recibimos apoyo de dos universidades, una ellas es la UCA, con la que trabajamos en conjunto con sus departamentos, con Psicología para las tutorías, con Educación para el trabajo de las clases de apoyo dentro de las aulas, como fuera de horario y con Económicas para la capacitación para la inserción en el mundo laboral. A nivel gubernamental trabajamos en cooperación con el Ministerio de Desarrollo Social en diferentes programas para la contención del adolescente (prevención de enfermedades, atención a madres solteras, etc). También con el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, así como también con el de la Nación, en diversos programas de apoyo, así como también en apoyo económico a la escuela. Por ejemplo, para la construcción de nuevas aulas.

24) ¿Cuán generalizable cree que es la experiencia de esta institución para ser extendida ampliamente en el sistema educativo a otras instituciones de nivel secundario? ¿Es extendible a la Ciudad de Buenos Aires? ¿Es extendible al país? ¿Es extendible a otras instituciones católicas? ¿Cree que la Iglesia Católica debería abrir más de este tipo de escuelas?

La experiencia creo que es muy extensible a todo el sistema educativo.

De hecho, distintos funcionarios del Ministerio de Educación de la Nación me manifestaron que están observando la implementación de este nuevo plan de estudios y están gratamente asombrados de lo bien que funciona.

Además, creen que en un futuro podría extenderse a otros lugares del país, al menos para las zonas más desfavorecidas.

Creo que puede extenderse a varias zonas de la Ciudad de Buenos Aires y al resto del país.

Con respecto a la Iglesia Católica, si creo que sería importante que pudieran abrirse en otras zonas muy desfavorecidas, escuelas de este tipo.

3.5. Características específicas del Instituto Parroquial Ntra. Sra. de los Milagros de Caacupé como Escuela de Reingreso

Nuestra escuela de Barracas es una típica pero al mismo tiempo atípica escuela de reingreso. Ya que implica una continuidad con la Escuelas de Reingreso del gobierno de la Ciudad Buenos Aires pero al mismo tiempo supone un avance respecto a las de gestión estatal. Ya que tiene muchas características similares a las creadas en el año 2004 pero a su vez particularidades especiales. Las Escuelas de Reingreso de Gestión Estatal tienen un ciclo que completo dura 4 años, los alumnos para ingresar deben tener 16 años de edad en adelante, están exclusivamente bajo al orbita del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, tienen en algún sentido un marco normativo todavía mas rígido, son de gestión publica mientras que la Escuela Parroquial de Caacupé tiene un ciclo de 3 años, los alumnos pueden ingresar con 15 años de edad, recibe el apoyo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires como del Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional, tiene un marco normativo mas flexible que permite a los supervisores contemplar muchas situaciones que serian irregulares en otras partes del sistema educativo, es de gestión Social lo que le da un "plus" de apoyo pedagógico y económico para sostenerse y desarrollar sus actividades. Además la Escuela de Caacupé tiene la peculiaridad de tener un proyecto pastoral claro, de sostener una antropología claramente cristiana, de tener un gran apoyo externo de voluntarios de la parroquia como de universidades que realizan sus proyectos solidarios en la Villa 21, el estar en un barrio tan especial y ser parte de una parroquia tan grande le da un gran dinamismo que impide que sea algo aislado de la comunidad y del barrio, como si sucede no pocas veces con las gestionadas por el Gobierno de la Ciudad.

Con respecto al interrogante planteado en otra parte de la tesina en donde se afirma que la experiencia del Instituto Ntra. Sra. de los Milagros de Caacupé es una versión mejorada de las de Gestión Estatal, me atrevo a decir que por las características descriptas en el presente trabajo si lo es. Es un progreso y una nueva innovación dentro de la innovación de estas escuelas. De hecho, el Sr. Jaime Perczyk Jefe de Gabinete de Asesores del Ministro de Educación de la Nación destacó en una visita a la escuela que les interesa seguir el desarrollo de esta propuesta como una experiencia que podría extenderse al resto del país, según lo que nos relato el Rector del Instituto.

Aunque también señaló las dificultades que se presentarían con los sindicatos al querer instáuralo ya que el nuevo plan produciría la perdida de horas cátedra.

En suma, creo que esta escuela se adecua mucho a la realidad de los alumnos con mayores dificultades por segregación social, problemas de adicciones, etc. En esta experiencia piloto el eje esta puesto en las necesidades del alumno y en brindarle una educación que hunda sus raíces en un aprendizaje que sea verdadero motor del desarrollo cognitivo. En esta escuela se busca ir al encuentro del alumno como llega y no pretender que el alumno ya llegue con determinadas condiciones y se ajuste a las exigencias del establecimiento.

Capítulo 4

Conclusiones finales

En el presente trabajo de investigación se planteo como objetivo general describir la dimensión organizativa de la gestión directiva de las Escuelas de Reingreso.

En forma específica, se propuso relevar bibliográficamente los fundamentos teóricos de la escuela como organización; analizar las diferentes dimensiones de la gestión escolar, con un peculiar énfasis en la estructura organizativa. Esto para que sirviera de plafón teórico para responder a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los desafíos organizativos que presentan al directivo las Escuelas de Reingreso?; ¿Cuáles son dentro de la dimensión organizativa de la gestión los retos que presentan al directivo la coordinación de las tareas intra y extra escolares?; y finalmente, ¿Cuáles son los rasgos necesarios del directivo en la dimensión organizativa de las Escuelas de Reingreso?

El recorrido bibliográfico y la entrevista al Rector en el estudio del caso a modo de ejemplo (la Escuela Parroquial Nuestra Señora de Caacupé) permiten contestar las preguntas que nos hemos formulado inicialmente.

4.1. Características necesarias en el directivo para la gestión organizativa escolar

a) La flexibilidad

Se puede afirmar que la destreza para el ejercicio de la función directiva fue adquirida por los directores de las Escuelas de Reingreso de gestión pública estatal y por el director de la escuela que tomamos como caso ejemplificativo, a través de la fuerte exposición en su tarea de gestión escolar a la resolución de conflictos escolares cotidianos y a los emergentes que estos nuevos dispositivos iban presentando en su implementación. Una de las características necesarias del directivo de estas escuelas, según lo que fue emergiendo del relevamiento bibliográfico y de la entrevista cualitativa de nuestro caso de estudio, es la ductilidad en el ejercicio de la gestión. Por ejemplo, en muchas de estas escuelas la exclusión social y el desamparo en el que viven los jóvenes estudiantes conlleva para el directivo trabajar con cada uno a partir del conocimiento de su historia personal, teniendo que flexibilizar muchas veces ciertos criterios normativos para hacer viable la integración. En otras palabras, el directivo debe ser una persona flexible y con una gran adaptabilidad para resolver las problemáticas que se presentan a diario.

b) Gestión descentralizada

Los relatos recogidos en el relevamiento bibliográfico y en la entrevista realizada, muestran que si bien hay un apoyo económico y de supervisión y asesoramiento educativo de parte del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a todas las escuelas y en el caso de la escuela parroquial analizada, también de la Arquidiócesis de Buenos Aires, estas escuelas presentan una gran autonomía en su gestión. Ya que la regulación externa busca apoyar a los directivos en el ejercicio de su función, pero a la vez dándoles más que una delegación, el empoderamiento. Esto les da mayores poderes a diferencia de la escuela media tradicional, por ejemplo, tomándoles exámenes de niveles a alumnos que vienen sin documentación que respalden sus estudios previos. También al establecer vínculos de modo directo con otras instituciones barriales u ONG's que colaboren en la tarea educativa y en las cuestiones que exceden las competencias de la escuela. Por lo cual, los supervisores no responden a un modelo de control centralizado y normativo, sino que actúan dándoles a las escuelas capacidad de autogestión y autonomía.

c) Las dimensiones de la institución educativa

En cuanto a la dimensión pedagógica – didáctica, estas escuelas presentan situaciones inéditas que son dignas de elogiar. En primer lugar, más allá de las problemáticas que a diario deben enfrentar los directivos, y que pueden categorizarse de diferente manera, queda en claro que todo debe estar atravesado por lo curricular. Es decir, que estas escuelas muestran que no son hogares de contención humano – afectivo sino que son instituciones educativas y ese es el fin que todos sus miembros saben que tienen. Estos dispositivos reinclusores presentan al directivo y al docente, el desafío de reflexionar sobre su propia praxis, y no pocas veces, reformularla. El planeamiento curricular debe ser tan flexible como su plan de estudios y la currícula lo que supone, como ya dijimos, una gran ductilidad tanto en el equipo de conducción como en los profesores.

En la dimensión socio – comunitaria se ve la exigencia en el directivo de contar con la destreza necesaria para salir al cruce de los conflictos y demandas que diariamente se presentan y que son más complejos que en el escuela media tradicional, al contarse con un alumnado en una situación de tanta vulnerabilidad social.

En la dimensión administrativa supone para el directivo salir de su rol preestablecido y cumplir funciones y tareas que normalmente no realizaría en una escuela. Por ejemplo, muchas de estas escuelas no cuentan con secretario, por lo cual, el directivo debe matricular a los alumnos, encargarse de los legajos docentes, etc. Además debe administrar la caja chica de recursos

económicos y encargarse de solicitar cosas como reparaciones edilicias, etc., al no contar con personal de intendencia o de administración que se ocupe de estas labores.

En lo que refiere a la dimensión organizativa, la cual nos interesa particularmente en nuestro estudio, es quizás la que mayores retos presentan al directivo. Es aquí en donde debe demostrar toda su experticia, destreza y experiencia para mostrar una capacidad de organizar las distintas actividades de la institución. A partir del relevamiento bibliográfico y de la entrevista realizada por nosotros, en esta dimensión se destacan las siguientes características:

1) En la distribución de poder y la delegación de tareas: los directivos suelen dotar de autonomía y empoderar a los diferentes departamentos en la realización de las tareas. Principalmente en la escuela tomada como caso de estudio.

2) La toma de decisiones: dicha toma de decisiones, al carecer de equipo directivo, es realizada, en las escuelas de gestión estatal por el directivo junto al asesoramiento de la supervisión e instancias superiores si la decisión lo necesitara. Surge en el caso de la entrevista hecha por nosotros al directivo de la escuela parroquial, que las decisiones son tomadas por éste, junto al cura párroco y el representante legal del instituto. La situación social de extrema vulnerabilidad hace que muchas veces surjan emergentes imprevistos y muy difíciles que deben ser abordados en red por diferentes actores institucionales y por organizaciones externas a la escuela.

3) El trabajo en equipo: se destaca como esencial para el trabajo de conducción institucional, ya que el desafío de trabajar con tanta fragilidad humana y social demanda aunar esfuerzos para tratar de generar una educación de calidad en un contexto tan adverso.

4) La programación y evaluación de procesos y de resultados: en las Escuelas de Reingreso, al tener como meta la permanencia y el egreso de los alumnos en su camino educativo, la programación supone trayectos personalizados que se adecuen a las distintas problemáticas de los alumnos y que tiendan a facilitarles la cursada de las distintas materias. La evaluación de los procesos y resultados suponen acuerdos pedagógicos que el directivo debe hacer con sus docentes acerca de la selección, secuenciación, enseñanza y evaluación de los contenidos prescriptos.

5) La solución de conflictos: los directivos destacan como principal actitud ante los conflictos la proactividad, es decir, la capacidad de adelantarse a ellos antes de que alcancen un punto más álgido. La mayoría de los conflictos son de tipo convivenciales o disciplinares, lo que supone en el directivo la capacidad de diálogo para con sus alumnos más conflictivos, buscando la forma de que se sientan parte de la institución.

6) La comunicación: los directivos destacan que la comunicación intra institucional es esencial para que la institución se haga de todos, es decir, que todos tengan un sentimiento de pertenencia para con ella. En relación a los docentes, el directivo muchas veces por lo inédito de la experiencia de estos dispositivos escolares, debe actuar como un formador de formadores que faciliten al

docente la inserción en este tipo de realidad tan distinta. Para con los alumnos debe tener un trato cercano y muy comunicativo, de manera de crear en ellos un sentimiento de pertenencia. Esto ultimo es esencial para que los jóvenes logren involucrase en su proceso escolar y no se desanimen abandonando la escolaridad.

7) La coordinación de las tareas intra y extraescolares: es quizás dentro de la dimensión organizativa de la gestión directivo lo más fundamental. La coordinación de las tareas ad intra de la institución, según manifiestan los directores, conduce a crear una escuela unida y no fragmentada, en donde los esfuerzos personales son potenciados en un trabajo mancomunado y en equipo. La coordinación de tareas extra escolares en estas escuelas resulta fundamental, ya que muchas problemáticas que surgen exceden las competencias y las capacidades de la institución educativa.

Nuestra entrevista al director del Instituto Parroquial Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé agrega además un dato interesante: las redes exteriores no solo son para atender situación conflictivas y desbordantes, sino también para darle valor agregado a la educación impartida en la escuela. Ya que, por ejemplo, los alumnos realizan talleres de formación profesional (computación, administración, talleres de oficio) en el Centro de Formación Profesional de Pepirí que también pertenece a la Parroquia Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé. Por lo cual, este vínculo junto con otros a programas gubernamentales de desarrollo educativo, forman un plus en la formación que reciben en el bachillerato orientado de reinserción. Esto constituye una riqueza peculiar que posiciona a esta escuela por sobre las otras de gestión estatal. Por supuesto, además, de la orientación claramente cristiana del currículum y la antropología que subyace en la misma práctica docente. En fin, queda destacado que en nuestro caso de estudio tiene una gran relevancia el trabajo en red con otras organizaciones barriales, no solo en cuanto a contención de situación de fragilidad social, sino también tendientes a mejorar la calidad educativa y vincular a los alumnos con el mundo laboral al termino de sus estudios.

8) El trabajo departamental dentro de la escuela: es la plasmación de la coordinación de las tareas ad intra de la institución escolar. A través de los departamentos llegan los acuerdos pedagógicos – didácticos necesarios para una educación contextualizada en el entorno social y de calidad. Los directores, coinciden, que a través de los departamentos, la conducción de las actividades propiamente curriculares resulta más efectiva y se les ahorra notoriamente tiempo en la gestión institucional.

En suma, como bien manifiesta Carriego (2005:24) *"los directores de las escuelas, como instancia de poder formal dentro de la estructura escolar, son los responsables del cumplimiento de los fines y objetivos institucionales, de las decisiones y acciones que se desarrollan en la cotidianidad escolar, y al mismo tiempo, cumplen una función de enlace con las fuentes de poder*

externas". Lo que supone una enorme responsabilidad y momentos de gran tensión interior para mantener un rol de equilibrio en la conducción institucional.

En los relatos de los directores y del director de nuestro caso específico de estudio, se pueden identificar diferentes desafíos provenientes de:

- Las relaciones con las fuentes internas de poder (en caso de la gestión estatal con la supervisión e instancias políticas superiores, y en nuestro caso con el representante legal y los medios de regulación normativos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires).
- La cultura y la identidad institucional que presentan estos novedosos dispositivos de reinserción escolar.
- La necesidad de crear en los docentes y principalmente en los alumnos, el sentimiento de pertenencia hacia la institución. Siendo esto último de vital importante para que se pueda alcanzar un compromiso de todos en una educación de calidad.
- El entorno de vulnerabilidad social que rodea a la escuela y que forma parte de ella a través de sus alumnos, genera un campo de constante incertidumbre con el cual el directivo debe convivir, siempre con una actitud proactiva y de alerta ante los emergentes inesperado que acontezcan.
- Lo fluctuante del contexto escolar, que hace del directivo de las escuelas de Reingreso alguien flexible y dúctil en la conducción institucional.

En fin, podemos responder como colofón de esta conclusión a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los rasgos necesarios del directivo en la dimensión organizativa de las Escuelas de Reingreso?

Entre los rasgos necesarios del directivo en la dimensión organizativa de las Escuelas de Reingreso identificamos:

- El director de las Escuelas de Reingreso no escapa a las nuevas tendencias del campo de la gestión de escolar, que señalan al director como el líder de la escuela.
- Debe dedicar su tiempo a los asuntos administrativos y organizativos, pero sin perder la perspectiva de que la escuela tiene por finalidad propiciar a todos los alumnos una educación de calidad que responda a las exigencias del mercado laboral.
- Debe tener mucha efectividad en ordenar los recursos materiales y humanos, que muchas veces resultan escasos, para lograr la consecución de las metas institucionales.
- Debe mantener la salud institucional que se dará si la organización es realmente efectiva. Para esto debe: tener cohesión interna (unidad, sentido de pertenencia de sus

miembros, visión institucional compartida); adaptarse a su entorno social y lograr alcanzar sus metas educativas.

- Debe compartir su autoridad con otros actores institucionales, ya que el peso de las difíciles problemáticas que debe asumir diariamente podrían desbordarlo. Por eso, es importante que se posicione como un coordinador de tareas intra escolares. En este sentido cobra mucha importancia el trabajo departamental.
- Debe mirar mucho el ambiente social que rodea la escuela y establecer redes con otras instituciones, tanto gubernamentales como no gubernamentales.
- Debe ser un gran comunicador que haga sentir parte a todos los miembros del establecimiento. Debe propiciar los medios para que todos los actores institucionales compartan una misma visión. Esto último sobresale en nuestro caso de estudio. Para esto debe tener una gran afabilidad y firmeza en el gobierno institucional.
- Debe fomentar el trabajo colaborativo y cooperativo.
- Nunca debe perder de vista que las múltiples problemáticas que a diario enfrenta deben estar transidas por lo curricular.
- Debe organizar los talentos de la escuela en vista del bien común.
- Debe estar abierto a realizar más actividades de las preestablecidas. (Por ejemplo, cubrir actividades de Secretaría si no tiene personal administrativo).
- Debe concentrarse en las personas y sus procesos y situaciones vitales. Esto es esencial para la población que recibe estas escuelas.
- Como estos dispositivos escolares son innovadores y le dan un amplio margen de innovación, debe tener una actitud innovadora y no burocrática y conservadora.

Capítulo 5

Propuestas y consideraciones

La aparición en el año 2004 de las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Bs. As. reflotó, después de la crisis del año 2001, la discusión sobre la necesidad de dar una educación para todos. A su vez, este tema puso sobre el tapete el problema de la equidad educativa por sobre la igualdad educativa. Equidad es un concepto que es muy superador al lado del concepto de igualdad, un concepto que desde el Iluminismo, la Revolución Francesa y desde el Liberalismo, resulta incompleto. Ya que al nacer en una sociedad desigual en cuanto a clases sociales no estamos desde nuestro origen todos en pie de igualdad, por eso partir de *"la igualdad formal priva a cada uno de la atención de sus necesidades"* (Van Gelderen, 1991: 233) ya no se toma en cuenta que todos tenemos necesidades distintas. En otras palabras, que existan oportunidades abiertas a todos no significa que todos tengan las posibilidades para alcanzarlas. Por lo cual en *"en una comunidad organizada para el bien común, todos los individuos han de tener igualdad de oportunidades e igualdad de posibilidades para acceder a aquellos bienes primarios que responden a necesidades básicas fundamentales"* (Albergucci, 2000: 25). Está más que demostrado, que en la sociedad argentina el nivel de escolaridad está íntimamente correlacionado con la situación socio-económica de la población (Filmus, 1999: 60) viéndose que cuando más bajo es el alcance económico de la población, menos oportunidades tienen de tener un nivel de escolaridad mas alto[2]. De hecho,*"la desatención por parte del Estado Nacional sumada a la desigualdad de las situaciones regionales provocó una profundización de la segmentación educativa"* (Filmus, 1999: 67).

Tampoco debemos de engañarnos cuando se anuncia todos los años de parte del gobierno nacional la apertura de escuelas en todo el país, ya que, la expansión no siempre esta acompañada de calidad, sino todo lo contrario, en numerosas oportunidades lo fue en detrimento del servicio prestado, no garantizándole a los alumnos el acceso a los conocimientos socialmente significativos que se requieren para la participación social plena e inserción en el mundo del trabajo (Filmus, 1999: 51).

Por lo cual, el Estado para asegurar la equidad educativa no debe partir de la igualdad, sino más bien en no dar lo mismo a los que son diferentes, en especial, *"para grupos sociales en los que el rasgo más destacado es la distancia social y no la homogeneidad"* (Torrendell, 2003: 28).

En fin, lo que hay que lograr es la igualdad en los puntos de partida y en la permanencia y que las diferencias en la meta que cada uno alcance no esté dada por la situación socio-económica de base sino por sus capacidades y meritos (Torrendell, 2003: 30). Esto no depende solamente de políticas educativas sino también de políticas económicas que tengan por centro al ser humano[3]. Ya que en un país en donde las políticas económicas están marcadas por un neoliberalismo "salvaje" que

[2] *"El deterioro de las condiciones materiales de vida de las familias afecta sus capacidades para contribuir al desarrollo del aprendizaje de los niños y jóvenes que frecuentan los establecimientos educativos* (Tedesco y Tenti Fanfani, 2004. Pág. 43).

[3] Compendio de Doctrina Social de la Iglesia. Nro. 330

generan grandes cantidades de excluidos, las políticas educativas no podrían solas salvaguardar el principio de equidad[4]. También es menester destacar que muchas de las políticas focalizadas[5] como las que se dieron en la década de los ’90 no son más que “parches” que no solucionan el problemas de la segregación social que está de fondo y produce las mas grandes desigualdades. Esto último, es en lo que hay que prestar una especial atención en relación a las Escuelas de Reingreso y toda escuela que pretenda ser de reinserción como el caso de la Escuela Nuestra Señora de los Milagros de Caacupè.

Estas propuestas educativas no deben generar una educación deficiente, porque de lo contrario lo único que harán es seguir reproduciendo las desigualdades sociales, al no dar conocimientos válidamente necesarios para la inserción de sus alumnos en el mundo laboral y cultural y podrían seguir fragmentando el sistema educativo en propuestas devaluadas de calidad.

Creo que la propuesta de las Escuelas de Reingreso como la de nuestro caso de estudio, enriquece mucho al sistema educativo y le da elementos para pensar su generalización, no ya como respuesta a la expulsión que el mismo sistema produce sino más bien como una nueva propuesta de organización curricular, que supone también propuestas metodológicas innovadoras para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Estos dispositivos reinclusores pueden ser el comienzo de un nuevo paradigma para resolver los dilemas que plantea el secundario tradicional a tantos educadores, así como también a los mismos alumnos que no pocas veces padecen una estructura rígida de otro siglo, que necesita aggiornarse a los nuevos tiempos.

En este tipo de escuelas se pone también mucho énfasis en la importancia de las tutorías y clases de apoyo. Estos dos elementos son muy importantes para responder a la cada vez más creciente demanda que presentan nuestros alumnos adolescentes, no solo de las clases socio – económicamente más bajas. Deberían ser horas de la planta orgánica funcional de todas las escuelas medias. Vale decir que hay varios estudios en que se muestra una valoración de las tutorías por parte del Ministerio de Educación, pero su ponderación pedagógica no se ve reflejada con un apoyo económico para su implementación.

El cursado por asignatura puede ser una moneda de dos caras. Una positiva que impida a los jóvenes, cada vez con mayores problemas de autoestima, desalentarse y dejar la escuela al repetir de año. Además, deberíamos preguntarnos si tiene sentido cursar las mismas materias ya aprobadas o el hacer las mismas materias que desaprobó y lo llevaron a la repitencia, le ayudará

---

[4] *“La intervención consensuada del Estado puede operar sobre tendencias que, si se dejan libradas únicamente a la lógica del mercado, tendrán como principal consecuencia la reproducción de las desigualdades sociales existentes”.* (Filmus, Daniel, 1999. Pág. 51)

[5] *“El enfoque sectorial y focalizado que estas políticas suponen constituye una respuesta para atender a las inequidades que el propio modelo de ajuste genera (. . .) De este modo se redefine el modelo de integración y de ascenso social, relegando a la educación pública a cargo del Estado a la función de contención social y focalización en los sectores más vulnerables de la población con el fin de reducir la pobreza”.* (Feldfeber, Myriam, 2003b. Pág. 123)

verdaderamente de algo. Por otro lado, el cursado por asignatura y sin el riesgo de la repitencia, puede llevar al alumno a quedarse estancado, sin una sana presión que lo lleve a avanzar.

Las Escuelas de Reinserción, con sus distintas variantes, muestran que hay aciertos en la dirección de la Educación Argentina; entre ellos podemos contemplar como uno de los más *"importantes que se han hecho estos últimos años en el terreno de la política educativa, es el haber revalorizado la cultura del esfuerzo y haber puesto el acento en lo pedagógico, destacando que a los chicos con carencias hay que proponerles exigencias y no nivelar para abajo. Esto se ve reflejado en la puesta en práctica de los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP)"* (Figueira de Canavese, 2006: 276).

Ante las reformas educativas y nuevas propuestas como esta, muchos podrían afirmar que no se ven resultados en el plano inmediato, pero siguiendo a Filmus (2010) y en coincidencia con su pensamiento en este punto afirmo:

"A pesar del enorme esfuerzo realizado, desde algunos sectores se enfatizan únicamente las deficiencias que subsisten en el sistema educativo. Plantean: "¿Para qué invertir tanto, si las mejoras no se ven?". Frente a estos argumentos hay que afirmar con más fuerza que nunca que en la educación las mejoras sólo pueden verificarse en el mediano y largo plazo, que no existe ninguna política mágica que permita elevar la calidad de la educación de un día para el otro. Por ejemplo, los primeros egresados de las escuelas técnicas que se reabrieron en 2006 recién saldrán al mundo del trabajo en 2013 y, si continúan la carrera de ingeniería como necesita el país, se integrarán a la producción en 2019. Pero si no sostenemos hoy la inversión necesaria nunca tendremos los profesionales que necesitamos para lograr un desarrollo industrial pujante y autónomo. Los docentes que mayoritariamente enseñan hoy en nuestras escuelas son quienes eligieron la carrera y se tuvieron que formar esforzadamente cuando el salario del maestro era de 260 pesos, todavía no han egresado quienes se beneficiaron con las mejoras y la prolongación de los planes de estudio en los últimos años".

En suma, creo que habrá que esperar unos años para poder ponderar y evaluar con mayor objetividad el logro de las políticas educativas de inclusión de estos últimos tiempos y esperar los relevamientos hechos por los estudios más serios, que nos permitan tener elementos de juicio más objetivos.

En cuanto a la coordinación de las actividades intra y extra escolares debe destacarse que hay un trabajo en redes de contención y en el desarrollo autónomo de la escuela que se ve acompañada en el abordaje educativo de sus alumnos. También algunas Escuelas de Reingreso se adscriben a los proyectos que se ofrecen desde el propio sistema educativo, ya sea a través de los Ministerios de Educación de la órbita nacional o de la Ciudad.

En la escuela del barrio de Liniers se relató una experiencia de articulación con un club de barrio, que no solo ofrecía sus instalaciones para el desarrollo del deporte, sino también para que los chicos tengan la posibilidad de acceder a un espacio físico adecuado, en el que puedan aprender y desarrollar pautas de cuidado e higiene personal.

Lo que constituye una deuda pendiente y resulta uno de los puntos críticos de la gestión institucional, es la interacción con el resto de las escuelas comunes de la Ciudad de Buenos Aires, siendo que la mayoría de las escuelas funciona en espacios compartidos con otras instituciones de nivel primario, medio, adultos o formación profesional.

El trabajo en red y las alianzas con distintas organizaciones de la comunidad constituyen una herramienta nodal para apuntalar el abordaje de la problemática psico-social de los alumnos, al tiempo que posibilita diseñar propuestas de formación destinadas a enriquecer sus experiencias culturales.

Por otro lado, vale destacar que el nivel de articulación con lo comunitario depende en gran medida de la iniciativa del director y del resto del personal docente.

En lo que hace la coordinación ad intra, este ultimo dato resulta muy importante ya que el no poseer un espacio propio para su funcionamiento, trae aparejado problemas vinculados con el uso de los espacios, los recursos, así como con la falta de oficinas para el trabajo institucional. De hecho por lo que refieren muchos directores la relación con las otras instituciones con las cuales comparten espacios físicos están atravesadas la mayoría de las veces por conflictos de diversa índole. En la organización ad intra otra de las dificultades que aparece con mucha notoriedad es que los alumnos que reingresan en estas escuelas al sistema educativo lo hacen en condición de desertores del mismo y muchas veces falta un vínculo con la institución que lo recibió anteriormente, produciendo que haya escasa información para poder acompañarlo mejor en su vuelta a la escuela. De hecho una de las tareas que aborda el directivo en la recepción del nuevo alumno y que es muy importante para lograr una mejor integración del mismo es la de poder lograr una reconstrucción de la biografía escolar del mismo. Esta vinculación cooperativa con otras instituciones podría significar una concreción de la viabilización de las políticas de inclusión, ya que establecería puentes o redes entre las diferentes escuelas. A su vez facilitaría la reinserción de los ciudadanos que no han podido completar su educación obligatoria.

El trabajo con el equipo docente en estas escuelas adquiere un relieve muy especial y es una de las tareas ad intra que más esfuerzo le demandan al directivo. Las condiciones de trabajo docente (especialmente caracterizadas por la carencia de tiempo y espacio de trabajo extra clase durante la jornada escolar), actúan como un obstáculo para que los profesores conozcan en profundidad a sus alumnos y puedan desarrollar una enseñanza que atienda las diferencias y la diversidad cultural que presenta la población escolar. Esto hace que los directivos no cuenten a

veces con el tiempo suficiente para desarrollar con los docentes, tiempos compartidos para pensar juntos los emergentes y desafíos que se les presentan. Es por eso que muchos han elaborado estrategias diversas para poder reunirse en espacios alternativos con una frecuencia medianamente regular. Muchas veces estos encuentros se han desarrollado en contraturno y los sábados.

En el trabajo ad intra, es clave que el director pueda trabajar con el asesor pedagógico para la construcción de un encuadre institucional que permita desarrollar el conjunto de los dispositivos curriculares previstos en la normativa –organización de las "trayectorias escolares" de los alumnos, tutorías, instancias de apoyo escolar, tareas de planificación, etc. Por otro lado, cabe destacar que el rol del asesor por su carácter innovador se fue modificando en muchas escuelas sobre la marcha. En algunas con una mayor preponderancia en la gestión escolar y en otros en un rol mucho mas restringido. Dado por las características de la institución por un lado y por el perfil del profesional por otro.

Capítulo 6

Metodología de la Investigación

En este capítulo, pretendemos en palabras de Carriego (2005: 137) *"describir los pasos implicados en la investigación con el fin de hacer el proceso transparente para el lector desde el punto de vista de lo propuesto al inicio del trabajo y de lo sucedido durante la confrontación empírica"* final.

6.1. Trayectoria metodológica seguida

Como se especificó en la justificación que señalaba la importancia del presente trabajo, el tópico que hemos analizado en este Trabajo Final es la dimensión organizativa de la gestión de las Escuelas de Reingreso, con un peculiar énfasis en la coordinación intra y extraescolar como una de las tareas más importantes del directivo.

El enfoque de investigación utilizado es de tipo cualitativo. Siguiendo a Moreno Bayardo (1987: 42) la metodología de la investigación cualitativa utilizada supone un modo peculiar de enfocar los problemas y de buscar las respuestas. Esta metodología no apunta tanto a encontrar las causas de los hechos sociales, sino que más bien pretende realizar una descripción profunda de los mismos. También, como menciona Hernández Sampieri, *"utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación"* (2006: 8). La perspectiva cualitativa puede utilizar variados modos de recolección de datos, por ejemplo, entrevistas en profundidad, observación participante, análisis de documentos, revisión bibliográfica, etc.

En otras palabras, podríamos enunciar que lo que es común a todas las investigaciones de tipo cualitativo es la interpretación de los sentidos, prácticas y discursos que los sujetos realizan en su vida social. Es un abordaje metodológico muy flexible que depende mucho del problema de investigación, de las preguntas que éste plantee, de las características del campo de estudio y sobre todo de la creatividad del investigador para lograr una interpretación del hecho, buscando ver lo que a simple vista no se ve, escuchar lo que un oído poco atento dejaría pasar. Esta flexibilidad es la que lo diferencia del proceso cuantitativo, que sigue una secuencia rigurosa y probatoria. Siguiendo a Hernández Sampieri (2006: 23) el proceso cualitativo es espiralado, es decir, las etapas del trabajo de investigación interactúan entre sí. Es un proceso que se mueve de manera dinámica y casi como poniendo en diálogo los hechos y su interpretación.

Como mencionan Denzin y Lincoln (1994:74) *"la investigación cualitativa es multimétodo y focalizada, lo que implica una aproximación naturalista e interpretativa a su tema de estudio. Lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian objetos en sus lugares naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en términos de los significados que les otorgan las personas. Para llevarlo a cabo, despliegan una variedad de métodos, esperando conseguir de este modo una mejor aproximación al tema que están estudiando"*.

Dentro de este enfoque cualitativo, se utilizó fundamentalmente la metodología descriptiva y bibliográfica. Se realizó un relevamiento bibliográfico del tópico investigado, con el fin de obtener toda la información disponible y necesaria para responder a los interrogantes planteados y servir de base teórica para construir el informe. La fuente primaria principal fueron las publicaciones del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Como fuentes secundarias se tomaron algunos autores o investigadores que han escrito sobre estas escuelas de reingreso desde distintos enfoques. Además, se indagó en otras fuentes que hacen referencia a escuelas en contextos de pobreza, buscando elementos que ayudaron a iluminar aún más nuestro problema de investigación, pero sin perder el foco de la misma.

En segundo lugar, una vez realizado el punto anterior, se llevó a cabo la investigación descriptiva. La misma busca especificar las propiedades, características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989). Según Malhotra *"es el tipo de investigación concluyente que tiene como objetivo principal la descripción de algo, generalmente las características o funciones del problema en cuestión"* (1997, 90).

En lo que atañe a nuestro trabajo, hemos descriptos a partir de la investigación bibliográfica, en primer término, a la escuela en general en su dimensión organizativa, a través de los siguientes aspectos, a saber: la toma de decisiones, la programación y evaluación de procesos y de resultados, la comunicación, la solución de conflictos y la coordinación intra y extraescolar. En este último tópico es que se puso un especial énfasis en nuestra investigación.

En segundo término, nos hemos adentrado en la descripción general específica de las Escuelas de Reingreso.

Finalmente, en el capítulo 3 hemos descripto las características que deben poseer los directivos de estas escuelas a partir de trabajos de investigaciones realizados por el Ministerio de Educación porteño y por varias universidades, entre ellas FLACSO, buscando de esta forma que los datos buscados emergieran poco a poco y nos fueran dando elementos para bosquejar en el cierre las conclusiones.

A modo de ejemplo y de aproximación a una situación concreta, entrevistamos y recibimos su testimonio, al rector del Instituto Parroquial Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé. En el marco de una investigación cualitativa, esta acción es muy importante ya que estudiamos el fenómeno en su lugar natural y tratamos de inferir cuál es el sentido o la interpretación del mismo a partir de los significados que le otorga un directivo de una escuela particular, a fin de reconstruir luego la realidad tal y como es observada por su director.

De esta manera se pudo ampliar las características que han sobresalido en la investigación bibliografía realizada previamente a la entrevista que nos sirvió como ejemplo. Cabe señalar que, a

diferencia de los estudios de tipo cuantitativo, no se pretendió generalizar los resultados encontrados en esta entrevista, a otro tipo de instituciones educativas.

Para cerrar nuestro trabajo, elaboramos una serie de conclusiones que reflejaron de modo claro las características específicas de las Escuelas de Reingreso, en la dimensión organizativa de la gestión y, dentro de ésta, sólo en el plano de la coordinación de tareas intra y extraescolar, que deben tener los directivos de estos nuevos tipos de establecimientos educativos, a partir de la obtención de las perspectivas y puntos de vista hallados en la entrevista realizada.

A su vez, se delinearon los desafíos reales que se le presentan a la conducción de este tipo de escuelas en estos contextos de vulnerabilidad social, y que lo que se buscó en este abordaje cualitativo, con una metodología bibliográfica y descriptiva, es presentar la información existente y destacar un aspecto no tan desarrollado como es la faz organizacional de la gestión de las Escuelas de Reingreso. De todos modos, al elaborar las conclusiones se intentó no perder la mirada holística, que considera dichas conclusiones insertas en la totalidad, sin quedar atrapadas en el estudio de una parcialidad.

El trabajo comenzó inicialmente enfocado en la gestión directiva de las Escuelas de Reingreso del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Para lograr su análisis desde la perspectiva de la gestión, intenté esbozar como propedéutica lo que entiendo por organización escolar, por gestión educativa y las distintas dimensiones de una institución. Esta introducción, como un glosario de términos, me pareció de suma importancia, ya que las palabras hoy en día tienen muchas veces una significación polivalente y requieren su encuadre para una correcta interpretación en el marco de la presente investigación.

Interesado en comprender los desafíos que presentaban para la gestión directiva estos nuevos e innovadores dispositivos reinclusores, que son las Escuelas de Reingreso, tomé algunos testimonios bibliográficos a partir de un relevamiento bibliográfico de investigaciones hechas por la cartera de educación de la Ciudad de Buenos Aires. El objetivo era tratar de conocer desde la perspectiva de los directores, los retos que a ellos se les iban presentando.

Con este mismo fin en el devenir de la investigación, decidí entrevistar, con el objetivo de estudiar un caso en particular de las Escuelas de Reingreso, al Rector del Instituto Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé, del barrio de Barracas.

La elección de esta escuela estuvo motivada por dos hechos que a mi parecer son más que trascendentes. En primer lugar, es la primera experiencia en el país de un colegio de reingreso católico. En segundo lugar, esta experiencia parece ser una versión mejorada de las Escuelas de Reingreso de gestión estatal, lo que muestra que el aggiornamiento en el plano educativo tiene que ser constante para adaptarse a la realidad, y no por el contrario, pretender que la realidad se ajuste

a priori en un sistema previamente cosificado y alejado del cambiante contexto externo. Casi como un apriorismo kantiano.

Por lo cual, el trabajo de investigación fue inclinándose cada vez más al estudio del caso de la escuela parroquial del barrio de Barracas, ya que constituye dentro de la novedad de las Escuelas de Reingreso un caso inédito. La confrontación con esta realidad concreta abrió caminos para la reflexión a partir de hallazgos imprevistos y a flexibilizar la investigación para propiciar un acercamiento genuino a la realidad que se intentaba comprender, y a mismo tiempo ser fiel a los objetivos inicialmente propuestos. Además los datos que emergían del relevamiento bibliográfico no debían bloquear el encuentro con la realidad. La tensión entre el ideal teórico de lo que una escuela debe ser y la confrontación con la realidad concreta, debe ayudar a posibilitar arribar a conclusiones más genuinas.

A su vez el análisis de las experiencias, en las conclusiones tanto de los directivos de las escuelas de gestión estatal recogidas por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires como las surgidas en este trabajo de campo, implicó una doble hermenéutica, a saber, indagar sobre el significado que le atribuye cada director a los desafíos que se presentan, y por otro lado, situar la intencionalidad de los entrevistados en un contexto socio-cultural en el cual realizan su labor.

En la conclusión se intentó articular entre el nivel teórico y el nivel empírico del trabajo mostrando la necesidad de un marco teórico que sirviera de encuadre interpretativo e iluminador para esbozar las características que necesita el rector de una escuela de reinserción, más allá de los matices normativos y singularidades que cada una presente, permiten hacer una topología general.

El Trabajo de Integración Final además pretendía poner un particular énfasis en el análisis de la coordinación de las tareas intra y extra escolares, como una función propia del directivo de toda escuela y más particularmente en las de este tipo, que las precisan aun más por la realidad de fragilidad social a la que apuntan.

Los anexos, lejos de ser algo decorativo, son muy importantes para comprender en profundidad las peculiaridades de nuestro caso de estudio. Su lectura como parte del material de la Tesina, permite una mayor comprensión de los temas de la misma.

Anexos

Anexo I

Disposición creacional expedida por DGEGP del Instituto Educativo "Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé"

DISPOSICION Nº -DGEGP/2009

Buenos Aires,

VISTO: la Actuación Nº 13.360-DGEGP/08, la Ley Nº 26.206 de Educación Nacional, el Decreto Nº 371-PEN/64, el Decreto Nº 2542-PEN/91 y

CONSIDERANDO:

Que por la Actuación del Visto la Parroquia "Nuestra Señora de Caacupé" del Arzobispado de Buenos Aires solicita la incorporación a la enseñanza oficial de un nuevo instituto educativo, denominado Instituto Educativo "Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé";

Que el mencionado instituto se sitúa geográficamente en la zona conocida como "Villa de Emergencia 21-14" en el barrio de Barracas de esta Ciudad Autónoma de Buenos Aires;

Que el Instituto Educativo "Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé" se crea específicamente para atender a las necesidades educativas de un sector de la población en situación de vulnerabilidad social y para brindar una oportunidad educativa a los jóvenes de dicha zona, quienes se encuentran en situación de pobreza y marginalidad y quienes difícilmente pueden acceder a ofertas educativas de Nivel Medio apropiadas a su particular realidad;

Que la citada entidad propietaria es una entidad confesional con más de 10 años de inserción en la comunidad y con reconocida trayectoria en actividades sociales de gran aceptación entre la población local;

Que reiteradamente la autoridad educativa de la Ciudad ha suscripto diferentes acuerdos a los fines de realizar en forma conjunta acciones formativas bajo distintas modalidades en las instalaciones aportadas por dicha entidad religiosa;

Que en orden a los antecedentes considerados, la institución educativa a crearse, reúne las características propias de una institución educativa de “gestión social” según se define en los artículos 13º y 14º de la Ley de Educación Nacional;

Que el Consejo Federal de Educación a través de la Resolución Nº 33/2007 ha recomendado a las jurisdicciones algunas líneas de acción a los fines de reconocer la particularidad de esta modalidad de gestión.

Que respecto de los requerimientos de infraestructura establecidos en los artículos 34°, 43° y 44° del Decreto N° 371/64 y dado su carácter de gestión social, se considera suficiente para iniciar su funcionamiento, la documentación aportada por la entidad propietaria y las opinión favorable de los supervisores e inspectores.

Que la educación es un bien público y un derecho individual y social, garantizado por el Estado de acuerdo a las normas constitucionales vigentes;

Que es responsabilidad del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires proveer a una educación integral, permanente y de calidad; y autorizar y supervisar el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, de gestión cooperativa y de gestión social;

Que las instituciones que brindan educación oficial en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, deben gestionar la incorporación a la enseñanza oficial conforme las normas vigentes en la jurisdicción por ante la Dirección General de Educación de Gestión Privada;

Que no obstante lo dicho existe la necesidad y el mandato de la norma nacional (Ley 26206) para las instituciones educativas que pueden caracterizarse como de “gestión social” de generar mecanismos que garanticen la integración de las mismas en el sistema educativo argentino, adaptando el marco regulativo administrativo a las particulares características de las mencionadas escuelas;

Que asimismo es responsabilidad del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires asignar recursos económicos al sostenimiento de estas instituciones educativas destinadas principalmente a

los sectores populares, garantizando su gratuidad para los alumnos, como un avance en el cumplimiento pleno del derecho a la educación;

Que el Sector Técnicas Normativas ha tomado la intervención que le compete.
Por ello y en uso de sus atribuciones legales,

EL DIRECTOR GENERAL DE EDUCACION DE GESTION PRIVADA
DISPONE:

Artículo 1º.- Incorpórase a la enseñanza oficial el Instituto Parroquial "Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé" (A-) con la Sección Nivel Medio, Plan de estudios Res. 206…, con domicilio legal en Osvaldo Cruz Nº 3470 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, cuya entidad propietaria es la Parroquia "Nuestra Señora de Caacupé" del Arzobispado de la Ciudad de Buenos Aires y cuyo Representante Legal es el Presbítero Facundo Berretta Lauría, a partir del 2do semestre del **ciclo lectivo 2010**. (DEBERÄ PRESENTAR DESIGNACION COMO TAL)

Artículo 2º.- Defínase la categorización del Instituto como de gestión social en los términos de los artículos 13º y 14º de la Ley Nº 26.206 de Educación Nacional, fundado en la gratuidad de sus servicios y en el haber sido creado para atender a las necesidades de un sector poblacional en situación de alta vulnerabilidad social y carente de acceso a otras ofertas educativas de Nivel Medio acordes a su particular realidad.

Artículo 3º.- Establécese que el Instituto Parroquial "Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé" (A-1460), incorporado bajo la categorización de gestión social, brindará una educación totalmente gratuita para los/las alumnos/as sin cobro de arancel, ni de contribuciones obligatorias a los/las alumnos/as o a sus familias.

Artículo 4º.- Otórguese al Instituto Parroquial "Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé" el cien por ciento (100%) de aporte gubernamental para el pago de salarios docentes desde el inicio de sus actividades, en un todo de acuerdo con las características económicas de la zona; de la población escolar, del tipo de enseñanza impartida y de las necesidades del Establecimiento como unidad escolar en su zona de influencia, atendiendo a su carácter social.

Artículo 5º.- Establécese que la DGEGP, ante la caracterización de Gestión Social, se compromete a respaldar y a asistir al Instituto "Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé" en el

trámite ante diferentes instancias gubernamentales de apoyos económicos complementarios para atender los gastos no cubiertos por el aporte gubernamental.

Artículo 6º.- Autorízase la matriculación provisoria de alumnos en el 1º año de la Sección Nivel Medio (Plan RM 206…) a partir del segundo cuatrimestre del ciclo lectivo **2009.**

Artículo 7º - Dése al Registro, comuníquese, cumplido, archívese. Agréguese copia autenticada al expediente y vuelva a la Dirección Pedagógica - Nivel Medio a efectos de posteriores trámites.

Anexo II[6]

Reseña breve de la regulación legal de la incorporación de los institutos privados y los requisitos legales que sirvieron de base para la incorporación del Instituto Parroquial de la Parroquia de Caacupé

La incorporación de los Institutos Privados a la Enseñanza Oficial cuenta con un régimen regulatorio especial creado mediante el decreto presidencial nº 371/64. Allí se establecen todas las pautas y requisitos a cumplir para que un Instituto Privado sea incorporado a la enseñanza oficial, y se hace hincapié en las condiciones morales de quienes lleven adelante tan importante tarea.

a) El decreto nº 371/64

El decreto nº 371/64, sancionado por el Presidente Arturo Illia para reglamentar la ley nº 13.047, como se dijo, regula la incorporación de los institutos privados a la enseñanza oficial.

Este decreto, comienza estableciendo sus objetivos en los considerandos, destacándose entre ellos las siguientes afirmaciones: "*Que debe exigirse a los particulares que colaboran con la familia en su función educadora, condiciones de solvencia moral y económica acordes con la elevada responsabilidad que asumen; Que es necesario asegurar la mayor eficacia de la labor que cumplen los institutos de enseñanza privados, exigiendo la idoneidad profesional de las personas que en ellos educan".*

Luego, comenzando con la regulación el artículo 1º establece que: *"La incorporación es el medio por el cual el Estado reconoce la enseñanza que imparten los institutos privados de nivel medio y superior, de acuerdo con planes aprobados oficialmente"*. Agregando en el artículo siguiente que: "*Los institutos privados podrán promover iniciativas que superen las exigencias del plan que apliquen"*.

Luego, en el art. 4º se establecen los alcances de la incorporación de un Instituto Privado a la enseñanza oficial. Literalmente ese artículo reza: *"La incorporación faculta al instituto de enseñanza privados para matricular, calificar, examinar, promover, otorgar pases, certificados y diplomas y a aplicar pases, certificados y diplomas y a aplicar el*

[6] Este anexo nos resulta importante ya que muestra el sustento legal y normativo que tiene el Instituto Parroquial Nuestra Señora de los Milagros de Caacupe. Muestra que no es una creación improvisada y hecha a los "apuros".

régimen disciplinario y de asistencia de los alumnos, de acuerdo con las normas que dicte el Ministerio de Educación y Justicia".

A continuación, el decreto comienza con los requisitos para la incorporación.

Por el mismo decreto se establecen las pautas del "trámite para el reconocimiento de los institutos" (sección B) del decreto). Lo sustancial, aparece detallado en el art. 11, a saber: "*Además de acreditar el cumplimiento de los requisitos exigidos en el título II y en el título III, capítulo 2, la solicitud de reconocimiento de nuevos institutos deberá incluirlos siguientes datos y documentos:*

a) Nombre y domicilio del solicitante, y, si fuera persona jurídica, testimonio del instrumento de su constitución;

b) Antecedentes en la docencia o vinculación del solicitante con las actividades educativas;

c) Tipo de enseñanza que impartirá el Instituto, turno y sexo de los alumnos;

d) Fines que se propone el nuevo Instituto;

e) Justificación de la necesidad socio-económica y cultural que motiva la creación;

f) Apreciación de las posibilidades de obtener en el lugar el personal necesario con título docente, o habilitante;

g) Proyecto de presupuesto de gastos y cálculo de recursos para el primer año de funcionamiento;

h) Inventario de los muebles, útiles y material didáctico, exigidos por las normas vigentes;

i) Omitido en el Boletín Oficial];

j) Plano del edificio, aprobado por autoridad municipal, con indicación del destino de las dependencias".

Por otra parte, es preciso señalar, que estos requisitos deben adicionarse a los existentes en los artículos 30, 31, 33 y 34.

Estos artículos se transcriben a continuación.

Art. 30.- Sólo se otorgará incorporación a los institutos cuyos propietarios sean: a) Personas de existencia visible que acrediten antecedentes vinculados con la educación; b) Sociedades civiles con personería jurídica, o comerciales inscriptas de acuerdo con la legislación vigente en la respectiva jurisdicción, cuyos fines sean la promoción de actividades culturales, educativas o científicas y cuyos integrantes sean

docentes o personas vinculadas con la educación; c) La Iglesia Católica como sociedad de existencia necesaria por medio de sus curias y parroquias; d) Las órdenes, congregaciones o corporaciones religiosas e institutos seculares, reconocidos o admitidos. e) Las asociaciones profesionales personería gremial. f) Las Cooperativas, inscriptas en el Instituto Nacional de Acción Cooperativa, cuyos fines sean la promoción de actividades culturales, educativas o científicas y sus integrantes sean docentes o personas vinculadas con la educación".

Art. 31.- Los propietarios y sus apoderados deberán gozar de buen concepto y solvencia.

Art. 33.- La solvencia, que deberá ser suficiente para garantizar el funcionamiento del instituto por un período de tiempo que abarque por los menos los 3 primeros años del plan de estudios adoptado, se acreditará mediante certificación bancaria, declaración patrimonial verificada por escribano público o balance certificado por contador público nacional.

Art. 34.- El propietario deberá ser titular del dominio del inmueble en que funcione el instituto -el que contará con los muebles, útiles y material didáctico necesarios para el desarrollo de la enseñanza- o tener derecho a su uso por un período no menor de 3 años.

Sin embargo, a este respecto, cobra particular importancia lo previsto en el art. 32 *in fine*, ya que atañe a la Iglesia Católica a través de una de sus Parroquias. Allí se establece respecto del buen concepto que "*quedan exceptuados de este requisito; los propietarios mencionados en los incisos c) y d) del artículo 30".*

Por otra parte, en el decreto se regulan también los requisitos de infraestructura necesaria para el funcionamiento de los institutos. Así, en el art. 43, se establece que *"El local de los institutos deberá poseer, como mínimo y en relación con los alumnos matriculados: 1) Aulas y gabinetes suficientes para el desarrollo de las clases teóricas y prácticas exigidas por el funcionamiento de los cursos y divisiones que integran la sección reconocida; 2) Sala para biblioteca escolar; 3) Dependencias para los servicios administrativos; 4) Espacio cubierto para recreo; 5) Instalaciones sanitarias".*

Y en el artículo siguiente (nº 44) se agrega que "*La habilitación del local y de sus ampliaciones, sin perjuicio de las exigencias establecidas en el art. 43, requerirá el informe de la Dirección Nacional de Sanidad Escolar, en cuanto sea de su competencia*".

Es decir que, como conclusión de esta parte, puede decirse que los requisitos para obtener la incorporación de un Instituto Privado a la enseñanza oficial son los siguientes:

1. Aportar la documentación tendiente a la individualización del propietario del Instituto en el caso que sea una persona jurídica.

2. Agregar un “proyecto pedagógico” que incluya:

1. La vinculación del solicitante con las actividades educativas

2. El tipo de enseñanza que impartirá el Instituto, y las particularidades que hacen a su funcionamiento (horario, sexo de los alumnos, etc.)

3. La evaluación de las posibilidades de conseguir el personal docente capacitado para llevar adelante la actividad del Instituto.

3. Que el propietario del Instituto que peticiona su incorporación sea una de las incluidas en el art. 30, cuyo inciso c) literalmente reza “*La Iglesia Católica como sociedad de existencia necesaria por medio de sus curias y parroquias”.*

4. Que los propietarios del Instituto y sus apoderados gocen de buen concepto y solvencia. Pero respecto de este primer requisito (el buen concepto), en tanto se descuenta como existente respecto de los propietarios mencionados en el c) –La Iglesia Católica a través de sus curias y parroquias- y d) –órdenes, congregaciones, o corporaciones religiosas reconocidos o admitidos-, quedan exceptuados (art. 32 *in fine).* En este marco, si subsiste la obligación de acreditar solvencia de acuerdo a lo previsto en el art. 33 (con certificación bancaria, declaración patrimonial verificada por escribano público o balance certificado por contador público nacional).

5. Que el propietario sea titular del dominio del inmueble en que funciona el instituto o tener derecho a su uso por un período no menor de tres años. A su vez, este inmueble deberá contar con la infraestructura necesaria (aulas suficientes, biblioteca, instalaciones sanitarias, etc.) y con la habilitación municipal para el fin que pretende desarrollar.

Anexo III

EL PROYECTO PEDAGÓGICO ESCUELA MEDIA DE REINSERCION NUESTRA SEÑORA DE LOS MILAGROS DE CAACUPÉ

El proyecto, que se ha denominado ESCUELA MEDIA DE REINSERCION NUESTRA SEÑORA DE LOS MILAGROS DE CAACUPE se integra de diferentes componentes que se detallan a continuación.

La escuela media que se propone está encuadrada en la Resolución 206/83 de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Organizada en tres niveles, cada uno de ellos con las asignaturas establecidas por dicha resolución, distribuidas en cuatro áreas: Comunicación, Sociales, Cosmológica y Profesional. El dictado diario de las asignaturas se divide en cinco módulos de cuarenta minutos cada uno de ellos. Las clases se dicta en horario diurno y la escuela es mixta, es decir que asisten alumnos y alumnas. La puntualización de las características del proyecto pedagógico se desarrolla a continuación:

Orientaciones

Las orientaciones propuestas son las siguientes:

Perito auxiliar en electromecánica: según Resolución 206/83 M.E. G.C.B.A.

Perito Auxiliar en Informática: según Resolución 798/89 y modificatoria 1491/96 M.E. G.C.B.A.

Es importante mencionar que existen en el barrio dos Centros de Formación Profesional, CFP Nº 9 y CFP Nº 15, dependientes de la Dirección de Formación Técnica Superior, con los cuales se articula el dictado de las materias del área profesional. Ambos centros brindan cursos de Informática y Electromecánica y tienen talleres con tecnología de última generación brindada por el INET. Estas acciones de articulación están promovidas por la Resolución 1317/03 de la Secretaría de Educación del G.C.B.A.

Promoción por Asignaturas

Entre los objetivos del Ministerio de Educación del G.C.B.A se encuentran las estrategias destinadas a propiciar el incremento del nivel de la escolaridad, el número de alumnos y la promoción de los mismos. Una de ellas, es el Régimen Académico de Promoción por Asignaturas, que han dado excelentes resultados en las escuelas de reingreso y en los centros educativos de nivel medio. Por eso se creyó sumamente conveniente incorporar el

establecimiento educativo a dicho régimen implementado por la Resolución 736 del 29/04/02 y sus modificatorias Resolución 098/07 del 16/01/07.

Los requisitos legales vinculados con el proyecto pedagógico

En lo que refiere a las cuestiones que deben ser incluidas por prescripción legal (decreto 371/64), las mismas son las siguientes:

1. La vinculación del solicitante con las actividades educativas.
2. El tipo de enseñanza que impartirá el Instituto, y las particularidades que hacen a su funcionamiento (horario, sexo de los alumnos, etc.)
3. La evaluación de las posibilidades de conseguir el personal docente capacitado para llevar adelante la actividad del Instituto.
4. La vinculación del solicitante con las actividades educativas. Como es de público y notorio conocimiento, la Iglesia Católica tiene un extenso y tradicional desarrollo de actividades educativas de la más diversa índole, entre ellas numerosas escuelas de distintos niveles, muchas de las cuales funcionan en la ciudad de Buenos Aires.

Conclusión del proyecto pedagógico

A través de la Ley 898 del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires se extendió al ámbito de toda la ciudad la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio en todas sus modalidades y orientaciones. La Iglesia Católica, a través de la Parroquia Nuestra Señora de Caacupé, tiene el derecho y la obligación de brindar este servicio, incorporándolo a su trayectoria social en el barrio, a fin de poder complementar sus acciones dirigidas a revertir el alto grado de vulnerabilidad social en que se encuentran los adolescentes y jóvenes del barrio.

Anexo IV[7]

La verificación del cumplimiento de los requisitos en el presente caso

En efecto, en el presente caso, la totalidad de los requisitos exigidos en la regulación legal, se encontraron ampliamente satisfechos.

En lo que respecta al primer requisito, *"aportar la documentación tendiente a la individualización del propietario del Instituto en el caso que sea una persona jurídica"*, el mismo se cumplió al poseer el nombramiento de párroco y representante legal en ejercicio de José Maria Di Paola como Párroco de la Parroquia de Caacupé, expedido por la curia metropolitana y por la Vicaría de Educación del Arzobispado de la Ciudad de Buenos Aires.

El segundo requisito de los puntualizados en el régimen de regulación aludido, *"que el propietario del Instituto que peticiona su incorporación sea una de las incluidas en el art. 30"*, cuyo inciso c) literalmente reza "*La Iglesia Católica como sociedad de existencia necesaria por medio de sus curias y parroquias",* no requiere mayor desarrollo. Ello en tanto como se dijo, La Iglesia Católica se encuentra incluida entre las personas de existencia ideal incorporadas al art. 30 (en su inciso c) del decreto nº 371/64.

El tercer requisito que surge del decreto señalado, *"Que los propietarios del Instituto y sus apoderados gocen de buen concepto y solvencia"* requiere de dos afirmaciones. La primera vinculada, como se dijo ya, a que respecto del primer requisito indicado en el art. 31 del decreto 371/64 (el buen concepto), existe una excepción respecto del aquí peticionante. Concretamente, el *"buen concepto"* en tanto se descuenta como existente respecto de los propietarios mencionados en el inc. c) y d) del art. 30 del decreto 371/64 –La Iglesia Católica a través de sus curias y parroquias- y d) –órdenes, congregaciones, o corporaciones religiosas reconocidos o admitidos-, esto quedan exceptuados de acuerdo a lo normado en el art. 32 *in fine* del mismo decreto. Sin embargo, de la redacción de la regulación legal puede entenderse que sí subsiste la obligación de acreditar solvencia de acuerdo a lo previsto en el art. 33 (con certificación bancaria, declaración patrimonial verificada por escribano público o balance certificado por contador público nacional). En este marco, se colocó la petición de la incorporación del Instituto a la enseñanza oficial del Arzobispado de la Ciudad de Buenos Aires, que a todas luces muestra tener la solvencia económica, en dicho esa solvencia, al igual que el buen concepto son de público y notorio conocimiento.

[7] Este anexo sirve para contextualizar desde un marco legal la creación del Instituto Parroquial Nuestra Señora de los Milagros de Caacupe y percibir las dificultades que hubo para su creación por la dificultad de la posesión de las tierras. Esta problemática perjudica a miles de habitantes de las villas de emergencia y complican su urbanización.

Además, el último requisito previsto en el decreto nº 371/64, *"Que el propietario sea titular del dominio del inmueble en que funciona el instituto o tener derecho a su uso por un período no menor de tres años"* requirió de un detenimiento mayor. Como se dijo, la Parroquia de Caacupé se encuentra emplazada en el barrio conocido como "Villa 21". Como es sabido, la particularidad de todas las villas existentes no solo en la ciudad de Buenos Aires, sino también en todo el país, radica en la orfandad en materia de regularización dominial. El caso de la Villa 21 no dista demasiado. En materia registral, las tierras pertenecen a la ONABE. Sin embargo, existe a su vez un boleto de compra venta suscripto entre la ONABE y la Mutual Flor de Ceibo, pero cuyo pago no fue cancelado siquiera en un 30 % del valor establecido. Esta situación genera una laguna legal, en tanto no resulta claro *prima facie* quien puede ejercer derechos sobre esas tierras. De hecho existen numerosos convenios posteriores entre los mismos actores así como también numerosos expedientes judiciales. Sin embargo, la cuestión compleja vinculada con la titularidad de las tierras no alcanza a la Parroquia de Caacupé. Ello en tanto en uno de los convenios posteriores suscriptos, ambas partes reconocen la titularidad dominial de la Parroquia respecto de las tierras que ésta ocupa. Es decir que, sea como sea que se termine de definir la cuestión de la titularidad dominial (lo que va a llevar bastante tiempo pues a la fecha la Mutual aludida carece de autoridades legítimamente elegidas y cuenta con un padrón extenso y difuso), por lo cual, sea que finalmente se dirima el conflicto a favor de la ONABE o por el contrario a favor de la Mutual Flor de Ceibo, en ambos casos, ya existe el reconocimiento previo de la titularidad dominial de la Parroquia de Caacupé. De allí que el presente requisito exigido por el decreto 371/64 vinculado con *"que el propietario sea titular del dominio del inmueble en que funciona el instituto o tener derecho a su uso por un período no menor de tres años"* se encuentre ampliamente satisfecho, sea por la titularidad dominial efectivamente reconocida o sea también por la situación concreta del derecho a su uso permanente.

Finalmente en lo que respecta a la infraestructura requerida para llevar adelante las actividades y a la habilitación, fueron construidas sobre el Jardín nº 7 del Distrito Escolar Nº 5 creado por Resolución nº 184/SED/97 que a su vez se fundó en el convenio suscripto el 31 de marzo de 1992 por Decreto Nº 625/SED/95 entre la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, la Comunidad de la Villa 21-24 y la Parroquia Nuestra Señora de Caacupé. Este Jardín funciona desde aquel entonces bajo la esfera de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad, por lo que indudablemente cuenta con las habilitaciones necesarias y los requisitos satisfechos para su funcionamiento. En este marco, resultó necesaria únicamente una inspección del Gobierno local tendiente a la revisión de la ampliación de las instalaciones de modo de constatar que son aptas para el funcionamiento del Instituto.

BIBLIOGRAFÍA

ADARO, V. Y LIBERTINI. B. (2004). *Dispositivos pedagógicos de retención*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. G. C. B. A.

Albergucci, Roberto H. (2000). *Educación y Estado. Organización del Sistema Educativo*. Buenos Aires, Editorial Docencia.

ANTUNEZ, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares.* Barcelona: ICE-Horsori.

AZZERBONI, D. (2004). *Conduciendo la escuela: Manual de gestión directiva y evaluación institucional.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

BERALES, P. (2007). *Gestión escolar: el desafío de la función directiva.* (http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%202/60%20-berales.pdf), Instituto de Formación Docente Continua Nº 715.

CANTERO, G. Y CELMAN, S. (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires: Santillana.

CARRIEGO, C. (2005). *La mejora de la escuela. Una introducción a la gestión de la Educación Básica.* Buenos Aires: FCE.

CARRIEGO, C. (2005). *Los desafíos de la gestión escolar: una investigación cualitativa.* Buenos Aires: La Crujía.

CERQUEIRO, I; FERNÁNDEZ, M; RAINIERI, H. (2006). *Ponencias. 1ª Jornada de Inclusión Socioeducativa. Propuestas de reingreso y formación laboral*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.

DANHKE, L. (1989). *Metodología de la investigación.* México: UEFA.

DENZIN, N Y LINCOLN, Y. (1994). *Handbook of qualitative research.* California: Sage Publications.

DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO. (2004). *Escuelas de Reingreso. Estado de situación.* Buenos Aires: Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

FRIGERIO, G; POGGI, M; TIRAMONTI, G. AGUERRONDO, I. (2006). *Las instituciones educativas: Cara y Ceca. Elementos para su gestión.* Buenos Aires: Troquel.

GARCÍA REQUENA, F. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos.* Málaga: Aljibe.

ISAACS, D. (1987). *Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos.* Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

HERNAIZ, I. Y ALONSO, J. (2007). *Desigualdades sociales y equidad educativa. Algunas reflexiones teóricas y dos programas para la inclusión.* (http://www.fundacionbapro.org.ar/informes/2005-2006/CapituloII.pdf), consultado el 25 de agosto de 2010.

KRICHESKY, M. (coord.). (2007). *Escuelas medias en contextos con vulnerabilidad social. Perspectivas sobre gestión institucional y políticas de inclusión educativa en la Ciudad de Buenos Aires.* (http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/esc_medias_vulnerabilidad_social_08.pdf), consultado el 20 de agosto de 2010.

KRICHESKY, M. (coord.). (2007). *Escuelas de reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Buenos Aires. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

KOTTER, J.P. (1995). *Liderazgo. Lo que de verdad hacen los líderes.* Madrid: Deusto.

FELDFEDER, MYRIAM, (comp.) (2003b). *"Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación en la Argentina".* En: Feldfeber, Myriam (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires, Novedades Educativas.

FIGUEIRA DE CANAVESE, AMELIA. *"Una mirada más cercana a las escuelas: los estudios de casos"*. Llach, Juan José y otros. *"El desafío de la equidad educativa".* Granica. Buenos Aires. 2006. Cap. 5 y 6.

FILMUS, DANIEL (1999). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos*. Buenos Aires, Troquel.

FILMUS, DANIEL (2010). *"Logros y deudas en educación".* Consultado el 26 de marzo de 2011. http://www.danielfilmus.com.ar/2270/966/logros-y-deudas-en-educacioacuten

LARRONDO, M. (2009). *¿Nuevos alumnos?: la construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires.* (http://www.udesa.edu.ar/files/MaeEducacion/tesis%20larrondo/TESISMARINAFINALFINAL.PDF), consultado el 10 de agosto de 2010.

MALHOTRA, Y (1997) *Manual de metodología de la investigación en las organizaciones.* México: Fondo de Cultura Económica.

OTERO, O. (1970). *Dirección y organización de centros educativos.* Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

PODESTA, E. (2006) *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza.* (http://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=lang_es&id=pLr6OXabG2cC&oi=fnd&pg=PA59&dq=Gestión+escolar+en+condiciones+adversas:+nuevas+problemáticas+y+diferentes+respuestas+de+escuelas+medias+de+la+Ciudad+de+Buenos+Aires.+&ots=tU2rHH-SSa&sig=knjYLVM), consultado el 25 de agosto de 2010.

Pontificio Consejo "Justicia y Paz" (2005). *Compendio de Doctrina Social de la Iglesia.* Buenos Aires: Conferencia Episcopal Argentina.

POZNER, P. (1995). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares.* Buenos Aires: Aique.

RESOLUCIONES 814/SED/04 y 4539/2005. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

SANTOS GUERRA, M. A. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas.* Madrid: Aljibe.

SENDON, A. (2005).*Gestión escolar en condiciones adversas: nuevas problemáticas y diferentes respuestas de escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires*. (http://www.flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1049), consultado el 10 de julio de 2009.

SENDON, A. (2007). *La crisis de la escuela media y la gestión escolar: transformaciones sociales y estrategias institucionales en escuelas pobres.* (http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art11.pdf). Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 5, No. 3, consultado el 10 de julio de 2009.

SENDON, A. (2007). *La escuela media en situaciones críticas: una aproximación alternativa al vínculo entre gestión y resultados institucionales*. (http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-15-25.pdf). Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis. Argentina. Año VIII – Número I (15/2007) pp. 25/55, consultado el 14 de agosto de 2010.

TEDESCO, JUAN C. Y TENTI FANFANI, EMILIO Tedesco (2004). *"La reforma educativa en Argentina. Semejanzas y particularidades".* En: Carnoy, Martín; Cosse, Gustavo y Cox, Cristian. *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires, BID, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay y Grupo Asesor de la Universidad de Stanford.

TERIGI, F. (Coord.). (2007). *Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires.* (http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3190871), consultado el 24 de agosto de 2010.

TIRAMONTI, G. (coord.). (2007). *Informe Final acerca de las Escuelas de Reingreso.* Buenos Aires: Flacso.

TIRAMONTI, G. (coord.). (2008). "La tensión entre lo universal y lo particular. Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires". *Revista Propuesta Educativa*, 30. Año 17. Buenos Aires: Flacso.

ZABALA VIDIELLA, A. (1995). *La educación inclusiva*. Madrid: Gro.