



## Entretelones de la expansión de la educación secundaria. La participación en una escuela conformada de la provincia de Buenos Aires

Mariela Arroyo<sup>1</sup>  
Tatiana Corvalán<sup>2</sup>  
Alicia Merodo<sup>3</sup>

### Resumen

Este trabajo da cuenta de los resultados de una investigación realizada en una escuela secundaria del conurbano bonaerense. En ella se exploran los procesos de apropiación cultural que realiza en base a los cambios impulsados.

Analizaremos el proceso de conformación y transformación de una escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires, a partir de las políticas impulsadas con la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) y la Ley Provincial de Educación (2007), que sancionan la obligatoriedad y cambian la estructura de la escuela secundaria.

Partiendo del supuesto de que las normas son instrumentos centrales para dar direccionalidad al sistema educativo, pero que cobran forma en las lógicas de apropiación a escala local e institucional, en este trabajo analizaremos los sentidos que asumen las políticas educativas en la vida cotidiana de la escuela, en particular los modos que toma la participación, considerando cómo la estructura organizacional y la cultura escolar se hacen presentes en las condiciones de apropiación.

Se trata de un estudio de caso exploratorio y descriptivo basado en la

<sup>1</sup> Universidad Nacional de General Sarmiento. Universidad de Buenos Aires. FLACSO. CE: arroyomariela@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidad Nacional de General Sarmiento. Universidad Nacional de Hurlingham. CE: lic. tatianacorvalan@outlook.com

<sup>3</sup> Universidad Nacional de General Sarmiento. Universidad Nacional de Luján. CE: alimerodo@gmail.com

investigación cualitativa de corte etnográfico. Se realizaron observaciones y entrevistas a actores institucionales a lo largo de dos años acompañando el proceso de conformación como escuela secundaria completa.

Política educativa - educación secundaria - cultura escolar - participación escolar - apropiaciones culturales

## **The expansion of secondary education. Participation in a school formed in the province of Buenos Aires**

### **Abstract**

This paper presents the results of an investigation carried out at a middle school in Buenos Aires suburbs, in which the processes of cultural appropriation carried out by the school on educational policies for middle and high school education in recent years are explored.

We will analyze the process of construction and transformation of a middle school in the Province of Buenos Aires, based on the policies promoted with the enactment of the National Education Law (2006) and the Provincial Education Law (2007), which sanction the obligatory nature and change the structure of high school.

Starting from the assumption that the norms are central instruments to give directionality to the educational system but that take shape in the modes of appropriation at local and institutional level, in this work we will analyze the senses that assume, in the daily life of the school, educational policies, particularly regarding participation, considering the ways in which the organizational structure and school culture are present in the conditions of appropriation.

It is an exploratory and descriptive case study based on qualitative ethnographic research. Observations and interviews with different institutional actors over two years were made accompanying the process of conformation as a complete high school.

Educational policy - middle school - school culture - school participation - cultural appropriations

### **Introducción**

Este artículo sistematiza resultados de una investigación realizada en una escuela secundaria ubicada en el segundo cordón del Conurbano Bonaerense. El trabajo de campo coincide con un momento de expansión de la educación secundaria a partir del establecimiento de la obligatoriedad del nivel. Se exploran los procesos de conformación de una escuela como secundaria completa, poniendo foco en los cambios impulsados por las

políticas educativas para la educación secundaria en los últimos años, desde la perspectiva de los procesos de apropiación cultural.

Se analiza el proceso de construcción y transformación de una escuela secundaria a partir de las políticas impulsadas con la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) y la Ley Provincial de Educación (2007). Este marco normativo que modifica la estructura y sanciona la obligatoriedad de la escuela secundaria completa implicó la transformación del tercer Ciclo de la Educación General Básica en el Primer Ciclo de la Educación Secundaria. Para dar cumplimiento a la obligatoriedad, en una primera instancia, se crearon Escuelas de Educación Básica (Primer Ciclo), varias se transformaron en escuelas conformadas de seis años. Es el caso de la escuela de esta investigación.

A partir del establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria (2006) el Estado (nacional y provincial) ha producido un nutrido sistema normativo tendiente a generar condiciones institucionales sensibles a garantizar la efectividad del derecho a la educación. Como la expansión de la educación secundaria se llevó a cabo sin un cambio generalizado de su estructura organizativa, en el par masificación-organización, dicha escolaridad tiene aún características que se asocian con las dificultades para asegurar trayectorias exitosas para todos los estudiantes (Acosta, 2011 y 2013). A su vez, se intentó contener los efectos expulsivos a través de orientaciones discursivas expresadas en las normas dirigidas a la inclusión y al derecho.

Las normas elaboradas para la educación secundaria plantean modificaciones en los diseños curriculares, en aspectos del régimen académico (régimen de evaluación, acreditación y promoción, asistencia y convivencia) y en la participación estudiantil (Ley Nacional N° 26.877/13 de Centros de Estudiantes y Resolución N° 4.288/11 de Centros de Estudiantes de la provincia de Buenos Aires) como herramienta para democratizar las escuelas y revertir procesos de exclusión. Ellas son el resultado de disputas y negociaciones, expresadas en su creación y en los modos de apropiación a escala local e institucional. Llegan a instituciones con historia, tradiciones y una cultura escolar que actúan como marco de significados a partir de los cuales comprender el sentido de los cambios. En este trabajo analizaremos los modos que asume la participación en la escuela a partir de la apropiación de los marcos normativos y de la cultura escolar.

### **Apropiaciones de las políticas educativas de los últimos años**

A partir de las características que asume el proceso de conformación de la escuela secundaria completa analizaremos los modos de apropiación de las políticas de Estado, dando lugar a una cultura escolar específica. Abordaremos las formas que adquiere la participación en los distintos ámbitos de la institución.

Para comprender cómo fueron recepcionados y resignificados los discursos provenientes de las políticas educativas para la educación secundaria, retomaremos el concepto de

apropiación desde una perspectiva cultural. A partir de los aportes de Rockwell (2005, 2018) consideramos que la apropiación se centra en la relación activa entre un sujeto particular y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en su ambiente. El concepto de apropiación es particularmente útil para abordar esta relación, pues tiene la ventaja de transmitir simultáneamente la posición activa y transformadora del sujeto y, a la vez, el carácter coactivo, pero también instrumental de la herencia cultural (Chartier, 1993; Giddens, 1984) “La apropiación siempre transforma, reformula y excede lo que recibe” (Chartier, 1991, p. 19). Esta perspectiva es especialmente productiva y comprensiva para entender la posición activa que despliegan –aun en sus resistencias– directivos, profesores y preceptores de las regulaciones para la escuela secundaria. Analizaremos los procesos de apropiación en relación con lo que Rockwell y Ezpeleta (1995) denominan procesos de control, entendidos como la direccionalidad que intenta dar el Estado a través de las políticas educativas. Así, lo que sucede en las escuelas es el resultado de las complejas relaciones entre ambos procesos. Supone disputas, negociaciones y múltiples resistencias.

## **La participación como experiencia formativa**

### ***La participación ante la ausencia del Estado***

La escuela porta en su historia el devenir de las reformas de los últimos 20 años. Surge de la transformación impulsada por la Ley 26.206 (2006) y la nueva estructura del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. El antiguo tercer ciclo de la Educación General Básica (Reforma de los años 90) se transforma en Escuela Secundaria Básica de tres años y luego a partir de los cambios que establece la actual ley pasa a ser Escuela Secundaria Completa. Su conformación es reciente (diciembre 2015). Ubicada en un barrio del segundo cordón del Conurbano Bonaerense comparte el edificio con una escuela primaria. Se trata de una escuela pequeña, con 250 estudiantes entre los dos turnos, un director, tres preceptores, una secretaria, personal de maestranza compartido con la escuela primaria y alrededor de 70 profesores.

De acuerdo con los relatos de distintos actores surge de una demanda de la comunidad, que articula necesidades de las familias de contar con una escuela secundaria que brinde, en el barrio, el nivel completo y de un interés institucional vinculado a la baja de matrícula. El director, un grupo de profesores y familiares se organizaron para demandar la conformación de la secundaria completa. En un primer momento, se consigue el aval de las autoridades para la conformación, pero no así para la edificación de las aulas. La comunidad se organizó para juntar el dinero necesario para la construcción. Finalmente, ante el movimiento y demanda de las familias, el Municipio comienza la construcción. En marzo del 2015, las primeras aulas estaban construidas. Faltaba la designación de los profesores para la apertura de los cursos nuevos. En el mismo año, se construyeron dos aulas más, una de las cuales se utiliza para biblioteca.

En la memoria de los actores, cuando remiten a la historia de la escuela, se aprecia que el proceso de conformación (construcción de aulas, equipamiento, dotación de personal) no estuvo exento de pujas, tensiones y negociaciones. Dicho proceso pone al descubierto la interacción y participación de distintos actores y la precariedad y falta de coordinación de la presencia del Estado en sus diversas escalas. La intervención en estas últimas se pone de manifiesto en:

- Estado nacional: entrega fondos al municipio y recursos (computadoras, películas y libros).
- Estado provincial: designa personal y paga los salarios.
- Estado municipal: interviene en la construcción de aulas y realiza trabajos de pintura.

Los claro-oscuros de estas presencias con sus ausencias van delimitando modos de ser escuela y comunidad, modos de participación y modos peculiares de experiencia escolar. Son los actores quienes de abajo hacia arriba pujan por los recursos y van sentando las bases de unas condiciones mínimas para la conformación de la escuela como “completa” (de seis años). De este modo, la ausencia del Estado dio lugar a la organización y configuró una experiencia de participación. Familias, directivo, docentes y estudiantes se organizaron para utilizar los distintos capitales sociales para presionar al municipio.

*... cuando llegué a la escuela era una demanda que estaba en la agenda de los papás, conformar 4°, 5° y 6° para que sus hijos puedan completar su trayectoria en una sola institución. (...) Se convocó a los padres y a los chicos. (...) Empezamos a juntar dinero para construir aulas (...) Teníamos el espacio, juntamos 40.000 pesos. Hubo gran compromiso de los profesores con aporte de tarjetas de crédito por si faltaba dinero. Sin embargo, ante la presión de la comunidad, el intendente decide mandar a construir dos salones. El dinero juntado es desviado para arreglar la escuela, pintar, etc. (Director)*

*La escuela fue creciendo porque está en un punto estratégico (...) La idea es tener todo en un mismo lugar, buscando la permanencia de los chicos. Y gracias al trabajo en conjunto del director y de los padres se pudieron construir las aulas que faltaban y ahora logramos tener 6to año. (Preceptora)*

A partir de este proceso, nos preguntamos sobre el tipo de experiencia formativa que pone en disponibilidad la escuela. La presencia discontinua y las ausencias del Estado configuran límites y posibilidades de aspectos de la experiencia escolar: biblioteca sin bibliotecario, libros sin inventario ni organización alguna, equipo directivo unipersonal y muy poco personal administrativo condicionan aspectos de la tarea docente y posibilidades de poner a disposición de los estudiantes bienes culturales ricos y variados. La ausencia de departamentos, sumado a las características del puesto de trabajo docente (y los modos de designación que tienden a multiplicar la cantidad de docentes), consolidan un trabajo

individual y dificultan el surgimiento de nuevas propuestas y el seguimiento de la tarea, quedando la responsabilidad sobre un tipo de experiencias formativas fragmentada en manos de los distintos docentes. La presencia de un único directivo favorece un estilo de conducción que promueve un modo de participación particular con consecuencias también en las experiencias de participación de los estudiantes y docentes.

### **Los/as estudiantes**

Es interesante destacar que hay un marco normativo común que intenta direccionar a las escuelas secundarias a modos más democráticos de participación. Los principios normativos establecen que la educación, como política de Estado, debe profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática brindando una formación comprometida con valores éticos y democráticos de participación, libertad, responsabilidad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos y respeto a los derechos humanos. Se promueve que las escuelas garanticen la participación democrática de los estudiantes en la experiencia escolar (Ley N° 26.206/06 de Educación Nacional y Ley N° 13.688/07 de Educación Provincial). En este marco, se reconoce y propicia la conformación de Centros de Estudiantes u otras formas de organización estudiantil bajo los principios de formación en prácticas democráticas, el ejercicio y la defensa de los derechos humanos estudiantiles, la participación activa, genuina y responsable de los estudiantes en las actividades educativas y la gestión de sus demandas y necesidades ante las autoridades (Ley Nacional N° 26.877/13 de Centros de Estudiantes y Resolución N° 4.288/11 de Centros de Estudiantes de la Provincia de Buenos Aires).

Sin embargo, sabemos que la realidad no se modifica sólo a partir de normas, entre otras cosas, porque las normas son apropiadas de maneras complejas a partir de los sedimentos de la cultura escolar (Rockwell, 1995; Arroyo, 2012). Desentrañar los sentidos que se transmiten en torno a la participación, a partir de las distintas dimensiones de la escolaridad fue un desafío porque la realidad escolar es compleja y contradictoria.

Desde la figura del director aparece un discurso que valora las direccionalidades de la política educativa actual. Pero a la vez, en el desarrollo de la cotidianeidad escolar se aprecia que prácticas y discursos tensionan y/o contradicen la direccionalidad normativa. Así, el director expresa que uno de los objetivos centrales de la escuela, en consonancia con el marco normativo, es que los graduados puedan ejercer una ciudadanía plena.

*Nosotros partimos de la premisa de que nuestro egresado tenga capacidad de ejercicio pleno de la ciudadanía, se pueda insertar en el mundo del trabajo (...), y que esté preparado para los estudios superiores. (Director)*

Desde lo discursivo, en la escuela se promueve la participación de estudiantes y de la comunidad. En relación con las familias pudimos observarlo en el proceso de conformación de la escuela. Sin embargo, en la medida que nos fuimos “metiendo” en la cotidianeidad de la vida escolar nos sorprendía la baja intensidad de la participación de familiares, profesores

y estudiantes. En la dinámica de la escuela, se aprecia que las decisiones y los modos de participación giran en torno a la figura del director.

La configuración del Centro de Estudiantes toma la forma de un cuerpo de delegados “transitorio” que, al momento de finalizar la investigación, no había terminado de configurarse como tal. En la práctica funciona cuando el director convoca y la participación se da a propósito de pedidos que él mismo formula.

Muchos estudiantes entrevistados desconocen si existe un centro de estudiantes y, los que dicen conocerlo, refieren a ese cuerpo de delegados, cuyas funciones suelen ignorar y que aparecen como mediadores entre el director y los estudiantes.

Frente a la pregunta ¿Saben algo acerca del centro de estudiantes? Los tres chicos se miraron dudando, al final contestaron “tenemos delegados”. Otros respondieron “No, no sabemos”. Incluso algunos estudiantes que lo conforman formalmente refieren a su desconocimiento. “Nosotros tenemos Centro de Estudiantes. Pero nadie le da bola. Yo soy la Tesorera. Pero no sé muy bien qué es lo que tengo que hacer”.

La dinámica de funcionamiento se basa en que el director convoca a los delegados para trabajar (en la mayoría de las situaciones, sólo informar) acerca de diversas cuestiones de la escuela y organizar actividades (fiesta de la primavera, bingos para juntar dinero, la organización de murales o para cuestiones disciplinares). Esa suerte de mediación entre director y estudiantes está dada en base a un grupo de delegados que “comunican”, es decir, hacen extensible la información que se deriva de una toma de decisiones previa, que la mayoría de las veces es unilateral. El mismo director sostiene al respecto:

*Siempre se trabaja con el cuerpo de delegados que comunican cuáles son las pautas de convivencia que sostenemos como relevantes. (Director)*

Podemos inferir que estos espacios de participación promovidos por la escuela son tramitados desde la gramática de la escolaridad (jerárquica y burocrática) de modo tal que se produce lo que Larrondo (2017) denomina la escolarización de la política. Es decir, una forma particular vinculada a espacios de participación propuestos desde las autoridades y no desde la organización y demanda de los propios estudiantes (Machado, 2011).

Durante las observaciones institucionales pudimos registrar una serie de actividades con la participación de los estudiantes en la organización de las actividades de festejo del Día de la Primavera. En esta instancia, un grupo de éstos que practicaba una coreografía conversaba sobre los “límites” que habían sido impuestos por el director en relación con la modalidad del baile y movimientos corporales que tendrían, según sus concepciones, “una connotación sexual”. De modo que aún en las actividades en las que los estudiantes tienen márgenes para “decidir”, el control del director no deja de estar presente en relación con el tipo de contenidos que se pueden motorizar.

Con lo expuesto, podemos afirmar de manera preliminar que los niveles de autonomía y decisión de los estudiantes parecen ser aún bajos. Pareciera que se intenta eliminar parte de las disputas y la conflictividad propias de la participación política. La escuela se encuentra

en una instancia incipiente de apertura a la participación estudiantil. Los espacios aún son restringidos (tanto en relación con los temas como con las posibilidades efectivas de disputar y tomar decisiones) y no necesariamente se transforman aún en espacios de participación política de los jóvenes, en los que se promueve la emergencia de lo político. De acuerdo con Larrondo (2017)

Aún en las infinitas posibilidades de manifestación y condiciones de producción, la politicidad comporta un aspecto irreductible: la conformación de intereses comunes, la conformación de algún tipo de antagonismo e identidad colectiva, la visibilidad pública, la construcción de un espacio público donde el bien común adquiere sentido, se define y se defiende, como un punto de vista (p. 117).

Sin embargo, coincidimos con la autora que aún con todas las limitaciones que los intentos de restringir la conflictividad y que la forma escolar impone, la existencia misma de estos espacios se constituye en una posibilidad para la emergencia de lo político.

En esta misma dirección, las normas que regulan la vida cotidiana de los estudiantes en la institución han sido definidas y regladas sin considerar una discusión y decisión por parte de ellos. Tras las interacciones con los estudiantes, podemos dar cuenta del poco conocimiento que tienen del acuerdo de convivencia. Se ponen en evidencia nuevamente ciertas contradicciones entre los discursos de algunos actores y las prácticas que se reconocen desde los estudiantes. El director expresa,

*El acuerdo se armó en el 2011 fue producto de rondas de consulta. Los padres y los chicos tuvieron reuniones de consulta y después de ahí salió hasta convertirse en resolución de la Dirección de Cultura y Educación. Hay una normativa que dice que tiene que ser colegiado, no puede surgir o no debería surgir de una dirección (Director)*

Pero, más allá de que el director refiere a momentos de discusión del acuerdo de convivencia, la mayoría de los estudiantes dicen no conocerlo o sólo saben que lo tienen pegado en su cuaderno de comunicaciones desde el primer día de clases. La referencia a la participación en la elaboración, en espacios de discusión sobre las normas y sus fundamentos es prácticamente nula. Ninguno de los entrevistados da cuenta de haber participado en la elaboración ni conocen si fue reformulado.

La posibilidad de discutir y cambiar normas que los mismos estudiantes refieren como injustas parece estar lejos de su alcance. El margen para discutir los fundamentos de la norma es restringido y suelen residir en argumentos de autoridad. En este sentido, la concepción subyacente nos remite a lo que Castoriadis (1998) denomina sociedad heterónoma, debido al borramiento del origen de la ley y la sumisión a la misma como si se tratara de una fuerza externa (Arroyo, 2011), a pesar de que desde la dirección de la escuela se enuncia la importancia de la participación y el ejercicio de la ciudadanía.



También se observa la presencia de objetivos *aggiornados* del paradigma disciplinario en los fundamentos de las normas, dando cuenta de sedimentos de una cultura escolar tradicional, basada en el disciplinamiento para el trabajo y en ciertos estereotipos de lo que significa ser alumno (dejando afuera ciertos rasgos identitarios de los jóvenes). En este sentido, la preceptora dice

*Está todo en el cuaderno... Lo mismo que el uniforme. O sea, no es una imposición mía. Son las reglas. El que vaya a trabajar a una fábrica va a tener que ir con uniforme, no va a ir a trabajar con una remera. La gorrita..., los piercings... La escuela está para educar. (...) Y otra de las cosas es que sin que vos los veas, pueden jugar de manos y engancharse el arito mal... y soy yo la que tiene que salir corriendo. Las reglas no son solamente de esta escuela, son de muchas, las mismas reglas.*

Justamente, uno de los aspectos que las normas regulan y que los estudiantes viven como injustos tiene que ver con la “apariencia”, que intenta dejar por fuera de la escuela muchas de las marcas de identidad de los jóvenes. Son regulaciones que responden a sedimentos históricos de la escuela secundaria tradicional, que se alejan de fundamentos pedagógicos relativos al vínculo con el conocimiento y a enseñar a vivir con otros. Es interesante, entonces, pensar cómo normas que intentan promover nuevos modos de regular la vida en común, terminan siendo procesadas, a partir del viejo paradigma disciplinario que forma parte de la cultura escolar (Litichever, 2010; Arroyo, 2012).

Cuando les consultamos ¿Sabés cuáles son las reglas de la escuela? ¿Las cumplís?

*Conozco algunas, traer jean azul, chomba, todo oscuro, no faltar el respeto, no escribir la escuela... (Estudiante)*

¿Qué pasa si no se cumplen?

*Te ponen amonestaciones, si llegás a las 25 te echan del cole, o te mandan a la tarde para que puedas llevarte bien con los de la tarde, o te ponen mala nota” (Estudiante)*

¿Les gustaría participar y tomar decisiones acerca de algunas cuestiones de la escuela? Respondieron todos un “sí” dudoso.

La participación en el ámbito de la escuela hay que comprenderla a partir de la gramática de la escolaridad (Tyack y Cuban, 1997). En el caso de esta escuela, influye su escala pequeña y el estilo de conducción personal. Ambos aspectos tienen efectos en los vínculos que se entablan entre los diferentes actores. Es una escuela donde todo es muy “familiar”, las decisiones y la información se concentran en la figura del director, que, ante la ausencia de un equipo de conducción, asume gran cantidad de responsabilidades y tareas (desde desbloquear netbooks hasta gestionar las salidas o el vínculo con la Universidad). También es importante contextualizar que la apropiación de los estudiantes de las herramientas

organizativas para hacer escuchar sus voces en una escuela de reciente creación, requiere de un tiempo y unos procesos culturales y políticos que permitan construir experiencia y memoria colectiva estudiantil.

### **Los/as profesores/as**

Muchas de estas dificultades en la construcción de espacios de participación también pudieron observarse en relación con los profesores. La cantidad de ellos, en una escuela pequeña, pone aún más en evidencia los problemas de la estructura organizativa de la escuela secundaria y da cuenta de la baja concentración horaria del puesto de trabajo con las consecuentes dificultades para generar un proyecto colectivo con mayores grados de involucramiento en los asuntos de la escuela. A estas restricciones se le suman los sedimentos de la cultura escolar de una escuela tradicional que portan algunos profesores. Es raro encontrar en la escuela docentes trabajando conjuntamente. No disponen de espacio físico (no hay sala de profesores) ni de tiempo para el encuentro. Teniendo en cuenta que la escuela no tiene departamentos y coordinadores, es el director el único articulador de la tarea docente. Las reuniones de personal no son concebidas como espacios de trabajo y pensamiento colectivo. Son momentos burocráticos de comunicación e información y se realizan principalmente antes del inicio del ciclo lectivo.

Algunos profesores están escasamente involucrados en la vida de la escuela por fuera del dictado de clases. Otros, los más históricos, tienen mayor pertenencia e involucramiento. No obstante, no aparecen relatos que refieran a espacios colectivos de participación en la toma de decisiones. La tarea se reduce a la enseñanza del contenido de la disciplina escolar (excepto en la referencia lejana a la participación en las actividades para construir las aulas), cuestión que puede vincularse con la matriz histórica de la escuela secundaria. Retomando el concepto de trípode de hierro que utiliza Terigi (2008) podríamos pensar que sus tres disposiciones: el curriculum disciplinar, la formación docente y la designación por horas cátedra operan restrictivamente a la hora de involucrarse en la vida escolar. En efecto, la escasez de espacios para trabajar colectivamente, refuerza la centralidad del director.

*Se hacen reuniones al principio de año y después solamente uno tiene que pedir personalmente una reunión con el director. Cuando tenemos un problema con algún alumno siempre revisamos las fichas (cuaderno/ acta) para saber qué pasa con esos alumnos con otros profesores. (...) Entonces se habla con el directivo. Lo que pasa es que el tema de que un profesor tenga varias escuelas, no puede decir 'yo vengo un día especial para encontrarme con profesores de otras materias'; se hace más complicado...*  
(Profesora Lengua y Literatura)

*Lo que me está pasando últimamente es que tengo muy poco tiempo para hablar con los profesores, eso los profesores lo habrán notado, hablamos muy poco...* (Director)

En este sentido, el director también reconoce que el modo de trabajar con los profesores es principalmente a partir de charlas informales uno a uno, aunque destaca que actualmente le falta tiempo para trabajar con ellos.

### Palabras de cierre

La creación de las escuelas secundarias básicas en escuelas conformadas en contextos de obligatoriedad en la provincia de Buenos Aires fue un proceso costoso, desigual y sin acompañamiento estatal. El recorrido del trabajo permitió describir el devenir de la conformación de una escuela en particular y analizar las apropiaciones de las políticas educativas.

Aún bajo discursos orientados a garantizar derechos, en la vida cotidiana escolar se pone de manifiesto las dificultades del Estado para hacerse presente, delimitando condiciones para tipos particulares de experiencias escolares.

Así como la ausencia del Estado generó condiciones para una experiencia de participación, la escasez de recursos humanos, el puesto de trabajo docente y algunos sedimentos de la cultura escolar tradicional enraizados en los propios sujetos, refuerzan una estructura de participación centrada en la figura del director, dificultando la construcción de relaciones y modos de participación política propios del espacio público.

La apropiación de lo “nuevo” puesto de manifiesto en las orientaciones de la política se ve tensionado por la herencia cultural de lo que los actores comprenden y tienen afianzado en sus matrices como “escuela secundaria”.

Lo pequeño y “familiar” de la institución, unido a las características del trabajo docente y al tipo de conducción, conspira contra modos más participativos en la vida de la escuela, tanto de estudiantes como de profesores. En relación con las experiencias formativas de los jóvenes como ciudadanos activos, la idea de lo “familiar”, que refiere a tipos de relaciones de poder más propias del espacio privado, parece imponerse por sobre un tipo de relaciones que podrían promoverse para la participación en el espacio público (Arroyo, 2011; Arroyo et al 2016).

### Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *HISTEDBR*, 42,3-13.
- Acosta, F. (2013). Las reformas de la educación secundaria en perspectiva comparada: aportes para pensar una agenda de cambio en los países del Cono Sur. *Revista Educação Unisinos*,17(3), pp. 184-198.

- Arroyo, M; Litichever, L y Merodo, A. (2016). Jóvenes en las escuelas. La experiencia de ser estudiante en dos escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata. La Plata, Argentina. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9192/ev.9192.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9192/ev.9192.pdf)
- Arroyo, M. (2012). La performatividad de los procesos de regulación normativa. La norma como espacio de disputa por la direccionalidad de las políticas educativas para el nivel secundario. Ponencia presentada en 7° Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev1684>
- Arroyo, M. (2011). *Sentido común y espacio público. Una exploración de los sentidos acerca de lo público en docentes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*. E-book. Buenos Aires. Argentina: Editorial Libros libres – FLACSO-. Colección Nuevas Ideas.
- Castoriadis, C. (1998). La cuestión de la autonomía social e individual. *Contra el Poder*. (2) Madrid, España.
- Chartier, R. (1993). Popular culture. A concept revisited. En: *Forms and meanings. Text, performances and audiences in early modern Europe*. Filadelfia, Estados Unidos: University of Pennsylvania Press.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, Número 37, México, D.F., Editorial Era, pp. 70-80.
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad: bases para una teoría de la estructuración*. España: Amorrortu ediciones.
- Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política: Reflexiones sobre lo político en la escuela” *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*. Ecuador (26), pp. 109-134.
- Litichever, L. (2010). Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Buenos Aires. Argentina. FLACSO-Argentina.
- Machado, L.A. (2011). De espacios y participación: Construyendo Ciudadanía en las escuelas medias. *Revista de la escuela de ciencias de la educación* (6), pp.137-155
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas. Relatos y experiencias. Antología esencial*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. (1), 28-26

Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela. En *La escuela cotidiana*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa* (29), 63-71.

Tyack, D. y Cuban, L. (1997). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.