



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LITORAL

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

MAESTRÍA EN POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN

2DA COHORTE

***LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DIRECTIVOS SOBRE
LA TRADUCCION DE POLÍTICAS PÚBLICAS.***

MAESTRANDA: PROF. VERÓNICA OLMEDO

DIRECTORA: DRA. NATALIA FORLINI

SANTA FE, SETIEMBRE DE 2020

En la traducción, el viejo ideal de fidelidad encierra una paradoja en que coloca al propio traductor entre la necesidad de transformar el texto -¿no es lo que supone traducirlo?- y la obligación de mantenerlo idéntico -¿no es eso lo que significa “serle fiel”?- se sitúan multitud de preguntas que son siempre las preguntas de un sujeto ante tal enigma del lenguaje, ante lo inabarcable del sentido (Monroy, 2001).

Agradecimientos

Al Ministerio de Educación, Gestión 2016, por darme la oportunidad de volver a la Universidad pública que tanto admiro...

A todos los profesores y profesoras de la UNL por el aprendizaje que significó esta maestría en mi carrera.

A la UNL por su acogimiento y principalmente a su Directora Milagros Sosa Sállico por sentirme acompañada en todo momento.

A mis compañeros y compañeras en este trayecto que devinieron en vínculos entrañables.

A mi directora de tesis por su paciencia, su esmero y su solidaridad en este acompañamiento.

A mi compañero de vida que no dejó de insistir y animarme a terminar este trabajo.

Y por último y muy especialmente a mis hijas que me apoyaron desde aquella primera reunión tan lejos de casa y me bancaron incondicionalmente hasta el final.

Índice

Introducción

Presentación del tema	6
Situación problemática	7
Justificación del trabajo	12
Objetivos	
Objetivo general	13
Objetivos específicos	13
Antecedentes	13
Marco teórico	
Acerca de la Teoría de las representaciones sociales. Aportes de Serge Moscovici	19
Acerca de la gestión escolar	25
Acerca de las políticas públicas	29
Acerca del Programa Escuela Abierta	33
Diseño metodológico	
Características de la investigación	34
Propuesta metodológica	35
Selección de la muestra	37

Características de la muestra	38
Características de las escuelas donde ejercen su función los directores	39
Acerca del análisis	41
Análisis de las entrevistas	
Capítulo 1: “Los datos de nuestra investigación”.	42
Capítulo 2: “La aproximación entre los directores y las políticas públicas”	53
<i>Concepciones de las PP y sus formas de traducción.</i>	54
<i>El rol directivo y las políticas públicas</i>	55
Capítulo 3: Los directores inmersos en las políticas públicas.	58
<i>El director y la toma de decisiones</i>	58
<i>Aspectos positivos y negativos del PEA desde la mirada del director</i>	60
Capítulo 4: El Programa Escuela Abierta y su llegada a las escuelas.	62
<i>Programa Escuela Abierta: su implementación</i>	62
Conclusiones	65
Referencias bibliográficas	69

Introducción

Presentación del tema

El siguiente trabajo de investigación (que se inscribe en la Maestría en Políticas Públicas para la Educación con mención en análisis y elaboración de alternativas) buscó conocer las representaciones sociales de los directores de escuelas primarias de la ciudad de Rosario en torno a la traducción de políticas públicas, en este caso particular, el Programa Escuela Abierta (en adelante PEA). La finalidad fue analizar sus influencias y determinaciones, como política educativa, en el momento de ponerla en práctica. En otras palabras: las políticas educativas y su forma de “ingreso” a las escuelas, como también su presentación e implementación fueron examinadas poniendo el foco en el programa anteriormente mencionado.

El interés por este tema surgió, en un principio, de la propia historia profesional, el desempeño desde hace más de catorce años en equipos directivos de escuelas primarias públicas de la ciudad de Rosario, en función directiva y vice directiva. A esta función se accedió por concurso de ascenso en el año 2006 y continúa hasta la fecha.

En todos estos años en la gestión directiva diferentes sentires han impregnado esta labor: de alegría y satisfacción por reafirmar la vocación docente, y de malestar y desasosiego al comprobar cómo el trabajo del director se inunda de tareas administrativas que impiden muchas veces ampliar la mirada política sobre la institución.

Además del interés particular por el tema elegido dentro de nuestra historia profesional, el recorrido de dos años por la Maestría en Políticas Públicas para la Educación en la Universidad Nacional del Litoral nos interpeló sobre la función y la relación directa con las políticas emanadas desde el Ministerio de Educación. En un principio el interés estaba enfocado en el análisis de las políticas públicas según la corriente que estudia sus fases y el lugar del director en cada una de ellas, pero el paso del tiempo y la impronta filosófica de esta maestría hicieron más atractiva la idea de poder develar qué representaciones sociales (en adelante RS) tienen los directivos, en este caso

de escuelas primarias, sobre su rol en la traducción, y la influencia de estas representaciones en el impacto de las políticas.

Por otro lado, en este camino de formulación y reformulación del problema de investigación, y con el objetivo de ajustarlo a los aprendizajes que surgían de las evaluaciones del anteproyecto, decidimos realizar modificaciones al respecto. Resolvimos entonces tomar, como ejemplo de Política Pública el Programa Escuela Abierta llevado a cabo en la provincia de Santa Fe desde el año 2015 hasta el año 2019.

Por los motivos mencionados, el tema de esta investigación generó desde un principio una sensación de familiaridad, y llevó nuestro interés a la profundización sobre el rol directivo a la hora de traducir las políticas públicas. Esto, lejos de transformarse en un obstáculo epistemológico -en términos de Bachelard- que obtura el análisis, al encontrarse el sujeto observador siendo parte del sistema educativo y en funciones que fueron exploradas en esta investigación, se “intentó extraerle al objeto de estudio su familiaridad para poder mirarlo desde una distancia óptima que permita su estudio” (Frigerio, 2004, p.15).

Para develar nuestro objeto de investigación decidimos realizar un estudio con un enfoque cualitativo, atendiendo a algunas características de dichos estudios que nos serían de ayuda, como por ejemplo: la profundidad de los datos, la contextualización del ambiente y los detalles y experiencias únicas de los directores (Sampieri, 2006).

El análisis de este trabajo se ordenó por capítulos. El capítulo 1 tendrá como núcleo los datos obtenidos, mientras que los capítulos 2, 3 y 4 intentarán dar respuesta a los objetivos específicos planteados.

Situación problemática

A partir de la experiencia en el rol directivo, de las múltiples charlas con colegas y de la participación en foros y reuniones, es que nace la inquietud por conocer sobre qué representaciones sociales los directivos desempeñan su rol y particularmente la traducción de políticas públicas en particular el PEA.

En diferentes espacios de encuentro, reuniones convocadas desde los equipos coordinadores y capacitadores del programa antes de la realización de las jornadas institucionales, era habitual escuchar la molestia que generaba la aplicación del PEA en algunos directivos, quienes sostenían que las propuestas nada tenían que ver con las singularidades de las instituciones a su cargo. Frases como: “son programas acabados, sin posibilidad de intervención”, o “mi escuela necesita otro tipo de proyectos, “los padres se enojan con la desobligación”, “los docentes no leen el material” inundaban las charlas.

El sentirse como meros aplicadores de programas que “bajan” del Ministerio de Educación era percibido por la mayoría. Consideramos oportuno preguntarnos: ¿qué reclaman específicamente los directores con estos dichos? ¿cómo piensan su rol en la traducción de una política pública como PEA? ¿qué sensaciones les genera lo que “baja” del ministerio? En el caso puntual del PEA, ¿qué aspectos de este les suscitó mayor resistencia? ¿Se interpelan los directores respecto de su apertura a los cambios o al despojo de prácticas tradicionales? Por último, algo de lo que baja, ¿puede subir?

Nuestro problema de investigación, de carácter cualitativo, adquiere significatividad debido a que la acción directiva no está despojada de las RS que cada actor social¹ tiene. Nos parece sustancial poner la lupa sobre estas con el objetivo de determinar el grado de influencia a la hora de mediar en las políticas educativas.

Grinnell, Williams y Unrau establecen una excelente metáfora de lo que representa un problema cualitativo: “es como entrar en un laberinto, sabemos dónde comenzamos pero no dónde habremos de terminar. Entramos con convicción pero sin un mapa preciso (como se cita en Hernández Sampieri, 2010, p.370)”.

¹ Para Alain Touraine el actor social es el hombre o la mujer que intenta realizar objetivos personales o colectivos porque está dentro de un entorno del cual es parte y por ello tiene muchas similitudes haciendo suyas la cultura y reglas de funcionamiento institucional aunque solo sea parcialmente. El concepto de actor social es tan valioso y sustancial a todo proceso de desarrollo que se puede otorgar a ciertos organismos estatales o no, que cuentan con programas de acción explícitos y manejan presupuestos considerables cuyos actos producen resultados para toda la comunidad.

Utilizando esta expresión manifestamos nuestra intención de transitar este laberinto, orientado por las siguientes preguntas que surgen además de la propia experiencia como participante en este programa:

-¿Cómo son las representaciones sociales de los directivos de escuelas primarias de la ciudad de Rosario acerca de la traducción de políticas públicas, en particular del PEA? ¿Cómo describen esa experiencia? ¿Qué obstáculos tuvieron en su implementación? ¿Qué ha pasado en sus escuelas con la llegada de este programa?

-¿Cuáles son las representaciones de los directivos sobre su función? ¿Cómo la describen?

-¿Cómo son las representaciones sociales de los directivos acerca de lo que significa “traducir políticas”? ¿Qué cosas han podido hacer y transmitir, y cuáles no? ¿De qué manera han influido estas RS en la traducción del PEA?

Muchos autores emplean el concepto de traducción para reflejar los procesos de transformación y las diferentes interpretaciones a las que las políticas están sujetas. Otros utilizan palabras como mediación o interpretación (Mainardes 2015). Sobre el concepto de traducción nos detendremos para comprender su significado.

Sánchez Guevara (2001), en “Elogio del traductor”, afirma que no hay dudas sobre el sello personal que deja el traductor en la obra traducida y agrega que es él quien selecciona las equivalencias y aporta las soluciones propias a las dificultades que se presentan en el proceso de traducción, en pocas palabras: “el traductor vuelve a escribir la obra”.

Esta autora asevera que en ocasiones el acercamiento a una traducción con algún que otro desacierto es preferible al total desconocimiento de una obra capital. Si bien esta licenciada cubana en lengua alemana se refiere con esta afirmación a las traducciones de obras literarias nos resulta interesante pensar al director de escuela como traductor de políticas públicas.

De este modo estamos infiriendo que es él quien tiene en sus manos el sentido de las mismas y que hará posible, o no, el acceso de los otros actores educativos a la significación de las diversas políticas educativas.

Ball (1993) sostiene que las políticas deben ser entendidas como procesos sujetos a interpretaciones, las cuales se imprimen en las formas creativas en que son puestas en acto en las instituciones. Y asegura que La interpretación de las políticas es un proceso de traducción reflexivo, creativo y situado, [...] es resultado de una actividad intersubjetiva sofisticada y cotidiana llevada adelante por los actores escolares. Autores como Ball, Bowe y Gold (2012) entienden que las políticas públicas no son meramente implementadas, sino que pasan por procesos de traducción, reinterpretación, recontextualización y recreación.

Teniendo en cuenta la importancia de un rol político en las prácticas de conducción y todas las acciones citadas anteriormente es que decidimos explorar las representaciones sociales de los directivos de escuelas, que son quienes las emprenden. Para ello nos basamos en la teoría de las RS de Serge Moscovici. Nos preguntamos: ¿Todos los directores traducen, reinterpretan o recrean de la misma manera una política pública?

Para Pozner (1997) el director escolar tiene la responsabilidad de garantizar que las políticas públicas educativas se apliquen y adecuen al contexto y particularidad de cada escuela.

Para confirmar esto nos detendremos en el decreto N° 456 del año 1986, de nuestra legislación provincial, que en su capítulo X, "Del personal directivo de los establecimientos educativos" detalla funciones, deberes y atribuciones de los directores. El inciso 4 declara: "El director debe arbitrar todas las medidas conducentes a asegurar la eficiencia del sistema educativo conforme con el fin y objetivo de la educación fijados por la política educativa provincial".

De la política educativa de la provincia de Santa Fe en el año 2013 nace el programa de formación continua llamado Escuela Abierta, que es foco de nuestra investigación, bajo la resolución N° 2751, encuadrada también en la resolución 201/13 del Consejo Federal de Educación. Fue un programa de

formación permanente con el objetivo de desarrollar nuevos conocimientos y capacidades para la acción transformadora que caracteriza todo proceso educativo. En sus fundamentos podemos encontrar los objetivos que persigue el programa, a saber: compartir y fortalecer los ejes de la política educativa provincial, jerarquizar y fortalecer la autoridad pedagógica de la escuela y docentes y promover la producción y circulación de conocimientos e innovación pedagógica generada desde la escuela con sus docentes, en tanto sujetos responsables de la mejora en la enseñanza y los aprendizajes. Además, el programa deseaba recuperar los ejes fundamentales de la política educativa santafesina: calidad educativa, inclusión socioeducativa, y escuela como institución social.

En los últimos años la gestión directiva ha sido objeto de muchos estudios dentro del ámbito educativo. El rol directivo se ha ido transformando y resignificando. Su función pensada en un rol meramente administrativo en la década del '90 respondiendo a políticas neoliberales emanadas de la administración central ha ido mutando para intentar la construcción de un gobierno escolar que incluya el área administrativa pero no se limite a ella (Frigerio, 2004).

Sin embargo, quienes ejercen esta función saben que esta tarea está atestada de actividades administrativas y burocráticas que reclaman respuestas inmediatas e impiden en muchas ocasiones pensar políticamente dicho trabajo.

Nicastro (2017) describe al trabajo del director como un rol instituido, normado, que compromete una posición institucional que hay que ocupar ya que está implicado directamente en el desarrollo de las políticas públicas del sistema educativo.

En el presente trabajo, la indagación y el análisis de las representaciones sociales de los directivos nos permitirán conocer cómo los directores arman sus ideas, sus justificaciones teóricas y prácticas, cómo conciben su experiencia, en definitiva cómo construyen su realidad y ajustan su conducta. Para Jodelet (1986), discípula de Moscovici, las RS configuran una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, y resalta que son

actividades mentales que constituyen los sujetos sociales y su relación con el objeto (p. 43).

Nuestro objeto de estudio es la traducción de las políticas públicas que realizan los directores en las escuelas y la incidencia de las representaciones sociales de estos, en particular del PEA.

Recuperaremos, para ello, la teoría de las RS, basada en los estudios de Serge Moscovici (1979), para comprender el papel del director en la traducción de las políticas ya que, según Abric (2003), estas determinan las prácticas. Esta teoría se interesa por el estudio de las personas en su vida cotidiana y sobre todo en conocer las nociones que emplean para entender la realidad social.

El presente trabajo adquiere significatividad a partir del deseo de aportar información sobre la “propia mirada” de los directores acerca de su rol político en la Institución que conducen y las diferentes traducciones de las políticas públicas que llevan a cabo, especialmente en el PEA.

Justificación del trabajo

Estimamos que esta investigación ayudará a comprender el distanciamiento que muchas veces existe entre el ámbito de formulación de las políticas educativas y el de ejecución.

El interés personal en esta investigación también justifica su realización, ya que en el propio ejercicio de la función directiva, la suma de saberes y experiencias contribuirá a la construcción de un rol que se aproxime más a lo que D'lorio llama el arte de gobernar.

El arte del buen gobierno se debe mover entonces entre dos polos, entre la intensidad política y los rigores del pensamiento sobre dispositivos técnicos de ejecución. Diría, entonces que el arte de gobernar consiste en primer término en lograr que la política no sature la escena pública con retóricas vacías y que la técnica no reduzca los debates sobre problemas comunes a

la experticia o a problemas administrativos (como se cita en Nicastro 2017, p. 91).

Tedesco (2006), en referencia a las preocupaciones en materia educativa de nuestro país, subraya la necesidad de que se realicen estudios en profundidad de carácter cualitativo además de indagar sistemáticamente sobre los aspectos subjetivos de los involucrados.

Estudiar la labor de actuales directores en relación con la traducción de las políticas dentro de sus escuelas implica adentrarnos en el mundo de los significados implícitos construidos entre los sujetos. Creemos que hacerlos visibles contribuirá de modo significativo a la mejora del rol directivo y en consecuencia a la vida institucional.

Objetivos

Objetivo general.

Analizar las representaciones sociales de los directivos de escuelas primarias de la ciudad de Rosario sobre la traducción de políticas públicas, en especial el Programa Escuela Abierta.

Objetivos específicos.

Observar las representaciones sociales de los directivos acerca de su rol en la traducción de políticas públicas como el PEA.

Describir las representaciones de los directivos acerca de lo que significa la traducción de políticas públicas.

Indagar los modos de traducción de políticas públicas por parte de los directivos y la eventual influencia de las RS en dicha traducción.

Antecedentes

En la búsqueda de antecedentes sobre nuestro objeto de estudio descubrimos muchas investigaciones del campo educativo tanto en nuestro país como en otros países latinoamericanos sobre Representaciones Sociales. Todas ellas pertenecen a los últimos diez años, reflejando el interés incipiente de los investigadores por comprender discursos y prácticas de diferentes actores educativos.

En nuestro país la primera incursión de la teoría de las Representaciones Sociales sucede con la traducción en 1976 de la obra de Moscovici *El psicoanálisis, su imagen y su público*. En esa etapa de dictadura militar imperaba el miedo y la censura en todos los ámbitos relacionados con la psicología social. Recién en los años '90 hay cierta difusión en los ámbitos académicos pero con escasez de bibliografía traducida al español. En la década del 2000 comienzan las primeras publicaciones de autores argentinos y en 2003 se realizan las primeras Jornadas Nacionales donde Denise Jodelet, discípula de Moscovici, visita nuestro país. Abordaremos la presente investigación desde la teoría de Moscovici, de la que nos ocuparemos en el marco teórico.

Estos ciertos trabajos consultados sobre RS como los de Zamora (2013), Surghi (2012), Cedres (2004), Carletti (2012), Pomodoro (2017), Gómez y Suárez (2011), Facciola (2017), Cajiga (2013), Salgado (2009), Pievi y Echaverry (2005), Araya Umaña (2002), López, Bralic y Arancibia (2002), se persiguen objetivos distintos pero con una base en común, que es conocer cómo los diferentes sujetos (docentes, alumnos, directivos) arman sus ideas, sus justificaciones teóricas y prácticas, cómo conciben su experiencia y perciben su realidad social.

Es importante destacar que encontramos escritos sobre diversas temáticas del campo educativo como fracaso escolar, inclusión, calidad educativa, violencia escolar, entre otros, pero no sobre las RS en directivos en relación con su participación en la traducción de políticas. Por este motivo es que exploramos en trabajos de investigación sobre representaciones sociales y gestión directiva por separado.

Sin intención de utilizar como sinónimas las políticas públicas y las reformas educativas, nos resultaron interesantes los aportes de Ball, Bowe y Gold (1992) en su texto sobre reformas educativas, donde enfatizan la importancia de articular los niveles macro y micro de análisis y rechazan los modelos de interpretación que separan las fases de formulación e interpretación de políticas públicas. Afirman que la formación del discurso político y su interpretación activa por parte de los actores educativos es el objetivo principal de interpretación.

Ball (1994) añade a la propuesta del “ciclo de las políticas”, contextos de influencia, contexto de producción de textos y contexto de las prácticas, el contexto de efectos o resultados y el contexto de estrategia política. Explica que de este modo esta perspectiva parte de la percepción de que las políticas públicas se inician en los partidos políticos, gobiernos y legisladores y construyen legitimidad no solo en la argumentación sino también en el juego por la circulación de ideas y personas. En ese sentido Mainardes (2006) acota que las reformas no son simplemente implementadas sino reinterpretadas.

Es por esta última enunciación que nos interesa el aporte que Ball (2006) hace cuando afirma que no todas las organizaciones (escuelas) incorporan los cambios, o programas con igual voluntad y entusiasmo, existen focos de resistencia y discursos que absorben el lenguaje de las reformas pero no su esencia. Podríamos deducir, teniendo en cuenta nuestro objeto de estudio, que los directores son un factor clave a la hora de comprender los grados de aplicación y de espacio de maniobra implicados en la traducción de las políticas públicas.

Tyack y Cuban (como se citó en Vidal y Ascolani, 2011) aseguran que:

Las políticas que pretender alterar “el núcleo duro” de las escuelas tuvieron corta vida, son las propias escuelas quienes modifican las políticas públicas adaptándolas a su lógica interna. A diario la fase de la implementación de las políticas contrasta con los ritmos de la escuela que muchas veces es acusada de sabotearlas. (p 24)

De las investigaciones encontradas podemos afirmar que la gran mayoría utilizan como referentes de la teoría de las Representaciones Sociales a Moscovici (1979), y los aportes de Jodelet (1993) y Banchs (1986).

La citada teoría es abordada desde sus diversos enfoques, el estructural y el procesual. En el enfoque estructural se encarga del aspecto constituido, son los productos o contenidos, y privilegia el funcionamiento cognitivo y del aparato psíquico. En el caso del enfoque procesual se focaliza en el aspecto constituyente de pensamiento que son los procesos, privilegia el análisis de las interacciones sociales y la cultura.

Los diseños metodológicos utilizados en estas investigaciones son cualitativos o mixtos. En su mayoría, el instrumento utilizado son las entrevistas semi estructuradas, las entrevistas abiertas, las entrevistas en profundidad y el empleo de procedimiento de triangulación de datos para su análisis o análisis de contenido.

En el análisis de Gómez y Suárez (2011) acerca de las representaciones sociales de niños y niñas sobre la violencia no se utilizó la entrevista para recolectar la información. En este trabajos las autoras se dedicaron al análisis de textos escritos por niños y niñas sobre la palabra violencia y el significado que le otorgaban. Resultó un trabajo muy interesante ya que se pudo evidenciar, más allá de las RS de los protagonistas, la realidad social y el contexto de violencia de los mismos.

A su vez, para estudiar la difusión de la teoría de las RS en Argentina, Camisassa (2017) utiliza como metodología la observación documental de páginas web de distintas universidades de nuestro país y destaca a Castorina como un referente local, dato que resulta interesante y será tenido en cuenta a la hora de afrontar nuestro trabajo. En este estudio la autora concluye en que hay una ausencia de orientación comunicacional y crítica, por lo que la teoría de las RS termina siendo una mera descripción de objetos socialmente valorados y con escasa bibliografía en todos los casos.

En todas nuestras exploraciones sobre RS, observamos que las muestras son variadas, es por ello que priorizamos aquellas que coinciden con

los de nuestro estudio, directivos, supervisores o docentes, todos protagonistas en el quehacer educativo.

En algunas investigaciones como las de Cedres (2004) y Carletti (2012), coinciden en que las RS de los directivos o docentes responden a la cultura escolar y al orden de lo instituido. Cedres (2004) agrega que además se le suman las representaciones propias de la formación docente y la ventaja de desocultar estas últimas para crear dispositivos o analizadores que permitan su reflexión, y añade que todos los que trabajamos en las escuelas trasladamos estas representaciones a nuestra función.

En México, Cajiga (2013) encuentra RS diferentes sobre la implementación de la reforma mexicana de educación básica del año 2009, pero remarca que ambas posiciones revelan que el nivel de aprobación de los directores influye en su aplicación. Moscovici (1979) subraya el carácter heterogéneo de las RS aun cuando se comparta el mismo ambiente. Otro dato para destacar es el reconocimiento de los directivos de ese país sobre sus funciones, que tienden a concentrarse en aspectos de carácter administrativo.

En Chile, Zamora (2013), en su estudio acerca de las representaciones de docentes y directivos sobre la implementación de la jornada completa en Talca, por un lado, y Cirano (2017), con respecto a las representaciones sociales relativas a la implementación de la educación sexual en escuelas de Valparaíso, por otro, coinciden en utilizar la entrevista grupal (focus group) y explicitan diferentes categorías de análisis que se desprenden del relato de las experiencias. Ambos trabajos culminan con propuestas de mejoramiento o intervención.

A nivel de la gestión directiva Asprella (2013) trabaja este tema en el nivel secundario y destaca la importancia de la palabra de los directores, de su lenguaje y la fuerte incidencia que los modelos de gestión tienen sobre el hacer diario. A lo largo de su trabajo subraya que a través de las representaciones sociales se “puede saber más” sobre el accionar de los diferentes actores educativos, en otras palabras, que el universo representacional influye en las decisiones de estos.

Bourdieu (citado en Pievi, Echaverry, 2004, p. 6) postula que:

En dicha actividad [en el campo de la educación] las representaciones juegan el rol de sistema de valores, creencias, prácticas, esquemas, hábitos, que posibilitan la orientación hacia la comprensión, comunicación y dominio del contexto donde interactuamos [...] Estas representaciones cobran características diferentes sean estas de los alumnos hacia los docentes, de los docentes hacia los alumnos, de los docentes hacia ellos mismos, de los alumnos hacia la institución, de los alumnos hacia los saberes. Este tejido de representaciones que incluyen necesariamente a las expectativas, generan múltiples respuestas que orientan la vida escolar.

En nuestro país, dos investigaciones nos parecieron pertinentes a nuestro objeto de estudio: la de Ma. Cecilia Bocchio (2010) y la de A. María Manzione (2011).

La primera explora el impacto del Proyecto de Promoción de la Autonomía Escolar en la gestión directiva de escuelas de nivel medio de la ciudad de Córdoba en el año 2010. Entre sus conclusiones se resalta el reconocimiento del director como un actor central a la hora de implementar el mencionado programa. En este caso Bocchio (2010) identifica tres tipos de estrategias utilizadas por el directivo, la estrategia de oportunidad para obtener recursos para la escuela, la estrategia de continuidad como herramienta para obtener recursos económicos que posibiliten financiar proyectos que ya se estaban implementando y la estrategia de iniciación desarrollada por los directores que recién asumen su función y tienen proyectos en construcción. Además la autora subraya que las condiciones particulares que atravesaba cada institución en el momento de la implementación contribuyó a otorgar un determinado sentido a ese programa.

En el segundo trabajo, Manzione (2011) analiza el discurso de directores de escuelas públicas que atienden a sectores pobres de la provincia de Bs As. La autora da cuenta de cómo en la década del '90 la imagen del gestor exitoso de instituciones eficientes vino a reemplazar al director como "trasmisor de valores" propio de otros momentos históricos y describe sus diferencias con el rol actual. Concluye su investigación con la descripción de la función directiva

de nuestros días donde convergen las viejas demandas con las nuevas orientadas a lograr cambios en las escuelas, como incluir a nuevos públicos escolares, articular con diversas organizaciones sociales, en tanto se intensifican los reclamos y reconocen no estar formados ni capacitados. Las disímiles experiencias que la autora recoge señalan la necesaria revisión de las prácticas de gestión directiva para potenciar a las escuelas como posibles constructoras de futuro, de inclusión y de reconocimiento de los otros como sujetos de derecho.

Marco teórico

Acerca de la Teoría de las representaciones sociales. Aportes de Serge Moscovici.

A lo largo de sus trayectorias de vida en general y de sus trayectorias educativas y profesionales en particular, los directores construyen representaciones sociales acerca de diferentes objetos del campo educativo. En el siguiente apartado realizaremos un recorrido histórico de esta teoría.

La teoría de las representaciones sociales surge como reacción a la tradición conductista y a la filosofía racionalista de la época (Moscovici, 1979) y tiene su origen en las representaciones colectivas de Durkheim.

Emile Durkheim, en 1898, basándose en los trabajos de Wundt, estableció las diferencias entre las representaciones individuales y las representaciones colectivas. Señaló que lo colectivo no puede ser reducido a lo individual y que la conciencia colectiva trasciende a los sujetos individuales como una fuerza coercitiva que se manifiesta en los mitos, la religión, las creencias y otros productos culturales colectivos que hacen que una sociedad mantenga su unidad. Para este sociólogo francés están dotadas de un carácter de exterioridad al que los sujetos, en su particularidad, jamás podrán modificar.

Tiempo después, en 1961, en París, Serge Moscovici presentó, en su tesis doctoral titulada *El psicoanálisis, su imagen y su público*, la noción de representación social. El estudio versaba sobre la manera en que la sociedad

francesa veía el psicoanálisis, mediante el análisis de prensa y entrevistas a distintos grupos sociales.

Moscovici (1979) reemplaza las representaciones colectivas por representaciones sociales porque considera que las representaciones no son homogéneas y no son compartidas por toda la sociedad, sino por el contrario enfatiza la pluralidad de las mismas. En sus diferencias con Durkheim, Moscovici sostiene que la sociedad no es algo que se impone desde afuera al individuo, o sea que los hechos sociales no determinan las RS con una fuerza externa ni producen impacto sobre los individuos que la componen. La sociedad, los individuos y las RS son construcciones sociales. Este psicólogo social define:

la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. De esta forma, la representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de su imaginación. (p.17)

Esta teoría se enmarca en la psicología social sociológica. Esta rama de la psicología se centra en las influencias ambientales y simbólicas sobre el comportamiento a través del uso del lenguaje en la interacción (Di Iorio, 2011).

Al respecto, Farr (1988) sostiene que estas representaciones sociales no representan simplemente opiniones acerca de, imágenes de, o actitudes hacia, sino teorías o ramas del conocimiento con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Y agrega que las RS tiene una doble función: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible imperceptible, ya que lo insólito y lo desconocido son amenazantes cuando no se tiene una categoría para clasificarlos.

En nuestra investigación, los directores presentarán un corpus organizado de conocimientos, producto de su biografía, del ejercicio de su

profesión docente, de su formación, como también aquellas representaciones que están enraizadas en la cultura escolar.

Las RS configuran una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, son actividades mentales que constituyen los sujetos sociales y su relación con el objeto (Jodelet, 1986, p. 43).

Según Blanchs, (1986) Moscovici propone una concepción de ser humano activo, productor de información y significados, partiendo de estudiar cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social. A partir de sus elaboraciones propuso una teoría cuyo objeto de estudio es el conocimiento de sentido común enfocado desde una doble vía: desde su producción en el plano social e intelectual y como construcción social de la realidad.

Coincidiendo con esta postura, Castorina (2008) define a esta teoría como una concepción psicosocial, como un nuevo modo de entender al sujeto, la realidad del mundo, en contraposición con la concepción mecanicista, la concepción individualista y la concepción marxista del hombre desplegadas durante la modernidad.

Para Abric (1994), el abordaje de las RS posibilita entender la dinámica de las interacciones sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente.

Denise Jodelet (1986), discípula de Moscovici, entiende a las representaciones sociales como:

La manera en que nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento “espontáneo”, ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la

comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida. (p.473)

Por su parte, Moscovici (1979) plantea que las RS son pensamiento discursivo y constituyen un sistema simbólico cultural que involucra al lenguaje. En la actualidad la mayoría de las definiciones de esta teoría involucran ambas dimensiones, práctica y discursiva.

Definiremos a continuación cuáles son los elementos constitutivos de las Representaciones Sociales, según Moscovici (1979):

La *información*: definida como el conjunto de conocimientos que se tiene acerca del objeto de representación. Se relaciona con “lo que sabe” “lo que cree”, lo que ve “y “lo que siente” acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno.

El *campo de representación*: es aquel que expresa la organización del contenido, las propiedades cualitativas e imaginativas, en un campo que integra informaciones en un núcleo de organización en relación con sus fuentes inmediatas.

La *actitud*: es una organización psicológica que dispone positiva o negativamente respecto de un objeto, siendo su función la de regular las manifestaciones u orientaciones de la conducta y la de motivarlas mediante carga afectiva (p. 45).

Es decir que a partir de la información de un grupo, de los significados que le son atribuidos al objeto de RS, se adoptan posturas y se ejercen acciones.

En nuestro trabajo de campo estos elementos van a ser indagados a través de las entrevistas. Nos permitirá conocer qué elementos constitutivos operan en el interior de una escuela al momento de traducir una política, donde estas RS pueden posibilitar u obstaculizar la puesta en práctica de las mismas.

Algunas características de la RS dan cuenta de lo explicitado en el párrafo anterior:

- tienen carácter social puesto que son compartidas por un grupo y elaboradas por este. Pero además este calificativo dado por el papel que desempeñan en la configuración de la identidad de los grupos, llegando a afirmar Ibáñez (1988) que un grupo es un grupo porque comparte determinadas representaciones.

- nos sitúan [...] por oposición al pensamiento científico en un conocimiento de sentido común o bien un pensamiento natural [...], en otros términos se trata de un conocimiento práctico (Jodelet, 1986).

- Una RS surge en momentos de crisis y conflictos (Moscovici, 1982).

- emergen en las experiencias de la comunicación social de saberes científicos y en otras interacciones sociales, características de la vida en la modernidad. Son válidas para pensar el “sentido común” (Castorina, 2008).

Moscovici (1979) enuncia dos procesos básicos e interdependientes en la estructuración de las RS, ellos son la **objetivación** y el **anclaje**.

Objetivación: es el proceso mediante el cual los elementos abstractos y conceptuales se transforman en imágenes o en elementos icónicos, lo abstracto o conceptual sufre una especie de cosificación y se convierte en algo concreto. Este proceso permite darle forma a aquello que nos es desconocido.

Castorina (2008) lo explica de la siguiente manera:

El proceso de elaboración de las RS se lleva a cabo mediante los mecanismos de objetivación y anclaje. El primero produce una selección de los rasgos del objeto conceptual (de la teoría científica del psicoanálisis, por ej.) y se los concretiza en un núcleo figurativo (el inconsciente es “algo” que

subyace a la vida consciente). Así las ideas concretizadas pierden su carácter histórico, naturalizándose. El segundo mecanismo posibilita que las situaciones inesperadas o “no familiares” se asimilen al conjunto de creencias y valores preexistentes. (Por ej. cuando aparece el SIDA es interpretado como un castigo de Dios) (p 38).

Anclaje: es un proceso que actúa integrando las informaciones que llegan mediante el proceso previamente descrito a nuestro sistema de pensamiento ya configurado con el lenguaje cotidiano. Es el principio de familiaridad con lo desconocido. Permite integrar las nuevas RS a todo el sistema representacional pre-existente, reconstruyendo permanentemente nuestra visión de la realidad.

En relación con el carácter dinámico de las RS que intentamos describir, Jodelet (2003), discípula de Moscovici, afirma que las RS comprometen un tiempo corto y un tiempo acelerado, incluso precipitaciones coyunturales en razón de los medios masivos de comunicación contemporáneos.

A continuación detallaremos las funciones que según Abric (2001) poseen las RS:

La primera función es saber, ya que las RS posibilitan comprender y explicar la realidad. Permite a los actores sociales adquirir nuevos conocimientos e integrarlos de modo asimilable y comprensible para ellos de manera coherente con sus esquemas cognitivos y valores.

La segunda función llamada identitaria consiste en que las RS definen la identidad y permiten salvaguardar el sentido de pertenencia de grupos. De acuerdo con esta función las RS sitúan a los individuos y los grupos en el contexto social, permitiendo la elaboración de una identidad social y personal gratificante, compatible con el sistema de normas y valores sociales históricamente determinados.

La tercera función es la de orientación que consiste en guiar los comportamientos y las prácticas. Intervienen directamente en la definición de una situación, determinando a priori el tipo de relaciones pertinentes al sujeto.

Las RS permiten conformar un sistema de anticipaciones y expectativas, se constituyen en una acción sobre la realidad.

La cuarta función la denomina justificadora, ya que permiten explicar un comportamiento, una acción o una conducta asumida por los participantes en una situación.

El autor de la Teoría de la RS, Moscovici (1979), explica que las RS pueden ser de tres tipos:

Las representaciones hegemónicas que son uniformes, coercitivas, que tienden a prevalecer en las prácticas simbólicas y afectivas. Cuentan con un alto grado de consenso entre los miembros del grupo y se acercan a las representaciones colectivas enunciadas por Durkheim. Este tipo de representaciones comprenden contenidos colectivamente compartidos en un mismo nivel macro social. Se evidencian en los discursos a través de enunciados afirmativos, descriptivos y explican significados sin dudar.

Las representaciones emancipadas no tienen carácter hegemónico ni uniforme, sino que emergen entre subgrupos específicos, portadores de nuevas formas de pensamiento social. Son creencias y valores específicos de los grupos sociales en momentos determinados. Su fuerza simbólica se circunscribe al grupo o circunstancias sociales.

Las representaciones polémicas son aquellas que surgen en los grupos respecto a hechos u objetos sociales relevantes y ante los cuales expresan formas de pensamiento divergentes. Son expresadas en términos de aceptación o resistencia, aluden a discusiones abiertas y amenazan las representaciones más sólidas o hegemónicas en términos de reconocimiento, legitimidad y aceptación.

Por todo lo desarrollado hasta aquí, podríamos inferir que la traducción de una política pública educativa en el interior de una institución tendrá que tener presente que existen elementos constitutivos de las RS de sus actores, que dependiendo como se aborden favorecerán u obstaculizarán la misma. En nuestro trabajo serán las RS de los directores las que abordaremos.

Acerca de la gestión escolar.

El término “gestión” según el diccionario de la Real Academia Española proviene “del latín gestio, onis, acción y efecto de gestionar. Acción y efecto de administrar”. Gestionar se define como hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o de un deseo cualquiera. Podríamos decir en función a estas definiciones que la gestión tendría que ver con un encargo, una acción tendiente a tramitar algo.

A lo largo de las últimas décadas el término gestión en el ámbito educativo que denomina al trabajo del director ha ido cambiando y resignificándose. Aquel paradigma “administrativo” que describía al director como un aplicador de normas, gestor de recursos existentes y hacedor de procedimientos administrativos quedó atrás.

Desde la teoría de la administración y de la organización escolar, se consideraba a los directores de las escuelas como administradores, respondiendo así al paradigma administrativo. Desde esta concepción las acciones del director tendrían que ver con organizar eficazmente el día a día y administrar responsablemente los recursos que el Estado le brinda.

Frigerio (2004) afirma que el desplazamiento hacia lo gerencial, el management, desvirtúa completamente el concepto de gestión educativa.

En la década del '90 en el contexto de las políticas neoliberales que caracterizaron a nuestro país se implementaron reformas que apuntaban a desmantelar el estado benefactor y a sus instituciones bajo el objetivo de lograr mayores niveles de eficiencia y eficacia para competir con el resto del mundo. Es entonces cuando aparece un nuevo modo de entender este rol, donde gestionar es algo más que administrar, es poder satisfacer las demandas del “afuera” y lograr en soledad el éxito de la institución que se dirige. Para este modelo lo imprescindible era la capacidad de liderazgo, entendiéndola como la capacidad de concretar, acompañar, comunicar, motivar, o sea un conjunto de prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras. De esta manera el director debía ser flexible, competente, generar estrategias y asegurar el éxito de su escuela.

Según Pérez Gómez (1999), la obsesión de las propuestas educativas neoliberales es encontrar en la práctica y en la teoría, el mecanismo pedagógico de eficacia, así como objetivos medibles que definan y singularicen las escuelas eficaces. (p.85)

Viñao Frago (2002) diferencia cuatro modelos de gestión escolar definidos históricamente: 1) el modelo tradicional, en el que el director es un agente territorial que representa la administración educativa; 2) el modelo participativo democrático, el cual considera al director como un representante de la comunidad educativa ante la administración y la sociedad; 3) el modelo de liderazgo pedagógico, caracterizado por el auge de la cultura de la autonomía y la evaluación, buscando articular el proyecto educativo institucional con un contexto relativamente descentralizado y autónomo; y por último 4) el modelo neoliberal fruto de las presiones del mercado donde el director opera como gerente o manager de una empresa con escasos recursos, donde procura obtener fuentes de financiamiento y compite con otros centros educativos por el proyecto educativo institucional. (p.38)

Si bien la gestión escolar ha ido cambiando su definición de aquel modelo “tradicional, donde el director es un agente territorial que representa la administración educativa” (p.38), la vorágine de actividades y demandas cotidianas, como los problemas edilicios, la atención a los padres, el funcionamiento del comedor escolar, logra en algunos casos que los directores solo se ocupen de la inmediatez de los conflictos y de administrar los escasos recursos económicos con lo que cuenta la escuela.

Después de los años 90, década de desigualdades, llegaron profundas crisis económicas que originaron desempleo y precarización laboral. La escuela y por consecuencia sus directores fueron blanco de demandas sociales, Sirvent (2001) las denominó “múltiples pobrezas”. En ese contexto, Dubet y Martucelli (2000) explican que los directores aparecen sistemáticamente interpelados y cuestionados cuando se trata de buscar responsables ante los problemas existentes.

En palabras de estos autores la escuela y la familia evidencian un pronunciado declive de su capacidad instituyente por aquellos años.

Al momento de desarrollar esta investigación, la historia vuelve a repetirse en nuestro país con gobiernos nacionales que aplican políticas de corte neoliberal, acarreando desigualdades económicas, sociales y culturales que se reflejan rápidamente en las escuelas. El trabajo del directivo confirma que se necesita algo más que una normativa y un conjunto de ideas innovadoras.

Frigerio (2004) explica:

Cuando empezamos a pensar en términos de gestión educativa lo hicimos desde una perspectiva que afirmaba el carácter político de la educación [...], reconocía las relaciones de poder de dicho campo, significaba la necesidad de reconstruir los contratos fundacionales entre el Estado, la escuela y la sociedad. (p.6)

Creemos que dirigir una escuela nos sumerge en una práctica político pedagógica que es imprescindible para abordar “todo lo que ocurre” en nuestras escuelas hoy. Es una práctica que carece de neutralidad. Sus consecuencias (resultados) tendrán impacto en las condiciones de posibilidad de nuestros alumnos.

Ranciere (como se citó en Frigerio 2004) sostiene que hay dos posiciones políticas frente a la vida, los que salen a constatar las diferencias y los que se animan a salir a verificar la igualdad, afirmación que podríamos extrapolar al ámbito escolar en situaciones cotidianas.

Tomando este principio de igualdad y sumándole los principios de justicia, política y emancipación, el trabajo del director es “sostener principios en actos, entendiendo a estos como marcos de una práctica que a su vez, organizan” (Nicastro, 2014).

Blejmar (2017) afirma que la gestión escolar, como tarea, tiene que ver con diseñar situaciones que permitan la acción colectiva, y asegura que el conocimiento panóptico y omnisapiente traducido en una norma escrita no alcanza, sino que es necesario crear condiciones para que cada institución pueda desarrollar sus capacidades.

En este contexto podemos afirmar que los directores generan mediaciones y traducciones cuando están implicados en la implementación de las políticas públicas del sistema educativo, pensar políticamente les permite tomar decisiones y priorizar cuestiones en torno a otras.

Entonces es oportuno preguntarnos: ¿Cuándo los directores están implicados en su trabajo? En ese sentido, Nicastro (2017) expresa que la implicación atraviesa toda la labor directiva, le exige ponerse en situación para mirar la realidad y poder construirla. Esa implicación será analizada cuando sea el propio director quien se interpele y pueda revisar su posición institucional.

En este punto entra en juego un aspecto de la gestión entendida como gobierno, sobre la responsabilidad que compete a los directores como agentes del estado. Si la escuela es parte del Estado, todos los que la habitamos también lo somos. Pero cuando quienes dirigen afirman que la imposibilidad de realizar su tarea es por ausencia del Estado, por ejemplo en la falta de recursos económicos, o ante la ausencia de programas para el abordaje de problemáticas, etc., se evidencian fuera de la esfera estatal (Abad y Cantarelli, 2012).

Estudios teóricos como el de Abad y Cantarelli (2012) relatan que las representaciones sociales sobre los agentes estatales como la falta de capacitación, la ineficiencia, la corrupción, el individualismo, entre otras tienen su origen en la década del '90 bajo las afirmaciones de un estado ineficiente y actúan desde aquellos tiempos en la subjetividad de todos. Además estos investigadores describen dos maneras de ocupar el estado. Una de ellas responde a una *subjetividad demandante*, donde se reconocen solo los derechos como ciudadanos pero no como funcionarios del estado y otra *subjetividad responsable* donde se consideran las condiciones del contexto, el poder hacer una intervención efectiva y conocer las normas que enmarcan la tarea.

Podríamos enunciar que los directivos son depositarios de estas representaciones acerca del trabajo estatal, como la falta de un sentido de pertenencia, la existencia de un estado vulnerable, un Estado que somos todos y nadie a la vez. Sumado a esto, el contexto histórico fue durante muchos

años, y sobre todo en la década del '90, como citamos en párrafos anteriores, el de un estado ineficiente, y sin utilidad para mantenerlo.

Para continuar resaltando el carácter político del rol directivo, mencionaremos los aportes de Moffle (como se citó en Nicastro 2017) donde explica acerca de las decisiones que se toman atravesadas por la “dinámica de la decisión o de la exclusión”. De esta forma, el acto mismo de la decisión implica optar por algo y no por otra cosa, apoyar una idea y no apoyar otra, resolver de un modo y no de otro. Estas decisiones están atravesadas por la oposición, la coexistencia de valores, las diferentes concepciones y las RS que fueron nuestro objeto de estudio.

Nos interesa profundizar sobre aquellas decisiones del director en cuanto a la mediación que realiza de las diferentes políticas públicas en su institución. Ya que estas políticas enmarcan su labor, la “lectura” de las mismas es sustancial para poder analizar su traducción.

Acerca de las políticas públicas.

Comenzaremos este apartado con la definición de políticas públicas:

Entendemos por políticas públicas a las líneas de acción y de información adaptadas democráticamente, impulsadas desde el sector público con diferentes grados de participación de diversos actores sociales, que buscan solucionar problemas o satisfacer necesidades en la sociedad o reconocer una situación social como deseable y en consecuencia sostenerla. (Comba, 2016, p.16)

Según este autor, se entiende por líneas de acción o de información a todo Plan, Programa o Proyecto que se inscribe tras un objetivo público establecido democráticamente. Sin estos el Estado actuaría después que los problemas y necesidades aparezcan o cuando los medios de comunicación y la sociedad instalen las demandas (p.16).

Subirats (2012) establece que toda política pública apunta a resolver un problema público reconocido como tal en la agenda gubernamental². Para Tamayo Sáez (1997) no todos los problemas detectados tienen la misma prioridad para los decisores públicos y solo algunos de ellos tienen la entidad suficiente para convertirse en problemas públicos y pasar a formar parte de la agenda ya citada.

Según Aguilar Vilanueva (como se citó en Comba 2006) la manera como los gobiernos deciden y desarrollan sus políticas públicas quedaron sin investigación sistemática hasta las últimas décadas del siglo XX. Las primeras corrientes de análisis de las políticas públicas estuvieron muy influenciadas por teorías provenientes de las ciencias económicas y de la administración, aunque estos tratamientos demostraron adoptar medidas muy racionales pero no habían podido obtener los resultados esperados. Aparece entonces el enfoque basado en el análisis de políticas públicas (APP), un intento de abordaje interdisciplinar dentro de las ciencias políticas. El mismo se caracteriza por reconocer a los actores e instituciones que intervienen en el proceso de toda política pública, evidenciando de esta manera los aportes y la participación de cada uno.

Dentro de este análisis se diferencian dos corrientes. Una que pone el acento en el contenido y suministra datos acerca de los posibles efectos en términos de resistencia, aceptación o rechazo, indiferencia de los receptores de la política pública, etc. Y otra que se preocupa por el análisis de las diferentes fases o etapas.

Esta última observa el proceso compuesto por las diferentes etapas interrelacionadas entre sí. Algunos estudios están focalizados en la teoría de la *governance*³ sobre los requisitos de una política en un “buen gobierno” y otras basadas en las distintas fases. La cantidad de fases depende de los autores, pero coinciden en tres grandes bloques: el Diagnóstico, el Diseño y la Gestión, que a su vez tienen fases secundarias.

² Formada por aquellos problemas que serán objeto de políticas públicas por parte del gobierno. Es decir son los temas que los gobernantes seleccionan como objeto de su acción.

³ Cuando el Estado propicia un modelo más participativo donde diferentes organizaciones sociales y en este caso las escuelas pueden ser escuchadas en sus demandas y propuestas (Andretich, 2016).

El Diagnóstico refiere a un primer momento donde se detecta la demanda pública, se recolecta la información y se procesan los datos. En esta etapa Subirats (2012) afirma que una vez identificado el problema la incorporación del mismo a la agenda pública dependerá del tratamiento político que se le dé en función de la percepción que los decisores públicos tengan del mismo por su mayor o menor presencia en los medios, el conocimiento científico que se tenga, la visibilidad de los afectados, la difusión de la información, etc.

El Diseño estará a cargo de la elaboración de alternativas de acción y de decisiones políticas. Comienza siendo una etapa muy técnica pero su concreción es puramente política ya que quien decide o ejecuta es el gobierno. En un principio se formulan las alternativas que serán útiles para las posibles soluciones y se analizan las consecuencias. Luego estas se comparan y se eligen aquellas cuyos resultados proporcionan un mayor alcance, cumplan con los objetivos y obtengan mayores beneficios.

La Gestión incluye la implementación y evaluación de las políticas públicas. Aquí adquieren relevancia quiénes la llevarán a cabo y los encargados de evaluarlas, que son determinados antes de su puesta en marcha. En esta etapa se impulsan las alternativas y las acciones para cumplir con los objetivos planteados. Se pueden identificar dos modelos de implementación, como un proceso de abajo hacia arriba llamado bottom up y uno de arriba hacia abajo, top down (Comba, 2006, p 20).

La evaluación que es parte de esta fase funciona como retroalimentación del proceso ya que la intervención pública no concluye con la evaluación de los resultados sino que esta puede dar lugar a una nueva definición del problema.

Nos interesa esta explicación ya que, si bien nuestra indagación está relacionada con la traducción por parte del director y no en una fase específica del proceso, nos aporta el escenario donde surgen y se llevan a cabo las políticas públicas.

Siguiendo a Ball (2012) sabemos que la traducción de las políticas públicas en las escuelas incluye procesos complejos, de préstamos,

apropiación y adaptación que son llevados a cabo por los actores/participantes dentro de la escuela. Además, destaca la importancia del contexto en el cual las políticas públicas son puestas en acción, describiéndolo de la siguiente manera:

- Los contextos situados que incluirían el escenario local, la historia de la escuela, el flujo de alumnos, entre otros.

- Las culturas profesionales; que abarcan los valores que se declaran en la institución, el compromiso y la experiencia de los docentes y la política de gestión.

- Los contextos materiales, que incluyen el presupuesto, la infraestructura y la tecnología con que cuenta la escuela.

- Los contextos externos, que son el nivel y calidad de apoyo de las autoridades superiores, las expectativas y presiones del poder político, la participación de la comunidad, los objetivos a alcanzar, etc. (p.243)

Con otras palabras, Corbetta (2009) postula un enfoque de territorio para pensar las políticas públicas en general y en la escuela en particular explicitando que una buena política debe dejar de ver a la escuela como sistema cerrado y debe explorar previamente la singularidad de la relación entre la escuela y su contexto en cada espacio físico y temporal determinado (p. 270).

Sería oportuno aquí explayarnos sobre el concepto de territorio de Corbetta (2009) que contribuirá más adelante al análisis del PEA, base de nuestra investigación.

El territorio es el resultado de una red de relaciones entre los sujetos individuales y colectivos entre sí y entre estos y el ambiente o espacio biofísico en el que se localizan temporal y geográficamente. A la vez que resultado es soporte material y simbólico de la vida humana (p. 271).

Para Subirats (2002), los factores de proximidad y comunidad promueven la participación y apropiación de los destinatarios de las políticas,

favoreciendo la cercanía de estos con los Planes o Programas, garantizando de alguna manera el cumplimiento de los objetivos deseados.

Acerca del Programa Escuela Abierta

Ampliaremos en este apartado algunos datos de este Programa que inició en el año 2014 en algunas instituciones conformando la cohorte I y continuó en el año 2015 con la cohorte II. Varias resoluciones le dieron el marco legal, las resoluciones 201/2013 del Consejo Federal de Educación y la resolución 2751/2013 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Para agregar a la información incluida en la Situación problemática, podríamos decir que la propuesta de Escuela Abierta fue la construcción de espacios y tiempos para reflexionar en cada escuela de la provincia. Los temas ahondaron en las situaciones problemáticas que atraviesan las instituciones escolares, los instrumentos para evaluar las mismas y nuevas formas de abordar las dificultades.

El alcance del programa estuvo destinado a todos los docentes activos de todas las escuelas de todos los niveles, inicial, primario, secundario y superiores.

Los actores que se identificaron como estratégicos fueron los supervisores, directivos, docentes, facilitadores, referentes pedagógicos y equipos de gestión.

Se desarrolló a través de 3 cohortes anuales sucesivas y para cada una se planificaron instancias institucionales e interinstitucionales, presenciales y algunos casos instancias formativas virtuales.

Diferentes temas se abordaron en esta formación:

La educación como derecho: Inclusión socioeducativa, Calidad educativa y Escuela como Institución Social.

Inclusión socioeducativa, Calidad educativa y Escuela como Institución Social: Organizaciones, actores y contextos de la política educativa.

El discurso pedagógico en la escuela. Hacia la Escuela Abierta.

La enseñanza en clave institucional. La construcción de subjetividades solidarias como proyecto colectivo.

La enseñanza y las prácticas docentes. Multiplicidad de formatos en la Escuela Abierta.

Las trayectorias de los alumnos. Diferentes cronologías de aprendizaje.

Luego de sumergirnos en la Teoría de las representaciones sociales, de posicionarnos en el rol político del director, de reseñar qué es una política pública y destacar algunas características del programa Escuela Abierta, pasaremos a describir el diseño metodológico de nuestra investigación.

Diseño metodológico

Características de la investigación.

El presente trabajo de investigación consiste en un estudio que busca por medio de metodología cualitativa caracterizar las representaciones sociales de directores de escuelas primarias acerca de la traducción de las políticas públicas educativas. La intención es aproximarnos a las maneras de actuar y de pensar de estos actores para analizar estas RS y poder describir las traducciones del PEA en las instituciones que conducen.

En este sentido, y marcando las diferencias con los investigadores positivistas, Ruth Sautu (2005) sostiene que:

Los investigadores cualitativos postulan que la realidad es subjetiva e intersubjetiva y ellos mismos, en tanto actores sociales intervinientes, contribuyen a producir y reproducir el contexto de interacción que desean investigar. Podemos entonces comprender que desde el abordaje cualitativo el científico social es parte integrante de la sociedad que pretende analizar y comprender. Él también contribuye desde una interpretación epistemológica a la construcción de la realidad que comparte. (p.47)

Propuesta metodológica.

La técnica de recolección de datos utilizada fue la entrevista semi estructurada; en esta, a través de preguntas y respuestas, se logra la comunicación y la construcción conjunta de significados respecto de un tema (Jaresick, 1998).

Se optó por las entrevistas semi estructuradas porque si bien las preguntas están predeterminadas, son flexibles a las necesidades o dudas que pudieran surgir. Fueron individuales y transcurrieron en los lugares de trabajo de los directivos, por considerar importante el contexto laboral de los mismos.

Según Hernández S. (2008):

Las entrevistas semi -estructuradas, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, es decir no todas las preguntas están predeterminadas (p 418).

Siguiendo esta línea de pensamiento, Woods (1989) destaca tres particularidades de las entrevistas, la confianza, la curiosidad y la naturalidad, y afirma que a menudo son el único modo de descubrir lo que son las visiones de las personas, en nuestro caso, los directores de escuelas. También son el medio para recoger información y de estimular el flujo de datos (p.77).

En relación con las preguntas que formaran parte de estos encuentros, Grinnell, Williams y Unrau (2009) consideran cuatro clases:

1. Preguntas generales: Parten de planteamientos globales (disparadores) para dirigirse al tema que interesa al entrevistador.

2. Preguntas para ejemplificar: Sirven como disparadores para exploraciones más profundas, en las cuales se le solicita al entrevistado que proporcione un ejemplo de un evento, un suceso o una categoría.

3. Preguntas de estructura o estructurales: el entrevistador solicita al entrevistado una lista de conceptos a manera de conjunto o categorías.

4. Preguntas de contraste: al entrevistado se le cuestiona sobre similitudes y diferencias respecto a símbolos o tópicos, y se le pide que clasifique símbolos en categorías.

Las preguntas finalmente seleccionadas fueron:

- a) ¿Qué son para Ud. las políticas públicas educativas y cómo se implementan en su institución?
- b) ¿Qué relación tiene, a su entender, un director con las políticas públicas emanadas del Ministerio de Educación?
- c) ¿Cree Ud. que un director puede decidir o intervenir en las políticas públicas? Si fuera afirmativa su respuesta, ¿desde qué lugar lo haría?
- d) ¿De qué manera se implementó el PEA en su escuela? ¿Qué rol desempeño Ud. en este programa en particular?
- e) A lo largo de los años que lleva el PEA, qué aspectos resaltaría Ud. que han sido positivos y cuáles negativos en su implementación?

Teniendo en cuenta la clasificación de Grinnell, Williams y Unrau (2009), podríamos afirmar que las preguntas A y B de nuestra entrevista pertenecen al grupo de preguntas generales. Las preguntas C y E a preguntas de contraste y la pregunta D se ajustaría a la clasificación de preguntas de estructura según estos autores.

La elaboración de estos interrogantes estuvo relacionada con los objetivos específicos de nuestro trabajo para lograr, más adelante, potenciar nuestro análisis.

La pregunta A interpela sobre el concepto de políticas públicas y su papel en la implementación y la pregunta B sobre la relación del director con las mismas. Ambas preguntas tienen que ver con nuestro primer objetivo específico, que está dedicado a la observación de las RS sobre la función directiva. Las preguntas C y D responden al tercer objetivo que describirá los modos de traducir las políticas. La última consulta indaga sobre la traducción del PEA intentando responder a los objetivos que refieren a la influencia de las RS en la traducción y los diferentes modos de llevarla a cabo.

Selección de la muestra.

Nuestro universo de análisis estuvo compuesto por directores de escuelas primarias⁴ de la ciudad de Rosario, todas ellas emplazadas en la zona norte de la ciudad. Cada uno de ellos fue referente de información y se constituyó en una unidad de análisis.

Para este trabajo fueron seleccionados cinco directores de escuelas primarias de la ciudad de Rosario con diferentes características.

En relación con la cantidad, Hernández (2010) sostiene que el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia sino la profundidad de la misma (p.392). Nos conciernen, en este caso, directivos de escuelas primarias que nos ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder las preguntas de investigación.

La elección de estos directivos tuvo su justificación en la viabilidad de las entrevistas, ya que debíamos tener acceso factible para lograr el encuentro. Debían poder concretarse tanto por cercanía, como por tener una llegada a ellos que no demandara presentaciones ni otros trámites burocráticos.

En tres de los casos el lugar elegido por los protagonistas fue su despacho u oficina, en los otros dos eligieron salones de clases que estaban vacíos para evitar interrupciones y ruidos externos. Esto nos permitió observar directamente parte de sus tareas cotidianas en su ambiente natural. Es importante aclarar que en todos los casos pudimos grabar las entrevistas ya que ninguno de ellos se negó y esto facilitó después el análisis de estas conversaciones.

⁴ La educación primaria en la provincia de Santa Fe es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los niños y niñas a partir de los seis años de edad. Su recorrido es de siete años. Tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común, y sus objetivos son garantizar el acceso de todos los niños a los saberes comunes que les permitan participar de manera plena de su vida familiar, escolar y comunitaria (subportal de educación Provincia de Santa Fe https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=121869).

Se acompañaron estos encuentros con una bitácora de campo, utilizada al final de cada encuentro, en la que se anotaron reflexiones, inquietudes y sensaciones que sumaron a la recolección de datos y al posterior análisis. Entre estas notas, una de las coincidencias a destacar fue que en todos los casos el recibimiento fue muy cálido y afectuoso. El clima durante las reuniones fue amable y muy servicial. El horario fue pautado con anterioridad y respetado, como también el tiempo de duración de las entrevistas.

Las preguntas que conformaron las entrevistas fueron enviadas unos días antes de la realización de las mismas, al igual que el tema de nuestra investigación, con el fin de no sorprender y evitar situaciones incómodas a los entrevistados.

Características de la muestra

Todos los directivos poseen una antigüedad promedio de 30 años en la docencia y 12 años en función directiva. Esta característica nos pareció considerable como signo de experticia en el cargo. Su formación profesional es Profesor de Enseñanza primaria, no poseen otros títulos de grado. Cuatro de ellos son titulares por concurso de ascenso desde el año 2006 y solo uno es interino. Otro dato esencial para nuestro trabajo fue que todos formaron parte de algunas de las dos cohortes del PEA.

Si bien las entrevistas son el insumo que utilizaremos para este trabajo, describiremos algunas características de las escuelas donde estos directivos se desempeñan a fin de mostrar el contexto.

Características de las escuelas donde ejercen su función los directores

Todas ellas son escuelas públicas primarias de la ciudad de Rosario, de 1ra. Categoría⁵. Pertenecen a dos secciones diferentes dentro de la

⁵ Según el decreto 4720/61 del Reglamento General de escuelas primarias en su art. 7 inciso B, los establecimientos educativos oficiales se categorizarán de acuerdo con la asistencia media de alumnos durante 2 años consecutivos para escuelas comunes diurnas. Las escuelas de 1ra. Categoría son aquellas de 401 a 800 alumnos de asistencia media.

organización de la Regional VI del Ministerio Educativo Provincial, ambas a cargos de distintos supervisores.

La matrícula que declaran es entre 300 y 450 alumnos. Todas con dos turnos, mañana y tarde.

Tres de ellas poseen comedor. Todas brindan servicio de copa de leche.

La cantidad de personal, entre docentes y asistentes escolares, varía según la escuela. Dos de ellas superan en un número de 20 personas aproximadamente al resto.

Con respecto a la población y ubicación geográfica de estas escuelas se puede revelar que tres de ellas están emplazadas en barrios carentes, con viviendas precarias, sistema de cloacas al descubierto, negocios pequeños, cuyos habitantes son de un nivel socio económico bajo, sin trabajo formal, en su mayoría changarines o cuentapropistas.

Las otras dos están ubicadas en barrios con mejores condiciones, viviendas sólidas y estéticamente bien construidas. Comercios importantes, aceras en excelentes condiciones cuyos residentes pertenecen a un nivel socio económico de clase media, con trabajo o profesión formal, con medios propios de transporte, etc.

Todas estas instituciones articulan proyectos y actividades varias con otras del barrio, por ejemplo: centros de salud, vecinales, centros barriales, y otras organizaciones externas al barrio, como facultades públicas, y distritos municipales.

Tabla N° 1

Otras características de las escuelas de la muestra

Escuelas	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5
Años de la institución	90	90	95	28	28
Categoría de escuela	1ra.	1ra.	1ra.	1ra.	1ra.

Matrícula	300	440	392	460	330
Secciones de grado	18	21	18	23	17
Cantidad de personal docente	25	50	30	36	25
Cantidad de asistentes escolares	7	4	4	15	5
Comedor/copa de leche	comedor	copa de leche	copa de leche	comedor	comedor
Características de la población	D 60% R 30% B 10% MB -	D 40% R 25% B 25% MB 10%	D 60% R 20% B 20% MB -	D 75% R 25% B - MB -	D 80% R 20 % B - MB-
Instituciones con las que trabaja	Centro de salud, vecinales, Escuela taller, CCB, otras escuelas de la zona.	Centro de salud "12 de octubre", Escuela N° 6397, Colegio San Ramón.	Jardín N°179, Taller N° 44, Facultad de medicina, Municipalidad de Rosario	Centro de salud Casiano casas, Centro de salud "La esperanza", Centro de salud "Independencia", CCB, Centro norte de distrito Municipal.	Escuela Media N°517, EMPA N° 1313, Centro de Salud Juan B Justo, Facultad de medicina y de antropología, CCB Juan B Justo.

Nota: las características de la población fueron extraídas del SIGAE y tienen las ponderaciones que brinda este sistema.

Fuente: elaboración propia en base a datos extraídos del SIGAE.

Tabla N° 2

Características de los directores de la muestra

Directores	Entrevista1	Entrevista2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5
Edad	52	50	52	53	47
Antigüedad en la docencia	30	30	31	32	28
Antigüedad en el cargo	13	13	13	11	15

Fuente: elaboración propia en base a datos recabados de las entrevistas.

Acerca del análisis

En este estudio cualitativo atraparón nuestro interés todos los conceptos, percepciones, procesos y vivencias manifestadas en los discursos de los entrevistados.

Este proceso comprendió diferentes fases. En primer lugar se transcribieron las entrevistas para lograr un análisis exhaustivo del lenguaje (Hernández, 2006). Luego se organizaron las respuestas en un cuadro que se diseñó para poder acceder a las coincidencias y los opuestos entre los dichos de los directores a partir de los datos obtenidos de las entrevistas. Para esta organización se utilizó como criterio estructurarlos por cada pregunta de la entrevista y por participante. Seguidamente se transcribió el contenido de la bitácora de campo.

En una tercera etapa procedimos a analizar los dichos de los entrevistados en relación con las preguntas y con los objetivos que perseguíamos.

Coleman y Unrau, (2005, (citado en Hernández, 2006)) afirman que más que seguir una serie de reglas y procedimientos concretos para analizar los datos, el investigador construye su propio análisis. La interacción entre la

recolección y el análisis nos permite mayor flexibilidad en la interpretación de los datos y adaptabilidad cuando elaboramos las conclusiones (p 440).

Para reflejar nuestro análisis decidimos ordenarlo en cuatro capítulos que desarrollaremos a continuación.

Análisis de las entrevistas

Capítulo 1: “Los datos de nuestra investigación”.

En este capítulo expondremos la tabulación de la información obtenida en las entrevistas en una plantilla diseñada para volcar la información obtenida. Según Hernández (2006) la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados a los cuales nosotros le damos estructura (p.439).

Sobre este punto cabe aclarar que se tuvo en cuenta el principio de confidencialidad de los entrevistados. Estos se identificarán con números. Por ej: E1 (Entrevistado número 1).

Pregunta 1: ¿Qué son para Ud. las PP y cómo se implementan en su institución?

Entrevistado 1	2	3	4	5
Son responsabilidad del Estado todas aquellas actividades del Estado en materia de educación, teoría y práctica. Tienen que ver con la organización, la	Son las acciones que realiza el Estado en cuanto a la educación, garantizando este derecho social. Lo implementan a través de teorías de marcos legales como		Dentro de las políticas públicas están las políticas educativas. Las políticas públicas son las acciones del Estado para garantizar la educación, la distribución, la producción y la	Las políticas públicas están destinadas a mejorar el bien común. A veces no coinciden con la realidad. Estamos distanciados entre la realidad de la

<p>planificación y la toma de decisiones.</p> <p>Creo que se implementan con la copa de leche, el refuerzo nutricional, gastos de funcionamiento, los formularios 870, etc.</p>	<p>leyes, decretos, disposiciones que se fijan con objetivos pedagógicos y a través de los programas.</p> <p>Lo implementamos con los puestos de trabajo, con la currícula, con las trayectorias escolares, cuando aseguramos el servicio educativo, los programas, copa de leche, entre otras. De muchas maneras basándonos en los tres ejes.</p>		<p>apropiación de la cultura.</p> <p>En el caso de las políticas públicas provinciales se implementan a través de programas con los tres ejes como base, todas las bajadas que hemos tenido y otras políticas socioeducativas como en nuestro caso la escuela orquesta.</p>	<p>escuela y las expectativas de los gobiernos provinciales y nacionales.</p>
---	--	--	---	---

Pregunta 2: ¿Qué relación tiene un director con las políticas públicas emanadas del Ministerio de Educación?

Entrevistado 1	2	3	4	5
A esto que nos bajan le buscamos la	El equipo directivo colabora en la	Si una no se apropia, si no cree	A la gente la tenés que	Uno se ve en la obligación de discutir,

<p>vuelta para que nos sirva para nuestra institución, para aprovechar ese espacio o esos recursos para ver qué hacemos y qué mejoramos.</p> <p>“Yo esto en mi escuela no lo hago”, esas son decisiones que hay que defender.</p> <p>El director contagia.</p> <p>Mucho me demanda el tema administrativo, el comedor, y lo pedagógico. Lo administrativo me lo llevo a casa.</p> <p>Todo pasa por</p>	<p>implementación de políticas públicas, conjuntamente interactuando con aspectos normativos, interpretando, dando a conocer leyes, en comunicación directa con supervisores, con infraestructura del Ministerio, con comedores escolares, etc.</p> <p>El director procesa la información, la comparte y difunde.</p> <p>Organiza y da sentido a las relaciones en la escuela.</p> <p>Crea junto a docentes y asistentes escolares</p>	<p>que es beneficioso para su escuela y no podés sumar voluntades, no tiene impacto.</p> <p>Algo así como “recrear”.</p>	<p>motivar.</p> <p>Es muy importante el rol del director en las escuelas.</p> <p>A veces es una carga, la carga administrativa es mucha.</p> <p>En última instancia el director es responsable de todo.</p> <p>A veces hay docentes que no tienen herramientas ni compromiso.</p>	<p>inclusive los lineamientos que son impuestos y que no abordan las necesidades de cada escuela.</p> <p>Uno trata de cumplir con las normas que bajan por que tienden al bien común.</p> <p>No puedo mirar para otro lado porque estoy involucrado en el sistema y en la cultura que participo.</p>
--	--	--	---	--

<p>el director: si la perfumina vino aguada, por más que delegue...</p> <p>Yo soy docente, a mí me cuesta decir la directora.</p>	<p>condiciones de solidaridad, cooperativismo, etc.</p> <p>Hace posible la construcción curricular institucional, tratando de aprovechar recursos económicos, pedagógicos que proporciona el Estado, gestiona para dar concreción a las políticas públicas.</p> <p>El equipo directivo auspicia.</p> <p>Es mejor no tomar las políticas públicas como una bajada sino como una oportunidad de cambio y transformación.</p>			
---	--	--	--	--

Pregunta 3: ¿Cree Ud. que un director puede decidir o intervenir en las políticas públicas? ¿Desde qué lugar?

Entrevistado 1	2	3	4	5
<p>Para mí en el PEA lo que subía eran los registros, a mí me daba para pensar si lo leían o no, pero luego había indicios de que los leían. Esa era mi manera de intervenir.</p> <p>El director interviene contagiando.</p>	<p>Yo pienso y prego porque no sea solo la directora quien interviene sino todo el equipo directivo.</p> <p>Con respecto a las políticas públicas somos agentes del Estado o sea que sí o sí intervenimos desde el rol como gestores de bienes comunes, efectivizando las leyes que ya están impuestas, participando en otras a través de congresos, a través de situaciones gremiales,</p>	<p>Por ej., el Programa Escuela Abierta te propone un modelo, un dispositivo, lo que nosotros tratamos de hacer en la escuela es que ese dispositivo sea funcional a la institución, yo creo que ahí sí intervenís en la creación o recreación de esa política pública.</p> <p>El equipo de gestión para mí es decisivo, si vos no tomás esas políticas</p>	<p>Nosotros como directores nunca diseñamos la política pública, sí se puede decidir y se puede contribuir al impacto o no, pero en el diseño... no. Vos podés decir esto me interesa más que esto... pero diseñar es el rol del Estado.</p>	<p>El director puede intervenir siguiendo su vía jerárquica, por ej: yo no puedo cortar una calle pero la comunidad sí lo puede hacer).</p> <p>Yo desde las herramientas que tengo y que utilizo puedo elevar notas, expedientes, todo aquello que como director estoy habilitado.</p> <p>Lo que no puedo hacer es mirar para otro lado porque estoy involucrado en</p>

	<p>participando.</p> <p>Para mí hay que participar y adecuarse a la realidad porque si no las leyes serían vacías, si dejamos que las formulen de arriba hacia abajo, no sería coherente su aplicación...</p> <p>Por ej., en la ley de obligatoriedad de enseñanza somos nosotros quienes intentamos evitar la deserción.</p>	<p>públicas, las trabajás, u otros lineamientos o a partir de algo que se generó en tu escuela no funciona...</p>		<p>mi comunidad.</p>
--	---	---	--	----------------------

Pregunta 4: ¿De qué manera se implementó el Programa Escuela Abierta en su escuela?

Entrevistado 1	2	3	4	5
Sobre Escuela Abierta en	Nos compartían	Mirábamos los videos como	Desde la lectura nos	Al principio los directores

<p>nuestra escuela aprovechamos el espacio de encuentro, reflexionando fue una experiencia enriquecedora, analizando nuestra institución, reflexionando sobre la enseñanza y la trayectoria de nuestros alumnos, ¿y sabés para qué nos sirvió? Para hacer el proyecto educativo. El nuestro era sobre profundizar los lazos con los padres, acercarlos a la escuela.</p> <p>Hubo protestas de colegas sobre escuela abierta pero yo</p>	<p>los links y nosotros reenviábamos para que pudieran tener bibliografía antes de la jornada. Las conferencias las compartíamos en grupo. Hacían registros y los mandaban al mail de la escuela y de ahí nosotros lo elevábamos. El equipo directivo hacía asistencia y registro. Al principio había resistencia y después le sacábamos provecho y</p>	<p>disparadores y veíamos si alguna dinámica nos servía, si no inventábamos otra dinámica. A partir de Escuela Abierta construimos nuestro proyecto institucional con diferentes ejes.</p> <p>Trabajamos el PEA y las plenarias del mismo modo. Determinábamos de antemano qué abordar y lo que debíamos leer y traer el material necesario. Eran grupos interactivos. Hacíamos una reunión previa con el equipo</p>	<p>sirvió mucho pero había que pasar la información masticada, yo he hecho power point, todo bien masticado, conceptos precisos para que los lean los docentes, sobre todo en el primer año. Trabajarlo previamente en el equipo directivo y luego con alguna propuesta abordarlo con los maestros. Era como dar clases, así lo sentí yo. Acá el rol directivo</p>	<p>pensamos que era otro tipo de capacitación, en el sentido de que íbamos a asistir a otro lugar, con encuentros con especialistas, al final fue in situ. Algo que se reclamaba en todo el país desde hace mucho. La capacitación en servicio, bienvenida sea!</p> <p>Yo, como director, apunté a que se tome mirando nuestras necesidades de la modalidad, nosotros reforzamos el</p>
---	---	--	--	---

<p>pensaba que era una buena formación en servicio, muy peleada desde hace mucho tiempo. Yo pensaba “nos baja esto, aprovechémoslo”.</p> <p>El material era lindo, algunos docentes lo leían, otros no.</p>	<p>nos poníamos a trabajar e incluso con las jornadas con los alumnos.</p>	<p>directivo, organizábamos con las vices. Mirábamos todo el dispositivo propuesto. Así lo aprovechábamos al máximo.</p>	<p>en esta política pública era fundamental y era bien pedagógico.</p> <p>El Programa Escuela Abierta ha colaborado con las escuelas para entrar con los nuevos paradigmas, actualizar las prácticas y abrir a otros pensamientos o teorías...</p>	<p>material porque lo que llegaba era muy europeo, nosotros queríamos apuntar a lo latinoamericano y a la situación que viven los pueblos originarios en Latinoamérica.</p> <p>También buscamos videos y apuntes que tuvieran que ver con la interculturalidad.</p> <p>No existe la formación en la modalidad.</p> <p>Analizábamos lo que nos servía y lo que no, lo observábamos y reclamábamos</p>
---	--	--	--	--

				. Para mí, mi participación era cumplir reclamando.
--	--	--	--	---

Pregunta 5: ¿Qué aspectos resaltaría Ud. que han sido positivos y cuáles negativos en su implementación?

Entrevistado 1	2	3	4	5
Aspectos positivos: la participación, la circulación de la palabra, los logros de consenso, rescatar otros actores territoriales, trabajar con otras instituciones. Nos hizo ver que la escuela no puede todo, que hay que abrirse.	Lo positivo era que hacíamos una mirada autocrítica de nuestro rol, también era una formación en servicio muy anhelada. Nos permitió prácticas creativas y reflexivas y el encuentro con todos. Promovió la participación en la escuela. Generó construcción	Fue un gran espacio para aprovechar y recrear los dispositivos, para que sean funcionales a nuestra escuela. Súper productivo en el año 2017, pudimos dejar registro escrito de todo. Había que sacarse el sombrero frente a los dispositivos. Cuando aparecen programas	Escuela Abierta tuvo un rol totalmente pedagógico. Yo venía tratando de hacerlo en las plenarios pero nunca alcanzaba el tiempo, entonces ese espacio sirvió. Fue una fortaleza compartir lectura con los compañeros.	Como positivo quiero destacar el que pudimos debatir, tener espacios, sacar conclusiones de nuestra realidad y hacernos autocrítica. Pero a veces Escuela Abierta era una mochila que nos llevaba mucho tiempo extra que nunca nos reconocieron, ni siquiera económicamente. Además algo negativo fue intentar

<p>Las reflexiones conjuntas sobre temas que nos preocupan y su forma de abordarlos.</p> <p>El material era bueno, yo aprendí muchas cosas, también a subir videos, etc.</p> <p>Algo negativo: la multiplicidad de funciones del director, ir a las reuniones y luego también organizar.</p>	<p>de conocimiento colectivo, también favoreció la vinculación entre los ejes de la política provincial con los ejes del plan educativo institucional.</p> <p>Lo negativo tiene que ver con el aspecto técnico, la carga de asistencia, etc. Además la distribución desorganizada y fuera de tiempo del material bibliográfico.</p> <p>Muchas veces las reuniones se superponían con la agenda</p>	<p>como escuela abierta irrumpen en lo cotidiano y nos quedamos fascinados con lo que somos capaces de hacer.</p> <p>Dentro de los aspectos negativos el poder pasar la asistencia y los registros era un problema. En lo particular a mí me aburre lo que viene bajado, tengo resistencia a ello porque le tengo que poner creatividad y apropiarme.</p> <p>Cuando tenés un buen equipo es más fácil para comunicar tu</p>	<p>Como aspecto negativo podemos decir que lo era la carga administrativa del programa, pasar registros y asistencias.</p> <p>También algunos temas era demasiados institucionales y para mi opinión debían apuntar más a lo pedagógico.</p> <p>En este momento el programa no tiene continuidad, son pocos los encuentros y algunos contenidos</p>	<p>prolongarla más allá de los tres años que iba a durar, quizás para sostener a la gente que ahí trabajaba.</p>
--	--	---	---	--

	institucional.	idea y el quipo se engancha y así se enganchan todos. La llegada tarde del material era un inconveniente porque había que contextualizarlo o si no no podíamos ponerle algo de lo nuestro.	solo se trabajan en las jornadas sin impacto en las aulas.	
--	----------------	--	--	--

Nos parece importante comentar que si bien no figuran las transcripciones completas de las entrevistas, las respuestas se mantienen idénticas para obtener el máximo de fidelidad a la muestra.

Coincidimos con Sautu (2005) en que nuestro proceso de análisis comenzó en forma simultánea con la recolección de datos mencionados, pero aun así organizarlos en estos cuadros precedentes facilitó nuestra tarea.

Para terminar este capítulo, sostenemos que esta administración y manipulación de la información de las entrevistas nos permitió encontrar similitudes y diferencias en los datos aportados por los participantes para lograr darles sentido en el marco de nuestro problema de investigación.

Capítulo 2: “La aproximación entre los directores y las políticas públicas”

En este capítulo examinaremos las respuestas de los directores a las siguientes preguntas:

¿Qué son las PP y cómo se implementan en su institución? y ¿Qué relación tiene un director con las PP emanadas del Ministerio de Educación?

Ambos interrogantes responden a nuestro primer objetivo específico: “Observar las RS de los directores acerca de su rol en la traducción de políticas públicas como el PEA”.

Concepciones de las PP y sus formas de traducción.

Todos los entrevistados definen a las políticas públicas como acciones del Estado para el bien común que deben garantizar el derecho a la educación. Utilizan para ello vocabulario específico, podríamos decir teórico, definiciones precisas, que si bien no reflejan un punto de vista personal, demuestran el interés por dar una definición certera.

Coinciden con otras palabras con el concepto de Comba (2010), diciendo que estas acciones son todo plan, programa o proyecto que se inscribe tras un objetivo público establecido democráticamente.

La E1 dice que algunas políticas públicas son productos de lucha de varios años, como por ejemplo las titularizaciones, los traslados, o el PEA como capacitación en servicio.

Dos de ellos incluyen en las políticas el servicio de copa de leche, los gastos de funcionamiento, los formularios 870 para las demandas de infraestructura de los edificios escolares, entre otros.

La E4 declara que además de programas educativos, se implementan desde el Ministerio de la provincia otros programas con objetivos sociales como en el caso de su escuela el Programa Escuela Orquesta.

Al respecto, López (citado en Corbetta 2009) expresa que las políticas educativas necesitan ser articuladas intersectorialmente, es decir con políticas sociales, políticas de empleo, políticas culturales, deportivas y de producción.

El E5 subraya que a veces las políticas públicas están distanciadas de la realidad de la escuela y no cumplen con las expectativas de los gobiernos provinciales o nacionales. En cuanto a este distanciamiento, Ball (2012)

subraya la importancia del contexto con el cual las políticas públicas son puestas en acción, el contexto situado que es el escenario local, la historia de la escuela y su cultura.

Con otras palabras, Corbetta (2004) manifiesta la importancia del espacio local como ámbito posible para instrumentar políticas acordes al perfil de la comunidad frente a políticas homogéneas definidas por el Estado central que muchas veces termina profundizando desigualdades.

Los entrevistados conocen el concepto de “política pública” y lo expresan de manera teórica. Estas respuestas nos permiten pensar sobre la necesidad de mostrarse desde un lugar de saber, donde sus RS se basan en el lugar que para ellos tiene el ser entrevistado en su función.

Coinciden, además, en la forma de implementación; como si el rol de mediador estuviera implícito en su tarea junto al trabajo de traducción también. Solo uno de ellos hace referencia al contexto de las políticas públicas y la distancia entre estas y la escuela como una imposibilidad para traducir una política muy lejana a su realidad: “A veces las políticas públicas no coinciden con la realidad, estamos distanciados entre la realidad de la escuela y las expectativas de los gobiernos provinciales y nacionales” (E 5).

En este sentido Nicastro (2017) afirma:

La construcción de mediaciones está ligada a un enfoque práctico, a partir del cual el director, con su intervención, acota la distancia existente entre un diseño curricular y las vicisitudes del aula y ajusta en función de los rasgos de su escuela una acción que deba desarrollarse en todas las escuelas, de modo tal que esa acción sea viable. (p.104)

También de las palabras de este último entrevistado, E5, podemos pensar que ninguna prescripción o programa puede desarrollarse en una institución de modo literal y acabado. El trabajo institucional, en este caso, del director será leer e interpretar condiciones y recursos para achicar la brecha entre el trabajo prescripto y el trabajo real que llevará a cabo.

El rol directivo y las políticas públicas

Al preguntar a todos los entrevistados acerca de su relación con las políticas Públicas surgen en todos ellos acciones, expresadas en forma de infinitivo. En cuatro de ellos tienen significados semejantes, a saber: recrear, motivar, contagiar, auspiciar, apropiar.

Para describir estas acciones expresan:

“A esto que nos bajan busquémosle la vuelta para que nos sirva, para aprovechar este espacio, para ver qué hacemos y qué mejoramos, hay que contagiar a los docentes” (E1).

“El equipo directivo auspicia, no tomando las políticas públicas como una bajada sino como una oportunidad de cambio y transformación” (E2).

“Si uno no se apropia, si no creés que es beneficioso para tu escuela y no podés sumar voluntades no tiene impacto” (E3).

“A la gente la tenés que motivar, es muy importante el rol del director en las escuelas” (E4).

Solo en uno de los entrevistados surge la palabra cumplir.

“Uno trata de cumplir con los programas que bajan porque tienden al bien común” (E5).

En este caso, a pesar de parecer solo un deber de la función implementar una política pública, el directivo reconoce que persiguen objetivos comunes que buscan solucionar problemas o satisfacer necesidades. ¿Hará referencia este director al decreto 456/86 que determina derechos y deberes de esta función?

Este acto administrativo declara que “El director debe arbitrar y/o proponer todas las medidas conducentes a asegurar la eficiencia del servicio educativo, conforme con el fin y objetivos de la educación fijados por la política educativa provincial” art. 52, inciso 4.

Y el E5 agrega: “Uno se ve en la obligación de discutir inclusive los lineamientos que son impuestos y que no abordan las necesidades de la escuela”.

Sobre esta última declaración Cantero (2004) nos confirma que en la escuela convergen dos presiones, una tendiente al cumplimiento de prescripciones centrales y otra orientada a la satisfacción eficaz de necesidades singulares (...), estas presiones intentarán conciliar intereses y necesidades de diferentes reparticiones.

El mismo entrevistado expresa “No puedo mirar para otro lado porque estoy involucrado en el sistema y en la cultura que participo” (E5).

Las palabras de Corbetta (2009) corroboran esta afirmación diciendo que habitar un lugar significa que no se puede estar ajeno o ser indiferente a lo que allí ocurre y agrega que existe una tendencia a interpretar a la escuela en forma desterritorializada.

Ante estos dichos se nos impone además el concepto de implicación como revisión de la propia posición institucional que está siempre en situación, y de las vinculaciones que este directivo puede hacer con aquello que “baja” con carácter universal para hacerlo particular a su escuela.

Adherimos también en este caso a una idea que expresa Cantero (2004) sobre poner el foco en lo idiosincrásico de las gestiones escolares para captar la riqueza de sus especificidades, como son la historia institucional, las historias personales, las necesidades de la comunidad y su cultura.

La E1 hace hincapié en las decisiones que toma en relación con los diferentes programas y la importancia de decidir según su realidad institucional y poder argumentar su decisión. “Yo puedo resolver, esto no lo hago en mi escuela, lo decido y definiendo mi postura” (en referencia a distintos programas que bajan del Ministerio).

En este sentido, Corbetta (2009) señala que el bienestar se logrará con un diálogo virtuoso entre las políticas públicas y las metas educativas de cada institución.

Todos los directivos concuerdan en que el director es el responsable de todo dentro de la escuela, que todo pasa por él. Estos dichos así lo reflejan:

“Es el que pone la firma” (E2).

“Si la perfumina está aguada, recurren al director” (E1).

“Si los padres están enojados, quieren hablar con el director” (E4).

“Si falta agua en los baños el director rápidamente debe solucionarlo, etc.” (E3).

Cabe destacar que todos los directores en algún momento de las entrevistas hacen alusión a los temas administrativos como una carga que insume mucho tiempo, quitando espacios para otras tareas. Estos temas son: el llamado a los reemplazantes, la carga del SARH, la actualización del Sistema SIAGE, entre otros. La E1 nos relata que para evitar esto el trabajo administrativo se lo lleva para realizar en su casa.

En relación con estas múltiples actividades que describen los directores nos parecen oportunas estas palabras de Daveizes (1998): “Si el trabajo es siempre una aventura, y a veces un drama, es porque el trabajo prescripto tal como está en los manuales, el trabajo tal como es aprendido, previsto, organizado siempre es diferente al trabajo real” (citado en Nicastro, 2017, p.116).

Para terminar este capítulo podríamos decir que estos dichos dan cuenta de un modelo de gestión, alejado de aquel entendido como un conjunto de procedimientos sino más bien como interacciones con propósito de gobierno que tienen lugar en la escuela desde una autonomía relativa (Cantero 2004). Todos, a través de sus relatos, nos confirman que las escuelas son el punto de partida de cualquier intervención o programa, de ahí la importancia de acercar lo más posible las políticas públicas a las mismas.

Capítulo 3: Los directores inmersos en las políticas públicas.

En el presente apartado se encuentra el análisis desarrollado con respecto a nuestro segundo objetivo específico: “Describir las RS de los

directores acerca de lo que significa la traducción de políticas públicas como el PEA”.

Para esta interpretación utilizaremos las respuestas de los protagonistas a las preguntas C y E de nuestras entrevistas, que expresan: ¿Cree Ud. que un director puede decidir o intervenir en las PP? Si fuera afirmativa su respuesta, ¿desde qué lugar lo haría? Y ¿Qué aspectos positivos y negativos podría resaltar del PEA durante los años de su implementación?

El director y la toma de decisiones

Las respuestas de los entrevistados fueron dispares.

La E4 expresa que el diseño de las políticas es potestad del Estado y su intervención tiene que ver con el impacto de las políticas: “Nosotros nunca diseñamos las políticas, sí se puede decidir sobre su implementación y contribuir al impacto, o no, podemos elegir este programa me interesa más que otro, según las necesidades de mi escuela...”

Para convalidar estos dichos podemos citar a Pérez Gómez (2000) cuando enuncia que una política pública se encuentra mediada por los significados que los directivos y maestros le asignan y conceden a los planes o programas, que a su vez adquirirán sentido cuando los actores lo lleven en mayor o menor medida a su práctica educativa.

La E2 afirma que: “Los directivos somos agentes del Estado o sea que sí o sí intervenimos desde el rol como gestores de bienes comunes efectivizando las leyes que ya están impuestas, participando en otras a través de los congresos, a través de planteos gremiales, participando de los borradores de futuras leyes”.

De esta afirmación podríamos aseverar que según la clasificación que Abad y Cantarelli (2012) hacen sobre las representaciones de los agentes estatales en relación con las maneras de ocupar el Estado, este directivo responde a una subjetividad responsable donde considera las condiciones del contexto, la intervención efectiva y el conocimiento de la norma que encuadra su tarea.

Cercana a la anterior respuesta, la E3 responde que frente a un dispositivo o programa los directores tratan de hacer que el mismo sea funcional a la realidad de la institución, y declara: “Cuando lográs que eso que bajó sea funcional a tu escuela, es ahí donde intervenís en la creación o recreación de esa política pública”.

La E1 y E5 se refieren de distintas maneras a su intervención en las PP, pero ambas reflejan a nuestro entender un modo acotado de intervención.

La E1 describe su intervención (en el caso particular de Escuela Abierta) en el envío de los registros de lo trabajado en su escuela: “Para mí en Escuela Abierta los que subían eran los registros de las jornadas, a mí me daba para pensar si los leían o no, pero luego había indicios de que sí los leían, esa era mi manera de intervenir”.

La E5 habla de su intervención siguiendo la vía jerárquica, refiriéndose a la obligación de implementar lo que “baje” del Ministerio de educación. Expresándolo así: “El director puede intervenir siguiendo su vía jerárquica, por ej: yo no puedo cortar una calle pero la comunidad sí puede hacerlo”.

De los dichos de estos dos directores, E1 y E 5, podemos inferir que su intervención tiene que ver más con el obedecer y la toma de decisiones está supeditada a cumplir con la norma.

Aspectos positivos y negativos del PEA desde la mirada del director

Sobre los aspectos positivos, todos los relatos coinciden con el espacio que Escuela Abierta facilitó para el encuentro, para la reflexión de la práctica, para lograr consensos intrainstitucionales. También para generar vínculos con otras instituciones, compartir lecturas, hacer autocrítica, socializar con los compañeros los temas que les preocupan y su manera de abordarlos. Estos relatos así lo describen:

“Tuvo un rol totalmente pedagógico y nos agregó tiempo ya que las plenarias no alcanzan para todos los temas institucionales” (E4).

“Nos hizo ver que la escuela sola no puede y debemos abrirnos a otras instituciones del barrio” (E1).

Uno de los directivos, E3, destaca que fue un programa que irrumpió en la vida cotidiana de la escuela y dejó a todos fascinados con lo que son capaces de hacer.

Todos acuerdan en que los dispositivos eran de gran calidad en cuanto a su contenido.

“Hay que sacarse el sombrero frente a los dispositivos” (E3).

“El material fue muy bueno, yo aprendí muchas cosas, entre todas a subir videos” (E1).

Refiriéndose a los aspectos negativos de EA, cuatro de los entrevistados enumeran en primer lugar la carga de la asistencia en la plataforma por problemas técnicos como una gran debilidad.

Dos de ellos hacen referencia a la multiplicidad de funciones del director y la superposición en la agenda institucional de las reuniones generales y las propias jornadas con estas palabras:

“Muchas veces el material bibliográfico llegó fuera de tiempo” (E2).

“La llegada tarde del material fue muy negativo porque no había tiempo para contextualizar y así no podíamos ponerle algo nuestro” (E3).

De esta última opinión volvemos a observar cómo esta directora se apropió del programa y este a su vez permitió ese margen para la creatividad y la adaptación del material a la realidad institucional.

Uno de los entrevistados (E5) describió de esta manera un aspecto negativo del programa:

“A veces el PEA era una mochila, con un tiempo extra que nunca nos reconocieron, ni siquiera económicamente”.

La postura de este directivo tiene su fundamento según sus dichos a lo largo de toda la entrevista. Él manifiesta que a menudo los programas que llegan a las escuelas atendiendo un problema que fue detectado por el macro nivel educativo no refleja las necesidades particulares que puede tener la

escuela y el territorio, por lo tanto no atiende aquello que la comunidad requiere y no genera motivos para que la misma se involucre. Nos pareció muy ilustrativa la siguiente expresión de Corbetta (2009) sobre estas declaraciones utilizadas por el directivo: “Políticas Educativas de autores centrales para públicos homogéneos y sin domicilio”.

El mismo autor nos ayuda a pensar cuando ratifica que el territorio se convierte en un insumo básico a la hora de diseñar una Política Pública con criterio de equidad y agrega que para tener condiciones para el “enseñar y aprender” son necesarias las políticas intersectoriales a nivel local con sensibilidad al contexto específico donde se interviene.

En el final de este capítulo podríamos aseverar que las RS sobre su función directiva en relación con el PEA son semejantes. Utilizando las características de estas según Moscovici (1979) podríamos asegurar que son hegemónicas, que se constatan en los enunciados afirmativos, descriptivos de las entrevistas y pueden dar cuenta de sus decisiones sin dudar. Podríamos decir que son RS que tienen que ver con el orden de lo instituyente, se presentan de manera uniforme y cuentan con un alto grado de consenso entre ellos.

Capítulo 4: El Programa Escuela Abierta y su llegada a las escuelas.

Abordaremos este capítulo analizando los datos obtenidos de los directores acerca de la implementación del PEA en sus escuelas para poder responder a nuestro tercer objetivo específico: “Explorar los modos de traducción del PEA y la influencia, o no, de las RS de los directores al momento de traducir una política pública como el PEA” .

Para este análisis los entrevistados respondieron a la pregunta: ¿De qué manera se implementó el PEA en su escuela y que rol desempeñó Ud.?

Programa Escuela Abierta: su implementación

Diferentes expresiones reflejan la implementación de este programa en cada una de las escuelas:

“Aprovechamos el espacio de encuentro, analizamos nuestra institución, reflexionamos sobre la enseñanza y las trayectorias de nuestros alumnos” (E1).

“Al recibir los links con la bibliografía, lo compartíamos para que todos pudieran leer antes de la jornada. Al principio había resistencia, después le sacamos provecho y nos poníamos a trabajar e incluso nos encantaron las jornadas con alumnos” (E2).

“Mirábamos los videos como disparadores y veíamos si la dinámica sugerida nos gustaba, si no elegíamos otra. Hacíamos primero reunión de equipo directivo, luego con docentes para prepararnos y luego la jornada” (E3).

“Nos sirvió mucho desde la lectura, pasábamos a los docentes mucha información ya masticada, he llegado a hacer un power point con conceptos bien precisos. Fue como dar clase nuevamente. Se vio muy claro en este trabajo el liderazgo pedagógico del director” (E4).

“Al principio pensamos que era otro tipo de capacitación con expertos, pero después entendimos que era in situ. Yo como director apunté a las necesidades de nuestra modalidad, buscando videos y apuntes que tuvieron que ver con interculturalidad” (E5).

Con respecto a la traducción se encontraron dos RS distintas, una descrita anteriormente donde el trabajo directivo ponía a dialogar el PEA con su realidad institucional y otra RS que delataba el desacuerdo con la distancia entre el Programa y las necesidades Institucionales. En este punto es imprescindible aclarar que esta institución que se siente alejada y hasta discriminada tiene una modalidad distinta como lo es la EIB, Educación Intercultural Bilingüe.

Una manifestación común a todos los entrevistados fue el reconocimiento de Escuela Abierta como fruto de reclamos de muchos años que exigían capacitación docente en servicio, y la valoración de la llegada del Programa como un logro colectivo. Una formación continua como un derecho y

como un deber. Como un derecho porque la complejidad de la práctica educativa requiere de espacios de reflexión y apropiación de saberes y como un deber para todos aquellos que tienen la responsabilidad de transmitir la herencia cultural y social respecto de su propia formación (entre directores).

Creemos que por esta declaración anterior, todos los directivos dieron cuenta de que la adhesión fue total, dato que, según ellos, fue demostrado en los registros de asistencia, con algunas resistencias docentes y de otros colegas directores en los comienzos que luego pudieron superarse. Acerca de esta resistencia los directores coinciden que la mayoría de los docentes no leían el material para trabajar con anticipación a las jornadas y eso dificultaba la tarea.

Entonces nos preguntamos: a pesar de opinar que el PEA “bajó” como otros programas, en este caso ¿les permitió pensar que algo podía “subir”?

“Nosotros mandamos los registros y creo que era verdad que los leían, en la reuniones de directivos posteriores había indicios que el material se leía” (E1).

“Nosotros analizamos el material, lo que nos servía, y lo que no lo observábamos y reclamábamos. Esa fue nuestra participación, reclamar y hacer visible nuestras necesidades” (E5).

En dos de las escuelas E1 y E3, el PEA les facilitó construir el proyecto institucional, tarea que según describen fue altamente satisfactoria ya que carecían del mismo.

Es oportuno citar lo que Ball (2012) revela sobre la formación discursiva de las políticas públicas y donde estas se inscriben. Según esta autor, algunas políticas tienen mayor capacidad que otras de estrechar el rango creativo de respuesta y distinguen a las políticas readerly (de lectura) y writerly que promueven la escritura. En el primer caso conciben a los lectores como recipientes pasivos y son sumamente prescriptivas y en el segundo caso son más ambiguas y dan más margen a sus lectores para que se reinterpreten. Creemos, por los relatos anteriores de estos directivos, que el PEA podría corresponder a esta segunda clasificación.

Nos resulta interesante la mención del E4 sobre el rol pedagógico que el PEA le recordó. Como se explicitó anteriormente, todos estos directores coinciden en que esta función pedagógica es desplazada por las tareas administrativas e imprevistos diarios, lo que en otras palabras podríamos llamar la multiplicidad de funciones del director.

La E2 nos habla de la resistencia en un principio por parte de los docentes, que pensamos tendría que ver con las representaciones sociales de estos en su formación profesional, en sus historias personales y en el desconocimiento del programa en los inicios. Por ejemplo, docentes muy jóvenes que no dimensionaban la importancia de la capacitación en servicio.

Para culminar este capítulo destacaremos las palabras de Ball (1994) cuando declara que el cuarto contexto donde las políticas públicas son puestas en acción es el lugar donde estas tienen no solo resultados sino efectos. Estos efectos inciden en las interpretaciones sociales, extrapolando los dispositivos y generando impacto en la comunidad. Creemos que el PEA, según los dichos de los directores, coincide con esta descripción.

Conclusiones

En este apartado queremos explicitar las evidencias obtenidas en nuestra investigación que tenía como propósito analizar las RS de directores de escuelas primarias sobre la traducción de políticas públicas, en especial el Programa Escuela Abierta. Toda esta información obtenida nos reveló que la Teoría de las representaciones sociales es un camino válido para una investigación cualitativa como la presente, que logra visibilizar aquello que muchas veces está oculto en las prácticas institucionales.

Los directores demuestran un protagonismo indiscutible y necesario. Todos ellos son portadores de creencias, prejuicios, valores, deseos, frustraciones y todo tipo de expresiones/sentimientos individuales que han ido construyendo en el desempeño de su rol.

Todas las apreciaciones positivas del PEA reflejan el alto nivel de compromiso y de responsabilidad puesto en acción que va más allá de la normativa que los contiene como el Dec. 456/86. Podríamos afirmar que su función directiva está más ligada a la idea de gobierno escolar (Frigerio, 2004), que a una gestión con estilo de gerenciamiento (Cantero, 2009).

El proceso de traducción del PEA demuestra haber sido para estos directivos un proceso reflexivo, creativo y situado. Adhieren a la idea de que toda traducción es desprolija, nunca es literal sino por el contrario sus relatos la significan como una creación permanente.

Para afianzar esta idea, Bawn, Ball, Maguire (2011) nos dicen que los actores escolares hacen las políticas significando y resignificando los textos en relación con sus biografías, su contexto histórico, institucional y social.

Utilizando la teoría de las RS de Moscovici (1979) que estructura toda nuestra investigación, analizaremos los tres elementos constitutivos de las RS de los directores sobre la traducción de EA en sus escuelas.

Acerca de la información, podemos decir que los directores tienen conocimiento sobre su tarea de traducir una política pública, que el origen de la información surge del contacto con el objeto, en este caso el PEA. Que esta información tiene características estereotipadas y que es bastante precisa.

Con respecto al campo de representación, podemos decir que sus opiniones, imágenes y creencias en referencia al PEA cuentan con alto grado de consenso entre ellos, aunque este elemento nos resultó el más difícil de analizar.

La actitud es sin dudas el elemento que pudimos detectar más fácilmente por ser muy positiva en todos los relatos. A pesar de ello estos directores describen algunos puntos obstaculizadores, como la carga administrativa del Programa y en algún caso el sentimiento de zozobra al interpretar que esa política ignoró lo que Corbetta (2009) llama visión geo-cultural, esencial para aportar un salto cualitativo y cuantitativo en la implementación de una política educativa.

Todos los entrevistados han tenido una participación sumamente activa a la hora de traducir el PEA en sus escuelas, organizando las jornadas según características de la escuela a cargo, adaptándolas a emergentes de la institución, facilitando el material de lectura, entre otros.

En el caso del directivo de la escuela bilingüe buscar otra bibliografía a la sugerida, con autores latinoamericanos de países en cuya población hubiera mayor porcentaje de antepasados aborígenes como Perú, México, entre otros, da cuenta de un protagonismo sobresaliente.

Llamó nuestra atención en la exposición de este último actor la explicitación de su reclamo como forma particular de participación/traducción y lograr así ser visibilizado como una escuela con diferente modalidad.

Las RS de los aspectos positivos y negativos señalan las valoraciones de las distintas características del PEA. Sobre este punto hubo claras coincidencias de todos los entrevistados.

Estaríamos en condiciones de asegurar que el éxito o fracaso de cualquier política pública educativa como Escuela Abierta depende en gran medida de las RS que los directivos tienen sobre las mismas. Analizarlas nos permite conocer los aspectos subjetivos de los actores involucrados, en este caso los directores, tarea necesaria según Tedesco (2002), citado en nuestra introducción, para abordar cualquier dificultad en materia educativa.

Para ir finalizando, nos interesa destacar el carácter inacabado y abierto del presente trabajo que producirá seguramente nuevos interrogantes que continúen buceando en la relación de las políticas públicas y las instituciones escolares.

Las preguntas que guiaron la investigación y las hipótesis no explicitadas pero existentes subrayan al rol directivo como crucial para la articulación entre el macro nivel educativo y la micro política de las escuelas. Un rol instituido, que ocupa una posición institucional, y que consideramos importante en el momento de traducir una política pública.

Acerca de las RS, objetivo del presente estudio, podemos decir que los directores se identifican como traductores de políticas en el momento de la implementación, pero no en el diseño de las mismas.

Nos preguntamos, entonces, quizás para insumo de nuevas investigaciones: ¿es el estado el único actor decisor para formular políticas públicas? ¿Incorporar a estos actores escolares en el diseño de la política educativa generaría más apropiación? ¿Acaso no son los directivos quienes conocen los acontecimientos que en lo cotidiano hacen a la realidad de cada escuela, de cada familia? ¿Se podría desde el Estado auspiciar modelos más participativos donde los directores y otros actores pudieran plasmar sus demandas y propuestas?

Del relato de todos ellos puede asegurarse que sus representaciones tienen que ver con la responsabilidad de traducir una política pública como el PEA a través de decisiones que respeten las singularidades de sus instituciones.

Una representación social común a todos esos directores entrevistados, que queremos destacar, es la mirada de PEA como resultado de un “reclamo histórico”, “fruto de luchas de varios años”, “una capacitación en servicio muy esperada” en expresiones de los entrevistados cargadas de sensibilidad hacia lo logrado, aunque su puesta en acción merezca ser revisada y ajustada en algunos puntos.

Creemos que el buen nivel de apropiación y respuesta positiva a este programa tiene en gran medida que ver con lo anteriormente descrito.

Estaríamos en condiciones de afirmar que Escuela Abierta fue un programa que confió en la habilidad de los directores para ejercer un liderazgo intelectual y moral, en sus capacidades y sus experiencias, lo que nos transporta a palabras de Giroux (2016) cuando define a los docentes como Educadores Transformativos asumidos como profesionales reflexivos, capaces de hacerse cargo de una pedagogía contextuada social y políticamente, que se plantean como objetivo explícito de su práctica la transformación social.

Afianzamos la idea de que las representaciones sociales influyen en la traducción de políticas públicas ya que estas atraviesan las decisiones, estrategias, innovaciones, y demás tareas que realizan los directores. Conocerlas ayuda a la comprensión y mejora de la compleja tarea de gobernar una institución.

Finalmente, nos es imprescindible reconocer que este trabajo está atravesado a su vez por las representaciones sociales de quien escribe, su formación y trayectoria profesional y sobre todo por la experiencia que significó la Maestría en políticas públicas en educación en la que se encuadra el presente escrito.

Podríamos inferir, también, que las representaciones sociales del Ministerio de Educación, al proponer esta Maestría, consideran al director de escuela como un actor fundamental a la hora de asegurar la articulación entre las instituciones escolares y el sistema educativo.

Referencias bibliográficas

- Abad, S. y Cantarelli M., (2012). *Habitar el estado, pensamiento estatal en tiempos a-estatales*. Buenos aires: Hydra.
- Abric, J., (2001). *Prácticas Sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Andretich, G., (2016). Cogeneración de políticas públicas. *VII Encuentro Internacional de investigadores de Políticas Educativas*. Recuperado de <https://www.fcedu.uner.edu.ar/observatorio/?p=205>.

- Asprella, G., (2015). *Modelos de gestión en directivos de instituciones educativas en nivel secundario (tesis de doctorado)*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ball, S., (2012). *La micro política de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Ed. Paidós. MEC.
- Banchs, M., (1986). Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo. *Revista costarricense de psicología* (89), pp. 27-40.
- Blejmar, B., (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Cajiga Y., (2013). *Representaciones sociales de la reforma de educación básica (tesis de grado)*. México DF: Universidad Nacional autónoma de México.
- Camisassa E., (2017). Difusión de la teoría de las representaciones sociales en Argentina. La Rioja: Universidad nacional de La Rioja.
- Carletti, G., (2012). *Las Representaciones sociales sobre la participación en las escuelas centenarias de San Luis (tesis de maestría)*. San Luis: UNSL.
- Castorina, J., (2006). Las RS y su horizonte ideológico: una relación problemática. *Boletín de Psicología* (86), pp 7-25.
- Castorina, J., (2008). El impacto de las RS en la Psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas. *Revista Cuadernos de Pesquisa*, 38, (135), pp. 757-776.
- Castorina, J. A., (Comp.). (2008). *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Gedisa.
- Castorina, J. A., (Coord.). (2007). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Catalá Pérez D, Cervello R, De Miguel Molina, M., (2015). *La necesidad de la evaluación de políticas públicas como herramienta de impulso a la calidad democrática*. Recuperado de:

Cedres, M del C., (2004). *Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre el fracaso escolar (tesis de maestría)*. Buenos Aires: UNTREF.

Cirano, L., (2017). *Representaciones de profesores sobre educación sexual en establecimientos educacionales de la comunidad de Valparaíso*. Chile: Universidad Alberto Hurtado.

Comba, D., (2006). Políticas públicas: sus fases como objeto de estudio. *Politikos* (7), pp. 13-30.

Corbetta, S., (2009). *Territorio y escuela. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas*. Buenos aires: IIPE-Unesco.

Curso para supervisores y directores de instituciones educativas (1998). La función directiva. Buenos aires: Ministerio de Educación y cultura de la nación. Dirección Provincial de Desarrollo Curricular (2017). Curriculum e Instituciones. Santa fe: Ministerio de Educación.

Dubet F. y Martuccelli D., (2000). Reseña de "En la escuela, sociología de la experiencia escolar". *Revista Mexicana de investigación*. Vol 5, pp. 355-370.

Eco, U., (1987). *Cómo se hace una tesis* (6° ed.). Colombia: FIC.

Farr, R. (1984). Las representaciones sociales. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona Buenos Aires-México: Paidós.

Farr, R. (2008). De las Representaciones Colectivas a las Representaciones Sociales en J. A. Castorina (Comp.), *Representaciones sociales* (pp. 153-176). Buenos Aires: Gedisa.

Frigerio, G., (1992). *Las instituciones educativas, Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.

- Frigerio G., (2001). Los bordes de lo escolar. En Duschatzky, S. y Birgin, A. (Comps.) *¿Dónde está la escuela? Ensayo sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia* (109-126) Buenos Aires: FLACSO Manantial.
- Frigerio, G., (2004). De la gestión al gobierno escolar. *Novedades educativas* (159), pp. 6-9.
- Frigerio, G., (2006). Infancias (apuntes sobre los sujetos) en Terigi, F. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 319-346). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G., (2004). De la gestión al gobierno de lo escolar *Novedades Educativas* (159), pp.6-9.
- Gómez R. y Suárez G., (2011). *Representaciones sobre la violencia: los niños y las niñas escriben sobre la violencia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Hernández S., (2008). *Metodología de la investigación*. (4 ed.), Mgraw Hill.
- Jodelet, D., (1986). La representación social: concepto, fenómeno y teoría. En S. Moscovici (Comp.) *Psicología Social*. (Tomo II). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Jodelet, D., (2003). *Pensamiento social e historicidad. Relaciones 2003*. (Vol. XXIV), pp. 99-113.
- Mainardes J., (2006). *Abordaje del ciclo de políticas. Educación y sociedad*. (Vol. 27-94), pp. 47-69.
- Mainardes, J., (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En C.Tello (Ed.). *Los objetos de estudio de la política educativa* (pp. 25-42). Buenos Aires: Autores de Argentina.
- Manzione, A. (2011) *La dirección escolar en Argentina: reconfiguraciones del rol en contextos inciertos (tesis doctoral)*. Buenos Aires: UNCPBA.
- Ministerio de educación Presidencia de la Nación, (2011). *Pensar la escuela. Módulo 1*. Caba.

- Moscovici, S., (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici S., (1986). *Las representaciones sociales*. (Vol 2). Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S., (1993). *Psicología social*. (Vol. 2). Buenos Aires: Paidós.
- Nicastro, S., (1997). *La historia institucional y el director en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Nicastro, S., (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nicastro, S., (2013). *El rol del director en la escuela. Seminario de acompañamiento gremial al concurso de oposición*. Colón: Asociación gremial del magisterio de Entre Ríos.
- Nicastro, S. [Sandra Nicastro]. (8 de julio de 2014). La dimensión política en la gestión de la política pública: reflexiones en torno a la función de directivos y supervisores. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=IHr86K4coMs>
- Nicastro, S., (2017). *El trabajo en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- Oszlak O, O'Donnell G., (1981). *Estado y Políticas Estatales en América latina: hacia una estrategia de investigación*. Buenos Aires: Centro de Estudios de estado
- Pievi, N.; Echaverry Merino, E., (2005). *Representaciones Sociales sobre la enseñanza universitaria y su resignificación en el proceso de formación docente*. IV Jornadas de Sociología de la UNLP, 23 al 25 de noviembre de 2005, La Plata, Argentina. En Memoria Académica.
- Pozner, P., (1995). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.
- Rodríguez Monroy, Alicia., (1999) *El saber del traductor*. Barcelona: Montesinos.

- Sánchez Guevara, Olga., (2001). Elogio del traductor. *ACIMED* 9, (2) pp. 163-166.
- Sautu R., Biniolo, P., Dalle P. y Rodolfo E. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires: Clacso.
- Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sirvent, M. T, Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., Lomagno C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal – OPFYL*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Subirats i Hume, J. (Coord.), (2002). *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Tamayo Sáez, M., (1997). El análisis de las políticas públicas en Bañón, R. y Carrillo, E., (Eds.). *La nueva Administración*. Madrid: Alianza Universidad
- Tedesco J.C., (2006). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos aires: Siglo XXI.
- Vidal, D. y Ascolani, A., (2011). *Reformas educativas en Brasil y argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Viñao Frago A., (2002). *Sistemas educativos, cultural escolar y reformas*. Madrid: Morata.
- Woods, P., (1989). *La escuela por dentro*. Madrid: Paidós.
- Zamora, L., (2013). *Las representaciones sociales de docentes y directivos de la comuna de Talca sobre la implementación de la jornada escolar completa (tesis de maestría)*. FACSO; Chile.