



Universidad Abierta  
Interamericana

# Universidad Abierta Interamericana

**Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo**

**Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas**

**Trabajo Final de la carrera**

**Título: *La gestión directiva de escuelas del  
conurbano bonaerense***

**De la transformación educativa a la Ley de  
Educación Nacional**

**Alumno: Gladys Mabel Albondanza  
Sede: UAI Localización SUR (301)  
Año: 2012**

## Resumen

Este trabajo se inicia con un desarrollo conceptual sobre la transformación educativa y su impacto en las Prácticas de gestión directivas de nivel Primario a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación del año 1993 y la Ley Nacional de Educación del año 2006

Expone las prácticas de la gestión directiva en sus dimensiones, administrativa, organizacional, pedagógica y comunitaria en el marco de la sanción de la Ley 24195 denominada Ley Federal del año 1993, para establecer qué cambios y que continuidades se dieron a partir de la derogación de dicha Ley y la promulgación de la Ley de Educación Nacional N°26206 de octubre de 2006.

Recorre los últimos veinte años de gestión directiva de las escuelas del nivel primario de la Pcia. de Bs. As. enmarcada por dos leyes de educación: Ley de Educación Federal del año 1993 y Ley Nacional de Educación promulgada en 2006.

El trabajo propone la investigación bibliográfica de documentos, artículos y textos que abordan los temas inherentes a la gestión directiva de las escuelas en sus dimensiones organizativa, administrativa, pedagógica, curricular y social, así contribuir a la comprensión de la práctica de gestión directiva en su devenir histórico.

La metodología basada en investigación bibliográfica será complementada con encuestas a Directores de escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires, como agentes públicos de la educación que tuvieron la responsabilidad de implementar la transformación en sus escuelas posibilitará argumentar sobre qué práctica directiva se desarrolló en cada etapa según la normativa vigente. Se plantea la pregunta sobre el impacto que tuvo en la práctica de gestión directiva del nivel primario de escuelas del conurbano la transformación educativa, en el marco de la Ley federal de educación marcada por una impronta descentralista de la educación y la desregulación del estado en un contexto de políticas sociales, económicas y culturales neoliberales y luego, a partir del cambio producido en el año 2006 con la promulgación de la Ley de Educación Nacional.

Podría plantearse un cambio de paradigma, de un modelo de gestión directiva organizativa a un modelo de gestión pedagógica.

### **Palabras clave**

Gestión directiva- Dimensiones de la gestión- Transformación educativa-  
Autonomía institucional- Gestión curricular-

## Índice

La gestión directiva de escuelas del Conurbano bonaerense.  
De la transformación educativa a la Ley de Educación Nacional

<b>1. LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA DE LOS AÑOS 90</b>	<b>10</b>
<b>1.1 LA TRANSFORMACIÓN EN LAS ESCUELAS</b>	<b>12</b>
<b>1.2 LA GESTIÓN ESCOLAR, CENTRAL EN LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA</b>	<b>14</b>
<b>1.3 LA ORGANIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN: UN TEMA CENTRAL EN LA AGENDA DEL DIRECTOR</b>	<b>17</b>
<b>2. AUTONOMÍA INSTITUCIONAL</b>	<b>28</b>
<b>2.1 NUEVAS DEMANDAS AL DIRECTOR: EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL COMO EJE DE LA LFE</b>	<b>29</b>
<b>3. TRANSFORMACIÓN CURRICULAR: EL TRABAJO DEL DIRECTOR EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PCI</b>	<b>35</b>
<b>3.1 LA MIRADA SOBRE LAS PRÁCTICAS DEL DOCENTE EN EL AULA</b>	<b>43</b>
<b>4. LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LFE PRODUJO CAMBIOS SIGNIFICATIVOS EN LA PRÁCTICA DIRECTIVA</b>	<b>45</b>
<b>5. UN NUEVO CAMBIO, OTRO DESAFÍO PARA LA GESTIÓN</b>	<b>46</b>
<b>5.1 LOS MANDATOS DE LA NUEVA LEY</b>	<b>50</b>
<b>5.2 CALIDAD EDUCATIVA E INDICADORES DE MEJORA EN LA AGENDA DIRECTIVA</b>	<b>55</b>
<b>5.3 EL ESTADO PROVINCIAL Y LA GESTIÓN DIRECTIVA</b>	<b>56</b>
<b>6. ENCUADRE METODOLÓGICO</b>	<b>59</b>

<b>7. CONCLUSIÓN</b>	<b>64</b>
<b>8. BIBLIOGRAFÍA CITADA</b>	<b>71</b>
<b>9. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA</b>	<b>72</b>
<b>10. ANEXOS</b>	
<b>10.1 RESOLUCIONES DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN</b>	<b>76</b>
<b>10.2 MODELO DE ENCUESTAS</b>	<b>81</b>

## **Introducción**

La institución educativa es un campo donde se realizan determinadas funciones y prácticas en un doble movimiento, instituido-instituyente. Algo perdura, las normas, los rituales, los mitos fundantes y algo cambia por un movimiento de resignificación. Los elementos estables se organizan en dimensiones normativas, administrativas, pedagógicas, los cambiantes o en movimiento se revén en relación a los circuitos comunicacionales, a las resistencias y las negociaciones, a veces implícitamente y otras de manera explícita en donde se apoya la gestión para lograr un movimiento institucional que mejore sus condiciones.

Las prácticas de gestión directiva se desarrollan en un contexto institucional, político y social enmarcado en pautas, normas, que las circunscriben, les otorgan determinadas funciones y alcances.

El equipo directivo conduce la institución educativa, quien diseña y lleva a cabo una serie de acciones que involucran a los diferentes sujetos que interactúan en la escuela, institución que se construye sobre la base fundamental de enseñar.

Los equipos directivos asumen la responsabilidad de conducir las instituciones educativas en los contextos históricos y sociales y en el marco de las políticas del Estado para garantizar el logro de las metas educativas propuestas para cada nivel de la enseñanza.

El campo de intervención de la gestión directiva abarca dimensiones<sup>1</sup> para el análisis y el desarrollo de acciones que encuadran los aspectos legales y oficiales, administrativos y organizacionales y fundamentalmente la gestión de todos los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Cada una de las dimensiones articuladas conforma un campo de intervención para la gestión

---

<sup>1</sup> Poggi, Margarita, Apuntes y aportes para la gestión curricular. Kapelusz - Bs. As., 1995. -

directiva que en el recorrido de estos años ha sufrido modificaciones o cambios así como se han configurado nuevos conceptos sobre las mismas.

En las últimas décadas, años 90 y primera década del Siglo XXI en nuestro país, y en la provincia de Buenos Aires la gestión de las instituciones educativas ha tomado un lugar central en los procesos de reformas, en las innovaciones, en las leyes y documentos prescriptivos.

La Ley Federal marcó una tendencia innovadora en relación a la gestión institucional otorgando a la institución educativa la posibilidad de elaborar sus Proyectos educativos que estos respondieran a las necesidades del contexto integralmente y reflejen su identidad institucional<sup>2</sup>, enmarcado en la política educativa nacional y jurisdiccional.

Los actores principales de esa gestión son los docentes que asumen la conducción de las escuelas, los directivos. Ellos deben formarse en competencias y herramientas para llevar adelante las metas y los fines de la educación para el nivel en el que se desempeñan y la jurisdicción.

Todo proyecto educativo tiene en su esencia la finalidad de lograr cumplir sus metas para responder a los requerimientos y exigencias de una sociedad del conocimiento, formando sujetos en las mejores condiciones para afrontar los desafíos de la continuidad de estudios en el sistema formal, del trabajo, capaces de asumir los deberes y derechos de ciudadanos, en valores de convivencia y democracia.

En este marco la gestión directiva se somete permanentemente a procesos de autoevaluación que posibilitan reconocer en qué medida se logran esos objetivos. Además valiéndose del concepto de autonomía institucional puede establecer con el equipo de trabajo el plan de mejora que prometa avanzar hacia el logro de las metas educativas.

---

<sup>2</sup> Chaves, Patricio; (1995) Gestión para Instituciones educativas. Una propuesta para la construcción del Proyecto Educativo con un enfoque estratégico y participativo. Módulo VII Cinterplan. OEA.Caracas.

Metas que según cada marco normativo, contexto social y política de estado puede tener diferencias y recurrencias.

Antonio Bolívar (1994) sostiene que no puede darse un verdadero cambio si no se participa de un proceso de autoevaluación porque esta capacita al propio centro para hacer sus opciones de mejora, construyendo proceso que permitan innovar y ser expresión de su autonomía<sup>3</sup>

La calidad educativa es una de las expresiones más utilizadas actualmente en el ámbito educativo, como punto de referencia que justifica cualquier proceso de cambio o plan de mejora. Gento Palacio<sup>4</sup> establece cinco predictores e identificadores que son referentes para la gestión institucional en términos de constatar si se alcanzan o no niveles de calidad, proponiendo a la autoevaluación como un proceso de retroalimentación.

La educación es un derecho humano fundamental y un bien público porque gracias a ella nos desarrollamos como personas y como especie, y contribuimos al desarrollo de la sociedad, por lo que es obligación de la gestión institucional generar toda estrategia que asegure este derecho.

Para lograr el propósito de este trabajo se realizará un análisis documental tomando las normativas del nivel primario de la Provincia de Buenos Aires a lo largo de las últimas dos décadas, las Leyes educativas nacionales y provinciales, Ley federal N°24195 del año 1993 y Ley Provincial N° 11612 del mismo año y la actual Ley Nacional 26206/06 y Ley Provincial 13688/07, los documentos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación, de la Dirección General de Cultura y Educación, el Consejo Federal de educación y la Dirección del Nivel primario en la Provincia de Bs. As. textos de autores y artículos del ámbito educativo que han desarrollado las temáticas de gestión directiva, seleccionando las más adecuadas a esta investigación.

---

<sup>3</sup> Bolívar, Antonio; Autoevaluación institucional para la mejora interna. En M.A. Zabalza, *Reforma educativa y organización escolar* (pp. 915-944). Santiago de Compostela: Tórculo. (1994).

<sup>4</sup> Gento Palacio, Samuel; (1993) Instituciones educativas para la calidad total. Ediciones La Muralla. Bs. As.

Además se complementará la investigación bibliográfica con encuestas de opinión a miembros de Equipos directivos de instituciones de gestión pública de las escuelas del nivel Primario de un distrito de la Pcia. de Bs. As que desarrollaron su práctica directiva durante la vigencia de la Ley Federal y continúan hasta la actualidad.

Si bien han relevado trabajos de investigación que ponen sobre las transformaciones educativas, los cambios en la Estructura del Sistema Educativo, la transferencia de las escuelas a partir de la ley Federal, el financiamiento educativo, los cambios curriculares, la extensión de la obligatoriedad escolar, las diferencias en la formación docente y el recurso de autonomía institucional otorgado a partir de esta Ley a través de la confección del Proyecto educativo Institucional será propósito de este trabajo definir cuáles han sido los mandatos de ley para las prácticas de gestión directiva en cada momento histórico.

Sobre temas de gestión directiva, de escuela y de transformación legislativa han desarrollado diferentes trabajos monográficos, informes y ensayos autores reconocidos por su autoridad académica como Daniel Filmus, Juan Carlos Tedesco, Margarita Poggi, Inés Dussel y Cecilia Braslavsky entre otros quienes han puesto sus saberes al servicio de facilitar la comprensión de los cambios y los nuevos requerimientos de la práctica directiva.

También se han desarrollado trabajos puntuales sobre gestión directiva en condiciones adversas, tal como lo plantea Germán Cantero en 'La Gestión Escolar en Condiciones Adversas. Sentido político-teórico de una estrategia metodológica (III Simposio Internacional sobre Investigación-acción y prácticas críticas en educación. Universidad de Valladolid, 1997) explicitando las prácticas directivas desde la sociología en un proceso de cambio de paradigma postmoderno.

Así mismo se han escrito artículos sobre cambio curricular y planificación desde un currículo prescriptivo como lo plantea Cecilia Vaccaro en su Tesis Del currículo prescripto a la práctica



Estos trabajos abordan la gestión desde una visión macrosistema explicando y argumentando sobre los cambios, los fundamentos teóricos y las prácticas como por ejemplo el trabajo de Cristina Carriego “Gestionar una escuela comprometida con su tiempo” donde refiere a las nuevas demandas al sistema educativo, y al director de la escuela y explicita las nuevas condiciones del director, apertura al diálogo, búsqueda de consensos, liderazgo pedagógico y conciencia de posibilidades y límites.

Mientras que desde este trabajo se abordará la gestión práctica de los cambios normativos, en la práctica misma, intrainstitucional, cotidiana de un grupo de los directores de las escuelas del nivel Primario de un distrito de la Provincia de Buenos Aires que experimentaron la gestión directiva en la transformación educativa y en la actualidad.

Tiene como objetivo relevar las prácticas de gestión directiva que se desarrollaron desde el año 1993 hasta la actualidad en el ámbito de la gestión directiva de las escuelas del nivel primario de la Provincia de Buenos Aires, para obtener una visión de los cambios y de las continuidades en las modalidades de gestionar las escuelas. Las preocupaciones iniciales en la transformación, los inconvenientes y las prioridades de cada momento histórico. Para llegar a obtener una aproximación teórica sobre cuál ha sido la tendencia de la gestión en cada uno de ellos.

Anticipándose a las conclusiones como hipótesis que origina el trabajo, se puede aventurar que el eje de la transformación fue el organizativo institucional, por el cambio en la estructura del Sistema Educativo, la extensión de la obligatoriedad a 10 años, y el cambio curricular, mientras que el eje de la Ley de Educación nacional es la enseñanza y las prácticas del director como gestor de buena enseñanza en la escuela.

Sus destinatarios serán quienes aspiren a ocupar cargos directivos o quienes estando en esos lugares de responsabilidad, reconozcan en sus trayectorias la influencia del marco normativo en sus prácticas en un desarrollo sincrónico, leyes prácticas de gestión.

**La gestión directiva de Escuelas del conurbano bonaerense.**  
**De la transformación educativa a la Ley de Educación Nacional**

**1. La transformación educativa de los años 90**

“Cambios en el orden político internacional, en los modelos socioeconómicos dominantes y en la globalización cada vez mayor de las economías. Cambios revolucionarios a nivel científico tecnológico y en las formas de organización de la producción; en las pautas culturales y en el papel de los medios de comunicación masiva”<sup>5</sup> (...) modificaciones en las demandas de la población hacia la educación exigieron y exigen transformaciones, nuevas perspectivas desde los paradigmas teóricos, desde las categorías de análisis de la realidad social y de la educación.

El Congreso pedagógico realizado entre los años 1985 y 1988 convocó a la sociedad argentina al debate sobre la educación. Hizo un diagnóstico crítico sobre los distintos aspectos de la realidad educativa, surgieron como resultado de este proceso de debate propuestas entre ellas una mejora en la participación de la sociedad en el campo educativo, la necesidad de incorporar nuevos contenidos y metodologías, asegurar el acceso a esos avances científicos tecnológicos aludidos por Filmus (1994)

Básicamente se estaba introduciendo en conceptos claves que rigieron la década de los 90, eficacia y eficiencia y equidad para adecuar la educación y la escuela como responsable de impartirla, a las nuevas necesidades de la sociedad del conocimiento.

La reforma del estado y las nuevas reglas económicas, la consolidación de la democracia luego del proceso dictatorial que azotó al país, impulsó la reforma del sistema educativo, a una refundación del Sistema que se inició a mediados del Siglo XIX, se trató, en términos de Liliana Farjat (1998) de salir de un sistema para entrar en otro en plena transformación.

---

<sup>5</sup> Filmus, Daniel (Compilador) ;(1994) ¿Para qué sirve la escuela? Tesis Norma Buenos Aires.

Transformación que implicó modificación de estructuras, fines, metas, objetivos, características, actores, etc.

Hubo numerosos proyectos presentados al Poder Ejecutivo y se llegó a sancionar la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24195, por primera vez en la historia de la educación argentina se contaba con un marco legal común para todos los niveles, regímenes especiales y jurisdicciones. Es esta la primera Ley general de educación del país.

Esta Ley abarcaba todos los aspectos relacionados con la educación, los niveles y regímenes especiales del sistema educativo, incluyendo educación especial, de adultos, técnica, artística y no formal, los contenidos de la enseñanza; la administración y el gobierno de la educación; la profesionalidad docente y directiva y el financiamiento educativo.

En síntesis para adecuar el Sistema Educativo a la realidad se proponían cinco ejes: más años de escolaridad obligatoria para todos, renovación de los contenidos de la enseñanza, formación docente continua, evaluación permanente del sistema y más dinero del presupuesto nacional para educación. La nueva estructura del Sistema educativo consistía en Nivel Inicial, Nivel Educación General Básica (EGB) y Polimodal.

La EGB se cumplía entre los 6 (seis) y los 14 (catorce) años de edad, como franja etárea testigo, pudiendo ser extendida hasta los 18 años según condiciones pedagógicas ya que se organizó de modo que pueda retener a los alumnos hasta la finalidad y la acreditación del nivel.

En esos 9 años de escolaridad obligatoria se esperaba lograr que toda la población adquiriera competencias básicas para un buen desempeño en la sociedad.

Fundamentalmente se esperaba que los sectores más carenciados alcanzaran los resultados similares al resto de la población, asegurando equidad en el reparto de los bienes culturales y científicos. Este nivel contribuiría a compensar las desigualdades económicas y sociales.

Previéndose que la EGB, así mismo preparara a los estudiantes para la inserción al egreso del tercer ciclo, en el Nivel Polimodal, de tres años de duración no obligatorio.

La EGB obligatoria estaba integrada por tres ciclos, de tres años cada uno, primero de 6 a 8 años, segundo de 9 a 11 y tercero de 12 a 14 como edades de referencia.

En este modelo prescriptivo, se trató también la reforma curricular dando como resultado la incorporación de nuevos contenidos de la enseñanza y una nueva organización del Diseño Curricular Federalizado, denominado Contenidos Básicos Comunes, es decir se renovaron contenidos y todo el Currículo.

### **1.1 La transformación en la escuela**

En la institución, en la escuela es donde se concretarían las transformaciones por lo que la conducción directiva tendrá un papel fundamental en la gestión de la misma.

La gestión es un conjunto de acciones que se realizan en una escuela para facilitar todos los elementos que conforman la organización, los recursos, la estructura, orientándolos a la concreción de metas y propósitos claramente definidos.

Refiere Inés Aguerrondo<sup>6</sup>, si la gestión es saber hacer, querer hacer y poder hacer, el común denominador es el hacer lo que implica que esta perspectiva de gestión-planificación tiene un compromiso concreto con la acción. Esta acción es transformadora concreta de la realidad institucional, en otras palabras los directores iniciaron una gestión para la acción y la concreción de la transformación educativa.

La transformación educativa puso en relevancia la necesidad de superar lo administrativo que ocupaba un lugar importante en la gestión de las escuelas.

---

<sup>6</sup> Aguerrondo, Inés;(1995) La escuela como organización inteligente. Troquel. Bs. As.

Puede decirse que el eje de la gestión anterior a la transformación era el burocrático, artesanal, basado en las relaciones de tipo primarias, no profesional, por lo que se inicia un nuevo proceso de gestión, un cambio en la organización y en la gestión.

La tradición educativa centralista se modificó a partir de la transferencia de los servicios educativos a las jurisdicciones provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esta modificación, denominada descentralización de la conducción de las escuelas, favoreció que las instituciones educativas asuman la responsabilidad de elaborar su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su Proyecto Curricular.

La construcción del PEI y del Proyecto curricular otorga protagonismo a los docentes asumiendo una participación mayor en las decisiones curriculares. Son los diseñadores de las prácticas pedagógicas que se llevaban a cabo en el aula y ponen en acto el nuevo Currículum.

Este protagonismo, esta convocatoria hacia una mayor participación impone una nueva modalidad de gestión directiva. Las prácticas de gestión directiva deben asumir la conducción de los procesos de decisión colectiva, ya no unidireccionales, del director al docente sino que se establecen relaciones horizontales y dialógicas como forma de organización de la escuela y de la gestión curricular.

Se introducen cambios fundamentales en la organización y la gestión de la escuela y tanto en la función como en las competencias de los directores. Los temas vinculados con la gestión de las instituciones educativas han tomado un lugar central en relación a los proceso de reformas así como con las innovaciones que se dan en estas instituciones<sup>7</sup>. (Poggi: 2001)

Ya no se trata de un modelo de práctica directiva normativista, burocratizada y centrada en procesos racionales, sino que se redimensiona el accionar de la gestión como una práctica reflexiva tendiente a promover el diseño del

---

<sup>7</sup> Poggi, Margarita; (2001) La formación de directivos de las instituciones educativa. Algunos aportes para el diseño de estrategias. IIPE/UNESCO. Sede Buenos Aires.

Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del proyecto curricular, en conjunto con los docentes.

A partir de la Ley Federal, las escuelas diseñan y ejecutan su Proyecto institucional respetando el diseño jurisdiccional y adaptándolo a las necesidades locales. La unidad escolar, entendida como estructura pedagógica formal del sistema educativo adoptará criterios institucionales y prácticas educativas democráticas para la planificación, ejecución y evaluación de su proyecto institucional.

Al respecto se lee en la Resolución N°41 del año 1995 que reglamenta el artículo 66 de la LFE que *“para garantizar el proceso de transformación, se formulará el Proyecto Institucional”*

Tedesco<sup>8</sup> en el documento La reforma educativa en la Argentina, junto a Tenti Fanfani dice que uno de los ejes de la transformación fue “la modernización de la gestión institucional” a través de intervenciones escolares, el programa Nueva Escuela Argentina se propuso introducir cambios en los estilos de gestión a fin de desburocratizar las prácticas administrativas y pedagógicas. Esto significó poner en manos de los directivos el proceso de transformación pues estaba en sus posibilidades de conducción generar las condiciones, el tiempo, los espacios para aunar criterios de mejora, producir el cambio y concretar la transformación desde la escuela.

## **1.2 La gestión escolar, central en la transformación educativa.**

El rol de la gestión directiva que otrora estuvo ligado a prácticas normativas, cumplimiento burocrático y ejecución de programas diseñados fuera de la institución asume la responsabilidad de conducir procesos de participación de la comunidad educativa.

---

<sup>8</sup> Tedesco, Juan Carlos; Tenti Fanfani Emilio; (2001) La reforma educativa en la Argentina: semejanzas y particularidades.

Esta Comunidad educativa integrada por padres, docentes, auxiliares de la docencia, personal administrativo, alumnos y exalumnos y organizaciones representativas quienes participarán en la organización y gestión de la unidad escolar. (Artículo 42° Título VII Unidad escolar y comunidad educativa. LEF) significó la reformulación de la acción directiva en torno a la participación en las decisiones institucionales. Ya no se trataba de un director que cumple un mandato normativo a ultranza, sino de una práctica directiva que convoca a diferentes actores de la institución y externos a ella para definir los alcances del Proyecto Educativo Institucional.

Se habla de “autonomía institucional” para la organización y la gestión de un proyecto curricular, esto implica un fuerte liderazgo de los equipos de conducción. La escuela ya no es conducida por un nivel central sino por una comunidad educativa liderada por un equipo directivo.

Perfiles directivos diversos determinan las posibilidades o no de una gestión participativa.

Si bien la ley define las atribuciones de la gestión directiva, los propios directores no tenían clara definición de su rol. Debieron asumir nuevas tareas y atender diferentes dimensiones de la gestión. En la bibliografía de la época de la transformación comenzó a instalarse el concepto de gestión, como forma de denominar la práctica directiva. Así por ejemplo, Liliana Farjat<sup>9</sup> (1997) dice sobre el mismo “gestionar; dar pasos conducentes a la consecución de una cosa. Hacer diligencias para lograr algo. Administrar”

Abriendo un poco más el término explicita que se administran tiempos, contenidos curriculares, espacios físicos, recursos, equipos de personas. También asimila a la educación un término de la jerga empresarial “Management” y quien ejecuta esa función es el manager o gerente.

En síntesis, para la autora, la gestión es la administración de todas las dimensiones institucionales.

---

<sup>9</sup> Farjat, Liliana. (1998) Gestión educativa institucional. Aportes para transformar la realidad. Lugar Editorial. Bs. As.

En un trabajo publicado por Organización de Estados Americanos (1994) de Schmelkes, Silvia<sup>10</sup>, quien investigó sobre calidad educativa, se refiere a la gestión directiva como la encargada de ejercer un liderazgo que apoye y estimule, que logre que el docente esté orgulloso de su trabajo, que se preocupe por investigar y que procure que los estudiantes se formen para el trabajo.

Quien conduce la escuela debe mantener y mejorar el proyecto educativo y además, por si esto fuera poco debe asumir dos funciones: estimular y apoyar a la vez que controlar.

La década del 90, con la transformación educativa generó un nuevo paradigma de la gestión, partiendo de la base de denominar por primera vez el trabajo del director como de gestión.

Destacándose a partir de esta nueva etapa la necesidad de diferenciar las competencias necesarias para un buen desempeño en la función directiva, clave para la gestión; para dirigir una escuela se requieren capacidades diferentes de las que se necesitan para la enseñanza en el aula. En línea con esta definición se decía que quien carece de experiencia en el aula tiene serias dificultades para la gestión directiva, no obstante son competencias diferentes.

Gento Palacio<sup>11</sup> (1994) refiere a lo siguiente, para lograr la calidad educativa es preciso contar con un *liderazgo directivo*. Destaca la importancia del liderazgo ejercido por el Director de la institución educativa a través de su intervención en la adscripción de los profesores al Proyecto Institucional, protección de la escuela de los agentes externos perjudiciales, dedicación a la mejora de la institución, adquisición de recursos, implicación de miembros de la comunidad educativa en los temas inherentes a la educación.

---

<sup>10</sup> Schmelkes, Silvia. (1994) Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Documento de OEA/OAS

<sup>11</sup> Gento Palacio, Samuel; (1993) Instituciones educativas para la calidad total. Ediciones La Muralla. Bs. As.



La gestión abarca un conjunto de decisiones y acciones para alcanzar un objetivo previsto. La práctica de gestión se plantea desde la planificación, la ejecución de lo planificado, el proceso de control y la evaluación.

A través del relato de los directores que gestionaban las escuelas en esta etapa de cambio, en la acción diaria, en lo cotidiano estos refieren a multiplicidad de tareas, modificación de sus prácticas, desburocratización, definen sus nuevos ámbitos de intervención, el aula, la escuela y la comunidad.

### **1.3 La organización institucional: un tema prioritario en la agenda del Director de una escuela en transformación**

La transformación educativa de la década del noventa promovió el paso de la centralización a la autonomía institucional, esto implicó para los directivos nuevas responsabilidades y complejas demandas en distintas dimensiones.

“La dimensión organizacional ofrece un marco de sistematización de las acciones referidas a las estructuras de la institución y que dan cuenta del estilo de funcionamiento de la misma”<sup>12</sup>. En ese funcionamiento se desarrollan prácticas de gestión que constituyen los comunes denominadores de los encargados de conducir las escuelas, los directores.

En Resolución citada precedentemente refiere a la “Organización Institucional” como el aspecto que facilitará la participación de docentes en el Proyecto pedagógico, en equipos de trabajo, introduciendo progresivamente los Contenidos Básicos Comunes.<sup>13</sup>

La práctica directiva es el elemento clave para la transformación, conduce la tarea por lo que debe implementar una serie de acciones en el la serie de “Cuadernillos para la Transformación”<sup>14</sup> se refiere a que la función del director o del equipo de conducción es la de ayudar a encontrar respuestas a preguntas

---

<sup>12</sup> Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., Aguerrondo, I (1992) “Las instituciones educativas. Cara y ceca” Serie FLACSO. Troquel. Buenos Aires.

<sup>13</sup> Resolución N°41/95 del Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires. 1995.

<sup>14</sup> Cuadernillos para la transformación educativa (1996) Ministerio de Educación de la Nación. Argentina

tales como qué, por qué, cuándo, dónde, cómo, para qué y para quiénes transformar la escuela.

La visión de los directores de ese momento alude a una de las preocupaciones más relevantes: ¿el dónde y el cómo?

Refieren a la extensión de la obligatoriedad como uno de los temas de agenda fundamentales, la escuela se hizo cargo de sustentar un sistema educativo con más años de escolaridad obligatoria. Desde los 6 a los 14 años, desde primer año hasta noveno. Como señala una directora “Era necesario organizar las escuelas dentro de un sistema educativo que incluyera a los nuevos alumnos y a la vez armar esa escuela para evitar desgranamiento y repitencia”

Los aspectos que se consideraron en esta instancia de la transformación fueron: la ampliación de las plantas orgánico funcionales por la incorporación del tercer ciclo, la necesidad de espacios para los cursos de 8° y 9° año, la articulación con Escuelas Medias, en algunos casos.

Estos se consideraban desde la estructura formal de la gestión: organigrama, distribución de tareas y división del trabajo; uso del tiempo y de los espacios. Así como los que conforman la estructura informal, vínculos y estilos en la que los actores dan sentido a la estructura formal, a través de los roles que asumen sus integrantes. Resistencias a los cambios, desafíos a lograr y ponencias encontradas eran tema de la agenda del director.

El trabajo del director oscilaba entre dos aspectos, uno la organización de los nuevos cursos, horarios, negociación de espacios, incorporación de nuevos actores institucionales y otro la gestión con las comunidades y los resultados en el aprendizaje de los alumnos, de los maestros y de los nuevos actores, profesores del nivel medio transferidos al Tercer ciclo de la Escuela General Básica (EGB).

Surgió en ese marco la necesidad de la toma de decisiones colegiada, con una nueva exigencia, la formación de equipos de trabajo y la construcción de

acuerdos curriculares e institucionales, dentro de la institución e interinstitucional.

Este cambio significaba responder tanto a las demandas externas, relacionadas con la normatividad educativa, como a los requerimientos internos de los docentes, de los alumnos y las familias. Por consiguiente era necesario que los directivos adquirieran nuevos conocimientos y preparación.

En las prácticas concretas se asumen nuevos roles, conducir a un nuevo ciclo incorporado a la escuela, especialmente lo que se denominaba 8° y 9° año. Esta modificación de la extensión de la obligatoriedad comprometió la gestión en el logro de la inclusión de adolescentes que habían sido excluidos de la anterior escuela media.

Pero antes de entrar de lleno en la Dimensión Curricular se avanzará más sobre las dimensiones, administrativa y organizativa

Debieron gestionarse espacios físicos para incluir los cursos de 8° y 9° año. Una de las formas de lograr esta gestión fue la adecuación de los espacios existentes, como refiere una directora “una sala de maestros pasó a ser sala de preceptores, una biblioteca se transformó en un aula y el gimnasio que antes sólo era usado en el horario escolar por los niños de la primaria empezó a ser utilizado por alumnos de tercer ciclo a contra-turno, en clases de Educación física”

Una segunda alternativa ha sido la construcción de aulas de manera cooperativa, entre cooperadores<sup>i</sup> que aportaron mano de obra y materiales, así como los Consejos Escolares encargados del mantenimiento de las escuelas, entre estas dos entidades dieron respuesta a la necesidad de aulas y otros espacios.

Como tercera alternativa se utilizó la llamada “articulación” entre escuelas medias y exprimarias que consistía en “hacer acuerdos entre directores sobre el uso de aulas y otras dependencias” refiere una directora, considerando que las escuelas medias perdían los dos primeros años que pasaron a ser del nivel

EGB esta articulación era además una manera de aprovechar los espacios ociosos de las escuelas medias.

La matrícula de la EGB en este caso se dividía, en la sede de primaria estaban los 7 (siete) primeros años de escolaridad, en la sede de la escuela media los cursos de 8° y 9° año, que eran los “antiguos” primero y segundo año de secundaria. (Plan del año 1956)

Desde el nivel central, Dirección general de Cultura y Educación se aprobaron los reemplazos de edificios añejos por otros acordes a los nueve años de escolaridad, como relata la directora de una ex EGB “En el receso de verano del año 1994 se reemplazó el viejo edificio de la escuela primaria por una EGB”

Otro cambio de la gestión directiva es la carga horaria, históricamente el cargo directivo era de 4 (cuatro) horas diarias, con la implementación de la EGB su horario se extendió a 4 horas y media por jornada. La necesidad de atender los nuevos alumnos, los nuevos profesores, las nuevas familias, la complejidad de la EGB por su crecimiento de matrícula es la justificación en parte de esa modificación.

Simultáneamente, la gestión directiva en el proceso de transformación iba reemplazando el modelo tradicional de planificación normativa, acercándose más a una planificación estratégica situacional, tendiente a pensar la escuela como un sistema integrado por la dimensión organizativa, socio-comunitaria, administrativa y curricular, favoreciendo la mirada global de la institución educativa.

Es decir la gestión directiva debía superar la fragmentación de la planificación tradicional: área pedagógica, área administrativa y área social ya que en su concepción original fue entendida cada una de estas como compartimentos estancos y con responsabilidades distintas. Sin duda que este paradigma de la planificación contrastaba con la necesidad de una planificación estratégica y situacional.

Siguiendo a Poggi, Frigerio y Tiramonti (1992) el campo institucional es entendido como “el conjunto de elementos coexistentes e inter actuantes...un campo es siempre dinámico, se reestructura y modifica permanentemente” En este campo se distinguen subestructuras que las autoras denominan “dimensiones”

Hay que tener en cuenta que la práctica directiva no sólo se circunscribía a la cuestión edilicia o al replanteo de los espacios existentes para el aumento de cursos y matrícula.

Al comienzo fue la preocupación el curso de 8° año que fue el primero de la EGB incorporado a las Plantas Orgánico Funcionales, es decir la inserción de profesores del nivel medio transferidos de las escuelas medias en muchos casos o noveles en este nivel educativo.

Cabe destacar que en los años que conformaban el Tercer ciclo se dio un proceso de reforma curricular y por esto se establecieron formas de reagrupamiento de las disciplinas en áreas, por ejemplo un profesor de Historia, pasó a ser de Ciencias Sociales.

Como consecuencia de estos cambios de diseños, de estructura del sistema educativo y de la articulación entre ex escuelas medias y exprimarias, la práctica directiva emprenderá un trabajo de redefinición de la dimensión organizacional.

La dimensión organizacional comprende aquellos aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo, determinando un estilo de funcionamiento. Como ejemplo de esto una directora afirma, “la incorporación de matrícula del tercer ciclo generó nuevas formas de organización, la escuela convive en un mix de de escuela primaria y escuela secundaria en un mismo espacio físico”

Además la incorporación a las instituciones de personal docente para atender los años del tercer ciclo, profesores de disciplinas y áreas, así como la inserción de los profesores en segundo ciclo ( 4°, 5° y 6° año) para la

enseñanza de inglés, Educación Artística y Educación Física, son nuevos actores que implican otros estilos de relación asumiendo la forma de nuevas tareas, tales como la coordinación de áreas curriculares a cargo de profesores expertos, o asumiendo la necesidad de trabajar en equipo con otros actores de la institución y fuera de ella.

Así se describían las dimensiones administrativa y curricular por parte de los directores que gestionaban la transformación.

Siguiendo el análisis según la bibliografía y el relevamiento de opiniones, a la articulación de espacios con escuelas medias, referida en párrafos anteriores, se le sumó la agenda administrativa y curricular.

En primer lugar desde lo administrativo, la complejidad se daba en la gestión de la información, por la falta de personal adecuado los directores debían asirse de otras maneras de obtener los insumos para la sistematización de la información. Así por ejemplo el Parte Diario fue un instrumento que se incorporó a la práctica del director, otro elemento fue el temario de clases para la supervisión de la práctica pedagógica y el registro de calificaciones para poder obtener la síntesis de las calificaciones de los alumnos.

En algunas escuelas la distancia entre la Sede donde se encontraba el director y el anexo donde se ubicaba el tercer ciclo era considerable, de quince cuabras en algún caso, esto complicaba la información oportuna para la toma de decisiones, ante una situación urgente, la inasistencia de profesores, un conflicto disciplinar. Por tal motivo la conducción de la escuela debió organizar los equipos de trabajo para subsanar estos inconvenientes, se nombraron coordinadores de ciclo, se designaron profesores tutores, se delegaron tareas de gestión a profesores de mayor antigüedad o puntaje docente.

Los procesos de toma de decisión de la gestión directiva debía asistirse por otros actores institucionales en un trabajo colaborativo. Si bien existían decisiones inherentes al rol directivo, responsabilidades que le eran propias e indelegables otras necesitaban de la confianza en las posibilidades de otros docentes responsables y colaboradores.

La buena administración de la escuela en la transformación, el manejo de la información relevante para la toma de decisiones fue uno de los aspectos centrales que debía manejar el equipo directivo y a su vez remitir a los supervisores para elaborar informes sobre los avances de las escuelas en la transformación.

El índice de matriculación de alumnos, el rendimiento escolar, los niveles de promoción y repitencia eran insumos fundamentales para la toma de decisiones a nivel escuela y a nivel distrito escolar.

En este sentido, aludiendo a uno de los ejes de la transformación, la descentralización, toda la información que producía la escuela en su interior, con sus recursos escasos o no, informatizados o en formatos tradicionales eran insumos para establecer si era necesario asignar nuevos cursos, más personal de preceptoría, más cargos de profesores especiales, o personal auxiliar de las escuelas.

Las directoras manifiestan que “debían gestionar autónomamente la nueva estructura educativa en sus escuelas, la descentralización del sistema educativo las enfrentó a una gran responsabilidad, aún con escasos recursos materiales, edilicios, aún en condiciones limitadas para administrar asumieron con responsabilidad la transformación en las escuelas”

Rescataban las ventajas de los nuevos procedimientos administrativos, “muy buena la implementación de cédula escolar<sup>ii</sup> y la implementación de la tecnología informática pero faltó el costeo por parte del estado de los recursos” asevera una directora, y otra comenta que “escaseaban los instrumentos necesarios para llevar los estados administrativos indispensables en la escuela y esto implicaba una sobre carga para las Asociaciones Cooperadoras”.

Desde lo administrativo otro cambio se dio en la conducción institucional de la Escuela General Básica, mientras que la escuela primaria de la Ley 1420 estaba compuesta por un Director y un Vicedirector, la organización EGB era conducida por un Director general, el de la escuela primaria, un vicedirector de Primero y segundo ciclo y un segundo vicedirector para el tercer ciclo. Este

último era designado transitoriamente a través del mecanismo estatutario previsto para la cobertura de cargos jerárquicos transitorios, denominado “Pruebas de selección” a las que eran convocados los docentes (profesores) titulares del tercer ciclo, el último de EGB.

En las escuelas cuyos terceros ciclos articulaban con la secundaria o ex media donde se encontraban físicamente los cursos existía la figura de “Coordinador del tercer ciclo”, recuerda otro director, designado también de entre profesores del ciclo.

Se define en términos de Poggi, Frigerio y Tiramonti que el director es el coordinador general de la institución y que es responsable de las cuatro dimensiones del campo institucional: organizativa, administrativa, socio-comunitaria y pedagógica.

Siguiendo esta línea existen decisiones que son exclusivas del director, que pueden ser consultadas para tomar decisiones, que a su vez éste puede distribuir tareas en otros o delegar funciones, dejando para el vicedirector la responsabilidad de la conducción pedagógica. Tanto el vicedirector de tercer ciclo como el coordinador eran los responsables de la conducción pedagógica de ese ciclo, así como responsables de asegurar la articulación y la convivencia entre los dos ciclos previos y el último, narra una directora.

En este sentido, cuando se trata de una transformación de la magnitud que tuvo la implementación de la Ley Federal en las escuelas, era una necesidad que todos tengan injerencia en las cuatro dimensiones, así que los directores consultados enfatizan la necesidad del “trabajo en equipo con los miembros de la conducción de cada ciclo de la EGB”

El trabajo en equipo fue uno de los ejes de la gestión directiva durante la transformación. El equipo directivo es el responsable de conformar los equipos de trabajo.

Implicó esfuerzos y un cambio significativo en el paradigma de la forma de conducir una institución educativa, para esta tarea el director debía asumir



nuevas competencias y capacidades para liderar el equipo de trabajo, para resolver problemas entre todos, para coordinar y para producir comunicaciones claras sin perder la capacidad de seguimiento y evaluación de la tarea.

Un buen trabajo en equipo, como campo de la dimensión organizativa, presenta como ventaja la implicancia de varias personas en la tarea. Así que en la práctica derivaba en reuniones de trabajo con diferentes actores institucionales y de la comunidad educativa.

En esa línea se apreciaban los encuentros de trabajo entre directivos de instituciones que articulaban, EGB y Polimodal, las reuniones para acordar espacios de uso compartido, horarios disponibles para actividades extraescolares, los proyectos de trabajo compartido, la planificación de eventos conjuntos, entre otros.

Las prácticas de gestión de equipos estuvieron signadas por la asignación de un espacio y horario estable de reunión, armar un cronograma posible a reajustes, según los emergentes y urgencias y establecer un sistema de comunicación de los vicedirectores con el director y de los equipos docentes con estos miembros de la conducción.

Se implementó una agenda de trabajo conjunto, se labraron actas de acuerdos que posibilitaban recuperar la producción de esas reuniones y así “guardar memoria” de los avances, de las necesidades y de las mejoras.

No sólo hubo un cambio en las relaciones entre los equipos docentes sino también entre las familias y la escuela que se describirá más detalladamente cuando se trate la dimensión socio- comunitaria.

Esto produjo una mejora en las relaciones interpersonales favoreciendo la transformación, buscando modos de abordar la complejidad de la tarea, superando las tensiones que pudo promover la nueva estructura que pivotó en la organización y en lo administrativo aludiendo a nuevos modelos de gestión.

La matriculación de nuevos alumnos, la inserción de nuevos docentes, nuevas familias “generó nuevas formas de organización y convivencia dentro de las instituciones” palabras de una directora.

El cambio que favoreció a muchos ciudadanos que pudieron tener acceso a educación gratuita y pública significó un reacomodamiento de la gestión directiva, el impacto directo fue sobre las prácticas directivas, “el mayor cambio fue la incorporación del tercer ciclo y con ello alumnos de muy diferentes intereses, compartiendo baños, actos escolares, ingresos, salidas, etc.” dice la directora de una escuela de zona popular.

En documentos de la reforma se aprecia la necesidad de un nuevo contrato entre docentes y la escuela que prevé la necesidad de revisar las relaciones entre estos y la comunidad, dice una directora “Hay colegas que se destacaron por su flexibilidad, sus iniciativas y otros menos dispuestos a innovar y a otros les faltó enamorarse de la propuesta de la Ley federal que apuntó más al ciudadano...”

La comunicación es un tema clave en todo proceso institucional, y por lo tanto en la constitución de los equipos de trabajo y en la convocatoria a la tarea. Era necesario plantear desde el inicio las características del cambio, las implicancias de los actores en ese cambio y los compromisos de acción que deberían asumir. La buena comunicación facilitaría asumir las nuevas pautas organizativas de las instituciones.

Por cierto vale recordar que en ese contexto social y económico neoliberal, la transformación educativa fue mandato de organismos de cooperación y de entidades bancarias internacionales.

La política estatal se regía por lineamientos de organismos internacionales como la Centro de Estudios para América latina (CEPAL) y de los organismos de cooperación económica internacional (Banco Mundial y el Interamericano de

Desarrollo)<sup>15</sup> estos definían los siguientes tópicos para la educación en la región:

- Logros de rendimiento comparables a los países desarrollados
- Fortalecimiento de la autonomía escolar
- Mayor equidad y focalizando las políticas para los sectores más vulnerables.

Oponiéndose conceptualmente a estos, los organismos económicos acordados en el Consenso de Washington (1990) dictaminaron, también para los países más pobres la “Disciplina fiscal y por lo tanto disminución del déficit, reducción del gasto público eliminación de subsidios”, aunque propone mantener gastos en educación, salud e infraestructura” esto explicaría, como lo expone una directora “el corrimiento del estado en las cuestiones educativas”.

Para la gestión de las escuelas públicas durante la transformación estos dos mandatos resultaban antagónicos y significaban asumir mayores responsabilidades y tareas para los directivos.

Si bien los datos declamaban por un aumento del presupuesto educativo y se registra que en el periodo de la transformación educativa el gasto total educativo registró un incremento del 29% que el incremento fue mayor en el nivel universitario (41%) que en la educación general básica (38%) (COSSE G., 2001). Este porcentaje no alcanzaba el mandato de la LFE del incremento de presupuesto a cinco veces más de lo que se estipulaba para esos años. La realidad en las escuelas era muy difícil por la falta de recursos e insumos para cumplimentar las expectativas de la administración. Entre otras.

Para sintetizar, sobre esta agenda prioritaria, las escuelas constituyen una unidad funcional donde se conjugan tareas y responsabilidades que fueron asumidas desde los directores según sus saberes pedagógicos, trayectorias personales y sentido común.

---

<sup>15</sup> Concha Albornoz, Carlos; (2005) Gestión de las reformas educacionales en América latina. Publicado en Revista electrónica sobre calidad. Eficacia y cambio en educación. Volumen 3 N°2

Con mayor o menor inconveniente asumieron las prácticas directivas en relación a estas dimensiones convencidas del mandato otorgado por la transformación y la Ley Federal (LFE)

Algunos hicieron uso de recursos de delegación de tareas para la gestión, apoyándose en secretarios y maestros de mayor antigüedad en la escuela y en la docencia. Otros ocuparon una mayor carga horaria de la establecida formalmente.

La política educativa hizo una apuesta importante en la profesionalización de los equipos de conducción, en las prácticas de gestión “forjando” así un director supe poderoso, abarcativo y generalista.

## **2. Autonomía institucional**

La tradición escolar en la argentina tenía la tendencia a entender la organización y gestión escolar como el cumplimiento de normas, requisitos, y reglamentos emanadas de la superioridad. Esta elaboraba y dictaba normas que la gestión escolar cumple y hace cumplir. Esta tendencia hacía pensar o considerar a todas las instituciones educativas de una manera homogénea, sin tener en cuenta las particularidades de cada una, las demandas y las necesidades propias de cada institución en cada comunidad.

La LFE tenía previsto un nivel de autonomía en la gestión educativa para priorizar problemáticas, llevar adelante en forma colectiva el Proyecto educativo de cada institución escolar y así asegurar una dinámica y un compromiso participativo de toda la estructura escolar para alcanzar los objetivos previstos y la mejora educativa.

Claro que la visión de la autonomía en condiciones de base desigual, genera más dudas que certezas como lo expresan las directoras cuando refieren a que la autonomía ocultaba que el estado había dejado de responsabilizarse por la educación al dejar en manos de los directores la prosecución de recursos. Esto se advierte aún más en el discurso de directivos de escuelas de contextos pobres.

Entonces la autonomía se traduce en desigualdad y dejar que otro se ocupe, en este caso quiénes se debían ocupar eran los directores y el personal docente.

Aun así, reconociendo esto, todos siguieron respondiendo a los mandatos de la LFE.

Entonces pensar una escuela autónoma era una falacia, si se consideraba que existía una Ley y una reglamentación que regulaba la acción cotidiana.

## **2.1 Nuevas demandas a la gestión directiva**

### **El proyecto Educativo Institucional como eje de gestión en la LFE**

La palabra proyecto afirma Liliana Farjat es uno de los términos “estelares” de la LFE porque se ha constituido en el eje de todas las actividades desde el PEI al PCI y hasta el proyecto areal, proyecto áulico, proyecto de dirección.

Al respecto Ander Egg explicita que el proyecto es una herramienta de programación para quienes intervengan en el ámbito socio-educativo, no es una regla pero si es elaborado en la institución proporciona la información básica acerca de la situación contextual en la que se ha de aplicar la programación en el aula.

El proyecto, refiere el autor en otros párrafos, es un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí que se realizan para producir determinados bienes y servicios capaces de resolver problemas. Todo proyecto comporta una serie de actividades donde se combinan recursos humanos, técnicos, financieros y materiales.

Es así que la guía proporcionada para los proyectos sociales fue adoptada por los directores para gestionar los PEI. Así se observaban en los documentos elaborados una serie de preguntas vertebradoras o ejes de los proyectos: “Qué es necesario modificar, cuál es el problema priorizado, con qué acciones, cuáles serán los recursos necesarios, quiénes van a intervenir, quiénes serán los beneficiarios, durante cuánto tiempo y cuál es el impacto esperado”

La práctica directiva se apropiaba de estas nuevas tareas, para diseñar, planificar, implementar y evaluar un proyecto era necesario el trabajo en equipo. Para ello los directores ya no estaban solos en la dirección armando “su planificación” sino que se debieron diseñar estrategias de participación, la aplicación de encuestas y la elaboración de un diagnóstico a partir de los resultados de la investigación-acción.

La respuesta a las situaciones relevadas como problemas ya no se trataban de manera unívoca sino que debían darse respuestas de conjunto, acordadas y avaladas en general por el cuerpo docente.

El proceso de transformación adopta un modelo de gestión participativo y democrático materializado en la formulación del PEI para esto, la práctica de los directivos debía agenciar fundamentalmente tres cuestiones, organizar la participación, definir la identidad institucional el lugar de la escuela para la comunidad y los roles de cada uno de los actores en la concreción de objetivos planteados como comunes, mejorar la calidad educativa.

En el relato de los directores se advierte la dificultad para encontrar los tiempos de reuniones conjuntas, se destaca el inicio de cada ciclo lectivo como el momento del año para las reuniones plenarias (de todo el plantel docente) “aunque a veces, comenta una directora, los profesores estaban afectados en otras escuelas y tampoco podían concurrir a las reuniones. Entonces se trabajaba elaborando actas de acuerdos para que estos se informaran de lo trabajado.”

El lugar de la comunidad es un nuevo actor en la gestión directiva, por lo que se deben asegurar espacios para conocer el ideario de la escuela y formar parte de este. “En reuniones de padres informábamos de los cambios producidos en la estructura del sistema educativo, la incorporación de los adolescentes en la escuela, esto a veces provocaba desconcierto en los padres de los más pequeños y hasta hubo situaciones de conflicto, recuerda una directora”

Claramente se nota cómo la gestión directiva se va abriendo a nuevos campos de conocimiento se habla ya de gestión de la convivencia del encuentro entre diferentes edades e intereses, por lo que el eje estaba puesto en conciliar, por eso se rescata el interés puesto en algunos directores de esa época en capacitarse en “mediación escolar”

La escuela pasa a ser el centro de la vida cultural de la comunidad. En la década de los 90 la sociedad argentina vivía a pleno la reforma del estado, ajustes, privatizaciones, descentralización y transferencias de los servicios del sector público al privado. Aumento significativo de la tasa de desempleo, cierre de fuentes de trabajo, cambios significativos que devenían en políticas neoliberales.

Plan de convertibilidad que significaba la instalación de una idea superficial y banal de igualdad de peso dólar y pobreza estructural de una parte importante de la población caracterizaban una realidad desigual, con muchas desventajas y factores de alta vulnerabilidad social.

La escuela no estaba ajena a los embates de los recortes, y las comunidades educativas estaban atravesadas por dificultades económicas serias. A esto se sumaba el deterioro social producto de una crisis de valores, disfuncionalidad familiar, crisis de la juventud al no contar con proyectos a futuro, y desconfianza en las posibilidades de la escuela.

La globalización científico tecnológica recibida y acogida por la transformación educativa como una forma de acceder a los nuevos conocimientos, suponía a la vez el predominio de los mercados y la subordinación caótica de las distintas esferas (social y política) y su devaluación.

La gestión directiva debía tomar a su cargo el mandato establecido por la LFE este en síntesis era “organizar la escuela como centro de la vida cultural” y restablecer así su contrato con la comunidad de manera de recuperar su lugar educativo.

Para satisfacer las demandas educativas de la comunidad la ley preveía que las escuelas ofrezcan servicios de educación no formal, y establecía que la gestión directiva promoverá el acuerdo con otras organizaciones no educativas para realizar actividades culturales, artísticas, deportivas y científicas.

La escuela estaba llamada a convertirse en el lugar de encuentro de las actividades culturales y pondrá a disposición su infraestructura para el desarrollo de esas actividades extraescolares.

En la realidad las escuelas fueron más el centro de promoción de acciones para proteger la niñez de situaciones de riesgo más profundas, algunas escuelas dieron el almuerzo, otras contribuyeron con los famosos “trueques” y los fines de semana abrían sus puertas para ello, afirma un directivo.

Si había fragmentación social y ruptura de todo lazo social, la escuela y la gestión directiva debían sostener ese entramado débil, pero el único para ayudar a las familias a criar a sus hijos. Donde había hambre se daba de comer, donde faltaban zapatillas se conseguían y donde faltaban libros se hacían fotocopias. Pero así también la pobreza alcanzaba a las escuelas.

En relación a esto los directores empezaron una nueva forma de gestión, la llamada de auxilio a sectores privados y organizaciones no gubernamentales y fundaciones para solicitar desde alimentos hasta recursos didácticos, libros para las bibliotecas, elementos necesarios para acondicionar los edificios (pinturas, papeles, etc.) y se extendieron los padrinazgos a alumnos de sectores más vulnerables. (Fundación Cimientos)

Una nueva modalidad de gestión, escribir notas de pedido, buscar los elementos donados, insistir telefónicamente, entre otras fueron las acciones que se priorizaban a la hora de emprender el ciclo lectivo para poder llevar adelante la tarea educativa contando con los recursos básicos que el estado no proveía.

Como explicita claramente la directora de una escuela, “muchas veces abríamos las puertas de la escuela para proyectos solidarios ante la crisis



económica que atravesaba nuestro país por aquel entonces, abríamos los sábados y domingos para realizar trueques, ferias de ropas, festivales benéficos, y agrega durante los años 90 las escuelas fueron las únicas instituciones que quedaron en pie y pudieron sostener y responder a una diversidad de demandas propias de cada comunidad”

Para complementar esta visión, otro director comenta que la LEF promovía una apertura a la comunidad y a la participación de la familia, dando importancia a las relaciones interinstitucionales. Claro está que en esta agenda comunitaria la tarea se diversificaba aún más.

Mientras que otro dice críticamente que durante la vigencia de la LEF el estado no es garante del derecho a la educación y que son las escuelas y sus equipos docentes quienes deben responsabilizarse de asegurar este derecho.

Según otra directora en esa época la práctica directiva estaba centrada en asegurar la continuidad de los alumnos en la escuela a cualquier costo, tener el niño y el joven en la escuela, incluir pero sin asegurar buena enseñanza porque se preocupaba más por las cuestiones asistencialistas.

Estas palabras, estas situaciones fueron llevando a la revisión de los mandatos de la LEF, en algunos directivos las prácticas de gestión se centraban en la dimensión pedagógica mientras que en otros la gestión era más social y comunitaria.

La autonomía de la gestión, favorecía la acción directiva en un sentido o en otro, en la práctica pedagógica o en una práctica social. Ambas dimensiones complementarias pero en determinados momentos del país aparecen desbalanceadas entonces la escuela nuevamente entra en crisis al igual que las gestiones.

Con la descentralización educativa, cada institución se vale de la autonomía para elaborar su Proyecto Educativo Institucional articulado a la política educativa del país. Para que sea una verdadera herramienta de

transformación<sup>16</sup>, requiere la participación real de los actores, pensando en la escuela que se tiene y la escuela deseada.

Los elementos que se debían tener en cuenta para la elaboración del PEI eran: la formulación de un problema, la programación o diseño, ejecución de las acciones programadas y la evaluación.

En cuanto al primer elemento y en coherencia con estos aspectos definidos en la LEF, los documentos de la jurisdicción orientaban en este sentido: “en la institución es necesario que se dé un proceso de análisis crítico y una reflexión compartida” el proyecto será la integración teoría - práctica, en este se “visualizará” el ideario de la institución.

Coherentemente con la propuesta de nación, la provincia avalaba un PEI donde se realice el análisis de la situación desde lo colectivo, que permita reconocer los problemas de la escuela pero además pudiera definir dónde se está parado, qué logros se tienen y que dificultades.

Los aspectos que se debían analizar eran las características de la institución, de los equipos docentes, de la población escolar y del contexto sociocultural. También los recursos materiales y “toda otra variable relevante”

Poniéndose el énfasis en la acción colectiva, el trabajo en común los directores en la práctica debían constituir un grupo de trabajo, un equipo para la tarea escolar concreta.

En este proceso hubo diferentes momentos y alcances, algunos equipos directivos gestionaron básicamente las reuniones a partir de un motivo coyuntural, un acto escolar, una feria educativa, una muestra de trabajos. Estos motivaron la participación de casi todos los docentes, “aunque siempre alguno faltaba” recuerda una directora.

---

<sup>16</sup> Geiler, Raquel; Apuntes y aportes para construir el Proyecto educativo institucional.

A medida que seguían recibiendo las orientaciones se fueron estableciendo otros motivos de reunión, bajo otros formatos. En algunos casos se reunían profesores de una disciplina, distintos tipos de agrupamientos, por curso, por años y por ciclos.

“Los docentes trabajaban en talleres de reflexión” afirma una directora, donde se trataban los problemas de los alumnos y se reformulaban las expectativas de logro para ese año, disciplina o área.

En relación al segundo elemento, la programación o diseño, el Documento Curricular, volumen 3<sup>17</sup> refiere que “los docentes que comparten un mismo ciclo tienen la responsabilidad de acordar las expectativas de logro y garantizar su concreción en el tránsito de los alumnos por cada uno de los años” así es que los equipos directivos organizados y conducidos por la gestión directiva seleccionaban las expectativas acordes a su grupo escolar.

Era tarea indelegable de la gestión directiva la realización de reuniones para la organización de la dimensión curricular o pedagógica didáctica, comprometiendo a los docentes en la selección de los contenidos según las expectativas de logro formuladas.

### **3. Transformación curricular: El trabajo del director en la construcción del PCI**

En el inicio de este trabajo se refiere a uno de los ejes de la transformación, el cambio curricular, en el ámbito del Consejo Federal de Educación se definieron los Contenidos Básicos Comunes que constituyeron el primer nivel de elaboración de los contenidos curriculares los que serían relaborados en el segundo nivel, la provincia de Buenos aires en este caso para que luego, cada escuela los adecuara e sus necesidades en el Proyecto Curricular Institucional (PCI)

---

<sup>17</sup> Documento Curricular, volumen 3. (1996) Consejo general de cultura y educación. DGde C y Educación. Provincia de Bs. As

Al respecto cuando se preguntó por la dimensión pedagógica a los directores una de las respuestas apuntó a la dificultad de la organización del PCI por dos motivos, por un lado la dificultad de reunir a todo el personal de un ciclo, de un año o de la escuela y por otro la complejidad de abordar un tema considerado por mucho tiempo como resorte de expertos en desarrollo curricular que se transfería a los docentes, habitualmente hacedores de una práctica, la de enseñar.

No obstante teniendo en cuenta la dificultad del diseño de los años 80, el de objetivos direccionales y operacionales, “vacío de contenidos” el tener un organizador con contenidos era un paso más avanzado.

Para desarrollar este tema es necesario definir la dimensión curricular como el eje de la escuela, la que le otorga identidad diferenciándola de otras instituciones como institución social de contenido pedagógico. Las escuelas concretan su proyecto fundacional brindando enseñanza y asegurando aprendizaje. La dimensión pedagógico didáctica es el elemento clave.

“Las prácticas pedagógicas pueden entenderse como aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y vínculo entre los alumnos y el conocimiento.” (Poggi, 1992. Ob.cit.)

El papel de las prácticas directivas en la dimensión pedagógico didáctica es central, como lo es también la gestión del currículum prescripto. A propósito de esto, se define el currículum prescripto como la propuesta oficial que constituye la normativa medular de las instituciones educativas, es el documento que delimita aquello que la institución debe hacer y esta acción curricular es el contrato que asume y sobre el que centra la gestión directiva y la práctica de quien asume ese cargo.

Los equipos directivos tienen en la propuesta normativa de la LEF un marco de para ese contrato ya que propone la elaboración de una Proyecto Educativo Institucional (PEI) y un Proyecto Curricular Institucional (PCI)

A propósito de esto la Resolución 41 del año 1995 define en uno de sus títulos “Reorganización Institucional” que la gestión se ocupará de la formulación del proyecto institucional que progresivamente se incluirán los Contenidos Básico comunes (CBC) y que serán partícipes de este proyecto pedagógico los docentes.

Como ya se dijo en el ítem “La transformación educativa”, uno de los puntos clave de la Ley federal fue la transformación curricular, no sólo la incorporación de nuevos contenidos sino la federalización del diseño.

A fines de 1994 se acordaron en el Consejo federal de Cultura y educación los Contenidos Básicos Comunes (CBC) sobre la base de las Resoluciones 33/93 y 37/94<sup>18</sup>. El acuerdo básico fue que los contenidos se orientarán a la formación de competencias, intelectuales, prácticas y sociales.

Se debía aceptar el concepto amplio de contenido, no sólo conceptos, sino también procedimientos, métodos actitudes, valores normas y habilidades integraban el campo de lo curricular, además de reconocer la necesidad de plantear una propuesta curricular relevante y necesaria para la comunidad escolar.

Al respecto comenta una directora “fueron relevantes las transformaciones curriculares” considerando que se incorporaron nuevos contenidos y se transformaron los objetivos en “expectativas de logro”

Cobró así relevancia una nueva dimensión la curricular en relación a la concreción institucional del diseño jurisdiccional. “Las escuelas comienzan a construir sus PEI, recuerda una directora, con sus idearios y sus ofertas educativas”, finaliza.

La gestión directiva entonces se pone a trabajar sobre dos cuestiones fundamentales, una la promoción de acciones para el desarrollo del PEI y del PCI y la segunda cuestión la revisión de los saberes docentes sobre los

---

<sup>18</sup> Resolución 33/93 Brinda orientaciones para acordar los CBC. Resolución 37/94 Criterios para la planificación de Diseños Curriculares Compatibles en las Provincias.

contenidos a enseñar para elaborar un plan de capacitación en función de las necesidades reales.

Para desarrollar el primer compromiso de acción, desarrollo del PEI y del PCI se tuvieron en cuenta las recomendaciones de los niveles centrales de decisión. En provincia de Bs. As surgieron los Documentos Curriculares A, B y C con orientaciones para la práctica de gestión del PEI y para las prácticas de enseñanza de áreas curriculares. Los CBC nacionales son tomados por la jurisdicción y esta prescribe los diseños de provincia y en las escuelas se avanza sobre el tercer nivel de concreción curricular, el PCI.

“La institución escolar realizaba una evaluación inicial para identificar las competencias de los alumnos, refería la directora de una escuela, y producía un documento escrito con las expectativas de logro, por año, con los contenidos educativos priorizados para ese año en curso”

Para esta tarea se realizaban reuniones de personal docente para elaborar el diseño curricular institucional. Directivos encargados de coordinar la selección, secuenciación y jerarquización de los contenidos para cada una de las escuelas.

Sobre esto informa una directora, “Se trabajó con los CBC nacionales, los definidos en provincia y el Institucional. En las planificaciones áulicas se realizaba la clasificación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Desde la conducción se observaba la diversidad de propuestas a nivel institucional esto dificultaba el establecimiento de criterios comunes de trabajo institucional”

Agregando “Creo que lo que más dificultó fue poder garantizar saberes comunes a los niños en igualdad de oportunidades”

El discurso prioritario de la transformación era la de autonomía de gestión, en los documentos de la época y según lo expresan los directores, la LEF señala la tendencia a otro estilo de gestión, basándose en el concepto de autonomía.

Ejercer la autonomía significaba adquirir algunas competencias para definir con claridad las prioridades, además de la organización y la gestión de espacios, tratada desde el inicio, la práctica directiva gozaba de autonomía para llevar adelante el PEI, pero sin dejar de lado la participación y la acción colectiva.

Los aspectos sobre los que se trabajaba desde la gestión para la construcción del PCI eran aquellos que establecían las recomendaciones de los documentos emanados del nivel central y la bibliografía pedagógica de circulación social.

En un documento de la transformación dice “El objetivo central de la institución escolar será fortalecer y elevar la calidad de la educación” es decir aumentar las oportunidades para toda la población escolar en particular y en general.

Se consideraba la tarea de la escuela como centro del cambio cualitativo y la gestión como la acción necesaria para lograrlo. El PCI se presentaba como una alternativa para la gestión referida a un proceso de trabajo conjunto y de largo plazo tratado conjuntamente por los distintos actores institucionales.

Los docentes, según la escuela, el contexto socioeducativo, los alumnos, tenían la potestad de definir qué se debía enseñar respetando la secuencia lógica y la coherencia interna de las disciplinas, la adecuación al proceso de desarrollo del alumno, la relevancia de los saberes que pueden generar los distintos contenidos y que facilitarían la inserción de los alumnos en el medio y por último, la incidencia que pueden tener en la formación personal. Admitiendo que se incluyeran contenidos emergentes del contexto.

Los maestros como ejecutores de una política curricular, debían a partir de los CBC y los diseños de provincia ser diseñadores de un plan de estudios, tarea compleja que siempre había estado en manos de teóricos de la educación hoy se ponían en manos de los docentes de cada escuela. “Cada escuela con su diseño”, explicita una directora, eran tantos diseños como escuelas.

Por otro lado se debían acordar, por si acaso no queda claro, los equipos docentes debían tratar de qué manera se llevaría a cabo la enseñanza en las

escuelas de esos contenidos seleccionados. Es así que se proponían discusiones sobre “Estrategias didácticas” y “Pautas de evaluación”

Al respecto el diseño curricular definía que la construcción de saberes por parte del alumno puede lograrse si el docente busca mejores estrategias para esa construcción.

Pero a considerar por algunos autores las estrategias<sup>19</sup> son procedimientos internos que el sujeto pone en juego para aprender un objeto de conocimiento. Los docentes tenían que centrar su atención en la enseñanza es decir en los procesos didácticos que favorezcan el despliegue de estrategias en los alumnos.

En relación a este tema, se evidenciaba en la propuesta curricular la prioridad puesta en los contenidos y en el aprendizaje, la enseñanza no estaba en el mismo orden. Los maestros, profesores podían capacitarse en nuevos contenidos pero no en nuevos modelos didácticos. Esto significó aplicar viejas recetas a nuevos contenidos sin lograr que se produzca el verdadero y esperado cambio cualitativo.

Retomando el tema de los problemas, la gestión directiva en su anhelo de elaborar el PEI se encontraba con que en los docentes resonaban los problemas al contexto socio económico.

Sin duda la situación socioeconómica del país en general y del conurbano en particular atosigada por las políticas neoliberales, donde se privilegiaban las finanzas por sobre la producción produjo los mayores índices de desocupación, analfabetismo y vulnerabilidad social. Un estado “ausente” dejaba a las escuelas en la frontera, entre la enseñanza y el asistencialismo.

En este contexto, la selección de contenidos, la delimitación de expectativas de logro y las estrategias didácticas estaban condicionadas por la situación de vulnerabilidad socioeconómica de la población que se agudizaba cada vez más.

---

<sup>19</sup> Barriga A., Frida y Hernández R., Gerardo. (1998) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw-Hill. México



Entonces la construcción del PCI era el reflejo de la diferenciación entre escuelas públicas “de élite” y aquellas de comunidades pobres.

No obstante el trabajo directivo en línea con las metas educativas abordaba la necesidad del replanteo de la tarea docente, la búsqueda de nuevas formas de enseñar y de aprender aunque con críticas a las estadísticas que se ocupaban de sumar los egresados y no aceptaba restar repetidores y alumnos que abandonaban la escuela. Pero como esta no era la única tarea de la agenda directiva, se hacía en concomitancia con otras tareas, esto resultaba un trayecto complejo y hasta difícil de proseguir y cumplimentar.

Las palabras de una directora reflejan que si bien hubo muchos problemas que resolver, uno de los mayores era hacer entender a los maestros y especialmente a los profesores las nuevas demandas educativas, la mayor apuesta era poner en el centro de la discusión la inclusión de alumnos con calidad de aprendizajes. Porque en general se interpretaba como que todos los alumnos debían promover aunque en la práctica se daban altos índices de repitencia entre 7° y 8° año y abandono en el último año del tercer ciclo como se observa en el cuadro.

Un aspecto innovador fue la incorporación de una segunda lengua en la enseñanza a partir del segundo ciclo ( 4°, 5° y 6° año) sumado al 7° y a los años provenientes de Educación Media (8° y 9°) esto implicó que los directores debieran instrumentarse para la supervisión del Inglés como nueva asignatura curricular.

Se dieron dos cuestiones, directores con conocimientos de este idioma previo a la transformación y directores que accedieron a través de cursos a la formación en la supervisión de la didáctica del idioma. La capacitación estaba a cargo de la Red de formación docente que a nivel distrito y a través de los Centros de Investigaciones Educativas (CIE) promovía la participación voluntaria en estos cursos de actualización curricular.

Así mismo desde el Consejo General de Educación y la Dirección General de escuelas se enviaban documentos técnicos sobre la didáctica del Inglés

producidos por expertos. Documentos de poco impacto real en la tarea docente por la imposibilidad de leer colectivamente, analizarlo en el contexto institucional.

Como otro aspecto relevante en la transformación se destaca el uso del tiempo y del espacio didáctico, las prácticas directivas debían favorecer la flexibilidad en estos dos elementos tradicionales de la escuela, el grado y el horario de dictado de cada disciplina.

Al respecto en uno de los cuadernillos de la transformación decía “(...) la escuela sigue fielmente ligada a aquella estructura productiva en la medida en que mantiene la división del espacio escolar en aulas incomunicadas, la división del tiempo en horarios rígidos y de los saberes en disciplinas inconexas”

Esto estaba diciendo que el formato tradicional, la organización tomada del modelo industrial y empresarial estaba en revisión, algunos podrían decir con justa razón que al desbastarse el circuito productivo y desvalorizarse la industrialización como se hizo en esos años de la transformación era lógico que en la no tuviera lugar esa estructura, pero en virtud de la transformación se argumentó que estas dos coordenadas serían rediseñadas para favorecer un aprendizaje significativo revalorizando el trabajo grupal, la interacción todos con todos, organizarse en proyectos colaborativos, entre otros.

Ahora bien, cuando se pregunta a los directores qué innovaciones pudieron llevar a cabo en relación a esto, es poca la información que se obtiene a menos que algunos docentes “se atrevieran” a la enseñanza por áreas en segundo ciclo, los talleres de algunas disciplinas como Tecnología, como sucedía en una escuela donde se movilizaban los alumnos de distintos grados a un espacio destinado a la informática. O en otros casos se refiere a los agrupamientos temporarios para los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Se rescata alguna experiencia en organización escolar “no graduada” pero sólo en primero y segundo ciclo, ya en tercero la formación docente especializada por disciplinas hacía mucho más difícil estos re-agrupamientos. Esta institución

se organizaba en tres “bloques” que agrupaban a los niños por edades y logros de aprendizajes. No perduró por mucho tiempo así que no existe mayor información al respecto.

Si bien se reconocía la necesidad de flexibilizar tiempos y espacios en muchos casos la atadura al formato tradicional de la escuela imposibilitaba la propuesta diversa, la gestión directiva sumió este desafío aunque sin mayores logros.

### **3.1 La mirada del director sobre las prácticas docentes en el aula: un cambio de paradigma**

Otro aspecto de la práctica directiva es la supervisión de la tarea docente, la rutina habitual hasta antes de la LEF era visitar el aula del maestro, observar su práctica, escuchar a los alumnos, observar sus cuadernos o carpetas y elaborar un informe que se plasmaba en un cuaderno de actuación docente.

Esta tarea antes custodiada y ejercida por la dirección de la escuela empezó a revisarse a la luz de nuevos paradigmas más democratizadores de la práctica, entonces la observación como dispositivo de trabajo y procedimiento específico de los equipos de conducción giró hacia una práctica más elaborada, planificada y consensuada que permitiera modificar la “mala imagen” que la presencia del directivo en el aula tenía para algunos docentes.

La observación, como procedimiento sistemático implicaba la preparación de la entrada al territorio, la entrada al aula, las reglas previas durante la estadía en el aula, y el trabajo institucional que se dará luego de la salida. Esa tarea entonces, dejaba de ser solamente un acción de inicio y cierre sino que era un proceso e observación, relacionado más con el ámbito social que con el educativo.

Precisamente una de las razones por las que esta práctica fue perdiendo dinamismo y frecuencia se debió a las constantes interrupciones provocadas por nuevas demandas a la práctica directiva.

A propósito de esto empezaron a utilizarse otros dispositivos tomados de modelos racionales, para registrar la observación, el uso de técnicas tales como completar un récord de observación, realizar una “lista de control” sobre aspectos generales de la práctica.

El trabajo del director en el aula con el docente era una cuestión de completar planillas, SIEMPRE- A VECES- NUNCA. Pero la reflexión compartida sobre la tarea fue recién incorporada a partir de empezar a revisar el paradigma tecnocrático que estaba influyendo sistemáticamente en educación.

A partir de esto se instalaron los registros etnográficos de las clases, tomando el concepto de la antropología pero adecuándolo a la práctica supervisiva, para lograr así una revisión crítica de la propia práctica.

Desde el enfoque etnográfico los observadores -directores- trataban de hacer un registro lo más completo posible y en forma continua de la situación que se estaba desarrollando en el aula de clases, la observación etnográfica favoreció la relación maestro - director, debido a que el docente no sentía “la mirada directa sobre él” comentan algunos directores.

Los aspectos relevantes o dignos de ser registrados eran el escenario físico, la ornamentación del aula, los carteles o recursos didácticos utilizados, la ubicación espacial de los estudiantes, la disposición del docente frente a estos, para luego registrar o anotar textualmente las intervenciones de los participantes, en una secuencia de los sucesos (quién habló primero, quién después, etc.) sus interacciones, así como sus silencios. Todo quedaba relatado a dos columnas, en una hoja que luego era leída por el observador y el observado.

Con esta modalidad de observación pudieron reflexionar sobre la práctica desde una visión crítica compartida, convergiendo puntos de vista e interpretaciones sobre lo acontecido en la clase en todos los aspectos mencionados.

No obstante era esta una práctica de supervisión compleja por la escasez de tiempo por lo que no llegó a ser sistemática como se preveía, ni facilitó la

síntesis de conceptos superadores para generalizar y armar nuevos modelos didácticos.

A esto refiere una directora diciendo “se observaba una diversidad de propuestas áulicas, lo que dificultaba establecer criterios comunes de trabajo a nivel institucional”

#### **4. La aplicación de la LFE produjo cambios significativos en la gestión directiva**

Las realidades institucionales demandaban diferentes competencias a los directores que debían atender problemas sociales, algunos describen su gestión como de resistencia, en tanto que debían atender a los continuos embates del medio, de los propios docentes y de la superioridad.

La tarea directiva estaba dividida en la práctica pedagógica y la atención de problemáticas sociales, refiere un director.

La gestión directiva navegaba entre dos aguas, entre el mandato de Ley y la realidad. En tiempos de demandas sociales las necesidades educativas se invisibilizaban, no eran lo suficientemente fuertes como para posicionar a la escuela en su real dimensión como institución de transmisión cultural, del legado histórico y de los conocimientos socialmente relevantes.

En este sentido la gestión del PEI era vivido en un principio, “con temor a lo desconocido”, luego se sintió como una carga más al trabajo hasta ir definiéndose como un desafío de la gestión que generó movimientos, búsquedas y alternativas para mejorar la oferta educativa. Esta tarea significó pensar la institución educativa como un todo integrado y en interacción con la comunidad.

La práctica del director empezó a abrirse hacia la comunidad dando a conocer los propósitos de la escuela, sus proyectos curriculares específicos y las dificultades con que se encontraban pero además se involucró en la toma de decisiones a quienes se interesaban por la obra de la escuela.

La transformación produjo la apertura de un proceso de discusión sobre el trabajo del director, sus prácticas y su sentido.

Generó cambios concretos en la organización de la escuela, privilegió la formación de equipos de trabajo reconociendo los problemas y las dificultades para gestionar pero a la vez dando continuidad a aquellos aspectos de la tarea educativa que se resolvían eficazmente.

### **5. Un nuevo cambio, otro desafío para la gestión**

En su inicio la transformación educativa despertó muchas expectativas así como opiniones a favor y en contra. Autores y textos comprometidos con la reforma y con los cambios que se debían producir en la gestión directiva para que realmente se cumpliera con esa transformación deseada por la LFE.

Cuanto más avanzaba la crisis económica y social producto de la implementación de políticas neoliberales, desregulación y reducción de gastos del sector público, las aspiraciones progresistas se diluyeron y la transformación educativa sólo quedó en algunas escuelas que integraron programas de mejora específicos, por ejemplo Programa Integral para la Igualdad Educativa.<sup>iii</sup>

Así la visión y la misión de la escuela cedió su lugar a mantener un rol más asistencialista que pedagógico, refiere una directora. Mientras que la directora de una escuela bajo la cobertura del programa asintió en los beneficios otorgados por este programa y en los procesos de mejora que se fueron dando al interior de la institución.

Mientras tanto, en el país se daban situaciones extremas de vulnerabilidad económica y social, llegando a una crisis de gobernabilidad institucional en diciembre de 2001. Una de las directoras recuerda que ese 20 de diciembre tuvo la escuela sin alumnos y que las madres llamaban avisando que sus hijos no asistirían a la “compensación”<sup>iv</sup> por temor a los sucesos de la calle, movimientos de sectores humildes que se movilizaban a saquear

supermercados, se producían entonces situaciones de violencia, según entendían estas madres.

Este agotamiento del modelo económico de exclusión llevó a un llamado a elecciones nacionales anticipadamente por la renuncia del presidente De la Rúa, asumiendo en el año 2003 el presidente Kirchner quien junto con el licenciado Daniel Filmus a cargo del Ministerio de Educación iniciaron la consulta masiva y a distintos sectores de la sociedad, gremios, trabajadores, familias, entre otros para lograr una reforma de la transformación<sup>20</sup> de la educación.

Aunque algunos autores como Pelayes ponen en cuestión estas consultas diciendo que no han sido más que un “simulacro” y que los autores de la transformación son hoy los defensores de la nueva LEN.

Iniciándose de esta manera el ocaso de la transformación educativa, el ciclo de la Ley Federal de Educación comenzaba su revisión y como resultado de las consultas masivas surgió una nueva Ley de educación Nacional N° 26206 (LEN) y con ella un nuevo desafío a la gestión de las escuelas.

La lógica predominante de los años noventa a la cual se hizo referencia en la primera parte de este trabajo, ponía el acento en el cambio institucional, en el cambio curricular y en las modalidades de gestión, hacer una gestión participativa y democrática. Estos aspectos sin duda son importantes pero no significaron a la hora de medir resultados la mejora de los aprendizajes.

La experiencia, refiere Tedesco (Revista OEI. 2011) ha demostrado que estos cambios no produjeron los impactos esperados en los procesos de enseñanza y aprendizaje y hoy estamos en la necesidad de revisar con detenimiento el papel de las variables propiamente pedagógicas del cambio educativo”<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Pelayes, Olga Susana; (2007) Reformas del estado y nuevas formas de regulación de la educación. La Ley nacional de educación: la reforma de la transformación educativa. Publicación de la Universidad de San Luis.

<sup>21</sup> Tedesco, Juan Carlos; (2011) Los desafíos de la Educación Básica del Siglo XXI. Revista Iberoamericana de educación N°. Pág. 31 a 47. Consultada on line.

Es así que la Ley de Educación Nacional promulgada en el año 2006 define nuevos principios que antes de entrar de pleno en los desafíos de la gestión se reseñan a continuación.

Aunque se reconocen en documentos previos a la nueva Ley anticipos del cambio educativo y la modificación en el “mandato” para los equipos directivos. En el año 2004 la Dirección general de Educación Básica elaboró un documento para la gestión directiva tratando el inicio del ciclo lectivo y tomando uno de los ejes del nuevo compromiso con la transformación, el rol del director como capacitador de los docentes como un rol central en la conducción de la institución educativa.

Así definía la nueva competencia que debía asumir el director en la escuela, y respecto de todos los procesos iniciados en la transformación a los que se sumaron los planes y programas de atención de situaciones de vulnerabilidad serían considerados “todos curriculares” porque todos se centran en actos secuenciados de enseñanza y aprendizaje. Y se completaba el ideario afirmando que todos los chicos debían estar en la escuela aprendiendo y los docentes enseñando. Los directores debían cumplir con su tarea de organizar y supervisar las prácticas de los docentes y cumplir con su rol de capacitador del personal docente.

En provincia de Buenos Aires se organizó la capacitación en servicio obligatoria, dice “el director es un docente que enseña desde otro lugar de gestión institucional que dentro de sus responsabilidades de conducción asume el compromiso fundamental de fortalecer las prácticas de enseñanza de los docentes”.

Al respecto los directores consultados sobre este punto refieren a su nuevo rol en el marco de la LEN “la práctica directiva especialmente en estos últimos años, se basa en ampliar la oferta educativa desde lo cualitativo, asesorando” mientras que otro, en consonancia con la opinión anterior, describe su práctica actual como que los directivos tienen mayor responsabilidad en el desarrollo curricular, se propician nuevos espacios de capacitación y la función del



director está centrada en la dimensión pedagógica y el rol de los docentes como enseñantes”.

Para recapitular, las palabras de Tedesco señalan el inicio del cambio de una gestión que gira hacia la mejora de la enseñanza porque se entiende que así verdaderamente se lograrán los cambios en la calidad educativa y en los resultados académicos.

Al iniciar el debate por la nueva LEN se publica un documento que se titula “Bases para el debate de la Ley Nacional de Educación” Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Este material ya tomaba como uno de los ejes la formación docente como una cuestión estratégica de carácter nacional para recuperar la centralidad del aprendizaje.

En el mismo se presentaba como uno de los puntos para definir el rol docente como sujeto de derecho en un estado que garantice condiciones dignas de trabajo de formación y de carrera.

Estos ejes argumentaban que la calidad de formación de los docentes es uno de los factores que más incide en la posibilidad de que todos los alumnos accedan integralmente a la educación, permanezcan y egresen de la escolaridad obligatoria con aprendizajes de calidad.

Otro documento que da cuenta de este nuevo enfoque de la gestión en provincia de Bs. As, aún antes de la ley es el denominado “Las prácticas docentes” de agosto de 2004 se dirige a los directores ya que una vez finalizado el diagnóstico de inicio del ciclo lectivo, ya pasado el primer informe de calificación de alumnos, es oportuno contribuir con el mismo para ofrecerles un material que les ayude evaluar y supervisar las prácticas docentes en relación a las metas educativas del ciclo. Metas que por otra parte ya no son las estipuladas institucionalmente sino establecidas por el nivel central, por la dirección general de cultura y educación en el Plan Educativo 2004-2007.<sup>v</sup>

Este es un antecedente de la futura reforma curricular, la que devino del cambio de ley el “Currículum prescriptivo”

Ante esto las palabras de los directores han sido por demás elocuentes, refieren y resaltan el papel del director en términos de “la gestión pedagógica del director”, como actor que participa y se compromete en el seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es el equipo de gestión quien “Capacita a los docentes” se utiliza como metáfora que la escuela es “el aula del director”. Dicen los encuestados, el equipo directivo “Planifica en forma estratégica la supervisión de la enseñanza. Realiza un seguimiento de la evaluación y promoción de los alumnos, establece junto a los docentes un plan de mejora y de recuperación de alumnos con dificultades y en riesgo de abandono.”

Otro opina: “Se convierte en veedor, de los Diseños curriculares” Empieza a poder instalarse en el aula, controlar que la enseñanza sea más efectiva” “se generan espacios para capacitarse institucionalmente” entre otros comentarios en los que se advierte que la gestión está más ligada a la dimensión pedagógica que a la organización.

La agenda del director, las prioridades de la práctica directiva han girado hacia lo pedagógico, hacia la supervisión de la enseñanza. En coherencia con los mandatos de la LEN.

Dice otro director: “la práctica directiva se basa en el rol pedagógico el cual orienta, asesora a los docentes en sus prácticas áulicas. Para que la escuela cumpla con su función enseña el director, y enseñan los maestros, confirma otro directivo encuestado.

### **5.1 Los mandatos de la nueva ley.**

En primer lugar se toma el aspecto más significativo el cual es el rol del estado para con la educación. De un estado “ausente” según las referencias de los directores encuestados a un estado garante de la educación como un derecho ciudadano y una responsabilidad del sistema educativo.

Un principio organizador fue el cambio de estructura del Sistema Educativo que pasó a ser de alcance nacional, exceptuando la Ciudad autónoma de Bs. As. Tal como lo prescribe el artículo 15 del Capítulo II del Título I “El Sistema Educativo Nacional tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan”

Es así que la nueva estructura en la provincia de Bs. As. en congruencia y dentro de los términos fijados por la LEN es la siguiente: comprende cuatro (4) Niveles -la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior en los Ámbitos Rurales continentales y de islas, Urbanos, de Contextos de Encierro, Virtuales, Domiciliarios y Hospitalarios y se definen como Modalidades a: la Educación Técnico-Profesional; la Educación Artística; la Educación Especial; la Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional; la Educación Intercultural, la Educación Física; la Educación Ambiental y a Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

La obligatoriedad de la escolarización se considera desde los dos últimos años del nivel inicial hasta completar la escuela secundaria.

La nueva estructura adoptada en provincia según reza el artículo 24 de la Ley de educación provincial N°13688 es la siguiente:

- a. Educación Inicial: Organizado como unidad pedagógica y constituido por Jardines Maternales, para niños desde los cuarenta y cinco (45) días a dos (2) años de edad inclusive; y Jardines de Infantes, para niños de tres (3) a cinco (5) años de edad inclusive, siendo los dos últimos años obligatorios.
- b. Educación Primaria: Obligatorio, de seis años de duración, para niños a partir de los seis (6) años de edad, organizado como una unidad pedagógica.
- c. Educación Secundaria: Obligatorio, de seis años de duración, organizado como una unidad pedagógica. Podrán ingresar quienes hubieren cumplido el Nivel de Educación Primaria. En el caso del Nivel Secundario de la Educación Permanente para Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional, tendrá una duración y un desarrollo curricular equivalente a todo el Nivel.
- d. Educación Superior: Podrán ingresar quienes hubieren cumplido con el Nivel Secundario o demuestren poseer aptitudes y conocimientos

equivalentes bajo la normativa que esta misma Ley dispone. Se cumple en institutos superiores, en la Universidad Pedagógica, la Universidad Provincial del Sudoeste y las Universidades que se creen a tal efecto. Está prioritariamente orientado a la formación de docentes y profesionales necesarios para el sistema educativo y de otras áreas del saber, otorga títulos profesionales y está articulado con el Sistema Universitario Nacional y todas las demás instancias nacionales y jurisdiccionales que refieran a los fines y objetivos de este Nivel.

La nueva escuela primaria ahora de seis años, llamada Educación Primaria es el segundo nivel obligatorio, de seis años de duración, para niños a partir de los seis (6) años de edad, y está organizado como una unidad pedagógica, conducida por un equipo directivo y el personal docente.

Un equipo directivo que deja de tener bajo su incumbencia y supervisión al tercer ciclo que vuelve al nivel secundario, el que también es de seis años de escolaridad y obligatorio ya que incluye el que en otros tiempos fuera séptimo o último año de Nivel Primario.

Cambio definitorio para la nueva escuela primaria básica exigida de formar alumnos con calidad de aprendizajes para insertarse en el nivel siguiente que también es obligatorio.

Así entonces se plantea la nueva misión del directivo, como articulador ya de un nivel con otro que no es de transferencia directa, empiezan a redefinirse según palabras de una encuestada, “los criterios sobre calidad educativa” y además agrega otra, se “empezaron a considerar los datos duros o cuantitativos sobre repitencia en las escuelas. Ya como analizadores internos.” Si bien no se sabe a qué secundaria concurrirán los alumnos pero sí se sabe qué se debe enseñar y cómo hacerlo para lograr la mejor inserción de los niños en el tercer nivel obligatorio y que los egresados de la educación básica logren trayectorias escolares exitosas en el nivel siguiente.

En palabras de directores encuestados se refleja la nueva demanda a la gestión, dicen “somos garante de la trayectoria escolar de todos los alumnos a fin de que puedan transitar con éxito la escolaridad obligatoria, reconociendo al niño como sujeto de derecho”. También advierten la diferencia en la calidad de

la supervisión áulica en relación a la menor cantidad de cursos, edades y docentes que están bajo su responsabilidad.

En la organización y gobierno de la educación también hay cambios significativos, se regionaliza el gobierno, aparecen las jefaturas regionales y los equipos técnicos de capacitación. Este carácter regionalizado de la administración educativa ejercerá un mayor control sobre la gestión directiva, así como un mejor acompañamiento focalizando los problemas propios de una región o área de supervisión.

En relación a esto se puede apreciar por los relatos de los directores que a diferencia de la LFE la capacitación docente estaba en manos de la red de formación docente mientras que actualmente se estableció el Equipo Técnico Regional con capacitadores para los distintos niveles obligatorios y las modalidades del sistema educativo y según las demandas de los servicios educativos.

Esto favorece la capacitación de los actores docentes y directivos según las necesidades y propuestas regionales sumadas al Plan de la Dirección provincial de capacitación.

Al respecto, los directores toman esta descentralización como favorable para su agenda de acompañamiento al docente en la enseñanza. Comentan que han recibido a los capacitadores en sus escuelas y que han organizado encuentros entre el personal docente y ellos sobre temas curriculares.

“La formación docente en los contextos laborales, convertir el contexto laboral en contexto de aprendizaje, dice Claudia Romero<sup>22</sup> es la condición para una formación valiosa”.

Refieren haber organizado cronogramas de reuniones con las asistentes técnicas en función de las demandas docentes para resolver los problemas de la enseñanza.

---

<sup>22</sup> Romero; Claudia. (2009) en Mejorar la gestión directiva. Gvirtz y Podestá. Granica. Bs. As.

Introduciéndose en la gestión directiva los aportes de Gvirtz, Silvina (2009) la gestión tiene como finalidad centralizar los objetivos de la institución escolar alrededor de la búsqueda de aprendizajes de calidad. Para ello es necesario que todos los actores estén comprometidos, motivados para mejorar.

Mejorar implica pensar nuevos modos de trabajo conjunto y la planificación institucional a corto y mediano plazo con metas claras factibles, consensuadas mensurables cuantitativa y cualitativamente, centrada en los aprendizajes de los alumnos y para que los alumnos aprendan más y mejor es necesario maestros que enseñen mejor.

Planificar consiste en definir una visión compartida y establecer de manera participativa planes de acción coherentes que atiendan los problemas pedagógicos detectados. Estos problemas son relevantes para la gestión cuando refieren a la enseñanza y al aprendizaje, de lo contrario distraen la atención, corren el eje del debate y no se pueden resolver.

En términos de la profesora Adriana Jácome, el desafío consiste en sistematizar espacios de análisis de la información que le permita al personal directivo y docente establecer con la mayor claridad posible los problemas que aquejan a la organización. Este es el punto de partida para todo proceso de mejoramiento de la calidad: tomar conciencia de los problemas, conceptualizarlos y conjuntamente diseñar estrategias de mejoramiento.

Corresponde aclarar que la visión desde la Ley Nacional a diferencia de la ley federal para las prácticas de estos directores significó “correr la mirada a los problemas de la comunidad, de enfocarse sólo en las situaciones de vulnerabilidad y focalizar la atención a los problemas institucionales particularmente a los pedagógicos.” Así lo manifiestan en sus respuestas a la pregunta sobre la visión de la gestión directiva actual.

“Este ha sido el mayor cambio de la gestión y ha significado el avance hacia una gestión centrada en lo curricular” aparece en otro relato.

Ya en la vigencia de la LEN, en un documento de la gestión del año 2006<sup>23</sup> las categorías de análisis de la institución promueven el cambio de paradigma en tanto que este material, muy utilizado y valorado por los equipos directivos, define la gestión del director como el diseño de acciones que involucran a todos los sujetos que interactúan en la escuela sobre la base de la misión fundamental: la enseñanza.

El eje del documento es definir un nuevo rol integrador del director, dice que toda la acción, toda práctica directiva es gestión curricular institucional. El campo de intervención del director es pedagógico. En él se interrelacionan los ejes institucional y político - social.

Además refiere a que las directoras y directores deberán tener en cuenta que la formación es un proceso continuo y que de ellos depende la mejora de los aprendizajes. Así es que una directora reconoce en sus palabras este texto y dice “Mi aula es la escuela y el contenido de mi trabajo es la enseñanza”.

## **5.2 Calidad educativa. Indicadores de mejora**

A propósito de la mejora institucional, desde una práctica directiva que centraliza la gestión en procesos de enseñanza y aprendizaje de maestros y de alumnos, se comienzan a prestar atención a los indicadores de mejora, estos se refieren a datos cuantitativos y cualitativos.

Al respecto algunos materiales refieren al indicador como datos que informan sobre el estado de algún aspecto de la realidad. Esta información permite diagnosticar con precisión, planificar en forma realista y evaluar si se logran los propósitos.

Pueden ser cuantitativos o cualitativos. La tasa de desaprobados, de repitentes, de sobre edad, son algunos de los indicadores que estos últimos años han sido seguidos para proponer acciones de mejora.

---

<sup>23</sup> El rol del director en la gestión curricular institucional.( 2006) Dirección de Educación Primaria. Bs. As.

Uno de los temas recurrentes en la preocupación de la agenda del director es el índice alto de repitencia, sostienen que es difícil superarlos cuando aún no se han podido transformar en problemas de la escuela, y no se los sigue atribuyendo a cuestiones de desventaja social.

Los indicadores cuantitativos se cruzan con los analizadores institucionales, el tiempo dedicado a la enseñanza, la empatía entre alumnos y docentes, los estilos de comunicación, entre otros, que merecen ser parte de la problematización del dato como estrategia del director para iniciar un proceso de mejora.

Los indicadores de gestión son herramientas para diagnosticar la situación de la escuela, dan pistas para saber por dónde se está caminado, brindan información con sentido y son el punto de partida para la acción.

En general, los directores reconocen “la ventaja de generar matrices para la visualización clara de los indicadores de desaprobados- aprobados por área del conocimiento, por año, desfasados en edad, etc.”. A la vez que reconocen la necesidad de hacer partícipes de la lectura de los diagnósticos a todo el plantel docente para poder llevar adelante un proyecto diagnóstico participativo y un plan de mejora consensuado.

Así en términos de LEN el estado garantizará la calidad educativa, para ello definirá contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles, mejorará la formación docente ( extensión a cuatro años de la formación inicial y planteará la formación continua) implementará políticas de evaluación de la calidad ( Asumiendo indicadores nacionales PISA) y dotará a las escuelas de recursos materiales necesarios (Coordinación con políticas socioeducativas: libros para las escuelas, becas para estudiar)

### **5.3 El rol del Estado provincial y la gestión directiva**



Es así que las prácticas directivas sienten, perciben que sus responsabilidades se han recortado a lo pedagógico, están más comprometidas con el cambio curricular.

Asumiendo la custodia de la implementación de este diseño en las aulas, como dice una directora “siendo veedores del diseño curricular”

A propósito de esto, el nuevo diseño aprobado por Resolución N° 3160/07 define qué se enseñará, cómo se enseñará, qué se deberá evaluar y que propósitos tiene la enseñanza de cada área del conocimiento en cada año y ciclo del nivel, en cada escuela de la provincia de Buenos Aires del nivel primario.

Dice en el marco general de política curricular, en relación a la tarea de los equipos directivos: “Es su responsabilidad difundir y garantizar la socialización de los diseños y propuestas curriculares entre los/as docentes de su escuela. Para desarrollar estas acciones es preciso que habiliten espacios de diálogo y reflexión sobre estos documentos, favoreciendo la construcción de acuerdos que den lugar a una práctica institucional coherente y articulada. Esta tarea es fundamental al definir colectivamente el proyecto educativo”

Así es que en la agenda del director se inició un nuevo compromiso de acción en el abordaje cotidiano del nuevo diseño curricular de la provincia de Buenos Aires que fue aprobado por Resolución 3665/ 07 por el Consejo general de Educación de esta provincia, este se presentó a los directores con materiales pre-diseño trabajándolo en reuniones, con especialistas en las áreas de conocimiento, para que luego los directores los presentaran a los docentes mediante trabajos de lecturas compartidas e individuales, ofreciendo situaciones modélicas y enviando a un docente a talleres denominados de acompañamiento al currículo, implementadas por la dirección de capacitación en donde los especialistas en didácticas específicas orientan a estos maestros que luego, en la escuela, transferirán a sus pares lo aprendido.

También para esta tarea de difusión de un nuevo Diseño curricular prescriptivo fueron convocados docentes en horario de servicio complementando la acción

directiva oficiando de agentes multiplicadores en las instituciones en conjunto con el director.

Esta tarea de coordinación y de organización de reuniones que favorezcan el encuentro entre docentes para la socialización de lo aprendido en los talleres, se constituyó en una práctica de gestión directiva para mejorar la enseñanza, como consecuencia de esto es que se espera que se dé efectivamente el cambio cualitativo que no pudo concretarse con la Ley Federal de Educación.

A esta concreción pedagógica de la gestión directiva contribuye el rol del estado provincial “más presente, ocupado de las escuelas y de la educación a través de programas y planes más universales, tales como libros para las bibliotecas y útiles escolares” según manifiestan las directoras consultadas en la muestra.

## **Encuadre metodológico**

### Objetivo general

- Reconocer el impacto de las normas educativas en las prácticas de gestión directiva de los últimos 20 años desde la implementación de los lineamientos de la Ley Federal 24195 del año 1993 hasta la actualidad en el marco de la Ley Nacional de Educación vigente desde el año 2006.

### Objetivo específico

- Relevar el impacto de los cambios normativos en las dimensiones de la práctica directiva de escuelas de un distrito del conurbano bonaerense: organizativa, administrativa, curricular y comunitaria.

## **Enfoque metodológico**

La **Investigación bibliográfica y documental** es la principal tarea que se realizará, la indagación en textos existentes sobre el tema elegido, desde bibliografía seleccionada en formato papel, documentos técnicos y pedagógicos del Ministerio de Educación, de la Dirección General de Escuelas, del Consejo general de Cultura y Educación y de la Dirección de Educación General Básica de los años 90 y de la Dirección de Educación Primaria actual.

La búsqueda se complementa con la recuperación de artículos en sitios de Internet: páginas del Ministerio de educación, portal abc.gov.ar, y especializadas tales como portal IPE UNESCO y Dial net entre otras. Estos medios cuentan con documentación de diversidad de autores sobre gestión directiva, reforma educativa, transformación escolar, liderazgo directivo y escuelas que innovan según la legislación vigente en cada etapa histórica de los últimos veinte años.

Se incluirán voces de los actores principales, equipos de gestión directiva a través de aplicación de encuestas abiertas sobre la práctica de gestión directiva desde el marco de la Ley vigente y la experiencia obtenida durante la hoy derogada Ley Federal.

Las respuestas serán incluidas en el trabajo como citas textuales durante el desarrollo del tema, y finalmente sistematizadas en el apartado correspondiente para ser sustento de las conclusiones, tomando como referencia las opiniones de esos actores y sus experiencias de conducción de las escuelas donde se ponen en acto los marcos legales.

### **Análisis de la encuestas**

La muestra ha sido acotada a directores de escuelas primarias de un área de supervisión del distrito que incluye quince escuelas de ese nivel que durante la vigencia de la LEF fueron escuelas de Educación General Básica (EGB), trece escuelas eran EGB “puras” y dos articulaban con Escuelas medias.

Las escuelas con equipo directivo (dos integrantes, director y vicedirector) son 14 y 1 (una) escuela sólo tiene director. Esta escuela se creó como Primaria bajo la vigencia de la Ley Nacional 26206 del año 2006.

De un total de 29 encuestados, respondieron el instrumento 9 (nueve) directores y 3 (tres) vicedirectores. Un director sin experiencia directiva en la LEF pero con experiencia docente.

El cien por ciento de los encuestados tiene en promedio 30 años de experiencia docente que se compone por 10 ó más años en cargo de base (maestro de grado) y más de 15 años en la gestión directiva.

Del total de los encuestados, 4 tienen formación universitaria, carreras Ciencias de la educación, Licenciatura en Gestión educativa y Licenciatura en lengua y literatura.

Todos los encuestados son residentes del distrito y han trabajado en escuelas del mismo.

Además otra característica de la muestra es que está integrada por directores con experiencia en escuelas alejadas de la zona céntrica con diferentes problemáticas en el contexto social y económico de los años 90 y continúan allí y otros son directores de escuelas céntricas públicas consideradas de “élite” esto significa que los padres pudieron, a través de sus aportes sostener los recursos materiales y escolares y sostener una educación de calidad acompañando las acciones educativas de los docentes y de sus hijos.

La consideración de esas escuelas como de élite se hace tomando en cuenta el cruce de dos categorías “calidad y gratuidad” siendo que a pesar de la crisis social y económica de los años 90 profundizada en el 2000/2001 pudieron mantener muy buenos resultados académicos, sostener recursos materiales gracias al aporte de los padres y eran y son elegidas mayoritariamente por la comunidad del distrito.

### **Descripción del instrumento (figura en Anexo 2)**

Se utilizaron preguntas abiertas con la finalidad de recuperar la experiencia de los Directores y vicedirectores en su gestión directiva en tiempos de Ley Federal y en la actualidad. Preguntas que siguen un orden cronológico, de acuerdo al tiempo de vigencia de las leyes.

En principio se preguntó por la LEF y luego por la Ley de Educación nacional. Luego se pregunta sobre la continuidad de aspectos de la LEF que creen que continúan vigentes en la conducción de las escuelas.

Las preguntas son abiertas a excepción de la primera que da una orientación a los encuestados sobre qué dimensiones “mirar” para responder, pedagógica, comunitaria, organizacional e institucional.

Este es el modelo de encuesta abierta que fue remitido por mail a los directores durante el mes de mayo y junio.

El siguiente cuadro muestra la relación categorías evaluadas en la encuesta y síntesis de respuestas obtenidas.

<i>Indicadores</i>	<b>Mayoría de respuestas: ideas que se destacan de las opiniones relevadas</b>
<p data-bbox="395 459 855 539">Aspectos destacados durante la vigencia de la LEF</p> <p data-bbox="395 1180 746 1216">El rol directivo en la LEF</p> <p data-bbox="395 1973 855 2009">Continuidades de la gestión de</p>	<p data-bbox="976 459 1433 577">Organización de la escuela para la adaptación a la nueva estructura del SE</p> <p data-bbox="976 613 1433 689">Conformación de nuevos equipos de trabajo</p> <p data-bbox="976 725 1433 801">Reglas de administración: Gestión eficaz y eficiente</p> <p data-bbox="976 837 1433 1039">Nuevos acuerdos de convivencia entre instituciones que albergaban alumnos de distinto nivel educativo EGB y Polimodal</p> <p data-bbox="976 1075 1433 1151">Articulación interinstitucional (con escuelas medias)</p> <p data-bbox="976 1187 1433 1388">Organizador, gestor, articulador, motivador, planificador, innovador, abarcativo de multiplicidad de tareas</p> <p data-bbox="976 1424 1286 1460">Promotor de cambios</p> <p data-bbox="976 1496 1410 1532">Gestor de recursos materiales</p> <p data-bbox="976 1568 1433 1729">Integral aborda todos los aspectos o dimensiones, pero mayor peso a los problemas sociales</p> <p data-bbox="976 1765 1129 1800">Asistencial</p> <p data-bbox="976 1836 1433 1953">Problema de planificación del Currículo institucional por falta de tiempos de reuniones.</p> <p data-bbox="976 1989 1433 2024">Promotor del PEI, de acuerdos</p>

<p>la LEF</p> <p>Aspectos destacados de la gestión actual</p>	<p>institucionales, de trabajo en equipo, de abordaje integrador de la práctica de enseñanza,</p> <p>Cambio en la relación estado-escuelas</p> <p>La educación responsabilidad del estado</p> <p>La gestión abocada a la dimensión pedagógica-curricular y a la enseñanza.</p>
<p><b>Ruptura con respecto a la transformación</b></p>	<p>Diseño curricular</p> <p>Nueva estructura del sistema educativo: primaria de 6 años y nueva secundaria de 6 años. Sendos niveles obligatorios.</p> <p>La planificación institucional desde un currículum prescriptivo.</p>

## **Conclusiones**

Este trabajo ha permitido establecer una aproximación a las diferencias en las prácticas de gestión directiva durante dos procesos que podrían denominarse fundacionales en la normativa educativa.

Desde la Ley 1420 de educación común del año 1884 y la Ley 4874 del año 1905 basada en el proyecto del senador Manuel Láinez no se promulgaban leyes de educación que contemplaran aspectos importantes para el desarrollo educativo del país.

Tanto la Ley Federal de educación como la Ley de Educación Nacional han planteado un marco legal para un modelo de país, para un contexto social nacional e internacional diferente al de las leyes del siglo XIX y del inicio del siglo XX. Un contexto diverso, globalizado, mientras que la Ley 1420 se instó en un proceso de construcción de identidad nacional, de afianzamiento del estado nación. Las leyes de final de siglo XX y de inicio del siglo XXI plantean la educación y a la institución encargada de impartirla masivamente en una sociedad del conocimiento.

La LFE se propone la modernización de la escuela y la consolidación de un proceso democrático que había sido interrumpido sistemáticamente durante las décadas previas. A la vez que respondía a mandatos internacionales en cuanto a reducción del estado y a su destitución como estado benefactor, garante de derechos.

Mientras que la LEN se instituye en un proceso de restitución de las responsabilidades del estado.

Sendas leyes marcan itinerarios diferentes para las prácticas directivas, los relatos y respuestas dadas por los directivos encuestados, los textos consultados y los documentos prescriptivos en cada momento histórico avalan tareas distintas para los directivos.



Los ejes de la gestión directiva para los directores de las escuelas que participaron con sus opiniones, durante la vigencia de la LFE básicamente han sido los siguientes: la organización de la institución para incluir a los nuevos alumnos de la nueva estructura del sistema educativo, el trabajo en equipo, la toma de decisiones colectiva, la delegación de tareas pero no de responsabilidades, la integración de la comunidad en las instituciones, la sistematización de espacios de participación para la construcción del PEI y del PCI y la articulación con escuelas medias.

A partir de estas interpretaciones surgidas de las encuestas pueden definirse como aspectos destacados en la gestión directiva durante la LFE los siguientes

1. Organización de la escuela como institución de que promueve la participación de la comunidad educativa en la prosecución del Proyecto Educativo Institucional con la finalidad de adecuar la oferta educativa a la demanda social, en un marco de avances culturales, científicos y tecnológicos importantes.

El equipo directivo asume un rol de liderazgo democrático, lidera procesos de participación, propicia la conformación de equipos de trabajo, fomenta la reflexión sobre el contexto social, económico y político-cultural y favorece el encuentro entre las familias y la escuela. Con la salvedad que la escuela asume otros roles en el contexto de la comunidad, su práctica se invade de contexto, brinda asistencia en las situaciones emergentes sociales.

2. Organización curricular, el equipo directivo asume la conducción del proceso de construcción del Proyecto Curricular Institucional (PCI) proceso por el cual docentes seleccionan, secuencian, jerarquizan los contenidos a enseñar previstos en los Diseños Curriculares Básicos, denominados Contenidos Básicos comunes, prescriptos por el Consejo Federal de Cultura y educación, que es el ámbito de concertación donde se definen las políticas curriculares con el acuerdo de los ministros de educación de las distintas jurisdicciones.

Los nuevos diseños incluyen contenidos novedosos y actualizados que el director debe conocer y hacer conocer por parte de docentes y familias, por lo que la gestión hace hincapié en la planificación de los Contenidos Institucionales (PCI)

- Inclusión de nuevos contenidos y la supervisión de profesores y maestros con reconversión en áreas, en la agenda educativa del director para la supervisión de 8° y 9° año que pasaron del nivel medio a la EGB.
3. Nueva estructura del Sistema educativo “EGB” los directores debieron organizar la escuela para incluir los nueve años de escolaridad obligatoria, incluir a jóvenes que habían sido expulsados de la vieja escuela media. Hacer lugar “concreto y simbólico” a muchos alumnos en edad de cursar los tres años del tercer ciclo para cumplir con el mandato de ley de obligatoriedad de la educación básica.
  4. Nuevo rol del director: manager, o gestor de recursos simbólicos y materiales por las políticas de descentralización, pero en virtud de la reducción del gasto público las prescripciones de la ley de aumento del PBI para educación fueron insuficientes y los directores administraban la transformación sin medios materiales.

En cambio para la práctica de gestión en el marco de la LEN la gestión central del director, ha sido y es el eje curricular puesto en la enseñanza y en la implementación de un diseño curricular prescriptivo, paradigmático y común.

El rol de capacitador de los maestros y el plan de mejora de la calidad educativa basado fundamentalmente en la lectura de los indicadores institucionales, por un lado cualitativos descripción de la enseñanza y el aprendizaje y por otro cuantitativos, datos de repitencia, sobre edad, abandono, promoción año a año, aprobados por trimestre, entre otros.

Estos aspectos considerados a priori, se fundamentan en el siguiente análisis:

1. La ley de Educación nacional define a la educación como una cuestión de estado, un derecho que el estado debe garantizar por lo que los directores son ejecutores de una política educativa pero asegurada desde la Ley en tanto que esta se compromete con la dotación de recursos materiales para una educación de calidad, equipamiento científico-tecnológico, infraestructura, textos para las bibliotecas, entre otros.

2. Los directores tienen la responsabilidad sobre la enseñanza en un marco de currículum prescriptivo, paradigmático y común. Si durante la Ley Federal el director gestionaba el PCI en esta normativa el mandato es que el director se ocupe de promover las buenas prácticas de enseñanza.
3. El director entonces es un profesional que contribuye en la formación docente continua, capacita, difunde los diseños organiza reuniones de trabajo con los documentos prediseño, participa en capacitaciones donde los especialistas los presentan y difunden.
4. El eje de la gestión está puesto en la agenda curricular pero ya no en la definición del mapa de contenidos sino en las orientaciones didácticas para la enseñanza que el Diseño y todos los materiales que lo acompañan prescriben.
5. El Consejo federal deroga los Contenidos Básicos comunes y aprueba los Núcleos de aprendizaje prioritarios para los ciclos de escolaridad, la provincia toma estas definiciones y elabora los diseños curriculares de la provincia de Bs. As.
6. Por último el aspecto más destacado desde lo organizativo es el cambio de estructura del Sistema Educativo Argentino de la anterior EGB de 9 años a la actual escuela primaria de 6 (seis) años de escolaridad que conforman una unidad pedagógica y organizativa para la formación de niños y niñas a partir de los seis años de edad. Esta nueva organización del nivel favoreció el trabajo del director, poder acotar las problemáticas hacer foco en la formación básica, las metas del nivel como base para la continuidad de estudios en el nivel siguiente .

Estos puntos señalados son considerados como “marcas” diferenciales en las gestiones directivas en cada marco normativo. Si el objetivo de este trabajo es “Reconocer el impacto de las normas educativas en las prácticas de gestión directiva de los últimos 20 años, relevando las prácticas en escuelas del distrito, este impacto ha sido constado durante la investigación bibliográfica y empírica. Sin duda se puede afirmar que hubo un cambio en el paradigma de la dirección según la ley que sustentaba el sistema educativo y por lo tanto las instituciones que lo componen.

Las agendas de los directores fueron organizadas de modo diferente en cada una de las leyes. También el rol del estado se piensa distinto en cada una de las leyes promulgadas. Sin duda la forma de gestionar una escuela asume un formato u otro considerando el rol del estado, un estado ausente, sin recursos, fiscalizado y ocupado en cumplir con la agenda de los organismos financieros internacionales poco podía ocuparse de las escuelas. Si bien esto no se dice explícitamente en la ley los directores en sus relatos desde lo cotidiano y práctico admiten que debieron cargarse sobre sus espaldas la transformación educativa.

Mientras que la recuperación de la educación como política de estado tiende a recomponer la obligación de este como responsable de las escuelas, de agenciar no sólo desde la letra de la Ley y de recuperar el presupuesto educativo y llevarlo a superar el de 6% del PBI destinado a educación, que permita financiar el cambio y la concreción de la misma. Esto contribuye a posicionar la práctica de los directivos como hacedores de una enseñanza de calidad que favorezca los aprendizajes de todos los alumnos, además de su inclusión previniendo el abandono y formando para la continuidad de estudios.

Reconociendo también aspectos que surgieron durante la Ley federal que moldearon un nuevo rol directivo, por ejemplo la constitución de equipos de trabajo, la toma de decisiones conjunta para las cuestiones institucionales, los modelos democráticos de participación comunitaria, la concepción de la escuela como un sistema político donde se juegan distintos y a la vez roles complementarios y el encuentro entre la escuela y la comunidad como un nuevo actor con participación activa y con poder de decisión sobre algunas dimensiones de la escuela.

Son marcas de crecimiento y de nuevos roles de gestión que potenciaron a ese director normativista y burocrático de la Ley 1420.

La gestión puede definirse como un conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprenden los equipos directivos de una escuela para promover y

posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa.

La visión que los directivos encuestados asumen es la de revisión permanente de su práctica de gestión. Hoy se puede decir que este rol es clave en la educación de calidad poniendo en foco la gestión curricular. Pero ya no desde los contenidos a enseñar sino en cómo asegurar que esos nuevos conocimientos sean aprendidos por todos es así es que la gestión directiva hoy tiene el compromiso de asegurar la inclusión, la permanencia y el egreso con aprendizajes de calidad y por eso es que donde se produjo claramente la ruptura es en el paradigma curricular.

Reconocen y apoyan los cambios normativos, asumen su compromiso con el diseño curricular prescriptivo como norma y ley común para todas las escuelas y son los directivos quienes tienen la responsabilidad de asegurar su aplicación en el aula y en la escuela debiendo, además darlo a conocer a toda la comunidad.

Este trabajo se propuso volver a mirar la práctica directiva en un contexto socio-histórico, la práctica de un grupo de directores de escuelas primarias de un distrito determinado. Prácticas directivas moldeadas por políticas educativas y de estado diferentes.

Por un lado la gestión directiva en tiempos de desregulación estatal y por otro ya más cerca de este tiempo una gestión directiva en tiempos de estado garante de un derecho humano fundamental como lo es la educación.

Así es las gestiones se dieron en marcos ideológicos y conceptuales diferentes pero como todo proceso histórico no hay sólo cambios y rupturas. También existen continuidades y se sostienen prácticas acordes a otro momento normativo.

Un cambio de Ley no define solamente la práctica directiva, otros componentes se ponen en juego, institucionales e individuales. A estos debe responder la dirección de una escuela y sobre esto es que las encuestas han intentado

indagar sobre los modos de sentir, conceptualizar y operar de cada uno de estos directivos en un contexto definido por lo macro sistémico y lo micro.

En esta revisión transversal y procesual desde un marco normativo de la práctica misma se ha podido confirmar los objetivos que dieron sentido al trabajo final de la carrera.

.

## **Bibliografía citada**

Poggi, Margarita, Apuntes y aportes para la gestión curricular. Kapelusz - Bs. As., 1995.-

Chaves, Patricio; (1995) Gestión para Instituciones educativas. Una propuesta para la construcción del Proyecto Educativo con un enfoque estratégico y participativo. Módulo VII Cinterplan. OEA.Caracas

Bolívar, Antonio; Autoevaluación institucional para la mejora interna. En MA. Zabalza, Reforma educativa y organización escolar (pp. 915-944). Santiago de Compostela: Tórculo. (1994).

Gento Palacio, Samuel; (1993) Instituciones educativas para la calidad total. Ediciones La Muralla. Bs. As

Filmus, Daniel (Compilador) ;(1994) ¿Para qué sirve la escuela? Tesis Norma Buenos Aires

Aguerrondo, Inés;(1995) La escuela como organización inteligente. Troquel. Bs. As

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G.,Aguerrondo, I (1992) "Las instituciones educativas. Cara y ceca" Serie FLACSO. Troquel. Buenos Aires.

Resolución N°41/95 del Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires. 1995.

Cuadernillos para la transformación educativa (1996) Ministerio de Educación de la Nación. Argentina

Concha Albornoz, Carlos; (2005) Gestión de las reformas educacionales en América latina. Publicado en Revista electrónica sobre calidad. Eficacia y cambio en educación. Volumen 3 N°2

Geiler, Raquel; Apuntes y aportes para construir el Proyecto educativo institucional

Documento Curricular, volumen 3. (1996) Consejo general de cultura y educación. DGde C y Educación. Provincia de Bs. As

Resolución 33/93 Brinda orientaciones para acordar los CBC. Resolución 37/94 Criterios para la planificación de Diseños Curriculares Compatibles en las Provincias

Barriga A., Frida y Hernández R., Gerardo. (1998) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw-Hill. México

Pelayes, Olga Susana; (2007) Reformas del estado y nuevas formas de regulación de la educación. La Ley nacional de educación: la reforma de la transformación educativa. Publicación de la Universidad de San Luis.

Tedesco, Juan Carlos; (2011) Los desafíos de la Educación Básica del Siglo XXI. Revista Iberoamericana de educación N°. Pág. 31 a 47. Consultada on line.

Romero; Claudia. (2009) en Mejorar la gestión directiva. Gvirtz y Podestá. Granica. Bs. As.

El rol del director en la gestión curricular institucional. (2006) Dirección de Educación Primaria. Bs. As

### **Bibliografía consultada**

Ander Egg, Ezequiel. (2011) La planificación Material de uso didáctico de la cátedra Planeamiento y desarrollo curricular UAI 2011

Antelo, Estanislao (2005): "La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia", en *El Monitor de la Educación*, N° 4.

Blejmar Bernardo (2005) "Gestionar es hacer que las cosas sucedan" Novedades Educativas Bs. As



Briones, Guillermo; (1989) *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales*". Modulo 3: "Técnicas e instrumentos para la recolección de informaciones", PIIE: Santiago de Chile.

Botta Mirta; (2002) Tesis, Monografías e informes. Nuevas formas de investigación y redacción. Editorial Biblos. Buenos Aires.

Duschasky Silvia (2008) *¿Dónde está la escuela?* Paidós Tramas sociales Bs. As.

"Entre directores de escuelas primarias" Módulos de capacitación destinado a Directores de escuelas del Programa PIIE Ministerio de Educación 2010

Fernández Lidia (1998) *Instituciones Educativas Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós Bs. As.

Gimeno Sacristán, J. (1992): "¿Qué son los contenidos de la enseñanza?", en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata

Gvirtz S. Podestá María (2007) *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Granica Bs. As.

Gvirtz Silvina, Zacarías Ivana y Abregú Victoria (2011) *Construir una buena escuela: herramientas para el director*. Aique Bs. As.

Geiler Raquel (2011) *Aportes para construir los proyectos institucionales* Ficha de cátedra.

Matus Carlos *Política, planificación y gobierno*. Material de uso didáctico de la cátedra Planeamiento y desarrollo curricular UAI 2011

Nicastro Sandra (2006) *"Revisitar la mirada sobre la escuela"*. Homosapiens Rosario

Romero Claudia, (2010) Hacer de una escuela una buena escuela: "Evaluación y mejora de la gestión escolar" Aique Grupo editor Serie Educación Bs. As.

Rossano Alejandra (2007) Alternativas al fracaso escolar Conferencia dada en el Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas. San Salvador de Jujuy Disponible en [www.me.gov.ar/fopie/docs](http://www.me.gov.ar/fopie/docs)

Tadeu da Silva, T. (1995): El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal? En: Revista Propuesta Educativa, Año 6, Nº 13. Novedades Educativas-FLACSO, Buenos Aires.

Documentos de la Dirección General de escuelas/ Dirección de educación Primaria.

Organización del ciclo lectivo 2004

El rol del director en la gestión curricular institucional- 2005

Sobre-edad y repitencia en el nivel Primario de la Pcia. De Bs. As Diciembre de 2009

Diagnóstico participativo 2010

Definiciones de vulnerabilidad Educativa Pcia. De Bs. As. 2010

La planificación desde un currículum prescriptivo -2010

Construcción y uso de la información en los procesos del planeamiento institucional -2011

Leyes Nacionales y provinciales

Ley Federal de educación 24195/93

Ley Nacional de educación 26206/06

Ley Provincial 12612/94

Ley Provincial de Educación 13688/07

Resoluciones

Diseño Curricular de la Provincia de Bs. As. Res. 3160/07

Marco general de Políticas curriculares. Res. 3655/07

Otros

Cuadernillos para la transformación. Hacia la escuela de la Ley 24195 Material editado por el Ministerio de Educación de la Nación en 1996. "Programa Nueva escuela"

Ley Federal de Educación La escuela en transformación Secretaría de Programación y Evaluación educativa. Ministerio de Educación de la Nación. 1994.

## Anexos

**Ministerio de Cultura y Educación  
Consejo Federal de Cultura y Educación  
Secretaría General**

**Buenos Aires, 22 de Junio de 1995  
Resolución Nro. 41/95 C.F.C y E.**

### **VISTO:**

Las facultades conferidas por el Artículo 66to. Inciso a) de la Ley 24.195 y la necesidad de avanzar en acuerdos marcos para la aplicación de la misma;

### **LA XXIII ASAMBLEA EXTRAORDINARIA DEL CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION CELEBRA EL SIGUIENTE:**

#### **ACUERDO PARA LA APLICACION DE LA NUEVA ESTRUCTURA ACADEMICA**

##### **A. CERTIFICACIONES**

Resulta pertinente que los establecimientos que comiencen a trabajar en las diferentes etapas de la transición, emitan certificaciones de aprobación de los niveles de la nueva estructura académica cuando hayan cumplido todas las etapas correspondientes.

De acuerdo con esta secuencia se mantendría la certificación del sistema anterior hasta que se ponga en práctica la nueva estructura obligatoria.

En los casos que se anticipen, las jurisdicciones podrán otorgar un certificado al terminar séptimo grado y otro al finalizar "novenno".

##### **B. NUEVOS ESTABLECIMIENTOS**

A partir del ciclo lectivo 1996 la creación de nuevos establecimientos escolares estatales y privados tendrán que ajustarse a la nueva estructura académica del sistema educativo argentino y a la flexibilidad acordada para su aplicación.

##### **C. CREACION Y MODIFICACIONES DE PLANES**

A partir del ciclo 1996 los nuevos diseños curriculares de todos los niveles se ajustarán a los acuerdos interjurisdiccionales sobre la estructura académica y los plazos para su aplicación y a los Contenidos Básicos Comunes, adecuando su aplicación al cronograma establecido jurisdiccionalmente.

##### **D. EQUIVALENCIAS DE ESTUDIOS**

En razón de que durante un período coexistencial la antigua estructura con la nueva, se acuerda que reconozca la equivalencia de ambos:

#### **ESTRUCTURA LEY 24.195 ESTRUCTURA ANTERIOR**

- 1er. año EGB 1 - 1er. grado primario
- 2do. año EGB 1 - 2do. grado primario
- 3er. año EGB 1 - 3er. grado primario
- 4to. año EGB 2 - 4to. grado primario
- 5to. año EGB 2 - 5to. grado primario
- 6to. año EGB 2 - 6to. grado primario
- 7mo. año EGB 3 - 7mo. grado primario
- 8vo. año EGB 3 - 1er. año secundario
- 9no. año EGB 3 - 2do. año secundario
- 1er. año POLIMODAL - 3er. año secundario

2do. año POLIMODAL - 4to. año secundario

3er. año POLIMODAL - 5to. año secundario

Nota: A los efectos de la certificación, el primer año de la EGB equivaldrá al primer grado de la escuela primaria y así sucesivamente hasta 5to. año de la secundaria.

## **E. REORGANIZACION INSTITUCIONAL**

Para poder garantizar el proceso de transformación, se acuerdan los siguientes aspectos a cambiar en las instituciones:

**1. Gestión:** Formulación del proyecto Institucional. Autoevaluación Institucional en relación con las competencias de los alumnos y las metas del proyecto institucional. Documento escrito sobre que se espera de los alumnos al final del año, grado por grado, con comunicación a los padres. Debe posibilitar la evaluación de la tarea propuesta a fin de año.

**2. Organización institucional.:** Que facilite la participación de los docentes en el proyecto pedagógico.

**3. Trabajo institucional de los alumnos:** Organización de equipos de trabajo de alumnos. Estos podrán ocuparse de tareas relacionadas con contenidos curriculares (investigación, talleres, etc. ); tareas vinculadas con la gestión administrativa; convivencia; organización de eventos; temas similares.

**4. Aula flexible.:** Adaptar la distribución de tiempos y espacios de acuerdo con las necesidades de las distintas actividades de aprendizaje. Por ejemplo: Aula organizada para diferentes actividades, lectura, ciencia, matemática, arte, computación, etc., con múltiples posibilidades de articulación.

**5. Inclusión progresiva de los CBC.:** Inclusión progresiva (a determinar por cada establecimiento) de los contenidos nuevos de los CBC.

**6. Procesos orgánicos de participación.:** Consejos de convivencia de aula, de escuela. Relaciones participativas con la comunidad. Informar a la comunidad la evaluación total del proyecto institucional. En esta perspectiva, una institución podría considerarse en proceso de transformación cuando se encuentre aplicando estos criterios. Ello no incluye que desde 1996 todas las escuelas puedan iniciar acciones en relación con algunos de ellos. Se aconseja que cada jurisdicción realice el reordenamiento jurídico institucional necesario para llevar a cabo estos acuerdos.

**Ministerio de Cultura y Educación  
Consejo Federal de Cultura y Educación  
Secretaría General**

**Resolución Nro: 43/95 C.F.C. y E.  
Buenos Aires, 11 de Octubre de 1995.**

**VISTO:**

La Resolución Nro: 41/95 C.F.C. y E. y,

**CONSIDERANDO:**

Que la aplicación de la nueva estructura del sistema educativo requiere de decisiones comunes entre las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires que profundicen los acuerdos de dicha Resolución;

Por ello,

**LA XXIV ASAMBLEA EXTRAORDINARIA DEL CONSEJO FEDERAL DE  
CULTURA Y EDUCACION  
RESUELVE:**

**Artículo 1º.- ASPECTOS NORMATIVOS:**

1. Se dictará una norma provincial fijando la aplicación de la nueva estructura, con la secuencia anual de gradualidad de la implementación.
2. Durante la etapa de transición establecida en la Resolución Nro 30/93 C.F.C. y E. y el Pacto Federal Educativo (11/09/94), no será requisito previo para el ingreso a la Educación General Básica la presentación del Certificado de Asistencia a la sala de 5 años.
3. Se adaptará la documentación de uso corriente, en aquellos tramos del sistema en los cuales se está aplicando la nueva estructura, a las denominaciones que fija la ley.

El mínimo nacional de documentación homogénea incluirá:

La nomenclatura en el Registro de Inscripción de los cursos en los que se aplique la nueva estructura.

La nomenclatura en el Boletín de Calificaciones de los cursos en los que se aplique la nueva estructura.

La nomenclatura a adoptar es la acordada en la Resolución Nro. 41/95 CFCyE, que figura en el Anexo I.

**Artículo 2º.- REORGANIZACION DEL SISTEMA EDUCATIVO:**

La transformación educativa en marcha requiere la organización de diferentes espacios y tiempos de la estructura escolar que incluye tanto los contenidos como la propia gestión educativa.

\* La institución escolar:

- realizará una evaluación inicial para identificar las competencias de los alumnos/as.
- producirá en el marco de la inclusión progresiva de los CBC, un documento escrito con indicadores de logro de los alumnos/as año por año, en los tramos del sistema educativo incluido en la transformación, y en los temas considerandos prioritarios para el año en curso.
- establecerá indicadores para el seguimiento de los logros a lo largo del ciclo lectivo.
- definirá y concretará una comunicación sistemática, periódica y efectiva con los padres.

\* Los directivos/as:

- promoverán la participación y el compromiso creciente de todos los docentes de la institución, para alcanzar las metas programadas.

- planificarán con los docentes la distribución del tiempo escolar flexibilizando su uso en relación con:

- a) el tiempo real que requiere los aprendizajes según su especialidad, grado de complejidad, edad de los alumnos y otras variables;

- b) los momentos y modos para la recreación.

- incrementarán el uso efectivo de la información existente en la escuela, incluyendo la lectura permanente de los indicadores cualitativos y cuantitativos establecidos para el seguimiento de la marcha del proyecto pedagógico institucional.

- participarán de reuniones periódicas y sistemas con los otros directivos/as de la zona, según la organización de cada provincia.

\* El docente de aula:

- favorecerá el aprendizaje interactivo aplicando tres criterios:

- a. Primer criterio: se ampliarán la definición de "aula", entendiéndola como un centro de recursos para el aprendizaje. A modo de ejemplos:

Incluir alternativas como "aula o área de matemáticas, ciencias,..." y otras.

Organizar áreas de trabajo en el aula, distintas y cambiantes, dando prioridad al área de Tecnología, en lo casos que resulta posible.

- b. Segundo criterio: el salón de clases tendrá una organización flexible.

Para ello es necesario reestructurar el espacio del aula a fin de facilitar en los alumnos/as la generación de distintos abordajes para acceder a conocimientos, tales como diferentes fuentes de información, desarrollo de actividades alternativas, y otros. A modo de ejemplo, se incluirán estructuras espaciales que permitan movilizarse, jugar, apartarse, agruparse, construir, leer, estudiar, investigar, etc.

- c. Tercer criterio: se garantizará la utilización del aula por distintos usuarios/as, de la misma institución o de otras instituciones. A modo de ejemplo: \*

Organizar un día (una hora, medio día, etc.) por semana en que los alumnos/as de diferentes cursos o secciones trabajen con agrupamientos de diferentes edades, en actividades planificadas institucionalmente.

Acordar con instituciones próximas, del mismo o de otro nivel educativo, actividades conjuntas de alumnos/as, de cursos que pueden ser paralelos o diferentes, planificadas interinstitucionalmente.

\* Los supervisores:

- organizarán y coordinarán reuniones sistemáticas y periódicas con los directivos/as de su zona para el seguimiento de la aplicación de la Ley.

- acordarán indicadores que permitan identificar las instituciones escolares con mayores problemas de aprendizaje.

- efectuarán asistencia técnico-pedagógica a las instituciones escolares, y particularmente a aquellas que presenten mayores dificultades.

Todos los criterios incluidos en este punto son sustantivos para la transformación del sistema educativo. Es deseable, que las actividades que impliquen cambios organizativos, vayan adoptándose también de manera paulatina en todos los cursos y en todas las instituciones escolares del país.

Artículo 3º.- CRITERIOS COMUNICACIONALES CON LA COMUNIDAD:

La familia:

- será informada al comienzo del año escolar, sobre los logros específicos que se espera que alcancen sus hijos/as al finalizar el ciclo lectivo.

- será informada periódicamente sobre los avances y dificultades en el proceso

de aprendizaje de sus hijos/as.

- percibirán cambios en la dinámica del trabajo cotidiano de sus hijos/as, por ejemplo: sobre pautas de interacción variadas: diferentes posibilidades de desplazamiento de los alumnos/as en la escuela, reorganización del trabajo en el aula, diferentes formas de acceder a la información en distintos lugares de la escuela o fuera de ella, y otros en relación con las actividades de los alumnos/as estarán a cargo de uno o más docentes simultáneamente, integrarán grupos de diferente número, edad, procedencia, etc.

- advertencia, en los documentos oficiales que reciba (Boletín, Libreta, etc.) la denominación correspondiente a la nueva estructura.

- será convocada a participar activamente para el logro de las metas previstas por la institución escolares, en el marco de los Títulos VII y VIII de la Ley 24.195.

Resolución Nro: 43/95 C.F.C. y E.

#### ANEXO I

A: En relación a la fórmula de certificación prevista en el punto Nro 2 de la temática referida a "aspectos normativos" el modelo propuesto es:

Certifico que.....cumplió el último año del Nivel Inicial ( Ley 24.195)

B: La nomenclatura señalada en el punto 3. de la temática referida a "aspectos normativos" acordado en la Resolución Nro. 41/95 C.F.C. y E.

Para primer ciclo EGB 1er. año EGB 1- Ley 24.195

2do. año EGB 1- Ley 24.195

3er. año EGB 1- Ley 24.195

Para segundo ciclo EGB 4to. año EGB 2- Ley 24.195

5to. año EGB 2- Ley 24.195

6to. año EGB 2- Ley 24.195

Para tercer ciclo EGB 7mo. Año EGB 3- Ley 24.195

8vo. año EGB 3- Ley 24.195

9no. año EGB 3- Ley 24.195



## Modelo de encuesta

### Encuesta de opinión

¿Cuáles son, a su juicio los aspectos que identificaron la gestión directiva durante la vigencia de la Ley Federal?

Desde lo administrativo

Desde lo pedagógico

Desde los socio-comunitario

¿Qué aspectos se mantienen aún y cuáles se modificaron a partir de la sanción y promulgación de la Ley nacional de Educación?

¿Cómo describiría la práctica directiva durante los años 90?

¿Cuál es su visión de la práctica directiva desde el año 2006 y hasta la fecha?

## Notas finales

---

<sup>i</sup> Los cooperadores son los miembros de la Asociación cooperadora que constituyen una Comisión para contribuir a la obra de la escuela, según Resolución 4762 del año 1972.

<sup>ii</sup> Cédula escolar es un instrumento digitalizado de información sobre el alumno, datos de filiación, escolaridad y salud. Reemplaza al histórico registro de Matrícula.

<sup>iii</sup> Es un programa de nación que adoptó la provincia en el año 2004 donde se incluyeron escuelas consideradas de riesgo por su matrícula de alta vulnerabilidad social y su alto índice de repitencia. Consistía en otorgar a la escuelas incluidas un subsidio para recursos materiales, capacitación a los directivos y docentes, equipamiento informático con el propósito de lograr inclusión con calidad en dos líneas, por un lado fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y por otro fortalecer el vínculo con la comunidad.

<sup>iv</sup> Compensación: periodo de extensión de la enseñanza post finalización y antes del inicio del ciclo lectivo para los alumnos que no cumplieron las expectativas de logro previstas para el ciclo lectivo.

<sup>v</sup> En “La organización del ciclo lectivo” Documento base 2004 se expresan las siguientes metas

Primer ciclo: -Que los chicos aprendan a leer y escribir y utilizar las cuatro operaciones

Segundo ciclo: -Que los chicos profundicen y diversifiquen los conocimientos de Lengua y Matemática

-Que aprendan a estudiar tomando como objeto de estudio las Ciencias Sociales y

Naturales

Tercer ciclo: - Que los adolescentes aprendan a dar cuenta de lo aprendido, vale decir a expresarlo, y transmitirlo con claridad, lo que incluye situaciones de exámenes. Dar examen es parte de ser alumno. Es necesario aprender a afrontarlo.