



Ministerio de Cultura y Educación
Secretaría de Evaluación y Programación Educativa
Subsecretaría de Programación Educativa
Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo

Investigación

Estado de situación de la Transformación Curricular e Institucional

Informe de los primeros resultados
para el año 1998

República Argentina
1999

Autoridades

Ministro de Cultura y Educación de la Nación

Dr. Manuel Guillermo García Solá

Secretario de Programación y Evaluación Educativa

Prof. Sergio Luis España

Subsecretaría de Programación Educativa

Prof. Pablo Mario Narvaja

Directora General de Investigación y Desarrollo Educativo*

Lic. Ana Lía Fernández

* El diseño de la investigación y el trabajo de campo, así como la primera etapa de procesamiento de los datos, fueron realizados durante la gestión de la Dra. Cecilia Braslavsky.

Coordinadora de Investigación e Innovaciones Educativas

Lic. Sonia Hirschberg

Coordinación Operativa

Lic. Liliana Calderón

Redactores del Informe

Lic. Felicitas Acosta

Lic. Liliana Calderón

Lic. Daniel Galarza

Lic. Nora Gluz

Lic. Dora González

Lic. Paula Scaliter

Lic. Lucrecia Voegeli

Coordinadora del Trabajo de Campo y de Capacitación de los Profesores de ISFD

Lic. Dora González

Responsable Procesamiento de datos:

Lic. Mariano Calvo

Colaboradoras en Lengua y Matemática

Prof. Graciela Chemello

Prof. Sara Elizondo

Lic. Silvia González

Prof. Irma Schey

Índice general

Parte I. Presentación del proyecto de investigación

1. El proyecto de investigación en las escuelas para 1998 Alcances y limitaciones.....	13
1.1 Fundamentación de la investigación	13
1.2 Gestión y calidad educativa. Algunas definiciones operacionales	14
1.3. Objetivos e Hipótesis de la investigación	17
2. La implementación del proyecto	19
2.1 Descripción del trabajo de campo	19
2.1.1 La selección de la muestra	19
2.1.2 La recolección de la información	19
2.1.3 El análisis de la información	20
2.2 El proceso de trabajo cooperativo con los Institutos de Formación Docente	20

Parte II. Análisis del funcionamiento de las escuelas en el marco de la reforma educativa

3. Las condiciones sociales de la educación	23
3.1. Las condiciones de vida de los alumnos	23
3.1.1. Nivel educativo de los padres	23
3.1.2. Situación ocupacional de los padres	24
3.1.3. El perfil socioeconómico de la población escolar	25
3.2. Las condiciones de trabajo de maestros y alumnos en las escuelas	28
3.3. Los directivos de la muestra	29
3.4. Los docentes de la muestra	32
3.5. Algunas notas sobre el personal directivo y docente	36
4. La gestión institucional en las escuelas	39
4.1 La dimensión organizacional dentro de la gestión institucional	39
4.1.1 La organización de las tareas y los ámbitos de confluencia: coincidencias y discordancias entre los directivos y los docentes	39
4.1.2 La toma de decisiones en la escuela: logros, normas y búsqueda de autonomía	42
4.1.3. La gestión de los problemas: resolución, seguimiento y participación	46
4.1.4. La administración de recursos: un asunto complejo de la gestión	48
4.1.5. La escuela extramuros: insumos para el mejoramiento de la calidad educativa y la gestión	50
4.1.6. A modo de síntesis: algunas tendencias sobre la dimensión organizacional en las escuelas visitadas	53
4.2. El desarrollo de la tarea pedagógica	54
4.2.1. Los modos de anticipación de la práctica: nuevos y viejos agrupamientos	55
4.2.2. La puesta en práctica de las nuevas orientaciones curriculares	57
4.2.3. Seguimiento y evaluación: entre el control y el reajuste de las propuestas	61
4.2.4. A modo de síntesis: algunas tendencias sobre el trabajo pedagógico en las escuelas visitadas	63
5. La interacción entre las escuelas y la comunidad	65
5.1. La importancia de la comunidad en las definiciones más relevantes de la escuela según los actores institucionales	65
5.2. La participación de padres y cooperadora en la cotidianidad escolar	68
5.2.1. El trabajo de las asociaciones cooperadoras	71
5.2.2. La participación de los padres en actividades complementarias	73
5.2.3 La integración de los padres en la definición de pautas de funcionamiento institucional	74

5.3. La relación de las escuelas con otras instituciones de la comunidad	75
5.4 El trabajo escolar y su repercusión en la comunidad	77
5.5 A modo de síntesis: notas sobre la relación entre las escuelas y la comunidad	78
6. Los nuevos contenidos y los logros de aprendizaje.	80
6.1. El contexto de realización curricular: el curriculum moldeado y el curriculum en acción	81
6.1.1. A modo de síntesis	87
6.2. El curriculum realizado. Algunos resultados para observar los logros de aprendizaje	88
6.2.1. Los ejercicios de lengua	89
6.2.2. Los ejercicios de Matemática	96
6.2.3. Algunas relaciones entre los logros de lengua y los de matemática	99
6.2.4. Relaciones entre rendimiento escolar y repitencia	102
6.2.5. Síntesis: Notas sobre los logros de aprendizaje	103

Parte III. Conclusiones

7. Algunas conclusiones acerca de la gestión institucional y curricular en el marco de los lineamientos de la política educativa actual.	107
Bibliografía	111
Índice de cuadros	115
Índice de gráficos	117
Equipos de trabajo en las provincias	119

Resumen

El objetivo de este informe es presentar los primeros resultados de la investigación "Estado de situación 1998" llevada a cabo por la Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo.

Para la realización de este proyecto se seleccionaron 72 escuelas, tres por cada una de las provincias del país y tres de la Ciudad de Buenos Aires. La selección de las escuelas se realizó a través de un muestreo intencional construido a partir de los resultados obtenidos en el Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad de 1997 y considerando la pertenencia de las mismas al radio de influencia de los Institutos de Formación Docente que participaron en el trabajo de campo.

En la primera parte de este documento se presentan la fundamentación y los lineamientos metodológicos que guiaron la investigación. En la segunda parte se describen las características de las escuelas y los perfiles de sus miembros, analizándose especialmente los diversos aspectos constitutivos de la gestión institucional, en particular la dimensión organizativa, la dimensión pedagógica y la dimensión de las relaciones con la comunidad, así como aspectos de las modalidades de enseñanza y los logros de aprendizaje de las instituciones seleccionadas. La tercera parte retoma, a modo de conclusión, algunos de los principales aspectos de la gestión, considerando el nivel de rendimiento de las instituciones y esbozando una primera mirada acerca de la situación existente en las mismas en relación con la implementación de las políticas educativas.

Parte I

Presentación del proyecto de investigación

1. El proyecto de investigación en las escuelas para 1998

Alcances y limitaciones

1.1 Fundamentación de la investigación

Las reformas educativas actuales, se enmarcan en un proceso global de redefinición del papel de los estados nacionales en la educación. En el caso argentino, en la reforma iniciada con la sanción de la Ley Federal de Educación se define al estado como un organismo nacional capaz de *“analizar, diagnosticar y tener políticas activas, obtener y administrar recursos; es decir, hacer todo lo que esté a su alcance para garantizar que la prestación de los servicios educativos mejore, compensar diferencias socioeconómicas y educativas y promover el mejoramiento de la calidad, la equidad y la eficiencia”*. (Braslavsky, C., 1997) Se plantea el desafío para la construcción de un “Estado Promotor” en el marco de una nueva configuración del sistema educativo argentino en la vinculación entre el Estado y las escuelas. Al respecto, Braslavsky destaca que *“de hecho, el impacto del modelo fundacional de gestión pública del sistema educativo argentino parece haber sido la configuración de un conglomerado de establecimientos, institucionalmente débil y con modestas posibilidades de ofrecer servicios de calidad razonable para el conjunto de la población”* (Braslavsky, C. 1997).

En este marco la reforma se propuso el fortalecimiento de las instituciones a través de la transformación de los modelos de gestión, la incorporación de nuevos contenidos escolares acordes con el desarrollo social, científico y tecnológico, la inversión en infraestructura y equipamiento pedagógico, así como la capacitación y actualización de los docentes.

Con respecto a los contenidos, una vez aprobados los Contenidos Básicos Comunes, se abrió un proceso de adaptación de los mismos por parte de las jurisdicciones, que debían elaborar los diseños curriculares provinciales para darle una estructura y un sentido acorde a las realidades regionales. Las escuelas, disponiendo de estos materiales articularon sus propias estrategias institucionales en la materia no sólo a través de las planificaciones de sus docentes - la forma tradicional de abordaje de las cuestiones curriculares en las escuelas en nuestro país - sino también en el marco más amplio de los Proyectos Educativos Institucionales y Curriculares.

Esta investigación ha procurado realizar una primera mirada a las formas en que las escuelas se apropian y hacen uso del nuevo marco normativo y construyen particulares formas de gestión en el plano institucional y en los aspectos curriculares.

Entre los nuevos marcos estipulados por el Consejo Federal de Cultura y Educación, como órgano de concertación nacional, se establecieron criterios para la reorganización institucional señalando que para garantizar el proceso de transformación era necesario formular proyectos institucionales, realizar autoevaluaciones institucionales, definir qué se espera de los alumnos, facilitar la participación de los docentes en el proyecto pedagógico, promover formas de trabajo institucional de los alumnos, flexibilizar el uso de los espacios, incluir progresivamente los Contenidos Básicos Comunes y estructurar procesos orgánicos de participación a través de la creación de consejos de convivencia y el impulso de relaciones participativas con la comunidad. (CFCyE, Resolución 41/95). Posteriormente el CFCyE aprobó otra resolución con pautas para la reorganización del sistema educativo que profundizó y amplió la resolución anteriormente citada, agregando la necesidad de planificar el uso flexible del tiempo escolar y de concebir el aula como un “centro de recursos para el aprendizaje”, definiendo responsabilidades para directivos, docentes y supervisores y estableciendo criterios de comunicación con la comunidad. (CFCyE, Resolución 43/95)

Podría sintetizarse el contenido de ambas resoluciones señalando que las mismas articulan las mencionadas problemáticas en 6 tópicos principales y establecen definiciones acerca del lugar de los diferentes actores institucionales en el desarrollo de los mismos. Los tópicos son:

1. La revisión de la organización institucional
2. La construcción de procesos orgánicos de participación
3. La flexibilización del uso del tiempo y los espacios en el aula (aula flexible)
4. La inclusión progresiva de los Contenidos Básicos Comunes.
5. El trabajo institucional de los alumnos.
6. La promoción de nuevas modalidades de gestión.

En virtud de estos ejes y pensando en la necesidad de avanzar en la concreción de los postulados de los mismos, la Resolución del CFCyE N°.43/95 define además, responsabilidades para la institución escolar y sus miembros y pautas de relación con las familias: la *institución escolar* debe evaluar las competencias de los alumnos, relevar y documentar los indicadores de logro de los alumnos año por año y en los temas prioritarios, establecer indicadores para el seguimiento de los logros, y disponer de mecanismos de comunicación sistemática con los padres; *los directivos* deben promover la participación y el compromiso de los docentes para alcanzar las metas programadas, planificar la distribución del tiempo escolar, incrementar el uso efectivo de la información cuantitativa y cualitativa existente en la escuela para el seguimiento del proyecto institucional, y participar de reuniones periódicas con otros directivos de la zona; *los docentes* deben favorecer el aprendizaje interactivo, entendiendo el aula como un centro de recursos para el aprendizaje, organizando el salón de clases en forma flexible y garantizando la utilización del aula por distintos usuarios de la misma institución o de otras instituciones; *los supervisores* deben organizar reuniones sistemáticas con los directivos de su zona, acordar indicadores para identificar escuelas con problemas de aprendizaje y efectuar asistencia técnico-pedagógica a las instituciones. *Las familias*, por su parte, deben ser informadas a principios del año escolar sobre los logros esperados de sus hijos y sobre los avances y dificultades en el proceso de aprendizaje de los mismos. Deben poder advertir en los documentos oficiales que reciban la denominación correspondiente a la nueva estructura y percibir los cambios en la dinámica del trabajo cotidiano de sus hijos así como también ser convocadas a participar para el logro de las metas previstas por la institución escolar.

1.2 Gestión y calidad educativa. Algunas definiciones operacionales

El proyecto de investigación se orienta hacia la indagación de los procesos de gestión institucional y su relación con los logros educativos.

Se entenderá por gestión aquella modalidad de funcionamiento institucional que comprende al colectivo institucional, la toma de decisiones, la ejecución, seguimiento y evaluación de las acciones que potencian las prácticas pedagógicas.

La literatura refleja que en las últimas décadas se ha abierto un campo de investigación específico alrededor de la gestión de las escuelas. El mismo se apoya sobre el supuesto de que para mejorar el aprendizaje de los alumnos deben cambiar no sólo el contenido y la enseñanza sino también la estructura organizacional de la institución, ya que una y otra se complementan (Caldwell, 1997).

Desde esta perspectiva es que se han incluido en el discurso de la reforma de las instituciones cuestiones que afectan directamente a la gestión. Han comenzado a circular tanto en el ámbito de los discursos como en el de las prácticas educativas nociones tales como "*school based management*", "*site based mangement*", "*shared decision making*", "*school restructuring*", "*teacher's empowerment*", dentro de la literatura anglosajona; mientras que en América Latina y España se habla de

escuelas eficaces, autonomía de la escuela, gestión pedagógica, proyecto educativo institucional, cultura colaborativa, liderazgo, participación de la comunidad, y calidad de la educación, entre otras.

El inicio de los estudios sobre la eficacia de las escuelas puede situarse en la segunda mitad de la década de los 60' con la aparición del informe Coleman (CIDE, 1995). Dicho estudio y otros subsiguientes puso el énfasis sobre la influencia que tenía el origen social en los resultados de aprendizaje de los alumnos, minimizando el valor de las variables propias de la institución. Las críticas a este tipo de estudio dieron lugar a nuevos diseños en los proyectos de investigación considerando básicamente que la escuela sí importa. (CIDE, 1995).

Conjugando la utilización de estrategias cualitativas y cuantitativas el interés pasó a centrarse en la identificación de las dimensiones que caracterizan a las escuelas eficaces, en las cuales se observan rasgos vinculados con el clima de la escuela, la dirección, la existencia de normas y metas claras, la estabilidad del cuerpo docente. Los mejores rendimientos parecen estar asociados con la posibilidad que tenga el establecimiento de definir un proyecto educativo en función de la percepción de ciertos objetivos, de la existencia de tradiciones y metodología de trabajo compartidas, del espíritu de equipo y de la responsabilidad por los resultados, es decir, de la identidad institucional (Namo de Mello, G. 1993; Newman, F. 1997).

De esta manera, se evolucionó desde modelos de estudio de proceso - producto hacia otros tipos de modelos, relacionales y de sistemas de indicadores, cuyo valor central se encuentra en la mirada sobre la institución escolar como aspecto de singular importancia.

Este enfoque intenta diferenciarse de aquél más propio de las instituciones empresariales y burocráticas que restringen su sentido al cumplimiento de logros previamente establecidos con claridad y precisión. Sin negar la pertinencia de generar sistemas públicos de información y seguimiento de la calidad educativa, esta perspectiva concibe que la calidad se piensa mirando la calidad de los procesos, como una de las precondiciones de los logros educativos finales. En otras palabras, *"la calidad concreta de la experiencia educativa para el alumno es el aspecto fundamental para entender la calidad de la educación"* (Sacristán, J.1992). Los logros se valoran desde una concepción compleja y dinámica de lo educativo, en la que fines y logros se interpenetran y donde *"la formación de personas conscientes, autónomas, con posibilidades y en condiciones de optar con responsabilidad y juicio crítico, son a la vez condición y logro de una escuela de calidad"* (Cantero; G.1996).

Dado que este proyecto gira en torno a la gestión de las instituciones educativas vinculadas con procesos de trabajo autónomo, se considerarán autogestivos aquellos modelos de gestión institucional cuyo gobierno se caracteriza por generar procesos participativos respecto del diseño, transformación y regulación de aquellos dispositivos considerados fundamentales para orientar la formación de los alumnos en cada unidad educativa. Se tomarán entonces dos ideas básicas para definir la autogestión: es la capacidad de la institución para la toma de decisiones y se expresa en el campo de la acción (Braslavsky, C. 1992- Ezpeleta, J. 1992). Los modelos institucionales educativos autogestivos son aquellos cuyo gobierno se caracteriza por la *"participación colectiva por parte de los miembros de una organización, en los procesos de diseño, decisión y evaluación del funcionamiento de la misma"*. (Furlan y otros, 1992).

Se utilizará el concepto de autogestión en lugar del concepto de autonomía porque las escuelas argentinas no poseen absoluta independencia para la toma de decisiones. Muchas de las decisiones que involucran a las instituciones educativas, como por ejemplo la selección de los docentes, de los alumnos, el calendario escolar entre otras, incluyen definiciones donde los miembros de la propia institución, en general, no han participado directamente. De todas formas, a fin de poder reconocer los aspectos reales de la gestión de las escuelas, es necesario indagar sobre algunos de estos elementos en los cuales la institución parecería tener poca injerencia pero que, en

-Dimensión pedagógico-didáctica: consiste en la capacidad de la institución para decidir sobre la selección de los contenidos curriculares y las formas de adopción de nuevos contenidos (CBC y/o diseño curricular provincial), la elección de estrategias de enseñanza y de los recursos, en particular de los libros de texto, la fijación de criterios de evaluación de los aprendizajes y las formas del trabajo docente, en función de la planificación curricular e institucional (PCI).

-Dimensión organizativa: refiere a la posibilidad de organización del tiempo y el espacio, al establecimiento de modalidades de convivencia entre los actores de la institución, a la conformación de equipos de trabajo para fines específicos, a la asignación de atribuciones y funciones de coordinadores o responsables, a la delimitación de los circuitos de circulación de la información (sistemas de comunicación), a la conformación y estructura de organismos asesores del gobierno escolar, a los sistemas para la toma de decisiones y a la existencia y formas de elaboración de proyectos educativos institucionales (PEI).

-Dimensión administrativa: consiste en la capacidad de seleccionar el personal, de diseñar procedimientos de evaluación y reconstrucción, en la adopción de formas de utilización de los recursos materiales, distribución y prioridades de las partidas presupuestarias, como así también en la capacidad para efectuar compras y obtener recursos (cooperadora).

-Dimensión relación con la comunidad: refiere a la existencia de articulación de la escuela con la comunidad, a las formas de articulación con las organizaciones intermedias de la zona, así como a las modalidades de vinculación con el contexto social de la institución.

-Dimensión relación con el sistema educativo: radica en las relaciones de la escuela con las instituciones del sistema educativo correspondiente a cada uno de los niveles, también a las acciones de apertura de la institución y su periodicidad, como talleres, actos públicos, redes, comisiones, capacitación.

1.3. Objetivos e Hipótesis de la investigación

Objetivo general:

Analizar la relación entre las distintas dimensiones de la gestión y los logros en el aprendizaje.

Objetivos específicos:

1. Describir el funcionamiento de la gestión escolar en sus dimensiones pedagógico-didáctica, organizacional, administrativa, de relación con la comunidad y de relación con el sistema educativo.
2. Analizar las relaciones entre las dimensiones de la gestión y el uso de los marcos de referencia para la transformación curricular e institucional en las escuelas.
3. Indagar sobre las dimensiones de la gestión que favorecen o están relacionados con mejoras en los niveles de logro de las escuelas.

Hipótesis

1. Las escuelas con mayor grado de autogestión son las que pueden apropiarse y recrear con mayor pertinencia de sentido, de acuerdo con las necesidades de la comunidad que atiende, los cambios que surgen de los nuevos marcos de la reforma, lo que potenciaría las oportunidades de obtener mayores niveles de logro en los aprendizajes de los alumnos.

2. La capacidad autogestiva de las escuelas estaría asociada con la conformación de equipos directivos y docentes que generan iniciativas de trabajo, potencian los recursos que les suministran los programas nacionales y provinciales y canalizan las propuestas de los docentes y de la comunidad.

2. La implementación del proyecto

2.1 Descripción del trabajo de campo

2.1.1 La selección de la muestra

Sobre el universo de instituciones de Educación General Básica, incluidas en el Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad 1997, se realizó una muestra intencional de 72 escuelas del país, (tres (3) por jurisdicción).

Se establecieron tres (3) rangos de rendimiento según el resultado promedio en las pruebas del ONE de los alumnos de 7º grado: alto (70 o más puntos), medio (50 a 69 puntos) y bajo (49 puntos o menos). Se contempló además que las escuelas estuvieran en la zona de influencia de los ISFD seleccionados por las propias jurisdicciones para trabajar en la investigación en forma conjunta con los técnicos de la Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo. La muestra definitiva quedó integrada por 25 instituciones consideradas, según esos criterios, como de rendimiento bajo, 27 de rendimiento medio y 20 de rendimiento alto.

2.1.2 La recolección de la información

El trabajo de campo fue realizado en cada una de las 24 jurisdicciones, por un equipo constituido por 6 profesores de los Institutos de Formación Docente de la Provincia/zona coordinados por un investigador del Ministerio de Educación de la Nación. Los equipos se dividieron en parejas por escuela y permanecieron en la institución durante una semana. El trabajo de recolección de datos tuvo lugar en los meses de Junio y Agosto.

Previo a la inserción en campo se realizaron talleres de trabajo conjunto con los profesores-investigadores, durante dos días para la discusión del marco teórico-metodológico, la definición de los ejes centrales de la investigación, la pertinencia de los ítems incluidos en los instrumentos y el manejo adecuado de los mismos aplicando técnicas de simulación (rol playing, proyecciones de videos, etc.).

El cuadro que se presenta a continuación refleja la cantidad de material relevado en las escuelas que formaron parte de la muestra.

Tipo de instrumento	Cantidad
Entrevista a supervisor	62
Entrevista a directivos	72
Encuesta administrada a docentes	679
Encuesta autoadministrada a docentes	900
Entrevista a miembro Cooperadora	67
Encuesta autoadministrada a familias	1264
Ejercicio alumnos 6º grado	1400
Proyectos Educativos Institucionales	70
Planificaciones	180
Observaciones de clase	170
Cuadernos/Carpetas	181

2.1.3 El análisis de la información

Los datos se procesaron de acuerdo a técnicas cualitativas y cuantitativas. Se utilizó a lo largo del proceso de análisis una metodología de triangulación a fin de confrontar la información obtenida a partir de las entrevistas, las encuestas y la documentación recogida.

Las encuestas administradas y autoadministradas se codificaron y luego se procesaron con el Programa SSPS. Los cuadernos de clase, las planificaciones didácticas y las observaciones de clase fueron analizados desde una estrategia cualitativa por un equipo de pedagogas. Asimismo el estudio de algunos de los componentes registrados en los cuadernos, las planificaciones y las entrevistas fueron puesto en relación con la transformación curricular a fin de construir una tipología que permitiera, de alguna manera, sistematizar los cambios que se están operando en el ámbito del aula y de las instituciones, a través del discurso oral y escrito de uno de sus actores, los maestros, en cada una de las provincias.

Para la corrección de los ejercicios de lengua y matemática se diseñaron grillas de evaluación y se contó con la colaboración y asesoramiento de miembros de las áreas de Lengua y Matemática del equipo de transformación curricular de la Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo.

2.2 El proceso de trabajo cooperativo con los Institutos de Formación Docente

Se realizó un trabajo cooperativo entre técnicos de la Dirección de Investigación y Desarrollo y profesores de los institutos de Formación Docente en calidad de investigadores, atendiendo a las nuevas funciones que incluirán los institutos. Para esto, se programó una tarea conjunta entre el Programa de Transformación de la Formación Docente y el Programa de Investigación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Se realizaron acuerdos entre los responsables de ambos programas y los organismos de conducción de Educación Superior y de Educación General Básica en las distintas jurisdicciones para la inclusión de los profesores en el trabajo de campo en las escuelas de EGB.

La convocatoria fue abierta y se realizó a través de las autoridades jurisdiccionales que eligieron a los institutos que formarían parte del trabajo. Los profesores seleccionados participaron de un seminario de dos días de duración en la ciudad de Buenos Aires, donde se presentó y fundamentó la importancia de la investigación, se discutió sobre el marco teórico y los instrumentos elaborados para el relevamiento de la información y se realizaron instancias de trabajo cooperativo para el uso adecuado de los mismos.

Parte II

Análisis del funcionamiento de las escuelas en el
marco de la reforma educativa

3. Las condiciones sociales de la educación

3.1. Las condiciones de vida de los alumnos

Dentro del sistema de educación pública argentina, múltiples factores confluyen para generar características claramente diferenciadas en las instituciones escolares, tanto desde el punto de vista de los recursos materiales de que disponen, la población que asiste, como desde la calidad del servicio que brindan y los resultados que logran.

Las condiciones de vida de los alumnos dependen del nivel socioeconómico de las familias. Para determinar el nivel socioeconómico se construyó un índice combinado tomando tres indicadores incluidos en la encuesta realizada a los padres de alumnos de 6º grado. Los indicadores utilizados son: el nivel educativo de los padres y madres, la situación ocupacional de ambos en términos de ocupado/desocupado y el tipo de trabajo que realizan.²

El análisis se realizó en dos niveles: el primero es un enfoque general sobre la situación de las familias, agrupadas de acuerdo con el rendimiento de la escuela a la que concurren sus hijos. El segundo enfoque intenta categorizar las escuelas, de acuerdo con el nivel socioeconómico de las familias que la componen, sobre la base de un índice ponderado que combina los dos indicadores de mayor significatividad y confiabilidad: nivel educativo y situación ocupacional.

3.1.1. Nivel educativo de los padres

El 78% de los padres y de las madres han completado, por lo menos, la escuela primaria y más de un tercio terminó la escuela media. No hay diferencias sustanciales en lo referente al género.

Cuadros Nº 1 y 2
Nivel educativo de los padres de los alumnos de 6to. grado

Nivel educativo MADRES	Rendimiento de las escuelas			
	Bajo	Medio	Alto	Total
N/C	6.5	4.0	1.5	4.2
Bajo	27.9	14.8	9.2	17.6
Medio	44.3	46.2	38.1	43.2
Alto	21.3	35.0	51.2	35.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Nivel educativo PADRES	Rendimiento de las escuelas			
	Bajo	Medio	Alto	Total
N/C	10.8	5.1	2.4	6.3
Bajo	23.2	14.2	8.3	15.4
Medio	47.2	49.5	34.6	44.3
Alto	18.8	31.2	54.7	34.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Nota: Nivel educativo Bajo = Nunca fue a la escuela + Primaria incompleta

Nivel educativo Medio = Primaria completa + Secundaria Incompleta

Nivel Educativo Alto = Secundaria Completa + Terciario/Universitario Incompleto y Completo.

²En este caso la muestra está compuesta por 71 escuelas ya que en una de las instituciones visitadas no se pudo realizar el relevamiento de la información relacionada con las características del grupo familiar.

Estos porcentajes difieren de acuerdo con el tipo de establecimiento: a medida que se eleva el nivel de rendimiento de las escuelas desciende el porcentaje de padres con niveles educativos inferiores a *primaria incompleta* y asciende el de los que tienen *secundaria completa y más*.

3.1.2. Situación ocupacional de los padres

La tasa de desocupación de los padres varones alcanza el 16% para el total de las escuelas de la muestra. Aunque la desocupación es sustancialmente mayor entre quienes tienen a sus hijos en escuelas de bajo rendimiento que en las de alto rendimiento. En el caso de las mujeres, tanto en términos generales como para cada tipo de escuela en particular, la desocupación excede en mucho a la media del total de las escuelas consideradas y, en este caso, a la de los padres.

Si bien los porcentajes de ocupados, teniendo en cuenta los datos de ambos padres, se incrementan a medida que mejora el nivel de rendimiento de las escuelas a las que concurren sus hijos, en el caso de las mujeres las diferencias son más agudas: pasan de un 41%, entre quienes forman parte de la comunidad de escuelas de bajo rendimiento, al 61% en las escuelas de alto rendimiento.

Cuadros Nº 3 y 4
Situación ocupacional de los padres de los alumnos de 6to. grado

Situación Ocupacional MADRES	Nivel de Rendimiento de las Escuelas			
	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL
Ocupado	40.9	51.7	60.7	50.7
Desocupado	38.7	29.7	24.5	31.2
No activo	0.2	0.5	0.6	0.4
N/C	20.2	18.1	14.2	17.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Situación Ocupacional PADRES	Nivel de Rendimiento de las Escuelas			
	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL
Ocupado	70.7	80.7	82.3	77.8
Desocupado	21.0	14.2	12.5	16.0
No activo	1.1	1.7	1.2	1.4
N/C	7.2	3.4	4.0	4.8
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Cuadros Nº 5 y 6
Ocupación de los padres de los alumnos de 6to. grado

Ocupación MADRES	Nivel de Rendimiento de las Escuelas			
	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL
Patrón.	1.2	2.9	4.7	2.9
Profesional	0.2	0.9	5.0	3.0
Docente	4.4	8.4	16.3	9.4
Empleado.	10.6	20.1	16.0	14.5
S. doméstico	9.1	6.6	6.4	6.8
A. casa/C.Ppia	50.7	46.0	37.3	41.6
Otro	1.6	4.3	6.4	9.2
N/C	22.2	10.8	7.9	12.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Ocupación PADRES	Nivel de Rendimiento de las Escuelas			
	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL
Patrón.	3.9	5.8	8.0	5.9
Profesional	1.2	2.4	15.4	6.6
Docente	0.6	2.9	5.5	2.9
Empleado.	60.7	53.3	43.7	53.3
Cta. Ppia	15.6	22.2	19.0	19.1
Otro	0.9	3.4	2.0	1.0
N/C	17.1	10.0	6.4	11.2
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Empleados y cuentapropistas son las dos actividades más frecuentes en las familias encuestadas. Los padres varones son en mayor medida empleados (53.3%) y las madres predominantemente amas de casa y trabajadoras por cuenta propia (41.6%). Se observa que el porcentaje de padres profesionales y madres docentes se incrementa notablemente en las escuelas de alto rendimiento.

En términos generales, cuanto mayor es el rendimiento de la escuela a la que concurren sus hijos mayor es la proporción de patrones, profesionales y docentes y menor la de servicio doméstico y amas de casa/cuentapropistas.

La categoría empleados abarca un espectro muy amplio (incluye el ámbito público y el privado, los puestos jerarquizados y de mantenimiento, la actividad manual y la intelectual, etc.) por lo que su comportamiento aparece algo errático aunque, en el caso de los padres varones, desciende a medida que aumenta el rendimiento de las escuelas.

En lo que hace al cuentapropismo, los datos parecen revelar que ha dejado de ser una actividad propia de sectores en situación de marginalidad económica para convertirse en una estrategia laboral de las clases medias que han visto menguadas sus posibilidades de acceder a trabajos estables.

Este ítem también registra altos porcentajes de no respuesta (N/C) que es notablemente elevada entre las familias de escuelas de bajo rendimiento y que se observa más en las mujeres que en los hombres.

3.1.3. El perfil socioeconómico de la población escolar

De acuerdo con los datos relativos a la situación socioeconómica de los padres se diseñó el perfil de la población escolar por establecimiento. Se elaboró un índice donde se consideró sólo el *nivel educativo* y la *situación ocupacional*, debido a que el indicador *tipo de ocupación* presenta, como ya se señaló, un alto nivel de indefinición en categorías tales como empleados y cuentapropistas que constituyen el mayor porcentaje del universo considerado. A los fines de la presente investiga-

ción estos indicadores aparecen como suficientes para trazar el perfil de la población que atiende cada uno de los tipos de establecimientos.

Así, de la combinación entre el nivel educativo y la situación laboral (Ocupado/ Desocupado) surgen 12 categorías que se exponen en el siguiente cuadro:

Cuadro Nº 7
Categorías indicadoras de nivel educativo y situación ocupacional

Situación laboral	NC	Ocupado	Desocupado
Nivel educativo			
NC	NC	ONC	DNC
Bajo	NCB	OB	DB
Medio	NCM	OM	DM
Alto	NCA	OA	DA

Se asignó un puntaje a cada categoría que se multiplicó, para cada escuela, por la cantidad de padres y madres que se encuadraban en cada uno de los casos. Los resultados, que oscilan entre 1 y 100, permitieron ordenar los establecimientos de acuerdo con las características socioeconómicas predominantes entre el conjunto de familias de cada escuela.

A efectos de simplificar el análisis se estructuraron cuatro categorías de nivel socioeconómico (válidas únicamente en el contexto de la presente investigación) que se definen de la siguiente manera:

ALTO: las escuelas de nivel socioeconómico alto se caracterizan por una alta proporción de alumnos pertenecientes a familias en las que ambos padres tienen un nivel educativo superior al secundario completo y muchos de ellos son profesionales y donde se registran mayores índices de ocupación.

MEDIO: son padres con niveles educativos medio o altos, muchos hombres son profesionales y las mujeres, en mayor medida, amas de casa o docentes.

MEDIO BAJO: la mayoría de los padres no ha completado la escuela media. Se incrementa la proporción de empleados y el cuentapropismo. Entre las mujeres, las amas de casa comienzan a ser mayoría, seguidas por quienes se dedican al servicio doméstico. Las tasas de desocupación son altas.

MUY BAJO: los padres tienen nivel educativo muy bajo que, en la mayoría de los casos, es inferior al de la escuela primaria. Los hombres son preponderantemente empleados y las mujeres se declaran, en su mayoría, amas de casa, seguidas por quienes trabajan en el servicio doméstico. El porcentaje de desocupados es significativamente más alto que en la anterior.

Cuadros Nº 8, 9, 10 y 11
Nivel económico social de los padres encuestados. Por escuela

Nivel Alto		Nivel Medio		Nivel Medio Bajo		Nivel Bajo	
Escuela ³	NES	Escuela	NES	Escuela	NES	Escuela	NES
1	81.6	1	64.4	1	50.0	1	40.8
2	81.2	2	62.1	2	49.7	2	40.6
3	78.9	3	61.0	3	48.7	3	40.4
4	77.2	4	60.0	4	48.3	4	38.9
5	76.3	5	59.5	5	48.2	5	38.8
6	74.9	6	59.5	6	47.6	6	38.3
7	73.9	7	58.9	7	47.4	7	36.8
8	73.8	8	58.8	8	47.1	8	36.7
9	71.5	9	55.3	9	46.0	9	35.7
10	70.8	10	55.3	10	43.8	10	35.3
11	68.8	11	55.2	11	43.2	11	34.6
12	68.2	12	54.6	12	42.7	12	34.5
13	67.9	13	54.4	13	42.6	13	34.3
14	66.1	14	54.1	14	42.5	14	32.8
15	66.0	15	53.9	15	42.5	15	32.6
		16	53.5	16	42.3	16	30.0
		17	53.4	17	42.3	17	29.6
		18	53.0	18	41.5	18	29.4
		19	52.5				
		20	51.8				

Si cruzamos esta información con el nivel de rendimiento de las escuelas en estudio se observa una fuerte asociación entre el nivel socioeconómico de las familias y el nivel de rendimiento alcanzado por las escuelas a las que concurren sus hijos.

Cuadro Nº 12
Relación entre el Nivel Económico Social y el rendimiento obtenido por las escuelas

NES de las familias	Rendimiento de las escuelas			
	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL
BAJO (40 y -)	13 72.2	4 22.2	1 5.6	18
MEDIO BAJO (41 - 50)	8 44.4	6 33.3	4 22.2	18
MEDIO (51 -64.9)	3 15.0	11 55.0	6 30.0	20
ALTO (65 y +)	0	6 40.0	9 60.0	15
TOTAL	24	27	20	71

Esta asociación confirma lo observado por otros investigadores en el sentido de la existencia de circuitos educativos diferenciados que refuerzan las condiciones de vida de las familias.

³ Con el fin de mantener el anonimato de las escuelas los números consignados son ficticios.

3.2. Las condiciones de trabajo de maestros y alumnos en las escuelas

Como parte de esta investigación se relevó información de base sobre las escuelas en que se realizó el trabajo de campo con el objetivo de poder dar cuenta, en términos generales, de las condiciones materiales en que se desarrolla la vida cotidiana de la institución.

De las escuelas visitadas, 16 tienen menos de 300 alumnos, 22 tienen entre 301 y 500 alumnos y 34 tienen más de 500 alumnos. El 60% de las escuelas de rendimiento alto tienen más de 500 alumnos. Por el contrario, poco menos de 1/3 de las escuelas de rendimiento bajo llegan a esa cifra.

Cuadro N° 13
Cantidad de alumnos de las escuelas según nivel de rendimiento

Cantidad de alumnos	Bajo	Medio	Alto	Total
Menos de 300 alumnos	9 (36%)	5 (18.52%)	2 (10%)	16
Entre 301 y 500 alumnos	8 (32%)	8 (29.63%)	6 (30%)	22
Más de 500 alumnos	8 (32%)	14 (51.85%)	12 (60%)	34
Total	25 (100%)	27 (100%)	20 (100%)	72

Setenta de las escuelas de la muestra están a cargo de un director que se desempeña sólo como tal, mientras que las dos restantes (una de rendimiento medio y una de rendimiento alto) se encuentran a cargo de un director que, además, tiene la responsabilidad de llevar adelante la tarea de enseñanza en un grado. En este último caso se trata de escuelas rurales con una organización «plurigrado».

De los 70 directivos mencionados en primera instancia, 64 cuentan con la asistencia de por lo menos un vicedirector (en 17 de las instituciones hay por lo menos dos). En 36 de las escuelas visitadas hay además por lo menos un docente con cargo de secretario mientras que sólo cuatro escuelas cuentan con coordinadores de ciclo.

La composición del equipo directivo tiende a ser uniforme debido a que la misma se relaciona con la existencia misma de cada escuela y, en segunda instancia, con su tamaño. La posesión o no de secretario parece obedecer en primer lugar a las definiciones particulares de cada una de las jurisdicciones al respecto y, en segundo lugar, al tamaño de la unidad educativa en cuestión.

Con respecto al equipo docente, salvo las dos instituciones rurales mencionadas, todas poseen un maestro de grado para cada uno de los mismos. Sólo 7 de las escuelas poseen menos de 10 docentes y 24 de las mismas poseen más de 20.

Es necesario señalar que sólo las dos instituciones rurales no disponen de maestros especiales. Más del 60% de las escuelas poseen maestros de plástica o de actividades prácticas y aproximadamente el 80% de las escuelas posee maestros de música y de educación física.

En más del 65% de las escuelas hay más de 20 y menos de 30 alumnos por docente. Sólo 4 escuelas (el 5,6%) tienen menos de 20 alumnos por docente. Paradójicamente esta relación alumnos/docente es un poco más alta en las escuelas de rendimiento mayor. Esto posiblemente se origine en el hecho de que algunas de estas son instituciones ubicadas en zonas céntricas y de cierta antigüedad y tradición en sus respectivas ciudades. No hay que olvidar que muchas de las escuelas de estas características funcionan en edificios que por el tamaño de sus aulas y las posibilidades que les brinda el conjunto de la infraestructura disponible pueden absorber una importante masa

de alumnos. Por otro lado, es sabido que las escuelas de mayor rendimiento son también por lo general, más proclives a tener mayor demanda de vacantes.

Con respecto a la disponibilidad de materiales para trabajar, 42 de las 72 escuelas poseen biblioteca y por lo menos 18 escuelas tienen bibliotecarios, 9 de las cuales poseen más de uno.

En lo referente a la introducción de la enseñanza de informática o el uso de computadoras puede observarse que el mismo se encuentra aún en una etapa de expansión inicial, no sólo debido a que la provisión es todavía insuficiente sino también a que el uso de las mismas resulta bastante dispar en los casos abordados.

En relación con el restante equipamiento que poseen las escuelas se observan situaciones variables, tanto en la cantidad y la calidad del material disponible, como en su estado de conservación. El uso de los mismos, por lo que pudo observarse en las instituciones, no es intensivo: las principales herramientas de trabajo de los maestros son el pizarrón, la tiza y los libros de texto. El uso de otros elementos tales como los equipos de audio y video es ocasional, asume la forma de un momento especial en el desarrollo normal de las clases. Los docentes utilizan con mayor frecuencia láminas, fotocopias y otros materiales que preparan en forma personal para cada ocasión.

El estado edilicio presenta condiciones diversas de mantenimiento. Se encuentran en condiciones aceptables el 15% de los edificios de escuelas de rendimiento alto, el 11,1% de los de escuelas de rendimiento medio y el 8% de los de escuelas de rendimiento bajo. Requieren reparaciones mayores el 30% de los edificios de escuelas de rendimiento alto y el 33,3% y el 36% de los de escuelas de rendimiento medio y bajo. Requieren reparaciones menores el 36% de los edificios de escuelas de rendimiento bajo y el 45% y el 48,1% de los de escuelas de rendimiento alto y medio respectivamente. No se observan importantes diferencias entre los distintos establecimientos, probablemente por efecto de los programas compensatorios que priorizan a las poblaciones más desfavorecidas.

3.3. Los directivos de la muestra

Se trata de una población que, tal como ocurre en el conjunto del personal docente en la Argentina, es casi exclusivamente femenina (93.1). El promedio de edad se ubica en los 47 años. Debido al "sistema de escalafón cerrado" para la promoción del personal docente, el promedio de edad aumenta a medida que se asciende en la escala jerárquica ya que no es posible presentarse a un cargo superior si no se ha ejercido el cargo inmediatamente inferior. Efectivamente, más adelante se verá que el promedio de edad de los docentes de las escuelas es 10 años menor que el de los directores.

Hay un alto nivel de directivos en situación de precariedad laboral, ya que menos del 30% son titulares en su cargo, mientras que el 70% restante es interino o suplente. En más de la mitad de ellos se constata que ascendieron por mecanismos distintos al concurso. Las suplencias, que constituyen el 27.8% de los casos, suelen ser cubiertas con personal de la misma escuela, habitualmente el de mayor antigüedad.

Las normativas que regulan el trabajo docente en las distintas jurisdicciones establecen criterios de evaluación de antecedentes, que conforman el puntaje de los docentes, priorizando entre ellos la antigüedad. Por esto el 58.3% tiene más de 20 años de ejercicio en la docencia en general y su antigüedad promedio en el cargo directivo (4.5 años) muestra que les fueron necesarios más de 15 años para llegar a ser director de escuela.

Cuadro N° 14
Características generales de los directivos de la muestra

	Rendimiento			
	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL
% de varones	7.7	3.7	15.0	6.9
Edad Promedio	44.9	47.9	48.7	47.0
% de titulares	24.0	25.9	40.0	29.0
% de nombrados por concurso	36.0	44.4	60.0	45.8
% con más de 20 años en la docencia	48.0	59.3	70.0	58.3
Promedio de años como director	3.5	4.6	5.7	4.5

El análisis comparativo de esta información muestra algunas diferencias de acuerdo con el nivel de rendimiento obtenido por las escuelas en el Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad. Se observa que el porcentaje de varones en las escuelas de alto rendimiento es notablemente mayor que en las escuelas de menor rendimiento (el doble del registrado en las de bajo rendimiento y casi el cuádruple del de las de rendimiento medio). Algunas investigaciones, han señalado que las carreras profesionales de las mujeres encuentran, en muchas organizaciones, un techo invisible que hace que los cargos que están por encima de ese techo sean ocupados preferentemente por hombres (Morgade, G.1996). No es posible, en el caso que nos ocupa, hablar de mayoría masculina pero es interesante señalar que los cargos donde se conjuga el más alto nivel en la carrera docente y el más alto nivel de rendimiento de las instituciones, los hombres aparecen proporcionalmente más representados.

También se eleva, en relación con el nivel de rendimiento, el porcentaje de directores que accedieron a su cargo por concurso y que son titulares de ese cargo. La legitimidad de su promoción y la estabilidad en las funciones inciden tanto en la gestión de su propia carrera profesional como en la que pueda realizar en la institución que dirige.

Los directores de las escuelas de alto rendimiento tienen, en promedio, 4 años más que quienes conducen escuelas de bajo rendimiento, a la vez que es mayor la proporción de los que tienen más de 20 años de antigüedad en la docencia. Dado el peso que la antigüedad tiene en la conformación del puntaje de los docentes y al hecho de que quien está en los primeros puestos de ese escalafón tiene mayores posibilidades de elegir cuando queda un cargo vacante, es probable que se inclinen hacia las escuelas “de prestigio”.

Además, si bien no hay una tendencia definida que asocie el rendimiento, en términos de logros de aprendizaje, con la antigüedad en la escuela, se observa que el 50% de los directores de escuelas de alto rendimiento tienen menos de 5 años de antigüedad en la institución lo que estaría indicando una mayor movilidad interescolar, como consecuencia de la posibilidad de elección mencionada más arriba. Por el contrario, en las escuelas de rendimiento bajo y medio la provisión de cargos directivos parece hacerse en mayor medida a través de promociones de docentes de la misma escuela. Efectivamente, el 40% de los directores de escuelas de bajo rendimiento y el 37% de los de instituciones de rendimiento medio han ascendido por promoción (en las escuelas de alto rendimiento esa situación alcanza al 10% de los directores) y, a su vez, la mayoría de los directores de escuelas de bajo y medio rendimiento (el 48% y el 62.9% respectivamente) lleva entre 6 y 15 años trabajando en la misma institución.

Formación y capacitación

La totalidad de los directivos posee título docente. El 36.1% es Maestro Normal Nacional, el 43.1 es Profesor (de Enseñanza Primaria, la mayoría, y de enseñanza preprimaria o de materias especiales unos pocos) y el 21% posee ambos títulos.

A fines de los años 60 se terciariza la formación del magisterio, creándose los profesorados de enseñanza primaria y preescolar. Comienza, así, la coexistencia en las aulas de docentes con distinto tipo de formación. Muchos de los que contaban con el título de Maestro Normal Nacional decidieron obtener, también, el de Profesor.

La presencia de Maestros Normales Nacionales *puros* es más significativa en las escuelas de alto rendimiento mientras que en las de bajo lo es la de Profesores de Enseñanza.

Cuadro Nº 15
Títulos docentes obtenidos por los directivos de la muestra

Título docente de los Directores	Rendimiento			TOTAL
	BAJO	MEDIO	ALTO	
Maestro Normal Nacional	32.0	29.6	50.0	36.0
M.N.N. y Profesor	12.0	25.9	25.0	21.0
Profesor	56.0	44.5	25.0	43.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Esta preeminencia de uno u otro título en los distintos tipos de escuela, se relaciona con los puntajes por antigüedad, que están afectados por el momento en que los distintos grupos etéreos pudieron ingresar a la docencia, y que (como se mencionó antes) otorga a los más antiguos mayores posibilidades de elegir el establecimiento donde trabajar.

Sólo una cuarta parte de los directivos dicen haber realizado o estar realizando otra carrera no docente de nivel terciario o universitario. En este caso son los directores de escuelas de bajo rendimiento quienes en mayor medida (el 36% frente al 10% entre los directores de escuelas de alto rendimiento) realizan o han realizado otras carreras, la mayoría de ellas vinculadas con las ciencias de la educación. Esta coexistencia de actividades posiblemente responda a que, para algunos sectores, la docencia constituye una alternativa de trabajo relativamente firme frente a las limitaciones existentes en otros campos laborales a la vez que, esas mismas limitaciones, motivan la necesidad de mayores niveles de capacitación en las áreas en que se desempeñan. Además del título docente y de la antigüedad en servicio, el otro elemento importante en la conformación del puntaje es la capacitación docente. Se entiende por tal a los cursos pertinentes a sus funciones que realizan los docentes durante su carrera. La estructuración de la Red Federal de Formación Docente Continua, en el nivel nacional y en cada una de las jurisdicciones permite una oferta variada de cursos de carácter gratuito, a la vez que establece las condiciones del cumplimiento de un número determinado de horas de capacitación por año que son acreditados como puntaje. Esta oferta, diseñada en función de su adecuación a las transformaciones del sistema educativo contribuye a una cierta homogeneidad en la capacitación del personal en servicio. Sin embargo, es posible observar ciertas diferencias entre la cantidad y temática de los cursos a los que asisten. Con sólo tres excepciones (dos de escuelas de bajo rendimiento y uno de alta) cada uno de los directores ha realizado un promedio de 2 actividades de perfeccionamiento en los últimos tres años. La mitad de las actividades fueron realizadas durante 1997 aunque, considerando que el presente relevamiento se efectuó promediando 1998, podría pensarse que el porcentaje (34.5%) de cursos completados en ese año se vería considerablemente incrementado si se considerara el año completo.

Los temas que con mayor frecuencia eligieron los directivos para la realización de esos cursos fueron los vinculados con la organización y gestión de las instituciones y aquellos que abordaban los contenidos de las materias tradicionales (Lengua, Matemáticas, Ciencias. Naturales y Ciencias. Sociales). En relación con los cursos sobre organización y gestión institucional cabe señalar que los mismos han sido de carácter obligatorio para quienes se desempeñan en la función directiva. Resulta de interés observar la preeminencia de los cursos de Lengua entre los directivos de escuelas de rendimiento alto y los de Matemática entre los de escuelas de rendimiento bajo, así como tam-

bién el porcentaje de directivos de escuelas de rendimiento alto que realizaron cursos acerca de los Proyectos Educativos Institucionales y de temas de Teoría de la Educación.

Cuadro N° 16
Cursos de capacitación realizados por los docentes de la muestra

Temas de los cursos para directores	Rendimiento			
	Bajo	Medio	Alto	Total
Lengua	13.0	25.9	31.6	23.2
Matemáticas	30.4	3.7	15.8	15.9
Cs. Naturales	17.4	18.5	5.3	14.5
Cs. Sociales	17.4	7.4	5.3	10.1
Tecnología	13.0	7.4	0.0	7.2
Formación ética y ciudadana	0.0	0.0	5.3	1.4
Org. y Gestión institucional	69.6	85.2	73.7	76.8
Proyecto Educativo Institucional	0.0	7.4	26.3	10.1
Aplic. De la Ley Federal de Educación	4.3	3.7	0.0	2.9
Teoría de la Educación	4.3	0.0	26.3	8.7
Otros	26.1	63.0	26.3	40.6
NC	13.0	0.0	0.0	4.3

3.4. Los docentes de la muestra

En este apartado se analiza la información derivada de las entrevistas realizadas a, como máximo, 10 docentes⁴ de cada una de las 72 escuelas que conforman el universo de análisis.

En lo que hace a su formación y capacitación se observa que la mayoría tiene título de Profesor de Enseñanza Primaria pero en los establecimientos de alto rendimiento aumenta la proporción de los que tienen título de Maestro Normal Nacional.

Cuadro N° 17
Títulos docentes de los maestros de la muestra

Títulos docentes	Rendimiento			
	Bajo	Medio	Alto	Total
Maestro Normal Nacional	16.7	22.0	31.6	22.9
Prof. de Enseñanza Primaria	66.1	62.8	55.8	62.0
Prof. de Enseñanza Preprimaria.	14.6	11.6	12.1	12.8
Prof. de Enseñanza Media	0.9	2.0	3.2	1.9
Prof. de Materias Especiales	2.6	1.2	2.1	1.9
Otro título docente	10.3	12.4	10.0	11.0
No Contesta	0.9	2.0	0.5	1.2

⁴ Estaba prevista la realización de 10 entrevistas administradas por los investigadores por escuela pero en algunas de las instituciones visitadas la cantidad de docentes era menor a 10.

La proporción de docentes que tiene, además, otros títulos no docentes es más elevada en los establecimientos de alto rendimiento que en los de bajo (16.8% y 10.2% respectivamente) y en particular los docentes de escuelas de rendimiento alto se orientan hacia disciplinas no relacionadas con la educación; mientras que los docentes de escuelas de rendimiento bajo lo hacen hacia títulos vinculados con la educación.

La casi totalidad de los docentes utiliza la oferta de capacitación brindada por el gobierno nacional y los gobiernos provinciales, en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua. Estos cursos tienen carácter de optativos aunque, el hecho de que otorguen créditos para integrar el puntaje que tanta incidencia tiene en la titularización y promoción en la carrera docente, los vuelve casi obligatorios. En los tres años considerados (1996/97/98) el conjunto de docentes que integran esta muestra han realizado un promedio de 3.4 cursos, no existiendo diferencias apreciables por tipo de escuela.

Más de la mitad de los docentes ha realizado cursos de Lengua y de Matemática y cuatro de cada diez han realizado cursos de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Los cursos que abordan diversos aspectos de las materias tradicionales son los que predominan claramente en la elección hecha por los maestros. Además tres de cada diez han realizado cursos de tecnología.

A diferencia de lo que sucede con los directivos, los cursos acerca de aspectos vinculados a la organización y gestión institucional y, más aún, el Proyecto Educativo Institucional son mencionados por un número relativamente bajo de docentes mientras que, por el contrario, los de teoría de la educación son señalados por uno de cada cuatro maestros.

Cuadro Nº 18
Temática de los cursos de capacitación realizados por los docentes

Cursos de capacitación para docentes	Rendimiento			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Lengua	57.9	66.1	68.6	64.0
Matemática	57.9	60.3	60.0	59.4
Cs. Naturales	39.8	41.7	43.2	41.5
Cs. Sociales	44.3	44.2	34.6	41.5
Tecnología	25.8	36.4	27.6	30.2
Formación Ética y Ciudadana	2.7	6.6	2.2	4.0
Org. y Gestión Institucional	6.8	16.5	9.7	11.3
Proyecto Educativo Institucional	2.3	2.1	2.7	2.3
Aplic. de la Ley Federal de Educación	3.6	4.1	2.2	3.4
Teoría de la Educación	25.8	21.9	32.4	26.2

Respecto de sus características generales, el 92.5% de los docentes entrevistados son mujeres. Contrariamente a lo que sucede con los directivos, el porcentaje de docentes varones en las escuelas de bajo rendimiento casi duplica al registrado en las de medio y alto rendimiento. La edad promedio del conjunto de docentes aumenta a medida que aumenta el nivel de rendimiento de las escuelas ubicándose en un promedio de 37.2 años, el cual es inferior en 10 años al registrado entre los directores.

Cuadro Nº 19
Características generales de los docentes de la muestra

	Rendimiento			Total
	BAJO	MEDIO	ALTO	
% de varones	7.7	4.7	4.2	5.6
Edad promedio	35.8	37.3	39.0	37.2
% de titulares	59.6	61.4	65.8	62.0
Promedio de antigüedad en la docencia	10.4	11.7	12.4	11.4
Promedio de antigüedad en la escuela	5.5	5.8	6.0	5.7

Tal como se observó entre los directores, y probablemente por las mismas razones, la antigüedad en la docencia de los maestros se eleva a medida que aumenta el nivel de rendimiento de las escuelas (ver cuadro 19). Como ya se anticipó, el sistema de asignación de cargos que otorga gran peso a la antigüedad provoca que “el maestro elige a la escuela y no la escuela al maestro”, produciéndose una concentración de los mejores docentes en escuelas de mayores recursos, ubicadas en zonas céntricas de ingresos medios y altos, desplazando a los de menor calificación o más jóvenes a instituciones de zonas pobres” (Braslavsky, C.1993).

Esto se corresponde con la conformación de los grupos etáreos de docentes, cuya edad aumenta a medida que asciende el nivel de rendimiento de las instituciones.

Cuadro Nº 20
Edad de los docentes de la muestra

Edad Docentes	Rendimiento			Total
	BAJO	MEDIO	ALTO	
Menos de 30 años	30.3	17.7	21.6	23.1
De 31 a 35 años	23.4	31.5	15.3	24.2
De 36 a 40 años	20.0	23.6	25.8	23.0
de 41 a 50 años	17.5	19.7	22.6	19.7
Más de 51 años	6.4	6.7	12.1	8.0
N/C	2.4	0.8	2.6	2.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Edad promedio	35.8	37.3	39.0	37.2

Los resultados de nuestra investigación muestran que esta distribución etárea diferencial se intensifica al considerar el conjunto de docentes de primer año. Se observa una relación inversa entre la edad de los docentes del 1º año y el rendimiento: el peso relativo de los más jóvenes desciende a medida que aumenta el nivel de rendimiento de las escuelas.

Diversas investigaciones (Braslavsky, B. 1981; Namó de Melo, G. 1993) señalan la tendencia a que los primeros grados sean ocupados por agentes muy jóvenes y recién incorporados a la docencia sin que esta tendencia esté respaldada por razones que apunten a la conveniencia para el logro de objetivos educativos. Por el contrario, las dificultades de iniciar a los más pequeños en las primeras letras y el peso que estas primeras experiencias tendrán sobre su futuro escolar parecen aconsejar que estén en manos de docentes más experimentados tanto en la tarea específicamente pedagógica como en la situación vital de tratar con niños tan pequeños pero con la energía suficiente como para contener la natural inquietud y poder responder a las demandas de una atención sostenida que los más chicos requieren.

Cuadro Nº 21
Edad de los docentes de 1er. año de la muestra

Docentes 1º año por grupos de edad	Rendimiento			
	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL
N/C	5.1	3.3	0	2.8
Hasta 25 años	12.8	9.7	8.8	10.6
Entre 26 y 30 años	28.2	3.2	14.7	16.3
Entre 31 y 35 años	28.2	25.8	47.1	33.7
Entre 36 y 40 años	15.4	29.0	14.7	19.2
Entre 41 y 45 años	2.6	0	0	1.0
Entre 46 y 50 años	2.6	12.9	8.8	7.7
Entre 51 y 55 años	5.1	16.1	5.9	8.7
Entre 56 y 60 años	0	0	0	0
Más de 60 años	0	0	0	0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Esta condición etárea se combina con una mayor antigüedad en la docencia. Más de la mitad de los docentes de primer año tiene, en las escuelas de bajo rendimiento entre 2 y 10 años de experiencia docente, mientras que en las de alto rendimiento tienen entre 6 y 15 años. Por otra parte, las escuelas de rendimiento medio y alto no tienen ningún docente recién recibido (menos de un año de antigüedad) atendiendo el primer año y sí tienen una proporción significativa de maestros con más de 21 años de antigüedad docente (12.1% y 16.7% respectivamente).

Las escuelas de alto rendimiento parecen tener equipos docentes algo más estables que las restantes. En las escuelas de bajo rendimiento más de la mitad de los docentes (56.6%) llevan menos de 5 años trabajando en esa escuela mientras que en las de alto rendimiento la mayoría de los docentes (53.3%) tienen entre 2 y 10 años de antigüedad en esa escuela.

Cuadro Nº 22
Antigüedad en la escuela de los docentes de la muestra

Antigüedad en la escuela de los docentes	Rendimiento			
	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL
Menos de 2 años	23.8	24.4	19.5	22.8
Entre 2 y 5 años	32.8	26.8	24.7	28.3
Entre 6 y 10 años	26.4	31.9	28.4	29.0
Entre 11 y 15 años	7.2	11.8	12.6	10.5
Más de 16 años	6.4	3.5	5.3	5.0
N/C	3.4	1.6	9.5	4.4
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Una situación similar a las anteriormente planteadas se verifica para la antigüedad en el cargo que es algo mayor entre los docentes de escuelas de alto rendimiento que entre las de medio y bajo donde más de la mitad de los docentes (55.1% y 54.5% respectivamente) tienen 5 años o menos en el cargo que ocupa.

Cuadro Nº 23
Antigüedad en el cargo de los docentes de la muestra

Antigüedad en el cargo de los docentes	Rendimiento			
	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL
Menos de 2 años	34.9	29.6	24.7	30.0
Entre 2 y 5 años	19.6	25.6	21.1	22.2
Entre 6 y 10 años	21.7	24.0	20.5	22.2
Entre 11 y 15 años	6.8	10.6	11.6	9.6
Más de 16 años	6.4	7.1	11.6	8.1
N/C	10.6	3.1	10.5	7.9
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tanto la antigüedad en la escuela como en el cargo se traducen en una mayor estabilidad denotada por su situación de revista. El 62% de los docentes entrevistados es titular de su cargo, el 22.1% es suplente y el 13.3% es interino. La proporción de docentes suplentes se mantiene en idénticas proporciones en cada uno de los tres tipos de escuelas, aunque más de la mitad de los docentes son titulares en su cargo situación que privilegia a las escuelas de alto rendimiento.

Cuadro N° 24
Condición de revista de los docentes de la muestra

Situación de revista de los docentes	Rendimiento			
	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL
Titular	59.6	61.4	65.8	62.0
Interino	13.6	14.6	11.1	13.3
Suplente	22.1	22.0	22.1	22.1
Otros y N/C	4.7	2.0	1.0	2.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

3.5. Algunas notas sobre el personal directivo y docente

De la información obtenida acerca del personal directivo y docente de las escuelas de la muestra se destacan particularmente las características que *predominan* entre el personal que se desempeña en escuelas de alto rendimiento:

- Tienen una mayor proporción de cargos estables (titulares) tanto en el personal docente como en el directivo y, en el caso de estos últimos, el acceso fue, mayoritariamente, por mecanismos objetivos (concurso).
- Los directores tienen una edad promedio de 48,7 años, 4 años más que quienes dirigen escuelas de bajo rendimiento.
- El promedio de antigüedad de los directivos, tanto en la docencia (19.6 años) como en el cargo (5.7 años) sugiere carreras con más años de experiencia.
- Se observa, en cambio, que la antigüedad en la escuela (7.5 años) es menor que entre los directivos de escuelas de bajo y medio rendimiento. Esto sugiere que las escuelas que obtienen buenos resultados están dirigidas por personas con una experiencia más rica en tanto han hecho su carrera docente y parte de la directiva en otras instituciones y que para acceder a la actual han debido cumplimentar las condiciones de conocimientos y antecedentes requeridos por los concursos.
- En lo que hace a su formación, la mayoría tienen como título de base el de Maestro Normal Nacional. En general no tienen otro título de nivel terciario pero sí realizan otras actividades laborales relacionadas con la docencia (docente en otros niveles del sistema, en instituciones privadas o dan clases particulares).
- Entre los cursos que se les ofrecen para capacitarse optan en mayor medida por los temas de "lengua" y "teoría de la educación". El resto, "organización y gestión de las instituciones" y "proyectos educativos institucionales" son elegidos en menor medida.
- El personal docente de las escuelas de alto rendimiento tiene un promedio de 39 años de edad (3 más que los de escuelas de bajo rendimiento) concentrándose la mayoría en las edades medias (entre 35 y 50 años).
- El 65% es titular de su cargo aunque la proporción de suplentes es idéntica a la de los otros tipos de escuelas (22%).

- También tienen, en promedio, más años de antigüedad, tanto en la docencia en general (12.7) como en la escuela en la que trabajan (6.6) y en el cargo en que se desempeñan (7.1).
- Además del título que los habilita para el cargo (y que poseen más del 98% de los docentes de todas las escuelas consideradas) en las de alto rendimiento el 30% de los docentes tienen, además, otro título o están actualmente cursando una carrera de nivel superior de una duración mayor a dos años. Sólo un tercio de esos títulos o carreras están vinculados con la educación.
- Las escuelas de alto rendimiento designan en los primeros grados a docentes con más años de experiencia. La edad promedio de los docentes de primer grado es de 38.6 años (6 años más que la de los de escuelas de bajo rendimiento).
- Las escuelas de alto rendimiento tienen directores con menos años en la institución pero los equipos docentes son más estables.
- Tienen una baja proporción de docentes con pocos años de experiencia quienes están designados, preferentemente, en grados más altos.

4. La gestión institucional en las escuelas

La gestión institucional abarca diversas dimensiones. Para algunos autores puede distinguirse dentro de ésta a la gestión organizacional de la gestión pedagógica o curricular (Poggi, 1995; Cadwell, 1997). La primera se refiere, en términos generales, a la organización del establecimiento escolar, las cuestiones de la administración, la vinculación con los organismos centrales del sistema educativo, con los actores de la institución y con otras instituciones, mientras que la segunda focaliza sobre los aspectos pedagógico-didácticos propiamente dichos. En este apartado se analizarán las características de las instituciones relevadas en función de estas dos dimensiones, tomando como fuente el discurso de los directivos y de los docentes al respecto.

4.1 La dimensión organizacional dentro de la gestión institucional

“Los modelos de gestión resultan de la articulación de una propuesta del directivo (tomado en sentido amplio) y del ajuste más o menos logrado, con el resto de los miembros de la institución” (Frigerio y otros, 1992). El punto de partida para el análisis de la dimensión organizacional lo constituye el discurso del directivo sobre las diversas variables que componen la misma y las opiniones de los docentes, a lo que se agregan las encuestas a otros actores como padres y cooperadores.

Se consideran con este objetivo diversas variables, entre ellas la organización y la distribución de las tareas y las formas de agrupamiento de docentes y directivos para la toma de decisiones y la planificación institucional, los mecanismos para la toma de decisiones, las estrategias para la resolución de problemas, la administración de recursos y la vinculación con otras instituciones y con las políticas provenientes de los organismos de gobierno. El tratamiento de cada una de estas variables incluye una síntesis sobre sus aspectos principales seguida de los datos empíricos que apoyan la misma.

4.1.1 La organización de las tareas y los ámbitos de confluencia: coincidencias y discordancias entre los directivos y los docentes

En este primer subapartado se consideran tres puntos: la organización y la distribución de las tareas al interior de la escuela, la valoración de los directivos sobre dichas tareas y las formas de organización institucional para la vinculación entre los miembros de la escuela.

La organización y la distribución de las tareas refleja ciertas características de la modalidad de organización de la escuela ya que por detrás de dicha forma de organización hay una toma de decisiones acerca de lo que deben y no deben hacer unos y otros actores en la institución.

Los directivos dicen asumir principalmente las tareas de asesoramiento y supervisión pedagógica y las tareas administrativas. Los directivos de escuelas de rendimiento medio son quienes señalan dedicarse más a la tarea pedagógica; las menciones duplican el valor asignado a esta tarea por los directivos de escuelas de bajo rendimiento. Las tareas vinculadas con la asistencia social tienen mayor relevancia en escuelas de rendimiento medio y bajo (comedor, tareas socio-comunitarias) mientras que en las de rendimiento alto los directivos dedican mayor cantidad de tiempo a la atención de padres y de alumnos.

Los directivos de las escuelas de alto rendimiento opinan que hay una inclinación mayor a que los vicedirectores se hagan cargo de la tarea pedagógica. Lo contrario sucede en las escuelas de rendimiento medio. Casi el 60%, sin distinción por nivel de rendimiento, coinciden, sin embargo, en señalar que el director realiza tareas administrativas, mientras que sólo el 30% indica que es el vi-

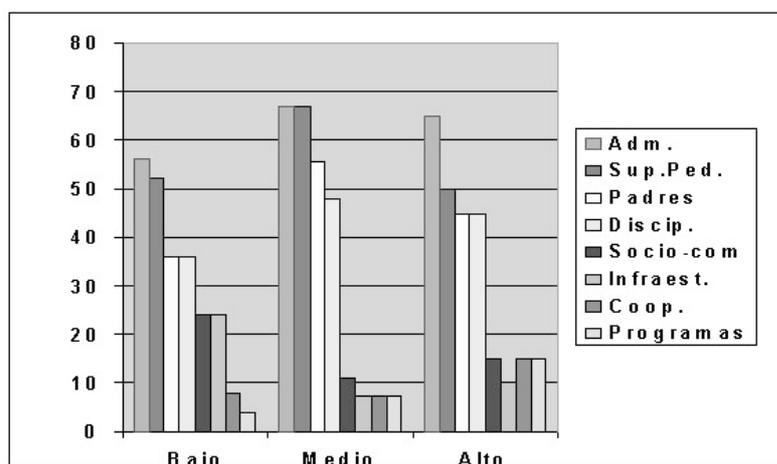
cedirector quien realiza estas tareas. Para la totalidad de los directores los secretarios son quienes los secundan en las tareas administrativas.

Consultados acerca de las actividades realizadas en un día común, los directivos mencionan las tareas administrativas en primer lugar y el asesoramiento pedagógico en segundo lugar. En tercer lugar señalan la atención a padres y en menor medida, al control de la disciplina.⁵

En las escuelas de bajo rendimiento se suma con mayor fuerza la atención a los problemas de infraestructura y las tareas de tipo sociocomunitarias. Aquí se evidencia un cierto tipo de vinculación entre tipo de tarea a la cual dirigen su atención los directivos y nivel socioeconómico de los alumnos que concurren a la escuela. En las escuelas de alto rendimiento se agrega la atención a cooperadoras y programas en los que participa la escuela.⁶

Por otra parte, se aprecian también los resultados obtenidos en investigaciones internacionales que destacan la fragmentación del trabajo diario del directivo, lo que obliga a dedicar pocos minutos a cada actividad (CIDE, 1998). El cuadro siguiente refleja las situaciones anteriormente descritas:

Gráfico Nº 1
Actividades realizadas en un día común por los directivos. Por nivel de rendimiento



La mayoría de los directivos señala que las actividades a las que le gustaría dedicarle más tiempo son las tareas de asesoramiento y supervisión pedagógica. Es decir, que consideran que no es suficiente el tiempo que le dedican a esta actividad. Son los directivos de las escuelas de rendimiento bajo quienes más destacan esta preferencia, por lo que se confirmaría que, efectivamente, la carga en las tareas sociocomunitarias les impide dedicarle mayor cantidad de tiempo a los aspectos pedagógico didácticos.

⁵ Investigaciones internacionales sobre esta temática reflejan que los directores de escuelas primarias dedican mayor cantidad de tiempo a las tareas administrativas y de gestión, seguido de las tareas relacionadas con el liderazgo pedagógico, los contactos con padres y madres y el desarrollo profesional. Este último punto en particular no es mencionado por los directivos argentinos.

⁶ Cabe recordar que de las 27 escuelas de rendimiento bajo de acuerdo a los resultados obtenidos en el Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad, solamente 9 superan los 44 puntos en el índice de Nivel Socioeconómico elaborado a los efectos de este trabajo (véase capítulo 1 del presente informe).

Las actividades consideradas como no propias del cargo son, en primer lugar, las tareas administrativas que predominan en el discurso de los directivos de rendimiento medio y alto. En segundo lugar, las tareas socio-comunitarias⁷ aparecen en el discurso de los directivos de escuelas de rendimiento bajo.

Sólo 13 de los 72 directivos señalan que todas las tareas realizadas se encuentran dentro de las incumbencias de su cargo.

Las actividades que consideran propias de la función les ocupan entre 16 a 20 horas. Si se tiene en cuenta que el 86% de los entrevistados declara estar más de 25 horas en la institución, podría pensarse que el resto del tiempo lo dedican a tareas que no se hallan dentro de su función. Los directivos de escuelas de rendimiento bajo dicen dedicarle menos tiempo (de 10 a 15 horas) a las actividades propias de la función, además de señalar en mayor medida que no les alcanza el tiempo y llevan trabajo a casa.

Las tareas que el directivo prioriza en su función son, en primer lugar, el asesoramiento y supervisión pedagógica, seguida a bastante distancia por las tareas administrativas y la atención de alumnos. La atención de alumnos es mencionada especialmente por los directivos de las escuelas de rendimiento bajo, lo cual lleva a pensar si se trata de una atención de tipo pedagógica o de una atención centrada en lo asistencial, dados los grupos socioeconómicos que mayoritariamente constituyen la matrícula de estas escuelas. Parecería que, a pesar de que se trata de una tarea que no consideran propia de su función, no pueden dejar de desempeñarla debido a la situación social por la que atraviesan los alumnos que concurren a sus escuelas. Por otra parte se encuentra en estrecha relación con la distribución general de tareas descrita al comienzo del subapartado, según la cual los directivos de estas escuelas dedican menos tiempo a la supervisión pedagógica. Estos indicios estarían mostrando una distancia significativa entre las tareas que efectivamente desempeñan y las que les gustaría realizar.

La desvalorización por parte de los directivos en relación con las llamadas "tareas administrativas", puede explicarse, en parte, si se consideran las investigaciones en las cuales se asimila la percepción de lo administrativo como equivalente a lo "rutinario"⁸, por lo que es posible deducir que las tareas administrativas deben, efectivamente, funcionar de esa manera, esto es, en su versión más burocrática, con un sentido negativo de este término: "...acciones que se repiten mecánicamente de acuerdo a las normas que prescriben su realización sin considerar las actividades sustantivas que definen la institución, [y no la idea de administrar como] prever las acciones que hacen posible la gobernabilidad de la institución ..." (Frigerio y otros, 1992).

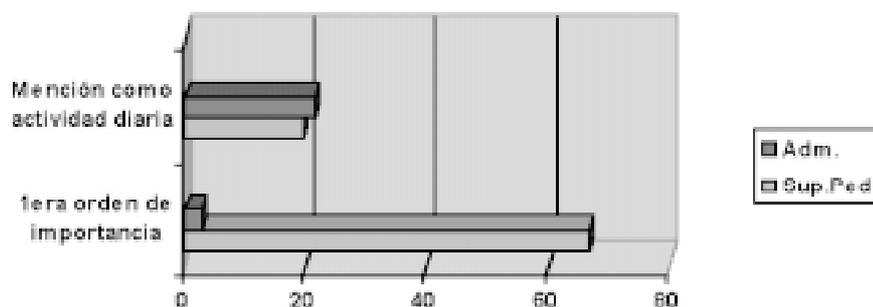
El cuadro que se presenta a continuación refleja un ejemplo de las opiniones de los directivos respecto de la frecuencia y la importancia asignada a las dos actividades que más realizan. El mismo permite apreciar la sobrevaloración de algunas tareas y la desjerarquización de otras, como la administrativa, dadas las características que la misma han ido adquiriendo en la práctica y en el imaginario directivo.

⁷ A este respecto un estudio realizado en España destaca que: "...los directivos sienten que el tiempo del que disponen no es suficiente para desarrollar adecuadamente sus tareas, y que la mayoría del tiempo lo dedican a cumplimentar documentos oficiales, coordinar actividades del centro y atender a padres y visitas" CIDE, 1998, cap.3.

⁸ Véase al respecto Birgin, A. y otros, 1992.

Gráfico N° 2

Comparación entre la mención como actividad diaria y el lugar de importancia concedido a las dos tareas centrales por parte del directivo



Por último, abordamos los temas que se tratan en las instancias de encuentro de los miembros de la institución dado que pueden considerarse como un indicador significativo del estilo de la gestión.

Directivos y docentes no coinciden sobre la cantidad de reuniones de todo el personal; mientras que para los primeros se realizaron entre 3 y 8 reuniones en 1998, para los segundos se hicieron menos de 3 reuniones. Sí coinciden en los temas principales desarrollados en las mismas: la organización y la gestión institucional y la elaboración/implementación del PEI. Cabe señalar que el tema de la organización y gestión institucional no incluye la evaluación institucional, situación que coincide con el resultado de otras investigaciones (Bertoni, A, Poggi, M y Teobaldo, M, 1996) y que remite a la baja tradición evaluativa en la cultura institucional escolar de nuestro país.

Las reuniones por grupos, ya sean por grado, por área o por ciclo, reflejan también esta diferencia. En términos generales, se repite la tendencia anteriormente mencionada con respecto a la cantidad de las reuniones ya que para los directivos éstas parecen ser muchas más que para los docentes. Los temas tratados en las mismas se vinculan principalmente con la selección de contenidos, tanto desde la perspectiva de los docentes como desde los directivos.

La coincidencia en las temáticas abordadas y la discordancia en la cantidad de reuniones realizadas lleva a plantearse algunas cuestiones. En principio puede pensarse que el discurso de los directivos se encuentra más proclive a expresar un "deber ser", lo que explicaría la mención de mayor cantidad de reuniones que en el caso de los docentes. Por otro lado, el acuerdo en relación con las temáticas principales abordadas en las mismas estaría dando cuenta de cierto grado de coherencia discursiva respecto de la organización institucional.

Podríamos señalar que la gestión en la dimensión organizativa aparece, en alguna medida, definida por las características socioeconómicas de la matrícula, ya que éstas estarían marcando la preponderancia de un tipo de tareas por parte de la conducción.

Por otra parte, mientras la supervisión pedagógica es la actividad más valorada por los directivos, la tarea administrativa, que insume gran parte de su rutina diaria, aparece desjerarquizada: "las tareas que más los preocupan no siempre son las que más los ocupan" (Frigerio y Poggi, 1992).

4.1.2 La toma de decisiones en la escuela: logros, normas y búsqueda de autonomía

La referencia a la toma de decisiones y las formas que este proceso adquiere en la escuela permite analizar varios aspectos estratégicos del modelo de gestión. Por un lado, posibilita acceder al tipo de dimensión que se privilegia en el accionar de la escuela y dilucidar los temas sobrevalorados, devaluados o que constituyen el eje central del mismo. Por otro lado, aporta elementos para comprender el sistema de poder en la escuela; es decir, quiénes participan en la toma de decisiones y

quiénes no. Finalmente, si se considera la capacidad para la toma de decisiones como una de las variables constituyentes de modelos más o menos autogestivos, es claro que el análisis de las características que ésta adquiere en una institución contribuye a perfilar dichos modelos.

Con respecto al primer punto, puede decirse que existe una relación entre nivel de rendimiento, nivel socioeconómico y propósitos explicitados en el proyecto institucional. Esta relación ya ha sido destacada en el subapartado anterior respecto de la influencia de las características socioeconómicas de las escuelas sobre las tareas de la conducción institucional.

Tanto para directivos como para docentes, los objetivos priorizados para el ciclo lectivo 1998 son en primer lugar, “mejorar la calidad de la oferta educativa” que brinda la escuela, y, en segundo lugar, “mejorar las formas de gestión institucional”. El primero aparece con más fuerza en escuelas de rendimiento medio y alto, en ese orden, mientras que el segundo es más mencionado en escuelas de rendimiento alto.

Los directivos y docentes de escuelas de rendimiento bajo señalan con mayor frecuencia que los de otras instituciones, propósitos como “promover acciones para evitar el fracaso escolar” y “desarrollar acciones con una función asistencial”, situación que podría vincularse con la población proveniente del nivel socioeconómico bajo que predomina en estas escuelas.

Por su parte, en las escuelas de rendimiento alto se menciona, también, otro tipo de objetivos como “realizar acciones de capacitación docente” y “afianzar el vínculo escuela – comunidad”, esto último específicamente en el discurso de los directivos.

Cuadro Nº 25
Objetivos para 1998 según directivos y docentes considerando categorías coincidentes
(En % por nivel de rendimiento)

Objetivos 1998	Directivos			Docentes		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Mejorar la calidad de la oferta educativa	48.0	55.6	50.0	29.7	36.8	30.5
Mejorar las formas de organización y gestión institucional	28.0	29.6	50.0	20.3	24.5	28.9
Acciones para evitar fracaso escolar	20.0	7.1	5.0	18.2	9.9	5.8
Realizar acciones de capacitación docente	4.0	3.7	20.0	6.4	4.7	8.9

En cuanto a las decisiones tomadas para el año 1998 se invierte el orden en relación con los objetivos para el mismo año. “mejorar las formas de organización institucional” aparece en primer lugar mientras que “mejorar la calidad de la oferta educativa que brinda la escuela” es mencionada en segundo lugar. Se repite lo señalado anteriormente, aunque con menores diferencias entre estrato alto y bajo en el caso de los directivos, respecto de acciones tales como “evitar el fracaso escolar”.

Cuadro N° 26
Decisión más importante de 1998 según directivos y docentes
considerando las tres primeras categorías en orden de importancia
 (en % por nivel de rendimiento)

Decisión 1998	Directivos			Docentes		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Mejorar la calidad de la oferta educativa	12.0	7.4	25.0	6.4	17.0	14.7
Mejorar las formas de organización. Y gestión institucional	56.0	44.4	50.0	30.1	27.7	30.5
Acciones para evitar el fracaso escolar	12.0	3.7	10.0	9.3	4.7	0.5

La decisión más importante tomada en el año 1997 se relaciona con “mejorar las formas de organización y gestión institucional”, especialmente en escuelas de rendimiento medio. Es particularmente baja la mención a objetivos y decisiones vinculadas con la dimensión pedagógica – didáctica tales como la incorporación de nuevos contenidos y áreas curriculares. Esta situación se da más en el discurso de directivos que en el de docentes, lo cual estaría en relación con el ámbito de acción de cada uno de estos actores, aunque desde la perspectiva de los docentes esta área tampoco es predominante.

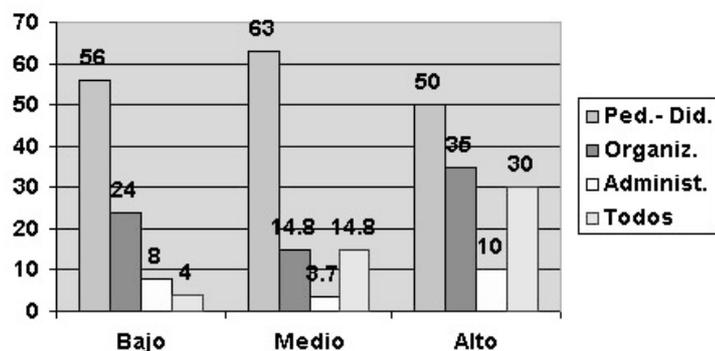
La mayoría de los directivos y docentes percibe cambios en la institución a partir de las decisiones tomadas. El tipo de cambios se relaciona directamente con la dimensión organizativa. En el caso de los directivos, se repite, como para los objetivos y las decisiones, la baja mención a incorporación de nuevos contenidos y de áreas curriculares.

Desde la perspectiva de los docentes, se perciben cambios en áreas que en las decisiones del año 1998 no aparecían como prioritarias, tales como el afianzamiento del vínculo escuela-comunidad y la incorporación de nuevos contenidos y áreas curriculares.

En cuanto a la mención de los actores en la toma de decisiones, los participantes de mayor relevancia son directivos y docentes. En tercer lugar se ubican los padres/cooperadoras y luego los alumnos. Los docentes de escuelas de rendimiento alto son quienes más señalan la participación de actores no docentes, tales como padres, personal no docente, alumnos y otras organizaciones de la comunidad. Se podría anticipar aquí una hipótesis que se planteará más adelante respecto de la vinculación entre un tipo de gestión más abierta a la comunidad y el nivel de rendimiento de la escuela.

La mayoría de los directivos señala que tiene mayor margen de decisión en la dimensión pedagógica didáctica. En las escuelas de rendimiento alto los directivos mencionan en mayor proporción que en las otras instituciones, la categoría en “todos los aspectos” por lo cual podría pensarse que los directivos de estas instituciones perciben un mayor grado de autonomía.

Gráfico N° 3
Aspectos con mayor margen para la toma de decisiones de directivos. Por nivel de rendimiento



Los directivos señalan contar con un menor margen para la toma de decisiones en el área administrativa. El porcentaje es superior en el caso de escuelas de rendimiento alto. Es significativa la percepción sobre poca autonomía en la dimensión organizativa (18% de las respuestas en total). Esta percepción es mayor en las escuelas de rendimiento medio.

Los directivos dicen querer tomar más decisiones pero sienten que les faltan elementos para ello (75%). Esta situación se da en menor medida entre los directivos de escuelas de rendimiento alto, dato que podría relacionarse con un mayor grado de percepción de autonomía en este tipo de establecimientos.

Con respecto a los elementos que le harían falta para tomar estas decisiones, se señala en primer lugar, el asesoramiento y formación profesional en temas específicos. Las escuelas de rendimiento alto y medio, se inclinan en mayor medida que las de rendimiento bajo a opciones tales como mayor capacidad de decisión y flexibilización de la normativa vigente.

Los aspectos en los que les gustaría tener mayor margen para la toma de decisiones son variados pero focalizan principalmente en la dimensión organizativa y administrativa. También se menciona el tratamiento de la cotidianeidad y en relación con las condiciones laborales docentes, la contratación y selección de docentes⁹, especialmente en las instituciones de rendimiento alto, aunque es mencionado en los tres estratos.

La perspectiva de los docentes en este aspecto es diferente. La mayoría de los docentes entrevistados manifiesta que no le gustaría tener un mayor margen para la toma de decisiones en su tarea. A esto se suma que casi la mitad manifiesta que no le faltan elementos para la toma de decisiones.

Señalan contar con mayor margen para la toma de decisiones en la dimensión pedagógica-didáctica; esta dimensión incluye la tarea del aula, la selección de contenidos y las estrategias de enseñanza. La dimensión organizativa representa para los docentes el área en donde cuentan con menor margen para la toma de decisiones. Los docentes de escuelas de rendimiento alto manifiestan contar con un mayor margen para la toma de decisiones a la vez que desean ampliar el mismo en la dimensión organizativa.

⁹ Esta demanda de los directivos también se ha detectado en otras investigaciones. Ver Braslavsky, C, 1993 y Raschia, J., 1997.

4.1.3. La gestión de los problemas: resolución, seguimiento y participación

Dentro de la institución el directivo debe atender y solucionar problemas de muy diversas características. Para ello se desarrollan estrategias que, aunque estén pautadas desde la normativa, pueden gestionarse de diferente manera en función de las características particulares de cada establecimiento y de las prácticas allí institucionalizadas.

En este subapartado se consideran las características de los conflictos que se les presentan a los directivos y la forma de resolución hacia adentro y hacia fuera de la institución. Una primera aproximación a esta problemática permite plantear que podría pensarse en la existencia de algún tipo de relación entre logros en los aprendizajes y la apertura y escucha a otros miembros de la comunidad.

A un 57% de los directivos se le presentan conflictos en la conducción de la institución siendo la dirección, en la mayoría de los casos, la responsable de su resolución. Estos conflictos se dan en mayor proporción en las escuelas de bajo rendimiento. Es probable que esta situación se relacione con el grupo económico social que concurre a estas escuelas y las pocas herramientas con las que suelen contar los directivos para atender problemáticas complejas y diversas. Por otra parte, puede asociarse a la menor experiencia que suelen tener los directivos de este tipo de escuelas.¹⁰

En cuanto a la toma de decisiones no contempladas en la normativa, se registran problemas de convivencia, especialmente en las de bajo rendimiento y problemas administrativos, especialmente en las de alto.

Para la resolución de dichas situaciones conflictivas, los directivos de escuelas de bajo rendimiento afirman recurrir más a la modificación o transgresión de las normas mientras que los de alto rendimiento se inclinan en mayor medida por la búsqueda de acuerdos y consensos. Cabe preguntarse en qué consisten estos acuerdos en el caso de los problemas administrativos que, como se señalara, son los que más aparecen desde el discurso de los directivos de las escuelas de alto rendimiento. Otras investigaciones reflejan cómo muchas veces los directivos llegan a “acuerdos” para solucionar estos problemas entre los miembros de la institución con el fin de “saltar” tal o cual normativa que genera un problema¹¹. En ese caso, se estaría frente a una situación solapada de transgresión de las normas con el fin de solucionar los conflictos en la gestión.

¹⁰ Para un análisis de la incidencia de la estabilidad de los directivos sobre la calidad de la educación puede verse CIDE, (1998), en particular el capítulo 3. Entre otras cosas se señala que: “...quienes llevan poco tiempo ejerciendo [la dirección] tienen más dificultades para identificar los problemas más urgentes y que requieren una atención con profundidad y utilizan estrategias simples para explorar los problemas y proponer soluciones”.

¹¹ Véase al respecto Braslavsky, C., 1993; Tiramonti, G., D. Filmus y C. Braslavsky, (comp.) 1995, y Raschia, J., 1997.

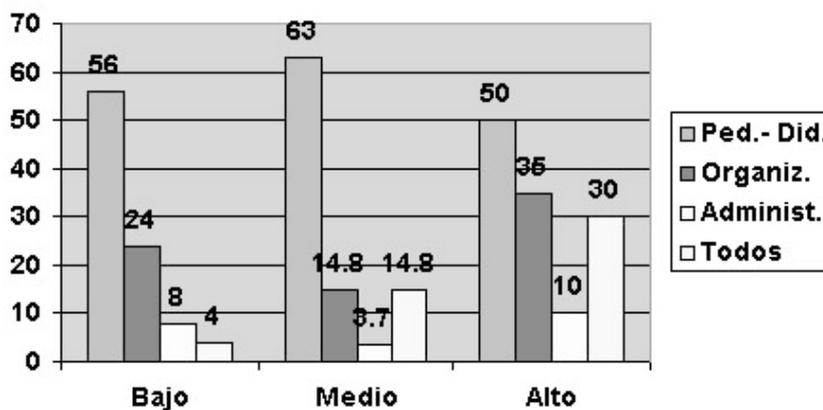
En cuanto a la organización interna de la institución y los posibles conflictos con los alumnos, la mayoría de los directivos entrevistados señala que su escuela posee un reglamento de convivencia/ régimen de disciplina. Asimismo manifiestan que la mitad de los mismos son producto del consenso entre los diversos actores de la escuela. Directivos y docentes aparecen como los principales protagonistas de su elaboración, especialmente en escuelas de rendimiento alto. En las escuelas de rendimiento medio y bajo se encuentra un poco más valorizada la figura del docente sobre la del director en esta tarea. En tercer lugar se ubican los alumnos con un grado de participación decreciente en las escuelas de alto a bajo rendimiento; situación que se repite de manera bastante similar en el caso de los padres, la cooperadora y el personal no docente. Podría sostenerse la hipótesis de que, especialmente en las escuelas de alto rendimiento, que, en general atienden a matrícula de sectores medios, participan de hecho a través de sus demandas y el mejor logro se obtendría más asociado al nivel socioeconómico, sin desestimar que dicha intervención podría vincularse con el desarrollo de experiencias de participación real en el ámbito escolar.

Con respecto a problemáticas que no pueden resolver, casi la mitad de los directivos recurre al supervisor, especialmente en las escuelas de rendimiento medio. Los directivos de establecimientos de rendimiento bajo son quienes señalan acudir en menor medida al supervisor. Podría interpretarse este dato como un indicador de una vivencia de “menor atención” desde las autoridades educativas hacia estas escuelas. Asimismo, esto permitiría sostener la hipótesis que se planteará más adelante en el sentido de que a causa de esta “vivencia” de menor atención se demandan estrategias directas de intervención en la escuela.

En segundo lugar, los directivos optan por recurrir a sus colegas de equipo directivo. Son los directivos de escuelas de rendimiento alto quienes más optan por instancias que pueden significar un mayor trabajo en equipo con el vicedirector y otros colegas de la institución.

Finalmente, cabe agregar que es bajo el porcentaje de respuestas referidas a consultas a otros profesionales, lo cual podría vincularse con un estilo de funcionamiento endogámico del sistema educativo. Los directivos de las escuelas de bajo y alto rendimiento son quienes señalan dirigirse en mayor medida a este tipo de agente, quizá debido a la existencia de gabinetes psicopedagógicos o de asistencia social en muchas provincias.

Gráfico Nº 4
Interlocutores mencionados por los directivos para la resolución de conflictos.
 (Por nivel de rendimiento)



Los directivos utilizan diferentes estrategias para realizar el seguimiento del funcionamiento de la escuela. El “diálogo con los docentes” aparece como la estrategia privilegiada, particularmente en escuelas de rendimiento alto y bajo. En segundo lugar, aparece “la visita a grados”, estrategia que

predomina en las escuelas de rendimiento medio. Por último se encuentran también las “observaciones de cuadernos” y el “diálogo con alumnos”; situación esta que se da especialmente en escuelas de rendimiento bajo y alto. El “diálogo con los padres” es utilizado también con mayor frecuencia en este último tipo de instituciones. Puede decirse que vuelve aparecer aquí la relación entre escuelas con rendimiento alto de acuerdo a los logros en el Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad y la utilización de estrategias que involucran de manera directa a otros miembros de la comunidad educativa.

4.1.4. La administración de recursos: un asunto complejo de la gestión

En el primer subapartado se mostró la incidencia de las tareas de administración sobre la gestión de los directivos. Como se refleja a continuación, buena parte del tiempo destinado a las mismas es utilizado para obtener los recursos necesarios para satisfacer las necesidades referidas al funcionamiento de la institución escolar y al conjunto de prioridades de tipo asistencial que se han ido adicionando como parte de la cotidianeidad de la práctica pedagógica. Si a esto se suma el hecho, también antes mencionado, respecto de que los directivos no consideran entre las funciones correspondientes a su cargo, aquellas vinculadas con la dimensión socio-comunitaria, pueden encontrarse explicaciones a la reticencia que se manifiesta frente a la tarea de administración de recursos en particular.

Esta interpretación surge del análisis de las representaciones de los directivos, tanto a partir de sus expresiones como del grado de conocimiento que manifiestan tener en el manejo y gestión de los recursos que recibe la institución.

La cantidad de directivos que no contestan a este tipo de preguntas es muy significativa. Esto puede deberse al desconocimiento o a la voluntad de no responder a este tipo de requerimientos, vinculados más a lo administrativo que a lo pedagógico.

Los directivos no se encuentran muy cómodos administrando recursos: el 30% manifiesta encontrarse en una situación “regular” frente a un 22% que dice estar “bien” y sólo un 9.7% que señala encontrarse “muy bien”. Si se toma en cuenta el nivel de rendimiento de las escuelas, son los directivos de las escuelas de bajo rendimiento quienes señalan con más frecuencia estar “muy bien”.

Podría hipotetizarse sobre el hecho de que el tema del manejo de recursos genera cierto malestar dada la baja tradición que tienen los directivos de las instituciones en este aspecto y las carencias en la formación para llevar adelante estas tareas. Asimismo, es probable que los directivos de escuelas de bajo rendimiento se encuentren más acostumbrados a encontrarse en este tipo de situaciones relacionadas con la gestión de recursos, ya que, teniendo en cuenta que atienden población proveniente de situaciones de pobreza, deben “hacer mucho con poco” lo cual los obliga a pensar y actuar desde una óptica de administración (aunque sea de la escasez).¹² También podría vincularse esta vivencia de satisfacción en estos directivos con la recepción de fondos provenientes de Plan Social. En el cuadro siguiente se muestra el grado de conocimiento frente a la gestión de recursos en relación con distintos tipos de fondos.

¹² En este aspecto se coincide con lo señalado en Tiramonti, G., D. Filmus y C. Braslavsky, 1995, respecto a que el carácter gratuito de la educación pública en Argentina se ha visto relativizado y la instalación del sistema semigestionario ha generado una situación de fuerte inseguridad jurídica y administrativa para los directivos. También se encuentran razones para el malestar directivo al que se hiciera referencia en este ámbito de la gestión. Habría que pensar en qué medida los programas de asistencia externa pero de poco desarrollo de la capacidad gestoria de las escuelas no aumentan esta situación de incomodidad y vivencia de lo administrativo como ritualización burocrática.

Cuadro Nº 27
Conocimiento por parte de los directivos del origen de los recursos

RECURSOS			TOTAL
Plan Social	Coherencia		57
			79.0%
	Confusión	Del origen	2
			2.7%
		Del programa c/ aporte	6
			8.3%
		Del aporte c/programa	3
		4.1%	
Del aporte y del programa	2		
	2.7%		
Total de la categoría Confusión		13	
		18.0%	
No contesta		2	
		2.7%	
Total		72	
Provinciales	Consistencia	Sí	41
			57.7%
		No	16
		22.0%	
	Total de la categoría Consistencia		57
			80.0%
	Inconsistencia		13
		18.0%	
Confusión		1	
		1.4%	
Total		71	

Cabe señalar que son los directivos de escuelas de rendimiento alto quienes más alto grado de desconocimiento manifiestan con respecto al origen de los recursos. Es probable que en estas instituciones esta tarea no la realice directa o solamente este actor ya que, como se vio antes, cuentan con la cooperadora para la atención de estas actividades.

Precisamente, los recursos que se obtienen por cooperadora, donaciones y actividades sociales son destinados, en su mayoría, al mantenimiento y/o equipamiento del edificio escolar. En las escuelas de rendimiento medio y alto estos recursos se utilizan más para el contrato de personal, la capacitación institucional (particularmente en el caso de escuelas de rendimiento alto) y la compra de equipamiento didáctico e informático. En las escuelas de rendimiento bajo se destinan los escasos fondos que se reciben bajo este concepto a la compra de artículos de limpieza y a la copa de leche. Aquí se evidencia la segmentación al interior del subsistema público en función del origen social, ya señalada en varias investigaciones.¹³

El discurso sobre la realización de obras en el ámbito de la escuela también permite dar cuenta del modelo de gestión, en tanto se manifiestan en el relato sobre esta actividad los mecanismos y participantes en la toma e implementación de las decisiones. En este sentido, la mayoría de los directivos destaca que el edificio escolar propio ha sido objeto de ampliación o restauración en los

¹³ Véase al respecto el ya clásico trabajo de Braslavsky, C., 1984 y Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, 1998.

últimos años. La decisión de llevar a cabo las obras provino de los directivos en primer lugar y de la cooperadora en segundo.

En cuanto a las gestiones para la realización de las obras, estuvieron, en la mayoría de los casos, a cargo del directivo, seguida por las cooperadoras. El seguimiento de las obras recayó sobre los directivos en primer lugar y sobre las cooperadoras en segundo. Los docentes aparecen mencionados en menor medida, en orden decreciente de bajo a alto nivel de rendimiento a la inversa del caso de las cooperadoras. Las obras en su mayoría fueron llevadas a cabo por empresas contratadas. Las escuelas de medio y alto rendimiento recurren más al gobierno provincial mientras que las de medio y bajo rendimiento, en ese orden, se contactan con los niveles de gobierno municipal. En el apartado 5 se analiza más detenidamente el papel de padres y cooperadoras en estos aspectos.

Puede anticiparse que en esta área de la gestión, a diferencia de las anteriores, las escuelas de rendimiento medio son las que parecen tener un mayor grado de apertura hacia la participación de los diversos miembros de la comunidad educativa, particularmente de padres y cooperadora.

4.1.5. La escuela extramuros: insumos para el mejoramiento de la calidad educativa y la gestión

Este subapartado se divide en dos puntos. El primero se refiere a la articulación de las escuelas con otras instituciones del sistema educativo. El segundo se relaciona con las formas de vinculación que las escuelas establecen con los diversos niveles del sistema en cuanto insumos que proveen información para la toma de decisiones o recursos para la ejecución de tareas. Se toman estos aspectos sobre la base de la hipótesis de que la forma de articulación con el sistema o con los distintos niveles de la gestión política del sistema educativo, contribuye a perfilar modelos de gestión más o menos autogestivos (se decide actuar junto a tal institución o se decide requerir o utilizar insumos de tal o cual actor o participar de este u otro programa).

a. Los vínculos con otras instituciones del sistema educativo

Se sostiene que uno de los aspectos que tiene incidencia en el logro de una gestión exitosa, se vincula con la capacidad de la escuela y de su conducción de vincularse con otras instituciones educativas para llegar a un funcionamiento denominado en red¹⁴. Algunos autores destacan además la importancia de la creación de redes de cooperación entre los establecimientos escolares para la superación de diversos desafíos como la incorporación de las nuevas tecnologías en las escuelas (Tedesco, 1998, Imbernón, 1996).

La mayoría de los directivos señala que su institución participa de alguna actividad con otras instituciones del sistema en forma decreciente de bajo a alto rendimiento. En general estas actividades se realizan con otras escuelas de EGB.

Las instituciones de rendimiento alto mantienen más contacto con la escuela media y con las Universidades mientras que las de rendimiento medio lo hacen con el Nivel Inicial y con los Institutos de Formación Docente.

b. Los vínculos con otras instancias superiores dentro del sistema educativo

En cuanto al “uso de la información en la gestión”, la mayor parte de los directivos dice recibir información y/u orientación proveniente de organismos gubernamentales y no gubernamentales. En primer lugar se menciona a la supervisión, con una frecuencia mayor en escuelas de alto rendimiento aunque no son tan significativas las diferencias por estrato. En segundo término, se señala en

¹⁴ Para un análisis de este concepto véase entre otros Braslavsky, C., 1998.

forma casi homogénea al gobierno nacional y provincial en orden decreciente desde los directivos de las escuelas de alto a bajo rendimiento, sin diferencias por tipo de organismo. Otro tipo de instancias como los Institutos de Formación Docente, la Municipalidad y la Universidad aparecen con menores porcentajes. Los directivos de las escuelas de rendimiento alto y medio son quienes dicen mantener mayores vínculos con estos dos últimos tipos de instituciones.

El grado de satisfacción respecto de la orientación/información recibida alcanza al 66% de los directivos entrevistados, particularmente porque “les resulta útil para la labor directiva”. Esta satisfacción es mayor en escuelas de alto rendimiento. Los directivos que señalan no estar satisfechos lo atribuyen fundamentalmente a la falta de información, en particular en escuelas de rendimiento bajo. Las áreas en las cuales les gustaría recibir más información son la pedagógica y la organizativa, en lo referente a la gestión institucional en particular. Se destaca entre los directivos de escuelas de rendimiento medio la necesidad de contar con mayor información sobre nuevos contenidos/áreas curriculares y en escuelas de rendimiento bajo sobre capacitación docente.

Desde la perspectiva de los directivos, los actores que debieran brindar esta información son, en primer lugar, la supervisión, sobre todo para los directivos de escuelas de bajo y alto rendimiento. El gobierno provincial y los Institutos de Formación Docente son mencionados con mayor frecuencia en el caso de las escuelas de rendimiento medio y bajo. Puede pensarse que los directivos de las escuelas de rendimiento alto no desean involucrar a actores más lejanos a la práctica cotidiana, como los organismos de gobierno central y provincial ya que son quienes menos señalan a estas instancias. Este tipo de decisión, sumada al hecho de que son estos directivos quienes más señalan mantener contacto con otros ámbitos como la Universidad y la Municipalidad, podría constituir un indicador de un modelo de gestión que busca establecer otra forma de vínculo con el sistema educativo, en particular una que excede el de las vías jerárquicas del mismo.

La mayoría de los directivos no considera adecuados los mecanismos a través de los cuales recibe esta información (60%). En este sentido, los mecanismos que privilegian son “el asesoramiento de actividades de apoyo a cargo de profesionales especializados”, particularmente en escuelas de rendimiento bajo, y “los documentos de apoyo”. La intervención de las instancias jerárquicas del sistema, como la supervisión, es reclamada en mayor medida por los directivos de las escuelas de medio y bajo rendimiento. Esto podría apoyar la hipótesis planteada anteriormente respecto del tipo de intervención que los directivos desean en su escuela donde pareciera, en este caso, que los directivos de las escuelas de bajo rendimiento requerirían de las instancias jerárquicas una mayor intervención que los apoye en la resolución de los problemas relacionados con las condiciones socioeconómicas de la población que atienden.

En relación con los programas de asistencia externa de los que participan las escuelas, consideramos importante, como indicador para la toma de decisiones, el grado de iniciativa de la institución para movilizarse en función de la gestión de recursos. En este sentido las escuelas de rendimiento alto son las que, desde el discurso de los directivos parecen tener mayor iniciativa al respecto, como ya se demostrara en otras investigaciones¹⁵, aunque no hay que desconsiderar el peso de otras instancias como la provincial.

La mayoría de las escuelas de la muestra se encuentran insertas en algún programa de asistencia externa entre los cuales se destaca el Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Se señalan también, pero en menor medida, planes provinciales, aunque no se especifica cuáles, y el PRISE (Programa de Reformas e Inversiones del Sector Educativo) que corresponde al nivel nacional. En el caso de los programas provinciales, el conocimiento del tipo de programa permitiría evaluar el grado de iniciativa en tanto algunos son “impuestos” mientras que otros son propuestos y requieren de la elaboración de proyectos por parte de la escuela para lograr ingresar.

La iniciativa para el ingreso a dichos planes tiene diversos orígenes. En escuelas de rendimiento alto se destaca a la propia institución y a las autoridades provinciales. En escuelas de rendimiento bajo aparece con mayor preeminencia la intervención de la supervisión; mientras la iniciativa del gobierno nacional predomina en escuelas de rendimiento medio.

En cuanto al programa considerado como más importante para las escuelas, se destaca el Plan Social del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (63%) debido a la provisión de material didáctico, libros y útiles escolares. Estas tres categorías aparecen en orden decreciente en escuelas de bajo a alto rendimiento. También aparece con un 17.6% la categoría referida a que “permite mejorar la oferta educativa”, la cual se da a la inversa, en orden decreciente desde el discurso de los directivos de las escuelas de alto a bajo rendimiento. Pareciera que mientras para los directivos de escuelas de bajo rendimiento el Plan Social resuelve problemas concretos, para los directivos de las de alto rendimiento permite más globalmente “mejorar el servicio educativo”.

Con respecto al impacto de los programas, se coincide con la importancia asignada al Plan Social mismo en cuanto a que permite a la escuela disponer de material para trabajar (36.5%). Si se considera lo dicho al comienzo de este punto, aquí se invierte el orden ya que son las escuelas de alto rendimiento las que más valoran este hecho. Un 20.6% destaca que se mejora el nivel de aprendizaje, sobre todo en escuelas de bajo rendimiento.

En relación con las políticas educativas se hace especial referencia al uso del Proyecto Educativo Institucional. Del conjunto de escuelas de la muestra, solamente los directivos de dos instituciones (una de alto y una de rendimiento medio) manifiestan que en sus escuelas no se ha elaborado el PEI.

Para los directivos, el PEI es principalmente una herramienta para la organización curricular y en segundo lugar una herramienta para el diagnóstico y la planificación. Para los docentes es, principalmente, un instrumento para solucionar problemas específicos.

Si bien la mayoría de los docentes que contesta (70%) conoce los aspectos centrales que aborda dicho proyecto y las acciones que se están desarrollando en función del mismo, es relevante la cantidad de los que no contestan cuáles son los temas que se abordan (30 %).

Desde la perspectiva de los directivos, el tipo de acciones que se están llevando a cabo se refiere en su mayoría a la dimensión pedagógica – didáctica. En las escuelas de rendimiento alto se priorizan acciones de capacitación institucional, como se viera en el caso de los objetivos del año 98, y acciones en la dimensión organizativa. En las de medio como en las de bajo rendimiento aparecen más acciones vinculadas con el mejoramiento de la comprensión lectora.

La mayoría de los directivos señala que la escuela que conduce se encuentra realizando acciones que no están contempladas en el PEI. Cabe preguntarse qué significado tiene este dato. ¿Significa que lo están elaborando? ¿Que el diagnóstico de necesidades no es ajustado? ¿Que lo planificado hace dos años no se ajusta a la demanda actual? ¿O más bien que se trata de una tarea de completar un formulario con lo cual acciones significativas quedan por fuera del mismo?. También podría evaluarse que el hecho de que sea la primera vez que lo realizan sea la causa de esta falta de anticipación. Asimismo podría asociarse al hiperactivismo que muchas veces generan los procesos de reforma, sobre todo si se tiene en cuenta que la política educativa, hasta el momento,

¹⁵ Puede verse nuevamente al respecto Braslavsky, C., 1993.

parece ser más fuerte en el área curricular, y las acciones por fuera del PEI corresponden en su mayoría a la dimensión pedagógico-didáctica.¹⁶

Directivos y docentes son quienes aparecen como figuras prioritarias en la elaboración del PEI, sin diferencias por nivel de rendimiento. Los directivos de las escuelas de rendimiento alto y bajo establecen que los padres participan en mayor medida que los directivos de escuelas de rendimiento medio, mientras que los alumnos son mencionados con mayor frecuencia en las escuelas de rendimiento medio y bajo. Los directivos de estas últimas manifiestan un grado mayor de participación de actores que no corresponden a la planta docente de la escuela.

A modo de conclusión, lo que resulta llamativo es que así como en la decisión y evaluación de las decisiones tomadas aparece predominantemente la dimensión organizativa no ocurre lo mismo en el caso del PEI, donde se señala preferentemente la dimensión pedagógico-didáctica. El PEI, en tal caso, debería ser la herramienta que dé sentido a esos objetivos y decisiones. Esta disonancia nos remite a la necesidad de abordar desde enfoques más etnográficos el lugar que ocupa el llamado "Proyecto Educativo Institucional" en la gestión de las escuelas argentinas en la actualidad.

4.1.6. A modo de síntesis: algunas tendencias sobre la dimensión organizacional en las escuelas visitadas

A continuación se presenta una síntesis de los aspectos más relevantes detectados en función de algunas problemáticas centrales de la dimensión organizacional.

- Las características socioeconómicas de las instituciones parecen estar definiendo algunos elementos claves del modelo de organización institucional tales como el tipo de tareas a las cuales debe abocarse la dirección y los objetivos que se plantean como parte de la gestión.
- La mayoría de los docentes y directivos dicen que es en la dimensión pedagógica en la que cuentan con mayor margen para la toma de decisiones. Para los docentes la toma de decisiones se refiere a decisiones personales respecto del trabajo en el aula: contenidos, estrategias de enseñanza y de evaluación. Mientras que el 75% de los directivos desearía tomar más decisiones y consideran que le faltan elementos para ello, los docentes manifiestan un grado de mayor satisfacción con el margen con que cuentan para la toma de decisiones en su tarea y casi la mitad de los encuestados expresa que no le faltan elementos. De todas maneras se destaca que son los directivos y los docentes de escuelas de rendimiento alto quienes manifiestan contar con un mayor margen para la toma de decisiones a la vez que desean ampliar el mismo en el área organizativa y administrativa. El bajo margen de autonomía atribuido en las cuestiones organizativas dentro de la gestión institucional, puede constituir una de las razones por la cual casi todas las escuelas abordan este ámbito como escenario de cambios entre los propósitos y las decisiones importantes tomadas durante los últimos dos años. La mayoría de los docentes y directivos perciben a su vez cambios en función de las decisiones tomadas.
- En términos generales, docentes y directivos ocupan el centro de la toma de decisiones pedagógicas y organizativas. La intervención de otro tipo de actores varía de acuerdo al aspecto de la gestión que se considere. En este sentido, tal participación podría encontrar su vinculación con el mayor grado de demanda que ejercen las familias hacia la escuela, especialmente en las de alto rendimiento, en razón de su pertenencia a sectores socioeconómicos medios. No

¹⁶ En este punto cabe señalar algunas definiciones sobre el Proyecto Educativo Institucional desarrolladas en otros países de Latinoamérica. Por ejemplo, Astudillo Castro (1995) destaca que la determinación de un proyecto institucional se relaciona con la estrategia de gestión del tomador de decisiones en la escuela; dicha estrategia debe contemplar tanto el *corto como el largo plazo* para hacer posible el logro de los objetivos planteados. Véase Astudillo Castro, E., 1995.

obstante, no puede desestimarse una relación entre un modelo de gestión más abierto a la participación de diversos miembros de la comunidad educativa en la escuela y los logros obtenidos en los aprendizajes de los alumnos.

- Para la resolución de conflictos al interior de la institución, la mayoría de los directivos señala que su escuela posee reglamento de convivencia/régimen de disciplina, la mitad de los cuales son producto del consenso entre los diversos actores de la escuela. En lo que hace a la resolución de conflictos que exceden al contrato de convivencia, casi la mitad de los directivos recurre al supervisor. Es bajo el porcentaje de consultas a otros profesionales, hecho que podría vincularse al funcionamiento endogámico del sistema educativo.
- Desde el discurso de los directivos, el diálogo con los docentes aparece como la estrategia privilegiada para realizar el seguimiento del funcionamiento de la escuela.
- Los directivos señalan no encontrarse muy cómodos frente a la tarea de administración de recursos a pesar de la incidencia que tienen las funciones administrativas en su rutina diaria. Por su parte, el destino de los recursos obtenidos por fondos propios se encuentra en relación con el nivel socioeconómico del alumnado, lo que podría ser considerado un indicador de la segmentación al interior del subsistema público de educación.
- La mayor parte de los directivos dice recibir información y orientación externa, particularmente de la supervisión, aunque también se señalan, en menor medida, a los órganos de gestión central. No se consideran adecuados los mecanismos por los cuales se recibe esta información. En principio pareciera que las escuelas de rendimiento bajo priorizan instancias de intervención directa mientras que las escuelas de rendimiento alto se encuentran vinculadas en mayor medida a instituciones como la Universidad; es decir, instancias que suponen una toma de decisión y elección de una vía menos jerárquica por parte de la institución.
- La iniciativa para el ingreso a planes de asistencia externa es diversa, destacándose la institucional y la provincial. El programa de asistencia externa considerado de mayor importancia es el Plan Social Educativo por la provisión de material y equipamiento didáctico. Se destaca entre los directivos de las escuelas de rendimiento bajo una mejora en los logros de aprendizaje vinculado con el accionar de este plan.
- Desde la perspectiva de los directivos el PEI es una herramienta para la organización curricular, a diferencia de los docentes que lo asocian más a un instrumento para la solución de problemas específicos del aula. Esto puede relacionarse con el grado de participación de cada uno de estos actores en las diferentes etapas de elaboración e implementación del Proyecto. De todas formas, la mayoría de los docentes conoce los aspectos centrales y las acciones que se están desarrollando en función del mismo. La mayor parte de los directivos señala que su escuela se encuentra realizando acciones que no están contempladas en el PEI. Asimismo, así como en las decisiones tomadas aparece predominantemente la esfera organizacional, en el caso del PEI se prioriza la dimensión pedagógico – didáctica. Estos datos provenientes del discurso directivo llevan a preguntarse hasta que punto el PEI se ha constituido o no en una genuina herramienta de planificación y orientación de las acciones de las instituciones educativas.

4.2. El desarrollo de la tarea pedagógica

En el desarrollo de la tarea pedagógica se encuentran comprendidas las acciones de los actores para la definición de formas de trabajo en relación con la planificación institucional, la selección de contenidos curriculares y los modos de adopción de nuevos contenidos, la elección de estrategias de enseñanza y de los recursos, los mecanismos de seguimiento del proyecto pedagógico de la escuela, y los criterios de evaluación de los aprendizajes. Centrarse en esta dimensión de la insti-

tución, supone focalizar sobre algunos aspectos de la gestión curricular, dando cuenta «*de las tareas sustantivas de las instituciones educativas, el enseñar y el aprender, es decir, aquellas actividades que nos permiten afirmar la especificidad de la escuela, en términos del contrato Estado-Sociedad -Escuela*» (Poggi, M, 1995).

La importancia de este análisis reside en la necesidad de entender el desarrollo del currículum en contextos práctico organizativos, que posibiliten la comprensión de cuáles son las estrategias de mediación de los equipos docentes y las estructuras de organización escolar en la adaptación a la práctica de las orientaciones curriculares nacionales y jurisdiccionales. De este modo, se intenta apreciar los fenómenos colectivos de lo pedagógico. (Sacristán, G, 1992)

4.2.1. Los modos de anticipación de la práctica: nuevos y viejos agrupamientos

La selección y tratamiento de los contenidos en el contexto de la institución escolar ocupa un lugar relevante para la construcción del PCI, que constituye el proyecto pedagógico de toda escuela: qué se enseña y de qué manera es una decisión que toman las instituciones teniendo en cuenta el currículum prescripto.

Un primer paso en esta dirección, consiste en realizar el particular recorte y secuenciación de los saberes. En este punto, tanto para docentes como para directivos el proceso de selección de contenidos es básicamente una tarea interna que involucra sólo a los actores institucionales tradicionalmente claves: docentes de grado y directivos.

La tendencia a señalar actores aislados es más marcada en el caso de los directores, mientras que los agrupamientos tienen una presencia superior en los registros de los docentes. El porcentaje mayor está asignado a los docentes de grados paralelos, que representa un 15% de las opciones y a la cuarta parte de los maestros, con tendencia a concentrarse en escuelas de rendimiento medio y alto, siendo significativamente mayor en las últimas. El agrupamiento de docentes por ciclo también alcanza esta proporción en el total de las respuestas. Esto muestra un panorama de incorporación relativa del trabajo articulado por ciclo, considerado como una estrategia para dar unidad y coherencia al trayecto escolar, que llega a ser numéricamente equivalente al tradicional modo de agrupación por grado paralelo. La selección de los contenidos con los colegas de área es prácticamente inexistente, al igual que la mención a docentes de áreas especiales.

Los alumnos y padres son actores escasamente significativos, según el discurso docente, en el momento de seleccionar contenidos. El porcentaje es más alto en el caso de los alumnos y aumenta en las escuelas de rendimiento medio y alto. La presencia de padres es significativamente menor que la de alumnos y se verifica más fuertemente en escuelas de alto rendimiento. Cabe aclarar que en algunas circunstancias, la participación de los alumnos en la selección de contenidos es más simbólica que real, en tanto que está mediada por la inferencia que los docentes realizan respecto de las “necesidades” de aprendizaje de los alumnos.

Por el contrario, en el terreno hipotético de quiénes debieran intervenir, aumenta significativamente la presencia de otros actores como docentes de áreas especiales, alumnos y padres. Este incremento en las referencias a los docentes de áreas especiales es superior entre los docentes que pertenecen a escuelas de bajo y alto rendimiento. Algo similar ocurre en el caso de los alumnos. De todos modos, ninguna de estas opciones alcanza una proporción verdaderamente significativa en términos numéricos.

La consideración del rol que ocupan los Ministerios Nacional y Provincial es ínfima (alrededor del 1,5% de los docentes encuestados lo menciona como criterio de deseabilidad). Estas respuestas podrían interpretarse como una expresión de la desvinculación de cada escuela con respecto a la totalidad del sistema desde el punto de vista de los procesos pedagógicos. En el ámbito general, muchas investigaciones revelaron en los inicios de la democratización del país, procesos de seg-

mentación y desarticulación entre instituciones educativas y describieron un fenómeno de anomia que difícilmente haya contribuido a una imagen de conjunto del sistema. Podría hipotetizarse entonces, la continuidad a nivel del imaginario de los actores institucionales de una percepción fragmentada. (Braslavsky C., 1993; Braslavsky C., 1994).

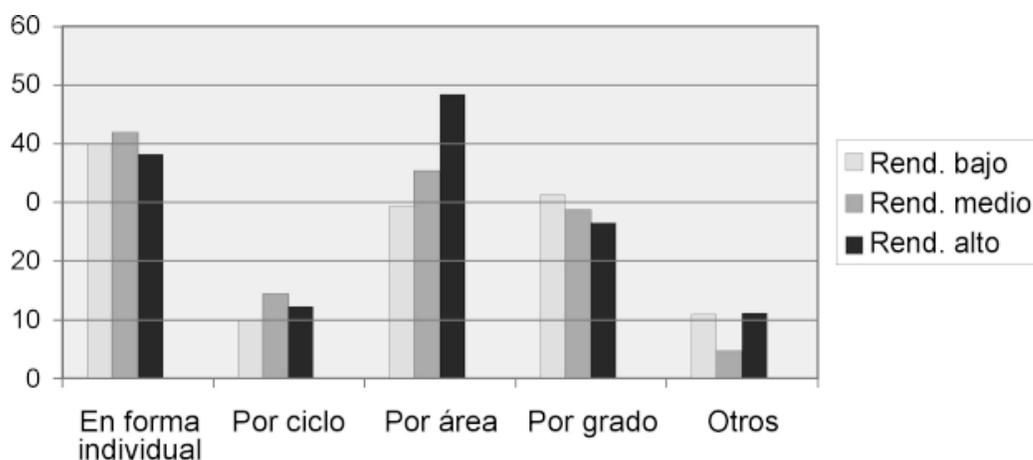
En relación con la planificación institucional, ya sea por normas preestablecidas o por decisiones informales, aumentan notoriamente los agrupamientos docentes. Consideramos que la indagación sobre el modo en que los docentes programan su accionar en el aula proporciona indicios para la comprensión de los estilos didácticos, dado que es la instancia última del curriculum moldeado por los maestros y el trampolín hacia la práctica.

Un 83.5% de los docentes reconoce que “realiza planificación anual” de su tarea, es decir, que organiza las tareas del ciclo lectivo a partir de una mirada panorámica. Sólo el 15.9% expresa que no lo hace. Estos docentes pertenecen mayoritariamente a las escuelas de bajo rendimiento.

Entre quienes realizan planificación anual, la mayoría indica que “se integra con un colega de ciclo o de grado” (cerca de las tres cuartas partes) adquiriendo mayor relevancia en las escuelas de alto y medio rendimiento. Más de la cuarta parte de los encuestados reconoce la forma de “planificación individual”, ubicándose levemente por encima del resto los docentes de escuelas de bajo rendimiento.

Además de la planificación anual, la casi totalidad de los docentes reconoce que realiza “otra forma de planificación de su tarea”, ubicándose los más altos porcentajes de respuestas por área (27.3%) y por grado (21.6%). El mayor porcentaje de respuestas acerca de la “planificación por área” se encuentra en las escuelas de alto rendimiento (75 de los 175 docentes que responden). Esto podría indicar que en las escuelas de bajo y medio rendimiento la tendencia es hacia un estilo de trabajo más aislado, mientras que las escuelas de alto rendimiento estarían intentando modalidades más cooperativas.

Gráfico Nº 5
Tipos de planificación utilizadas por los docentes
(Excluye planificación anual)



Otro modo de organizar el trabajo curricular reside en la existencia de pautas preestablecidas como base para planificar. Los directivos expresan mayoritariamente que existen pautas definidas en la institución, mientras que apenas 16 de los 72 directivos encuestados no reconocen la existencia de este tipo de acuerdo.

Del total de respuestas afirmativas se advierte que las pautas de planificación se establecen predominantemente a través del “acuerdo institucional” (la mitad de las respuestas), observándose,

en la distribución de esta categoría, la coincidencia del más bajo porcentaje en las escuelas de bajo rendimiento (45%) y un porcentaje bastante mayor para las escuelas de alto rendimiento (80%). Los directivos de las escuelas de bajo rendimiento señalan también las pautas provinciales como direccionantes de los acuerdos para planificar en sus escuelas. Las escuelas de alto rendimiento parecen expresar modalidades de consenso más autorreferidas, lo que implica una mejor adaptación a las necesidades pedagógicas de la institución.

Los directivos encuestados que no reconocen pautas definidas para la planificación, señalan como modalidades más frecuentes de trabajo “la planificación por proyectos” (15.2%), situación que sólo representa a las escuelas de medio y alto rendimiento y que implica un modo de trabajo relativamente innovador¹⁷. Otras modalidades que aparecen con muy poca incidencia son el trabajo por eje temático o por áreas, y distintas combinaciones entre las tres formas señaladas.

4.2.2. La puesta en práctica de las nuevas orientaciones curriculares

La puesta en práctica de las nuevas orientaciones curriculares se encuentra condicionada por las representaciones acerca de la continuidad o ruptura entre las anteriores orientaciones curriculares y las actuales.

Prácticamente la mayoría de los directivos, identifican elementos comunes entre el currículum anterior y el nuevo (64 de los 72), situación que abarca a todos los directivos de las escuelas de alto rendimiento. Sin embargo, el más alto porcentaje corresponde a los que señalan que este es sólo un cambio de términos (34.7%), ubicándose preferentemente en las escuelas de rendimiento alto. Esta percepción en los directivos de las escuelas de alto rendimiento podría ser un indicador de que estas escuelas ya estaban inmersas en un proceso de innovación en sus contenidos y orientaciones didácticas que favoreció la vivencia de una continuidad en lugar de un corte en relación con los nuevos contenidos.

Los docentes reconocen en su mayoría la existencia de puntos de contacto entre el currículum anterior y las actuales orientaciones, y es señalado, también, especialmente por aquellos que pertenecen a las escuelas de rendimiento alto. En cambio, son quienes trabajan en escuelas de bajo rendimiento quienes consideran la existencia de una ruptura entre los lineamientos curriculares actuales y los anteriores, situación que destaca la quinta parte de los encuestados.

Entre aquellos que responden afirmativamente a la percepción de continuidad entre las orientaciones curriculares anteriores y las actuales, las respuestas aparecen concentradas de manera coincidente con los directivos en la categoría “No hay cambios / Sólo es un cambio de términos o de enfoque” (53.8% de los docentes) especialmente en las escuelas de rendimiento alto.

¹⁷ Para algunos autores esta modalidad por proyectos lleva un grado de formalización e iniciativa que no siempre se encuentra en las rutinarias programaciones (De la Torre, S. 1993); para otros es una forma superadora que considera el conocimiento escolar deseable y organiza las actividades y tareas en torno a problemas, centros de interés y proyectos de trabajo seleccionados en conjunto con los alumnos. (Porlán, R, 1996).

Aunque el cambio se interprete como limitado a los “términos”, reconocen aportes en los nuevos contenidos curriculares: el 29.2% de los directivos consideran que los nuevos contenidos sugieren orientaciones/estrategias de enseñanza, algunos centrados en el cambio de enfoque en general, mientras que otros especifican que el cambio se debe a nuevos modos de tratar los contenidos, ya sea por la articulación entre los contenidos de diferentes áreas o la articulación entre años y ciclos para lograr mayor coherencia y unidad. Los valores más altos para esta respuesta se registran en las percepciones de los directivos de escuelas de alto rendimiento. Estas respuestas permitirían establecer un cierto sentido asignado a la continuidad, más vinculado al qué se enseña que al cómo. Otro aporte destacado, lo constituye la distinción entre tipos de contenidos, especialmente para los directivos de escuelas de medio y bajo rendimiento, junto con la profundización y/o incorporación de nuevos contenidos.

Cuadro N° 28
Aportes de los nuevos contenidos curriculares para el mejoramiento del trabajo en el aula
(En %)

Aportes de los nuevos contenidos	DIRECTIVOS			DOCENTES		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
No sabe/No contesta	0	1.0	0	6.4	5.1	2.6
Sugieren nuevas estrategias y orientaciones de enseñanza	20.0	29.6	40.0	14.4	22.1	18.9
Distinción entre distintos tipos de contenidos/profundización de contenidos procedimentales o actitudinales	27.3	31.3	20.9	14.8	14.2	14.7
Otorgan más libertad para seleccionar	20.0	14.8	10.0	17.8	8.7	15.8
Ninguno	4.0	7.4	15.0	7.2	9.5	10.5
Otros	20.0	14.8	15.0	20.8	21.7	18.4

Los docentes, por su parte, también perciben como principal aporte la sugerencia de estrategias y nuevas orientaciones para la enseñanza. En segundo lugar señalan el aporte de nuevos contenidos y/o la posibilidad de profundizarlos. Este último aspecto es destacado en mayor proporción por los docentes de escuelas de alto rendimiento.

Resulta significativa la importancia otorgada al aporte de una mayor libertad para seleccionar contenidos según la población que atienden, opción que señalan el 17.8% de los docentes encuestados en escuelas de rendimiento bajo. Numerosas investigaciones han demostrado cómo las estrategias cognitivas puestas en práctica en el aula por los sectores populares distan de las propuestas por el curriculum escolar, mucho más cercanas a las que utilizan los sectores medios. (Pipkin Embón, 1994; M, Carraher, T., Carraher, D. y Williemann, A., 1989).

Es en las representaciones sobre la actualización y profundización del saber a enseñar donde se diferencian las opiniones de ambos grupos de actores - directivos y docentes -, posiblemente porque son estos últimos quienes se enfrentan a diario con la tarea de trabajar los contenidos.

En relación con los obstáculos para implementar los nuevos contenidos se apela a razones exógenas a los mismos, las más de las veces dependientes de cuestiones contextuales que condicionan su desarrollo. Los directivos, especialmente los de escuelas de bajo rendimiento, reconocen en primer lugar la falta de “oferta de capacitación en contenidos”. En algunos de esos casos, los en-

cuestados aclararon que no sólo es un problema de oferta sino que la realidad educativa que se maneja en los cursos dista del tipo de población que las escuelas de zonas más desfavorables reciben.

Los docentes, por su parte, consideran en primer lugar, la falta de infraestructura y equipamiento y, recién en cuarto lugar, consignan la falta de oferta de capacitación, lo cual es comprensible dado las prioridades establecidas para la misma, donde la capacitación en contenidos tuvo preponderancia por sobre la formación en gestión y conducción. En este caso, la necesidad la evidencian, especialmente, los docentes de escuelas de bajo rendimiento, quienes demandan en general una capacitación más ajustada a la población con la que trabajan. En segundo lugar los docentes mencionan la opción «ningún obstáculo» especialmente entre las escuelas de alto rendimiento (el doble que en las de bajo). Ninguno de los directores de escuelas de bajo rendimiento señaló esta opción. Esto podría estar confirmando la hipótesis respecto una percepción de mayor acercamiento a los cambios por parte de las escuelas de alto rendimiento y una percepción de mayor distancia en las de bajo.

Otra opción significativa desde el punto de vista cualitativo, aunque no desde la proporción de respuestas, es la atribución a las características socioeconómicas de las familias de condiciones obstaculizadoras para la implementación de los nuevos contenidos en la escuela, situación que se presenta con mayor importancia en las escuelas de bajo rendimiento.

En síntesis, las nuevas orientaciones curriculares se viven como continuidad de las anteriores, aportando nuevas estrategias, orientaciones y contenidos de enseñanza. Las dificultades no se relacionan con los nuevos contenidos en sí mismos, sino con las condiciones para su puesta en marcha, ya sea por mayores necesidades de capacitación o por la situación de infraestructura y equipamiento de la institución en particular. Tanto docentes como directivos, expresan contar con un mayor margen para la toma de decisiones en las cuestiones relativas a la dimensión pedagógica. En algunos casos, como explícitamente aclaran muchos de los docentes de escuelas de bajo rendimiento, estas apreciaciones se deben a una valoración de la mayor flexibilidad de los nuevos DC en tanto favorecen la adaptación institucional (contenidos y metodología).

Las apreciaciones acerca de la modificación de la práctica por incidencia de los CBC, fortalecen la idea de que la transformación curricular constituye una oportunidad positiva para la mejora educativa. Casi el 80% de los directivos reconoce cambios en la práctica de los docentes. Curiosamente, son los directivos de las escuelas de alto rendimiento quienes afirman en mayor medida haber aprovechado los nuevos contenidos para modificar las prácticas docentes aunque son ellos mismos quienes consideran que los CBC constituyen sólo un cambio de términos. Los docentes también consideran que hubo cambios en la práctica del aula: el 70.1% reconoce cambios sobre un 27.5% que niega esta incidencia. Los maestros de escuelas de medio y bajo rendimiento son, a diferencia de los directores, quienes más se sienten influidos en sus prácticas. El 90% de los maestros que reconocen cambios los valoran positivamente.

El área que ofrece una renovación mayor es la de Lengua, en la que los docentes relatan la mayor cantidad de experiencias cuando se les solicita ejemplos sobre la implementación del cambio curricular.

Los directivos mencionan el área de Ciencias Naturales con cierta presencia de renovación en la práctica docente (21%), especialmente en las escuelas de alto y medio rendimiento, mientras que en las de bajo no aparece ninguna otra área señalada como de relevancia. Los docentes relatan en primer lugar también experiencias de Lengua, Matemática le sigue en orden de importancia. Las áreas más nuevas son escasamente mencionadas, lo que se condice con su relativamente reciente incorporación curricular.

Los actores que aparecen involucrados en estas experiencias renovadoras varían según el entrevistado. Para los directivos son los docentes de grado (38.8%) y el docente de grado en forma conjunta con los alumnos (17.5%). No aparece en sus respuestas la presencia de padres en experiencias curriculares renovadoras. Los docentes en cambio, otorgan un lugar significativo a los alumnos y también a los padres dentro de las mismas.

En relación con los documentos de apoyo para trabajar con las nuevas orientaciones curriculares, los directivos mencionan tanto los CBC como los DC y/o documentos de desarrollo curricular provincial (29.7%, 39.8% y 14.1%). Es de destacar la baja presencia de respuestas que tienen «los CBC en la escuela», contruidos a efectos de familiarizar a los docentes con los nuevos contenidos y sus posibilidades de aplicación en el aula. Lo llamativo de este dato reside en el descenso de su uso respecto de las repuestas brindadas por los docentes un año antes.¹⁸

En relación con la preparación de clases, las respuestas de los docentes indican que recurren a materiales curriculares, libros, diarios y revistas en similares proporciones y sin diferencias significativas en las respuestas de docentes pertenecientes a instituciones de diferente nivel de rendimiento.

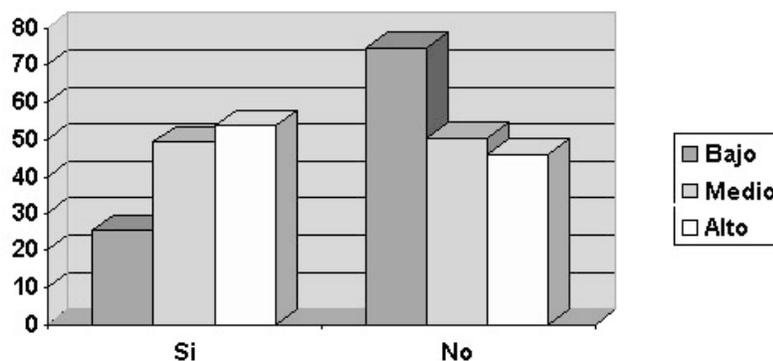
Un 57% de los docentes prioriza el uso de los materiales curriculares para la preparación de sus clases. Entre estos materiales curriculares, los docentes señalan en primer lugar el uso de los Diseños Curriculares de las provincias, en segundo lugar los CBC, y los "CBC en la escuela" en tercer lugar.

En segundo lugar en importancia se menciona el uso de libros para preparar las clases (21,9% de los docentes). En un lugar bastante distante se encuentran los que señalan al uso de diarios (especialmente suplementos dedicados a docentes o a niños) y revistas (1,6%) cuyo uso es casi exclusivo en escuelas de rendimiento alto.

Con respecto a los libros que los docentes utilizan, los manuales y los textos escolares tienen preponderancia sobre aquellos libros de literatura infantil y juvenil y libros de orientación didáctica. Ya se ha demostrado en otras investigaciones, el escaso uso de materiales especializados y diferenciados de los que usan los alumnos como forma de profundizar sobre el saber de aquello que se quiere enseñar. (Birgin y otros, 1992; DGIyDE, 1998).

Entre quienes consignan fecha de edición, la mayor utiliza bibliografía editada a partir del año 1996 en adelante, correspondiendo el más alto porcentaje a los docentes de escuelas de rendimiento alto y descendiendo significativamente en las de medio y bajo.

Gráfico Nº 6
Libros de textos recomendados por los docentes a los alumnos



¹⁸ Véase Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, 1998.

Un 57% de los docentes manifiestan que no suelen recomendar libros de textos a sus alumnos, ubicándose los valores más elevados en aquellos de escuelas de rendimiento bajo (73.3% de los encuestados).

La mayoría de los docentes que suelen recomendar libros de texto sugieren manuales y textos, mientras que alrededor de la tercera parte sugiere libros de literatura infantil/juvenil, especialmente entre las escuelas de alto rendimiento. Los docentes de las escuelas de bajo rendimiento utilizan los textos a su alcance, que son aquellos enviados por el Plan Social Educativo.

En general, los docentes dicen tener tiempo para leer, aunque un 34% manifiesta no poder hacerlo. Las diferencias son significativas cuando hacemos la lectura teniendo en cuenta el nivel de rendimiento de la escuela en la que trabaja el docente: un 89% de quienes trabajan en escuelas de bajo rendimiento cuentan con dicho espacio, mientras que en las escuelas de alto y medio rendimiento es el 67% de los docentes el que puede disponer de más tiempo para leer.

Con respecto al tipo de materiales que leen, mencionan los libros referidos a la actividad docente y los libros correspondientes a las disciplinas particulares con un porcentaje significativo (45.1% y 43 % de los docentes), en menor medida mencionan revistas de orientación pedagógica, libros de literatura o materiales de programas ministeriales.

4.2.3. Seguimiento y evaluación: entre el control y el reajuste de las propuestas

Como expresa Sacristán (1992), una institución para ser eficaz debe autoevaluar su práctica, como mecanismo para tomar conciencia de los efectos que su dinámica interna desencadena.

Según informan los directivos, las estrategias para obtener información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje son variadas, destacándose la “visita a los grados”, mencionada por más de la mitad de los directores. Otra estrategia destacada es “hablar con el docente”, que es la más mencionada por los directores de escuelas de bajo y alto rendimiento. “Observar clases” es otro modo de obtener información, señalado por el 45% de los directivos de escuelas de rendimiento medio y poco más del 40% de los otros niveles. La “observación de cuadernos de clase» es mencionada por 4 de cada 10 directores -aunque es un poco más baja en las escuelas de rendimiento alto -. En éstas, los directivos valoran más el “diálogo con los alumnos”.

A modo de síntesis, podría decirse que considerando como fuentes directas las visitas a grados, las observaciones en los mismos y el diálogo con los alumnos, y como fuentes indirectas la lectura de cuadernos y planificaciones y el diálogo con los docentes, los directores de las escuelas de alto rendimiento parecen tener cierta preferencia por las fuentes directas de información acerca del proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que los directores de las escuelas de bajo rendimiento manifiestan cierta preferencia por las fuentes indirectas, excepto en lo referente a la visita a grados.

Los docentes, por su parte, realizan el seguimiento del proceso de trabajo en el aula. Entre las estrategias que les ofrecen información acerca del proceso de aprendizaje la observación del trabajo individual (28% de las menciones), aparece como principal modo de aproximación; así lo expresan casi todos los docentes de escuelas de alto rendimiento y más de las tres cuartas partes de los docentes de escuelas de medio y bajo rendimiento.

Para la mitad de los docentes encuestados, estos mecanismos de seguimiento aparecen definidos preferentemente por el docente en forma individual. No obstante, muchos señalan también la existencia de acuerdos con otros docentes, opción que aumenta a medida que se incrementa el nivel de rendimiento; mientras que la situación inversa se da respecto de los acuerdos institucionales.

De este modo, mientras los docentes de las escuelas de mayor rendimiento priorizan mecanismos más informales tal como el contacto con sus colegas para establecer el seguimiento de los alumnos, en las escuelas de bajo rendimiento los consensos institucionales resultan más mencionados.

Cuadro N° 29
Mecanismos de seguimiento de los alumnos definidos por los docentes
 (En %)

Mecanismos de seguimiento	RENDIMIENTO		
	Bajo	Medio	Alto
Solo	47.5	55.3	46.8
Acuerdos con otros docentes	25.0	30.8	36.3
Consensos institucionales	31.8	20.9	24.2

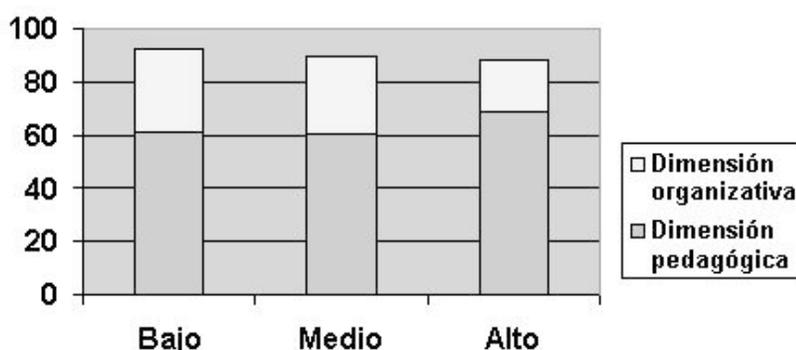
Además de estos mecanismos de tipo informal y permanente, los directivos reconocen que los docentes de su escuela establecen instancias y momentos de evaluación propicios para reajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las opiniones de los directivos de las escuelas de rendimiento medio y alto señalan una tendencia levemente superior a evaluar de modo más continuo que en las escuelas de rendimiento bajo. Resulta relevante señalar que esta tendencia se consolida en la evaluación destinada a diagnosticar la presencia o ausencia de los conocimientos previos necesarios para abordar un tema. Un 75% de las respuestas que consideran mayor cantidad de instancias en el proceso de evaluación, se concentra en las escuelas de alto rendimiento, descendiendo esta proporción hasta llegar al 36% en el caso de las escuelas de bajo rendimiento. De modo inverso, las escuelas de rendimiento medio (81%) y de bajo rendimiento (64%) evalúan mayoritariamente con el objetivo de verificar si los contenidos previstos en la planificación han sido aprendidos.

El desarrollo de la tarea docente es también un indicador tomado en cuenta por los directivos para inferir la marcha del proceso de enseñanza y aprendizaje..

En este sentido señalan que la dimensión pedagógica es el criterio de desempeño docente más importante, mientras que la dimensión organizativa aparece con baja relevancia (63% y 27% respectivamente). Esta tendencia es un tanto más marcada en las escuelas de alto rendimiento.

Gráfico N° 7
Criterios utilizados por los directivos para evaluar a los docentes



Entre los indicadores de la dimensión pedagógica, los más mencionados son la creatividad para planificar estrategias y el manejo de grupo. El primer indicador prevalece en las escuelas de bajo rendimiento y el segundo en las de alto.

La participación en instancias de perfeccionamiento aparece también muy valorada por los directivos, mencionándola la cuarta parte de los directivos de las escuelas de nivel alto y bajo, teniendo menos importancia para los directivos de las escuelas de rendimiento medio.

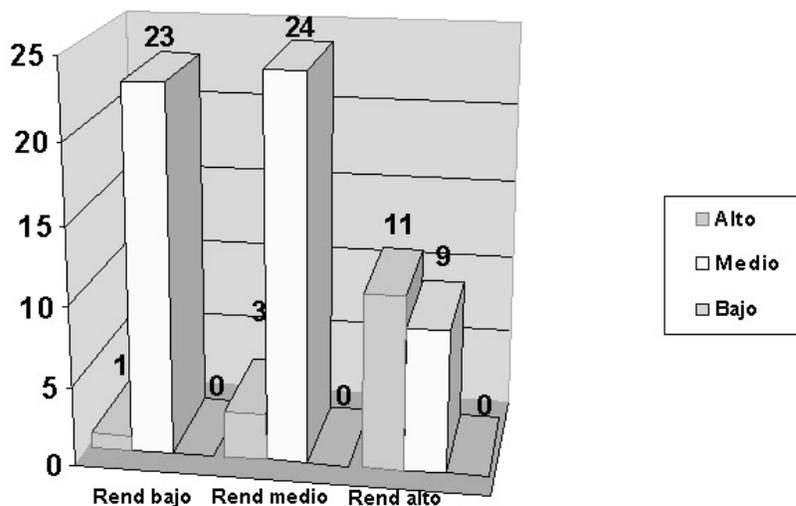
El compromiso con la institución constituye el indicador más mencionado de la dimensión organizativa, especialmente en las escuelas de bajo rendimiento (36% de los directivos), donde las condiciones laborales suelen ser más complejas y requieren mayor compromiso personal.

La dimensión administrativa no es considerada en ninguno de los casos, así como tampoco la relación con la comunidad u otras instituciones del sistema, funciones tradicionalmente atribuidas al equipo directivo.

Otras investigaciones han puesto de relieve también la importancia otorgada a la dimensión pedagógica (Brovelli, 1997), ya que en general los directivos centran sus representaciones sobre la autonomía en el aspecto curricular y de gestión interna y no en el manejo de recursos.

Los directivos de escuelas de bajo rendimiento según los resultados del Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad, consideran que sus escuelas son de rendimiento medio (23 de los 25). No hay directivos que ponderen como "bajo" el rendimiento de la población escolar. En aquellas escuelas en que los alumnos presentaron un alto rendimiento, algo más de la mitad de sus directivos reconoció esos logros, mientras que 9 de los 20 entrevistados en esta categoría sólo admite un rendimiento medio de su población escolar. Entre los directores de escuelas de rendimiento medio la representación se condice en mayor medida con el resultado obtenido (24 de los 27 entrevistados en este rango).

Gráfico N° 8
Percepciones de los directivos acerca del rendimiento de los alumnos de sus escuelas



4.2.4. A modo de síntesis: algunas tendencias sobre el trabajo pedagógico en las escuelas visitadas

A continuación se presenta una síntesis de los aspectos más relevantes detectados en función de algunas problemáticas centrales de la tarea pedagógica.

- El proceso de selección de los contenidos continua siendo percibido como una tarea que involucra sólo a dos actores: docentes de grado y directivos. Puestos a pensar en quiénes deberían intervenir se incluyen otros actores como docentes de áreas especiales, alumnos y padres. No forma parte del imaginario de docentes y directivos la incidencia que tienen los organismos centrales de gestión en esta tarea.
- El agrupamiento como modalidad de trabajo para la selección de contenidos tiene mayor presencia en el discurso docente que en el directivo. Se mantiene como forma predominante

el trabajo con colegas por grado paralelo por sobre la selección con colegas de área u otras áreas. En el caso de la planificación, desde el discurso docente aumentan notoriamente los agrupamientos. Se percibe una concepción de la planificación como instancia dedicada al cómo y al cuándo más que al qué, pensado como propio de la tarea de selección de contenidos. La planificación anual se realiza, mayoritariamente, con un colega de ciclo o grado, mientras que los otros tipos de planificación mencionadas por la casi totalidad de los docentes, son: individual, por área y por grado. Se destaca en las escuelas de bajo y medio rendimiento una tendencia hacia un estilo de trabajo con un mayor grado de aislamiento, en tanto en las de alto rendimiento aparece una mayor mención al trabajo por áreas para esta tarea.

- Las nuevas orientaciones curriculares, CBC y Diseños Curriculares Provinciales, son percibidas como continuidad de las anteriores orientaciones. Los aportes más significativos se relacionan con nuevas estrategias, orientaciones y actualización de algunas áreas. Las dificultades se asocian a las condiciones necesarias para su implementación, es decir necesidades de capacitación y/o de infraestructura y equipamiento para la escuela. La toma de decisiones en este aspecto se vincula con la adaptación institucional que permite la flexibilidad de los nuevos diseños, pudiendo quedar esta responsabilidad restringida a los docentes o a la institución según el modelo institucional del que se trate.
- Los nuevos contenidos curriculares parecen haber propiciado cambios positivos en las prácticas pedagógicas - así lo califican el 90% de los que señalan que han modificado sus prácticas -. El área de Lengua registra el desarrollo más importante, mientras que son aún escasas las referencias a las áreas curriculares más nuevas para la mayoría de los Diseños Curriculares, como son Tecnología o Formación Ética y Ciudadana.
- Para trabajar con los nuevos contenidos los docentes dicen apoyarse, prioritariamente, en materiales curriculares. En segundo lugar dicen utilizar los mismos libros que usan los alumnos en su trabajo en el aula (manuales - textos escolares). Prácticamente no mencionan el recurso a fuentes primarias de conocimiento como textos especializados y libros de literatura.
- Los directivos de las distintas escuelas tienden a considerar que sus escuelas tienen rendimientos medios en cuanto a logros de aprendizaje.

5. La interacción entre las escuelas y la comunidad

En el contexto de la tendencia a la descentralización vigente en el mundo entero entre 1968 y 1983 se llevó a cabo un largo proceso de transferencia de los establecimientos dependientes del Estado Nacional a las jurisdicciones provinciales y a la municipalidad de Buenos Aires. En este marco, las jurisdicciones “*construyeron modelos alternativos de gestión educativa que organizaron, en general, alrededor de dos ejes centrales: la descentralización de los servicios provinciales y la apertura de las instituciones escolares a la participación de la comunidad*” (Tiramonti, G.1993).

Con relación a este último punto, en el plano legislativo se observa que en veinte de las veintitrés constituciones provinciales del país está prevista la apertura a la participación social en la educación (Braslavsky C., 1996). Asimismo, la Ley Federal de Educación (24.195) en su artículo 5to, sostiene como principio la participación de las familias, la comunidad, los gremios docentes y las organizaciones sociales (Inciso “s”) y consagra el derecho de los padres a “asociarse y a participar en organizaciones de apoyo a la gestión educativa” (inciso “t”) a la vez que a “participar en las actividades de los establecimientos educativos, en forma individual o a través de los órganos colegiados representativos de la comunidad educativa” (art. 44 inciso. “b”).

Las formas que asume la interacción entre las escuelas y la comunidad son diversas y se encuentran condicionadas por la confluencia de múltiples factores, entre los cuales se destacan las características socioeconómicas de las comunidades de referencia, las formas que adquieren las políticas provinciales de promoción de la participación y la forma en que cada institución educativa concibe los alcances y los límites que debe tener el poder de los actores involucrados.

Podemos entender, a los fines del desarrollo de este apartado, la participación como el “*conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en ese elemento común que conforma el ámbito de lo público*” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992). Las formas en que estas actividades se insertan en la vida cotidiana de las instituciones educativas y, ante todo, los mecanismos de toma de decisiones puestos en juego en las mismas nos informan acerca del espacio que los miembros de la comunidad ocupan en las escuelas.

Se ha sostenido que la participación tiene un papel importante en la organización de las instituciones y en la posibilidad de que éstas concreten los objetivos que se plantean debido a, por lo menos, tres motivos: el primero, porque a través de la misma “*los actores intervienen en la definición de las normas que regulan su propio comportamiento y establecen el conjunto de derechos y obligaciones a los que están sujetos*”; el segundo, porque la participación puede favorecer la constitución de mecanismos capaces de promover la colaboración en las tareas institucionales y en consecuencia, “*construir un orden que tenga mayores posibilidades de efectivizarse*”; y por último, “*la participación es necesaria para la construcción de un orden democrático*” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992)

5.1. La importancia de la comunidad en las definiciones más relevantes de la escuela según los actores institucionales

La comunidad educativa se hace presente en numerosas situaciones, más o menos cotidianas, de la vida escolar. En este apartado, nos proponemos indagar las representaciones de los actores institucionales en relación con la participación de la comunidad en la escuela.

Casi la mitad de los directivos de alto y bajo rendimiento considera que los padres y las cooperatoras han intervenido en las decisiones que se tomaron en las escuelas en los últimos dos años.

Si se compara el grado de participación de los padres y las cooperadoras atribuido por los directivos y docentes en las decisiones más importantes que se tomaron en sus escuelas en los últimos dos años, las situaciones varían. Los directivos de las escuelas de alto y bajo rendimiento consideran que entre 1997 y 1998 hubo un leve descenso en esa participación. En cambio, en las escuelas de rendimiento medio los directivos perciben una situación inversa.

Para los docentes la participación es aún menor, ya que sólo un tercio de los mismos considera que los padres y cooperadoras participaron en las decisiones del último año y un quinto en las decisiones del año anterior.

Mientras los directivos perciben un descenso en la participación de padres y cooperadoras entre los dos últimos años, los docentes lo perciben como un incremento.

Otras organizaciones de la comunidad tienen escaso peso y la forma de manifestarse reitera la tendencia antedicha: son visualizados con mayor protagonismo por parte de los directivos que de los docentes, y se observa un leve incremento en la participación entre el año 1997 y 1998.

Cuadro N° 30
Participación de padres y cooperadoras y otras organizaciones de la comunidad
en la toma de las principales decisiones de los años 1997 y 1998
(En % por nivel de rendimiento)

Actores \ Rendimiento		Directivos			Docentes		
		A	M	B	A	M	B
Padres / cooperadora	1997	50.0	33.3	56.0	23.1	18.6	18.2
	1998	45.0	48.1	48.0	32.1	28.3	24.6
Otras organizaciones de la comunidad	1997	20.0	14.8	12.0	4.2	2.0	2.5
	1998	20.0	18.5	20.0	5.3	2.4	3.0

Aunque estos leves incrementos están marcando tendencias incipientes, no parecen manifestarse en lugares o espacios nodales de la organización institucional, como por ejemplo, objetivos y propósitos de la escuela para el presente año, PEI, o la misma representación de los actores acerca de la necesidad de alcanzar mayores márgenes de autonomía para actuar en estas áreas.

De hecho, entre los objetivos o propósitos que definen la tarea de la escuela para el año 1998, tanto los directivos como docentes incorporan en baja proporción el afianzamiento de los vínculos con la comunidad como una de las metas a alcanzar.

Cuadro N° 31
Afianzar el vínculo escuela-comunidad como propósito u objetivo
que se ha planteado la escuela para el año 1998
(En % por nivel de rendimiento)

Directivos			Docentes		
Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
35.0	11.1	20.0	16.2	12.3	21.2

La diferencia existente en la apreciación de directivos y docentes de escuelas de rendimiento alto respecto de esta cuestión es notable. Mientras más de un tercio de los directivos lo señala, esta proporción desciende a una sexta parte de los docentes. En cierto modo, para cada uno de estos actores la prioridad otorgada al vínculo externo en su trabajo cotidiano difiere. Sin embargo, la relevancia que le otorgan los docentes de escuelas de bajo rendimiento es mayor, tanto con respecto a las instituciones de alto rendimiento como en relación con sus propios directivos. En este último caso, es probable que la necesidad cotidiana de maestros y maestras de atender a la diversidad requiera un mayor acercamiento a la comunidad para comprenderla mejor y relevar necesidades. Teniendo en cuenta el resultado de otras investigaciones (Cigliutti, S. 1990) podría hipotetizarse que esta prioridad está implicando una demanda por parte de los docentes de una mayor presencia de los padres en la escuela, dado la sobrecarga de trabajo asistencial que los mismos manifiestan tener en estas escuelas.

Sin embargo, la baja importancia otorgada al vínculo escuela-comunidad en los propósitos de los dos últimos años, decrece aún más al considerar las decisiones más importantes tomadas en el año 1997 y 1998.

Cuadro Nº 32
Decisiones más importantes tomadas en 1997 y 1998 referidas al
“afianzamiento del vínculo escuela-comunidad”
(En % por rendimiento)

Rendimiento Años	Directivos			Docentes		
	A	M	B	A	M	B
1997	15.0	7.4	8.0	4.2	4.7	5.9
1998	0	11.1	12.0	8.4	5.5	5.9

Esta baja relevancia termina diluyéndose cuando se consideran los ámbitos de toma de decisiones: al considerar el tipo de reuniones que tiene el personal de la escuela y los temas que allí se abordan queda prácticamente fuera del espectro de pensamiento el vínculo con la comunidad.

De hecho, del conjunto de directivos, sólo tres reconocen que el tema es tratado en reuniones de todo el personal o de grado, proporción que se reitera cuando consideran los cambios acontecidos en la escuela a partir de las decisiones tomadas.

En la misma dirección, cuando se los consulta acerca del proyecto educativo, entendido como una herramienta organizadora del quehacer institucional, se observa una baja referencia a la relación con la comunidad como línea de acción del trabajo escolar, menos de la sexta parte de los directivos y de los docentes lo mencionan. Esto no se debe a la percepción acerca de límites pre-establecidos para decidir en estos aspectos. De hecho, prácticamente ningún directivo ni docente reclama mayores márgenes para la toma de decisiones en este terreno.

Cuadro Nº 33
El margen para la toma de decisiones según directivos y docentes
(Categorías seleccionadas)

	Directivos			Docentes		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Menor margen						
Relación con la comunidad	-	7.4	-	2.1	4.3	3.0
Tareas asistenciales	-	7.4	-	0.5	1.6	1.7

No obstante, las actividades de relación con la comunidad reaparecen cuando los directivos especifican las actividades que están llevando a cabo, no contempladas específicamente en el PEI, incrementándose su mención según rendimiento en las escuelas en que menos hubiera aparecido prevista. De este modo, mientras apenas el 8% de los directivos de escuelas de bajo rendimiento incluyeron inicialmente esta línea de acción, casi un tercio la tiene en cuenta al momento de las redefiniciones. Inversamente, mientras la quinta parte de los directores de escuelas de alto rendimiento lo contempló en el proyecto original, sólo el 12,5% necesitó involucrarlo después.

En términos formales, este tipo de involucramiento se comprende al observar para qué son convocados los padres. En general, se los cita para informarles sobre el seguimiento del aprendizaje de sus hijos, para brindar apoyo y participar en actividades extra áulicas y para informarles sobre el seguimiento de la disciplina.

Cuadro N° 34
Motivos de la convocatoria a los padres según directivos y docentes

Motivos de la convocatoria a los padres	Directivos			Docentes		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Información sobre el seguimiento del aprendizaje	70.0	70.3	76.0	78.0	72.4	64.2
Información sobre el seguimiento de la disciplina	25.0	33.3	32.0	38.0	32.2	31.0
Apoyo y participación en actividades extra áulicas	45.0	37.3	36.0	30.0	20.4	24.7

Los contactos con los padres para el seguimiento del aprendizaje concitan la mayor atención por parte de las escuelas y son más directos en el caso de los docentes de escuelas de mayor rendimiento. Esto se infiere a partir de que este vínculo es más mencionado por los docentes a medida que se incrementa el rendimiento mientras que en el caso de los directivos aumenta a medida que decrece el rendimiento.

Los padres de alumnos participan en algunos casos en la puesta en práctica de experiencias de cambio curricular. Aunque la opinión de los docentes no expresa diferencias según el rendimiento de las instituciones, en el caso de los directivos, este tipo de participación es mencionada en mayor medida cuando se incrementa el rendimiento. Esto pone de relieve que, al menos desde el punto de vista de los directivos, los padres tienen o debieran tener más injerencia en lo pedagógico en aquellos casos en donde el nivel educativo de los mismos y, por ende, su capacidad de interpretar y demandar en estos aspectos, es mayor.

5.2. La participación de padres y cooperadora en la cotidianeidad escolar

El apartado anterior puso de relieve que la participación de la comunidad no se encuentra en la perspectiva de docentes y directivos en el centro de las decisiones fundamentales que han tomado las instituciones en el último tiempo. Sin embargo, al indagar directamente sobre los espacios y temas acerca de los cuales padres y cooperadora deciden, ejecutan y evalúan, es posible observar un trabajo significativo.

El modo en que lo hacen depende de la manera particular que adquiere la relación entre padres, cooperadora, directivos, docentes y alumnos en cada escuela, dado que los actores involucrados ponen en juego sus concepciones, intereses y prejuicios, en marcos en los que las condiciones objetivas de los mismos constituyen condicionantes para su involucramiento. Algunas investigacio-

nes han señalado que son aquellos que pertenecen a sectores sociales más desfavorecidos los que menos posibilidades tienen de participar en los espacios que las instituciones escolares pueden ofrecer. (Ezpeleta, J. 1996).

Esto se traduce en la percepción de los directivos dado que los que se desempeñan en escuelas de alto rendimiento reconocen una mayor participación de padres en la toma de decisiones escolares. Entre los docentes no hay diferencias significativas en las percepciones sobre la participación de padres según el nivel de rendimiento de las escuelas en las que trabajan.

Cuadro Nº 35
Participación de los padres en la toma de decisiones en la escuela

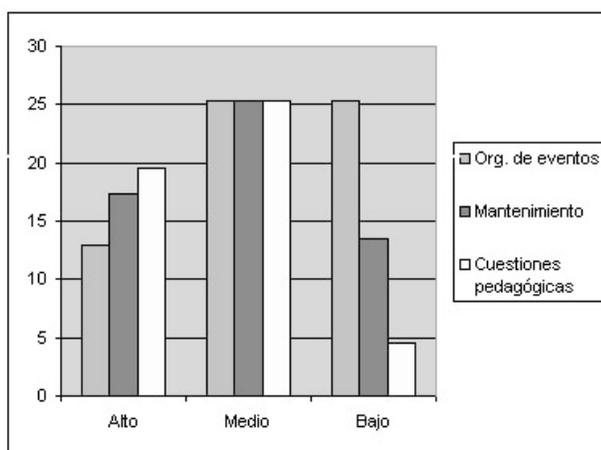
Actores	Directivos			Docentes		
	A	M	B	A	M	B
Toman decisiones.	65.0	44.0	56.0	24.7	27.7	28.4

Las áreas en las que los directivos sostienen que los padres toman decisiones en la escuela, se vinculan más a tareas de apoyo que a cuestiones sustantivas de la vida escolar. En general se centran en la organización de eventos, la contratación de servicios y el mantenimiento edilicio y el equipamiento escolar. En el caso de los docentes, se incluye la cuestión pedagógica amén de las tareas de apoyo.

En todos los casos, el nivel de rendimiento de la institución, se asocia con el área en la que toman decisiones. Se observa así que la participación de los padres en la toma de decisiones, tanto vinculada al mantenimiento edilicio como acerca de cuestiones pedagógicas, crece en relación con el nivel de rendimiento. En ambos casos, la posibilidad de participar depende del capital económico en el primer caso y cultural en el segundo, requisitos que cumplen en mayor medida los padres de alumnos de escuelas de mayor rendimiento, quienes se caracterizan por poseer niveles educativos y un poder adquisitivo más alto que los de las otras escuelas.

Los docentes de las escuelas de rendimiento bajo y medio señalan la participación de los padres en la toma de decisiones referidas a la organización de eventos, como su ámbito de competencia fundamental. Es decir, se involucran en aspectos vinculados a la búsqueda de fondos adicionales para sostener materialmente algunas necesidades en las escuelas. Parecen configurarse así modalidades diferentes de relación con los padres según sus características socioeconómicas.

Gráfico Nº 9
Algunos aspectos en que los padres toman decisiones en la escuela según los docentes



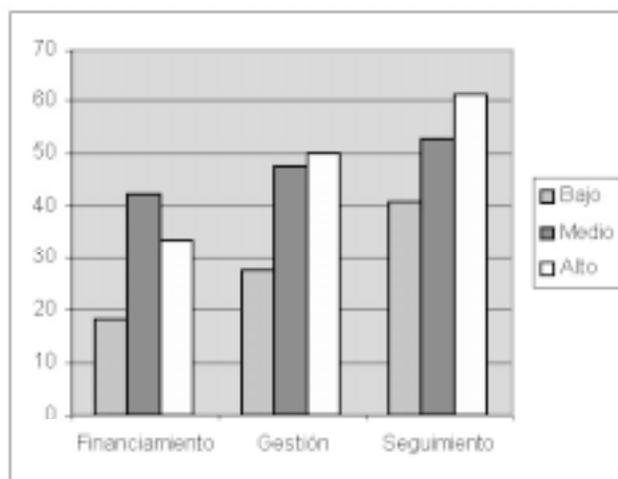
Sin embargo, existen otras áreas en que los padres deciden más en su carácter de miembros asociaciones cooperadoras que a título individual. Esto se observa cuando consideramos aquellas instituciones en las que los directivos indicaron que se habían realizado obras de infraestructura en las escuelas en los últimos 5 años.

Cuadro N° 36
Participación de los padres y la cooperadora
en la decisión de realizar obras según los directivos
 (En % por rendimiento)

Actores	Directivos		
	B	M	A
Padres	4.5	26.3	22.2
Cooperadora	27.3	63.2	55.6

La participación de los padres en la toma de estas decisiones resulta significativamente menor a la de las cooperadoras con independencia del nivel de rendimiento que exhiban las escuelas, dada la función misma que este órgano cumple y a que en algunas jurisdicciones el financiamiento es por normativa administrado por la cooperadora. Los directivos de escuelas de rendimiento bajo señalan una participación de padres y cooperadoras en esta cuestión muy inferior a los de las escuelas que poseen rendimientos más altos. Posiblemente estas notables diferencias entre las escuelas de rendimiento medio y alto por un lado y las de rendimiento bajo por el otro, estén vinculadas al origen social y el poder adquisitivo de las familias que acuden a las mismas que muestra una correlación evidente con el nivel de rendimiento. De hecho, las instituciones de menor nivel de rendimiento y cuya matrícula posee mayores niveles de pobreza son en mayor medida objeto de políticas compensatorias, por lo que los organismos de gobierno nacional asumieron en mayor medida las obras de infraestructura sin necesidad de recurrir a esfuerzos locales. En las instituciones de mayor rendimiento, aumenta la mención a los recursos propios y provinciales a la hora de encarar estas obras.

Gráfico N° 10
Participación de la cooperadora en la realización de obras según directivos



Sin embargo, en las circunstancias en que las cooperadoras participan de estas tareas, son las cooperadoras más poderosas organizativa y financieramente las que están en mejores condiciones de llevar adelante el proceso total. La gestión de las instituciones educativas se enfrenta a las com-

plejidades de normativas diversas y en ocasiones muy rígidas, administradas con criterios muchas veces dispares por la burocracia educativa. Para las cooperadoras desempeñarse adecuadamente en el marco de las disposiciones vigentes requiere de ciertos conocimientos e incluso vínculos personales con distintas instancias de conducción de la política educativa.

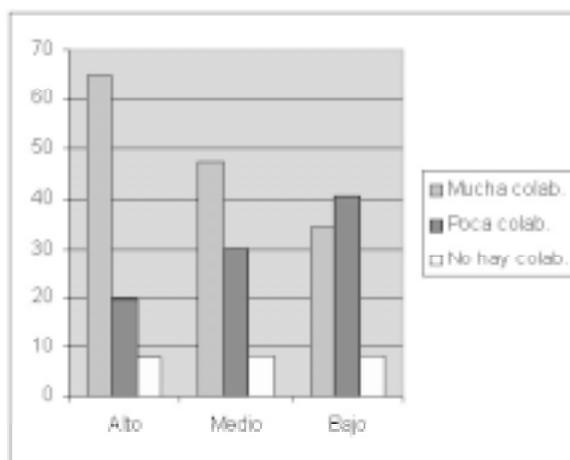
5.2.1. El trabajo de las asociaciones cooperadoras

Como han mostrado otras investigaciones en el tema, la *“intervención de las asociaciones cooperadoras ha excluido desde su reglamentación la realización de tareas técnicas, administrativas o disciplinarias. Los padres de los alumnos se constituyen en socios que recaudan fondos para proveer a la escuela de material didáctico y equipamiento, otorgar becas, ampliar el servicio alimentario, realizar refacciones, y otras actividades similares. Estos objetivos contribuyeron a que los organismos se conformen por aquellos padres de mejor ubicación socioeconómica relativa o los que detentan mayores vínculos con instituciones políticas y religiosas poderosas en el ámbito local: estas situaciones facilitan la obtención de recursos”* (Carro, S., y otros, 1996).

Esto se trasunta en la relación entre la cooperadora y el equipo directivo, la que es presentada en general como de alta colaboración por la respuesta a las necesidades de la institución y una presencia más visible en las escuelas de alto rendimiento. Son estos directivos quienes más tienen en cuenta a las asociaciones cooperadoras en las tareas semanales que realizan. Esto no implica que las familias que allí participan sean las más numerosas. El 11,4% de las familias de escuelas de rendimiento bajo señala que participa en la cooperadora escolar, mientras que en las escuelas de rendimiento alto y medio la participación no llega al 7%.

La percepción de los docentes respecto de esta relación es menos optimista que la de los directivos, aunque se mantienen las distancias entre las escuelas de alto y bajo rendimiento.

Gráfico Nº 11
La relación entre la cooperadora y los docentes.
(En % por nivel de rendimiento)



Los docentes mencionan entre sus argumentaciones acerca de las situaciones de poca y ninguna colaboración entre cooperadoras y escuelas: las pocas posibilidades de articulación, el nivel socioeconómico de las familias o la falta de preocupación por las necesidades de los alumnos. En todos los casos, parece primar la distancia sociocultural con los propósitos de la escuela. Los propios cooperadores y padres, por su parte, tienen una perspectiva más optimista respecto de su colaboración con la institución educativa.

La actividad a la que principalmente parecen dedicarse las cooperadoras escolares es la recaudación de fondos para contribuir al funcionamiento de la institución, con escasas diferencias si observamos su nivel de rendimiento. Sin embargo se perciben algunas sutiles diferencias cuando se abordan algunas de las demás actividades que los cooperadores destacan.

Cuadro N° 37
Actividades que realizan las cooperadoras según sus propios miembros
(En % por nivel de rendimiento)

Actividades	Alto	Medio	Bajo
Eventos para recaudar dinero	94.7	95.8	91.0
Arreglo de edificio	89.5	75.0	54.5
Gestiones ante organismos oficiales para obtener recursos	73.7	75.0	59.1
Ayuda para limpiar y dar de comer	36.8	37.5	36.4
Reuniones con instituciones intermedias para donaciones	36.8	25.0	45.5
Reuniones para elaborar el PEI	31.6	20.8	9.1

El arreglo edilicio y la realización de gestiones ante organismos oficiales para obtener recursos es una actividad señalada por los cooperadores de escuelas de rendimiento medio y alto especialmente, lo que se vincula a su capital tanto económico como social.

Es en estas actividades relacionadas con los recursos en las que se les otorga un margen mayor de decisión, hecho que reconocen los propios cooperadores. Sobresalen las decisiones tomadas para adquirir, reparar y/o mejorar el equipamiento escolar (el 50% de los cooperadores de escuelas de rendimiento bajo y medio y casi el 70% de los de escuelas de rendimiento alto señalan esto para el año 1998).

En relación con la ejecución de las decisiones tomadas, los cooperadores consideran tener un mayor nivel de autonomía en las escuelas de rendimiento alto donde algo más de la cuarta parte de las cooperadoras se hace cargo de la ejecución. En el resto de las escuelas parece no haber tal delegación y la responsabilidad sobre la puesta en práctica se comparte con otros actores institucionales.

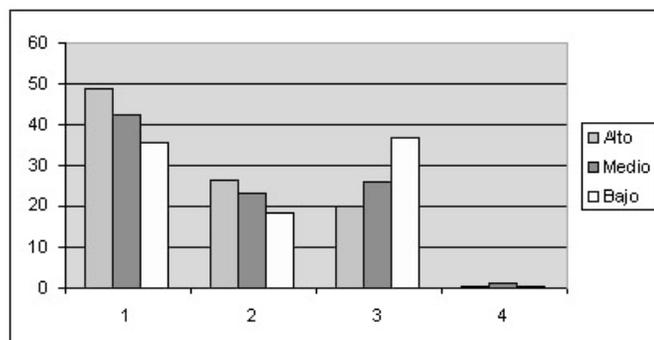
El seguimiento de las tareas en las escuelas de rendimiento alto fue compartido con los directivos (42,1%); con directivos, docentes y padres no cooperadores (21,1%) o realizado sólo por la cooperadora (21,1%). En más de la mitad de las escuelas de rendimiento bajo y medio el seguimiento queda en manos de la cooperadora y de los directivos.

La cooperadora y los directivos se hacen cargo, en aproximadamente la mitad de las escuelas, de la responsabilidad de establecer las prioridades para el uso de los fondos recaudados. Pero las cooperadoras tienen mayor autonomía en las escuelas de rendimiento alto y los docentes tienen mayor participación en las de rendimiento bajo. Estos fondos recaudados son utilizados –según los cooperadores- para cubrir gastos de mantenimiento y equipamiento en las escuelas de rendimiento alto y medio, mientras que en las de rendimiento bajo se utilizan, en primera instancia, para los gastos de mantenimiento e infraestructura.

Por otro lado, más del 75% de los integrantes de asociaciones cooperadoras de escuelas de rendimiento alto y medio sostienen que los recursos que recauda la cooperadora son imprescindibles para el funcionamiento de la escuela mientras que sólo uno de cada cuatro cooperadores de escuelas de rendimiento bajo se expresa en el mismo sentido. Entre estos últimos se impone la idea de que dichos recursos son necesarios (63,6%), lo que probablemente se vincule a su menor

capacidad de recaudación, así como a la existencia de programas compensatorios de los que reciben fondos para emprender obras de envergadura como las de infraestructura y equipamiento, a la vez que reciben materiales para el desarrollo cotidiano de la tarea pedagógica. De hecho, las mismas familias expresan su menor capacidad contributiva.

Gráfico Nº 12
Aportes de las familias para el funcionamiento de las escuelas
(Según encuestas a familias)



1-paga una cuota

2-hace una contribución voluntaria fija

3-no paga ni hace contribuciones

4-paga cuota y hace una contribución voluntaria

5.2.2. La participación de los padres en actividades complementarias

En las escuelas los padres suelen realizar una variedad de actividades que, aunque espaciadas, contribuyen a la dinámica escolar y no se encuentran englobadas en el trabajo tradicional de la asociación cooperadora. De hecho, más del 74% de los directivos sostiene que los padres participan en otras actividades en la escuela, fuera de las tareas de la cooperadora, aunque menos del 54% de los docentes se expresa en el mismo sentido.

Cuadro Nº 38
Participación de los padres en actividades que no involucran a la cooperadora según directivos y docentes
(En % por rendimiento)

	Alto	Medio	Bajo
Directivos	90.0	74.1	80.0
Docentes	53.7	57.7	46.8

Entre dichas actividades, se destacan el apoyo y participación en actividades extra áulicas y la participación en proyectos y/o talleres específicos, mientras que en muy baja proporción participan de acciones que se intersectan con las actividades propias de la cooperadora (recaudación de fondos o mantenimiento edilicio o de equipamiento). Esto sucede en mayor medida en las escuelas de rendimiento bajo, en las que, probablemente, recurran no sólo a la cooperadora sino también a los padres en general para compensar necesidades materiales.

Cuadro N° 39
Tipo de actividades en las que participan los padres
que no involucra a la cooperadora según directivos y docentes
 (En % por nivel de rendimiento)

Tipo de actividades	Alto		Medio		Bajo	
	Dir.	Doc.	Dir.	Doc.	Dir.	Doc.
Apoyo y participación en actividades extra aulicas	36.1	50.0	33.6	47.3	30.6	53.2
Participación en proyectos y/o talleres específicos	44.0	40.2	25.0	24.7	30.0	32.4
Mantenimiento del edificio y del equipamiento escolar	0	5.9	5.0	11.6	20.0	16.2
Recaudación de fondos	5.6	3.9	10.0	6.0	10.0	6.3

Las familias por su parte, tienen una percepción menos activa de su participación en actividades en la escuela, aunque el tipo de actividades que desarrollan se corresponden con aquellas que los docentes señalan como a las que la escuela convoca, donde prevalecen las cuestiones relacionadas con la disciplina y el aprendizaje de los hijos. Son los docentes y directivos quienes convocan en mayor medida, siendo casi nula la autoconvocatoria por parte de los padres. El protagonismo de los docentes es mayor en las escuelas de alto rendimiento, mientras que en las de bajo desciende a la par que se eleva la presencia de los directivos.

5.2.3 La integración de los padres en la definición de pautas de funcionamiento institucional

Las políticas destinadas a promover la autonomía institucional han centrado su accionar en el desarrollo de herramientas institucionales capaces de contribuir a la definición colectiva de las pautas de funcionamiento institucional. Entre ellas, la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y de los Reglamentos de Convivencia han sido las más difundidas.

La participación de los padres en la elaboración del PEI resulta mayor en las escuelas de rendimiento alto y bajo (aproximadamente 7 de cada diez directivos) que en las de rendimiento medio. Su participación en términos de cooperadora es reconocida por alrededor de la tercer parte de los directores, pero en este caso, el piso corresponde a las escuelas de rendimiento bajo y el techo a las de rendimiento medio. Esto muestra una vez más la dificultad organizativa de los sectores que asisten a escuelas de bajo rendimiento.

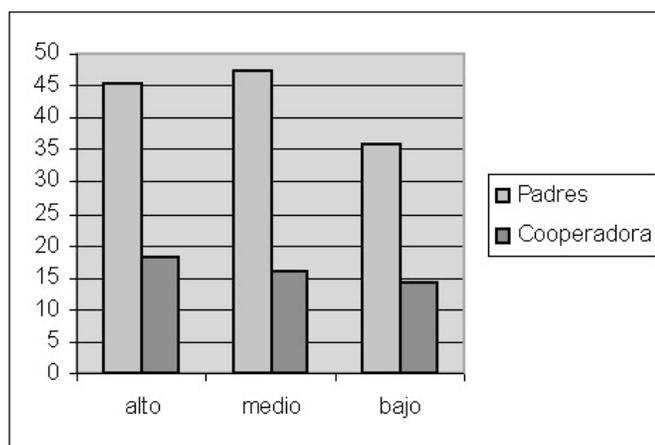
Una participación menos activa se observa al momento de redefinir las acciones previstas en el PEI. Esto mostraría una menor injerencia de la comunidad en las estrategias de seguimiento conducentes a readecuar las decisiones iniciales. En este sentido, su participación parece adquirir un carácter más consultivo que integral, ya que se ve limitada su integración en el proceso total de gestión.

Si entendemos que las normas de convivencia *“no son otra cosa que el necesario conjunto de reglas que permiten, posibilitan y regulan los intercambios entre diferentes actores que comparten una actividad”* (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992) y consideramos que una parte de su legitimidad deviene del consenso que las mismas tienen entre los miembros de cada institución, se hace evidente la necesidad de conocer la amplitud de la participación de éstos en su formulación. Esto no implica desconocer que los marcos normativos que rigen el funcionamiento de las instituciones escolares están en gran medida determinados desde instancias exteriores a cada escuela.

En términos generales, los padres participan en cuanto tales, en mayor medida que en tanto partícipes de asociaciones colectivas. La participación de los padres y la cooperadora en la elabo-

ración de los reglamentos de convivencia, constituye entre algo menos de la mitad de los padres a un tercio, según el nivel de rendimiento. El primer caso lo constituyen las escuelas de alto y medio rendimiento, mientras que en las de bajo decrece el nivel de participación. Al menos desde el discurso, se pretende una dinámica más democrática en la definición de los mecanismos de convivencia institucional en los casos en que el rendimiento es más alto, lo que podría estar indicando la confluencia de aprendizajes instrumentales y formativos complementariamente.

Gráfico Nº 13
Participación de padres y cooperadoras en la elaboración del código de convivencia
(por nivel de rendimiento)



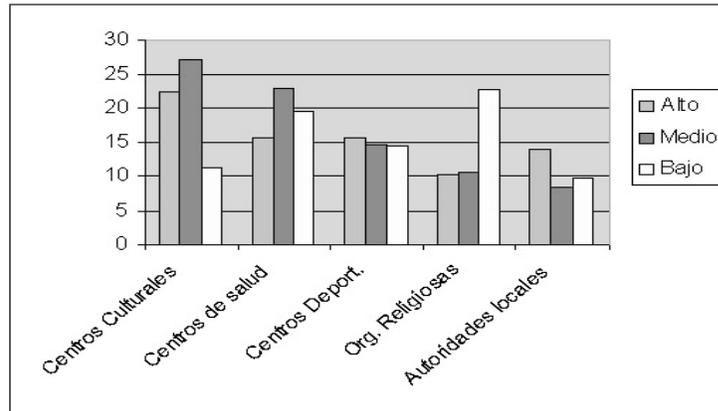
5.3. La relación de las escuelas con otras instituciones de la comunidad

Hasta ahora hemos dado cuenta de las relaciones que se establecen entre las escuelas, los padres y las cooperadoras y sólo en algunos casos se hizo mención a otras organizaciones de la comunidad. Las relaciones de las escuelas con estos actores se efectivizan, principalmente, en la realización de actividades conjuntas, algunas de tipo ocasional y otras de carácter más sistemático. Por lo general estas actividades son pensadas y decididas desde las mismas instituciones educativas y “a posteriori” se llevan adelante los contactos necesarios para facilitar su concreción. De todos modos, en ocasiones las entidades de la comunidad que participan de las mismas se involucran en la toma de las decisiones o en algunos pocos casos son incluso quienes toman la iniciativa.

Como han mostrado numerosas investigaciones, las escuelas han mirado tradicionalmente a las organizaciones sociales como proveedores de recursos adicionales ya sea en forma de materiales, recursos financieros o mano de obra. Es menos común en cambio, que los acuerdos con otras instituciones estén implicados en la realización de actividades o la provisión de insumos para el mejoramiento del servicio educativo. (Frigerio, Poggi, y Tiramonti, 1992)

El 84,7% de los directivos, indican que las escuelas a su cargo realizan actividades generalmente asistenciales, culturales y deportivas, con otras instituciones de la comunidad, entre las que se destacan los centros culturales en el caso de las escuelas de alto y medio, mientras que predominan las organizaciones religiosas en el caso de las escuelas de bajo rendimiento.

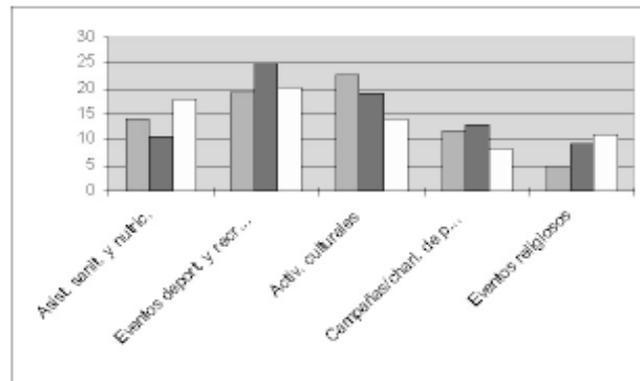
Gráfico No. 14
Instituciones con las que las escuelas llevan a cabo actividades.
 (En % por rendimiento según directivos)



En opinión de los docentes, este vínculo con otras instituciones de la comunidad es menos importante. Sólo el 64,15 % de los docentes lo señala, tal vez debido a que el vínculo no siempre lo establece la institución en su conjunto sino algunos maestros, el directivo y/o la cooperadora. Aunque las tendencias generales se mantienen, estos actores destacan en mayor medida y para todos los niveles de rendimiento, la realización de actividades con centros de salud. Las actividades que se realizan suelen ser principalmente de índole cultural, deportiva o sanitaria.

Según los docentes encuestados las mismas responden a la siguiente distribución:

Gráfico Nº 15
Actividades realizadas con organizaciones de la comunidad, según docentes



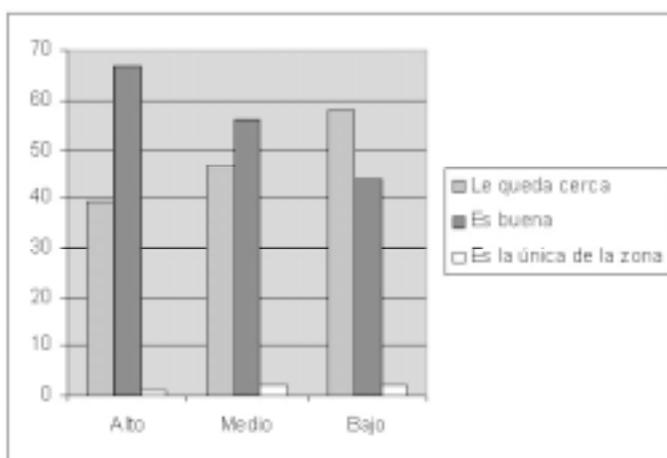
Aparecen claramente marcadas las diferentes prioridades de las escuelas a la hora de realizar actividades. Las instituciones de rendimiento alto realizaron en los últimos dos años principalmente actividades culturales y deportivo-recreativas, las de rendimiento medio las mismas, pero en orden invertido y con una clara preponderancia de las actividades deportivo-recreativas; y las de rendimiento bajo priorizaron los eventos deportivos y la asistencia sanitaria y nutricional. En estas últimas, los eventos religiosos ocuparon un lugar destacado ya que se mencionan más que las campañas de prevención.

5.4 El trabajo escolar y su repercusión en la comunidad

Aunque en nuestro país funciona en muchas jurisdicciones el llamado “radio escolar” que delimita la distancia geográfica entre el lugar de residencia del alumno y la zona de influencia dentro de la que puede elegir escuela, en ese margen las familias seleccionan la institución a la que envían a sus hijos, e incluso, como han demostrado muchas investigaciones, desarrollan estrategias para sortear la normativa y eligen ampliando dicho margen.

Los motivos de elección son parte de la construcción de expectativas y posiblemente condicionen la demanda y colaboración hacia la institución. Más del 90% de las familias, sin distinción del rendimiento de las escuelas a las que van sus hijos consideran que la enseñanza que en ellas se imparte es buena o muy buena. Es llamativo el alto grado de conformidad de la mayoría de los padres con respecto a la educación que brindan las escuelas, incluso cuando éstas no logran un nivel de rendimiento aceptable. Sin embargo, esta homogeneidad no se verifica a la hora de señalar los motivos por los cuales eligieron la escuela para sus hijos, lo que pone de relieve la capacidad diferencial de reclamar calidad educativa y podría explicar en parte la conformidad con la escuela. Son las familias que envían a sus hijos a escuelas de alto rendimiento las que priorizan la calidad por sobre la cercanía geográfica, mientras que esta verificación es inversa en el caso de las familias de alumnos de instituciones de bajo rendimiento.

Gráfico Nº 16
Motivos por los que los padres eligen la escuela
 (En % por nivel de rendimiento)



Es sabido que las familias con condiciones socioeconómicas desfavorables son las que enfrentan mayores restricciones a la hora de elegir donde enviar a sus hijos ya que deben incluir entre sus consideraciones los costos de transporte, alimentación e incluso las dificultades que esto trae para el desenvolvimiento habitual de la unidad doméstica según la edad que tengan los alumnos que asisten a la escuela.

Estas restricciones se hacen visibles en los motivos que aluden para su elección aquellos padres que envían a sus hijos a escuelas de bajo rendimiento, donde la cercanía geográfica adquiere un peso superior a lo observado en los otros rangos de rendimiento.

Los directivos de las escuelas de rendimiento alto y medio destacan la calidad educativa de la escuela en correspondencia con el nivel de rendimiento efectivo en el Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad. No obstante, este motivo está sobrevalorado respecto de la opinión de las propias familias en las escuelas de alto rendimiento, y en menor medida en las de rendimiento medio.

Es en las escuelas de bajo rendimiento donde el motivo de elección de escuela aparece con mayor congruencia en ambos actores. Lo llamativo de esta situación reside, no obstante, en que más de un tercio de los directivos y algo menos en el caso de los docentes, consideran que la escuela es elegida porque es buena, imagen que no se corresponde con los resultados efectivamente obtenidos en el Operativo.

Cuadro N° 40
Motivos por los cuales los padres eligen la escuela según directivos y docentes
(En % por nivel de rendimiento)

Motivos de elección	Alto		Medio		Bajo	
	Dir.	Doc.	Dir.	Doc.	Dir.	Doc.
Les queda cerca	25.0	23.7	29.6	43.1	60.0	55.5
Es buena	75.0	73.7	59.3	60.5	40.0	31.8
Es la única en la zona	5.0	2.6	14.8	4.7	8.0	8.9
Por otras razones	30.0	15.8	25.9	12.3	40.0	15.3

5.5 A modo de síntesis: notas sobre la relación entre las escuelas y la comunidad

- El espacio que los diferentes actores involucrados en la vida cotidiana de las instituciones tienen en la toma de decisiones revela las formas particulares que asume la distribución del poder dentro de las mismas. Hablar del poder implica considerar especialmente las relaciones de intercambio entre los actores en el seno de las instituciones considerando especialmente aquellos aspectos acerca de los cuales pueden decidir y aquellos en los que su voz es menos escuchada.
- Se hace evidente que padres y cooperadoras son los únicos actores de la comunidad cuya participación en el seno de las instituciones tiene cierta relevancia.
- Son los directores quienes le otorgan mayor relevancia –aunque ésta es relativa- al vínculo con la comunidad y quienes consideran más importante la participación de las familias en la vida de la institución.
- Respecto de los ámbitos en que se incluyen, los padres tienen una mayor participación en aquellos aspectos de la vida institucional que se relacionan con las decisiones más generales que las escuelas deben tomar y en aquellas actividades más o menos ocasionales en las que colaboran o participan como asistentes.
- Las cooperadoras, por otro lado, son protagonistas activas en la resolución de los problemas de mantenimiento, infraestructura y recaudación de fondos, es decir, con actividades vinculadas a cubrir situaciones de deficiencia material. En las escuelas de rendimiento más alto se observa una mayor participación de padres y cooperadoras en muchos de los aspectos señalados, situación que sin duda se explica por las características socioeconómicas y culturales de los mismos. En estas escuelas las cooperadoras son más fuertes y los padres ejercen mayores demandas en diversos aspectos, incluso los vinculados a lo pedagógico aunque en este caso es difícil evaluar el impacto concreto de las mismas.
- Otras instituciones de la comunidad se vinculan con las escuelas mediante la realización de actividades puntuales pero éstas son generalmente iniciativas de docentes y directivos.

- En los aspectos pedagógicos, más allá de las declaraciones de intención de directivos y docentes, la participación de padres y cooperadoras es baja o casi nula. En estos aspectos los padres, y no la cooperadora, son los interlocutores considerados válidos por el cuerpo docente.
- La participación de la comunidad parece ser un poco más significativa en aquellos aspectos vinculados con la organización de eventos, y con las actividades de colaboración con la institución tales como la realización de actividades de mantenimiento del establecimiento.

6. Los nuevos contenidos y los logros de aprendizaje. Una aproximación a través del curriculum¹⁹

Introducción

En este apartado se realiza el análisis de algunas de las modalidades y estrategias que asume, en las instituciones educativas de la muestra, el proceso de incorporación de los nuevos lineamientos curriculares producidos por las diferentes jurisdicciones. A través del estudio de las diversas fases de desarrollo del curriculum interesa indagar de qué manera se plasman y se manifiestan los procesos de transformación educativa en el *contexto de realización curricular*, teniendo en cuenta la selección prevista para la muestra por niveles de rendimiento (alto, medio y bajo). En otras palabras, se trata de observar la vinculación entre la gestión curricular por parte de las escuelas y los niveles de rendimiento alcanzados.

La reciente extensión de la teoría y del campo del curriculum se constata en la multiplicidad de sentidos a los cuales refiere. Desde una perspectiva centrada en el curriculum en tanto dispositivo regulador que prescribe y delimita la enseñanza en las escuelas (como plan / programa de estudio) se ha pasado por una mirada que incluye las prácticas y la experiencia misma de alumnos y docentes en los contextos reales en los cuales se concretan las situaciones pedagógicas escolarizadas, hasta llegar a una noción del curriculum como proceso que intenta incluir y superar a las anteriores.

El curriculum entendido como el texto y las prácticas resultantes de un particular modo de entender y transmitir la cultura pública, es producido en dos contextos o planos: por una parte, el denominado *contexto de formulación* y por otra parte, el *contexto de realización*. El curriculum resultante del primer contexto generalmente se objetiva en el Diseño o Documento Curricular, el cual luego es transformado por diversos niveles y fases curriculares y realizado en condiciones concretas de escolarización que definen las características que asumen los contextos de realización.

El proceso curricular que puede captarse a través de sus diferentes niveles, muestra algunos productos o representaciones tangibles. Cada una de las fuentes de información utilizadas como referente empírico de una fase curricular debe entenderse como una “foto” que sólo capta un momento parcial y relativamente estático del devenir del curriculum. Pero para su comprensión total, es necesario articular todas las manifestaciones o cortes que se realicen por motivos analíticos, reconstruyendo así la dinámica del proceso curricular.

Las fuentes de información con las que se trabaja en cada uno de los niveles curriculares son las siguientes:

- **Curriculum prescripto:** Contenidos Básicos Comunes para la EGB y Diseños Curriculares de las jurisdicciones en las cuales se realizó la investigación.
- **Curriculum moldeado por los profesores:** planificaciones docentes.
- **Curriculum en acción:** observaciones de clase realizadas en 6º año y carpetas / cuadernos de los alumnos.
- **Curriculum realizado:** en alguna medida los ejercicios de competencia comunicativa y resolución de problemas tomados a los alumnos de 6º año, son el dato preferentemente analizado, aunque no suficiente, para dar cuenta de esta instancia de curriculum realizado.

¹⁹ La primera parte de este capítulo se redactó sobre la base del informe: Augustovsky, G y Vezub, L.. “La apropiación de la transformación curricular en los sextos años de la EGB” DGI y DE-MCE, 1999.

Dentro de los fines planteados para esta investigación se analiza el proceso de selección de contenidos con el fin de delinear algunas tendencias generales acerca de la situación de la transformación curricular para asociar con las diferencias de rendimiento, a partir del estudio de la muestra de escuelas seleccionada.

Se entiende por tendencias generales a un conjunto de elementos que se esbozan como resultados comunes de los casos analizados en relación con la modalidad que adquiere el proceso de apropiación de la transformación curricular. La preferencia por hablar de “tendencias” guarda relación con el tipo de estudio realizado que, de ningún modo permite generalizar los resultados aquí presentados a la mayoría de las escuelas de una jurisdicción.

6.1. El contexto de realización curricular: el curriculum moldeado y el curriculum en acción

El análisis del contexto de realización curricular toma en cuenta los siguientes aspectos:

- Las planificaciones docentes.
- El uso de los libros de texto en las clases.
- Los estilos didácticos.
- La apropiación de la reforma curricular.

Nos referiremos, en primer lugar a las planificaciones docentes. En general, las mismas poseen dos grandes finalidades. Por una parte, permiten a la institución y a las instancias jerárquicas superiores del sistema educativo, controlar la tarea docente y brindar un marco regulador común que puede presentar mayores o menores grados de estructuración. Por otra parte, la planificación es una herramienta de trabajo para que el docente prevea qué va a enseñar, defina estrategias y formas de organizar y evaluar la enseñanza.

Los distintos modos de articulación de las planificaciones docentes con la transformación curricular, es decir el grado de presencia de los documentos curriculares en las planificaciones, se describen mediante el uso de las siguientes categorías:

- Continuidad con los CBC y/o Diseños Curriculares de las Jurisdicciones.
- Utilización parcial y/o formal de los CBC y/o DC provinciales.
- No se utilizan los documentos curriculares producidos en el marco de la actual Transformación Curricular.

En las planificaciones en las que se reconoce la continuidad con las prescripciones curriculares vigentes se observa que los docentes utilizan los componentes sugeridos por los documentos curriculares y la estructura, forma, organización y secuenciación que proponen para los contenidos. En estas planificaciones se reconoce además, un marco referencial compartido tanto en los aspectos disciplinares como en las orientaciones didácticas.

Las planificaciones incluidas en la categoría utilización parcial y/o formal de los documentos curriculares presentan sólo algunos aspectos de la prescripción curricular y se caracterizan por la utilización “formal” de algunos componentes y de la terminología de los diseños y/o los CBC. Esto sucede, por ejemplo, cuando la planificación incluye como componente las “expectativas de logro”, pero al enunciarlas se expresan objetivos de conducta; o cuando bajo el ítem “contenidos procedimentales” se enuncian actividades que no dan cuenta de los procedimientos específicos del área curricular de la que se trate.

En los casos correspondientes a la última categoría, las planificaciones no presentan ningún indicio, ya sea en sus contenidos y/o en sus componentes de los nuevos lineamientos curriculares

Los tipos de planificación encontrados se muestran a continuación:

Gráfico N° 17



Tal como se lee en el gráfico, en la mayoría de los casos analizados, aproximadamente los dos tercios de los docentes realizan en sus planificaciones una utilización parcial y/o formal de los documentos curriculares.

En segundo lugar (35,4%) se encuentran las planificaciones docentes que manifiestan una continuidad con los CBC/DC, representando más de un tercio de la muestra analizada.

Por último, sólo se encuentran dos planificaciones que no contemplan elementos de las prescripciones curriculares vigentes, constituyendo una proporción mínima del 3,1%.

La conclusión que surge es que en todos los casos estudiados se observan indicios que muestran la influencia del proceso de transformación curricular en las escuelas. Es decir, que en la mayor parte de ellos (97%), se produce la incorporación en las planificaciones, de por lo menos algunos elementos propuestos por la política educativa, aunque el grado de alcance y la profundidad de los cambios hallados es heterogéneo y asume características específicas en cada uno de los casos estudiados.

En segundo lugar nos referiremos a otro aspecto relevado en esta etapa de la investigación como parte del estudio del contexto de realización curricular: *el uso de los libros de texto* en las clases observadas.

El análisis realizado se limita a la información brindada por el registro de observación y su correspondiente cotejo con la carpeta del alumno, teniendo en cuenta los diversos "usos" del libro de texto, caracterizados del siguiente modo:

- Estructurador de la actividad en el aula.
- Consulta, búsqueda de información.
- Utilización para ejercitación.

Estructurador de la actividad en el aula

Se observa claramente la influencia del libro de texto en la planificación docente, en las estrategias de enseñanza, en las actividades que deben realizar los alumnos y en su carpeta.

Cuando esto sucede, la planificación del maestro es una fotocopia del libro para el docente entregado por la editorial junto con el libro del alumno, y los nombres dados a cada unidad didáctica se corresponden con los títulos de los capítulos del texto. El libro reemplaza el lugar del docente en la formulación de las consignas de trabajo en clase, indicando incluso la forma en que se debe organizar el grupo para la realización de la tarea.

Consulta y búsqueda de información

El libro es utilizado para buscar datos, información, definiciones. Cuando los libros de texto se utilizan para consultar y buscar información, también se incluyen además otros tipos de textos no escolares, por ejemplo: enciclopedias, diccionarios, revistas, diarios, etc. En la modalidad de consulta se observa que se utilizan, generalmente, textos correspondientes a diversas editoriales que se comparten en el trabajo del aula.

Utilización para ejercitación

Según esta modalidad de uso los alumnos emplean manuales para llevar a cabo ejercitaciones (en su mayoría del área de matemática) que propone el libro. En la carpeta de los alumnos se observa la fotocopia o la transcripción de la ejercitación propuesta por el texto y la resolución de la misma.

Otras veces se presenta un texto informativo o narrativo sobre el cual se realizan actividades del área de lengua, como por ejemplo: subrayar tipos de palabras (verbos, sustantivos), señalar los párrafos, subrayar ideas principales y secundarias, etc.

En cualquiera de los tres tipos de utilización en clase del libro de texto, que se han definido, este recurso puede presentarse a través de dos formas distintas:

- el libro completo, o
- fotocopias de partes de uno o varios textos.

Cuadro N° 41
Diversos usos dados al libro sobre un total de 30 clases observadas

USO DE LIBRO EN CLASE	NUMERO DE CASOS	%
ESTRUCTURADOR DE LA ACTIVIDAD	8	26.7
CONSULTA	6	20.0
EJERCITACIÓN	16	53.3
TOTAL	30	100.0

Más de la mitad de las veces (53,3%), el libro se emplea en las clases para realizar ejercitaciones diversas. En segundo lugar el libro se utiliza como estructurador de la actividad del aula (26,7%); y en tercer y último lugar los textos son empleados para consulta (20%). La primacía del libro como estructurador de la actividad y de la forma que se ha señalado, transcribiendo la ejercitación propuesta o subrayando palabras o ideas principales, podría pensarse como una limitación en las posibilidades de aprovechamiento del recurso.

En tercer lugar nos referiremos a los *estilos didácticos*. En este sentido, numerosos trabajos dan cuenta de la importancia del estudio de las "formas" en que los contenidos son enseñados y demuestran que dichas formas no son neutrales, sino que transmiten su propio significado e incluso resignifican los contenidos de la enseñanza (Edwards, V. 1992, Rockwell, E. 1995).

Se entiende por estilo didáctico al conjunto de modalidades de organizar el trabajo pedagógico: pautas, estrategias, actividades, recursos, tipos de lenguaje que el docente utiliza en forma consciente o inconsciente en la enseñanza para transmitir los contenidos. Los estilos didácticos producen

una estructuración de las tareas académicas del aula y expresan una forma particular, un conjunto de ideas acerca del rol del docente y del alumno.

En sus prácticas de enseñanza los docentes ponen en juego teorías, concepciones, representaciones explícitas e implícitas que dan sentido a su quehacer cotidiano, a sus modos de llevar a cabo el proceso de enseñanza.

Los estilos didácticos pueden ser inferidos a través de la información que brindan diversas fuentes: la observación de clases, las carpetas / cuadernos de clase, las evaluaciones.

En el presente análisis se identifican tres estilos didácticos: un estilo tradicional, un estilo mixto y un estilo cognitivista/constructivista.

Un estilo tradicional por lo general se estructura en un esquema que exhibe las siguientes etapas:

- definición,
- ejemplo,
- ejercitación similar al modelo del ejemplo.

La estereotipia se caracteriza por los recursos y tipos de actividades que se reiteran monótonamente a lo largo del cuaderno / carpeta, utilizándose una variedad mínima de actividades. Son frecuentes y extensas las actividades de copia en todas las áreas curriculares.

Un estilo didáctico mixto es un estilo de transición en el cual conviven prácticas tradicionales con otras que involucran una mayor participación y reflexión por parte de los alumnos. En ocasiones este estilo se muestra como una yuxtaposición en la que se evidencian distintas formas de entender el quehacer escolar.

El estilo constructivista/cognitivista presenta entre sus características la consideración de las ideas previas de los alumnos; la relación entre los contenidos escolares y el conocimiento extraescolar, los temas que preocupan en la vida cotidiana; la importancia dada al intercambio de ideas y al trabajo colectivo de los alumnos en la construcción del conocimiento; el valor dado a la producción de los alumnos, más allá de la copia/ reproducción.

Los estilos didácticos que se describen no se encuentran en forma pura en el curriculum en acción. Es habitual reconocer características pertenecientes a diversos estilos en un mismo caso; esta particularidad se acentúa en períodos de transformación curricular en los cuales se comienzan a incorporar y debatir nuevas modalidades didácticas.

En el siguiente gráfico se resumen los resultados obtenidos a partir del análisis del estilo didáctico que se manifiesta en los 72 sextos años que conforman la totalidad de la muestra:



Un poco más de la mitad de los casos estudiados (55,6%) presenta las características del estilo didáctico mixto. Por su parte, la cantidad de casos con estilo didáctico tradicional y constructivista/

cognitivista es semejante; siendo levemente superior la cantidad de casos con estilo constructivista/cognitivista (23,6%) que la proporción de sextos años con estilo didáctico tradicional (20,8%). Estos datos, comparados entre los niveles de rendimiento, se pueden observar en el siguiente cuadro.

Cuadro Nº 42
Estilo didáctico (% por nivel de rendimiento)

ESTILO DIDÁCTICO	RENDIMIENTO BAJO	RENDIMIENTO MEDIO	RENDIMIENTO ALTO
Tradicional	28.0	22.22	10.0
Mixto	48.0	59.26	60.0
Cognitivista	24.0	18.52	30.0
Total	100.0	100.0	100.0

De esta forma se observa que en las escuelas de rendimiento bajo el estilo didáctico tradicional tiene mayor presencia que en las de los otros niveles de rendimiento: es casi tres veces mayor que en las de alto.

El estilo cognitivista tiene mayor peso en las escuelas de rendimiento alto. Donde además es, comparativamente, tres veces superior la presencia del estilo cognitivista con respecto al tradicional.

Por último abordaremos la temática de *la apropiación de la transformación curricular* en los sextos años de la EGB.

La noción de apropiación da cuenta de los diversos modos en los cuales las instituciones y los docentes llevan a cabo el complejo proceso de transformación curricular, incorporando tanto nuevos contenidos de enseñanza como estrategias didácticas y nuevas formas de planificar la tarea.

Se define como “apropiación” al conjunto de estrategias y prácticas que los sujetos emplean para incorporar a sus tareas cotidianas las normativas y formas de regulación de los nuevos lineamientos curriculares. El concepto de apropiación permite dar cuenta de los procesos de negociación e intercambio de significados involucrados y de la activa participación de los sujetos en la configuración del currículum, en contextos de transformación educativa.

Se puede decir que en todas las escuelas y casos estudiados, la reforma curricular ha generado cambios, en por lo menos algún aspecto y en mayor o menor grado de profundidad y extensión. Ante esta situación es preciso distinguir de qué modo las escuelas y los docentes incorporan las innovaciones curriculares.

Para analizar los datos, se conformaron tres grupos que se diferencian por el nivel y el tipo de apropiación que realizan de la reforma curricular, a partir de la lectura de las planificaciones docentes, las observaciones y los cuadernos de clase. Estos grupos son:

- Apropiación Burocrática - Formal (AB)
- Apropiación Parcial (AP)
- Apropiación Reflexiva (AR)

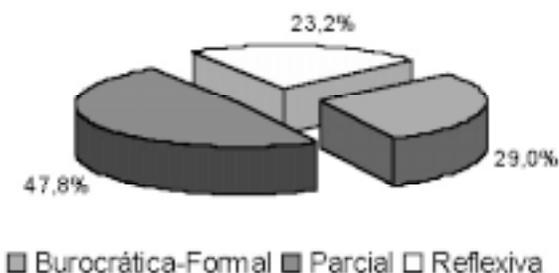
La apropiación burocrática-formal se caracteriza por la inclusión de algunos aspectos de los nuevos lineamientos curriculares propuestos por la Transformación Educativa. Se considera que se produce una apropiación burocrático-formal de la reforma curricular cuando no obstante ser escasos los indicios de actualización, se incorpora algún elemento que da cuenta de un conocimiento de la situación de transformación aunque no logre reflejarse en las prácticas de enseñanzas.

La apropiación parcial se caracteriza por la yuxtaposición y convivencia de distintas concepciones acerca de la enseñanza y del modo de entender el desarrollo del currículum, como así también la presencia simultánea de contenidos “clásicos” con actuales.

La apropiación reflexiva de la transformación curricular constituye una aproximación hacia una reelaboración reflexiva de la propuesta curricular. Se observan algunos elementos a partir de los cuales es posible deducir la selección crítica, la creatividad y la construcción del espacio de autonomía de las instituciones y de los docentes.

En el gráfico que sigue, se observa la situación en los 6º años analizados, en cuanto al tipo de apropiación del proceso de Transformación Curricular.

Gráfico N° 19
Apropiación de la transformación curricular



El tipo de apropiación que predomina en la totalidad de la muestra es la apropiación parcial, representando casi la mitad de los casos (47,8 %). En segundo lugar se ubican los casos con apropiación burocrática - formal que ascienden al 29 % casi un tercio de la muestra. En tercer lugar se encuentran los sextos años que manifiestan una apropiación reflexiva y son el 23,2 % de los casos estudiados.

Si se considera en forma conjunta los casos con apropiación parcial y reflexiva, estos suman el 71% del total de la muestra analizada. Si se observan estos datos distribuidos por nivel de rendimiento de las escuelas, el cuadro se presenta así:

Cuadro N° 43
Apropiación de la transformación curricular
(% por nivel de rendimiento)

APROPIACIÓN TC	RENDIMIENTO BAJO	RENDIMIENTO MEDIO	RENDIMIENTO ALTO
Burocrática Formal	37,5	30,8	15,8
Parcial	41,7	50,0	52,6
Reflexiva	20,8	19,2	31,6
Total	100,0	100,0	100,0

En las escuelas de rendimiento bajo la apropiación formal es dos veces mayor que en las escuelas de alto. Estas últimas escuelas muestran una tendencia de apropiación de tipo reflexiva (31,6%). En los tres niveles de rendimiento la mayor proporción de escuelas se concentra en una apropiación parcial de la transformación curricular, esto es la yuxtaposición y convivencia de distintas concepciones acerca de la enseñanza y del modo de entender el desarrollo del currículum, situación

que puede interpretarse como de fuerte presencia de intentos de renovación en el proceso de transformación curricular.

Cuadro Nº 44
Apropiación de la Transformación Curricular y Estilo Didáctico
 (En % por nivel de rendimiento)

APROPIACION TRANSFORMACION CURRICULAR	ESTILO DIDACTICO			
	Tradicional	Mixto	Constructivista- Cognitivista	Total
Burocrático – Formal	20.3	8.7	0	29.0
Parcial	0	44.9	2.9	47.8
Reflexiva	0	2.9	20.3	23.2
Total	20.3	56.5	23.2	100

Tal como se puede inferir del cuadro, existe una relación entre los tipos de apropiación y los estilos didácticos. Esta relación se evidencia con mayor claridad en las siguientes situaciones: no se registra ningún caso de apropiación burocrática con estilo didáctico constructivista/cognitivista; y tampoco se halla caso alguno con apropiación reflexiva y estilo didáctico tradicional conjunta.

La apropiación burocrática formal, se vincula en su mayoría con un estilo didáctico tradicional (20.3%) y en segundo lugar, también con el estilo didáctico mixto (8.7%).

Los sextos años que se han ubicado en la apropiación reflexiva, presentan casi en su totalidad el estilo didáctico constructivista/cognitivista (20.3) y otros (2.9%) poseen un estilo mixto.

Casi la totalidad de los casos analizados con apropiación parcial (44.9%), se relacionan con la presencia del estilo didáctico mixto y un escaso porcentaje (2.9%) corresponde al estilo constructivista / cognitivista.

En cuanto al comportamiento por niveles de rendimiento los cuadros parciales han sido analizados en los apartados sobre estilo didáctico y apropiación de la transformación curricular, de los cuales pueden interpretarse los resultados sobre estas relaciones: en las escuelas de rendimiento bajo la combinación estilo tradicional y apropiación burocrática formal de la transformación curricular se incrementa con respecto a los otros niveles de rendimiento; mientras que las escuelas de alto rendimiento se vinculan con preferencia con una apropiación reflexiva y muestran un descenso en la presencia del estilo tradicional, marcando ostensiblemente un aumento en los estilos llamados mixto y cognitivista.

6.1.1. A modo de síntesis

- Los valores analizados estarían demostrando la presencia, aunque dispar, y la incorporación paulatina de la transformación curricular en los diferentes niveles de realización curricular. Tendencialmente, como se ha visto, se puede señalar algunos indicios de mayor presencia de aspectos innovadores en las escuelas de alto rendimiento.
- La incorporación de los aspectos innovadores de la transformación curricular presentes en las planificaciones docentes, en algunos casos logra ser transferida al trabajo del aula, es decir al curriculum en acción; mientras que en otros casos se observa una ruptura entre el

currículum moldeado por los profesores y las prácticas de enseñanza, dando lugar a la apropiación parcial o burocrática - formal.

- Los casos con apropiación reflexiva, en su mayoría, tienen un estilo didáctico constructivista/ cognitivista y en menor medida también manifiestan un estilo didáctico mixto, y los casos con apropiación burocrática generalmente presentan un estilo didáctico tradicional. Esto pareciera indicar que el proceso de actualización de contenidos se desarrolla simultáneamente con los procesos de innovación en las estrategias de enseñanza, con las formas que asumen las prácticas pedagógicas del aula.
- Si se suman los porcentuales correspondientes a los estilos didácticos mixto y constructivista, se obtiene un total de un 79,7%, señalando una significativa presencia de modalidades de enseñanza que incorporan -aunque en diferente grado- aspectos renovados en la tarea pedagógica del aula.
- En cuanto a la presencia de los documentos curriculares en las diversas fases de desarrollo del currículum, se ha podido constatar que los Contenidos Básicos Comunes para la EGB constituyen una clara referencia de la prescripción curricular vigente en el marco de la transformación educativa. Esto se verifica en algunos casos en los que los docentes utilizan, como material curricular de base para sus planificaciones la organización de los contenidos propuesta por los CBC, en lugar de emplear la de los documentos curriculares de su jurisdicción.
- Esta cuestión debería ser analizada con mayor profundidad, pero posiblemente en parte obedezca a la reciente elaboración y difusión de muchos de los diseños curriculares de las provincias, que en varios casos aún no han editado su versión definitiva.
- En este trabajo se ha constatado en algunos de los casos analizados la presencia del libro de texto en el currículum en acción y los diferentes usos que el docente y los alumnos realizan del mismo. El estudio de las características de los libros empleados, su incidencia en la tarea del aula y la vinculación del texto con los procesos de innovación curricular, deberían ser objeto de un estudio en profundidad que excede las posibilidades de este trabajo.
- Por último, con el fin de realizar una mirada global del avance de la transformación curricular en el país, si se toma en cuenta en forma conjunta los casos analizados en este trabajo que poseen una apropiación de la transformación curricular parcial y aquellos que manifiestan una apropiación reflexiva, se observa que estos constituyen el 71% del total de la muestra estudiada.
- El estudio de los procesos de cambio curricular, su expresión en las prácticas escolares cotidianas es una tarea compleja que requiere aproximaciones sucesivas, miradas y métodos complementarios para obtener una interpretación que brinde elementos y aporte estrategias e instrumentos válidos a la hora de pensar el cambio y mejoramiento de las instituciones educativas.

6.2. El currículum realizado. Algunos resultados para observar los logros de aprendizaje

Para analizar los logros de aprendizaje se tuvieron en cuenta en este trabajo 1400 producciones escolares que contenían, la resolución de un ejercicio de escritura y otro de matemática, correspondientes a alumnos de 6to. año de EGB de escuelas de todo el país

Este apartado toma en consideración los datos que aportan estos ejercicios, aunque por sí mismos puede decirse que no resultan suficientes para valorar la instancia del currículum rea-

lizado. No obstante, resultan un indicador que permite inferir cómo se han adquirido, si es que se han adquirido o no, algunos aprendizajes considerados básicos para el nivel educativo estudiado. Por cierto que esta información también admite una lectura en el conjunto de otros indicadores de rendimiento como las notas alcanzadas por los alumnos en el Operativo Nacional de Evaluación, las calificaciones que obtienen en la escuela en las disciplinas correspondientes (lengua-matemática) y también los porcentajes de repitencia observados en las escuelas de la muestra.

En este apartado se referirá a *logros* cuando se remita a los resultados de los ejercicios administrados en la investigación y a *rendimiento* cuando se haga referencia a aquellos resultados provistos por el Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad.

6.2.1. Los ejercicios de lengua

El ejercicio solicitado a los alumnos de 6to. año consistió en la escritura de una carta²⁰ para postularse a un evento que convoca a alumnos de ese año. La extensión máxima requerida fue de una página en una hoja provista para tal fin por los investigadores que administraron el material.

El proceso de escritura supone el dominio de un conjunto de habilidades que son puestas en juego simultáneamente y que van desde la construcción de un lector, ausente en el momento de la escritura, la posibilidad de situarse respecto de él y en relación con el objeto de escritura, construir un tiempo y explicitar el espacio. Implica además establecer de modo claro las relaciones entre las partes del texto, de forma que aparezca como un todo coherente y cohesionado. (Ruiz Bikandi, U. , 1995)

De acuerdo con estas orientaciones, los trabajos de producción fueron evaluados teniendo en cuenta cuatro aspectos de la organización textual-discursiva propios de todo proceso de escritura:

- a. Nivel comunicativo: toma en cuenta la situación del acto comunicativo y la elección que el emisor hace en cuanto a género discursivo (tipo de texto) y búsqueda del efecto que pueda producir con el texto elegido.
- b. Nivel textual o semántico: considera aquellos aspectos globales y organizativos del texto en relación con el contenido que se desea comunicar (estructura textual, distribución de los párrafos, progresión temática, cohesión, adecuación del registro y vocabulario a la situación, marcas de oralidad)
- c. Nivel morfosintáctico: enfatiza especialmente el uso de las estructuras gramaticales en el texto, valoradas en un nivel de microsintaxis. (estructura oracional, concordancia, morfología)
- d. Nivel gráfico: analiza la representación de los signos en la producción escrita tanto la legibilidad como la correspondencia con las normas de la ortografía y uso de mayúscula. Teniendo en cuenta la concepción de la escritura como un proceso recursivo de instancias de planificación, textualización, revisión y autocorrección, (Cassany, D. 1985) se incluye la valoración de marcas o señales dejadas en el escrito que den cuenta del subproceso de revisión por parte del autor.

Teniendo en cuenta los criterios anteriores se asignaron puntajes para la forma correcta y esperada (3), para las formas no totalmente correctas en los aspectos evaluados (2), para el incorrecto (1) y 0 para la ausencia. Con el fin de uniformar la muestra, la corrección de los trabajos se realizó sobre un máximo de 20 producciones por escuela, entre las cuales se obtuvo un cálculo promedio que se consigna como el puntaje acordado a cada una.

²⁰ El proceso de escritura y el formato de carta se encuentran incluidos entre los contenidos básicos de Lengua para la EGB en el segundo ciclo. (Contenidos Básicos Comunes para la Enseñanza General Básica, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995).

De acuerdo con esta escala (3, 2 y 1) el mayor puntaje obtenido para lengua alcanza a 49,1, mientras que el más bajo llega a 7,4 sobre un total de 60 que es el resultado de 20 ítems evaluados con valor 3 para su forma correcta. Traducidos estos valores a escala 10 representan aproximadamente 1,2 para el logro más bajo y 8,1 el más alto.

Para el caso de Lengua sobre el total de 72 escuelas de la muestra 31 se observan con una puntuación inferior a 5, 35 escuelas se ubican con un puntaje entre 5 y 7 y sólo 6 con puntaje mayor o igual a 7.

Cuadro N° 45
Cantidad de escuelas de acuerdo al puntaje obtenido en los ejercicios de lengua

PUNTAJE OBTENIDO	CANTIDAD ESCUELAS	%
0-5	31	43.0
5-7	35	48.0
7-10	6	9.0
Total	72	100.0

De las 31 escuelas del primer grupo valorado con el menor puntaje en el ejercicio de lengua, 15 (49%) corresponden a las de rendimiento bajo según el operativo de Evaluación de la Calidad. En tanto, 3 (10%) escuelas corresponden al rendimiento alto y el resto, 13 (41%), a escuelas de rendimiento medio.

De 35 escuelas del grupo intermedio, 10 (28%) son de rendimiento bajo, 12 (34%) de rendimiento alto y el resto, 13 escuelas (38%), son de rendimiento medio. En este grupo decrece la presencia de escuelas de bajo y se registra una marcada presencia de escuelas de alto.

En la conformación del tercer grupo, que toma las escuelas con puntajes superiores o igual que 7, sólo la tercera parte (2) son de rendimiento medio, en tanto los cuatro restantes son de rendimiento alto. En este caso se reduce considerablemente el número de escuelas con respecto al total, siendo muy pocas las que logran resultados superiores a la media esperada.

Cuadro N° 46
Puntaje de las escuelas en la resolución del ejercicio de Lengua, asociado con el rendimiento de Evaluación de la Calidad

Calificación Obtenida	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTAL	
	Total escuelas	% de la muestra						
0-5	15	60.0	12	44.0	4	20.0	31	43.0
5-7	10	40.0	13	47.0	12	60.0	35	49.0
7-10	0	0	2	9.0	4	20.0	6	8.0
Total	25	100.0	27	100.0	20	100.0	72	100.0

Se observa así que aquellos grupos de escuelas calificadas con rendimiento bajo mantienen la misma tendencia en la resolución del ejercicio de lengua, aunque no es tan menor el porcentaje de escuelas con este rendimiento que se ubican entre los 5-7 puntos. Las escuelas de rendimiento medio alcanzan resultados casi equivalentes entre los puntajes 0-5 y 5-7 de la escala de calificaciones, (44 y 47%) aunque en su totalidad, logran una calificación inferior a 7 (91% de las escuelas). Mien-

tras que en las escuelas de rendimiento alto (3) el mayor porcentaje de ellas (60%) se encuentra en las puntuaciones medias y sólo un 20% alcanza resultados por encima de 7.

En síntesis, se puede anticipar que los tres grupos identificados por los valores asignados en lengua guardan un cierto grado de correspondencia con los criterios de rendimiento por los cuales fueron clasificadas las escuelas de la muestra (ONE), a pesar de que la tendencia es ir hacia abajo en las escuelas de rendimiento alto, mantener un logro bajo/medio las de medio y agrupar los mayores porcentajes en logros bajos las escuelas de rendimiento bajo. No se observan escuelas que hayan obtenido logros altos en este ejercicio que pertenezcan a las de rendimiento bajo según el Operativo de Evaluación de la Calidad, aunque sí se observan escuelas de rendimiento alto entre las que en estos ejercicios obtuvieron logros bajos.

Si uniformamos las calificaciones del ONE con los criterios para evaluar nuestros ejercicios, se observan diferencias en los niveles de desempeño de las escuelas.

El grupo 0-5. Observado este grupo en relación con los puntajes obtenidos en el Operativo Nacional, en las respectivas áreas, para el caso de Lengua se puede decir que el 16 % de las 31 escuelas que conforman esta escala, aparece con valores inferiores en la Prueba del Operativo respecto a la actividad de Lengua de esta investigación, aunque la relación entre las calificaciones obtenidas para el total del grupo muestra una diferencia promedio entre ambas del 18%.

El grupo 5-7. De la misma manera que en el anterior este grupo intermedio presenta un 48% de escuelas con calificaciones inferiores que las correspondientes al Operativo Nacional de Evaluación, aunque la diferencia promedio se acorta a seis veces menos (3%) entre las calificaciones de una y otra.

El grupo 7-10. Con respecto a la lectura de los valores entre el logro alcanzado y la calificación obtenida en el Operativo Nacional, este grupo alto, presenta un 33% de las escuelas que muestran valores inferiores en el Operativo, y disminuye también la diferencia promedio entre las calificaciones de ambas evaluaciones externas, siendo casi semejante al grupo 2 (2.7%) y muy distanciada con respecto al grupo 1.

En relación con la calidad de los escritos, este apartado intensifica algunos aspectos de las características generales observadas en la escritura de los niños en el proceso de corrección. Se organizaron dichas características, teniendo en cuenta el ordenamiento de los aspectos relevantes en la escritura de todo texto.

El nivel comunicativo

Acerca del conocimiento de la situación comunicativa se observa que en muy pocas escuelas los alumnos mostraron competencia para identificar el destinatario, cualquiera sea el elegido, según la interpretación que hubieran hecho de la consigna.

En algunos casos el destinatario aparece enunciado en el cuerpo del texto, lo que en principio, demuestra desconocimiento del formato textual carta y el lugar que se asigna al receptor. (Por ejemplo: *"también te cuento del monumento..."* (*¿saben que? la escuela me queda seria de mi casa*"))

Con respecto a la tipología textual, son pocos los casos en que los alumnos saben qué es una carta, por lo tanto al no tener incorporada la estructura como un conocimiento, no la eligen como tipo textual. Gran parte de los escritos se resuelven con formatos que combinan párrafos descriptivos con algunos narrativos (*"yo soy de Salta capital y te voy a contar algo de mi..."*) (*"yo soy...y nació..."*) (*"me gustaría contarles sobre mi familia y mis amigos"*). A veces los chicos reconocen que es la primera vez que escriben una carta.

Cuando se observa el efecto buscado o deseado por la escritura en la mayoría de las producciones los alumnos sólo se presentan a sí o escriben sus datos personales y de filiación y presentan su escuela. Salvo en contados ejemplos. No aparecen intenciones persuasivas. En algunos casos

hacen propuestas de distinta índole, pertinentes y no. (*“Les escribo esta carta para decirles que quiero representar a mi provincia y para presentarme y contarles mis costumbres”*) (*“y ahora les voy a dar algunas razones: porque tengo buenas notas en la libreta, y el año pasado mi escuela salió la mejor escuela de la provincia y la segunda de Argentina, y por último soy honesto y bueno..”*). (*“yo propondría que no solo el representante tendría que venir a este congreso, que también los demás alumnos de 6to”*).

El nivel textual

Con respecto al dominio de la estructura de la carta hay escasos ejemplos de conocimiento de la estructura textual completa. La mayoría mantiene el tratamiento de la comunicación oral cotidiana. (*“chau, me despido con un beso enorme”*), (*“bueno me despido con un beso enorme los quiero mucho”*). En muchos casos la estructura textual aparece incompleta: falta fecha o lugar o sólo con signan despedida y firma, etc.

Con relación a la extensión de la carta en sólo 6 escuelas, aproximadamente el 50% de las producciones completan la página. A estas podrían agregarse 5 escuelas más que muestran algunas producciones de extensión de media página. La mayoría de los textos alcanzan entre 6 y siete renglones. Hay casos de escuelas completas en las que los chicos escriben entre 2 y 3 renglones.

La extensión puede ser tomada como un indicador para mostrar que los alumnos no están habituados a situaciones de escritura, que no desarrollaron estrategias de expansión textual, que no disponen de contenido a desarrollar y que la instancia de prever o planificar una escritura, se encuentra ausente de sus conocimientos.

Por otro lado, la brevedad de los textos limita la posibilidad de evaluar indicadores textuales como: progresión temática, organización de los párrafos, cohesión, registro, madurez sintáctica, ortografía y puntuación.

El aspecto de organización de los párrafos muestra en los contados casos en que la extensión lo permite, que se puede identificar, aún cuando los párrafos no están delimitados por punto y aparte, una intención de adjudicar o hacer corresponder una idea a cada párrafo.

No aparecen párrafos con alguna complejidad donde se desarrollen comparaciones, ejemplos, relaciones lógicas, descripciones con enumeración, etc.

La progresión temática es la dimensión donde se observan las mayores dificultades en la construcción textual. En general, la información aparece sin criterios de organización. Adicionan *“a chorro”* y se refieren a los temas alternadamente. En los mejores casos, manifiestan intuitivamente la necesidad de retomar un tema con operadores del tipo *“vuelvo a X tema”*, *“me olvidaba de contarles que”*. Estas son marcas de la presencia de la oralidad en los escritos, además de manifestar la ausencia de planificación y revisión. Con este recurso de adicionar sin criterios de jerarquización abundan los casos de inclusión de información no pertinente y redundante.

En relación con los recursos de la cohesión textual, no se observan estrategias de generalización-particularización, criterio que permite una primera organización en la escritura. Por lo tanto aparece:

- acumulación de información, (elementos, situaciones) con polisíndeton (*“y quiero contarles toda mi vida...y aora tengo 12 años...y me gusta ir a las fiesta y tengo 3 ermanos y mis mejores amigos..”*).

- imposibilidad de emplear sinónimos, correferencias, pronominalizaciones. (*“soy el mejor jugador porque juego mejor”*)

- La deixis es incompleta, siempre relativa al aquí y ahora, propia del lenguaje oral.

Con respecto al uso de la puntuación y los signos auxiliares se mantiene una alta proporción de producciones donde no se registra la puntuación adecuada. El tipo de texto no permite evaluar el uso de signos auxiliares.

Hay muchos trabajos donde se advierte la ausencia total de puntuación. Cuando se usa el punto es punto y seguido con una función de separar oraciones. El punto y aparte se usa en contados casos y es coincidente con aquellos alumnos en los cuales se percibe conciencia de progresión temática y de una parrafación más adecuada. Aparece en algunos casos el uso de la coma con una función más enumerativa que aclarativa.

A veces los saludos de apertura y cierre (“*hola, chau*”) van acompañados de signos de admiración. La comilla no es usada para la cita de discurso directo, en las escasas oportunidades en que se citan estos discursos.

No se valora la presencia de otros signos por las limitaciones que impone el tipo de texto para su aparición.

Con relación al uso de registro/vocabulario adecuado, la brevedad que presentan las producciones limita la posibilidad de evaluar el registro que se utiliza. La ausencia de un formato textual completo hace que no se incluyan saludos y despedidas en un registro formal. Hay algunos casos en que saludos del tipo “*Me despido atentamente...*” y “*saludo atentamente*” aparecen acompañando a aquellos trabajos que evidencian mayor conocimiento del tipo textual.

Una de las características que sobresale en el registro de los trabajos es el empleo de palabras generalizadoras propias de la oralidad como “un montón” y aumentativos como “*rebuena/a*”.

La riqueza o variedad léxica es otro aspecto que permite inferir algunas conclusiones acerca del bajo dominio de la escritura de los chicos de 6to. año. Del total de escuelas de la muestra, sólo tres presentan trabajos en los que los alumnos incluyen algún vocabulario específico de las Ciencias Naturales (flora, fauna como hiperónimos con cuatro o cinco hipónimos para cada categoría). De Ciencias Sociales sólo aparece vocabulario referido a la toponimia de la Provincia (cuatro o cinco lugares o centros de interés turístico).

El vocabulario empleado se circunscribe a palabras generalizadoras del tipo de adjetivos lindo, feo o sustantivos frío, calor. No aparece otra posibilidad de adjetivación “*Es donde tiene campos hermosos y lugares lindos*”.

El uso del léxico es un indicador importante para evaluar producciones de 6to. año porque se supone una apropiación del vocabulario de todas las áreas. Es posible suponer que ese vocabulario específico de los contenidos del curriculum, referido al municipio y a la provincia ha sido abordado en algún momento durante el 2do. Ciclo, pero no se evidencia una apropiación activa de ese vocabulario en el momento de la escritura. No se puede transferir a esta nueva situación en la que se les solicita hablar de su provincia. El uso restringido del vocabulario condiciona la sintaxis, la expansión de texto y limita la posibilidad de evaluar ortografía fuera del uso de palabras cotidianas.

Una característica de los escritos es que cuando se trata de nombres que aluden a hechos o situaciones muy conocidas por los chicos, aún tratándose de nombres en inglés, la escritura de los mismos es correcta: *Back Street Boys, Hockey, etc.*

La alta presencia de marcas de oralidad en los textos viene asociada con las limitaciones en poder ubicarse en un registro formal, por todo lo dicho en el apartado de vocabulario/registro. “*Bueno*” “*no se me ocurre nada más*” “*hola*” y “*chau*”. Aparecen rectificaciones o reformulaciones a lo dicho (por ejemplo, “*a todos nos gusta XX, bueno no a todos*”). En este mismo sentido se observan completamientos temáticos “*ah, me olvidaba de decir que...*” como si se tratara de lengua oral.

La transición temática o de párrafo se marca preferentemente con el operador pragmático “*bueno*” (“*bueno, paso a decirles que; bueno, ahora me despido; bueno mi provincia es donde hay nieve*”)

Otras marcas de oralidad se advierten en problemas de origen fonográfico, (relación fonema/grafema, elisión de -s). Aparecen numerosas frases hechas.

El nivel morfosintáctico

Es el menos problemático para la resolución de todos los niveles considerados. Implica el reconocimiento y manejo de estructuras oracionales, también de los aspectos de concordancia y morfología verbal. Está muy relacionado con las tradiciones en la enseñanza de la lengua en la escuela primaria.

Por lo general, aunque con restricciones en las posibilidades de estructuras oracionales más complejas, los trabajos resuelven sin dificultades este orden a través del uso de oraciones simples y reducidas. Los problemas serios en este aspecto sólo se presentan en aquellos casos más extremos de falta de habilidad en la escritura (la primera franja del grupo 1)

Con relación a la estructura sintáctica oracional, en general las oraciones simples se presentan completas y sin mayores carencias en su estructura. Pueden aparecer incompletas, sin sujeto o sin verbo en aquellos casos en que los alumnos manifiestan problemas serios en su escritura.

La dificultad mayor parece residir en la adición de información en el transcurso del texto, que generalmente se resuelve con procedimientos de nexos copulativos (y) o adversativos (pero) ante la ausencia de estrategias para organizar jerárquicamente la información. Otras veces las estructuras, como las enumerativas, se resuelven sin que medie ningún signo. De modo que un párrafo o conjunto de oraciones ofrece diferentes temáticas. (“*les queria comentar que en la escuela me ba muy bien y aca ase mucho frio y aca ban al colegio a la mañana y tambien tenemos un canario y una perrita que se llama pequena y un gatito que se llama tomas en mi grado siempre ay cumpleaños y siempre jugamos a la pelota al janbol y a muchas cosas mas*”). (“*lo que ay ahca ay serros altos ay muchos arboles ay churquis ay muchass piedra ay cardon y tambien ay fiesta ay vailles ay inuyoy ay frutas ay animales...*”)

Es prácticamente nula la posibilidad de encontrar estructuras sintácticas de coordinación y subordinación que impliquen procesos más complejos en la escritura y, como consecuencia, falta en los trabajos la construcción de relaciones de causalidad, condicionalidad, consecuencia, etc.

La concordancia es un aspecto que no presenta dificultades o errores serios tanto en género y número. Existen casos en que como consecuencia de la reproducción de rasgos de la oralidad en el texto suele faltar la -s que indica plural y el caso de consonante final como -r o -d (“*Les voy a desi algunas fiesta*”) que en el habla generalmente cae.

Y en cuanto a la morfología verbal, los accidentes de persona, número, tiempo y modo no son lugares de errores en la escritura observada, salvo en aquellos casos mencionados anteriormente.

El nivel gráfico

Este aspecto suele ser el de mayor preocupación entre quienes valoran un escrito de primera mirada. Es el más visible de la escritura y tiene que ver en gran medida con la correspondencia entre fonema/grafema y los casos particulares en que dicha correspondencia no se puede realizar.

En la dimensión ortográfica se presenta diferentes situaciones:

Se registraron escritos de niños cuasi-ágrafos, que produjeron una sustitución de las convenciones del alfabeto escrito por creaciones realmente inéditas. Esto suele coincidir con aquellas escrituras que tienen desde problemas en la segmentación de palabras hasta grafías ilegibles.

Otros errores, casi la mayoría, caen en la vacilación de los grafemas equivalentes como “c-s, b-v, g-j, qu-, gu” o ausencia o presencia indebida de “h”. La vacilación ortográfica se observa, a veces, cuando reescriben una sobre otra las letras de modo que las variantes se observan superpuestas. No se registran trabajos de alumnos de 6º que no presenten algún grado de incorrección ortográfica.

Con respecto a los acentos por lo general no se los escribe, aunque su presencia se verifica ocasionalmente en algunas palabras agudas y esdrújulas: “nací, mamá, Noemí, está, América, típico, etc”. sin que guarden ninguna regularidad.

La acentuación y el uso de mayúsculas tampoco alcanzan niveles de regularidad y corrección, aún en los escritos mejor logrados desde el punto de vista de su organización textual. Después del punto o punto y aparte, a veces se coloca mayúscula y a veces no. Hay textos que no marcan ninguna pausa por medio de la puntuación y están escritos de corrido.

Cuando se observó la presencia o no de revisión en las producciones se pretendió evaluar si durante el proceso de escribir los chicos enmendaban o corregían sus textos con la finalidad de mejorar o reescribir lo dicho. Solamente se pudieron relevar tachones o borraduras por medio del líquido corrector pero sin que esto necesariamente implique que revisaban y corregían sino más bien demostraban las dudas acerca de lo hecho para volver a empezar.

Algunas puntualizaciones acerca de los ejercicios de lengua

El análisis anterior pone en evidencia que la escritura es una competencia que no está desarrollada en las escuelas de Enseñanza Básica de la muestra. Las escrituras presentadas en su conjunto dan idea de producciones inestables, desorganizadas y con fuertes limitaciones en cuanto a las posibilidades expresivas en la mayoría de los casos. Es como si cada uno resolviera en el momento cada escrito, como sale de primera intención, sin ninguna reflexión sobre el trabajo realizado. Las razones pueden ser múltiples y profundas, quizá estén sobrepasando los límites de la escuela.

Los trabajos en general traducen una serie de problemas que pueden sintetizarse en la reproducción de la oralidad y sus rasgos, escasa extensión de los escritos, abundancia de trabajos en lápiz, limitados nexos de vinculación entre oraciones (y, pero), relaciones interoracionales sin jerarquizar con nexos de adición, ausencia de estructuras sintácticas más complejas, dificultad para desarrollar progresión temática, ausencia de signos de puntuación, uso de mayúscula vacilante, diversos errores de ortografía.

Estas dificultades pueden interpretarse en primer lugar como ausencia de esta práctica de la escritura dentro del espacio escolar, ya sea en lengua como en las otras áreas. Sería deseable una mirada, desde esta perspectiva a los cuadernos recogidos, para observar la dinámica de las actividades propuestas, si promueven o no cierta autonomía para la escritura²¹. En este sentido, también sería conveniente poder confrontar con las observaciones de clases obtenidas durante el relevamiento de campo de la investigación. Es altamente probable que en muchas escuelas prevalezca la práctica sostenida del análisis micro-oracional sin remitir a situaciones de escritura con cierta independencia por parte de los chicos. Además porque es el nivel que no presenta demasiadas confusiones en la resolución del ejercicio. Los alumnos pudieron resolver la organización de oraciones simples, reducidas, aunque sin demasiado apego por las puntuaciones al interior de dicha estructura ni por el uso de mayúsculas cuando eran necesarias.

Por lo expuesto en los trabajos de los alumnos pareciera que, a pesar de que las investigaciones de las últimas décadas han aportado mucho al campo de la escritura, esto aún no puede traducirse en buenas experiencias didácticas.

²¹ El programa de transformación curricular de la Dirección General de Investigación y Desarrollo está elaborando un informe complementario focalizando en las especialidades de cada una de las áreas.

Además de conocimientos específicos, la promoción de la escritura, tal como se plantea actualmente, requiere de tiempos y espacios adecuados dentro de la institución, de esfuerzos articulados para la construcción de los andamiajes necesarios por parte de los docentes, para llegar a promover escritos más o menos aceptables, especialmente en aquellas escuelas que atienden población más desfavorecida. En este sentido, y con relación a la importancia asignada al componente expresivo para la obtención de buenos resultados en el tránsito escolar es necesario tener en cuenta que “el lenguaje de la escuela no es neutral, sino que se sitúa más cerca de unos que de otros”, en tanto la identificación con la cultura escolar depende de la medida en que se aproxima a la cultura de origen (F.Enguita, M. 1998).

La escritura como actividad intelectual apela fuertemente a los marcos cognitivos y de referencia, que en ciertos sectores es preciso atender más cuidadosamente. Hay alumnos que confiesan que esta es la primera vez que escriben una carta, o, al contrario, hay otros en los cuales se advierten profundas motivaciones para expresarse por escrito pero sus recursos lingüísticos son insuficientes para organizar textos con cierta extensión y coherencia.

En este sentido, otros datos de la investigación pueden dar cuenta si se advierte una preocupación focalizada en este aprendizaje, visto desde alguna formulación institucional, como los proyectos específicos del PEI, planificaciones, instancias de selección y articulación de contenidos por parte de los docentes, en las cuales todos los integrantes se hallen comprometidos. La escritura no es un conocimiento específico o circunscripto al área de lengua, sino un contenido transversal que requeriría un abordaje institucional.

6.2.2. Los ejercicios de Matemática

En la evaluación de 6to grado se incluyeron dos ejercicios de Matemática, ambos de fácil resolución teniendo en cuenta los conocimientos previstos para los alumnos de este año escolar. En la primera parte se describen los datos más cuantitativos de la corrección de estos ejercicios y en la segunda se muestran y explicitan algunos resultados en función de las respuestas.

Los criterios de corrección utilizados incorporaron un nivel intermedio a la respuesta correcta-incorreción, es decir se valoraron respuestas parcialmente correctas. Las formas correctas tienen en cuenta la aplicación del algoritmo adecuado y el resultado correcto; las parcialmente correctas, si había aplicación del algoritmo pero sin arribar al resultado correcto o por el contrario, presencia de resultado correcto sin el algoritmo (por ejemplo saltarse una secuencia del algoritmo); las respuestas incorrectas para aquellos casos en que no se aplica el algoritmo y tampoco se arriba al resultado correcto.

Cada ejercicio fue valorado en su resolución con una puntuación de 0 a 3, adoptándose como criterio para esta asignación el siguiente:

Cuadro N° 47
Criterios para la asignación de puntaje

RESOLUCIÓN	PUNTAJE ASIGNADO
Correcta	3
Parc.correcta	2
Incorrecta	1
Omisión	0

La puntuación obtenida, como suma de los puntos anteriores se transformó en escala de 0-10, representando el valor mínimo un 2,4 y el más alto 8,7.

Para el caso de Matemática sobre el total de 72 escuelas de la muestra, 20, (27,8 %) se ubican con un rendimiento considerado bajo (inferior a 5 puntos), 34 escuelas (47,2%) son calificadas en el rendimiento medio y 18 (25%) con una puntuación superior-igual a 7 puntos.

Cuadro Nº 48
Cantidad de escuelas de acuerdo al puntaje obtenido en los ejercicios de lengua

PUNTAJE OBTENIDO	CANTIDAD DE ESCUELAS	%
0-5	20	27.8
5-7	34	47.2
7-10	18	25.0
Total	72	100.0

Si se observan estos tres agrupamientos en relación con los rendimientos obtenidos según el Operativo de Evaluación de la Calidad se puede advertir que las mayores coincidencias en las puntuaciones son para aquellas evaluadas con rendimiento bajo.

De las 20 escuelas valoradas con el menor puntaje en esta investigación el 60% también habían sido calificadas como bajas en la Evaluación de la Calidad, una escuela corresponde al rendimiento alto y el resto, 7 escuelas, son de rendimiento medio.

Con respecto al grupo de 34 escuelas valoradas con un puntaje medio en la investigación, el 41% se corresponde con la misma valoración de Evaluación de la Calidad (rendimiento medio). Once escuelas (32,35 %) son de rendimiento bajo y el resto, 9 escuelas, son de rendimiento alto.

De las 18 escuelas valoradas con un puntaje mayor en los ejercicios de la investigación, el 55,5% habían sido calificadas con rendimiento alto. Sólo dos con rendimiento bajo obtienen una puntuación mayor que 7. Seis escuelas de este grupo son de rendimiento medio.

En el siguiente cuadro se observa el puntaje obtenido por escuelas en la resolución del ejercicio de matemática asociado con el rendimiento de Evaluación de la Calidad.

Cuadro Nº 49
Puntaje de las escuelas en la resolución del ejercicio de matemática, asociado con el rendimiento de Evaluación de la Calidad

Calificación obtenida	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES	
	Total escuelas	% de la muestra						
0-5	12	48.0	7	26.0	1	5.0	20	27.8
5-7	11	44.0	14	52.0	9	45.0	34	47.2
7-10	2	8.0	6	22.0	10	50.0	18	25.0
Total	25	100.0	27	100.0	20	100.0	72	100.0

Se observa, según estos datos, que el grupo de escuelas calificadas con rendimiento bajo si bien agrupan bajas puntuaciones (48%), casi en la misma proporción obtienen calificaciones medias (44%).

Aquel grupo de escuelas calificadas con rendimiento medio muestra en un 50% ubicación en una puntuación media y el resto se distribuye casi en la misma proporción entre baja y alta puntuación.

Finalmente, el grupo de escuelas de rendimiento alto califican en un mayor porcentaje con las más altas puntuaciones aunque también casi proporcionalmente obtienen calificaciones medias.

Nuevamente, como en el caso de lengua, uniformando las escalas utilizadas (ONE con el resultado de nuestros ejercicios) se observan las siguientes diferencias en los niveles de desempeño de las escuelas.

El grupo 0-5. Este grupo observado en relación con los puntajes obtenidos en el Operativo Nacional, para el caso de Matemática muestra un 25% de las escuelas con valores inferiores en la Prueba del Operativo respecto a la actividad propuesta en esta investigación, aunque la relación entre las calificaciones obtenidas para el total del grupo muestra una diferencia promedio entre ambas del 5.1%.

El grupo 5-7. De la misma manera que en el anterior este grupo intermedio presenta un 26% de escuelas con calificaciones inferiores en las correspondientes al Operativo Nacional de Evaluación, aunque la diferencia promedio se hace negativa en una relación del 4.8%. Esto quiere decir que en el ejercicio de la investigación presentan notas superiores.

El grupo 7-10. Con respecto a la lectura de los valores entre el logro alcanzado y la calificación obtenida en el Operativo Nacional para Matemática, este grupo alto, presenta un 33% de las escuelas con valores inferiores en el Operativo, siendo la diferencia promedio entre las calificaciones de ambas evaluaciones externas, también negativa en una relación del 10.5%. (Esto también significa una nota superior en el ejercicio de nuestra investigación).

En relación con la resolución de los ejercicios, el primer ejercicio se trata de un problema tipo de aplicación de división, corresponde al algoritmo de la división exacta con dividendo y divisor de 2 cifras que permite evaluar la capacidad de resolver operaciones básicas.

A pesar de que el ejercicio presenta un bajo nivel de dificultad, sólo en el 25% de las escuelas este ejercicio fue resuelto por todos los alumnos de 6to. grado. Es significativo que en una el 28% de los chicos, más de la cuarta parte del grado, no pudieron resolverlo, teniendo en cuenta que se trata de un contenido que corresponde al 4º y 5º año.

El segundo ejercicio supone en un caso, habilidad para trabajar con unidades de tiempo, e implica transformación y comparación de resultados y otro de proporcionalidad directa.

En ninguna escuela este ejercicio fue resuelto por la totalidad de los alumnos. En el caso de las escuelas calificadas con rendimiento bajo y medio, los porcentajes de resolución (según la cantidad de chicos por aula) son inferiores al 30% en cada 6º grado. En aquellas escuelas con rendimiento alto los mayores porcentajes se encuentran sobre el 40%. En ambos casos es muy alto el porcentaje de alumnos que no alcanzaron la resolución correcta.

Aquellos alumnos que resuelven correctamente colocan la respuesta, transforman las unidades de tiempo (segundos a minutos) y comparan los resultados. Los que no responden correctamente en algunos casos asocian las unidades de tiempo pero no hacen la lectura de la cantidad, dando lugar a respuestas como esta “terminaron primero Javier y Alejandro” que son quienes tienen su tiempo señalado en segundos. Esto coincide con la ausencia de operaciones de transformación y comparación de los resultados que no aparecen en la resolución.

En el caso del problema de la proporcionalidad directa, los dos primeros ítems podrían alcanzarse mentalmente por duplicación o triplicación de la información inicial (5-15 horas) mientras que el tercer ítem requirió la aplicación de un algoritmo adecuado que establezca la constante de proporcionalidad directa de las magnitudes. Este último aspecto se privilegió sobre los demás en la corrección.

Aquí solamente en dos escuelas, la totalidad de los alumnos pudieron resolver el ejercicio correctamente. Para las escuelas de rendimiento bajo los porcentajes de resolución por aula se mantienen por debajo del 40%; las escuelas de rendimiento medio, en general no superan el 60% y las de rendimiento alto, por encima de este último valor.

Algunas respuestas incluyeron formas gráficas para mostrar la distribución o la sustitución de operaciones de división, por sumas lo que muestra la selección de alternativas y diferentes niveles de simbolización de la operación matemática, lo que puede guardar relación con la particular apropiación de los aprendizajes que hacen los alumnos.

6.2.3. Algunas relaciones entre los logros de lengua y los de matemática

Si bien existen condiciones diferentes desde las cuales se formularon los ejercicios para lengua y matemática, pueden establecerse algunas relaciones que resultan interesantes a los fines de esta investigación.

En una mirada de conjunto se observa un grupo de escuelas que guarda un alto grado de correspondencia entre las calificaciones obtenidas en las pruebas de lengua y matemática y el rendimiento asignado por la Evaluación de la Calidad, mientras que en otros esta correspondencia va perdiendo intensidad hasta llegar a ser opuesta entre ambos resultados.

En este cuadro se muestra aquel grupo de escuelas que simultáneamente conservan una alta correspondencia entre la calificación del ejercicio de Lengua, el ejercicio de Matemática y el rendimiento del Operativo Nacional de Evaluación. Lo que aquí se observa es que del total de las 72 escuelas un 31% concuerdan en los resultados.

Cuadro Nº 50
Concordancia entre los resultados de los ejercicios y
los del Operativo Nacional de Evaluación de la calidad

CALIFICACIÓN DEL EJERCICIO	LENGUA	MATEMÁTICAS	CORRESPONDEN LAS MISMAS ESCUELAS DEL OPERATIVO
Bajo (0-5)	31	20	10
Media (5-7)	35	34	9
Alto (7-10)	6	18	3

La situación de coincidencia parcial ocurre sólo en aquellas escuelas que se aproximan con la calificación de matemática a la correspondiente a su rendimiento, mientras que no lo hacen en igual forma para lengua. No hay casos que muestren la situación inversa.

La falta de coincidencia se da en aquellos casos en que el nivel de rendimiento asignado a la escuela no guarda relación con los logros obtenidos en la prueba ni de lengua ni de matemática.

No se observaron casos en que escuelas que fueron calificadas con rendimiento alto tengan un bajo logro en los ejercicios de esta investigación, en matemática y en lengua conjuntamente. No obstante, de la comparación de los resultados se desprende que en general los alumnos obtuvieron más altos resultados en Matemática que en Lengua, sin que se muestre una tendencia clara para identificar esta situación dentro de cada grupo de rendimiento. Esto puede verse en los cuadros respectivos que relacionan para cada área, Lengua y Matemática, los rendimientos con la calificación obtenida en los ejercicios y también en las diferencias promedio que obtuvieron de la

relación entre los resultados de dichos ejercicios y los valores obtenidos en las Pruebas del Operativo Nacional.

Para poder establecer otro tipo de conclusiones entre los resultados observados y la Evaluación de la Calidad, sería necesario haber previsto una compatibilidad mayor de los instrumentos en ambos casos.

Luego de la resolución de los ejercicios de matemática y lengua se requirió que los alumnos consignaran las calificaciones obtenidas el año anterior en lengua y matemática. Sobre los datos obtenidos en esta instancia se pudo observar que en la totalidad de las escuelas de la muestra (72) hubo una marcada disparidad en cuanto al código de calificación que los chicos colocaron.

Así en 8 provincias se constató la presencia de un código conceptual, que a su vez ofrece diferentes escalas (MS-S-NS o E-MB-B-R o S-ML-L), en 7 provincias se advirtió la presencia de escala numérica y en 9 provincias los chicos en un mismo grado consignaron sus notas algunos en escala numérica y otros en conceptual, registrándose también casos donde dos escuelas, de las tres que representan a cada provincia, muestran datos numéricos, mientras la tercera es conceptual, o viceversa.

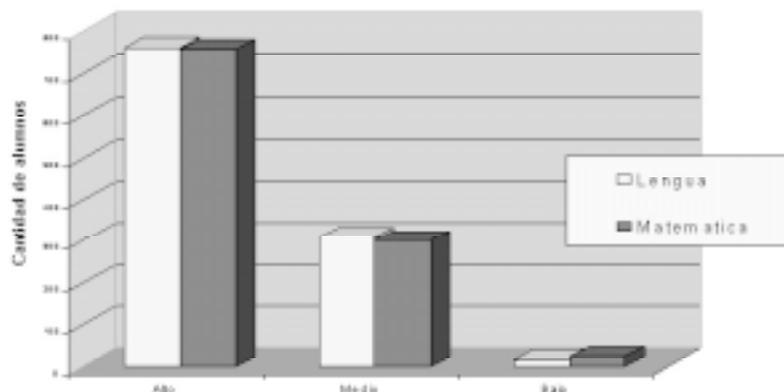
Cuadro Nº 51
Códigos de calificación en las escuelas de la muestra

Escala conceptual	Escala numérica	Escala mixta	Jurisdicciones
8	7	9	24

Algunas explicaciones a esta situación podrían estar dadas por las diferencias jurisdiccionales o por cambios dentro del sistema de una misma provincia, de escala conceptual a numérica o viceversa, y que los alumnos hayan asimilado los dos sistemas de calificación. Esto podría darse en aquellos casos en que un mismo grado hace constar la presencia de números y conceptos en sus notas, en los agrupamientos de estas variedades se llamó escalas mixtas. Para esta disparidad también es preciso tener en cuenta que el dato surge de la evocación que los alumnos hacen en el momento de resolución de los ejercicios.

El porcentaje más elevado de alumnos (70%) se ubican en el agrupamiento alto para lengua y casi en la misma proporción para matemática, por lo cual no se establece ninguna diferencia. El 28 % aproximadamente de aquellos que responden se ubican en calificaciones medias, tanto para lengua como para matemática. Sólo un 1,4% de los que contestan consignan calificaciones bajas, es decir inferiores a cinco, en un número levemente menor para lengua que para matemática. Estas respuestas graficadas se dibujan de la siguientes manera:

Gráfico Nº 20
Las calificaciones consignadas por los alumnos en Lengua y Matemática



Estas notas contrastan notablemente con los resultados obtenidos por los alumnos en el Operativo de Evaluación de la Calidad y con los logros en la resolución de los ejercicios requeridos en esta investigación.

Las posibilidades de interpretación para estos datos podrían leerse al menos en dos sentidos: que efectivamente sea un dato de la realidad, con lo cual aparecerían sobrevalorados estos aprendizajes, debido a una modalidad institucional o bien por la decisión del docente de grado. En caso de que no fuera un dato de la realidad, habría que pensar por qué los alumnos dicen tener las notas que tienen y un elevado autoconcepto de su rendimiento.

En esta sobrevaloración es probable que estén jugando aspectos subjetivos y relativos que tienen que ver más con las preferencias de los docentes o informaciones previas acerca de sus alumnos. Por otro lado, estas respuestas tampoco podrían aparecer vinculadas con la representación de los directivos, teniendo en cuenta que en general en la investigación respondieron que el rendimiento de sus alumnos es medio, tanto en las escuelas de alto, medio como bajo rendimiento y demostrando con esta indicación promedio una distancia entre las percepciones y los rendimientos obtenidos.

Esto pareciera evidenciar que los indicadores para establecer valoraciones de aprendizajes no ocupan un espacio de discusión entre los docentes y tampoco emergen como preocupación institucional o surgen del consenso entre directivos y docentes. Por otro lado, habría que preguntarse cuáles son los aspectos de la evaluación que dichas calificaciones, altamente positivas y uniformes, proyectan y cuál es la utilidad que proveen, en tanto no permiten marcar, del mismo modo que la sola valoración de los aspectos negativos, una identificación real de los logros o las dificultades durante el proceso de aprendizaje o los resultados y sus consiguientes diferencias.

Sin desconocer que hay líneas de investigación que enfatizan su crítica hacia las calificaciones y notas, la evaluación debiera permitir establecer por medio de una calificación una relación entre los logros y los objetivos propuestos por los docentes y mostrar, además, que éstos han sido consensuados por los grupos de docentes. Algunos trabajos sostienen que, en realidad, las notas han servido, más que como indicadores que ayuden a descubrir dificultades y logros, a los fines de la discriminación de los alumnos más débiles. En un sentido contrario, podría también pensarse que las notas elevadas y uniformes que no marcan diferencias en los aprendizajes pueden estar soslayando la dificultad de los docentes para interactuar con la heterogeneidad de los rendimientos dentro de un mismo grado, el ocultamiento de ciertos conflictos, o mostrando que la calificación forma parte de un ritual de las escuelas que aparece vaciado de significación.

Si bien la nota (tanto la numérica como la conceptual) en sí misma no proporciona una idea clara sobre los logros, permite relevar, cuando es posible identificar logros y dificultades y diferenciar rendimientos, el conocimiento de los niveles de aprendizaje alcanzados por los alumnos y en este sentido, constituye también un indicador para consolidar o modificar las prácticas pedagógicas de los docentes. Una perspectiva que comprendiera integralmente estos aspectos dejaría probablemente de concentrar sólo en los alumnos las variables determinantes del logro y permitiría el desplazamiento hacia la comprensión de la intervención docente y sus contextos como determinantes, de modo que ir colocando estas preocupaciones en el escenario institucional para poder dar cuenta que el problema de los logros/fracasos es el resultado de múltiples condiciones.

Por otro lado, es necesario considerar que en las instituciones existen por lo menos dos criterios, explícitos o no, para establecer las calificaciones. Uno de ellos el que se maneja con valores absolutos, es decir aquel que se vincula con cuestiones más sistemáticas y pautadas en algunos momentos del proceso de aprendizaje y otro, de valores relativos que tiene en cuenta una nota aproximada en función de un rendimiento promedio de los alumnos, independientemente de los rendimientos individuales que los mismos muestren en el interior del grupo. Esta circunstancia tiende a elevar los valores de las calificaciones y a homologar notas en alumnos con rendimientos dispares.

De todos modos las calificaciones constituyen también una información que necesariamente debiera estar asociada con diagnósticos que puedan ofrecer de manera confiable datos acerca de las condiciones de partida de un alumno desde el comienzo hasta el final de cada ciclo o de todo el recorrido por el nivel. Este grado de asociación podría verificarse observando la calidad de los diagnósticos que anteceden los proyectos educativos institucionales y observar la funcionalidad que adquieren en la posibilidad de identificar y delimitar aquellos espacios que necesitan ser mejor atendidos, teniendo en cuenta las características peculiares de cada población escolar.

Finalmente, los criterios relativos parecen predominar en las valoraciones de los aprendizajes, teniendo en cuenta los datos recogidos sobre las notas que los alumnos/as hacen constar y podrían estar explicando las diferencias contrastantes entre las miradas evaluativas externas con las miradas intrainstitucionales.

6.2.4. Relaciones entre rendimiento escolar y repitencia

Otro aspecto con relación al rendimiento de los alumnos es aquel referido a la repitencia escolar.

Desde el punto de vista teórico, dos han sido las perspectivas para intentar una explicación acerca de la repitición escolar. Uno, es aquel que enfatiza las características de los alumnos. Otro, aparece más centrado en el funcionamiento interno del sistema educativo. Aunque más recientemente, se tiende a aceptar que ambos fenómenos se encuentran en convergencia. No se trataría en principio, sólo de características individuales o familiares de los alumnos sino también de cierta incapacidad de la escuela para responder adecuadamente a la heterogeneidad socio-cultural y etárea de los alumnos.

Los datos disponibles para esta investigación son aquellos que informan acerca del número de repetidores por escuelas al mismo año 1997. Y por esa misma razón sólo permiten una asociación de los niveles de repitencia que se registran en las escuelas de la muestra, sin que pueda observarse, por ejemplo cuál es el tramo del nivel dónde se produce con mayor intensidad la misma. En ese sentido, la relación que podría establecerse es el porcentaje de repitencia por escuela atendiendo al nivel de rendimiento, criterio de diferenciación asignado por esta investigación.

Los datos acerca de repitencia en las escuelas de la muestra tienen el siguiente comportamiento, considerados los niveles de rendimiento y la relación entre matrícula/repitencia por escuelas.

Cuadro N° 52
Relación matrícula/repitencia en las escuelas de la muestra

ESCALA PORCENTUAL	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTALES	
	Nº de escuelas	%	Nº de escuelas	%	Nº de escuelas	%	Total escuelas	% de la muestra
0-10	12	48.0	21	78.0	19	95.0	52	72.0
10-20	10	42.0	6	22.0	1	5.0	17	23.0
20-30	3	12.0	0	0	0	0	3	5.0
	25	100.0	27	100.0	20	100.0	72	100.0

De acuerdo con el cuadro precedente, se puede observar una fuerte relación entre repetidores y rendimiento. Casi la mitad las escuelas de rendimiento bajo presentan un nivel de la repitencia que supera el 10 % y más del 50% si se agregan aquellos casos de escuelas que presentan porcentajes de repitencia superiores al 20%.

Estos porcentajes decrecen en los rendimientos medio y alto y van desapareciendo los porcentajes que superan el 10%. De modo que las escuelas de rendimiento medio, si bien presentan un alto porcentaje de extensión de la repitencia, éste no sobrepasa el 10% de la matrícula y del total

de 27 escuelas sólo 12 se hallan por sobre el 5%. En cuanto a las escuelas de rendimiento alto también se observa un porcentaje alto de extensión de la repitencia pero sin que sobrepase el 10% y del total de 20 escuelas consideradas, sólo 4 se hallan por sobre el 5%. Estas últimas tienen un sólo caso que supera el 10% de repitencia sobre la matrícula total.

Como ha sido ya señalado en otras investigaciones, (Braslavsky; C. 1985), el tema de la baja presencia de alumnos repetidores en las escuelas de rendimiento alto, no significa necesariamente que se trata de escuelas donde los mecanismos de promoción funcionen como consecuencia de mejores aprendizajes, sino que esta situación puede obedecer a criterios de selección de las escuelas, a ciertas exigencias de la institución de no admitir en su matrícula a los alumnos repetidores, a razones de prestigio, o por asociación de la matrícula con alumnos de nivel socioeconómico más alto.

6.2.5. Síntesis: Notas sobre los logros de aprendizaje

Finalmente recuperando los análisis precedentes es posible puntualizar las siguientes cuestiones:

- La medición de logros tanto en lengua como en matemática, descrita precedentemente, aportó información acerca de los niveles de conocimiento alcanzados por los alumnos de 6º grado, es decir final del 2º ciclo de la EGB, lo que podría resultar un indicador adecuado del recorrido previo por el nivel.
- Los ejercicios de lengua y matemática brindan información acerca de conocimientos básicos en los alumnos de EGB, mostrando que los logros son superiores en matemática que en lengua. Es bastante superior, tres veces más, el resultado de alto logro (7-10) en matemática que en lengua y resulta casi un 30% menor las escuelas que obtienen el resultado más bajo en matemática con respecto a los de lengua. Estas tendencias también son una constatación de información que otras investigaciones ya han aportado.
- Los resultados más bajos entre los logros de lengua se asociaron preferentemente con escuelas de rendimiento bajo, y las escasas escuelas que alcanzaron los máximos puntajes se distribuyen entre escuelas de rendimiento medio y alto. Aunque se constató la presencia de escuelas que pertenecían al rango alto de rendimiento en nuestra investigación registraron bajos logros de aprendizaje.
- La muestra de los ejercicios de escritura da cuenta de que los bajos resultados obtenidos pueden estar vinculados con la escasa práctica de escritura en las escuelas. Los indicios que aportan la corta extensión de los trabajos solicitados, la fuerte presencia de un registro de oralidad en los escritos, la vacilación en el uso de diferentes grafías así como la limitación en cuanto al uso del léxico utilizarían sostener esta afirmación. Por otra parte, se constata una baja presencia de proyectos específicos y escasos espacios destinadas a la práctica de la escritura en las clases observadas.
- También podrían asociarse estos resultados con la mayor concentración que se observa en las escuelas de rendimiento bajo de estilos didácticos tradicionales en combinación con un tipo de apropiación de la transformación curricular burocrático-formal, siempre que en este caso se refiera a prácticas de copia y dictado que restringen las posibilidades de escritura autónoma por parte de los alumnos. Las combinaciones más innovadoras se registraron con una tendencia levemente mayor en escuelas de rendimiento medio y alto.
- Esas prácticas también encuentran su correlato en la alta presencia de libros de texto para uso de ejercitación (subrayar palabras, subrayar ideas principales, etc.). El 53% de los casos observados muestra esta tendencia en el uso de libros.

- Los resultados tanto de los ejercicios (lengua y matemática) como los del Operativo Nacional de Evaluación permiten una mirada más homogénea y ciertamente estandarizada acerca de los conocimientos alcanzados por los chicos, y dan una idea de conjunto en una muestra del nivel educativo en el país. La comparación entre ambos resultados permite establecer algunas correspondencias entre los logros obtenidos en los ejercicios y los niveles de rendimientos obtenidos en el Operativo. Esta correspondencia resulta de relativa asociación. No obstante, dichas evaluaciones resultaron de difícil contrastación con las evaluaciones de la escuela porque las calificaciones consignadas por los alumnos mostraron las características de homogeneidad y sobrevaloración observada anteriormente.
- Finalmente, la información obtenida acerca de la repetición escolar en las escuelas de la muestra y sus vinculaciones con el rendimiento, recuperan líneas ya visualizadas en la investigación educativa en nuestro país, en cuanto a que las escuelas de menores rendimiento presentan porcentajes más elevados de repitencia. Es necesario la lectura de este dato asociado con las decisiones institucionales de la retención y la composición socioeconómica de los grupos que asisten a estas escuelas.

Parte III

Conclusiones

7. Algunas conclusiones acerca de la gestión institucional y curricular en el marco de los lineamientos de la política educativa actual.

A lo largo del informe se han abordado las distintas dimensiones de la gestión a través, tanto del análisis de las condiciones materiales en las que se encuentran las escuelas y las familias, como de las representaciones en el marco desde las que los diferentes actores se apropian y resignifican los lineamientos de las políticas educativas.

En este apartado se retoman las conclusiones de los capítulos anteriores desde una perspectiva más global, teniendo en cuenta, especialmente, las estrategias de gestión institucional que podrían llegar a dar cuenta de ciertos grados de *autogestión*, la que ya ha sido definida en este trabajo como “la capacidad que tienen las instituciones para tomar sus propias decisiones, y su incidencia en mejores resultados en términos de logros educativos de los alumnos”.

En primer lugar, es importante destacar las diferencias entre las representaciones de los directivos en cuanto a las estrategias de gestión institucional: mientras que los directivos de las escuelas con más altos puntajes en el Operativo Nacional de Evaluación, manifiestan tener limitaciones para la toma de decisiones, especialmente relacionadas con las normativas que regulan la carrera docente; los directivos de las escuelas de bajo rendimiento consideran que es prioritario para sus escuelas un mayor apoyo de las distintas instancias de conducción de la política educativa para atender las necesidades de los alumnos provenientes de sectores en situaciones de pobreza. En el caso de los directivos de escuelas de rendimiento medio, podemos encontrar discursos que fluctúan entre demandas de un mayor grado de autonomía para la toma de decisiones o de más y mejores estrategias de apoyo implementadas por las distintas instancias de conducción de la política educativa para el mejoramiento de la gestión institucional.

Estas distintas concepciones de los directivos en relación con las prioridades para el mejoramiento de la gestión institucional, claramente asociadas con situaciones diferenciadas en cuanto al origen social de la matrícula, nos llevan a reflexionar sobre la real dimensión, en términos de democratización y equidad, del impacto de las políticas educativas que promueven estrategias de autogestión institucional, sobre la segmentación y fragmentación del sistema educativo en las distintas provincias del país. Este interrogante se hace más intenso si consideramos que las familias con situaciones laborales y educacionales más favorecidas afirman que eligen la escuela porque es “una buena escuela”, mientras que las familias en situaciones más desventajosas manifiestan elegirla en función “de la cercanía”.

En segundo lugar, en relación con la asociación entre la implementación de estrategias autogestivas y mejores rendimientos en el logro de aprendizaje de los alumnos, podría argumentarse - si bien no puede hablarse de una relación directa y lineal, dado que ésta se presenta mediatizada por una serie de factores que tienen un mayor o menor grado de incidencia, tales como condiciones socioeconómicas y culturales, historias institucionales, características profesionales y personales de directivos y docentes - que algunas condiciones de la gestión se constituyen en facilitadoras de mejores logros.

En este sentido, en relación con **la dimensión pedagógica y organizativa**, podríamos afirmar que las estrategias de gestión institucional que adoptan formas más cooperativas de organización del trabajo, que planifican superando las tradicionales situaciones de aislamiento del docente en el aula, pueden desarrollar estilos didácticos innovadores que les permiten apropiarse de las políticas

de cambio curricular, incorporando, en forma articulada, nuevos contenidos y facilitando el uso de los recursos disponibles, especialmente de los libros de texto para el trabajo en el aula.

Estas estrategias de planificación sobre la base de distintos agrupamientos (la institución en su conjunto, por ciclo, por niveles, por áreas) estarían facilitando, asimismo, la implementación de mecanismos de seguimiento del proyecto institucional de la escuela.

Es necesario señalar que el agrupamiento como modalidad para la selección de contenidos tiene mayor presencia en el discurso docente que en el directivo. La forma predominante es el trabajo con colegas por grado paralelo por sobre la selección con colegas de área u otras áreas. En las escuelas de bajo y medio rendimiento se observa un estilo de trabajo más aislado en tanto que en las de alto rendimiento aparece una mayor tendencia al trabajo por áreas.

Encontramos también indicios en cuanto a que la posibilidad de desarrollar estilos de trabajo más cooperativos se asocia fuertemente a la estabilidad y legitimación de las formas de acceso al cargo de directivos y docentes. La condición laboral de "titulares concursados" tiene incidencia en el grado de responsabilización que asumen los directivos y docentes en la tarea cotidiana: permanecen más tiempo en la escuela y se encuentran en mejores condiciones para planificar a largo plazo e implementar estrategias de seguimiento y evaluación.

En relación con las políticas de cambio curricular, los aportes reconocidos como más significativos, tanto por directivos como por docentes, se relacionan con nuevas estrategias de enseñanza, orientaciones y actualización para algunas áreas, mientras que las dificultades se asocian principalmente a las condiciones necesarias para su implementación, es decir demandas de capacitación y/o de infraestructura y equipamiento necesario para las escuelas.

La apropiación de nuevos contenidos curriculares por parte de los docentes se revela mayoritariamente como parcial, lo que se evidencia en la incorporación de contenidos conceptuales y, en mucho menor grado de contenidos procedimentales. El área de Lengua registra el desarrollo más importante, mientras que son aún escasas las referencias a las áreas curriculares más nuevas en la mayoría de los Diseños Curriculares, como son Tecnología o Formación Ética y Ciudadana.

En relación con la apertura de la escuela y las **relaciones con la comunidad**, en términos generales, docentes y directivos ocupan el centro de la toma de decisiones pedagógicas y organizativas. La participación de los padres y las cooperadoras parece darse básicamente en la toma de decisiones más generales pero no en el nivel de ejecución de las mismas, salvo el caso de las obras de infraestructura. La posibilidad de incidencia de las familias se reduce a medida que la mirada se focaliza en aquellos aspectos de las actividades escolares más directamente vinculadas a la práctica cotidiana de los docentes, siendo escasa la injerencia en la definición de la política pedagógica de las instituciones.

En otro sentido, la participación de los padres podría vincularse con el mayor grado de demanda que ejercen las familias hacia la escuela, especialmente en las de alto rendimiento, en razón de su pertenencia a sectores socioeconómicos medios. La gestión de estas escuelas se ve favorecida por la capacidad de captar recursos que tienen sus cooperadoras, a diferencia de las escuelas que atienden matrículas en situaciones desfavorables.

En relación con lo expresado anteriormente aparecen situaciones de mayor complejidad dado que la tarea de **administración de los recursos**, se percibe desvalorizada desde el discurso de gran parte de los directivos. En las escuelas de alto rendimiento se verifica un mayor desconocimiento del destino de los fondos, que en general, son administrados por la cooperadora. En las escuelas de rendimiento bajo, donde las cooperadoras no recaudan recursos propios, el directivo manifiesta tener una fuerte carga en relación con la gestión de recursos lo que visualiza como un impedimento para ocuparse de lo pedagógico. Los directivos de las escuelas de rendimiento bajo reconocen la incidencia de las gestiones para captar estos recursos en el mejoramiento de los logros de aprendizaje.

Sin embargo, es necesario estudiar con mayor profundidad la complejidad de los niveles de participación de los padres de distinto origen social y la gestión de los directivos, dado que algunas escuelas que reclutan población muy pobre logran gestiones exitosas en cuanto a la captación de recursos y la colaboración de los padres y otros sectores de la comunidad en función del mejoramiento de los logros de sus alumnos.

Sintentizando lo especificado en los apartados anteriores, podemos señalar que en las escuelas de rendimiento bajo las estrategias de gestión aparecen tensionadas por las características socioeconómicas y culturales de los grupos poblacionales a los que atienden, situación que se manifiesta en las referencias a los objetivos y decisiones institucionales.

Los docentes y directivos de estas escuelas expresan una alta preocupación por el fracaso escolar y por la búsqueda de estrategias adecuadas para la asistencia social. Esa tensión configura una articulación selectiva con el medio, en tanto la inclusión de la comunidad en la vida escolar remite a aspectos limitados de la misma, tanto por el apremio material en que se encuentran las familias y que dificulta el tiempo disponible para el trabajo colectivo, como por la distancia cultural que complejiza la posibilidad de articular códigos comunes y obstaculiza la demanda pedagógica por parte de los padres.

Además, estas escuelas cuentan con planteles de directivos y docentes menos experimentados y con menor estabilidad laboral. Los directivos y maestros señalan recurrentemente la necesidad de mayor capacitación para afrontar condiciones más desfavorables. La situación se vuelve más crítica en etapas cruciales como son la iniciación en la lecto-escritura y el cálculo en primer año, donde los docentes y directivos más jóvenes y de menor antigüedad tienen un peso notoriamente superior en estas instituciones, respecto de aquellas en las que el rendimiento es mayor. Tanto directivos como docentes solicitan y valoran, por una parte, el mayor margen de autonomía para aspectos tales como la selección de contenidos, de modo de responder más adecuadamente a las características del alumnado, mientras que las formas internas de articulación de la tarea resultan menos innovadoras.

Las escuelas de rendimiento alto, en cambio, implementan estrategias de gestión más abiertas a la comunidad, más proclives a la concertación de estrategias de acción en su interior, con cierta tendencia a demandar mayores niveles de autonomía en aspectos organizativos y en ocasiones también en aspectos pedagógicos. Esta característica podría asociarse con la ventaja comparativa de disponer de planteles docentes más experimentados y con mayor estabilidad laboral para atender a alumnos que, por lo general, tienen condiciones socioeconómicas más favorables. Se observa que estas escuelas, además cuentan con directivos que han accedido al cargo por concurso.

Las escuelas de rendimiento medio presentan en cambio características de gestión mucho más difusas dado que en ocasiones parecen configurarse de manera similar a las de rendimiento alto y en otras muestran aristas propias de las de rendimiento bajo. La posibilidad de delinear aspectos más puntuales de las mismas requeriría estudios de casos en profundidad a través de una mirada más cualitativa. También es necesario profundizar a través del estudio de casos, el conocimiento de las estrategias de gestión de algunas de las escuelas estudiadas que se caracterizan por desarrollar gestiones institucionales que obtienen altos logros de aprendizaje de alumnos provenientes de sectores sociales en situaciones desventajosas, rompiendo así con la fuerte asociación entre origen social y logros de aprendizaje encontrada en la mayoría de las escuelas.

Bibliografía

- AA.VV. (1993) Leer y Escribir. Cuadernos de Pedagogía. Monográfico, Fontalba, Madrid.
- Aguerrondo, I. (1993), "Cómo será la escuela del siglo XXI" en: D. Filmus (comp.) Para qué sirve la escuela, Tesis/Norma, Bs. As.
- Astudillo Castro, E. (1995), "Proyecto Educativo Institucional y Gestión escolar en un contexto descentralizado" en: Pensamiento Educativo, Vol.16, Facultad de Educación, Pontificia Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Birgin, A. y F. Terigi (1998). "Proyectos escolares y formación docente: una nueva oportunidad para pensar viejos problemas", en Pensamiento Educativo, Vol. 23, Universidad Pontificia, Santiago de Chile.
- Birgin, A.; S. Duschatzky, P. Pineau Y M. Kisilevsky (1992); "Estado de situación de las escuelas primarias de la Provincia de Santa Fe. Informe Final.", FLACSO, Buenos Aires.
- Blasquez Entonado, F. (1998), "Los proyectos institucionales, un espacio para las tecnologías de la información y de la comunicación en la sociedad de hoy", en Pensamiento Educativo, Vol. 23, Universidad Pontificia, Santiago de Chile.
- Braslavsky, B. (1991), La escuela puede, Aique Grupo Editor, Bs. As.
- Braslavsky, C. (1992) "Descentralización, autonomía y calidad de la educación en América Latina: Elementos para la realización de cuatro estudios nacionales comparables, FLACSO, mimeo.
- Braslavsky, C. (1993); "Autonomía y anomia en la educación pública argentina", FLACSO, Bs. As
- Braslavsky, C. (1994); La discriminación educativa en la Argentina, Miño y Dávila Editores, Bs. As.
- Braslavsky, C. (1996), "Acerca de la reconversión del sistema educativo argentino, 1984-1995" en Propuesta Educativa, No. 14, FLACSO, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (1997); "La gestión pública de la educación argentina: algunos aspectos acerca de la relación entre el Estado Nacional, los Estados Provinciales y las Municipalidades". Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los '90", Santiago de Chile, 13 y 14 de noviembre.
- Braslavsky, C. (1998), Haciendo Escuela: Hacia un nuevo paradigma en la Educación Latinoamericana, en prensa.
- Brovelli, M. (1997); Investigación: "Rol de los Directores en los procesos de cambio" (Subproyecto del Proyecto General: Evaluación curricular y de gestión institucional en los niveles y ciclos comprometidos con la E.G.B, en colaboración con FLACSO y la Universidad del Centro de la República); Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Instituto de Investigaciones, mimeo.
- Caldwell, B. (1997), "Local management of schools and improved outcomes for students". Paper presentado en International Congress for School effectiveness, Annual Meeting American Educational Research Association, Chicago, Marzo 24-29.
- Cantero, G. (1996), La gestión escolar en condiciones adversas, Universidad Nacional de Entre Ríos, mimeo.
- Carraher, T., Carraher, D. y Willieman, A. (1989), En la vida diez en la escuela cero, Siglo XXI, México.
- Cassany, D. (1985) Describir el escribir, Paidós, Barcelona.
- CIDE (1998), «La dirección escolar: Análisis e investigación», Página Web CIDE-MEC, España.

- Cigliutti, Sonia (1996), "Los consejos de escuela: un estudio de casos sobre las políticas educativas de convocatoria a la participación en la gestión escolar" en Propuesta Educativa, No.9, FLACSO, Buenos Aires.
- Contreras, J, (1997), La autonomía del profesorado, Morata, Madrid.
- Cosse, C. (1998), El gasto educativo y su relación con la calidad y la repetición, Programa Estudio de Costos del Sistema Educativo, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo (1998), "Estado de Situación 1997". Versión Final, Ministerio de Cultura y Educación, Subsecretaría de Programación Educativa, Bs. As.
- Duschatzky, S. (1995) "Indicios sobre el sentido del conocimiento escolar". Serie documentos e informes N° 188, FLACSO, Buenos Aires.
- EDIS (Equipo de Investigaciones Sociológicas) (1994). El rendimiento escolar. Los alumnos y alumnas ante su éxito o fracaso, Editorial Popular, Madrid.
- Edwards, Verónica, (1992) «Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico». Tesis de maestría, DIE, México.
- Ezpeleta, J. y Furlán, A. (comp.), (1992); La gestión pedagógica de la escuela, UNESCO, Chile.
- Ezpeleta, Justa (1996), "Participación social, ¿en qué escuela? Una reflexión a propósito del PARE y los sectores de extrema pobreza" en Propuesta Educativa, No. 14, FLACSO, Buenos Aires.
- Fernández Enguita, M. (1992), Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático, Paidós Educador, Barcelona.
- Fernández-Soria, Juan M. (1996), "Descentralización y participación de los padres y las madres en el sistema educativo", en Pereyra, M. y otros (comps.), Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., y Aguerro, I. (1992), Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión, Troquel, Serie FLACSO-Acción, Buenos Aires.
- Fumagalli, L. y Duschatzky, S. (1993); "Estado de situación de las escuelas primarias de la Ciudad de La Plata. Informe Final.", FLACSO, Buenos Aires.
- Gerstner, L. Jr. (1996), Reiventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas, Paidós/Estado y Sociedad, Barcelona.
- Imbernón, F. (1996); En busca del discurso educativo, Magisterio del Río de la Plata, Argentina.
- Lundgren, Ulf (1996), "Formulación de la política educativa, descentralización y evaluación" en Pereyra, M. y otros (comps.), Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.
- Ministere de l'Education Nationale.(1992), "Projet d'école", Centre national de documentation pedagogique, Hachette.

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1998), "El proyecto educativo institucional", Material de apoyo para la capacitación.
- Namo de Mello, G. (1993), "Escuelas eficaces", mimeo.
- Newman, F., B. King y M. Rigdon. (1997), "Accountability and School Performance: Implications from restructuring schools" en: Harvard Educational Review, 67, 1.
- OCDE (1996), Education at a glance. OECD indicators, OCDE, Paris.
- Office of Research, Education Research Report (1993), "Who runs the schools? The principal's view", Página Web Department of Education, USA.
- Pipkin Embón, M. (1994), ¿Cómo se construye el fracaso escolar?, Homo Sapiens Ediciones, Argentina.
- Poggi, M. (comp.) (1995), Apuntes y aportes para la gestión curricular, Kapelusz, Argentina.
- Raschia, J. (1997), Modelos públicos y privados de gestión escolar: un enfoque comparado de la efectividad del gasto y el rendimiento académico, Ministerio de Cultura y Educación, Subsecretaría de Programación Educativa, Programa de Costos del Sistema Educativo, Bs. As.
- Restnick, L. Kloper, L. (1996) Curriculum y Cognición, Aique, Buenos Aires.
- Rockwell, Elsie, (1985) «Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)» México, mimeo.
- Ruiz Bikandi, U. (1995) "La lengua escrita en el aula" en Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Nº 5, Grao, España.
- Sacristán, J. G. (1992); "Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica", En: Ezpeleta y Furlán (1992), La gestión pedagógica de la escuela, UNESCO, Chile.
- Sacristán, J. G. (1994); "Profesionalización docente y cambio educativo", En Alliaud, A. y Duschatzky, S. (Comp.), Maestros, formación, práctica y transformación escolar, Miño y Dávila, IICE, UBA, Buenos Aires.
- Sacristán, J. G. (1998) "Qué es una escuela para la democracia?" en Cuadernos de Pedagogía, No.275, España.
- San Fabián Maroto, J. L. (1996), "El centro escolar y la comunidad educativa: ¿Un juego de metáforas?" en Revista de Educación No. 309, Madrid, España.
- Santos Guerra, A. (1997), La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas, Ediciones Aljibe, Málaga.
- Schmukler, B. y Savigliano, M. (1988), "Cooperación o autoritarismo en el vínculo familias y escuela" en Cuadernos de Antropología Social V.1 No. 2, FFyL-UBA.
- Solé y Gallart I. (1993) Estrategias de Lectura, MEC, Grao, España
- Tiramonti, G., D. Filmus y C. Braslavsky (comp.) (1995), Las transformaciones de la educación en diez años de democracia, Tesis-Norma/FLACSO, Buenos Aires
- Tiramonti, Guillermina (1996), "Nuevos modelos de gestión educativa: El caso de los consejos escolares de la provincia de Buenos Aires" en Propuesta Educativa No.9, FLACSO, Buenos Aires.

Índice de cuadros

Cuadros Nº 1 y 2: Nivel educativo de los padres de los alumnos de 6to. grado	23
Cuadros Nº 3 y 4: Situación ocupacional de los padres de los alumnos de 6to. grado	24
Cuadros Nº 5 y 6: Ocupación de los padres de los alumnos de 6to. grado	25
Cuadro Nº 7: Categorías indicadoras de nivel educativo y situación ocupacional	26
Cuadros Nº 8, 9, 10 y 11: Nivel económico social de los padres encuestados. Por escuela	27
Cuadro Nº 12: Relación entre el Nivel Económico Social y el rendimiento obtenido por las escuelas	27
Cuadro Nº 13: Cantidad de alumnos de las escuelas según nivel de rendimiento	28
Cuadro Nº 14: Características generales de los directivos de la muestra	30
Cuadro Nº 15: Títulos docentes obtenidos por los directivos de la muestra	31
Cuadro Nº 16: Cursos de capacitación realizados por los docentes de la muestra	32
Cuadro Nº 17: Títulos docentes de los maestros de la muestra	32
Cuadro Nº 18: Temática de los cursos de capacitación realizados por los docentes	33
Cuadro Nº 19: Características generales de los docentes de la muestra	34
Cuadro Nº 20: Edad de los docentes de la muestra	34
Cuadro Nº 21: Edad de los docentes de 1er. año de la muestra	35
Cuadro Nº 22: Antigüedad en la escuela de los docentes de la muestra	35
Cuadro Nº 23: Antigüedad en el cargo de los docentes de la muestra	35
Cuadro Nº 24: Condición de revista de los docentes de la muestra	36
Cuadro Nº 25: Objetivos para 1998 según directivos y docentes considerando categorías coincidentes	43
Cuadro Nº 26: Decisión más importante de 1998 según directivos y docentes considerando las tres primeras categorías en orden de importancia	44
Cuadro Nº 27: Conocimiento por parte de los directivos del origen de los recursos	49
Cuadro Nº 28: Aportes de los nuevos contenidos curriculares para el mejoramiento del trabajo en el aula	58
Cuadro Nº 29: Mecanismos de seguimiento de los alumnos definidos por los docentes	62
Cuadro Nº 30: Participación de padres y cooperadoras y otras organizaciones de la comunidad en la toma de las principales decisiones de los años 1997 y 1998	66
Cuadro Nº 31: Afianzar el vínculo escuela-comunidad como propósito u objetivo que se ha planteado la escuela para el año 1998	66
Cuadro Nº 32: Decisiones más importantes tomadas en 1997 y 1998 referidas al "afianzamiento del vínculo escuela-comunidad"	67
Cuadro Nº 33: El margen para la toma de decisiones según directivos y docentes	67
Cuadro Nº 34: Motivos de la convocatoria a los padres según directivos y docentes	68
Cuadro Nº 35: Participación de los padres en la toma de decisiones en la escuela	69
Cuadro Nº 36: Participación de los padres y la cooperadora en la decisión de realizar obras según los directivos	70
Cuadro Nº 37: Actividades que realizan las cooperadoras según sus propios miembros	72
Cuadro Nº 38: Participación de los padres en actividades que no involucran a la cooperadora según directivos	73
Cuadro Nº 39: Tipo de actividades en las que participan los padres que no involucra a la cooperadora según directivos y docentes	74
Cuadro Nº 40: Motivos por los cuales los padres eligen la escuela según directivos y docentes	78

Cuadro N° 41: Diversos usos dados al libro sobre un total de 30 clases observadas	83
Cuadro N° 42: Estilo didáctico	85
Cuadro N° 43: Apropriación de la transformación curricular	86
Cuadro N° 44: Apropriación de la Transformación Curricular y Estilo Didáctico	87
Cuadro N° 45: Cantidad de escuelas de acuerdo al puntaje obtenido en los ejercicios de lengua	90
Cuadro N° 46: Puntaje de las escuelas en la resolución del ejercicio de Lengua, asociado con el rendimiento de Evaluación de la Calidad	90
Cuadro N° 47: Criterios para la asignación de puntaje	96
Cuadro N° 48: Cantidad de escuelas de acuerdo al puntaje obtenido en los ejercicios de lengua	97
Cuadro N° 49: Puntaje de las escuelas en la resolución del ejercicio de matemática, asociado con el rendimiento de Evaluación de la Calidad	97
Cuadro N° 50: Concordancia entre los resultados de los ejercicios y los del Operativo Nacional de Evaluación de la calidad	99
Cuadro N° 51: Códigos de calificación en las escuelas de la muestra	100
Cuadro N° 52: Relación matrícula/repitencia en las escuelas de la muestra	102

Índice de gráficos

Gráfico N° 1: Actividades realizadas en un día común por los directivos. Por nivel de rendimiento	40
Gráfico N° 2: Comparación entre la mención como actividad diaria y el lugar de importancia concedido a las dos tareas centrales por parte del directivo	42
Gráfico N° 3: Aspectos con mayor margen para la toma de decisiones de directivos	45
Gráfico N° 4: Interlocutores mencionados por los directivos para la resolución de conflictos.	47
Gráfico N° 5: Tipos de planificación utilizadas por los docentes	56
Gráfico N° 6: Libros de textos recomendados por los docentes a los alumnos	60
Gráfico N° 7: Criterios utilizados por los directivos para evaluar a los docentes	62
Gráfico N° 8: Percepciones de los directivos acerca del rendimiento de los alumnos de sus escuelas	63
Gráfico N° 9: Algunos aspectos en que los padres toman decisiones en la escuela según los docentes	69
Gráfico N° 10: Participación de la cooperadora en la realización de obras según directivos	70
Gráfico N° 11: La relación entre la cooperadora y los docentes	71
Gráfico N° 12: Aportes de las familias para el funcionamiento de las escuelas	73
Gráfico N° 13: Participación de padres y cooperadoras en la elaboración del código de convivencia	75
Gráfico N° 14: Instituciones con las que las escuelas llevan a cabo actividades	76
Gráfico N° 15: Actividades realizadas con organizaciones de la comunidad, según docentes	76
Gráfico N° 16: Motivos por los que los padres eligen la escuela	77
Gráfico N° 17	82
Gráfico N° 18	84
Gráfico N° 19: Apropiación de la transformación curricular	86
Gráfico N° 20: Las calificaciones consignadas por los alumnos en Lengua y Matemática	100

Equipos de trabajo en las Provincias

Provincia de Buenos Aires

Coordinadora Nacional: Lic. Lucrecia Voegeli

Profesores Investigadores:

Prof. Analía Flores Abellan
Prof. María Cristina Asprelli
Prof. Alicia Cosentino
Prof. Evangelina Lana
Prof. María Fernanda Morell
Prof. Marta Santaliestra
Prof. Italia Siciliano
Prof. Blanca Vismara

Provincia de Catamarca

Coordinadora Nacional: Lic. Laura Pitman

Profesores Investigadores:

Prof. Miriam Andreo
Prof. Ester Beatríz Barbieri
Prof. José Alejandro Bracamonte
Prof. Lidia Margarita Maldonado
Prof. Juana Isabel del Valle Zelarayan
Prof. Imelda Zuloaga

Ciudad de Buenos Aires

Coordinadora Nacional: Lic. Liliana Calderón

Profesores Investigadores:

Prof. Ana María Arregui
Prof. Mabel Benedini
Prof. María José Frá
Prof. Mirta Fregtman
Prof. Liliana García Domínguez
Prof. María C. Scagliarino

Provincia de Córdoba

Coordinadora Nacional: Lic. Liliana Calderón

Profesores Investigadores:

Prof. Angelita Caredio
Prof. Zulema Jozami
Prof. Viviana Machiarola
Prof. Margarita Elizabeth Magi
Prof. Alicia Mancini
Prof. María Inés Muñoz

Provincia de Corrientes

Coordinadora Nacional: Lic. Diana Rotman

Profesores Investigadores:

Prof. María Elena Aguirre
Prof. Graciela Centurión
Prof. Clelia Costaguta
Prof. Lautaro Gramajo
Prof. Elsa Saenz
Prof. Stella Maris Treussens Ripoll

Provincia de Chaco

Coordinadores Nacionales: Lic. Juan Esteban Belderrain
Lic. Patricia Passalacqua

Profesores Investigadores:

Prof. María Teresa Carrara
Prof. Adriana María Chersich
Prof. Elsa Arabella Dellatorre
Prof. Elizabeth Lorenzo
Prof. Rita Magdalena Machuca
Prof. Graciela Rosana Micolich
Prof. Irma Antonia Zaracho

Provincia de Chubut

Coordinador Nacional: Lic. Paula Scaliter
Lic. Daniel Galarza

Profesores Investigadores:

Prof. Alicia Mercedes Bordas
Prof. María Teresa Gutiérrez
Prof. María Susana Ibarrola
Prof. Ada Lycce Martinelli
Prof. Verónica Mariana Obregon
Prof. Marta Ramona Rampone

Provincia de Entre Ríos

Coordinador Nacional: Lic. Lucrecia Voegeli
Lic. Juan Carlos Serra

Profesores Investigadores:

Prof. Alicia Carballo
Prof. Mónica Däppen
Prof. María Margarita Galotto
Prof. Raquel Viviana Gamba
Prof. Raquel Edith Haudemand
Prof. Laura Patricia Lia
Prof. Liliana Silvana Lucca
Prof. Margarita Estela Villanova

Provincia de Formosa

Coordinadores Nacionales: Lic. Nora Gluz
Lic. Daniel Pinkasz

Profesores Investigadores:

Prof. Raúl Ayala
Prof. Orlando Chávez
Prof. Norma Beatriz Fernández
Prof. Miguel Gallardo
Prof. Mirta Rubiano
Prof. Rubén Sanguina

Provincia de Jujuy

Coordinadora Nacional: Lic. Paula Scaliter

Profesores Investigadores:

Prof. Andrea Beatriz Alvarez
Prof. María Eugenia Correa Zeballos
Prof. Carlos Alberto Delgado
Prof. María Silvina Padilla
Prof. Hilario Portal
Prof. Gladys del Valle Vilca

Provincia de La Pampa

Coordinadora Nacional: Lic. Edith Picca

Profesores Investigadores:

Prof. María Elizabeth Bustos
Prof. José María Falciola
Prof. Mabel Beatriz Gaiser
Prof. Noemí Irene Mairal
Prof. Susana Noemí Torres
Prof. Luis José Tuttobene

Provincia de La Rioja

Coordinadora Nacional: Lic. Irene Peso

Profesores Investigadores:

Prof. Estela Iris Butel
Prof. Julio César Guidet
Prof. Berta Lilia Juárez Lefoll
Prof. Albina Liliana del Valle López
Prof. Rita Andrea Ortiz
Prof. Omar Enrique Ochoa Tanquía

Provincia de Mendoza

Coordinadora Nacional: Lic. Nora Gluz

Profesores Investigadores:

Prof. Nilda Bistué
Prof. Gisela Bravo
Prof. Alicia Cobos
Prof. Martín Elgueta
Prof. Ricardo Ermili
Prof. Marta Juan

Provincia de Misiones

Coordinadora Nacional: Lic. María de las Mercedes Rodríguez

Prof. Irma Schey

Profesores Investigadores:

Prof. Marta Beatriz De León
Prof. Carlos Alberto Frías
Prof. María Claudia Giménez
Prof. Graciela Elvira Hedman
Prof. Úrsula Dolly Pfeiffer
Prof. Magdalena Wolemberg

Provincia de Neuquén

Coordinadora Nacional: Lic. Liliana Calderón

Prof. Teresita Cileta

Profesores Investigadores:

Prof. Hernán Américo Guzmán

Prof. Clara Virginia Cazzasa

Prof. Cecilia Beatriz Deníz Reyes

Prof. Lilian Figueredo

Prof. Emma Angélica Giménez

Prof. Graciela Elida Viard

Provincia de Río Negro

Coordinadora Nacional: Lic. Felicitas Acosta

Profesores Investigadores:

Prof. Angel Isidoro Adami

Prof. Adriana Alvarez Costa

Prof. Viviana Demarchi

Prof. Alicia Mazzola

Prof. Luisa Moglia

Prof. Aldo Villanueva

Prof. Dora Villanueva

Provincia de Salta

Coordinador Nacional: Lic. Sergio Borsalino

Profesores Investigadores:

Prof. Irma Becher

Prof. Marina Ana Pinkowski

Prof. Diana Beatriz Rähmer

Prof. Daniel Joaquín Salas

Prof. Ma. Teresa Vergara

Prof. Ma. Del Pilar Viñuales

Provincia de San Juan

Coordinadora Nacional: Lic. Dora González

Profesores Investigadores:

Prof. Ma. Antonia Bustamante

Prof. Margarita Bonetto

Prof. Silvia Dipp

Prof. Eugenia Leal

Prof. Elsa Beatriz Pelegrina

Prof. Miriam Susana Ruiz

Provincia de San Luis

Coordinadora Nacional: Lic. Sonia Hirschberg

Profesores Investigadores:

Prof. Valentina Ciaramella

Prof. Ana María Contepomi

Prof. Alberto Christin

Prof. Diego Oscar Espinosa

Prof. Armando Iván Ojeda

Prof. Ramón Alejandro Sanz Ferramola

Provincia de Santa Cruz

Coordinadoras Nacionales: Lic. Ana Farber
Lic. Diana Rotman

Profesores Investigadores:

Prof. María del Carmen Baños
Prof. Carolina Esther Collazo
Prof. Graciela Teresita Costa
Prof. Francisco Dario Chambi
Prof. Adriana Elizabeth Torea
Prof. María Cecilia Velátavez

Provincia de Santa Fe

Coordinadoras Nacionales: Lic. Felicitas Acosta
Lic. Mercedes Etchemendy

Profesores Investigadores:

Prof. María Elena Teresita Albaizeta
Prof. Antonia J. Antonione
Prof. María Hemilse Cañete
Prof. Juana Ana Elías
Prof. Ortencia Ibarra
Prof. Mirta Liliana Tormay

Provincia de Santiago del Estero

Coordinadora Nacional: Lic. Irene Peso

Profesores Investigadores:

Prof. Susana Duje
Prof. Gladys Loys de Gallardo
Prof. Beatriz Lozano de Acuña
Prof. Jorge Oscar Nieva
Prof. Alcira Peralta de Díaz
Prof. Analía Valentini de Lobo

Provincia de Tierra del Fuego

Coordinadora Nacional: Lic. Dora González

Profesores Investigadores:

Prof. Ana María Brasesco
Prof. Walter D'Angelo
Prof. Susana Beatriz Gallardo
Prof. Oscar Domingo Gutiérrez
Prof. Luis Ricardo Paez
Prof. Patricia Raquel Rosales

Provincia de Tucumán

Coordinadora Nacional: Lic. Ana Farber

Profesores Investigadores:

Prof. Rafaela del Valle Argañaraz
Prof. Nora Lía del Valle Cabrera
Prof. Isabel Teodolinda García
Prof. Ma. Cristina Rainieri
Prof. Sara del Valle Paz
Prof. Alcira Alicia Saraza