



ESTUDIOS E INVESTIGACIONES
VOLUMEN 2 | SEPTIEMBRE 2005

EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LAS ESCUELAS DE NIVEL MEDIO

gobBsAs

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Jefe de Gobierno

Dr. Anibal Ibarra

Secretaria de Educación

Lic. Roxana Perazza

Subsecretaria de Educación

Lic. Flavia Terigi

Directora General de Planeamiento

Lic. Florencia Finnegan

Directora de Investigación

Dra. Ingrid Sverdlick

Serie: Estudios e Investigaciones**Dirección**

Dra. Ingrid Sverdlick

Volumen 2

El liderazgo pedagógico en las escuelas de nivel medio.

Equipo de trabajo

Lic. Herminia Ferrata (coordinadora)

Lic. María Pia Otero

Lic. Laura Duschatzky

Lic. Armando Belmes

Edición

Lic. Ana Padawer

Lic. Virginia Piera

Prof. Alejandro Arri

Investigación finalizada en diciembre de 2000.

Publicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires,

en julio de 2001 (versión preliminar), en abril de 2003 (versión definitiva)

y reeditada en Septiembre de 2005.

EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LAS ESCUELAS DE NIVEL MEDIO

ISBN987-1037-13-9

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Secretaría de Educación

Dirección de Investigación. 2005

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

Dirección General de Planeamiento

Dirección de Investigación

Bartolomé Mitre 1249 1° Of. 24 b

(C1036AAW) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Tel.-Fax: 4372-6803

e-mail: dirinv@buenosaires.edu.ar

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta obra, hasta 1.000 palabras, según Ley N° 11.723, art. 10°, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada deberá solicitarse autorización a la Dirección de Investigación.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

> ÍNDICE

7	1. PRESENTACIÓN
7	2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA
7	2.1. EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y LAS FORMAS COLABORATIVAS DE ORGANIZAR EL TRABAJO ESCOLAR
8	2.2. LA PECULIARIDAD DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN EL NIVEL MEDIO
9	2.3. EL INTERJUEGO ENTRE EL SUBSISTEMA ESCOLAR DE NIVEL MEDIO Y LA IDENTIDAD DE CADA ESTABLECIMIENTO
11	3. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO DE INDAGACIÓN
12	4. EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LA NORMATIVA ESCOLAR
13	4.1. ESTATUTOS DEL DOCENTE
15	4.2. REGLAMENTOS ESCOLARES
18	4.3. DOCUMENTOS VINCULADOS CON LOS PROYECTOS 13 Y CBG
24	4.4. RESOLUCIONES MINISTERIALES VINCULADAS CON LOS DEPARTAMENTOS DOCENTES
28	4.5. A MODO DE CIERRE, CON RESPECTO A LA INDAGACIÓN DOCUMENTAL
30	5. EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO A TRAVÉS DE LOS TESTIMONIOS DE DIRECTIVOS, ASESORES PEDAGÓGICOS Y COORDINADORES DE DEPARTAMENTOS DOCENTES
33	5.1. LOS ACTORES DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO
33	5.1.1. LOS DIRECTIVOS
36	5.1.2. LOS COORDINADORES DE ÁREAS O DEPARTAMENTOS
37	5.1.3. EL ASESOR PEDAGÓGICO
39	5.2. LAS SITUACIONES DE INTERCAMBIO CON LOS DOCENTES
39	5.2.1. LAS REUNIONES
41	5.2.2. ENCUENTROS BREVES/MENSAJES ESCRITOS
41	5.2.3. LOS TALLERES
43	5.3. LAS TAREAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO
43	5.3.1. ORIENTAR Y SUPERVISAR LAS PLANIFICACIONES
44	5.3.2. REALIZAR EL SEGUIMIENTO DE LAS CLASES
48	5.3.3. ACORDAR CRITERIOS ACERCA DE LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS
50	5.3.4. ORGANIZAR LAS CLASES DE APOYO
50	5.3.5. LIDERAR EL DESARROLLO DE PROYECTOS EDUCATIVOS
51	5.3.6. PROMOVER LA ACTUALIZACIÓN Y EL PERFECCIONAMIENTO DOCENTES
54	5.4. A MODO DE CIERRE, CON RESPECTO A LAS ENTREVISTAS
58	6. LOS DEPARTAMENTOS DOCENTES A TRAVÉS DE UNA ENCUESTA A SUS COORDINADORES
60	6.1. ORGANIZACIÓN DEPARTAMENTAL DE LAS ESCUELAS
60	6.2. PERFIL DE LOS COORDINADORES
62	6.3. LOS DEPARTAMENTOS
63	6.3.1. CONFORMACIÓN DE LOS DEPARTAMENTOS
63	6.3.2. DISPONIBILIDAD DE RECURSOS FACILITADORES DE SU FUNCIONAMIENTO
64	6.3.3. CARACTERÍSTICAS DE LA FUNCIÓN DE COORDINADOR
66	6.4. LA FUNCIÓN DE LOS COORDINADORES
66	6.4.1. ESTRATEGIAS DE INTERCAMBIO
67	6.4.2. LAS TAREAS DE LOS COORDINADORES
80	6.5. A MODO DE CIERRE, CON RESPECTO A LA ENCUESTA
82	7. CONCLUSIONES GENERALES
84	8. ANEXOS
84	8.1. LISTADO DE ESCUELAS DE LA DIRECCIÓN DE ÁREA DE EDUCACIÓN MEDIA Y TÉCNICA POR REGIÓN DE SUPERVISIÓN Y POR DISTRITO ESCOLAR
88	8.2. CUESTIONARIO PARA LOS COORDINADORES DE LOS DEPARTAMENTOS DOCENTES
96	9. BIBLIOGRAFÍA

1. PRESENTACIÓN

Este documento contiene la información producida en el curso de un proyecto desarrollado en la Dirección de Investigación de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, con respecto a las funciones de liderazgo pedagógico en las escuelas de nivel medio. Se trata de una indagación de carácter exploratorio, con tres estudios sucesivos desarrollados en el ámbito de la Dirección de Área de Educación Media y Técnica (en adelante DAEMyT), que incluye las instituciones educativas de gestión oficial. Dichos estudios consistieron en:

- Una exploración de fuentes documentales, para conocer lo instituido por la normativa escolar con respecto a las funciones de liderazgo pedagógico de quienes desempeñan los cargos directivos, de asesoramiento y coordinación en las escuelas del ámbito mencionado.
- Una serie de entrevistas semi-estructuradas a quienes desempeñan dichos cargos en tres escuelas seleccionadas al efecto, para conocer cómo conciben y valoran las tareas vinculadas con la dimensión pedagógica de las funciones que desempeñan.
- Una encuesta a los jefes de departamentos docentes a partir de una muestra de 63 escuelas de la DAEMyT, para ampliar y profundizar la información producida a partir del estudio anterior, con respecto a la estructura y el funcionamiento de dichos ámbitos institucionales y las tareas que realizan para coordinarlos.

Dado que no había antecedentes en la Dirección de Investigación acerca del liderazgo pedagógico en el nivel medio, el presente proyecto —en tanto primera indagación empírica— puede ser de utilidad para formular interrogantes más específicos, a profundizar en estudios ulteriores.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. El liderazgo pedagógico y las formas colaborativas de organizar el trabajo escolar

Desde la investigación educativa orientada a analizar las prácticas y a fundamentar la toma de decisiones para mejorarlas, se ha asociado la calidad de la enseñanza con el funcionamiento vertebrado de las instituciones escolares.

(...) hace tiempo que se admite que la calidad de la enseñanza tiene que ver con aspectos relacionados con el funcionamiento colectivo y no sólo con variables cuantitativas como la ratio alumnos-profesor; o con la calidad de los procesos didácticos desarrollados en la comunicación entre profesores y estudiantes. El cambio de paradigma, guiado por una perspectiva más ecológica en el análisis de la práctica y en la concepción de estrategias para cambiarla, lleva a detenerse en la calidad de las tareas que ayudan al funcionamiento vertebrado de los centros escolares (Gimeno Sacristán, 1995: 11).

Son varias las tareas que pueden cumplir esa función vertebradora, dada la complejidad de las instituciones escolares: la organización de la convivencia cotidiana; la obtención y el aprovechamiento de los recursos financieros y materiales; el diseño, el desarrollo y la evaluación de las propuestas de enseñanza; las interrelaciones con la comunidad en la que prestan servicios; etc. Pero, teniendo en cuenta la especificidad de la institución escolar, son las tareas correspondientes a la dimensión pedagógico-didáctica las que adquieren especial significación porque permiten construir funcionamientos vertebrados de las escuelas con respecto a su tarea sustantiva.

La dimensión pedagógico-didáctica hace referencia a aquellas actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales. Su eje fundamental lo constituyen los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos. Por ello serán aspectos significativos a señalar en esta dimensión, las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados, por señalar sólo algunos más relevantes (Frigerio et al., 1992: 27).

Entre las actividades incluidas en la dimensión pedagógico-didáctica de la gestión institucional, la investigación educativa ha prestado especial interés, desde la década de los ochenta, a las funciones de liderazgo de las prácticas pedagógicas que ejercen quienes desempeñan funciones directivas en las escuelas.

¿Qué entendemos por prácticas pedagógicas? Aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento. (...) Si un directivo quiere mejorar la calidad de las prácticas educativas, tendrá que saber qué ocurre con la enseñanza y el aprendizaje en el establecimiento que conduce. Para ello, deberá dirigir la mirada a lugares claves: talleres, laboratorios, bibliotecas. Es decir, a esos terrenos geográficos que enmarcan las prácticas pedagógicas propuestas en el currículum (Frigerio et al., 1992: 27).

Frente a la crisis de las formas tradicionales de organización y funcionamiento del sistema escolar, se consolida la tendencia a requerir de quienes desempeñan las funciones directivas la capacidad de promover y consolidar formas colaborativas de desarrollar el trabajo docente, para generar consenso alrededor de proyectos compartidos de enseñanza. Como plantea Gimeno Sacristán (1995), el discurso que apela a obtener mayores niveles de autonomía institucional puede, sin embargo, coexistir con un sistema escolar paralizado en una anomia organizada y estable, o con un sistema disgregado por falta de sentido de la práctica cotidiana. Construir espacios de horizontalidad para la toma de decisiones con respecto a la tarea sustantiva de la escuela puede ser un camino para evitar esos riesgos. La función directiva, y en particular su dimensión pedagógica, aparece entonces como uno de los elementos principales para vertebrar el funcionamiento de las escuelas y cohesionar a los docentes alrededor de la propuesta educativa que ofrecen.

Es de señalar, sin embargo, cierta tensión respecto al tema de la colegialidad del trabajo docente, entre quienes la promueven como herramienta de transformación del liderazgo y de las escuelas, y quienes advierten sobre los riesgos de que llegue a las instituciones como un discurso formal, portador de la contradicción de impulsar mayores niveles de autonomía desde las propias autoridades del sistema. Gimeno Sacristán (1995) plantea que la crisis de la escuela puede superarse a través de la instalación de modelos de funcionamiento institucional basados en el consenso, en la

explicitación de acuerdos y convenios, en la construcción de redes y de equipos; en la generación de proyectos compartidos; para que las escuelas sean centros educativos, es decir autónomos, propositivos, unidades de la innovación.

Garantizar una mínima coherencia pedagógica entre el equipo de profesores a fin de que sus actuaciones individuales y colegiadas contribuyan a la realización del proyecto común que a cada centro se le supone y se le exige, según los casos. (...) proyecto que no nacerá ni crecerá espontáneamente, sino estimulado (Gimeno Sacristán, 1995: 154-5).

Hargreaves (1994), en cambio, advierte sobre los riesgos de exagerar la apelación a lo colectivo como única vía para las transformaciones en educación, porque podría producir en las escuelas un efecto de "colegialidad artificial".

La colegialidad artificial constituye una forma de simulación administrativa y segura de colaboración. Sustituye las formas de colaboración espontáneas, imprevisibles, difíciles de controlar y surgidas de los profesores mismos, por otras que, en cambio, los administradores han ideado, limitado e impuesto (Hargreaves, 1994: 222).

2.2. La peculiaridad del liderazgo pedagógico en el nivel medio

El nivel medio es quizá el que con más crudeza vive la crisis de no estar a la altura de las demandas actuales de la sociedad. Están agotados sus mandatos fundacionales, vinculados con la preparación para los estudios superiores o la formación para el desempeño de sus egresados en el mundo laboral; y se le exige incorporar a su tradicional lógica de nivel no obligatorio (que ha marcado las características de la cultura institucional de estas escuelas y la formación de sus docentes), la lógica de una educación básica para todos, al menos en sus primeros años. Debe afrontar, simultáneamente, el desafío de atender el crecimiento sostenido de una matrícula con crecientes niveles de heterogeneidad.

En general, quienes tienen a su cargo las funciones directivas en estas escuelas afrontan importantes dificultades para construir los funcionamientos institucionales vertebrados alrededor de la enseñanza (que se asocian con la calidad de las propuestas educativas) por varias razones:

■ *El tamaño de las escuelas y su tradicional organización departamental.* Los establecimientos de nivel medio habitualmente son grandes si se los compara con los otros niveles: funcionan en dos, tres y hasta cuatro turnos, tienen matrículas numerosas (especialmente en los primeros años, que son los que sufren en mayor escala el problema de la deserción) y por consiguiente, tienen también amplias plantas orgánico-funcionales de profesores. Es habitual, además, que sus docentes estén agrupados en departamentos o áreas, que suelen ser sus ámbitos de pertenencia y/o referencia profesional en la institución.

■ *La heterogeneidad de la formación inicial de sus docentes.* Los conocimientos, cuando se trata de profesores, están centrados generalmente en los contenidos de un área o una disciplina; cuando se trata de técnicos o especialistas que se desempeñan como docentes, la formación está centrada en un ámbito laboral específico. Esta heterogeneidad se traduce en el desarrollo de culturas peculiares que toman como referencia los contenidos que enseñan; y suelen incluir diferentes concepciones acerca de aspectos básicos de la enseñanza, como la selección y la organización de contenidos curriculares, las estrategias didácticas, los criterios de evaluación y promoción de los alumnos, entre otros.

■ *La modalidad de desempeño laboral de sus docentes.* En la mayoría de las escuelas, los profesores trabajan por horas-cátedra, lo que dificulta la elaboración de acuerdos con los colegas acerca de los criterios básicos necesarios para organizar propuestas de enseñanza coherentes, en cada curso que comparten y en la sucesión de cursos de cada cohorte. En la Dirección de Área de Educación Media y Técnica de la Ciudad de Buenos Aires, sólo 21 escuelas, sobre un total de 118, tienen su cuerpo docente integrado total o parcialmente por profesores que disponen de tiempos institucionales rentados, más allá de las horas de clase.¹

Las situaciones mencionadas funcionan como obstáculos para que los directivos de estas escuelas desempeñen un liderazgo pedagógico capaz de impulsar acuerdos básicos con respecto a la enseñanza. Por eso, es frecuente encontrar en estas instituciones una yuxtaposición de propuestas individuales o de pequeños grupos, débilmente hilvanadas a nivel global (la institución, un ciclo, un año, etc.), cuando no contradictorias.

A manera de hipótesis, afirmamos que en cambio, ciertas condiciones pueden funcionar como facilitadoras del liderazgo pedagógico orientado al trabajo colaborativo:

■ La disponibilidad de tiempos institucionales para que los profesores trabajen con sus colegas en el diseño, el desarrollo y la evaluación de sus prácticas pedagógicas; aunque es preciso señalar que se trata de una condición necesaria, pero no suficiente.

El tiempo es un valor escaso en las organizaciones. En los centros escolares este hecho puede originar dificultades y obstáculos en la gestión, que son especialmente importantes cuando la dirección o la estructura son inestables o poco sólidas, o bien cuando los planes que se ejecutan responden más a motivaciones episódicas que a una visión integrada y prospectiva a medio plazo. (...) A menudo, la justa reivindicación que reclama más tiempo para tareas de coordinación entre profesores o para la planificación, no se apoya en una utilización eficaz y honesta del tiempo ya disponible (Antúnez, 1997: 27).

■ *La intención de los equipos directivos de "llenar de contenido" y por lo tanto, de sentido las mencionadas "horas institucionales";* nos referimos en este punto a su capacidad de gestionar ese recurso organizacional, en función de mejorar la calidad de las propuestas pedagógicas de la escuela.

■ *La construcción de funcionamientos articulados en el nivel de la estructura directiva,* integrada por quienes tienen a su cargo tanto la supervisión, como la coordinación y el asesoramiento de las prácticas de enseñanza. Si pueden resolver la articulación de sus propias tareas y miradas, estarán en mejores condiciones de impulsarla entre los docentes de los ámbitos que conducen (toda la escuela, los ciclos, los años, los turnos, los talleres, los departamentos, etcétera).

2.3. El interjuego entre el subsistema escolar de nivel medio y la identidad de cada establecimiento

En cada establecimiento de nivel medio se resuelve de una manera peculiar el desafío de liderar las prácticas pedagógicas de un conjunto generalmente numeroso y heterogéneo de profesores; puede hablarse de un estilo o modalidad reconocible entre quienes desempeñan cargos directivos tanto para distribuir las tareas, como para to-

1. Datos a diciembre del 2000; elaboración propia de la Dirección de Investigación a partir de instituciones con Proyecto 13 y CBG.

mar las decisiones vinculadas con la enseñanza, sostener intercambios entre los docentes, planificar las clases y evaluarlas, analizar los procesos de aprendizaje de los alumnos y de la institución, etcétera.

Como en todos los otros aspectos de la vida institucional, se produce una particular imbricación entre lo instituido por el sistema escolar y lo que resulta de la historia, el contexto y la identidad personal y profesional de los docentes de cada establecimiento, en especial de quienes desempeñan funciones directivas; es decir, entre las condiciones sistémicas y las institucionales, en sentido restringido.

Llamamos condiciones sistémicas a aquellas que se originan y se sostienen en el sistema escolar y, en tal sentido, exceden la capacidad de decisión de cada escuela. Son, entre otras, la propia historia del sistema escolar y de los subsistemas correspondientes —con sus mandatos fundacionales—, la sucesión de proyectos innovadores (exitosos o no), la normativa escolar y las formas de gobierno de cada administración que definen la dependencia jerárquica de las escuelas. Atraviesan la organización y el funcionamiento de cada establecimiento porque inciden en aspectos tan importantes como la propuesta de enseñanza (a través de planes y programas o de lineamientos curriculares), las características de sus destinatarios, la estructura de su planta docente, las funciones que corresponden a cada uno de los cargos, las condiciones de acceso a los mismos, las relaciones jerárquicas, las remuneraciones, etcétera. Generan en tal sentido, funcionamientos institucionales prototípicos que contribuyen a definir el perfil de ciertas categorías de escuelas: las primarias, las técnicas, las de adultos, las rurales, etcétera.

Cuando hablamos de condiciones institucionales en sentido restringido, nos referimos a las que resultan del particular entramado de representaciones, prácticas y sentidos que se construyen a lo largo de la historia de cada establecimiento y lo identifican en el universo de los que comparten similares condiciones sistémicas. Singularizan el estilo con que se resuelven diversos aspectos de la vida cotidiana institucional; por ejemplo, la organización del trabajo docente, los vínculos con los

alumnos y sus familias, las relaciones con la comunidad en la que está inserta la escuela, etcétera.

Para comprender el liderazgo pedagógico de las escuelas de nivel medio, es necesario tener en cuenta la complejidad de las instituciones escolares, en las que se da el interjuego mencionado entre las políticas educativas y las decisiones de la administración, y las prácticas y representaciones de sus actores. En tal sentido, se requiere plantear alguna forma de categorizar a las escuelas para estudiarlas, de tal modo que el estudio de algunos establecimientos en particular facilite la comprensión de un universo mayor, al cual pertenecen.

Para construir un tipo ideal de cultura institucional escolar se retoman algunas características de la realidad, se destacan las diferencias entre unos y otros y se desestiman las variaciones de cada tipo en la práctica cotidiana. Por ello, pueden aparecer casi como "caricaturas" de la realidad, ya que la misma presenta mayores variaciones que aquello que la tipología recorta. No obstante, su valor radica en que permite captar y comprender lo fundamental y propio de un conjunto de situaciones escolares, ya que la misma presenta mayores variaciones que aquello que la tipología recorta (Frigerio et al., 1992: 37).

En este sentido, sostenemos la hipótesis de que es posible establecer ciertas categorías vinculadas con la modalidad de los equipos directivos del nivel medio para desempeñar las funciones de liderazgo pedagógico.

En un extremo, una modalidad orientada al desarrollo del trabajo colaborativo entre los profesores, basada en la concepción de que la enseñanza requiere la articulación de niveles de responsabilidad diferentes, pero complementarios (el de los profesores, el de quienes los coordinan, los asesoran y los supervisan). En el otro extremo, una modalidad orientada al cumplimiento de las tareas inherentes a los cargos correspondientes, pero apoyada en la concepción de la enseñanza como una responsabilidad de carácter principalmente individual (la de los profesores) que concibe el aula como un espacio cuasi privado. Entre uno y otro extremo, las muchas variaciones que cada equipo directivo pone en acto, en función de la peculiaridad de las historias profesionales de sus miembros, de la cultura institucional y de las condiciones del contexto.

3. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO DE INDAGACIÓN

El proyecto se propuso producir algunos conocimientos sistemáticos acerca del liderazgo pedagógico en las escuelas de nivel medio, teniendo en cuenta su papel fundamental en la construcción de funcionamientos institucionales vertebrados alrededor de las propuestas de enseñanza, los que se vinculan con mayores logros de calidad educativa. Se definió como universo de indagación a las escuelas de gestión oficial del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires, las que dependen de la Dirección de Área de Educación Media y Técnica.

Para facilitar la comprensión de la información recogida, mencionaremos sintéticamente algunas características y denominaciones habituales de los establecimientos de dicho ámbito, 118 en total:²

■ Hay 99 escuelas transferidas (19 colegios, 11 liceos, 34 escuelas de comercio y 35 escuelas técnicas), que fueron incorporadas al sistema escolar de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires en 1992, durante el proceso de transferencia de los servicios educativos desde el Ministerio de Educación de la Nación.

Las escuelas transferidas procedían de diferentes órganos de conducción nacionales: la Dirección Nacional de Educación Media (DINEM) y el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET). Estas categorías de instituciones han surgido en diferentes momentos históricos con mandatos fundacionales específicos: los colegios y liceos, con orientación propedéutica hacia los estudios superiores; las escuelas de comercio y las técnicas, con orientación hacia la inserción de sus egresados en el mundo laboral (en los ámbitos de la administración, la banca y el comercio, en el primer caso; y de la industria, en el segundo).

Dentro de las escuelas transferidas, hay 21 con *“tiempos institucionales”*: Esta denominación refiere a los establecimientos que disponen de trabajo docente rentado, no destinado a dictar clases; son los que fueron incluidos en la implementación de dos experiencias parciales de innovación del nivel medio: el Proyecto 13 (a partir del año 1970) y el Proyecto CBG (en el año 1988).

Las escuelas del Proyecto 13 son 19 —dos de ellas implementan, además, el Proyecto CBG— y tienen profesores designados por cargo, con una parte de su salario destinada a dar clase, y otra, a la realización de otras tareas (coordinación, apoyo a los alumnos, implementación de proyectos “extracurriculares”, etc.). Cuando se trata del “Proyecto 13 total”, la planta orgánica casi completa se encuentra en esas condiciones; cuando se habla del “Proyecto 13 parcial”, se trata de una planta mixta, en la que coexisten profesores designados por cargo y por horas-cátedra. Estas escuelas cuentan, además, con un asesor pedagógico.

Las cuatro escuelas que implementan el Proyecto CBG disponen de la asignación de horas rentadas para cubrir tareas de coordinación de la enseñanza y de perfeccionamiento docente, a través de las figuras del “taller de educadores” y del “taller de planeamiento”.

■ Hay 19 “escuelas históricas” (16 de ellas fueron creadas durante la década de los noventa). Formaban parte de la reducida Área de Educación Post-primaria que tenía la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires en el momento de la transferencia.

El proyecto de indagación incluyó el desarrollo de tres etapas sucesivas, aunque a lo largo del proceso se desplegó un movimiento de retroalimentación que permitió articular la información obtenida en cada una de ellas; a continuación, las describiremos sintéticamente:

1. Realizamos una indagación exploratoria de la normativa escolar que regula el desempeño de los cargos incluidos en la estructura directiva de las escuelas de este ámbito porque es probable que, en tanto “condición sistémica”, genere funcionamientos institucionales prototípicos. Para ello, seleccionamos documentos que tienen el carácter de normativa vigente (o de antecedente o complemento de la misma) y que han sido producidos por las autoridades del Ministerio de Educación de la Nación y del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Focalizamos el análisis en la definición de la estructura directiva de las escuelas, en la descripción de los cargos y en la dimensión pedagógica de las funciones que les competen.

2. A través de una serie de entrevistas individuales semiestructuradas, recogimos los testimonios de quienes inte-

2. Puede consultarse el listado de las escuelas, categorizadas de acuerdo al texto, en el Anexo (punto 8.1.).

gran la estructura de cargos directivos en escuelas de la DAEMyT, para conocer sus concepciones acerca de la dimensión pedagógica de sus funciones y las tareas de liderazgo de las prácticas pedagógicas que desarrollan; de las interrelaciones entre quienes desempeñan los cargos directivos y las modalidades de intercambio con los profesores.

Para ello, seleccionamos tres escuelas transferidas: un liceo, una escuela de comercio, y una técnica. Es decir, que difieren en cuanto a su estructura de cargos directivos y a la historia de los subsistemas correspondientes, dirigidos respectivamente por la DINEM y el CO-NET, cuando pertenecían al Ministerio de Educación. Una de ellas implementa simultáneamente los proyectos 13 y CBG; otra, el "Proyecto 13 parcial" y la tercera, ninguno de los dos: es decir que difieren en cuanto a su disponibilidad de "tiempos institucionales". Teniendo en cuenta la complejidad de las variables que podrían tomarse en consideración para tipificar las escuelas y la reducida cantidad de establecimientos seleccionados, no pretendimos establecer relaciones de representatividad con el universo correspondiente, sino desarrollar una indagación exploratoria, de apertura a la complejidad de los procesos que configuran una identidad institucional específica en el nivel medio.

3. Complementamos la información obtenida a través de las entrevistas con una encuesta a los coordinadores o jefes de departamentos docentes, a fin de conocer sus concepciones acerca de estos ámbitos y de sus funciones específicas. Con este estudio ampliamos la indagación anterior (fueron encuestados los coordinadores o jefes pertenecientes a 63 escuelas de la DAEMyT)³ y a la vez focalizamos la búsqueda de información en estos cargos que integran la estructura directiva de las escuelas, a través de un instrumento con mayor grado de estructuración (un cuestionario autoadministrado, elaborado a partir de la información obtenida a través de la exploración de fuentes documentales y de la serie de entrevistas).

A continuación presentamos la información producida a través de los estudios mencionados.

3. Contestaron la encuesta (de carácter anónimo y voluntario) 374 jefes de departamentos docentes, que pertenecen a 55 escuelas, de las 63 incluidas en la muestra.

4. Nos referimos a los directivos en sentido amplio, incluyendo tanto a

4. EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LA NORMATIVA ESCOLAR

Realizamos la exploración de fuentes documentales con el propósito de conocer las prescripciones y orientaciones de la normativa escolar vinculadas con las funciones de liderazgo pedagógico, actualmente en vigencia en las escuelas que dependen de la DAEMyT. Es decir, cuáles son los docentes que tienen la responsabilidad de supervisar, coordinar y/o asesorar las prácticas de enseñanza de los profesores; cuáles son las tareas específicas que se les asignan; cuáles, las relaciones jerárquicas o simétricas entre ellos, con qué criterios se define el acceso a dichos cargos, etcétera.

Enfrentamos esta etapa del estudio con el propósito de organizar la recolección de información, para luego entrevistar a los actores institucionales que tienen a su cargo dichas funciones. Pero, en su transcurso, la tarea fue adquiriendo mayor importancia, por la escasez de trabajos anteriores vinculados con este tema en la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Se contaba con una sistematización de la normativa producida localmente, desde la transferencia (Moroni, 1997), pero no de la generada por el Ministerio de Educación de la Nación, que había regido la vida institucional de la mayoría de estas escuelas y resulta significativa, o bien porque aún sigue vigente o bien porque funciona como referente para quienes desempeñan cargos directivos.

Nos interesó partir de esta exploración, con la hipótesis de que es posible encontrar las huellas de lo instituido por la normativa en las concepciones de los directivos⁴ acerca de sus funciones: cuáles son las tareas que les incumben, cuál es su importancia en la construcción de las propuestas pedagógicas institucionales, cuáles son las interrelaciones con los otros actores (tanto quienes comparten la responsabilidad de liderar las prácticas de enseñanza, como el resto de los docentes).

[Las regulaciones y las tradiciones están] tan asentadas que en muchos casos aparentan ser estados de naturaleza, la realidad misma para los individuos y hasta para los investigadores: [la realidad misma] se convierte en un modelo de socialización profesional y de pensamiento. (...) Aunque no le demos a la realidad poder normativo, lo que resulta evidente es la necesidad de conocerla, precisa-

los que estatutariamente son definidos así (director o rector, vicedirector o vicerrector, regente, subregente y jefe general de enseñanza práctica), como a quienes desarrollan funciones de asesoramiento y coordinación de las prácticas de enseñanza, como los asesores pedagógicos y los jefes o coordinadores de departamentos docentes.

mente por el poder que genera como tradición y porque cualquier proyecto de cambio tiene que contar con los hechos y cómo son asumidos por quiénes viven dentro de las instituciones (Gimeno Sacristán, 1995: 182).

Rastreamos los documentos elaborados tanto por las autoridades nacionales, como por la Municipalidad de Buenos Aires y el actual Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, sin pretender un estudio exhaustivo, pero recurriendo a todos los documentos, a nuestro juicio, relevantes. Estos fueron:

En todos los casos, nos centramos en aquellos aspectos vinculados con el tema que es objeto de la indagación: los cargos directivos en sentido amplio y, entre las tareas que les corresponden, aquellas que se refieren al liderazgo de las prácticas pedagógicas. Según los casos, hemos parafraseado los documentos consultados o los hemos citado textualmente; a continuación, haremos algunos comentarios al respecto.

1. DOCUMENTOS DEL DEPARTAMENTO	2. REGLAMENTOS NACIONALES	3. DOCUMENTOS VINCULADOS CON LAS PRÁCTICAS (1)	4. DOCUMENTOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA VINCULADOS CON LAS PRÁCTICAS (2)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Estatuto Nacional del Docente (Ley 14.473/58) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial (Decr. 198.073/4) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Decretos sobre Proyecto TE, Ministerio de Educación y Justicia (Ley 14.814/78) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ R.M. 24001 ■ R.M. 24040 ■ R.M. Exp. 61.24001 ■ R.M. 1.48001 ■ R.M. 1.38002 ■ R.M. 1.48002 ■ R.M. 1.81402 ■ R.M. 1.48003 ■ R.M. 2.24004 ■ R.M. 1.81404
<ul style="list-style-type: none"> ■ Estatuto del Docente Municipal ■ Decr. 46.981/88 ■ Decr. 62.180/87 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reglamento General de los Establecimientos dependientes del D.E.M.T. (Decr. 7.080/8) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Documento marco del Proyecto Cde Párrafo General, Ministerio de Educación y Justicia (L.M. 1.82000) 	
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Proyecto de Reglamento General para los establecimientos del Nivel Medio (1988) 		

4.1. Estatutos del docente

Estos documentos definen —entre otras cuestiones— la conformación de la estructura de cargos directivos de las escuelas; así como sus relaciones jerárquicas, a través de su ordenamiento en escalafones.

Estatuto Nacional del Docente (Ley 14.473/58)

Las “escuelas transferidas” —que son mayoría en el Área de Educación Media y Técnica— se han regido por este documento durante la mayor parte de su historia institucional; y es probable que una parte de los docentes que actualmente desempeñan los cargos analizados hayan acce-

dido a ellos durante su vigencia. Este documento contiene disposiciones vinculadas con los establecimientos de enseñanza media y técnica; hemos seleccionado las que identifican los cargos directivos y definen sus relaciones jerárquicas y los requerimientos de títulos para ocuparlos.

En las escuelas medias sólo se prevén dos cargos directivos —director o rector, y vicedirector o vicerrector— a los que se puede acceder con el título de profesor de enseñanza secundaria o profesor normal, en una determinada especialidad o asignatura. Son títulos habilitantes los académicos y técnico-profesionales, y supletorio, el de maestro normal.

Las escuelas técnicas tienen una estructura de cargos de conducción más compleja que distingue dos escalafones: uno, para los profesores que trabajan en la formación teórica, en las aulas; y otro, para los maestros que están a cargo de la formación práctica, en los talleres. En el primer caso, se identifican los cargos de *director*, *vicepresidente*, *regente* y *subregente*. En el segundo, los cargos de director, vicepresidente, jefe general de enseñanza práctica y jefe de sección. Ambas líneas escalafonarias tienen abierto el acceso a los cargos de director y vicepresidente, es decir, que pueden acceder a ellos tanto las personas que iniciaron su carrera como profesores, como los que la iniciaron como maestros de taller, siempre que reúnan los requerimientos de títulos, situación de revista y antigüedad que están especificados exhaustivamente. Las jerarquías intermedias, en cambio, son específicas: regente para el escalafón de los profesores, y jefe general de enseñanza práctica para el escalafón de los maestros de taller.

Esta ley establece una diferencia entre las escuelas medias y técnicas con respecto a los requisitos de formación básica para quienes quieren acceder a los cargos directivos. En el primer caso, pueden hacerlo todos los profesores de enseñanza secundaria sin restricciones (los de Lengua, Idioma Extranjero, Matemática, Geografía, Biología, Educación Física, etcétera); y subsidiariamente, los que tienen una formación académica o técnica en alguna de esas áreas y los maestros normales (al momento de sancionarse esta ley, se trataba de un título de nivel medio).

Para acceder a los cargos directivos en las escuelas técnicas, en cambio, el Estatuto diferencia entre los que tienen una formación de base vinculada con la formación especializada que en ellas se ofrece (técnicos universitarios, profesores de Ciencias y Matemática y técnicos del nivel medio); y los que tienen otra orientación (profesores de Lengua, de disciplinas vinculadas con la llamada "cultura general" y maestros normales). Los primeros pueden acceder a los cargos de *director*, *vicepresidente*, *regente* y *subregente de cultura técnica* y *jefe general de enseñanza práctica*. Los segundos, a los cargos de regente y subregente de cultura general; sus títulos no aparecen considerados tampoco en carácter de habilitantes ni supletorios para el acceso a los cargos antes mencionados.

Estatuto del Docente Municipal

Hemos consultado dos versiones: la que estaba vigente en el momento de la transferencia, y una posterior que incluye algunas modificaciones significativas con relación al Área de Educación Media y Técnica.

Ordenanza 40.593/85

Estaba vigente en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires cuando fueron incorporadas las "escuelas transferidas", en 1992; fue aprobada por el Concejo Deliberante y correspondía al ámbito de la llamada educación post-primaria, que comprendía en ese momento sólo a escuelas técnicas.

Esta ordenanza establece dos carreras escalafonarias paralelas para los profesores y los maestros de taller. Al igual que el Estatuto Nacional del Docente, reconoce el derecho a acceder a los cargos de vicepresidente y director tanto a los que comienzan su carrera como profesores, como a los que la inician como maestros de taller. A diferencia de dicha norma, el cargo de regente también es común a ambas líneas escalafonarias, y sólo el cargo de jefe general de enseñanza práctica es exclusivo de uno de ellos: el correspondiente a los maestros de taller.

Ordenanza 52.136/97

Esta ordenanza modifica el Estatuto del Docente Municipal, agregándole un apartado que corresponde a la inclusión de los servicios transferidos: incorpora las áreas de Educación Superior y Educación Artística y establece precisiones con respecto al Área de la Educación Media y Técnica. Reconoce en este ámbito dos categorías de instituciones escolares, que son las Escuelas Municipales de Enseñanza o Educación Media y las Escuelas de Educación Técnica, e identifica los cargos directivos correspondientes a las plantas orgánico-funcionales de cada una de ellas.

Para las Escuelas de Educación Técnica, define dos carreras escalafonarias paralelas para los profesores y los maestros de taller, pero ambos pueden acceder a los cargos de vicepresidente y director, siempre que cumplan con los demás requerimientos vinculados con el título, la situación de revista y la antigüedad. En cambio, las jerarquías intermedias —regente, subregente y jefe general de ense-

ñanza práctica— son específicas para cada escalafón, aunque se establece una excepción para las escuelas técnicas históricas; esto es, las que pertenecían a la Ciudad de Buenos Aires con anterioridad a la transferencia. En las mismas, los cargos de regente y subregente son comunes a ambos escalafones para no lesionar derechos adquiridos previamente por los docentes de dichas instituciones a través del Estatuto del Docente Municipal.

Cabe señalar además que, para ambas categorías de instituciones, se reconocen:

- una serie de cargos no escalafonados, entre ellos, los que corresponden al Departamento de Orientación: asesor pedagógico, psicopedagogo y ayudante;

- cargos de profesores de tiempo completo y de tiempo parcial, además de los cargos de profesores por horas-cátedra.

Por tal motivo, esta ordenanza posibilita generalizar a todas las escuelas dependientes de la DAEMyT algunos cargos restringidos hasta el momento a las escuelas en las que se implementa el Proyecto 13: asesores pedagógicos y profesores de tiempo completo y de tiempo parcial (según las categorías 1, 2, 3 y 4); es decir, profesores designados por cargo y no por horas cátedra. La incorporación de esos cargos en las escuelas dependerá de la reglamentación de esta ordenanza y de las decisiones presupuestarias que se requieren para modificar las correspondientes plantas orgánico-funcionales. Si se hicieran efectivas estas modificaciones, desaparecerían las diferencias que existen actualmente en relación con las plantas orgánico-funcionales entre las escuelas con Proyecto 13 y las que no lo implementan.

4.2. Reglamentos escolares

Hemos explorado diversos reglamentos escolares porque dichos documentos contienen, entre otras, prescripciones relacionadas con el desempeño de las funciones y tareas correspondientes a la dimensión pedagógica de la conducción escolar. En este caso, nos circunscribimos a documentos originados en la jurisdicción nacional, porque el reglamento producido por la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires en 1981 es aplicable sólo a las instituciones de nivel primario e inicial, que entonces constituían prácticamente la totalidad del sistema escolar porteño.

Se trata de tres documentos: uno, correspondiente a los establecimientos incluidos entre los de enseñanza media; otro, a los de enseñanza técnica; el tercero, es un proyecto de reglamento elaborado en 1989, que aunque no llegó a ser puesto en vigencia recoge maneras de definir cargos, equipos de trabajo y tareas vinculadas con la dimensión pedagógica de la conducción escolar, que se consideran significativas para la indagación.

Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial (Decreto 150.073/43)

Este documento fue aprobado el 17 de mayo de 1943 por un decreto del Poder Ejecutivo Nacional; su texto base fue ordenado en 1957 y posteriormente se le han ido incorporando algunas modificaciones. Por Decreto 898/84 se estableció que, a partir de ese momento, se delegaba en el Ministro de Educación y Justicia la facultad de modificarlo y de sustituirlo. Por lo tanto, ha estado vigente a lo largo de diferentes gestiones de gobierno.

Define una estructura de conducción sencilla —la dirección— integrada por dos cargos vinculados claramente a través de la línea jerárquica. El vicedirector es caracterizado como una figura subsidiaria del director, responsable de auxiliarlo y de servir como cadena de transmisión entre él y los docentes de la escuela. Establece el marco normativo de las funciones de conducción, en especial las que corresponden a los cargos del rector/director y del vicerrector/vicedirector.

Para el rector/director, entre otros, establece los siguientes deberes:

- "Asistir frecuentemente a las clases, a fin de informarse del puntual cumplimiento de los profesores y de los alumnos";
- "Llevar un legajo personal de actuación profesional de cada docente, titular, interino o suplente, en el cual se registrará la información necesaria para su calificación de acuerdo con lo prescripto en el Estatuto del Docente";
- "Reunir con frecuencia al personal docente por grupos de profesores y asignaturas conexas a fin de que, bajo su dirección, se pongan de acuerdo para conservar la correlación de los ramos que enseñan y estudiar todo lo que se refiere a la marcha de la enseñanza. (...) A estas reuniones destinadas a sistematizar la enseñan-

5. Se han seleccionado las tareas vinculadas con la dimensión pedagógica de la conducción escolar. Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial N°

150.073/43. Cap. I, Título I, art. 5 y Título II, art. 30, respectivamente. Biblioteca de Legislación Escolar. Buenos Aires, Saint Claire Editora.

za o preparar los programas de exámenes, serán invitados los Directores o Profesores de los Institutos Adscriptos:

Para el vicedirector se mencionan, entre otras, las siguientes tareas:

- "Auxiliar al rector o director en el cumplimiento de sus deberes:"
- "Recibir y comunicar las órdenes del rector o director cuidando que sean fielmente cumplidas:"
- "Preocuparse personalmente del orden y de la disciplina y de la regularidad de la enseñanza, tomando debida nota de las deficiencias que observe, a fin de informar al rector o director:"

Reglamento General de los Establecimientos dependientes del CONET (Resolución del CONET 743/62)

Este reglamento define diversas unidades funcionales en las escuelas (entre las que nos interesan, la dirección, la regencia, la jefatura general de enseñanza práctica y los departamentos docentes) y enumera exhaustivamente las tareas que les competen a los docentes que las coordinan, con un nivel de detalle que no se ha encontrado en el resto de la documentación analizada.

La estructura de cargos directivos es más compleja que en las escuelas medias y está integrada por tres unidades funcionales: la dirección, la regencia y la jefatura general de enseñanza práctica, que tienen entre otras responsabilidades las funciones de liderazgo pedagógico. La dirección es la responsable última, en tanto autoridad máxima del establecimiento; la regencia y la jefatura general de enseñanza práctica, son unidades directivas de menor jerarquía y más cercanas a la actividad cotidiana de los diferentes ámbitos en que se desarrolla la enseñanza en estas instituciones: las aulas y los talleres.

La regencia y la jefatura general de enseñanza práctica se distribuyen la responsabilidad de dos categorías de contenidos de enseñanza: los correspondientes a la formación teórica (tanto especializada como general) y a la formación práctica; y el liderazgo pedagógico de dos categorías de docentes: los profesores y los maestros de enseñanza práctica. Todos los cargos que las integran son permanentes y forman parte de la carrera escalafonaria; es decir, que

se accede a ellos por concursos sucesivos, desde "la base" (cargo docente, de profesor o maestro de taller).

La *dirección* (...) Es la responsable de la marcha de la totalidad de las actividades del establecimiento, comprendiendo funciones de: gobierno, orientación, asesoramiento, coordinación, supervisión y evaluación pedagógica y administrativa, así como las de representación escolar y de relaciones con la comunidad.⁶

La *regencia* (...) Es la dependencia que tiene a su cargo la orientación, asesoramiento, coordinación, supervisión y evaluación del desarrollo específico de los planes y programas de estudio y actividades complementarias educativas y/o de integración cultural (excluidas las de talleres) y por otra parte, las de relaciones con los padres de los educandos, las propias del régimen de calificaciones, exámenes y promociones, así como las vinculadas a Preceptoría. Las respectivas funciones son desempeñadas por el Regente y subsidiariamente por el Subregente, de quienes dependen: el cuerpo de profesores y auxiliares técnicos docentes —de cátedras y de preceptoría—, de acuerdo con lo determinado, para los respectivos cargos, por este Reglamento.

La *jefatura general de enseñanza práctica* (...) Es el organismo escolar cuyas funciones son las de organización, orientación, asesoramiento, coordinación, supervisión y evaluación del desarrollo específico de la actividad educativa y de producción de los talleres, de la oficina técnica, del depósito de materiales, del mantenimiento general, de las normas de seguridad e higiene y de los correspondientes aspectos administrativos. Se encuentra a cargo del jefe general de enseñanza práctica y subsidiariamente en cada sección de taller, por los maestros de enseñanza práctica, jefes de sección, de quienes dependen los maestros de enseñanza práctica, maestros ayudantes de enseñanza práctica y personal de oficina.

Establece, además, una organización departamental de los establecimientos: reconoce cinco categorías de departamentos (de Especialidades, de Orientación técnica, de Formación general, de Vigilancia vocacional y de Integración cultural); los hace depender de la dirección y les asigna carácter de instancia consultiva y asesora. A los fines de la indagación, interesan los tres primeros, a los que les asignan tareas relacionadas con la planificación, la implementación y la evaluación de la enseñanza, por ejemplo:

- "La confección del calendario escolar del departamento, que indicará las tareas a tratar mensualmente para cada asignatura:"

6. Reglamento General de los Establecimientos dependientes del CONET. Cap. III: "De las funciones de los organismos y su personal" (pp. 31 a 46, 59 a 60 y 81 a 84, respectivamente). Buenos Aires, Saint Claire Editora, 1985.

- “La posible ubicación cronológica de las tareas que deban vincularse en distintas asignaturas”
 - “El planeamiento de los trabajos prácticos a realizar durante el año lectivo”
 - “La confección del programa de exámenes de cada asignatura”
 - “La programación y ejecución de cursillos de introducción a las especialidades”
 - “La confección del plan de visitas a obras y establecimientos industriales”
 - “La organización de charlas, conferencias y vistas cinematográficas sobre aplicación de conocimientos u obras de valor técnico para incrementar el interés de los educandos por la especialidad elegida”
 - “La organización de conferencias que señalen la vinculación de los estudios de cada especialidad con la realidad del país y la función que les compete a los técnicos en el quehacer nacional, para despertar inquietud en los alumnos por el desarrollo industrial de la Nación, y contribuir a orientar su actividad una vez graduados”
 - “La recopilación y mantenimiento de folletos, catálogos y material didáctico de la especialidad en correspondencia con la Biblioteca de la Escuela”
- “La realización de reuniones y/o demostraciones de orden docente, para el intercambio de opiniones sobre metodología aplicada en el desarrollo particular de los programas y acerca de su articulación”
- “Evaluación del desarrollo de asignaturas, cursos y/o especialidades”⁷

Este Reglamento le asigna un jefe y un secretario a cada departamento, elegidos entre sus integrantes titulares, a través del siguiente procedimiento: cada uno de ellos elige dos candidatos, por votación secreta y directa, y el director designa jefe al que obtiene el mayor número de votos y secretario, al otro. A igualdad de votos, decide el director valorando sus antecedentes. Ambos duran dos años en sus

funciones y pueden ser reelectos. A diferencia de los cargos directivos antes mencionados, en este caso se establece un sistema de elección entre pares para acceder al desempeño de la función, y se le asigna a la misma el carácter de rotativa.

Proyecto de Reglamento General para los Establecimientos de Nivel Medio (1989)

Este Proyecto fue producido por las autoridades del Ministerio de Educación y Justicia en junio de 1989. Aunque no responde estrictamente a los objetivos de este estudio porque no llegó a ponerse en vigencia, hemos considerado interesante resumir su contenido porque es mucho más reciente que los reglamentos antes analizados y evidencia una concepción diferente de la organización del trabajo escolar, en particular de las funciones que son objeto del proyecto de indagación.

Propone otra lógica para organizar la estructura de cargos vinculados con la dimensión pedagógica de la gestión escolar; aparece integrada al equipo de conducción la figura del asesor, con tareas claramente correspondientes a la dimensión pedagógica de la gestión institucional. Define equipos de trabajo tanto para la conducción como para los docentes; el equipo de dirección estaría integrado por director, vicedirector, asesor pedagógico y dos órganos colegiados de asesoramiento: el consejo académico, en el cual participan tanto los jefes de departamentos y los profesores como los preceptores en las tareas vinculadas con la programación pedagógica institucional; y el consejo de escuela, con representación de otros actores institucionales (los alumnos y sus familias).

El consejo académico es el que está encargado de la dimensión pedagógica de la gestión institucional; lo define como un cuerpo colegiado destinado a asesorar y asistir al director/rector en la programación pedagógico-institucional de la escuela y le asigna funciones que están directamente vinculadas con el liderazgo pedagógico; por ejemplo:

- “Realizar la programación general de la actividad pedagógica”
- “Incluir en el plan de trabajo anual las pautas para instrumentar los criterios fijados por la Comisión de Rectores

7. Reglamento General de los Establecimientos dependientes del CONET. Cap. II (pp. 50-1). Buenos Aires, Saint Claire Editora, 1985.

en relación con asuntos tales como: calidad de la educación, rendimiento, capacitación docente, ausentismo de alumnos y personal, deserción”

- “Establecer actividades y contenidos optativos”
- “Promover iniciativas pedagógicas”
- “Asistir, coordinar e implementar acciones a los efectos de evaluar la tarea pedagógica del establecimiento para asegurar el nivel de calidad propio del nivel medio”
- “Promover la capacitación y perfeccionamiento docente según las prioridades que se fijen en el proyecto anual institucional y arbitrar los medios necesarios para que se lleven a cabo”
- “Arbitrar los medios para promover y efectivizar la constitución y funcionamiento del Consejo de Escuela y de los Equipos de Trabajo”
- “Elaborar e incorporar a la práctica pedagógica el componente regional o local previsto en el currículum vigente”⁸

Asimismo, en este documento se hace mención al tema de los “tiempos institucionales” que son condiciones objetivas facilitadoras del funcionamiento de los equipos de trabajo: cuatro reuniones anuales obligatorias, como mínimo, para el consejo académico; y la indicación a los jefes de departamento de que promuevan la utilización de las horas institucionales creadas por la R.M. N° 2200/88, para impulsar proyectos pedagógicos.

Menciona además las áreas y/o departamentos docentes, que nuclearán a profesores de materias afines con la coordinación/jefatura de uno de sus miembros y la finalidad de elaborar criterios comunes para la tarea pedagógica. Define que el responsable de dicha coordinación/jefatura será designado por elección entre sus integrantes y durará un año en sus funciones, con posibilidad de ser reelecto. Formará parte del consejo académico y tendrá a su cargo:

- “Organizar la tarea del departamento y elaborar, con la participación activa de los docentes, su planificación pedagógica”

- “Facilitar el intercambio y la comunicación permanente entre los profesores”

- “Promover y coordinar proyectos pedagógicos utilizando parte de las horas institucionales creadas por la R.M. N° 2.200/88”

- “Observar periódicamente las clases de los docentes del departamento a fin de poder brindar asesoramiento”

- “Elaborar informes bimestrales, para las autoridades, con respecto a la actividad del área y de los docentes y los aprendizajes de los alumnos”

- “Convocar a las reuniones a los docentes del departamento para evaluar y reajustar la planificación pedagógica e informar junto con los colaboradores sobre la marcha de los proyectos. En las reuniones el coordinador/ Jefe propondrá el mantenimiento de la coherencia horizontal (entre disciplinas) y vertical (entre años de estudio) en la programación; la adaptación de estrategias y recursos; la articulación de su área/ departamento con otras áreas/ departamentos; y la elaboración de un plan sistemático de control de planificaciones, metodologías específicas y el cumplimiento de las actividades de los alumnos.”⁹

4.3. Documentos vinculados con los proyectos 13 y CBG

Nos ha interesado incluir en la indagación algunos textos vinculados con la implementación de estos proyectos porque se trata de experiencias innovadoras del nivel medio, producidas en las décadas del setenta y del ochenta, que comparten, entre otras medidas, la decisión de incluir tiempos de trabajo remunerado para los docentes que exceden el dictado de sus clases.¹⁰ Como hemos señalado anteriormente, consideramos que ese recurso es una condición facilitadora de la construcción de propuestas pedagógicas articuladas. Ambas experiencias dan origen en la Ciudad de Buenos Aires a la existencia de un conjunto de 21 establecimientos que, a diferencia de los demás incluidos en la DAEMyT, disponen del mencionado recurso.

8. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (1989). Título II. Cap. II. Órganos colegiados (pp. 22 a 24).

9. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (1989). Título IV. Cap.

I. De los Departamentos o Áreas Docentes (pp. 31 a 34).

10. Estos documentos constituyen un marco regulatorio y orientativo, de aplicación sólo para las escuelas involucradas.

Documentos sobre Proyecto 13
Ministerio de Educación y Justicia de la Nación
(Ley 18.614/70)

Analizamos la documentación que produjo el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación para apoyar la implementación de este proyecto y sintetizar sus principales características. Entre los documentos consultados elegimos como fuente principal un texto de la Dirección General de Programación Educativa de 1985: "El Régimen de Profesores designados por Cargo Docente. Proyecto 13"; lo hemos considerado como el más significativo a los efectos de la presente indagación por su amplitud y exhaustividad.¹¹

El régimen laboral de profesores designados por cargo docente fue creado en forma experimental por un año, en 1970; en 1971 se lo extendió por un año más y, finalmente, la Ley N° 19.514 implantó a partir de 1972 "un nuevo régimen laboral docente". Dicha ley fue complementada y modificada en 1981 por la N° 22.416.¹²

La propuesta tiene el formato de un proyecto piloto parcial, ya que propone la renovación de algunos aspectos de la institución escolar y se aplica en una cantidad limitada de establecimientos. Se centró en la transformación de algunas condiciones de desempeño de la tarea docente, al parecer con el supuesto implícito de que ello generaría cambios en las propuestas educativas de la institución. Puede señalarse:

■ Una redefinición de los cargos existentes, en tanto:

- A los profesores se los designa por cargo, según las siguientes categorías: profesor de tiempo completo (36 horas) y profesor de tiempo parcial (TP.1, con 30 horas, TP.2, con 24 horas, TP.3, con 18 horas; y TP.4, con 12 horas, esta última agregada en 1981). Dichos cargos incluyen horas extraclase, dedicadas a "otras actividades docentes" que cada escuela debe organizar en función de sus propios proyectos educativos.

- Al *director* y al *vice*director se les asignan doce horas más en el contraturno, para desarrollar tareas de conducción.

- El preceptor pasa a ser considerado auxiliar docente, encargado de la aplicación de un código de convivencia, a elaborar en cada institución.

■ La creación de nuevos cargos correspondientes al departamento de orientación, también creado por el proyecto: asesor pedagógico, psicopedagogo y ayudante.

■ La reorganización de la estructura del establecimiento:

- Se incorpora la obligatoriedad de conformar departamentos; aunque existían en las escuelas medias desde 1959, su constitución era optativa. Establece que su cantidad y actividades a desarrollar estarán determinados por la naturaleza y el alcance del proyecto respectivo, las características y la composición del plantel docente, y los aspectos de los proyectos a implementar.

- Se incorpora también la obligatoriedad de conformar un consejo asesor o consultivo de las autoridades de la institución, integrado por el asesor pedagógico y todos los jefes de departamento.

■ La previsión de diferentes alcances curriculares, dado que el proyecto permite, aunque no prescribe: el agrupamiento de asignaturas y la reestructuración de sus programas, la organización de actividades extraclase optativas, libres u obligatorias (en los días sábado o en el contraturno), la organización de unidades horarias de distinta duración (30, 60 u 80 minutos) y la revisión del régimen de calificaciones de los alumnos.

Esta experiencia tuvo dos etapas de implementación: una piloto, entre 1970 y 1978; y otra, de ampliación restringida, entre 1979 y 1981.¹³

La etapa piloto implementó el modelo A, que define una planta orgánico-funcional en la que predominan los "cargos grandes" (de tiempo completo y de tiempos parciales de 18 y de 24 horas) y en la que más del 80% de las horas cátedra del establecimiento se encuentran dentro del régimen de designación por cargos. Durante la etapa de ampliación restringida se tendió a incorporar al proyecto una mayor cantidad de establecimientos, con modificaciones más acotadas; se

11. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (1985).

12. Esta experiencia de innovación comenzó durante el gobierno militar de la llamada Revolución Argentina, que emprendió una serie de reformas en educación entre 1969 y 1972. Fue su impulsor el doctor Emilio

Mignone, quien en ese entonces era Subsecretario de Educación.

13. Los establecimientos de la Ciudad de Buenos Aires incluidos en el Proyecto 13 fueron: tres liceos (1, 9 y 12); seis colegios (1, 3, 4, 6, 8 y 17); dos escuelas de comercio (30 y 31); y ocho técnicas (8, 9, 16, 17, 23, 27, 33 y 35).

pusieron en práctica dos modelos: al principio, el modelo B con predominio de los “cargos chicos” (de 18 y de 12 horas) y con menos del 60% de las horas de cátedra del establecimiento incorporados al régimen; y luego el modelo C, en el que no hay profesores designados por cargo, ni horas extraclase; implica solamente la inclusión del cargo de asesor pedagógico y la extensión de la dedicación horaria del personal directivo.

En las tareas de apoyo a las escuelas para implementar las innovaciones tuvo un papel destacado la dependencia responsable de los bachilleratos y las escuelas de comercio (ANEMS, luego DINEMS), que elaboró los nueve primeros documentos orientadores en 1970 y luego, varios más, entre 1970 y 1971. Durante el período de ampliación restringida, las orientaciones se ocuparon más frecuentemente de aspectos vinculados con la calidad pedagógica de la experiencia, por ejemplo, la exigencia de que las escuelas desarrollaran proyectos pedagógicos cada año, sobre la base de un diagnóstico institucional.

Las autoridades educativas nacionales hicieron varios intentos de analizar la experiencia, en general acudiendo a la constitución de grupos de trabajo integrados por supervisores y/o representantes de las diferentes dependencias responsables de los establecimientos incluidos en el ensayo.¹⁴

En 1981, la Resolución Ministerial N° 245 creó una comisión con supervisores de todos los organismos que tenían instituciones participando del proyecto, entre ellos CONET y DINEMS, con la coordinación de la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo “para evaluar la aplicación del régimen y proponer adecuaciones a la normativa vigente”. Dicha comisión sesionó hasta noviembre de 1982, y como resultado de su trabajo elevó a las autoridades del Ministerio un informe de lo actuado y un proyecto de ley para reemplazar las reglamentaciones entonces vigentes, que no fue concretado.

Desde nuestra perspectiva, esta experiencia es portadora de importantes innovaciones en las condiciones de organización y funcionamiento institucional de las escuelas de nivel medio, dado que:

■ La *designación de los profesores por cargo* estimula que concentren su desempeño laboral en una o dos escuelas, lo que favorece el arraigo de los docentes en la institución y es condición necesaria, aunque no suficiente, de generación de proyectos compartidos.

■ La *extensión del horario de los rectores y vicerrectores* (doce horas-cátedra en el contraturno) posibilita que dispongan de tiempo para reunirse sistemáticamente, lo que facilita el funcionamiento en equipo.

■ La *disponibilidad de “horas extraclase” o “institucionales”* facilita el desarrollo de diversas propuestas que enriquecen la oferta convencional de las clases previstas en los horarios habituales. Las orientaciones contenidas en los documentos que acompañan la implementación del proyecto van sugiriendo destinos posibles a esas horas: contención de los alumnos a través de las tutorías, apoyo a los que tienen dificultades de aprendizaje, desarrollo de actividades vinculadas con los intereses de los adolescentes, perfeccionamiento de los docentes, etcétera. Estas propuestas impactan directamente sobre el servicio, al ofrecer nuevas alternativas a los alumnos; e indirectamente, al posibilitar encuentros docentes destinados al diseño y el seguimiento de proyectos de enseñanza y a la capacitación profesional.

■ La *inclusión de la asesoría pedagógica* reconoce la necesidad de dotar a las escuelas que trabajan con adolescentes de profesionales responsables de contener a los alumnos y asesorar al equipo directivo y a los docentes, aunque la amplitud de las funciones que se sugieren para los mismos torna poco viable su concreción.

■ El *impulso de la organización departamental* favorece la articulación entre los profesores responsables de las materias correspondientes a cada área de enseñanza; la constitución del consejo consultivo del rector integrado por los jefes de departamento y la asesora pedagógica intenta construir un espacio responsable de acordar los aspectos vinculados con las prácticas de enseñanza. Cabe señalar que aunque los departamentos y las correspondientes jefaturas son previos a esta experiencia, el Proyecto 13 los consolida en las escuelas seleccionadas para implementarlo porque crea con-

14. En 1971 la Administración Nacional de Enseñanza Media y Superior (ANEMS) organizó una evaluación que incluyó el análisis de aspectos institucionales, administrativos, costos, rendimiento de los alumnos y opiniones de los grupos que participaban en la experiencia. En 1978 se

organizó un grupo de trabajo, con representantes de DINEM, CONET y SNEP para elaborar un informe de evaluación de la experiencia. En 1979 se constituyó un grupo de trabajo para programar la extensión del régimen.

diciones facilitadoras: la renta para quienes se desempeñan como jefes y las horas extracurriculares para sostener los proyectos impulsados por los departamentos.

Por estas razones, a nuestro juicio, el ensayo funcionó como dinamizador del nivel medio; en los documentos orientadores de la experiencia elaborados por la ANEMS aparecen conceptos que circulan actualmente en los discursos pedagógicos interesados en impulsar las transformaciones: equipos docentes (equipo de conducción, equipos de profesores), tutorías, régimen de convivencia, proyectos institucionales, perfeccionamiento en servicio, revisión del sistema de calificación y promoción de los alumnos, actividades optativas para los alumnos, entre otros).

Por otra parte, resulta interesante observar la persistencia de los dispositivos que introdujo como prescripciones o como orientaciones a lo largo de tres décadas; dispositivos que se encuentran recurrentemente en los intentos innovadores de las autoridades educativas con respecto a las escuelas de este nivel.

Estos reaparecen en las resoluciones ministeriales que extienden la organización departamental a otras escuelas y que explicitan las funciones de los jefes de departamento; en el Proyecto de Ciclo Básico General (CBG) de fines de los ochenta, que retoma y profundiza la organización institucional a través de áreas, el diseño y la implementación de proyectos, la constitución de espacios de coordinación para el planeamiento y la actualización profesional; en la concepción de las Escuelas Municipales de Educación Media (EMEM) creadas en la década del noventa por las autoridades de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, que prevén la inclusión de asesores pedagógicos.

Cabe plantear dos hipótesis con relación a la persistencia de los mencionados dispositivos de innovación:

- Los equipos técnicos de las diferentes gestiones de gobierno acudieron reiteradamente a estos dispositivos en la organización institucional de las escuelas medias, para mejorar su funcionamiento.
- Las prácticas desarrolladas por las escuelas a partir del

Proyecto 13 fueron motivadoras de las iniciativas promovidas en las dos décadas sucesivas, porque funcionaron en el sistema escolar como registros de experiencias exitosas de innovación que fueron retomadas por los equipos técnicos para consolidarlas o profundizarlas.

Documento marco del Proyecto Ciclo Básico General
Ministerio de Educación y Justicia de la Nación
(R.M. 1.624/88)

El Ciclo Básico General (CBG) surge con carácter experimental en el marco del Programa de Transformación de la Educación Media del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.¹⁵ En el documento base que acompaña como anexo la resolución aprobatoria del proyecto y que hemos consultado para la indagación, se enuncian los lineamientos de una propuesta de transformación de la educación media que pretende introducir en todas las escuelas del nivel un ciclo básico común, de carácter obligatorio; y definir diversas modalidades para el ciclo superior.

En este documento se alude a las recomendaciones de la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico, en el sentido de redefinir la función social y cultural de la educación media, integrando sus tres primeros años a la educación común y obligatoria. También puede mencionarse como antecedente de este proyecto la creación de un Ciclo Básico Unificado (CBU) a partir de la supresión de algunas materias y el reemplazo de otras, en las escuelas de comercio y los colegios y liceos. Esta medida, que se tomó en 1988, facilitó la movilidad de los alumnos de primero a tercer año, entre ambas categorías de establecimientos, pero no incluyó las escuelas técnicas.

Se decidió ensayar el proyecto en un número reducido de instituciones con la intención de ampliar gradualmente su implementación.¹⁶ La orientación y la supervisión de la experiencia, aplicada a partir del ciclo lectivo 1989, quedó bajo la responsabilidad del CONET y de varias Direcciones Nacionales, quienes constituyeron un Equipo de Coordinación Nacional para sostener la asistencia técnica a las escuelas a través de grupos de especialistas.

15. Este Programa se desarrolló durante la gestión del doctor Raúl Alfonsín (1983-1989), siendo ministro de Educación Jorge Sábato.

16. En la Ciudad de Buenos Aires se implementó en cuatro escuelas: el Liceo 9 y la Escuela de Comercio 30 (que ya implementaban el Proyecto 13); y dos escuelas técnicas: la 3 y la 25.

La transformación incluyó aspectos curriculares e institucionales, profundamente vinculados entre sí. Los primeros consistieron en la actualización de los contenidos de enseñanza y su organización en áreas, para superar el problema de la fragmentación de los conocimientos en la educación media. Se propusieron las siguientes áreas:

- de la Comunicación y Expresión (incluye Lengua y Literatura, Lengua Extranjera, Plástica, Música y Educación Física);
- de las Ciencias Sociales (incluye Historia y Civismo, Economía y Geografía);
- de las Ciencias Exactas y Naturales (incluye Matemática y Ciencias Naturales);
- de la Tecnología.

Se trabajó desde la concepción de diseño curricular con tres niveles progresivos de elaboración del currículo: los dos primeros, a cargo de las estructuras político-técnicas del sistema escolar (en este caso, el CONET y las Direcciones correspondientes del Ministerio de Educación y Justicia); y el tercero, a definir por cada establecimiento, con alguna modalidad de asistencia técnica.

Los aspectos institucionales de la transformación promovieron la paulatina transición de la conducción escolar hacia formas más participativas y la inclusión del perfeccionamiento en servicio como una dimensión permanente del desempeño del rol docente. Para sostener las transformaciones propuestas se introdujeron modificaciones en la organización de las instituciones seleccionadas y se constituyó una estructura de coordinación y asistencia a las mismas desde el nivel central. La misma comprendía cuatro instancias cuya composición y funciones resumimos a continuación:

EQUIPO DE COORDINACIÓN CENTRAL

Estaba integrado por representantes de la Secretaría de Educación, la Subsecretaría de Gestión Educativa y las direcciones nacionales comprometidas con el ensayo (DINEM, CONET y Educación Superior). Era el responsable de:

- Elaborar el anteproyecto de CBG.
- Diseñar el plan de aplicación y generalización del CBG.
- Elaborar el documento base.
- Formar y supervisar la Comisión de Fundamentos e Instrumentos y los Equipos de Coordinación Zonal.
- Planear y coordinar la realización del conjunto de acciones de apoyo.
- Gestionar y coordinar reuniones periódicas con el conjunto de los equipos de desarrollo del CBG.

EQUIPOS DE COORDINACIÓN ZONAL

Estaban integrados por los rectores de las escuelas de la zona que participaban del proyecto; y los coordinadores de áreas e interáreas de las mismas. Les correspondían las siguientes tareas:

- Coordinar el proceso de evaluación e integración de las diferentes experiencias de desarrollo zonal y realizar la integración de nuevas propuestas.
- Gestionar la prestación de asesoría y apoyo científico, institucional, presupuestario y pedagógico necesarios para la experiencia.

- Coordinar y gestionar el diseño e instrumentación del plan de aplicación, evaluación y generalización del CBG.
- Elaborar un informe periódico de evaluación y propuestas al Equipo de Coordinación Central del CBG.

COMISIÓN DE FUNDAMENTOS E INSTRUMENTOS

Era una instancia de elaboración de los fundamentos epistemológicos y pedagógicos de las áreas y disciplinas, y de apoyo técnico-científico a los programas de formación de coordinadores de los talleres de educadores. Estaba integrada por especialistas de las diferentes áreas y disciplinas con formación epistemológica y didáctica, un especialista en Psicología Educativa y un especialista en Análisis Institucional.

Esta Comisión era responsable de elaborar documentos para las áreas y estrategias interdisciplinarias; participar en encuentros periódicos de evaluación del desarrollo de los CBG en los establecimientos; preparar documentos de apoyo a partir de la demanda de las coordinaciones zonales y de las unidades educativas; y diseñar los instrumentos de evaluación del currículum.

COMISIÓN DE COORDINACIÓN DE TALLERES DE EDUCADORES

Era una instancia de apoyo a la institucionalización del perfeccionamiento continuo en las escuelas y le correspondía elaborar el programa de trabajo y los materiales de apoyo para los talleres de educadores; formar a los coordinadores de los mismos; y supervisar su trabajo a través de reuniones periódicas.

Como puede verse, se trataba de una propuesta de implementación compleja, sostenida por una amplia estructura de asistencia técnica, a cargo del Ministerio de Educación.

Para sintetizar las características de esta innovación, señalamos los siguientes puntos:

- Se tendió a conformar *cargos docentes* agrupando las horas de clase en divisiones de un mismo turno.
- Se propició la existencia de espacios de trabajo compartido entre los docentes, a través de la asignación de *tiempos remunerados no dedicados directamente a la enseñanza*. Se asignó a cada docente una renta de cuatro horas-cátedra; dos para participar del taller de educadores y dos para integrarse al taller de planeamiento.

El *taller de educadores* es un espacio en el que participan todos los profesores y el personal directivo, para abordar problemáticas de carácter institucional y pedagógico. Constituye una instancia institucional de perfec-

cionamiento docente, con encuentros periódicos de reflexión del conjunto de docentes de un mismo curso o de diferentes cursos para resolver problemas comunes.

El *taller de planeamiento* es concebido como un ámbito destinado a diseñar y evaluar el trabajo en cada área (en especial, los talleres integrados para los alumnos que forman parte de la oferta curricular) e implica el desarrollo de reuniones sistemáticas entre los profesores de cada área.

- Se crearon en cada escuela *figuras de coordinación de la tarea docente*: los *coordinadores de áreas* y el *coordinador interáreas*, con renta y funciones específicas.

Los *coordinadores de áreas* son elegidos por los docentes de las materias que las conforman y pueden rotar anualmente. Se les asigna una renta de dos horas cátedra que, sumadas a las cuatro que todo docente tiene como mínimo, hacen un total de seis horas rentadas no dedicadas a la enseñanza directa de alumnos. Los coordinadores de áreas son responsables de compatibilizar

la tarea llevada a cabo por los integrantes del área y actuar como nexo entre los profesores del área y las reuniones interáreas.

El *coordinador interáreas* es el responsable ante la dirección de la gestión técnico pedagógica del equipo docente del establecimiento. Es elegido por sus pares y puede rotar anualmente en sus funciones: se lo renta con cuatro horas cátedra que, sumadas a las cuatro que todo docente tiene como mínimo, hacen un total de ocho horas rentadas no dedicadas a la enseñanza directa de alumnos. Coordina el taller de educadores de la escuela y las reuniones interáreas; en tal sentido, le compete compatibilizar la tarea llevada a cabo por las diferentes áreas, favoreciendo su integración. Actúa como nexo entre los coordinadores de áreas de la escuela y los talleres de supervisión zonales (correspondientes a la estructura de asistencia técnica del Ministerio).

■ Se redefinió el *rol de los preceptores*, al considerarlos como auxiliares docentes vinculados con la problemática de la convivencia escolar.

En el año 1989 se disolvió la estructura de asistencia técnica a las escuelas incluidas en el ensayo por decisión de las autoridades del Ministerio de Educación. Sin embargo no se anularon las modificaciones introducidas en las instituciones: horas rentadas no dedicadas directamente a la enseñanza de alumnos, que son la condición de posibilidad de que funcionen las instancias previstas de trabajo docente compartido y las respectivas figuras de coordinación. En ese momento, con la organización antes descrita, se había concretado el tercer nivel de desarrollo curricular en estas escuelas, para primero y segundo años. La cohorte que había comenzado con el proyecto empezaba su tercer año, y las escuelas quedaron en libertad de acción con respecto a la forma de dar continuidad a la experiencia, sin contar con la asistencia técnica de los equipos, ya disueltos.

Por la estructura y las funciones de los equipos responsables de la asistencia técnica puede advertirse que este proyecto estuvo diseñado centralmente en función de innovar la enseñanza en los primeros años del nivel medio. Se trabajó desde concepciones actualizadas de la Didáctica, incluyendo los debates acerca de la cons-

trucción de los conocimientos escolares; en el documento base se hace referencia a la organización de unidades didácticas y su planificación integral; y a la modalidad del trabajo en talleres, tanto para los profesores como para los alumnos.

Se pretendió institucionalizar el perfeccionamiento docente en la propia escuela, entendiéndolo como una articulación entre la actualización en contenidos curriculares y una reflexión crítica sobre las propias prácticas de enseñanza. Esto significa valorar el aporte que representa el proceso de socialización profesional en el mejoramiento de las prácticas docentes.

4.4. Resoluciones ministeriales vinculadas con los departamentos docentes

Exploramos una serie de resoluciones ministeriales vinculadas con los departamentos y sus jefaturas o coordinaciones, desde su creación hasta la actualidad. Como puede verse en los puntos anteriores, también hay referencias a estos ámbitos en el Reglamento del CONET, en las orientaciones producidas durante la implementación del Proyecto 13; en el Proyecto de Reglamento General para los Establecimientos del Nivel Medio de 1989 y en el Documento marco del Proyecto CBG.

Resolución Ministerial 24/39
Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación

Por esta normativa se creó en los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial en que se imparte Educación Física un *Departamento Físico*, dependiente de los *directores*, conforme a las orientaciones que imparte la Dirección General de Educación Física. Este departamento está formado por los profesores de la materia y otros de la escuela que, por su especialidad, deseen colaborar con su funcionamiento; y es conducido por un secretario, profesor de Educación Física, que es designado en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, por la Dirección General antes mencionada. Es el primer antecedente que hemos encontrado.

Resolución Ministerial 936/58
Ministerio de Educación y Justicia de la Nación

Creó los departamentos que agrupan a los profesores de asignaturas afines en cada establecimiento de enseñanza media, con el objetivo de vigorizarla, dar mayor libertad y responsabilidad a las autoridades directivas y al cuerpo docente, en el proceso educacional y correlacionar la enseñanza de las disciplinas afines (actualizar, coordinar y ajustar el contenido de los programas de las asignaturas afines de cada curso y de los distintos cursos entre sí). La iniciativa asume carácter de ensayo.

Define que:

- Cada departamento tendrá un jefe designado por elección entre sus integrantes, que actuará como asesor del rector y durará un año en sus funciones.
- Los profesores integrantes de cada departamento ajustarán su actuación a las directivas del jefe, previa conformidad del rector o director.
- El jefe contará con la colaboración de los profesores coordinadores, quienes serán designados de la misma forma que el jefe. Uno coordinará la labor de los profesores que dictan la misma asignatura en distintos cursos y otro, la de los profesores de materias diferentes.
- A lo largo del año lectivo cada departamento realizará por lo menos dos reuniones.

Menciona las tareas a realizar por cada departamento:

- Considerar el estado del desarrollo de los programas.
- Determinar el número previsible de clases de cada asignatura, estableciendo los temas esenciales.
- Proponer, si fuera necesario, modificaciones a los programas.
- Aunar criterios para el desarrollo efectivo de la enseñanza.

- Actualizar el contenido de la enseñanza.
- Coordinar su acción con la de otros departamentos, cuando ello sea conveniente a juicio de la dirección.

Asimismo indica que al finalizar el curso lectivo los *rectores y directores* deben informar a la Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior sobre la experiencia recogida en la organización por departamentos, para sugerir las posibles mejoras.

Resolución Ministerial Expte. 61.986/59¹⁷
Ministerio de Educación y Justicia de la Nación

Establece el sistema de departamentos de *materias afines* con carácter definitivo, a partir de los resultados obtenidos en el curso de la experiencia realizada durante el ciclo lectivo 1958. Los elementos clave que aparecen en esta resolución son los siguientes:

- Cada departamento deberá realizar tres reuniones: a comienzo, mediados y fin del año escolar.
- Sus tareas se ajustarán en términos generales, a la Resolución 936/58. En particular se destaca la actualización de la enseñanza, tanto en su forma como en su contenido, para lo cual, con la autorización del director, se podrán introducir las modificaciones que se crean necesarias en los programas oficiales, sin suprimir temas fundamentales.
- Se mantiene la estructura departamental fijada en la Resolución 936/58, agregando para las escuelas nacionales de comercio un Departamento de Ciencias Biológicas, omitido en esa oportunidad. Se faculta a los rectorados y direcciones de los establecimientos de reducido número de divisiones, a fusionar los departamentos que consideren necesario.
- Los jefes de departamento constituirán un cuerpo asesor de la dirección o rectorado en materia de enseñanza y prestarán su colaboración y consejo en forma individual o conjunta, cada vez que se les requiera.

17. Aparece identificada de esta manera en la documentación consultada.

Resolución Ministerial 1.602/81 Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Introduce la asignación de renta para el cargo de jefe de departamento en establecimientos pertenecientes a los organismos de conducción dependientes del Ministerio de Cultura y Educación, a partir del curso lectivo 1982. Se sintetizan los puntos principales:

- Se asigna renta para quienes desempeñen el cargo de jefe de departamento para asegurar una mayor dedicación a la tarea, con la consiguiente posibilidad de coordinación de acciones, asesoramiento a directivos y profesores e intensificación de la labor de perfeccionamiento de personal en servicio.
- El monto de la renta será proporcional a la cantidad de divisiones del establecimiento (hasta diez divisiones, tres horas cátedra; hasta 15, cuatro horas cátedra; hasta 20, cinco horas cátedra; 21 divisiones o más, seis horas cátedra).

Las funciones de los jefes rentados son:

- Planificar la tarea anual departamental, es decir: organizar objetivos, estructurar programas, investigar sobre criterios metodológicos, establecer criterios generales de evaluación y evaluar la tarea cumplida, con fines diagnósticos y pronósticos, seleccionar bibliografía para profesores y alumnos, organizar reuniones de perfeccionamiento docente, establecer las necesidades del departamento con respecto a material didáctico.
- Coordinar la tarea con el director, el asesor pedagógico (si el establecimiento contara con dicho cargo), los profesores del departamento, para unificar criterios y los otros departamentos, para decidir la correlación de actividades, uso de laboratorios y material didáctico en general.
- Asesorar al director sobre diversos temas, por ejemplo: las materias vinculadas con el departamento, modificaciones de programas, planificaciones a nivel aula, dificultades de orden pedagógico señaladas por los profesores y resultados de las pruebas y

exámenes de las asignaturas vinculadas con el departamento.

En el aspecto docente-administrativo, los jefes de departamento deben:

- Fijar con permiso del director las fechas de reunión del departamento y conducir su desarrollo.
- Controlar la entrega de las planificaciones de los profesores del departamento a la dirección.
- Atender y resolver, en primera instancia, los problemas planteados por profesores del departamento, elevando al director los casos que sean necesarios.
- Llevar el libro de actas y toda documentación correspondiente al departamento.
- Confeccionar cuadros de promoción, retención y deserción de las asignaturas y los cursos vinculados con el departamento.

Los jefes forman parte del consejo consultivo. Para designarlos, el *director* presenta al Ministerio de Cultura y Educación una terna confeccionada por orden de prioridad, con los antecedentes de cada uno; el Ministerio elige al que considere más apropiado, que preferentemente deberá poseer título docente. La designación se realiza con carácter provisorio, por un año, y puede ser renovada a propuesta del *director*.

Resolución Ministerial 1.388/82 Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Extiende la cobertura de jefes de departamento rentados al autorizar su incorporación, con carácter experimental, en establecimientos dependientes de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior que cuenten con 25 o más divisiones de nivel medio. A continuación se transcriben algunos de los puntos con los que se fundamenta la medida:

“Que la experiencia demuestra, en numerosos casos, el logro de una positiva coordinación de las tareas de los profesores de distintas especialidades, lo

que hace aconsejable revitalizar el funcionamiento de aquellos departamentos”.

“Que los profesores Jefes de Departamento deben cumplir tareas de indudable responsabilidad y trascendencia que le exigen mayor dedicación y disponibilidad de tiempo”.

“Que resulta equitativo asignarles una compensación como ya se contempla en el caso de los Jefes de Departamento de Educación Física”.

“Que la organización departamental, con asignación de horas de cátedra rentadas para atender la función de Jefe, ha dado buenos resultados en los establecimientos afectados al régimen de profesores designados por cargo”.¹⁸

La resolución cuenta con un anexo titulado “Programa Jefe Rentado de Departamento de Materias Afines” que contiene, casi en su totalidad, los mismos contenidos y la misma organización que el incluido en el Anexo de la Resolución N° 1.602/81 a la cual, sin embargo no alude; hay algunas diferencias entre ambos textos:

- Con respecto al monto de la renta: estipula una cantidad diferente de horas (entre dos y ocho) para cada uno de los departamentos correspondientes a los colegios, liceos y escuelas de comercio.
- Con respecto a la modalidad de designación del jefe: determina que los profesores de cada departamento propondrán a la dirección una terna compuesta por docentes titulares o interinos, elegida por simple mayoría de votos; y será el director quien designará al que considere mejor capacitado para el desempeño de la función. La designación se hará con carácter provisorio, por el término de dos años, renovable por otro período de igual duración, sin que medie nueva propuesta del departamento, a criterio de la dirección.

Resolución Ministerial 1.426/82
Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Extiende a más establecimientos la experiencia de *jefes de departamento* rentados. En la Ciudad de Buenos Aires son 17: dos liceos nacionales de señoritas (2 y 4), siete colegios nacionales (2, 5, 7, 8, 9, 10 y 13) y ocho escuelas nacionales de comercio (1, 3, 5, 7, 8, 11, 12 y 15).

Resolución Ministerial 1.614/82
Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Establece precisiones en relación con el cargo de *jefe de departamento de Educación Física*, teniendo en cuenta la existencia previa de normativa vinculada con el tema. En los establecimientos mencionados en el Anexo de la R.M. N° 1.426/82, que contaban con el cargo rentado de jefe de departamento de Educación Física establecido por la Ley 14.473 —Estatuto del Docente— se mantendrá la situación existente; en los restantes, se aplicará el régimen de horas cátedra previsto por la Resolución N° 1.388/82.

Es decir, que en algunos establecimientos habrá jefes del Departamento de Educación Física designados por cargo, según el Estatuto del Docente, y otros que recibirán una renta por horas-cátedra, como el resto de los jefes de departamento de la institución.

Resolución Ministerial 1.681/83
Ministerio de Educación de la Nación

Extiende la experiencia de jefatura rentada a un número mayor de establecimientos dependientes de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior, con la condición de que tengan entre 21 y 24 divisiones de nivel medio.

Resolución Ministerial 2.200/88
Ministerio de Educación y Justicia de la Nación

Esta resolución introduce la figura de un *coordinador* (no de un *jefe*, que es su denominación tradicional) en cada uno de los departamentos mencionados en la resolución anterior, en el contexto de ejecución del Programa de Transformación de la Educación Media.

18. Resol. 1.388/82. Expte. 40.750/82. Ministerio de Educación de la Nación.

Indica que los *coordinadores* serán designados por los *directores*, previa elección de los docentes que integran el respectivo departamento; dicha función se desempeñará por el término de un año y serán retribuidos de acuerdo con el número de divisiones (cuatro horas cátedra, en los establecimientos que cuenten con hasta cuatro divisiones de primer año; con seis horas, en los que tengan entre cinco y 10 divisiones de primer año y con ocho horas, en los que superen las 10 divisiones de primer año).

Establece que cuando las razones educativas o de servicio lo aconsejen podrán designarse, durante no más de seis meses, colaboradores del coordinador, seleccionados entre el personal docente del establecimiento; se le asigna a cada escuela un monto de 36 horas destinadas a ser distribuidas entre los colaboradores.

Resolución Ministerial 320/89
Ministerio de Educación y Justicia de la Nación

Dejó sin efecto las R.M. N° 1.388/82, N° 1.426/82 y N° 1.681/83, que extendían la incorporación de jefes de departamento rentados a determinadas escuelas, con la intención de generalizarla. Esta norma fue dictada para evitar superposiciones, porque los cargos de coordinadores y colaboradores establecidos por R.M. N° 2.200/88 cumplen tareas similares a las determinadas para la experiencia de jefes de departamento de materias afines rentados.

Especificó que las escuelas que desarrollen experiencias pedagógicas en el ciclo superior que justifiquen la inclusión de jefaturas de departamento de materias afines rentadas, podrán elevar el proyecto de instrumentación de las mismas al Ministerio de Educación y Justicia, para su consideración.

Como puede observarse a través de esta síntesis, la estructura departamental de las escuelas medias comienza a regularse en 1958, con el criterio de agrupar a los profesores que enseñan las "materias afines". Previamente, surge el Departamento de Educación Física, con un jefe que es designado por cargo estatutario (es decir, que está incluido en el Estatuto del Docente y se desempeña de manera estable). Las distintas regulacio-

nes son vigentes en una parte del universo de escuelas medias, por lo cual se producen diferencias entre los establecimientos. A continuación, se sintetizan algunas de estas diferencias en cuanto a la organización de los departamentos y su coordinación:

■ La *estructura departamental de cada escuela*: es decir, cuántos departamentos hay en cada escuela, cuáles son y cuáles son las materias que incluyen. Aparecen diferencias entre los bachilleratos y las comerciales, entre las escuelas que implementan el Proyecto 13, el Proyecto CBG o ninguno de los dos.

■ La *forma de acceso al cargo de los coordinadores*: son designados por la dirección, las autoridades ministeriales o son elegidos por sus colegas (directamente o indirectamente, a través de la propuesta de una terna y desempeñan sus funciones de manera rotativa).

■ La *asignación de renta para los coordinadores*: los cargos estatutarios de los jefes de los departamentos de Educación Física son rentados; a los demás se les asigna una renta en horas cátedra, en general proporcional a la cantidad de secciones de la escuela, con ciertas condiciones (a los que trabajan en escuelas con Proyecto 13; y a los que trabajan en el ciclo básico de los bachilleratos y comerciales. Quedan fuera del beneficio los profesores del ciclo superior de esas escuelas y los de las escuelas técnicas sin Proyecto 13).

■ La *denominación del docente que es responsable de liderar los departamentos*: jefe es la tradicional; *coordinador* la más reciente, en la década del ochenta.

No obstante estas diferencias, en general hay coincidencias en la definición de las funciones de los coordinadores, claramente vinculadas con el liderazgo de las prácticas pedagógicas, en función del logro de articulaciones de las propuestas de enseñanza.

4.5. A modo de cierre, con respecto a la indagación documental

Como hemos señalado en esta sección, las autoridades educativas de la Ciudad de Buenos Aires, que han reci-

bido a las escuelas transferidas hace una década, no han producido documentos de carácter prescriptivo ni orientadores para el desempeño de las funciones de liderazgo pedagógico en el nivel medio. Por lo tanto, siguen vigentes las normas producidas por el Ministerio de Educación de la Nación, en diferentes momentos históricos, con concepciones diversas acerca de la gestión institucional. Muchas de ellas regulan el desempeño de las funciones de liderazgo pedagógico, en diferentes escuelas o en diferentes ámbitos de las mismas escuelas, con lo cual son generadoras de situaciones heterogéneas y, en ocasiones, inequitativas con respecto a la dimensión pedagógica de la gestión institucional.

Puede advertirse en las fuentes consultadas la confrontación entre modelos más unipersonales de *conducción* de las escuelas, con predominio de la vía jerárquica (por ejemplo, en el Reglamento del CONET, de 1962) y modelos que impulsan el carácter colegiado para el ejercicio de las funciones de gestión institucional (por ejemplo, el Proyecto de Reglamento General para los Establecimientos de Nivel Medio, de junio de 1989).

Con respecto a los *departamentos*, se observa claramente el intento de instalarlos para mejorar la articulación entre los profesores y, por consiguiente, de la enseñanza a lo largo del período que corresponde a las resoluciones consultadas (1939 en adelante).

Se trata, en general, de intentos débiles en relación con la posibilidad de estructurar una organización departamental en las escuelas de nivel medio porque se restringen a la introducción de la figura del *jefe o coordinador*, más que a la consolidación de un ámbito de intercambio entre docentes. Y porque, además, la figura del jefe o coordinador es planteada reiteradamente como un puente entre los profesores y la dirección de la escuela, en especial con respecto a la transmisión de información y al control básico, vinculado con la entrega de las planificaciones, la asistencia de los docentes, la organización de las "mesas de examen"; etcétera.

En ocasiones, se describen funciones de mayor complejidad, más claramente vinculadas con el liderazgo pedagógico, pero como no son acompañadas por la creación de condiciones objetivas que las tornen via-

bles (la asignación de renta para los *coordinadores* y aun para los demás integrantes de los departamentos) parecen carecer de la fuerza suficiente para incidir en las prácticas cotidianas de gestión de las escuelas.

La normativa introduce parcialmente la asignación de "tiempos institucionales" u horas rentadas para los *coordinadores* de algunas escuelas (las que implementan proyectos considerados innovadores, como el Proyecto 13, el Ciclo Básico Unificado y el Ciclo Básico General); y para algunos *coordinadores* de las mencionadas escuelas (los que han sido designados por cargo, en las de "Proyecto 13 parcial" y los que se desempeñan en el ciclo básico, en las que implementan CBU y CBG). Esta situación genera inequidad entre las escuelas y entre los docentes de una misma escuela, porque la renta constituye una condición objetiva favorecedora del trabajo colaborativo entre los docentes (necesaria, aunque no suficiente).

Finalmente, podemos concluir que la documentación vinculada con la implementación de los proyectos 13 y CBG (décadas del setenta y del ochenta, respectivamente) muestra una coincidencia en la intención de promover un liderazgo pedagógico basado en la construcción de acuerdos entre los docentes, para lograr propuestas de enseñanza articuladas.

En ambos casos se ha recurrido a la asignación de "horas institucionales" para rentar el tiempo de trabajo vinculado con ese propósito y con la implementación de proyectos educativos, de carácter global o parcial (de los departamentos o de las áreas, respectivamente). El Proyecto 13 es menos directivo en cuanto a la utilización de dichas horas; crea el espacio y lo deja abierto a la iniciativa de las escuelas, en particular de sus *directivos*.

Asimismo, en ambos casos se propicia la instalación de ámbitos de trabajo compartido entre los docentes: el *consejo consultivo de la dirección*, integrado por los *coordinadores de los departamentos* y la asesoría pedagógica (Proyecto 13); el *taller de planeamiento* y el *taller de educadores*, como intentos de articular la tarea de los departamentos y las áreas (CBG).

5. EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO A TRAVÉS DE LOS TESTIMONIOS DE DIRECTIVOS, ASESORES PEDAGÓGICOS Y COORDINADORES DE DEPARTAMENTOS DOCENTES

El objetivo de esta etapa fue indagar las concepciones de quienes desempeñan cargos en la estructura directiva de algunas escuelas de nivel medio, acerca de la dimensión pedagógica de sus funciones y las tareas de liderazgo de las prácticas pedagógicas. Desarrollamos el estudio con la convicción de que, más allá de lo definido por la normativa, cada establecimiento construye su propia modalidad de liderar las prácticas de enseñanza en función de la historia institucional, el contexto en que trabaja y la trayectoria profesional y personal de sus docentes —en particular, de quienes desempeñan los cargos directivos.

Realizamos entrevistas semi-estructuradas, de carácter individual, en tres escuelas sugeridas por la DAEMyT, las que fueron seleccionadas en función de las siguientes características: su condición de transferidas, su condición de ex DINEM o ex CONET y la implementación o no de “proyectos especiales”. Las escuelas incluidas en la muestra son el Liceo 9 “Santiago Derqui”, la Escuela de Comercio 9 “José Ingenieros” y la Escuela Técnica 27 “Hipólito Yrigoyen”.

Recogimos los testimonios de quienes desempeñan los siguientes cargos: *director/rector*, *vicepresidente/vicepresidente* y *jefe/coordinador de departamentos docentes o áreas de enseñanza*, en las tres escuelas; *asesor pedagógico*, en el Liceo y en la Escuela Técnica; y *regente*, *subregente* y *jefe general de enseñanza práctica*, en la Escuela Técnica. Para elaborar el guión con que trabajamos, acudimos a la información relevada durante la etapa anterior. El análisis de las entrevistas —33 en total— se realizó a partir del “Análisis temático de datos cualitativos” (Boyatzis, 1998).

A continuación presentamos una breve caracterización de las tres escuelas que puede facilitar la comprensión de la información obtenida a través de las entrevistas.

El Liceo 9 “Santiago Derqui” implementa simultáneamente el Proyecto 13 y el CBG, lo que constituye una si-

tuación prácticamente exclusiva en la Dirección de Área de Educación Media y Técnica. Está ubicado en el barrio de Belgrano R. de la Ciudad de Buenos Aires, en el Distrito Escolar 10. Fue fundado en 1954, como liceo de señoritas y se mantuvo así hasta 1985, cuando las autoridades decidieron impulsar la generalización de la educación mixta en las escuelas de nivel secundario dependientes del Ministerio de Educación de la Nación. En la actualidad los varones representan prácticamente la mitad de la matrícula y hay algunos profesores varones en Educación Física, Física, y Tecnología, en una planta docente integrada mayoritariamente por mujeres.

Tiene alrededor de 930 alumnos agrupados en 30 secciones, 15 en el turno mañana y 15 en el turno tarde. Hay tres secciones de cada año en cada turno, aunque las de la mañana son un poco más numerosas: un promedio de 34 alumnos por sección en 1º y 32 en 5º; las de la tarde oscilan entre un promedio de 32, en 1º y 28, en 5º.

El porcentaje de sobreedad de la escuela es de 12,8% (el de la Ciudad de Buenos Aires, 34,4% y el del distrito escolar al que pertenece, 26,4%). El porcentaje de repitencia es de 11,9% (13,6% el de la Ciudad de Buenos Aires y 12% el del Distrito Escolar 10).¹⁹

Se desempeñan en la escuela 82 profesores, de los cuales 55 son titulares (alrededor del 67%). La planta docente es estable y hay muchos profesores con varios años de antigüedad en la escuela. Por la implementación del “Proyecto 13 total”, dispone de una asesora pedagógica y de una planta docente de profesores designados por cargo, con “horas institucionales” destinadas a diversas tareas: tutorías, clases de apoyo para los alumnos con dificultades, coordinación de departamentos, desarrollo de proyectos educativos, entre otras. Por la implementación del Proyecto CBG cuenta con un taller de educadores y varios talleres de planeamiento, cada uno de los cuales dispone de un mínimo de cuatro horas extraclase. La estabilidad de su planta docente y la disponibilidad de tiempos de trabajo institucional parecen favorecer el desarrollo del sentido de pertenencia entre sus docentes y la consideración de la escuela como un ámbito de aprendizaje profesional.

19. Los datos correspondientes a la matrícula, turnos y divisiones y a los porcentajes de sobreedad y de repetición fueron extraídos en todos los casos de Secretaría de Educación (1997).

Este Liceo ofrece a sus alumnos un bachillerato común. Se enseñan tres idiomas: inglés, francés e italiano, con un peso equivalente; uno en cada división de cada año, de 1º a 5º. El Proyecto CBG representa además una propuesta curricular peculiar en el ciclo básico, que consiste en la existencia de talleres para alumnos que complementan las materias; la enseñanza de Tecnología y una mayor duración de la semana escolar (30 horas reloj). La escuela funciona entre las 7:20 y las 18 horas aproximadamente con los dos turnos mencionados; a posteriori se desarrollan actividades optativas, por lo cual algunos días está abierta hasta las 22 horas. Los entrevistados la presentan como una escuela exigente.

Son muy exigentes los chicos, son exigentes los padres... acá somos exigentes todos. Nosotros sabemos que exigimos mucho a los profesores, por momentos tienen mucha actividad, pero también los profesores nos exigen a nosotros. Se sienten cómodos con eso y si no, se van. (...) Lamentablemente no hay ningún lugar donde se pueda aprender autoridad y acá los chicos respetan la autoridad por el conocimiento. Si no demostrás que sabés y que podés transmitir lo que se espera que transmitas, el respeto decae (Vicerrectora turno mañana).

Enfatizan además su carácter de escuela que favorece la participación.

Acá los chicos siempre han participado mucho. Más allá de lo que está pautado y de lo que los docentes y los directivos consideramos que es apropiado, hay una gama de posibilidades que ellos plantean, se evalúan, las charlamos con ellos... Hay muy buen diálogo con el centro de estudiantes. (...) Son muy activas las clases en general, los pibes participan, están acostumbrados al aula taller, a ir a la biblioteca, a traer material (Vicerrectora turno mañana).

La describen como una escuela en la que los docentes están acostumbrados a trabajar en común.

Somos muy colaboradores unos con los otros, en ese sentido, uno no está nunca solo. Intentamos en el departamento que el nuevo docente esté apoyado, reciba guía, tenga a quien acudir si le pasa algo (Jefa del Departamento de Lengua y Literatura).

La Escuela Técnica 27 "Hipólito Yrigoyen" está ubicada en el barrio de Monte Castro de la Ciudad de Buenos Ai-

res y pertenece al Distrito Escolar 18. Fue organizada por la Dirección General de Enseñanza Técnica en el año 1948 y se creó como Escuela Técnica de Oficios de la Industria de la Alimentación. Su primer director fue el doctor en Química Ernesto Longobardi, uno de los fundadores de la Oficina de Química Municipal (actualmente Bromatología) quien continuó en la escuela hasta los 96 años.

A partir de 1952 la escuela adoptó la especialidad de "Industrias Químicas", y es la única institución de gestión oficial con esa propuesta. El edificio que ocupa actualmente es propio; fue inaugurado en 1974 y cuenta con laboratorios muy actualizados. Desde 1980 implementa el "Proyecto 13 parcial", por lo cual en su planta funcional coexisten docentes designados por cargo y por horas cátedra.

Tiene un total de 1.125 alumnos distribuidos en 48 secciones que se organizan en tres turnos: mañana, tarde y noche. En el turno noche sólo se cursan los años correspondientes al ciclo superior, en tanto que en los otros turnos se desarrollan ambos ciclos: básico y superior. Tiene un promedio de 23 alumnos por sección, menor que el del distrito escolar al que pertenece la escuela (que es de 26) y que el total de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, que es de 27. Estas condiciones favorables de la escuela en términos relativos se evidencian también en el porcentaje de sobreedad que alcanza el 14,8% (19,4% es el correspondiente al distrito y 34,4% el de la Ciudad de Buenos Aires). En términos de la repetición (6,1%) se encuentra en una mejor situación que el distrito y la Ciudad (8% y 13,6%, respectivamente).

La mayor parte de los alumnos está todo el día en la escuela, porque asisten a clases en un turno y en el contraturno a talleres y laboratorios (además de las clases de Educación Física, como es habitual en las escuelas medias). Por lo tanto, el edificio está permanentemente ocupado durante toda la semana, en los tres turnos en que funciona.

Se reitera en las entrevistas una mirada permanente de la institución hacia el mundo del trabajo, del cual esperan y obtienen reconocimiento.

Pero la satisfacción, más allá de poder encontrarla en la escuela, la encontramos fuera de ella, porque las empresas requieren egresados de esta especialidad. Yo diría que acuden, no digo exclusivamente porque sería ya pecar por exceso, pero casi exclusivamente a esta escuela por el óptimo grado de preparación de nuestros egresados. Entonces eso sería un poco... una vez sembrado durante seis años, el fruto que recojo ¿no? A través de esos seis años que los alumnos... seguimos siendo reconocidos por las industrias, el comercio (Director).

La escuela es presentada como elaboradora de proyectos significativos en la enseñanza de la especialidad y como una institución a la que los egresados vuelven para acercar sus aportes.

Nosotros hemos sido los ganadores del proyecto YPF-Bunge y Born que se llama "El hombre, la química y su hábitat, o sea que los químicos tenían la fama de contaminar el mundo. Queremos enseñar química descontaminando, es una cosa importante. Entonces ya tenemos trabajo, estamos entrando en Internet, ya se han publicado varios trabajos. Uno de estos trabajos que se publica y sale ahora en Internet es este que se llevó el MERCOSUR sobre la recuperación y la transformación de los aceites usados para comestibles, para frituras... (Director).

Acuden a la escuela inclusive hasta egresados de muchos años atrás, con experiencia en manejo de equipamiento de laboratorio y que se acercan a la escuela y dan clases de actualización o perfeccionamiento o de manejo de ese equipamiento con que se está dotando a la escuela, de pronto hay docentes que tantos años acá adentro... no tienen muy presente ese equipamiento muy moderno. Entonces, inclusive ex alumnos que están cumpliendo funciones científicas en organismos, ya sea instituciones públicas o privadas, se acercan a la escuela para el manejo de esos equipamientos (Director).

La Escuela de Comercio 9 "José Ingenieros" se encuentra ubicada en el barrio de Flores de la Ciudad de Buenos Aires, en el Distrito Escolar 11. Fue fundada hace 50 años. Funciona en tres turnos: mañana, tarde y noche. Su matrícula total es de 1.127 alumnos distribuidos en 34 divisiones: 11 por la mañana, 11 por la tarde y 12 por la noche.

El índice de sobreedad es de 38,6%, superior al del distrito escolar al que pertenece (26,9%) y al de la Ciudad

de Buenos Aires (34,4%). El de repetición es de 12,6%, levemente inferior al de la Ciudad (13,6%) y superior al del distrito (9,2%). Ambos índices se han calculado tomando en cuenta solamente los turnos mañana y tarde. En la escuela no se implementan "proyectos especiales".

Acá ningún profesor tiene horas institucionales, las hacemos. Las hacen gratuitamente, a voluntad (Vicedirectora).

Aunque señalan claramente las desventajas de esa situación.

Sería importante, ya que uno trabaja tanto, contar para los docentes con horas institucionales para poder profundizar esto (se refiere a los proyectos) y que no quede en un papel. (...) Nos gustaría trabajar más, profundizar más, atender un poco más a los papás, cosa que a veces hacemos teniendo un ojo acá, mirando que los chicos sigan trabajando y el otro hablando con el papá y no dándole el tiempo que a lo mejor un padre necesita (Coordinadora del Departamento de Ciencias Sociales).

Trabajan alrededor de 127 profesores (de los cuales, 32 son varones) y 23 preceptores; distribuidos en los tres turnos. Varios de ellos tienen una gran cantidad de horas concentradas en la escuela y también, mucha antigüedad en la institución.

Ofrece a sus alumnos la modalidad comercial, con dos orientaciones: Administración y Contable-impositiva. El turno noche tiene un plan especial de cuatro años (Comercial nocturno) que cursan alumnos de entre 16 y 60 años. En el momento de las entrevistas estaba incluida entre las escuelas que apoyaba el Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, por lo cual tenía un presupuesto específico destinado a compra de material didáctico, mejoramiento de la biblioteca, cursos de capacitación para docentes y becas para alumnos en situación socioeconómica desfavorable.

Los entrevistados hacen una reiterada referencia a la escuela como institución que favorece la participación de sus docentes.

[El proyecto institucional] se elabora desde el conjunto, porque de pronto pueden surgir propuestas nuestras, pero también les pedimos a los coordinadores y a través de ellos a los profe-

sores qué otra inquietud pueden llegar a tener ellos. (...) Por eso digo que tiene mucho que ver la participación del docente, porque qué puedo decir yo, quiero que se haga tal o cual proyecto, por más que dé un fundamento extraordinario, si el docente no está convencido y no tiene ganas de trabajarlo, no voy a lograr absolutamente nada. Si le doy participación y de alguna manera vemos en conjunto qué no va, explicándole tiene que ser muy necio para no llegar a entenderlo, pero generalmente surgen ideas muy buenas de parte del profesor (Directora).

Se implementan en la escuela ciertos dispositivos vinculados con la orientación escolar y el mejoramiento de la convivencia cotidiana; por ejemplo, las tutorías, los consejos de aula y el consejo de convivencia.

A continuación ofrecemos la información recogida a través de las entrevistas, organizada en función de presentar a los actores que asumen las funciones de liderazgo pedagógico, las tareas que realizan y el modo en que las desarrollan.

5.1. Los actores del liderazgo pedagógico

Son quienes desempeñan en las escuelas seleccionadas los cargos directivos en sentido estricto (*directores y vicedirectores, regentes y subregentes y jefes generales de enseñanza práctica*) y quienes desarrollan otras funciones de liderazgo (*jefes o coordinadores de departamentos y asesoras pedagógicas*). Tienen la responsabilidad de supervisar y coordinar las prácticas pedagógicas y de asesorar a los docentes al respecto; la normativa define en cierto sentido las respectivas incumbencias, pero los actores las resignifican en cada establecimiento en relación con hitos importantes de la historia institucional y de su propia historia personal y profesional.

5.1.1. Los directivos

El Liceo y la Escuela de Comercio tienen una directora y dos vicedirectoras. En la Escuela Técnica hay seis docentes en cargos directivos: al *director* y una *vicedirectora* se agregan un *regente de cultura técnica*, uno de *cultura general* y un *subregente técnico*, cada uno de los cuales es responsable de la institución en alguno de los turnos y un jefe general de enseñanza práctica que

tiene la misma jerarquía escalafonaria que los regentes y es responsable de los talleres del ciclo básico.

Todos los cargos mencionados son escalafonarios, lo que significa que forman parte de la carrera profesional definida por el Estatuto del Docente y que quienes los ejercen son superiores jerárquicos de los profesores y los maestros de taller; se accede a ellos por concurso y se desempeñan en forma estable. Incluyen una diversidad de tareas vinculadas con la gestión y la administración escolar con mucho peso en su configuración, además de la dimensión pedagógica, objeto de la indagación.

LOS ESTILOS DE DIRECCIÓN

El cargo de *director/rector* es el que ejerce mayor influencia en la modalidad de funcionamiento del ámbito directivo de la escuela y en el liderazgo de las prácticas pedagógicas, por el peso que tiene en la organización jerárquica característica de las instituciones escolares. No obstante, el funcionamiento de la institución escolar se configura a partir de un interjuego entre el estilo personal del *director* y la historia institucional, el marco dado por el sistema educativo y el contexto histórico social.

Ball (1989) señala al respecto que, en circunstancias normales, el *director* es el centro principal de la actividad micropolítica en la escuela y se supone que mantiene una autoridad absoluta en su organización; advierte, sin embargo, que esa suposición parte de una simplificación engañosa, ya que el director debe lograr y mantener el control (el problema del dominio), mientras alienta y asegura el orden social y la adhesión (el problema de la integración).

El modo en que los *directores* resuelven esta situación difiere. A esta diferencia, a menudo, se le da el nombre de estilos de liderazgo que son, al mismo tiempo, un acto de dominio (la afirmación de la responsabilidad suprema) y una expresión de la integración (el centro de identidad y el propósito común dentro de la institución). Un estilo es una forma de realización social, un modo particular de comprender y aplicar la autoridad de la dirección. Es eminentemente una realización individual, pero al mismo tiempo es esencialmente una for-

ma de acción conjunta. Desde esta concepción, analizamos el estilo de dirección que caracteriza el funcionamiento del conjunto de docentes que desempeñan los cargos directivos en las escuelas seleccionadas.

En el Liceo y la Escuela de Comercio prevalece un estilo de dirección que privilegia el trabajo en equipo entre las directoras y las vices.

Trabajamos en el mismo plano, yo no hago diferencias de jerarquía; es un equipo. Cuando escucho en las reuniones que otros rectores tienen problemas, no lo puedo entender; acá trabajamos a la par, aunque están bien claras las tareas de cada una (Rectora del Liceo).

[Al equipo de dirección] lo formamos las dos vicedirectoras y yo. Desde que comenzamos, tratamos de formar un equipo. Con el tema de la transferencia, se le empieza a dar más importancia a los equipos de conducción. No era solamente la figura del director, sino que se trabajaba simultáneamente con los vices. Se hizo capacitación al respecto. Desde que comenzamos, tratamos de formar un equipo, no voy a decir que al principio fue tan fácil, porque a veces cuesta trabajar en equipo. Pero cada vez nos vamos afianzando más (Directora de la Escuela de Comercio).

Estas mismas directoras aluden a sus funciones vinculándolas con la responsabilidad de propiciar el compromiso de los docentes con la institución, favorecer la participación y generar proyectos de trabajo. Se destaca la intención de generar consenso para motivar el sentido de pertenencia a la institución, asegurar la pertinencia de las decisiones y la viabilidad de los proyectos que se encaran.

[Se trata de] crear espacios y condiciones para que todos generen proyectos: los docentes, los chicos, la comunidad educativa. El PEI [proyecto educativo institucional] surge desde abajo; no se trata de que decida yo y luego se baje (Rectora del Liceo).

Yo creo que hay un sentido de pertenencia muy grande a la escuela y otra de las cosas que noto, y esto lo rescato después de la experiencia con otros directivos que he tenido, es porque tienen participación. Cuando uno no participa, se siente totalmente aislado. El sentido de pertenencia le genera un compromiso con la institución (Directora de la Escuela de Comercio).

En la Escuela Técnica, en cambio, aparece una mayor referencia a la estructura jerárquica.

La escuela tiene un responsable de la institución que es el rector, un sub-responsable que en su ausencia ejerce las funciones del rector que es el vicerrector (...) y luego cada turno tiene su autoridad que es el regente de cada turno, que ocupa la función de manejar el turno y está al tanto de las novedades que se van produciendo en cada uno de ellos que son transmitidos a la rectoría de la escuela (Director).

Es enorme la responsabilidad que implica cada una de las personas que están acá. (...) Pero, cuando uno está en una conducción escolar, es responsable por todo lo que pasa en la escuela. Y más el director que el vicedirector. (...) Yo digo que la figura del vicedirector es como la del vicepresidente de la Nación. (...) Está, pero poco. Creo que la función es justamente que ante la ausencia del director haya a mano una figura que lo pueda reemplazar porque es la que tiene el contacto más directo de las cosas cotidianas que pasan en la escuela (Vicedirectora).

Bueno, en primer lugar el que distribuye las tareas básicamente es el director del establecimiento. Él es el que nos manda los lineamientos básicos. Después tenemos reuniones que hacemos conjuntamente con todo el equipo de conducción. De ahí surge la distribución de las tareas que vamos a ejecutar cada uno de nosotros. De acuerdo con las tareas que nos bajan a nosotros, nosotros las bajamos, en este caso, a los profesores o a los estamentos que tenemos nosotros: preceptores, profesores (Subregente técnico).

La función directiva aparece aquí descripta con una fuerte carga de responsabilidad que "baja en cascada". El director es quien distribuye las tareas previstas por la normativa y asigna las responsabilidades a los docentes que ocupan los demás cargos dentro de la escuela. Parece interpretarse que esta verticalidad permite asegurar el control, minimiza el riesgo de interferencias o conflictos en el ejercicio de las tareas y garantiza una distribución ordenada de las respectivas responsabilidades.

LOS CRITERIOS DE DISTRIBUCIÓN DE LAS TAREAS DIRECTIVAS

La resolución de la distribución de tareas entre los directivos parece marcar una divisoria entre el Liceo y la Escuela de Comercio por un lado y la Escuela Técnica

por el otro. En un caso, se resuelve en el seno de la propia institución; y en el otro, se adopta el criterio establecido en la reglamentación respectiva del ex CONET.

Si nos ceñimos a lo que reglamentariamente nos bajaron en su momento, las vicerrectoras tenemos que estar más en lo pedagógico y la rectora en lo administrativo (...) que a nosotras nos llamó la atención porque que la rectora esté solamente en lo administrativo es sumamente aburrido y además... que se le dé tanta importancia a lo administrativo... no es que no sea importante, pero... así que nosotras compartimos las funciones (Vicerrectora del turno mañana del Liceo).

Fuimos variando, porque al principio había toda una agenda organizadita, no es que esto esté desorganizado, pero yo creo que está más organizado que antes, en el sentido de decir, bueno que alguien se ocupe concretamente de esto y bueno, a medida que nos reunimos nos vamos informando de qué es lo que sucede. (...) La vicedirectora con la que usted habló se ocupa de la bajada de información al personal y de coordinar Educación Física. (...) La otra vicedirectora está a cargo de la coordinación de los departamentos. El proyecto de promoción y retención lo estamos trabajando las tres en conjunto porque prácticamente para nosotros es nuevo, surge del Programa Nacional de Becas Estudiantiles (Directora de la Escuela de Comercio).

Yo creo que un poco nosotros heredamos la vieja historia del CONET en la cual tenemos un reglamento donde están escritas todas las funciones. (...) Acá el reglamento lo dice clarito: regente de cultura general, subregente técnico, regente técnico. Entonces ahí tenés en todo el reglamento que te dice que la vicedirectora se tiene que ocupar de los laboratorios, atender la problemática, esto, lo otro. (...) Es la base de la distribución de la tarea (Regente de Cultura General de la Escuela Técnica).

Entre las tareas de la dirección ocupa un lugar significativo la preocupación por distribuir la responsabilidad sobre la vida cotidiana institucional en cada uno de los turnos en que funcionan las escuelas.

Ellas [las vicerrectoras] están a cargo del trato directo con los alumnos y los preceptores de cada turno; yo me reservo como última instancia o, si alguna de ellas no está, atiendo ese tema (Rectora del Liceo).

Nosotros nos relacionamos mucho porque por ejemplo: la directora conmigo rota la mañana y la noche; las tres mañanas que no estoy como vice, estoy dando clases. A la noche nos vemos, nos juntamos. A la tarde, la directora da horas de clase, así que está en contacto con la otra vicedirectora y una vez por mes nos reunimos las tres para solucionar problemas comunes o algún problema que surja en la escuela que tengamos que ver las tres (Vicedirectora de la Escuela de Comercio).

Técnicamente el organigrama es el director y yo en el turno mañana. El turno mañana es mío. El director supervisa toda la escuela y yo dirijo el turno mañana en el cual tengo total autonomía. Excepto que el director me dé una orden específica, me diga tal cosa o tal otra, el resto de la autonomía y las decisiones que se adoptan en el turno mañana son mías. Bajo mi responsabilidad, obviamente (Subregente de la Escuela Técnica).

Cuando se trata de la dimensión pedagógica de las funciones de conducción, el criterio predominante para distribuir las tareas directivas en el Liceo y en la Escuela Técnica parece ser la especificidad de la formación básica de cada uno mientras que en la Escuela de Comercio no se menciona explícitamente dicho criterio.

Nos distribuimos la observación de clases según la formación de cada una: la vicerrectora de la mañana que es de Historia, observa Ciencias Sociales; la vicerrectora de la tarde que es de Física, Física y Química; yo [es profesora de Matemática], Matemática y Biología (Rectora del Liceo).

La regente del turno noche también es regente técnica, pero en el caso de ella la especialidad es Matemática; la vicedirectora es de Matemática. En el área pedagógica tiene una gran intervención, porque en el área pedagógica podés intervenir, pero en el área específica recae un poco más en mi caso o en el caso del director, que somos químicos. Entonces podemos entender mucho mejor lo que se está hablando. Incluso los jefes del área química tienen relación directa con él o conmigo (Subregente de la Escuela Técnica).

LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LAS FUNCIONES DE DIRECCIÓN

No obstante estas consideraciones, la dimensión pedagógica parece diluirse en el cúmulo de responsabilidades que asumen en la gestión cotidiana de las escuelas.

La dirección de la escuela no es sólo lo pedagógico. Están los baños rotos, los caños del agua, hay que resolver las urgencias presentando tres presupuestos y logrando que la cooperadora apruebe, conseguir predios para que los chicos hagan Educación Física... Creo que las autoridades muchas veces no están al tanto del esfuerzo que hay que hacer para mantener la escuela en funcionamiento (Rectora del Liceo).

En definitiva lo que nosotras hacemos es mediar todo el tiempo: entre los chicos, entre los chicos y los adultos —preceptores y profesores— en los problemas de los adultos entre sí; es una otra forma de ver la función (Vicerrectora del turno tarde del Liceo).

[Yo me ocupo] de todo un poco, del asesoramiento de cooperadora, de la parte de supervisión de secretaría. (...) Otra de mis tareas es encargarme del cuaderno de actuación y del concepto de todo el personal (Directora de la Escuela de Comercio).

Falta la llave del laboratorio 7..., bueno, la busco (...) o pasa que una alumna se siente mal o un pequeño accidente, entonces se recurre acá, se llama al SAME, se llama a la familia, se llena el libro de actas, después se hace el resumen en el parte. Es decir todo está nucleado en lo que es la regencia (Regente de General de la Escuela Técnica).

Se complica porque además de tener que trabajar con los maestros, tenés que trabajar con todo el patrimonio... Se rompe una máquina y tenés que conseguir el repuesto, tal proveedor, buscar los precios, pedir a la cooperadora si te lo compran (Jefe General de Enseñanza Práctica de la Escuela Técnica).

Estos testimonios concuerdan con los resultados de la indagación que realizaron Braslavsky y Tiramonti (1990), quienes establecieron que para un rector de escuela su función está básicamente orientada a la mediación en los conflictos para garantizar el funcionamiento cotidiano de la institución. Esto se complementa secundariamente con funciones pedagógicas de asesoramiento de profesores y control del rendimiento estudiantil.²⁰

5.1.2. Los coordinadores de áreas o departamentos

Advertimos una diversidad de situaciones con respecto a la organización departamental de las escuelas visitadas, que probablemente refleje una diversidad análoga en la DAEMyT.

En el Liceo hay una particular imbricación de departamentos y áreas, como consecuencia de la implementa-

ción del Proyecto CBG que se sobreimpresionó a la organización departamental consolidada previamente, a partir del Proyecto 13. Hay cuatro áreas que incluyen a los profesores de las asignaturas del ciclo básico: Comunicación y Expresión, Ciencias Sociales, Ciencias y Tecnología. En la primera trabajan los docentes de cuatro departamentos (Lengua y Literatura, Idiomas Extranjeros, Plástica-Música y Educación Física). En las de Tecnología, Ciencias y Ciencias Sociales, los profesores de los departamentos del mismo nombre. En los seis departamentos mencionados están incluidos los docentes que dictan las asignaturas correspondientes, en los ciclos básico y superior. Como esta escuela implementa el "Proyecto 13 total", dispone de horas cátedra institucionales con las que renta a quienes se desempeñan en tareas de coordinación de áreas y departamentos: *jefes o coordinadores* (usan indistintamente ambas denominaciones) y *subjefes*.

La Escuela de Comercio cuenta con siete departamentos: Lengua, Ciencias, Ciencias Sociales, Educación Física, Plástica, Contable y Jurídico; los dos últimos agrupan materias pertenecientes al ciclo superior, por lo cual sus jefes no están rentados, a pesar de la cantidad de materias que agrupan (el Contable, a 15, por lo cual han nombrado dos jefas, una para los turnos mañana y tarde, y otra para el turno noche).

La Escuela Técnica dispone de siete áreas o departamentos: Ciencias, Dibujo Técnico, Lengua y Comunicación, Ciencias Sociales, Educación Física, Taller y Química. Este último agrupa a las disciplinas de la especialidad que se dictan en el ciclo superior. El Departamento de Taller tiene una coordinación no rentada. Los demás tienen coordinadores rentados porque se los designa entre los "docentes con cargo"; es decir, aquellos que tienen horas institucionales disponibles.

LAS FUNCIONES DE LOS COORDINADORES

Los jefes de departamentos desarrollan funciones de coordinación, lo cual los posiciona en una situación diferenciada con respecto a los restantes miembros del departamento. No obstante, no son superiores jerárquicos de sus colegas, porque los suyos no son cargos escalafonarios. Se ven y son vistos como pares de los

20. Para más de la mitad de los rectores, las tareas pedagógicas no forman parte de las funciones que deberían cumplir; y hay un grupo que las señala como ajenas al deber ser de su función (ver Braslavsky y Tiramonti, 1990).

profesores que integran los departamentos, lo que es valorado positiva o negativamente según los casos.

Uno no es una autoridad, es un par (Jefa de Ciencias Sociales del Liceo).

En realidad el que puede decirle a un profesor que no está haciendo lo que se debe es el rector... Porque en realidad este año soy yo y el año que viene, puede ser otro profesor. (...) Si fuera por vía jerárquica sería diferente... yo creo que debiera ser así, tendríamos que ser jefe de departamento por puntaje, con obligación de tomar la jefatura, porque acá hay profesoras que tienen mucho más puntaje y no la quieren tomar. (...) Después de ser jefe de departamento tener la posibilidad de acceder a una vicedirección y después a una supervisión... pero lamentablemente no es así (Jefa de Educación Física del Liceo).

En el Liceo y la Escuela de Comercio se presentan a sí mismos como figuras de enlace entre las autoridades institucionales y los profesores que integran los departamentos, ocupando un lugar potencialmente clave en la circulación de la información.

Nosotros no tenemos autoridad sobre el resto del área sino que somos un poco el nexo para transmitir la información que nos acercan las autoridades de la escuela, que en vez de hacerlo en forma individual a cada docente del área llega a nuestras manos y somos el puente con el resto de los compañeros (Jefa de Tecnología del Liceo).

De lo que me ocupo es de informar todo aquello que me da la directora con respecto a la parte institucional. Cuando hay que presentar notas, cuando hay que presentar algún tipo de trabajo, proyecto, organizar actos, informarle a los compañeros que hay que hacer determinado tipo de trabajo. Y después, la citación para las reuniones que hacemos, las formales que determina la directora y las que nosotros consideramos porque hay ciertos temas que tratar (Jefa del Departamento Contable de la Escuela de Comercio).

Es recurrente entre los coordinadores la resistencia a liderar las prácticas pedagógicas de los docentes que tienen una formación diferente de la suya; parece que conciben la posibilidad del trabajo conjunto sólo entre aquellos que comparten la formación disciplinar.

Me ocupo de mirar las planificaciones; en detalle las de Biología porque de las de Matemática se encarga la subjefa de Matemática y de las de Química la subjefa de Química. De Física hay un solo profesor... (Jefa de Ciencias del Liceo).

Coordino todo el departamento. En realidad coordino más que nada la parte de Lengua y Literatura, porque los profesores de Inglés tratan de colaborar en todo en el departamento porque no soy profesora de Inglés ni de Francés, así que ellos tratan de aunar esfuerzos y se ponen de acuerdo en el libro nuevo, en los contenidos (Jefa de Lengua e Idioma Extranjero de la Escuela de Comercio).

Como respuesta a las dificultades para coordinar a los profesores con formación diferente, en el Liceo y en la Escuela Técnica hay otras figuras que colaboran con el coordinador; son los subjefes y los "responsables de materias" o "integrantes" que coordinan a un subgrupo de profesores, en función de la especificidad de la disciplina que enseñan.

En la estructura de todos los departamentos, aunque tengan otro nombre, siempre hay dos o tres personas a cargo: el jefe y las subjefas de área que se reparten la tarea. En el caso nuestro, a lo mejor tendríamos que cambiar los nombres pero en definitiva las dos hacemos lo mismo. Vas a ver que todos los departamentos tienen más de una autoridad, no hay una conducción unipersonal absoluta (Jefa de Ciencias Sociales del Liceo).

Entonces están los coordinadores que harían la función de jefes de departamento, y los integrantes que son aquellas personas que tienen cargo por Proyecto 13 que son los que llevan adelante los distintos proyectos junto con los demás docentes, por supuesto, pero son los que tienen horas disponibles para esos proyectos (Director de la Escuela Técnica).

MODOS Y CRITERIOS PARA LA ELECCIÓN/DESIGNACIÓN DE LOS COORDINADORES

Como habíamos advertido con el estudio anterior, la normativa no es unívoca acerca del procedimiento para acceder a esta función; encontramos diferencias al respecto entre las escuelas seleccionadas.

En el Liceo los eligen anualmente sus compañeros del área; se trata de que sean rotativos, pero no hay incon-

veniente en reelegirlos. En la Escuela de Comercio, la directora los selecciona a partir de una terna propuesta por los docentes de cada departamento y duran dos años en sus funciones. En la Escuela Técnica los elige el director y se desempeñan en forma continuada, a menos que surja algún problema; la excepción es el coordinador de Taller —el único no rentado— que es elegido por sus compañeros y se renueva cada dos años.

En el Liceo y la Escuela Técnica se elige entre quienes disponen de “horas extraclase” para no recargar a otras personas que deberían cumplirlas ad-honorem.

A veces también depende de la disponibilidad de horas extracurriculares, esto hay que aclararlo. Nosotras tenemos muchas horas extraclase así que tenemos que hacernos cargo de más tareas. Hay otra gente que a lo mejor es tan idónea como nosotras o más pero no tiene tiempo disponible. (...) Claro, hay que pensar que hay personas que además de sus horas de clase tienen cuatro horas institucionales, dos de las cuales son las del taller de educadores de los miércoles al mediodía; las otras dos las dispone, por ejemplo, para dar estudio dirigido en primer año que es imprescindible. Entonces esa persona ya queda descartada para la jefatura (Jefa y Subjefa de Ciencias Sociales del Liceo).

Los coordinadores tienen dentro del Proyecto una carga horaria para su función, de seis horas más allá de las horas cátedra, y el integrante dos o tres horas —no más que eso—, que es el que está en contacto directo con el coordinador. Lo que se trató acá en lo posible fue distribuir de acuerdo con los departamentos de materias afines, distribuir en una forma equitativa la cantidad de coordinadores y la cantidad de integrantes para que las necesidades sean atendidas en forma pareja (Director de la Escuela Técnica).

En algunas entrevistas también aparece otro criterio de selección de los jefes, vinculado con la predisposición de algunos profesores para asumir esta función.

También hay gente a la que no le interesa. Porque en algún momento se pueden producir ciertas tensiones, a veces hay que intervenir, con toda la cordialidad y el compañerismo hay que decir “tenés que entregar la planificación y punto”. No todo el mundo lo acepta de buena manera y no todo el mundo está dispuesto a ponerse en un papel que puede provocar tensión (Jefa de Ciencias Sociales del Liceo).

El departamento, en ese sentido trabaja bien y no hay ningún problema. Todos los años me vuelvo a ofrecer y me siguen aceptando (Jefe del Departamento Jurídico de la Escuela de Comercio).

De acuerdo con estos testimonios, los departamentos son espacios en los que prevalece una lógica de relaciones horizontales, que puede ser muy interesante para complementar la organización jerárquica predominante de las instituciones escolares. Sus jefes desarrollan primordialmente funciones vinculadas con la dimensión pedagógica de la conducción escolar; en especial la coordinación de los profesores que integran el departamento o área y su enlace con los directivos. Es muy interesante, además, su condición de cargo rotativo, que no es frecuente en las escuelas, y la posibilidad de que sus propios colegas participen en su designación (a través de la elección o la propuesta).

Sin duda la diversidad de situaciones con respecto a que algunos jefes perciban una renta y otros se desempeñen en forma ad-honorem, revela cierta inequidad y puede incidir en el desarrollo de sus tareas.

5.1.3. El asesor pedagógico

Dos de las tres escuelas visitadas tienen *asesora pedagógica*: el Liceo y la Escuela Técnica. No es un cargo escalafonario, lo que significa que quien lo desempeña no es un superior jerárquico de los profesores. Se accede al mismo por los procedimientos habituales de designación del personal docente y depende directamente del *director*.

Las asesoras entrevistadas describen sus funciones: coordinar y formar a los tutores de los cursos; realizar el seguimiento y la orientación de los alumnos con problemas de conducta y/o dificultades de aprendizaje; asistir a los profesores en la elaboración de las planificaciones y en la evaluación de los alumnos. En el Liceo colabora además en la elaboración y la redacción del proyecto educativo institucional y en la Escuela Técnica asiste a los profesores que carecen de formación docente de base.

La asesora pedagógica, más allá de ser asesora de la escuela, es la asesora de la dirección escolar, o sea con la que nos sen-

tamos permanentemente, casi yo diría dos o tres veces por semana, a analizar cuáles son los problemas más puntuales (Director Escuela Técnica).

Estamos habilitados para dar formación a los tutores para la tarea de orientar a los grupos... Cada curso tiene su tutor. (...) Las asambleas de curso se hacen periódicamente, lo vemos, lo conversamos con los tutores y además, como hacemos un seguimiento, tenemos una carpeta que tiene el recuento de las notas parciales de los chicos, los informes de los profesores que hacen tres veces al año —cada trimestre—, y al que se lo llama “consejo de clase” según el Proyecto 13 (Asesora pedagógica del Liceo).

Ahí mismo [en la asesoría] también se organizan clases de consulta para chicos con problemas. Lo deriva el profesor porque está flojito aunque, lamentablemente, no siempre puede satisfacerse a todos por un problema de horario (Regente de Cultura General de la Escuela Técnica).

Los docentes establecen por cada año las expectativas de logro, objetivos y contenidos por departamentos, y los jefes se lo entregan a la asesora pedagógica, que redacta finalmente el PEI [proyecto educativo institucional] fijándose que haya correlaciones entre los departamentos (Vicerrectora del turno mañana del Liceo).

Lo que llamamos calificadores (...) de todas las divisiones. Vos tenés la lista de 1º 1ra, por ejemplo, y todas las materias que tienen, en forma horizontal. Y ahí aparecen todas las notas que tiene cada alumno y vos hacés una lectura horizontal de ese alumno, cómo va y las dificultades que tiene y una lectura vertical del profesor. (...) Eso también da buenos resultados, da muy buenos resultados. [Esta tarea la realiza] asesoría sí, por supuesto con el director, porque yo no hago nada sin consultarle a él, tengo que tener la autorización (Asesora pedagógica Escuela Técnica).

5.2. Las situaciones de intercambio con los docentes

El liderazgo pedagógico tiene como principal sustento la comunicación y el intercambio entre los docentes de las diferentes áreas. La normativa fija un mínimo de reuniones obligatorias para todas las instituciones: las de personal, que son plenarias y las de departamento, que son parciales.

A partir de este encuadre mínimo, cada escuela resuelve cómo sostener los intercambios entre los docentes, combina estrategias (reuniones, encuentros breves, talleres, mensajes escritos, etc.) y otorga a cada una determinado peso relativo; construye de esta manera cierto estilo institucional para desarrollar dichos intercambios, necesarios para articular sus prácticas pedagógicas.

El desarrollo del intercambio requerido para supervisar y coordinar las prácticas pedagógicas está condicionado en parte por la disponibilidad de tiempos rentados específicos; su ausencia requiere en muchos casos de la buena voluntad de los docentes para sostenerlo. Como se ha señalado, las escuelas seleccionadas muestran diferencias notables en este sentido. El Liceo tiene a todos sus profesores designados por cargo; cada uno tiene un mínimo de cuatro horas institucionales y algunos de ellos, más. La Escuela Técnica tiene profesores designados por cargo —que disponen por lo tanto de horas institucionales— y otros que se desempeñan exclusivamente por horas-cátedra. En la Escuela de Comercio, finalmente, los docentes sólo disponen de las horas-cátedra destinadas directamente a la atención de sus alumnos.

Sin embargo, contar con ese recurso no garantiza la articulación de la enseñanza. Los que son responsables del liderazgo pedagógico juegan un papel importante en la tarea de “llenar de contenido” ese tiempo compartido.

A continuación, presentamos la información recogida con respecto a las situaciones de intercambio.

5.2.1. Las reuniones

En las tres escuelas se desarrollan reuniones de equipo directivo, de personal y de departamento/área. En la Escuela de Comercio y en el Liceo se mencionan, además, las reuniones entre jefes de departamento (coordinadas por un directivo o desarrolladas en el seno del consejo consultivo).

REUNIONES ENTRE LOS DIRECTIVOS

Se destinan a intercambiar información y opiniones con respecto a cada turno —en especial cuando surgen pro-

blemas que hacen aconsejable las decisiones compartidas— y a poner en común las tareas vinculadas con la responsabilidad específica de cada uno. El hecho de que los *directivos* se alternen en los turnos,²¹ sumado a la necesidad permanente de tomar decisiones, provoca la necesidad de aprovechar al máximo las posibilidades de coincidencia horaria para realizar el intercambio.

REUNIONES DE PERSONAL

Se mencionan en la mayoría de los testimonios; son obligatorias y forman parte del calendario escolar. Se trata de reuniones plenarias que convocan a todos los docentes de la institución y se realizan al menos tres por año: en febrero, a mitad de año y en diciembre. En general, tienen un carácter informativo. En su transcurso se transmiten las directivas y orientaciones de las autoridades educativas y los lineamientos generales para el trabajo del año en la institución. La tercera suele tener carácter evaluativo o de seguimiento de la tarea del año.

Es posible suponer que el carácter informativo de estas reuniones derive del elevado número de participantes (las escuelas seleccionadas tienen entre 80 y 130 profesores) y la corta duración de las mismas (en general, un turno de trabajo).

REUNIONES DE JEFES DE DEPARTAMENTO Y DE CONSEJO CONSULTIVO

Tanto en la Escuela de Comercio como en el Liceo, algunos de los *directivos* reúnen a los jefes de departamentos, para facilitar su articulación y tener una mirada panorámica de la enseñanza en la escuela.

La vicedirectora de la tarde (...) es la que tiene todo el control de los jefes de departamento. Con ella nos reunimos una vez por mes, (...) últimamente estábamos tratando los proyectos institucionales. Si había algún problema se agregaba, pero el tema era cómo marchan los proyectos que teníamos encaminados (Jefa del Departamento Contable, turnos mañana y tarde de la Escuela de Comercio).

En las tres escuelas se hace referencia al consejo consultivo integrado por los coordinadores, y la asesora pedagógica en las que cuentan con ese cargo. Pero só-

lo en el Liceo se recurre a este ámbito de una manera sistemática, para transmitir información y hacer el seguimiento del proyecto educativo institucional. Es probable que esta circunstancia esté relacionada con la disponibilidad de horas institucionales de esta escuela.

En el consejo consultivo estamos todos; nos reunimos las dos vicerrectoras, la asesora pedagógica y los jefes y, si es necesario, según el tema, también los subjefes —todos o algunos—. (...) Hacemos la evaluación permanente del PEI [proyecto educativo institucional] sobre la marcha. Cada área y cada departamento saben en qué fecha deben hacerla y la registran; por eso es importante tener al día las actas; generalmente la asesora pedagógica las lee y sintetiza y las analizamos en el consejo consultivo (Rectora).

En la Escuela de Comercio el consejo consultivo es mencionado como un recurso más bien excepcional, para transmitir informaciones generales sin recurrir a reuniones plenarias de personal. En la Escuela Técnica, el director refiere que el consejo consultivo se reúne sólo en situaciones extremas (en general, problemas de conducta considerados graves).

REUNIONES DE DEPARTAMENTOS

Los coordinadores se reúnen con los integrantes de los respectivos departamentos, para elaborar criterios con respecto a las planificaciones, intercambiar opiniones acerca de la evaluación y la promoción de los alumnos, el desarrollo de proyectos, el análisis de problemas vinculados con algún curso, etcétera.

La actividad que desarrollamos los coordinadores en general es un poco articular desde comienzo de año, en las reuniones que se hacen, el tema de la planificación. Los criterios [comunes, con respecto a este tema] se buscan siempre desde el momento en que nos preguntamos: qué es lo que buscamos, qué es lo que queremos lograr. Cuando hacemos el diagnóstico de situación e inclusive terminando el año, con qué criterio vamos a evaluar (Coordinadora de Ciencias Sociales de la Escuela de Comercio).

[En] la reunión general [de toda el área de Química], que se hace después de la reunión institucional, se combinan las fechas para las reuniones por área (Química orgánica, Química analíti-

21. A diferencia de las escuelas primarias de gestión oficial, en las cuales los directivos trabajan ocho horas diarias y comparten plenamente la responsabilidad de los dos turnos.

ca, etcétera). Si hay algún tema general que tratar se trata, pero si no lo que se hace es combinar, en los primeros días de clase, bueno tal día a tal hora se hace tal reunión. Porque como es mucha gente es muy difícil poder hacer una reunión general... es imposible. Entonces se hace así, y ahí sí, se tratan los temas puntuales de la materia, incluso T/P [trabajos prácticos] por un lado y teoría por el otro, porque la problemática de teoría y T/P es distinta, los requerimientos son distintos: entonces se hace por separado (Coordinador de Química de la Escuela Técnica).

La normativa define que deben hacerse tres reuniones anuales, de carácter obligatorio. A partir de ese mínimo cada institución y cada departamento en particular acuerda otras posibilidades. En este sentido, tanto en la Escuela de Comercio como en la Escuela Técnica, algunos entrevistados aluden a las dificultades vinculadas con encontrar el tiempo para concretar esos otros encuentros.

Y las reuniones del área son tres por año: una al principio, una al medio y otra al final. Y esas sí son obligatorias y fuera del horario escolar; entonces las hacemos al mediodía, de 12 a 1, o después de las 6 de la tarde; uno trata de combinar que estén los profesores, que no tengan que venir especialmente a un horario (Coordinadora de Lengua de la Escuela Técnica).

Con el equipo nos reunimos cuatro o cinco veces en el año. Siempre en la escuela y mini-reuniones cada 15 días. Todo a pulmón, si fuera rentado, todo sería mejor. El tiempo que le sacás a tu familia, nadie te lo paga (Jefa de Educación Física de la Escuela de Comercio).

En el Liceo no aparecen estas dificultades porque se cuenta con el espacio semanal de los talleres de planeamiento, del que participa la mayoría de los profesores de la institución y con el espacio semanal del taller de educadores, al que se puede recurrir en caso necesario.

5.2.2. Encuentros breves/mensajes escritos

En la Escuela de Comercio y en la Escuela Técnica aparecen referencias a otras estrategias que funcionan, en general, como complemento de las reuniones y permiten a los que conducen la enseñanza mantenerse al tanto de las situaciones que interesan o preocupan a los profesores. Se mencionan, por ejemplo, encuentros

breves con algunos de los docentes, por las dificultades para conciliar los horarios de todas las personas del departamento/ área.

Además hacemos reuniones en un rato, en un recreo, porque no podemos dejar el aula, por ejemplo yo tengo libre de las 12:10 hasta las 13 horas, entonces charlamos con los compañeros, a la noche lo mismo, a la tarde lo mismo. Reuniones formales por ahí hay tres o cuatro, reuniones informales hay muchas... (Jefa del Departamento Contable de la Escuela de Comercio).

Eso es permanente, utilizamos los recreos; te hablo de mi área, no sé los demás; yo acá aprovecho los recreos; tomo un cafecito con ellos y ahí es cuando discutimos algunos de los problemas (Jefe General de Enseñanza Práctica de la Escuela Técnica).

En las mencionadas escuelas se hace también referencia a los mensajes escritos (cuadernos de comunicaciones o carteleras). En este caso se trata de comunicar informaciones puntuales salvando las dificultades de la falta de tiempos compartidos.

[Para comunicarnos] está el cuaderno oficial donde completás las reuniones, pero todos los departamentos tenemos un cuaderno donde nos dejamos la información que sea necesaria. Este cuaderno está siempre en sala de profesores (Coordinador del Departamento Jurídico de la Escuela de Comercio).

5.2.3. Los talleres

Los talleres en tanto modalidad de trabajo entre docentes fueron introducidos en el sistema escolar por el Proyecto CBG en el año 1989; por ello sólo aparecen en las entrevistas del Liceo. Se trata de espacios de trabajo en conjunto, con objetivos específicos relacionados con el desarrollo de tareas de enseñanza; exceden la transmisión de informaciones o la explicitación de lineamientos generales. Reúnen —en plenario y en forma parcial— a todo el personal docente de la escuela, son rentados para todos los participantes y tienen una frecuencia semanal. La renta, la frecuencia y la definición explícita de tareas de carácter pedagógico son las condiciones que favorecen la constitución de los talleres como ámbitos de trabajo para los docentes, destinados a sostener colegiadamente la enseñanza.

Hay dos tipos de talleres: el de *educadores y los de planeamiento*. A continuación se describe la modalidad en que funcionan en el Liceo, que se apropió sólidamente de la propuesta iniciada por las autoridades (en ese momento, el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación), la sostuvo cuando se disolvió el equipo técnico de apoyo a las escuelas y la desarrolla desde entonces.

El *taller de educadores* reúne a todos los docentes de la escuela y a los miembros del equipo directivo, durante el período de clases regulares, con una frecuencia semanal. Funciona todos los miércoles entre las 12 y las 13:30 horas; la cantidad de decisiones institucionales que debieron tomarse para construir este horario compartido es un indicador de cómo valoran su aporte a la modalidad de funcionamiento de la escuela.

Nos costó mucho reorganizar los horarios para eso, nos llevó casi dos años. En esta escuela los miércoles de 12 a 13.30 horas no se da clase. Para eso tuvimos que recargar la sexta y séptima hora del miércoles en el resto de la semana y no nos alcanzaban los espacios para que los chicos del turno tarde no salieran muy tarde. Tuvimos que construir aulas: arriba había dos aulas grandes separadas por un espacio pequeño que era de la ex tesorería y las transformamos en cuatro aulas. Les dijimos a los profesores que trabajaban en otras escuelas que fueran reorganizando sus horarios para liberar los miércoles al mediodía (Rectora).

Su objetivo es la capacitación de los profesores en el ámbito institucional para facilitar el abordaje conjunto de problemáticas pedagógicas de carácter general, que son elegidas a partir de las propuestas de los departamentos. Se invita para profundizar las temáticas seleccionadas docentes de la misma institución o a expertos de otras instituciones. Los temas a abordar se seleccionan en función de problemáticas que comprometen a la mayoría de los docentes de la institución.

Por ejemplo ahora vinieron los del CENARESO a hablar de la drogadicción, cómo poder trabajar en esa situación. En un momento vino un papá psicólogo, porque teníamos problemas con dos cursos, con "chicos problemas" (Jefa de Educación Física).

Por ejemplo se trató el tema evaluación y vino alguien de afuera que no los conformó del todo porque dijeron que era muy teórico y que necesitaban algo más práctico. Para eso entonces se dedicaron algunas reuniones a discutir entre ellos la for-

ma de evaluar. También cuando se trató la Ley Federal de Educación, se trabajó internamente (Vicerrectora del turno tarde).

Los talleres de planeamiento reúnen a los profesores de cada área prevista por el Proyecto CBG para el ciclo básico: Comunicación y Expresión, Ciencias Sociales, Ciencias y Tecnología. Es decir que funcionan semanalmente cuatro talleres, en horarios convenidos por los participantes. En su transcurso se planifican conjuntamente los talleres para alumnos que forman parte de la propuesta curricular del ciclo básico.

Planificación, evaluación y preparación de talleres... Se tienen que elegir las temáticas, elegir la bibliografía porque los chicos no usan texto único, armar cuadernillos... el "recorta y pega" en algunos momentos es infernal... En general casi todas las actividades tienen que ver con la realidad concreta sea personal, familiar como pasa con la historia oral, institucional, del barrio o a nivel internacional... la realidad, las temáticas que se tocan (Vicerrectora del turno mañana).

Una de las innovaciones más interesantes introducidas por el Proyecto CBG es la constitución de "parejas pedagógicas" integradas por profesores de distintas disciplinas para enseñar juntos en los talleres integrados; éste es el núcleo de las tareas desarrolladas en los talleres de planeamiento: los profesores que comparten la conducción de las clases durante un taller o en el transcurso de un proyecto pedagógico se ponen de acuerdo acerca de cómo diseñar, sostener y evaluar sus prácticas de enseñanza.

Si se cae el CBG, caería la metodología, los talleres que son interesantísimos porque rompieron el feudo, ahora vos compartís con otros... ¡lo que llevó armar las parejas pedagógicas! Ahora funcionan, pero de entrada fue todo un entrenamiento: no encimarse, reconocer qué cosas puede contestar uno y otro, ponerse de acuerdo, pautar muy bien. Al principio eran mucho más estrictas las pautas para poder funcionar, después la gente se fue conociendo al trabajar junta en el curso (Vicerrectora del turno mañana).

Algunos entrevistados destacan que este trabajo conjunto de planificación de la enseñanza tiene un efecto de perfeccionamiento profesional.

Los talleres han hecho que compartiéramos. Yo he aprendido de Geografía y mis compañeras han aprendido de Historia muchísi-

mo, a lo largo de estos años en que tenemos que trabajar y planificar en forma conjunta, abordando ciertas problemáticas desde múltiples perspectivas (económica, antropológica). Esto nos ha enriquecido muchísimo (Jefa de Ciencias Sociales).

Aunque su objetivo específico, según las orientaciones surgidas de la implementación del CBG, sean los talleres para los alumnos del ciclo básico, en la práctica de esta escuela los talleres de planeamiento producen efectos también sobre las asignaturas que dictan esos mismos profesores y sobre algunos profesores del ciclo superior que, sin tener obligación de participar en ellos, eligen hacerlo.

En las entrevistas aparecen reiteradamente estos espacios de trabajo compartido entre los docentes, como una peculiaridad valorada de la modalidad institucional.

No, no podría trabajar [en otra escuela sin tiempos institucionales]. (...) Yo creo que no podría, no puedo llegar, dar clase e irme. Para mí está incorporado desde mi formación. Si con la reforma esto se borra, me voy a tener que readaptar yo, más que los chicos (Vicerrectora del turno mañana).

No podría trabajar en otro lado. Tenía horas ganadas por concurso en el Carlos Pellegrini pero renuncié para concentrar más acá. No me acostumbro a ir, dar clase y cruzarme con los otros profesores en los pasillos (Jefa de Ciencias).

5.3. Las tareas de liderazgo pedagógico

En este apartado describimos las tareas que realizan los entrevistados para supervisar, asesorar y/o coordinar las prácticas pedagógicas, vinculadas con las planificaciones de los cursos, el desarrollo de las clases, la evaluación de los alumnos, la implementación de clases de apoyo, el desarrollo de proyectos educativos y la promoción del perfeccionamiento y la actualización docentes. El orden en que se las menciona no significa una jerarquización; en cada caso, intentamos dar cuenta de quiénes realizan dichas tareas, cómo las hacen y cómo las valoran.

5.3.1. Orientar y supervisar las planificaciones

Los entrevistados del Liceo coinciden en la necesidad de establecer acuerdos institucionales para elaborar las planificaciones anuales. En sus testimonios aparece la

descripción de un proceso que compromete a toda la institución, y donde cada departamento presenta los acuerdos logrados por asignatura y año. Además de esas planificaciones generales o anuales de cada departamento, que son el insumo del proyecto educativo institucional, hay planificaciones trimestrales, elaboradas por cada profesor.

En la Escuela de Comercio, el equipo de dirección plantea una orientación institucional y cada departamento tiene libertad para elaborar las propias (por año o por trimestre); enfatizan la necesidad de ajustarlas tanto a las particularidades de cada docente como a las de los grupos de alumnos. Les asignan importancia para revisar la práctica docente y para compatibilizar los tiempos con que se desarrollan los contenidos entre turnos.

En la Escuela Técnica, el sentido de las planificaciones parece estar más focalizado en la construcción de un perfil del egresado que sea funcional a los cambiantes requerimientos del mercado de trabajo. Algunos entrevistados de esta escuela, sin embargo, señalan que “se sabe” qué temas hay que enseñar y los profesores trabajan en forma individual a partir de algunos lineamientos generales acerca de los contenidos mínimos dados en cada área/departamento. Finalmente, en otros testimonios se alude a las planificaciones como algo que permanece en el tiempo, casi inmutable año tras año; más una formalidad que una herramienta para prever y ajustar el desarrollo de las clases.

El *jefe general de enseñanza práctica* concede mucha importancia al tema de la adecuación del equipamiento para renovar las programaciones; en su mirada no es el proceso de planificar el que organiza la enseñanza, sino las herramientas, máquinas e instrumentos disponibles. En los talleres del ciclo básico, los contenidos de enseñanza se mantienen casi sin modificaciones, año tras año, a menos que surja algún problema o que alguna innovación en el equipamiento o en la tecnología justifique ciertos cambios.

Las diferencias que aparecen en las entrevistas son subsidiarias del enfoque institucional sobre la planificación y se manifiestan en dos tensiones que aparecen como centrales:

■ Entre la orientación y el control de las prácticas docentes, es decir, entre una concepción de la planificación como herramienta orientadora del proceso de enseñanza y otra que la considera una formalidad que permite el control externo de lo que se enseña.

■ Entre lo institucional y lo individual, es decir, entre una concepción de la planificación entendida como una construcción colegiada que cada docente pone en acto según las condiciones particulares de su contexto y otra, basada en la autonomía del docente que “negocia” algunos acuerdos mínimos de conjunto.

En todos los casos, parece haber coincidencias con lo que plantean Braslavsky y Tiramonti (1990) acerca del lugar que ocupa el saber sustantivo y técnico-pedagógico en la imagen de un buen profesor que tienen los rectores; para ellos, el trabajo pedagógico o específicamente educativo de la escuela recae exclusivamente en la tarea docente. Consecuentemente, la planificación y su impacto sobre la enseñanza incumben principalmente a los profesores.

5.3.2. Realizar el seguimiento de las clases

La tarea de seguimiento de las clases da cuenta de dos dimensiones de la función directiva: la administrativa y la pedagógica. La dimensión administrativa está vinculada con la condición de jefe de personal propia de los cargos jerárquicos. El director, como responsable último de la institución, califica a los docentes, lo cual incide directamente en la carrera profesional de éstos. La dimensión pedagógica del seguimiento de las clases implica la supervisión de las prácticas de los docentes con el propósito de asegurar la calidad de la enseñanza; se ha introducido más recientemente en el sistema escolar como un aspecto central de la función de liderazgo pedagógico de los directivos.

A continuación se analiza quiénes son los responsables del seguimiento de las clases, el sentido que le atribuyen a esa tarea los actores escolares entrevistados y las estrategias que utilizan para llevarla a cabo: observaciones de clases, diálogos con los docentes, instancias de trabajo compartidos, análisis de registros escritos e intercambios informales con profesores, alumnos y preceptores.

LAS OBSERVACIONES DE CLASES

Según los entrevistados de las tres escuelas, los responsables de observar las clases son los docentes que desempeñan cargos directivos —directores, vicedirectores, regentes y jefe general de enseñanza práctica— porque son superiores jerárquicos de los docentes.

Después nosotras [la directora y las vices] tenemos que hacer las observaciones de clase, vemos si hay coincidencia, si lo están haciendo, si no lo están haciendo. Esa parte mucho no la podemos cumplir, desgraciadamente por la cantidad de cosas que tenemos, de citaciones que nos sacan de las escuelas, reunión de acá, reunión de allá. Muchas veces quisiéramos observar más clases. En eso ya hace dos años que nos estamos quedando bastante cortas, pero no es culpa nuestra sino de toda la tarea que tenemos (Vicedirectora de la Escuela de Comercio).

En el seguimiento de las clases la autoridad es la regente del turno (Coordinadora de Lengua de la Escuela Técnica).

Los coordinadores coinciden en considerar la observación de clases como un dispositivo de control que le incumbe sólo a los que tienen la autoridad jerárquica; opinan que su condición de pares los inhabilita para observar clases de profesores del área de manera autónoma, “despegada” de la evaluación del desempeño.

No, creo que en una oportunidad fue solo un jefe a observar una clase, pero habitualmente tratamos de no comprometerlo demasiado al jefe de departamento, porque en definitiva también es un par, a pesar de que no existen problemas serios. Salvo el caso en que un profesor lo pida (Directora de la Escuela de Comercio).

[No se encargan de observar clases porque] nosotras somos pares. (...) Está establecido así en el colegio; nadie lo hace. Los profesores no nos observamos entre nosotros para nada (Jefa de Ciencias Sociales del Liceo).

No, el departamento no tiene dentro de su... ni su obligación, ni su derecho, no tiene autoridad para observar clases o hacer seguimiento de clases (Coordinador de Química de la Escuela Técnica).

Los testimonios dan cuenta de la incomodidad que sienten algunos jefes de departamento frente a la situa-

ción de observar clases. Por una parte, porque la perciben como una invasión a la privacidad de los espacios de las aulas que pone en cuestión la competencia de sus colegas. Por otra parte, porque la asocian con situaciones conflictivas con algún docente y por ende, le atribuyen un sentido de vigilancia y sanción de situaciones problemáticas.

Observar clases no, realmente no porque nunca han surgido problemas como para observar clases. Acá son gente de muchos años en la escuela. A. tiene 25 años en la escuela, M. tiene como 15 años... Es toda gente que está muy bien conceptualada acá en la escuela, nunca han surgido problemas con los alumnos. Yo creo que observación de clases sería una función del coordinador de departamento si... Yo creo que en una escuela todos nos enteramos de todo. Si hubiese problemas pedagógicos o algún problema en un curso o maltrato o lo que fuere, sí. Pero realmente no es el caso. Podés constatarlo con los directivos, no es el problema de los profesores de la escuela (Coordinadora de Lengua de la Escuela de Comercio).

No [hay ningún seguimiento sistemático de las clases] porque como le digo, nos vemos mucho acá. Yo particularmente veo a todo el mundo. (...) No me gusta mucho que los demás se sientan revisados, primero porque además yo no soy rentada. Tengo toda la autorización de parte de la directora, pero no me gusta que nadie se sienta... Son mis colegas, por ahí miro algo lo que están haciendo pero de cualquier manera hay mucha confianza para saber que los otros hacen lo que deben estar haciendo (Coordinadora del Departamento Contable de la Escuela de Comercio).

Los jefes acompañan a los directivos a observar clases, en general ante alguna situación conflictiva, para asesorarlos acerca de los contenidos de enseñanza, avalados por su conocimiento experto sobre los contenidos de enseñanza y por la normativa que los habilita.

La directora hace observaciones a los profesores... A no ser que haya algún conflicto, entonces ahí sí, acompañamos a la directora. La directora sabe la parte pedagógica, pero no la parte técnica, la específica de la materia (Coordinadora del Departamento Contable de la Escuela de Comercio).

Lo que tiene que hacer el coordinador de departamento es, si las autoridades hacen observación de clases por ejemplo, y re-

quieren... por ejemplo van a un laboratorio, la autoridad puede no saber Química, no puede evaluar con precisión, puede evaluar la metodología, cómo se maneja el profesor en la clase con los alumnos, pero no puede evaluar contenidos por ejemplo. Entonces puede requerir el asesoramiento del coordinador, y el coordinador tiene la obligación de asesorarlo, es así. (...) [Se hace] muy pocas veces; se hace solamente en situaciones que alguna vez ha pasado, de alguna persona muy problemática, con grandes dificultades (Coordinador de Química de la Escuela Técnica).

También opera como una restricción para observar clases el hecho de que los profesores del departamento tengan una formación diferente.

En el caso de Idioma no puede ir el jefe de departamento, porque por ejemplo yo de Inglés puedo saber un poco sobre la metodología, pero no soy de Inglés, tiene que ser un especialista (Jefa de Idiomas Extranjeros del Liceo).

Las asesoras pedagógicas no observan clases, aunque en los dos casos se muestran interesadas en hacerlo; quizá influye en esta situación la circunstancia de que no son superiores jerárquicos de los profesores ni expertas en los contenidos que ellos enseñan.

Uno piensa a veces que si se formaran equipos... Mi idea siempre fue: el directivo de turno, asesoría —que se supone que otra visión va a tener, se va a enriquecer no hay duda— más el coordinador de área. Yo siempre digo, el coordinador o el coordinador del departamento que es lo específico; entonces de pronto entre los tres enfocar, jamás fiscalizar. Porque un temor que tienen las coordinadoras es: “yo a un par jamás observaría”. Porque hay una idea errónea, es guiarlos, es acompañarlos, no es marcarle, no es fiscalizarlos y señalarlos (Asesora pedagógica de la Escuela Técnica).

Los criterios de selección de los docentes que serán observados permiten comprender los objetivos que le asignan en cada escuela a esta tarea. Según los testimonios de quienes desarrollan las funciones directivas, en el Liceo y en la Escuela de Comercio se observan clases de algunos profesores de cada departamento, durante un período determinado. Las directivas pretenden tener un panorama global de las clases. El foco no estaría puesto en cada profesor sino en el departa-

mento al que pertenece, entendido como su ámbito de pertenencia y referencia. En este caso, la observación no estaría centrada en la evaluación del desempeño individual, sino en el control de calidad del proceso de enseñanza global.

Sesenta y pico [de profesores hay en la escuela]. No llegamos a cubrirlos a todos. Si cubrimos todas las áreas. Se completa al año siguiente. (...) En general hacemos observaciones a distintos profesores para tener así una visión general y a veces hacemos un seguimiento profundo, en los casos en que vemos que hay dificultad (Vicerrectora del turno mañana del Liceo).

Lo distribuimos por departamentos, por ejemplo, decimos vamos a tratar de investigar con Matemática. Entonces investigamos todo el área de Matemática, nos ponemos de acuerdo con el jefe de área qué se está dando, qué están coordinando, cuál es el proyecto y decimos este año vamos a hacer tal departamento, salvo que haya problemas con un profesor en particular, quejas de algunos padres, de algunos alumnos y entonces nos abocamos a esos profesores (Vicedirectora de la Escuela de Comercio).

A diferencia de las otras dos escuelas, en la Escuela Técnica directivos y regentes expresan que cuentan con cierto conocimiento acumulado a lo largo de los años por lo que la observación de clases no está orientada a mirar los departamentos y la institución en conjunto — ya conocidas— sino a resolver situaciones problemáticas individuales.

Yo en general acostumbro a hacer observaciones de clase, fundamentalmente a aquellas divisiones que tienen algún tipo de problemas. (...) Porque hacer una observación a una división que no tiene ningún tipo de problemas o a un profesor que aparte de conocerlo desde hace treinta años que está en la escuela no tiene ningún tipo de problemas, no me sirve para nada. No me va a aportar absolutamente nada (Subregente técnico de la Escuela Técnica).

En las tres escuelas, los entrevistados coinciden en la conveniencia de observar a los profesores que tienen dificultades y a los nuevos, tanto para analizar las causas de los problemas previamente detectados por otras vías y actuar en consecuencia, como para favorecer la integración a la modalidad de trabajo de la institución.

Nosotras también hacemos un seguimiento inicial con los que entran a la institución para que también se acomoden a esto; no es fácil acostumbrarse al ritmo nuestro... Es un apoyo, que se sienta bien recibido, que vaya viendo cómo es el perfil, que se sienta cómodo (Vicerrectora del turno mañana del Liceo).

Por ejemplo, cuando hay algún profesor nuevo que se incorpora, entonces se lo va a observar (Coordinador del Departamento Jurídico de la Escuela de Comercio).

A veces el profesor es nuevo, vienen chicos o profesores nuevos, ahí sí porque vos tenés que ver cómo interaccionan, cómo se manejan entre ellos con los alumnos, cómo manejan el pizarrón, cómo manejan los procesos pedagógico-didácticos, qué innovaciones hacen, si se está haciendo algún tipo de innovación (Subregente técnico de la Escuela Técnica).

En el Liceo y en la Escuela de Comercio puede advertirse, a través de las observaciones de clases, el interjuego entre las dimensiones pedagógica y administrativa del seguimiento como complementarias. Las directivas expresan que se prepara la visita anticipando la situación al profesor. Se le asigna un objetivo de acompañamiento explicitado tanto al docente como a sus alumnos. En su transcurso se toman notas que posteriormente se utilizan para hacer el análisis correspondiente con el profesor. Esta modalidad de realizar las observaciones de clase estaría al servicio de crear un clima de confianza en el entrevistado y de asegurar que la devolución de la información obtenida le sea útil en su práctica cotidiana. Se evita registrar por escrito temas conflictivos; si éstos aparecen, son señalados de manera verbal. Se puede inferir que este recaudo se debe a que dichos registros sirven como insumo para la calificación de la tarea de los docentes.

OTRAS ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO

Los testimonios recogidos en las tres escuelas dan cuenta de otras estrategias de seguimiento de las prácticas de enseñanza, de carácter indirecto y diversos grados de sistematicidad. Mencionan, por ejemplo, conversaciones individuales con los docentes, revisión de registros escritos (como actas de reuniones, libretas de calificaciones y libros de temas) e intercambios informales con docentes, alumnos y preceptores.

Estas estrategias adoptadas en cada caso les permiten a los directivos y coordinadores tomar contacto con la cotidianeidad de la enseñanza y dan cuenta del modo diverso con que, de manera flexible, utilizan las limitadas oportunidades que tienen para realizar el seguimiento de las prácticas docentes. Por otro lado, su misma informalidad pone en cuestión el grado de aprovechamiento de estas instancias, particularmente en el caso del análisis de los registros escritos, que bien podrían transformarse en un insumo valioso para la reflexión conjunta y la definición de estrategias de mejora de la enseñanza.

Los jefes de departamento de la Escuela de Comercio conversan individualmente con los docentes para tomar contacto con sus prácticas cotidianas. Si aparece algún tema conflictivo, lo hacen las directivas. Parecen preferir esta estrategia a las observaciones de clase que son vinculadas reiteradamente con situaciones persecutorias.

Nos juntamos con el docente. Siempre tratamos, cuando hay algún problema, de estar dos directivos juntos y si es un problema de la materia, con el jefe de departamento. En este caso estamos reuniéndonos con la docente para tratar que ese conflicto que surgió termine de la mejor manera posible. Para que los alumnos no se sientan mal y la docente no se sienta mal. Tratamos de buscar un mediador en estas cosas... Es muy difícil mediar... para evitar que el conflicto llegue a mayores, o que tenga que pasar a un sumario, o algo escrito. Nosotros usamos mucho el diálogo (Vicedirectora de la Escuela de Comercio).

Aparte conversamos. Mirá, tal tema este año yo no lo pude dar, explicalo vos el año que viene porque no llegué. Este tipo de conversaciones te da la pauta de la preocupación del docente que trata de cumplimentar por lo menos los objetivos mínimos que nos hemos planteado. Y bueno, el seguimiento que hacemos de un año para el otro, cuando nos encontramos en los recreos: "con tal curso preparate porque no vas a poder dar lo que habías pensado". Yo pienso que el trato con el docente y la charla es bastante productiva. No se siente tan perseguido (Coordinadora de Lengua de la Escuela de Comercio).

En el Liceo disponen ampliamente de tiempos para trabajar en común y los aprovechan al máximo; es así que las directivas y los coordinadores acceden a las prácti-

cas de enseñanza a través de su participación en las reuniones de departamento, los talleres de planeamiento, el taller de educadores y las mesas de exámenes. Por otra parte, se utiliza con el mismo objetivo la experiencia de enseñar a través de parejas pedagógicas, en los talleres del ciclo básico. En este caso, el coordinador accede a las clases de los colegas del departamento de una manera que no resulta persecutoria, porque hay reciprocidad, ya que él también es observado por el colega con quien comparte la enseñanza.

En las reuniones de departamento cuando el tema es planificación de las tareas para el año, elaboración del PEI... nosotras tres rotamos por los departamentos porque a veces se plantean dudas que se pueden resolver en el mismo momento. Yo en general participo en el de Sociales, la vice de la tarde en el de Ciencias (Vicerrectora del turno mañana).

También estamos en los exámenes, integrando las mesas; yo integro las de Historia y las de Psicología... no sistemáticamente, para que no sea una cosa de presión, pero me gusta estar, para ver cómo se toma (Vicerrectora del turno mañana).

Algunos directivos y coordinadores de departamento mencionan la revisión de ciertos registros que puede dar cuenta de lo que pasa con las clases; por ejemplo, los libros de temas, las libretas y planillas de calificaciones de los alumnos.

Bueno, con respecto al seguimiento uno tiene lo que está escrito. Es decir: el libro de temas, el control de la planificación, la libreta de calificaciones. A veces se firma, se hacen aclaraciones. No es un seguimiento así como un control muy estricto, pero bueno, se le hace llegar a la persona, faltaría esto, faltaría lo otro. Ese es el seguimiento que hacemos. Más allá del tema de lo que se informa en las reuniones cuando nos vemos. Reuniones formales o informales... No he realizado observación de clases (Coordinadora de Ciencias Sociales de la Escuela de Comercio).

En la Escuela de Comercio y en la Escuela Técnica se analizan los "planillones" o "calificadores", que son los registros de calificaciones de los alumnos por año y por división. La lectura focaliza la atención en las situaciones que "salen de la norma" (notas bajas en un alumno que las tiene altas en promedio, o a la inversa) o que

son indicadores habituales de fracaso escolar, como la cantidad de alumnos que deben rendir exámenes o que no los aprueban; en este caso son analizados en tanto indicadores de posibles conflictos en las prácticas docentes de algunos profesores. Además, en la Escuela Técnica utilizan los resultados de una evaluación general anual de todos los alumnos con fines claramente diagnósticos, no de la situación particular de cada alumno, sino del rendimiento de la tarea de los departamentos y los docentes.

Los intercambios informales entre docentes, alumnos y preceptores están presentes en las entrevistas de las tres instituciones, pero tienen una importancia central en la Escuela Técnica, en la que se utiliza una modalidad de seguimiento apoyada en estrategias indirectas (en esta institución no hay referencias a las observaciones de clases tan minuciosas como en las otras).

Caminar por el pasillo de la escuela es ir observando qué es lo que pasa en las divisiones, creo que es más beneficioso que ir a observar la clase o viendo que hay un docente con problemas porque vienen los padres, vienen los alumnos; llamamos al profesor: "¿qué está pasando con el curso?, ¿por qué los chicos dicen esto?" (Vicedirectora).

5.3.3. Acordar criterios acerca de la evaluación de los alumnos

La evaluación de los alumnos constituye un momento clave del proceso de enseñanza aprendizaje. La función de liderazgo pedagógico supone una participación activa de los directivos en la generación de acuerdos acerca de la evaluación y el diseño de los dispositivos. Este tema tiene un valor adicional que está dado por su supuesta incidencia en el grado de deserción de alumnos en los primeros años de la escuela media.

En los testimonios aparecen diferencias entre el Liceo y la Escuela de Comercio, por un lado y la Escuela Técnica, por otro; en el primer caso hay una orientación por parte de los *directivos* que expresa la intención de otorgarle a la evaluación de los alumnos un carácter institucional. En la Escuela Técnica en cambio, este tema es concebido como una responsabilidad de carácter individual de los docentes.

En el Liceo, los *directivos* manifiestan sus esfuerzos por instalar el tema como una tarea común, a partir del trabajo compartido entre los docentes de cada departamento; incluso se le dedica parte del tiempo disponible a través del Taller de Planeamiento. Se advierte la intención de lograr que las propuestas de examen sean el resultado de acuerdos alcanzados en cada departamento y no producciones individuales de cada profesor. En cada uno de ellos se acuerdan criterios, se seleccionan los contenidos y la bibliografía específica. Los directores y vicedirectores hacen sugerencias a los jefes y han propiciado que cada departamento elabore bancos de actividades para organizar las propuestas de examen. De esta manera, la toma de exámenes adquiere características comunes, que permiten solucionar anticipadamente la inasistencia de algún docente, facilitan la tarea de los suplentes y aseguran situaciones equitativas para los alumnos.

En la Escuela de Comercio, los coordinadores de los departamentos realizan esfuerzos por acordar con los profesores los criterios para tomar examen, en especial con respecto a los contenidos por asignatura y por año, aunque aparecen también algunas referencias a intercambiar dispositivos para organizar las propuestas.

Nos tenemos que reunir [en el departamento] para acordar el criterio. (...) Un mínimo de nivel de exigencia respecto si los chicos tienen que traer carpeta o no, si tienen que traer los mapas para Geografía o no. Eso por ejemplo. Después de ahí lo que se va a evaluar, es decir, qué es lo que se tiene en cuenta. El año pasado, cuando hicimos la última reunión de los profesores del área, no hubo ningún inconveniente. Pedimos que eso se cumpla. No tenemos problemas de criterios, en cuanto a profesores que no se pongan de acuerdo (Coordinadora del Departamento de Ciencias Sociales).

Justamente a principio de año hemos fijado de qué modo tomar los exámenes. Si va a ser escrito u oral; determinamos que va a ser una hora y por escrito. Tratamos, por ejemplo, 4to año de tomar lo mismo, 5to de tomar lo mismo. En general se está cumpliendo. Estos acuerdos son para los exámenes de marzo y previas, porque los de diciembre los toma cada uno. La directora determinó que en diciembre hay que tomar el trimestre no aprobado (Coordinadora del Departamento Contable).

La dirección orientó a los profesores a encarar las situaciones de evaluación como experiencias de aprendizaje para los alumnos.

Nosotros les hemos pedido a los profesores, como proyecto, que siempre el día anterior a la evaluación no se dé nada ni se tome nada, sino que se aclaren todas las dudas que los alumnos tengan y que el día que entregan la evaluación se diga en qué fallaron, porqué fallaron, si hubo un error que se haga hincapié y se corrija el error (Vicedirectora de la Escuela de Comercio).

En las entrevistas de la Escuela Técnica aparece una concepción diferente con respecto a este tema. Se concibe la evaluación de los alumnos como una responsabilidad individual de cada docente, sustentada en la autonomía y la libertad de cátedra.

La promoción o no del alumno, el hecho de que va a examen o los módulos, o lo que va a tener que recuperar o no, eso lo decide el profesor que está a cargo del curso. Ahí yo no tengo ningún tipo de injerencia. (...) Imposible la injerencia. Inclusive si un departamento dice que se va a dar esto y un profesor decide dar aquello, tiene la libertad de cátedra para hacerlo. Nadie lo puede obligar. Ni yo (...) porque está la autonomía. Yo no me puedo meter en absoluto. Yo puedo observar la clase, puedo criticarle la clase a él, puedo criticarle la forma que dicta la clase, pero no puedo meterme en la temática y el ordenamiento de la materia que decida él. Como a quién evalúa y a quién deja de evaluar o cómo los evalúa. Puedo criticarlo. Puedo decirle: "mirá, a mí me parece mejor esta metodología que ésta" pero es total y absolutamente decisión de él lo que va a hacer con el alumno (Subregente técnico).

Algunos por ejemplo (...) toman recuperatorios durante todo el año aunque oficialmente no existen. Pero a fin de año es cuando el profesor se sienta y evalúa. (...) En general, la mayoría toma recuperatorios en noviembre, antes de diciembre damos algunas posibilidades; pero eso es una decisión individual (Coordinador de Química).

En algunos departamentos de esta escuela se establecen acuerdos acerca de los contenidos mínimos a evaluar, pero no se menciona un proceso que comprometa a toda la institución y del cual participen los *directivos*.

Puede haber alguna variante pero hay un mínimo de contenidos y eso lo tenemos establecido, a través de las reuniones de

departamento o por consenso, pero esto ya lo tenemos bien claro. (...) Solemos tomar pruebas de nivel a esta altura del año, por ejemplo esta la tomé yo el 27 de octubre, tenemos hechas pruebas tipo donde el profesor si quiere la toma y la usa, ellos la tienen a disposición, donde tienen multiple choice y problemas. Hay también para el diagnóstico inicial o también para el diagnóstico final, cada profesor usa o no el material (Coordinadora de Ciencias).

Y nos reunimos una semana antes tomar exámenes, la semana de orientación de los chicos, hacemos una reunión pero nada más que las jefas de área, o sea la coordinadora y las jefas de área, para después transmitirlo a las otras profesoras por nota, porque no podemos lograr reunirnos todas. Y ahí se va a ver la forma en que lo tomamos. En realidad no había una forma determinada... como ahora vino esa circular la semana pasada, que tenemos que hacer una planificación para los exámenes de diciembre y de febrero con los contenidos mínimos que se les va a tomar, que ya la teníamos hecha nosotros, entonces la transcribimos y la presentamos (Coordinadora de Ciencias Sociales).

5.3.4. Organizar las clases de apoyo

La estrategia de dar clases de apoyo a los alumnos que tienen problemas en el aprendizaje de alguna asignatura o que deben rendir exámenes se ha ido instalando con bastante continuidad en las escuelas del nivel medio desde hace poco más de una década.²² Aparece en las entrevistas como una de las tareas vinculadas con la dimensión pedagógica de la conducción escolar, íntimamente asociada con la preparación de los exámenes y es responsabilidad de los departamentos.

En el Liceo es uno de los destinos de las "horas institucionales" y las desarrollan todos los departamentos. Particularmente en el Área de Tecnología tiene, además, el sentido de apoyar a los alumnos que se incorporan a la escuela procedentes de otras que no la incluyen en su propuesta curricular. En la Escuela de Comercio se asigna esta responsabilidad a los coordinadores rentados de los departamentos, que dedican a las clases de apoyo algunas de las horas que perciben por la coordinación.

En la Escuela Técnica también destinan las horas institucionales del Proyecto 13 para organizarlas; las sostienen los "profesores con cargo" y participa en su organización la asesora pedagógica. Se mencionan dificultades

para que sean realmente aprovechadas por los alumnos por la jornada extendida que tienen quienes concurren a este tipo de escuelas y la cantidad limitada de horas extracurriculares de las que disponen los coordinadores.

5.3.5. Liderar el desarrollo de proyectos educativos

En las tres escuelas se hace referencia al desarrollo de proyectos educativos. En algunos casos, los proyectos son generados por las autoridades que impulsan, así, ciertos temas o estrategias con el objetivo de instalarlos en el sistema. En otros casos, surgen como propuestas de diversas instituciones interesadas por apoyar la función específica de la escuela.

Los docentes y los alumnos participan en situaciones de intercambio —generalmente en forma voluntaria—, conocen otras experiencias y hacen conocer las propias actuando como representantes de las instituciones, lo que refuerza su sentido de pertenencia a las mismas y el compromiso con su tarea. Es posible suponer que la participación en el desarrollo de los proyectos mencionados signifique para las escuelas una oportunidad de ser evaluadas y de autoevaluarse de una manera indirecta, a través del desempeño de sus alumnos, lo que explicaría la manera en que se valora esta tarea y los esfuerzos que le dedican los directivos y coordinadores.

Hace poco estuvimos con un profesor del departamento de Jurídicas, fuimos a un modelo de Naciones Unidas y estuvimos desde el jueves, 90 horas. Estuvimos con los alumnos. Llegó a la escuela el proyecto, nosotros fuimos a hacer los cursos a la U.C.L.O., después fuimos a este Nacional. No sé, será porque nos interesa, porque el alumno tenía interés en hacerlo y encontró en nosotros apoyo que fue incondicional. En ese sentido, el alumno nos encontraba a nosotros acá y nosotros podíamos ayudarlo. Además, si uno encara un proyecto, no podemos dejar solo (Coordinadora del Departamento Contable de la Escuela de Comercio).

El Club de Ciencias lo que hace es preparar los trabajos para las distintas ferias de ciencias y participación de los alumnos, por ejemplo los alumnos de nuestra escuela participan de la Olimpiada de Física, Matemática y Química. Este año tuvimos un alumno que participó en la Olimpiada de Biología. Los alumnos participan a su vez en el Mercosur, en temas de ecología

donde yo, que soy el director de la escuela, independientemente de ello actué como jurado. (...) Yo siempre viajo acompañado por una delegación de alumnos, generalmente llevo 14 ó 15 alumnos y nuestros alumnos a su vez representan a esta escuela y a la Ciudad de Buenos Aires, en virtud de que es la única escuela que lo hace aparentemente hasta ahora. (...) Este año hemos obtenido el primer premio, este es el trofeo (Director de la Escuela Técnica).

Algunos proyectos son diseñados en las propias escuelas. Los directivos y coordinadores los difunden e impulsan, vinculando su viabilidad con la participación de los docentes.

[Se] presentan esos proyectos a consideración (...) al equipo directivo y a asesoría —el asesor y el psicopedagogo— entonces generalmente se concede. No se rechaza ninguno porque lo que pretendemos nosotros es que lo hagan a voluntad, que lo elijan porque realmente lo quieren hacer. Si se los imponés, sabés que no te da resultado... (Asesora pedagógica de la Escuela Técnica). Todos conocen todos los proyectos. O bien se comunica en sala de profesores a través de la cartelera que tenemos, o en reuniones de personal o los mismos profesores en reuniones de departamento. Obviamente, todos los jefes están interiorizados. Cada vez que se va a largar un proyecto en la escuela, que a lo mejor puede ser que no se haya pautado desde el inicio de clases, como nos surgió con el famoso proyecto: "Conocernos"; el año pasado, se convoca a los profesores a través de los coordinadores para ver quién quiere trabajar ahí (Coordinadora de Lengua de la Escuela de Comercio).

Algunos de los proyectos promovidos por las escuelas se caracterizan por comprometer a docentes de diferentes ámbitos y funcionan entonces como una estrategia de articulación interdisciplinaria entre los profesores de los departamentos que participan.

El viaje educativo que se hizo durante tres años, (...) lo organiza una profesora que dicta Geografía e Historia, abrimos la invitación a profesores de Biología y el año pasado también fue uno de Tecnología como para hacer actividades conjuntas (Subjefa de Ciencias Sociales del Liceo).

Ahora hay un proyecto, que lo estamos haciendo hace dos años, el de valores humanos, que se llama: "Conocernos". Se reúnen esos profesores que están haciendo ese proyecto. El

22. Mucho antes, la sugerían los documentos orientadores de la implementación del Proyecto 13.

primer año, se reunieron los profesores que participaban en el proyecto. Este es interdisciplinario, coordinado por ellos mismos: Ciencias Sociales, Ciencias Biológicas, Lengua, porque acá trabajamos bastante los proyectos en forma interdisciplinaria. Este proyecto surgió conjuntamente desde la dirección y los departamentos, y ahora trabajamos las tres (se refiere al equipo directivo) (Vicedirectora de la Escuela de Comercio).

Tenés, por ejemplo, proyectos de lectura, que eso es a nivel institucional. (...) Lectura, técnicas de estudio y ortografía. ¿Por qué? Porque se detectó por ejemplo que en años superiores se encuentran muchos errores de ortografía, sigue sin haber lectura comprensiva que es la problemática del ciclo básico y de pronto eso continúa; entonces se tomó como problemática a nivel institucional trabajarlo (Asesora pedagógica de la Escuela Técnica).

Otros proyectos relacionan a algún departamento y a su coordinador con instituciones que les permiten actualizar sus contenidos de enseñanza a partir de un referente externo al sistema escolar.

El [proyecto] nuestro es llevar a los alumnos a rendir examen en tres institutos que elegimos: la Dante, la Alianza y el Lenguas Vivas. Los llevamos a rendir los exámenes de nivel para recibir un certificado de aptitud, como libres. Eso nos ayudó muchísimo a potenciar el idioma (Jefa de Idioma Extranjero del Liceo).

En el Área Contable los proyectos vienen de afuera hacia adentro. En un curso de tercero se les está dando Economía para el Progreso, vienen de Junior Achievement, que consiguió la profesora de la tarde. Este curso no es obligatorio... Pero es una linda oportunidad, porque a nosotros nos gusta enseñar desde la forma de ver la realidad, el alumno tiene que ver la materia aplicada a la realidad porque si no, no estudia, no le gusta, no la hace. Entonces ellos ven aplicado lo que estuvieron viendo en ese curso (Coordinadora del Departamento Contable de la Escuela de Comercio).

Surgió la idea de parte de YPF-Bunge y Born, de apoyar proyectos de investigación que estén orientados en la Química, pero que apunten a ampliar los conocimientos de Química y a facilitar el acceso a la formación química de las escuelas técnicas, de todos los alumnos del país, incluido el exterior, porque las aspiraciones son muy grandes; utilizando metodologías modernas, o sea computación, uso de Internet y todo eso. (...) La

idea es que haya más escuelas del país, y la red te permite comunicarte (Coordinador de Química de la Escuela Técnica).

En síntesis, se destaca la reiterada alusión que se hace en las tres escuelas al desarrollo de proyectos educativos, tanto los generados por las autoridades, como los promovidos por instituciones externas al sistema escolar y los que surgen como iniciativa de los propios docentes. Los entrevistados mencionan las tareas vinculadas con generarlos, impulsarlos y difundirlos como incentivo de la participación de los docentes y los alumnos en la enseñanza y el aprendizaje.

5.3.6. Promover la actualización y el perfeccionamiento docentes

Existe consenso en la bibliografía específica en considerar que la formación continua de los docentes incide significativamente en la calidad de sus propuestas de enseñanza. En este sentido resulta deseable que los directivos y coordinadores consideren su promoción y aprovechamiento como parte de su responsabilidad.

Sin embargo, las acciones de actualización y perfeccionamiento suelen estar impregnadas por el sentido que adquieren en la trayectoria laboral de cada docente, ya que en general se les asigna un puntaje que influye en sus posibilidades de acceder a la titularidad y de ocupar cargos jerárquicos. Es frecuente entonces que en el sistema escolar se las considere como una responsabilidad individual de los docentes, más que como una preocupación común de los que trabajan en la misma institución y en especial, de quienes desempeñan funciones de liderazgo pedagógico.

La variedad de situaciones encontradas en las entrevistas de cada escuela hace pensar que no hay modalidades institucionales de abordar esta tarea, sino más bien modalidades departamentales, probablemente condicionadas por las características de los coordinadores y el sentido que les atribuyen a la formación continua y el intercambio entre colegas. Algunos entrevistados conciben las acciones de actualización y perfeccionamiento como resultado del esfuerzo personal de cada profesor, en función de sus intereses laborales o de su compromiso con la tarea.

En el perfeccionamiento docente todos hacemos un esfuerzo muy grande para poder perfeccionarnos, porque aparte uno siente que esto es una jungla, con el problema de los puntajes... son todos tigres, todos te quieren... esto sucede por la falta de trabajo, si hubiera trabajo de sobra, no hay inconveniente, no estaríamos como estamos. (...) Yo te puedo garantizar que hoy en día vas a cualquier curso y le preguntás de verdad por qué van y la mayoría, te van a decir: y tengo que sumar puntaje (Coordinador de Taller de la Escuela Técnica).

Ellos hacen muchísimos cursos; en estos momentos creo hay tanta oferta que hacen cualquier cantidad de cursos. En algunos casos, en las reuniones de departamento, a veces es como que existe en forma inconsciente, a veces sin quererlo, el profesor trae: sí, porque en tal curso, me plantearon tal situación, qué les parece si la aplicamos y la ponemos en práctica. Entonces facilita el material, y todos los van trabajando (Directora de la Escuela de Comercio).

Otros se limitan a transmitir la información con respecto a las ofertas disponibles.

Acá llega toda la información. Se pasa a la asesoría pedagógica y también a sala de profesores; depende. Si es la de la Red que viene en un libro se pasa en todos los sectores o si es algo específico, se pasa en el sector que corresponde (Regente de Cultura General de la Escuela Técnica).

En las entrevistas se mencionan algunas situaciones que explican las razones por las cuales los directivos y coordinadores no impulsan con mayor énfasis la participación en cursos.

Bueno, está todo el mundo sobrepasado. Porque los cursos son a la noche. No son en servicio (...) el profesor está sobrecargado porque no tiene cursos en servicio (Regente de Cultura General de la Escuela Técnica).

Lo que ocurre es que cuando uno está trabajando tanto, todo el santo día... yo no me quiero imaginar, tengo 45 y ya estoy así... Lo que le pasa a todos los docentes. Y encima tener que ir a capacitarse. Y encima temas que a uno no le interesan. Tiene que dejar cosas de su familia... y lo hacemos, acá se hace. Porque además este es un colegio en el que los profesores suelen tener mucho puntaje, así que... (Jefa de Educación Física del Liceo).

En algunos departamentos de las tres escuelas, los coordinadores promueven acuerdos con respecto a la capacitación. Los profesores seleccionan los cursos, asisten a ellos en forma conjunta o se hacen responsables de transmitir lo que aprenden al resto de los colegas para que haya un aprovechamiento sistemático de los esfuerzos individuales. Algunos coordinadores, incluso, muestran un interés específico por la actualización de los docentes del departamento en función de las peculiaridades de su formación inicial e identifican a las instituciones que ofrecen cursos interesantes. En estos casos, la promoción de las acciones de capacitación y perfeccionamiento es concebida como una tarea vinculada con su responsabilidad como coordinadores.

El año pasado tuvimos una experiencia muy buena, fuimos a un taller de Historia y Geografía dado por gente de la Universidad, en la sede de OSPLAD y fuimos juntas las profesoras de Historia y Geografía. Fue maravilloso, éramos tres profesoras de Historia y tres profesoras de Geografía. Era bárbaro, estudiamos todas juntas, pusimos en práctica todas juntas... (Jefa de Ciencias Sociales del Liceo).

Acá los cursos de capacitación los solemos hacer varios profesores de Lengua, y generalmente en todos los cursos la evaluación es un proyecto. Después que lo hacemos para el curso, a lo mejor lo implementamos acá (Coordinadora del Departamento de Lengua de la Escuela de Comercio).

Por ejemplo, este año hubo un curso sobre articulación y fui yo y fue otro profesor también. No puede todo el personal porque o estamos en clase... yo estaba fuera del turno, entonces en el contraturno no había problema, pero los profesores que estaban trabajando no, no se puede. Entonces fuimos dos (...) ¿qué hago después? En forma inmediata invito a una reunión de departamento y les doy posibilidades, o al mediodía o a la tarde, porque unos trabajan, no pueden, entonces uno no les puede decir que no, y el que no puede, no puede, después se le pasa la información (Coordinadora de Ciencias de la Escuela Técnica).

Los entrevistados mencionan también su propia capacitación para desempeñar las funciones de liderazgo pedagógico; en algunos casos a propuesta de las autoridades y en otros, por propia iniciativa, a partir del reconocimiento de que sus competencias para enseñar no garantizan su buen desempeño en las funciones de liderazgo pedagógico.

Cuando ascendí hice cursos en la Escuela de Capacitación, en horario de servicio y fuera del horario de servicio que me vinieron bien; hice varios sobre la gestión institucional (Vicerrectora de la tarde del Liceo).

Cuando ascendí a la vicerrectoría, enseguida me di cuenta de mis falencias para cubrir el cargo y me anoté para hacer un postgrado de gestión educativa, durante 1991. Aprendí mucho ahí, (...) hice varios cursos, algunos pagos y otros no (Rectora del Liceo).

La rectora del Liceo refiere una estrategia de capacitación autogestionada por un grupo de directivos de la región de supervisión de la que dependen; en este caso, en vez de recurrir a una institución capacitadora, realizan visitas a escuelas de otras jurisdicciones para observar contextos diferentes, intercambiar opiniones con los directivos y analizar sus respuestas a los problemas que ellos se plantean. Es una iniciativa muy interesante porque da cuenta de la confianza que tienen estos directivos en el aporte de los colegas y en su capacidad para organizarse para trabajar cooperativamente con ellos.

Los coordinadores de los departamentos realizan cursos vinculados con la actualización de los contenidos de enseñanza y no con las funciones de coordinación. En los testimonios se advierte que los entrevistados han aprendido a desarrollar la función directiva o de coordinación de la enseñanza principalmente a través del desempeño de sus funciones, en sus propios lugares de trabajo. La coordinación de área requiere ciertas competencias que no se adquieren con la formación inicial y son desarrolladas a través de la socialización profesional.²³

Es fuerte el peso que tiene la permanencia en la institución y el desempeño de sus funciones específicas en la formación de los directivos. Resulta llamativa la tendencia observada a la permanencia de los entrevistados en las escuelas. En muchos casos han desarrollado toda su carrera docente, o gran parte de ella en la misma escuela, además, seis de ellos son ex alumnos.

Yo llevo 37 años de servicio, de los cuales en la función directiva comencé como subregente, regente técnico, vicedirector y director. De subregente hasta que inicié la función directiva pasaron 10 años: abril del 78 a agosto del 88. Desde el 17 de

agosto de 1988 hasta el día de hoy soy director de la escuela, o sea que llevo 10 más, en total 20 años en la función directiva (Director de la Escuela Técnica).

Aprendí mucho en el entrenamiento de la práctica diaria. Hay muchas cosas en las que la realidad modifica lo teórico. (...) Casi todos los profesores llevan mucho tiempo en la escuela; para mí es todo, mi proyecto profesional está todo acá y tengo muchos lazos de afecto (Rectora del Liceo).

En síntesis, puede decirse que hay coincidencias en los entrevistados de las tres escuelas en considerar la formación y el perfeccionamiento docente como una responsabilidad individual, vinculada tanto con sus intereses como con la obtención de puntaje que facilite la titularidad y el acceso a cargos jerárquicos.

El papel de los directivos en este aspecto es el de notificar a los docentes los cursos que lleguen ofertados a la escuela, dejando a criterio del docente su concurrencia o no a los mismos. Son algunos de los coordinadores de los departamentos quienes en ciertos casos asumen la promoción de acciones de capacitación y perfeccionamiento como inherente a su función. En tal sentido, promueven acuerdos entre los integrantes de su departamento para un aprovechamiento sistemático de los cursos a los que asisten. Los coordinadores privilegian la capacitación disciplinaria y, en lo que se refiere a la formación específica para la función de coordinador de área, queda librado a la propia práctica.

Los testimonios dan cuenta de la necesidad de impulsar o consolidar acciones de capacitación apoyadas en estrategias de sistematización de la propia práctica para los directivos y coordinadores de departamentos, por dos razones: la posibilidad de aprovechar un modo de aprender a ejercer las funciones de liderazgo pedagógico que ya está instalada en las instituciones, y la necesidad de evitar el riesgo de que se produzca una mera transmisión por inercia de "lo que se sabe", si no media un trabajo sistemático de reflexión crítica sobre la práctica cotidiana.

5.4. A modo de cierre, con respecto a las entrevistas

Al analizar la información obtenida a través de estas entrevistas, podemos señalar las siguientes conclusiones:

23. Se alude a la conceptualización de Davini (1995) acerca del proceso de socialización en el espacio institucional de la escuela, en los puestos de trabajo docente en los que, finalmente, el docente aprende las

"reglas" del oficio, modelando los modos de pensar, percibir y actuar (habitus profesional, en la conceptualización de Pierre Bourdieu) y garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad en el tiempo.

■ Puede advertirse la diferencia entre estilos de conducción escolar que privilegian el trabajo en equipo y otros, en los que aparece una mayor referencia a la estructura jerárquica. En los dos casos, parece pesar en la definición del estilo de conducción la figura de los *directores* o *rectores*, por la influencia que tiene el cargo en la organización institucional. Debe recordarse, sin embargo, que los modos particulares de comprender y aplicar la autoridad de la dirección, son una realización individual, pero al mismo tiempo —y esencialmente— una forma de acción conjunta. Por eso, la figura del director o rector cobra sentido en el funcionamiento conjunto de la respectiva estructura de dirección.

Cuando predomina un estilo de conducción orientado a promover el trabajo en equipo, los directivos entrevistados vinculan sus funciones con la responsabilidad de propiciar el compromiso de los docentes con la institución, favorecer la participación y generar proyectos de trabajo. Destacan la intención de generar consenso para motivar el sentido de pertenencia a la institución, asegurar la pertinencia de las decisiones y la viabilidad de los proyectos que emprenden; intentan construir ámbitos de acuerdo entre los directivos en sentido estricto y los que tienen responsabilidades más acotadas con respecto al liderazgo pedagógico, como los coordinadores de los departamentos y la asesora pedagógica (cuando existe este cargo). Parece funcionar, “más allá de los papeles”; el consejo consultivo mencionado en el Proyecto 13 y promovido en la década del ochenta.

Cuando predomina un estilo de conducción más orientado al funcionamiento de la vía jerárquica, los *directivos* entrevistados parecen sustentar la concepción de que una mayor verticalidad permite asegurar el control, minimiza el riesgo de interferencias o conflictos en el ejercicio de las tareas y garantiza una distribución ordenada de las respectivas responsabilidades.

Más allá de las particularidades del estilo de conducción predominante, aparece una coincidencia entre los *directivos*, en manifestar que la amplitud y la complejidad de sus funciones obstaculiza en ocasiones el desarrollo del liderazgo en su dimensión estrictamente pedagógica. Teniendo en cuenta, además, la escala institucional de las escuelas seleccionadas, el horario de de-

sempño acotado de los directivos y la heterogeneidad de la formación de los docentes, parece que el estilo de conducción orientado al desarrollo del trabajo en equipo resulta más funcional a la intención de asegurar la conducción de las prácticas de enseñanza en el nivel medio. En este sentido, es posible señalar los siguientes puntos:

■ Advertimos en las entrevistas la existencia de *dos criterios para legitimar el liderazgo pedagógico* de los *directivos* por un lado y de los asesores y coordinadores de departamentos, por otro. En el primer caso, el criterio subyacente es su *condición de superiores jerárquicos* (que se ejerce en forma permanente, a partir del acceso al cargo); en el segundo caso, el criterio refiere a cierto grado de “*expertise*” que les permite coordinar o asesorar a los profesores en aspectos específicos de su quehacer (los contenidos de enseñanza o los saberes acerca de la metodología para planificar las clases, evaluar a los alumnos, orientar a los que tienen problemas de aprendizaje, etcétera). Pero es interesante señalar que la tensión entre ambos criterios parece dejar espacios vacantes para el desarrollo de algunas de las tareas vinculadas con el liderazgo pedagógico, por ejemplo, el seguimiento de las clases. El *director* está habilitado legalmente para observarlas, pero no cuenta con la formación específica de la disciplina o de la didáctica y quienes disponen de esa “*expertise*” (algunos de los coordinadores y la asesora pedagógica) son pares de sus colegas y no se sienten habilitados para ponerla en juego o prefieren evitar los posibles conflictos derivados de intentarlo.

■ Los jefes de departamentos serían los más indicados para desarrollar las funciones de coordinación de la tarea docente, porque el tamaño de los ámbitos que conducen es más propicio para intentarlo. Pero hay *algunas condiciones* que no favorecen esta posibilidad: por un lado, el tema de la renta para el desempeño de la función (que no es homogéneo en las escuelas en que se hicieron las entrevistas) y la *disponibilidad de tiempos rentados para los docentes* que integran los departamentos (que muestra marcadas diferencias entre las respectivas escuelas). Por otro lado, las coincidencias de los coordinadores entrevistados en considerar que el intercambio significativo entre los docentes está res-

tringido a aquellos que comparten estrictamente la formación disciplinar.

■ Hemos observado una muy importante *tendencia a la permanencia* de aquellos que desempeñan funciones de conducción: en muchos casos han desarrollado toda su carrera docente, o gran parte de ella (especialmente, en lo que corresponde al desempeño de los cargos directivos y de coordinación) en la misma escuela. Por tal motivo, la continuidad de su desempeño y el conocimiento de la institución en su particularidad resultan decisivos en su formación. Podemos concluir que es necesario impulsar o consolidar acciones de capacitación apoyadas en estrategias de sistematización de la propia práctica para los directivos y coordinadores de departamentos; esto permitirá aprovechar un modo de aprender a ejercer las funciones de liderazgo pedagógico que ya está instalada en las instituciones, y evitará el riesgo de que se produzca una mera transmisión por inercia de “lo que se sabe”.

■ El liderazgo pedagógico tiene como principal sustento la comunicación y el intercambio entre los docentes de la escuela, por lo cual tiene mucha importancia el conjunto de estrategias utilizadas para promoverlos. Hemos detectado una diversidad de estrategias para sostener los intercambios entre los docentes, que permiten construir cierto estilo institucional para articular las prácticas pedagógicas.

Puede advertirse, en algunos casos, el intento de construir un entramado sistemático de instancias de intercambio y trabajo conjunto entre los docentes de la escuela, por ejemplo, reuniones (de equipo directivo, de consejo consultivo, de áreas o departamentos); talleres (de educadores y de planeamiento); entrevistas individuales con algunos docentes; sostenimiento de parejas pedagógicas para diseñar y dar clase en forma conjunta y estrategias informales (encuentros ocasionales, observaciones incidentales, etcétera).

En otros casos, los intercambios tienen un carácter más acotado; se desarrollan en las reuniones obligatorias y se mencionan dificultades para sostener con mayor frecuencia otro tipo de reuniones, por las obligaciones laborales de los docentes y la dispersión de su desempe-

ño (en varias escuelas, o en diferentes horarios en la misma escuela). Es posible señalar, entonces, a partir de los testimonios, que la comunicación y el intercambio son menos sistemáticos; se utilizan tiempos breves para los encuentros, a los que no se les asigna una frecuencia fija; se los utiliza para tratar urgencias, para transmitir informaciones puntuales o para suplir la falta de asistencia a las reuniones generales. Cobran mayor importancia las estrategias informales y las comunicaciones escritas en cuadernos, carteleras o pizarrones.

Pudimos advertir dos factores que inciden en las diferencias entre uno y otro de los estilos mencionados, para articular las prácticas de los docentes: por un lado, la diversidad de tiempos institucionales con que cuentan las escuelas de la DAEMyT; y por otro, las propias concepciones de los entrevistados acerca de la significación de las estrategias de comunicación e intercambio entre los docentes.

Con respecto al primer factor, las escuelas con Proyecto 13 o CBG disponen de tiempos rentados específicos para coordinar los departamentos, desarrollar proyectos pedagógicos y participar de encuentros docentes; los que no disponen de estos tiempos (o los tienen asignados parcialmente) recurren a otras estrategias —que funcionan como complemento de las reuniones obligatorias y las convocadas para atender problemas o urgencias— y permiten a los que conducen la enseñanza mantenerse al tanto de las situaciones que interesan o preocupan a los profesores de los ámbitos que coordinan.

Con respecto al segundo de los factores mencionados, pudimos advertir que para algunos de los entrevistados el hecho de desempeñarse hace mucho tiempo en la misma escuela parece funcionar como una garantía de su conocimiento acerca de cómo trabajan los docentes, por lo cual las estrategias informales son consideradas suficientes; es decir, no sólo se trata de que tienen recursos más acotados, sino de que quizá no valoran especialmente la utilidad de promover y sostener intercambios sistemáticos entre los docentes, para articular sus prácticas de enseñanza.

Hemos podido concluir que el desarrollo del intercambio requerido para supervisar y coordinar las prácticas peda-

gógicas está condicionado estrechamente por la disponibilidad de “horas institucionales”; sin embargo, contar con este tiempo es un recurso necesario, pero no suficiente, para garantizar la articulación de la enseñanza. Los que son responsables del liderazgo pedagógico juegan un papel importante en la tarea de volver significativas, en términos pedagógicos, estas horas de permanencia en la escuela sin estar al frente de alumnos.

Las tareas desarrolladas por los directivos, asesores y coordinadores son centrales para supervisar, asesorar y/o coordinar las prácticas pedagógicas. En las entrevistas pudimos detectar diferencias en este punto, entre una concepción que atribuye a los profesores la responsabilidad principal de las prácticas de enseñanza; y otra, que intenta construir responsabilidades colectivas (de toda la institución o de los integrantes de cada departamento).

En todos los casos se considera al docente como responsable último de llevar a cabo la enseñanza, según su estilo personal y las características del grupo de alumnos a su cargo, lo que es significativo porque implica respetar la singularidad del encuentro entre docentes y alumnos. Pero la concepción que hace recaer el trabajo pedagógico de la escuela casi exclusivamente en la tarea docente, obstaculiza la necesaria construcción de los acuerdos básicos (de carácter institucional, departamental, por ciclo, por año, por división, etcétera) que requiere la formación de los destinatarios. Pudimos observar que en algunos entrevistados esa concepción se fundamenta en un pretendido respeto a la autonomía de cada docente (mencionada a veces como “libertad de cátedra”), en relación con las decisiones centrales de su quehacer, por ejemplo, seleccionar y organizar contenidos y actividades de enseñanza y evaluar a los alumnos. La concepción que atribuye valor a la construcción de acuerdos entre profesores con respecto a la enseñanza entiende que ésta no se agota en la intimidad de las aulas, sino que involucra a los directivos, los asesores y los jefes de departamento, responsables de conducirla.

Las diferencias mencionadas pueden observarse en las modalidades que adquieren los procesos a través de los cuales se supervisa y coordina el diseño, la implementación y la evaluación de la enseñanza, que involu-

cra tanto las planificaciones, como las clases, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, la organización de instancias de apoyo para quienes lo necesitan y la actualización y el perfeccionamiento de los docentes. A continuación, presentamos algunos puntos que consideramos destacables de dichos procesos.

- Con respecto a las planificaciones de los cursos, se mencionan las de carácter individual de los profesores, las departamentales y las institucionales; en algunos casos, articuladas entre sí, a través de procesos en los que se enfatiza el consenso producido “desde abajo” o a través de un marco orientativo impulsado “desde arriba”; en otros casos, parece haber una producción más bien independiente, “en paralelo”, ya sea por las dificultades para encontrar o construir oportunidades de intercambio al respecto, o porque en algunas áreas los profesores son menos permeables a la revisión de los contenidos que se enseñan cada año y a la introducción de modificaciones con un criterio de actualización permanente.

- Con respecto al seguimiento de las clases, el proceso de observarlas aparece impregnado del sentido de calificación del desempeño docente, más que del propósito de asegurar la calidad de la enseñanza. Por tal motivo, su responsabilidad parece a un tiempo compartida y vacante. Unánimemente, los responsables de observar las clases son los docentes que desempeñan cargos directivos —directores, vicedirectores, regentes y jefe general de enseñanza práctica—, en tanto superiores jerárquicos. Pero ya hemos mencionado que quienes desempeñan estos cargos reconocen la dificultad de atender adecuadamente la dimensión pedagógica de sus funciones, aludiendo al tamaño de las escuelas y la extensión y la complejidad de las tareas requeridas por la gestión de la vida escolar cotidiana. Por otra parte, tanto los coordinadores de departamento como los asesores pedagógicos estarían en mejores condiciones de desempeñar estas tareas (por la menor amplitud de sus funciones y la “expertez” relativa, ya sea en los contenidos de enseñanza o en los aspectos metodológicos), pero manifiestan en general cierta incomodidad para ponerla en práctica, ya sea porque en ocasiones no disponen del conocimiento disciplinario específico, o porque son pares de sus colegas.

Los criterios de selección de los docentes que serán observados permiten comprender los objetivos que le asignan en cada escuela a esta tarea: o bien para tener un panorama global de las clases en función del departamento al que pertenece el profesor observado; o bien para resolver situaciones problemáticas individuales. Es recurrente la observación de los profesores “nuevos” con un propósito de integración a la modalidad de trabajo de la institución.

Si bien las observaciones son limitadas, hemos relevado estrategias de seguimiento indirecto de las prácticas de enseñanza de los docentes. Conversaciones con docentes en forma individual, revisión de registros escritos como actas de reuniones, libretas de calificaciones, calificadores, evaluaciones diagnósticas anuales, libros de temas, e intercambios informales con docentes, alumnos y preceptores. Estas estrategias les permiten a los directivos y coordinadores tomar contacto con la cotidianidad de la enseñanza y dan cuenta del modo diverso con que, de manera flexible, utilizan las limitadas oportunidades para realizar el seguimiento de las prácticas docentes. Por otro lado, la misma informalidad pone en cuestión el grado de aprovechamiento de estas instancias, particularmente en el caso del análisis de los registros escritos, que bien podrían transformarse en un insumo valioso para la reflexión conjunta y la definición de estrategias de mejora de la enseñanza.

■ Como hemos señalado, la evaluación de los alumnos constituye un momento clave del proceso de enseñanza aprendizaje, y la función de liderazgo pedagógico supone una participación activa de los directivos en la generación de acuerdos acerca de la evaluación y el diseño de los dispositivos. Hemos detectado una orientación que concibe la evaluación de los alumnos como una responsabilidad individual de cada docente, al tiempo que otra intenta otorgarle un carácter institucional. En la primera orientación se subraya la responsabilidad individual de cada docente, sustentada en la autonomía y la libertad de cátedra; en ocasiones esto se articula con acuerdos departamentales acerca de los contenidos mínimos a evaluar, pero no se menciona un proceso que comprometa a toda la institución y del cual participen los directivos. En la segunda, se seleccionan los contenidos y la bibliografía específica, se

propicia la elaboración de bancos departamentales de actividades para organizar las propuestas de examen. De esta manera la toma de exámenes adquiere características comunes, que les permiten solucionar anticipadamente la inasistencia de algún docente, facilitan la tarea de los suplentes y aseguran situaciones equitativas para los alumnos.

■ Advertimos que para los entrevistados es importante promover y hacer el seguimiento de los proyectos educativos. En algunos casos son generados por las autoridades; en otros, surgen como propuestas de diversas instituciones interesadas por apoyar la función específica de la escuela, y finalmente algunos proyectos son diseñados por las propias instituciones. Suponemos que la participación en el desarrollo de proyectos originalmente externos significa para las escuelas una oportunidad de ser evaluadas y de autoevaluarse de una manera indirecta, a través del desempeño de sus alumnos; esto explica la significativa valoración de esta tarea y los esfuerzos dedicados frecuentemente por directivos y coordinadores para llevar estas actividades a cabo. Asimismo, los proyectos originados internamente son valorados en forma positiva en tanto estrategia de articulación interdisciplinaria entre los profesores de los departamentos, y en tanto, oportunidad de actualización disciplinaria.

Con respecto a los procesos de liderazgo vinculados con la actualización y el perfeccionamiento de los profesores, hemos concluido que no son significativamente valorados por los entrevistados como de su incumbencia. Es un punto fuertemente asociado a la trayectoria laboral de cada docente y por lo tanto, se lo considera esencialmente como una responsabilidad individual, más que como una preocupación común de los que trabajan en la misma institución y de quienes desempeñan funciones de liderazgo pedagógico. Una excepción a esta lógica puede encontrarse a nivel departamental, donde en ocasiones se efectúan acuerdos informales para asistir a acciones de capacitación y transferir a los colegas la formación adquirida.

6. LOS DEPARTAMENTOS DOCENTES A TRAVÉS DE UNA ENCUESTA A SUS COORDINADORES

A partir del análisis de la información recogida en las entrevistas pudimos observar una variedad de situaciones diferentes con respecto a las funciones de los jefes o coordinadores de departamentos docentes (el acceso al cargo, la definición de sus responsabilidades, las tareas que abordan, etcétera) y también, con respecto a la estructuración departamental de las escuelas con las que habíamos trabajado. En el estudio de normativa habíamos advertido, además, la variedad de alusiones encontradas respecto de este tema en diferentes documentos (el Reglamento del CONET, el Proyecto de Reglamento de 1989, los documentos vinculados con la implementación de los proyectos 13 y CBG y una serie de resoluciones ministeriales desplegadas a lo largo de prácticamente cinco décadas).

Decidimos entonces afrontar una tercera indagación, con el propósito de ampliar y profundizar la información producida, a través de una encuesta a los jefes de departamentos de una muestra de escuelas dependientes de la DAEMyT. Para ello diseñamos un cuestionario auto-administrado, considerando que esta técnica era la más apropiada a la intención de abarcar una mayor cantidad de casos en un lapso corto. El cuestionario aborda los siguientes temas: caracterización sociodemográfica de los coordinadores, su inserción en la escuela donde ejercen esta función y su formación profesional; conformación de las áreas; y descripciones y valoraciones de las tareas que realizan.²⁴

Seleccionamos a los coordinadores encuestados a partir de las instituciones educativas en las que desempeñan esta función, para lo cual definimos una muestra probabilística de escuelas dependientes de la DAEMyT. La variable tomada en cuenta para la construcción de la muestra fue la modalidad, tal como es considerada por el nomenclador por referencia a la propuesta de enseñanza que se implementa en el ciclo superior: bachillerato, comercial, bachillerato-comercial, y técnica. Tomamos en cuenta esta variable porque, a partir del análisis de las entrevistas, observamos diferencias significativas entre las escuelas de diferentes modalidades, con respecto a la estructuración y el funcionamiento de los departamentos. Optamos por un diseño en el que es-

tuviera garantizada la participación de todas las regiones de supervisión, en la muestra de escuelas; para ello, las estratificamos por modalidad en cada región y luego las seleccionamos a través de un procedimiento al azar simple. De esta manera, se respetó la distribución por modalidad proporcional al universo de escuelas de gestión oficial (dado que su distribución se asemeja a la observada en cada región de supervisión).

La muestra quedó constituida por 63 escuelas en total, 7 u 8 de cada región,²⁵ en las que se encuestó a todos los coordinadores de departamentos.²⁶ Finalmente, respondieron a la encuesta 374 coordinadores pertenecientes a 55 de las escuelas seleccionadas; esto es, el 87,3% de las incluidas en la muestra.

6.1. Organización departamental de las escuelas

El análisis de la función de coordinador incluyó la descripción de ciertas características de las instituciones en que se desempeñan como: su modalidad, la implementación de “proyectos especiales” y la cantidad de turnos en que funcionan. En el cuadro n° 1 presentamos la distribución de las 55 escuelas que respondieron a la encuesta, según las variables mencionadas.

A continuación presentamos la distribución de los coordinadores según estas variables referidas a las características de las escuelas en las que desarrollan su función. Esta descripción servirá de marco de referencia para el análisis de las tareas y valoraciones de los encuestados.

El 65% de las escuelas que participaron en la encuesta son bachilleratos o comerciales y el 35%, técnicas. Sin embargo, el 48% de los encuestados pertenece a escuelas técnicas, ya que las escuelas con esta modalidad tienen proporcionalmente más coordinadores por escuela y por lo tanto, más departamentos. Se supone que la cantidad de departamentos de cada institución coincide con la cantidad de coordinadores que han respondido a la encuesta por escuela. El promedio de coordinadores por escuela es de 9,47 en las técnicas con un desvío estándar de 3,55; y 5,42 en las no técnicas con un desvío de 1,57. Con un nivel de confianza del 95% el promedio estimado de departamentos en las escuelas técnicas está comprendido entre 8 y 11, mientras

24. El cuestionario puede ser consultado en el Anexo del presente documento (punto 8.2.). Para diseñarlo, tuvimos en cuenta los conocimientos producidos por el equipo en el curso de los estudios anteriores.

25. Ver listado en el Anexo (punto 8.3.).

26. Una vez elaborados los cuestionarios y completada la información referida a las unidades educativas, se procedió a distribuirlos en la muestra de escuelas seleccionada, con el apoyo de la DAEMyT y de los supervisores correspondientes, utilizando la vía habitual de intercambio

CUADRO 1 Total de escuelas que participaron en la encuesta según modalidad, cantidad de turnos e implementación de "proyectos especiales".

Modalidad	Cantidad de turnos	Implementación de "proyectos especiales"					Total
		SI	P. TOTAL	P. PARCIAL	NO	Nunca	
Técnicas	Uno	1	–	–	–	–	1
	Dos	2	–	–	–	–	2
	Tres	10	–	1	1	–	12
	Cuatro	1	–	3	–	–	4
No técnicas	Uno	16	–	–	–	–	16
	Dos	12	3	2	–	1	17
	Tres	3	–	–	–	–	3
Total de respuestas		48	3	6	1	1	59

CUADRO 2 Total de coordinadores que respondieron a la encuesta según modalidad, cantidad de turnos e implementación de "proyectos especiales" de las escuelas a las que pertenecen.

Modalidad	Cantidad de turnos	Implementación de "proyectos especiales"					Total
		SI	P. TOTAL	P. PARCIAL	NO	Nunca	
Técnicas	Uno	5	–	–	–	–	5
	Dos	16	–	–	–	–	16
	Tres	35	–	10	10	–	55
	Cuatro	10	–	35	–	–	45
No técnicas	Uno	75	–	–	–	–	75
	Dos	45	10	16	–	7	104
	Tres	15	–	–	–	–	15
Total de respuestas		221	10	61	20	7	324

que en las demás modalidades el promedio está entre 5 y 6 departamentos. Esta diferencia se vincula probablemente con el tamaño de las plantas orgánico-funcionales correspondientes y la peculiaridad de los planes de estudio.

La cantidad de turnos permite analizar el grado de estructuración y el funcionamiento de los departamentos docentes en relación con la dispersión o la concentración del desempeño laboral de sus integrantes. Es probable que esta variable tenga una mayor incidencia en el funcionamiento de los departamentos en comparación con el tamaño de la escuela en función de su matrícula y de su planta orgánico-funcional, en especial cuando los docentes están contratados por horas-cátedra y no disponen de tiempos institucionales específicos para trabajar en común. La gran mayoría de las escuelas técnicas funcionan en tres turnos (71%) en tanto que las no técnicas trabajan en un turno el 52% y en dos turnos el 39%.

La implementación de “proyectos especiales” permite analizar la estructuración y el funcionamiento de los departamentos en relación con la disponibilidad de horas rentadas para el desarrollo de “tareas institucionales”, entre las que pueden incluirse las de los departamentos en general y las de sus coordinadores en particular. El 82% de las escuelas no implementan “proyectos especiales”. Sólo tres escuelas tienen proyectos que impliquen la disponibilidad de “horas institucionales” para casi todo el plantel docente, porque las seis que tienen “Proyecto 13 parcial” disponen de ese recurso sólo para los profesores contratados por cargo. El 71,9% de los coordinadores encuestados pertenece a escuelas que no implementan “proyectos especiales”, en tanto que el 28% trabaja en escuelas que implementan algún proyecto, según el siguiente detalle: el 16,3%, “Proyecto 13 parcial”; el 4,8%, “Proyecto 13 total”; el 5,6%, CBG; y el 1,3% implementa simultáneamente los proyectos 13 y CBG.

6.2. Perfil de los coordinadores

A continuación presentamos una descripción del perfil profesional, edad y sexo de los coordinadores que respondieron a la encuesta. La distribución por sexo pre-

entre estas autoridades y las escuelas. Por su intermedio, hicimos llegar a la Dirección de cada escuela seleccionada una carta de presentación del estudio y los cuestionarios para los coordinadores, a quienes se les dio la opción de devolverlos en sobre cerrado para procurarles la posi-

venta un porcentaje mayor de mujeres que de varones (65,5% y 34,5%, respectivamente). La edad promedio es de 47,3 años y su distribución es homogénea; no se observan diferencias por género.

Con el propósito de caracterizarlos profesionalmente, hemos definido los siguientes indicadores: título obtenido, antigüedad en el ejercicio de la docencia y en la institución por la cual se los ha encuestado, cantidad de horas cátedra que concentran en esa escuela y capacitación específica vinculada con el desempeño de su función.

El 76,2% de los coordinadores tiene título docente — profesor o maestro normal nacional— lo que significa que disponen de una formación básica con respecto al campo de la educación; el 23,8% restante no posee título docente. Además, un 23,5% de los coordinadores tiene algún título universitario vinculado con una formación de grado diferente de la docente (licenciado, arquitecto, doctor, ingeniero, etc.) y, por otra parte, un 20,1% del total tiene título de técnico de nivel medio, es decir que son egresados de escuelas técnicas.

Se indagó con respecto a la antigüedad, con la hipótesis de que probablemente aquellos con mayor antigüedad en la docencia tienen más posibilidades de desarrollar tareas de coordinación de sus pares en los departamentos docentes. Efectivamente, sólo el 10,8% tiene menos de 10 años de antigüedad en la docencia; el 32,8% tiene entre 19 y 20 años; el 34,7% entre 20 y 29 años; y el 21,8% más de 30 años en la docencia.

Al mismo tiempo se observa que los coordinadores tienen una alta permanencia en la escuela en la que se desempeñan como tales: el 41,2% tiene de 10 a 19 años de antigüedad en la escuela; el 22,5%, entre 20 y 29 años; y el 8,8% tiene 30 años o más de antigüedad en la institución. Sólo un 27,5% tiene menos de 10 años de antigüedad en la escuela.

El siguiente cuadro da cuenta de la relación entre la antigüedad en la docencia y en la escuela de los coordinadores encuestados.

bilidad de contar con mayor privacidad respecto de sus respuestas. Se solicitó a los directivos que enviaran los cuestionarios respondidos al cabo de tres semanas aproximadamente.

CLASIFICACIÓN		Distribución porcentual de la antigüedad (en años) en la escuela de los coordinadores según antigüedad en la escuela (en años).			
Antigüedad en la escuela	Antigüedad en la docencia				Total
	Menos de 10	10 a 19	20 a 29	30 y más	
Menos de 10	100	25,1	15,9	11,8	17,3% (94)
10 a 19	-	74,9	84,5	35,8	61,4% (318)
20 a 29	-	-	17,2	22,4	21,7% (110)
30 y más	-	-	-	40,8	8,6% (44)
Total	100% (304)	100% (318)	100% (127)	100% (70)	100% (842)

Estos coordinadores han transcurrido la mayor parte de su vida laboral en la institución en la que se desempeñan como tales. Puede inferirse que los directivos y los profesores eligen para las funciones de coordinación a personas consustanciadas con la modalidad de trabajo de la escuela (su cultura institucional) porque se desempeñan en ella desde hace mucho tiempo. Por ejemplo, más de la mitad de quienes tienen entre 20 y 29 años de antigüedad en la docencia tiene esa misma antigüedad en la escuela, y el 40,8% de quienes tienen 30 y más años de antigüedad en la docencia tiene esa misma antigüedad en la escuela.

Por otra parte, tomando en cuenta que el 74,3% de los coordinadores no ha realizado curso de perfeccionamiento alguno vinculado con su función, se podría inferir que su antigüedad en la escuela tiene un peso predominante en su modalidad de desarrollar las tareas específicas y de valorarlas, porque las han aprendido en el curso de su desempeño como tales.

Finalmente, con respecto de la cantidad de horas cátedra en la escuela, puede decirse que el 61,2% tiene 21 o más horas cátedra en la escuela por la que fueron encuestados, lo que permite inferir que el desempeño concentrado en la institución es uno de los criterios considerados por los profesores y los directivos para elegir o designar a quienes coordinan los departamentos.

6.3. Los departamentos

Para describir los departamentos o áreas, hemos seleccionado los siguientes indicadores:

- Conformación.
- Disponibilidad de recursos facilitadores de su funcionamiento.
- Características de la función de coordinador.

6.3.1. Conformación de los departamentos

Para analizar los criterios con los cuales se conforman los departamentos, su tamaño y su grado de homogeneidad con respecto a la formación de los profesores, indagamos acerca de su denominación, la cantidad e identidad de las asignaturas correspondientes y la cantidad de profesores que los integran, con la presunción de que dichas variables están vinculadas con las modalidades de coordinar las propuestas de enseñanza correspondientes.

La denominación de los departamentos es muy variada; encontramos 94 denominaciones distintas aun cuando en muchos casos no se observan diferencias entre las asignaturas que los integran. Esta heterogeneidad puede ser vinculada con la dispersión de las

propuestas curriculares vigentes en este conjunto de escuelas, que se traduce en variedad de la cantidad y la denominación de las asignaturas incluidas en los respectivos planes de estudio.

Con respecto a la cantidad de asignaturas, el 50,2% de los encuestados está a cargo de departamentos que tienen entre 1 y 3; el 28,7% a cargo de departamentos que tienen entre 4 y 6 asignaturas. En el otro extremo, el 11,6% coordina departamentos que tienen 10 o más asignaturas distintas, situación que probablemente condiciona de manera negativa las posibilidades de construir propuestas de enseñanza acordadas.

Indagamos si a los coordinadores les resulta conflictivo coordinar a los profesores de su departamento que enseñan asignaturas diferentes de las que ellos dictan. La gran mayoría (un 85%) contestó que no y entre los motivos que mencionan para explicarlo (podían señalar más de uno) se encuentran los siguientes:

- El estilo de trabajo predominante; por ejemplo, la existencia de acuerdos, trabajo en equipo y otras formulaciones referidas a la cultura colaborativa (38,1%); y el respeto, el compromiso y la comunicación en las relaciones interpersonales (32,6%).
- Su competencia para coordinar la enseñanza de dichas asignaturas, por ejemplo, la afinidad de las mismas (el 24,2%); el conocimiento que tienen del proyecto institucional, del plan de estudios, de las planificaciones, los objetivos, los contenidos y la metodología de las otras asignaturas (11,4%) y la existencia de un proyecto pedagógico que les permite articular la heterogeneidad del departamento (1,7%).
- La disponibilidad de ciertas condiciones objetivas que facilitan el trabajo conjunto entre los integrantes de los departamentos, por ejemplo, colaboradores no rentados (5,1%), tiempo rentado a través de horas institucionales, taller de educadores y talleres integrados (4,2%).

Sólo el 14,2% encuentra algún motivo de conflicto en la coordinación de profesores de asignaturas diferentes; por ejemplo, la diversidad de contenidos y/o de metodología de enseñanza (el 47,6%) y las dificultades para conciliar horarios entre los integrantes del departamento (el 42,9%).

En cuanto a la cantidad de docentes, el 23,2% coordina hasta 5 docentes y el 34,1% coordina entre 6 y 10 docentes. Puede afirmarse entonces que el 57,3% de los encuestados coordina grupos de tamaño conveniente para construir propuestas de enseñanza acordadas. El 22,9% coordina entre 11 y 15 docentes; el 12% entre 16 y 20 docentes; y el 7,7%, más de 20 docentes. En estos casos, los grupos resultarán probablemente muy numerosos para lograr la necesaria articulación entre sus miembros.

6.3.2. Disponibilidad de recursos facilitadores de su funcionamiento

Para indagar con respecto a esta variable, elegimos como indicadores la disponibilidad de docentes que colaboran con el coordinador para sostener el funcionamiento del departamento, y la existencia de tiempo rentado para desempeñar ambas funciones (las del coordinador y sus eventuales colaboradores), con la hipótesis de que ambos son recursos que facilitan la consolidación de los departamentos y el desempeño de la coordinación de las prácticas pedagógicas que les competen.

El 31,6% de los coordinadores cuenta con colaboradores. A medida que aumenta la cantidad de docentes de los departamentos, aumenta el porcentaje de los que disponen de colaboradores, lo que sugiere que su inclusión es una respuesta a la necesidad de facilitar la coordinación de grupos numerosos.

Sólo el 56,5% de los coordinadores cuenta con horas rentadas para el desempeño de su función. Están rentados:

- todos los coordinadores de las escuelas que implementan simultáneamente los proyectos 13 y CBG;
- el 94,4% de los que trabajan en escuelas con "Proyecto 13 total";
- el 78,9% de los de las escuelas con Proyecto CBG;
- el 52,5% de los de las escuelas con "Proyecto 13 parcial";²⁷
- el 52,4% de los de las escuelas que no implementan "proyectos especiales".

Con respecto a los colaboradores, tienen horas rentadas los de las escuelas con "Proyecto 13 total" y con ambos proyectos simultáneamente. Cuando hay "Proyecto 13 parcial", el porcentaje de los colaboradores rentados desciende al 40%. En las escuelas que no im-

plementan proyectos, el porcentaje de los colaboradores rentados es de 8,6%.

6.3.3. Características de la función de coordinador

Para analizar esta variable, seleccionamos los siguientes indicadores: modalidad prevista de acceso a la función, motivos que los coordinadores vinculan con su designación o elección, incentivos que reconocen ligados a su desempeño y antigüedad de los encuestados en la función, en relación con la duración prevista en cada escuela.

La gran mayoría de los coordinadores (el 94%) accedió al cargo a través de la elección de los profesores de departamento, con algunas variantes como la elección directa (el 82,1%) o la elección a cargo del director a partir de una terna propuesta por sus colegas (el 9,5%). Só-

lo el 3,5% de los encuestados fue designado por el director de la escuela sin intermediación de los docentes de su departamento.

Con relación a los motivos que, a su juicio, influyeron en la elección, los coordinadores mencionan, entre otros, los siguientes:

- El reconocimiento de ciertas competencias requeridas por la función; por ejemplo, su trayectoria docente (el 29,2%), su formación (el 24,9%) y su capacidad de negociar y de coordinar equipos (el 25,3%).
- Su motivación para coordinar el departamento; por ejemplo, la disponibilidad, el compromiso, el interés, las ganas (el 1,2%) y la presentación de un proyecto para la coordinación (el 1,1%).

CUADRO I Distribución porcentual de coordinadores que dispusieron de un colaborador según la cantidad de docentes del departamento.						
Responsabilidad de colaborador	Cantidad de docentes del departamento					Total
	Menos de 10	10 a 15	16 a 20	21 a 25	Más de 25	
SI	21,3	25,2	22,8	47,5	61,5	81,8 (100%)
No	78,7	74,8	77,2	52,5	38,5	18,2 (22%)
Total	100% (80)	100% (78)	100% (70)	100% (60)	100% (50)	100% (240)

CUADRO II Distribución porcentual de horas rentadas de los coordinadores según implementación de "proyectos especiales" en la escuela.						
Responsabilidad de horas rentadas	Implementación de "proyectos especiales" en la escuela					Total
	No	En su totalidad	En la mayoría	ENDE	En 10 y más	
SI	52,4	54,4	52,5	76,8	78	82,5 (100%)
No	47,6	45,6	47,5	23,2	22	17,5 (22%)
Total	100% (80)	100% (78)	100% (70)	100% (60)	100% (50)	100% (240)

27. Se recuerda que esta modalidad de implementación significa en muchos de los casos la coexistencia de "profesores por cargo" y de "profesores por horas-cátedra" y la existencia de una asesoría pedagógica; en otros casos, sólo la disponibilidad de dicha asesoría.

CUADRO E Distribución porcentual (%) de departamentos con coordinador que pasan horas rentadas según implementación de "proyectos especiales" en la escuela.						
Disponibilidad de horas rentadas para el coordinador	Implementación de "proyectos especiales" en la escuela					Total
	No	SI total	SI 1ª modal	CSM	SI 1ª y CSM	
SI	3,6	100	46,4	50,7	100	SI (55,3)
No	91,4	-	53,6	49,3	-	No (44,7)
Total	100% (94)	100% (0)	100% (94)	100% (94)	100% (94)	100% (188)

(*) Porcentaje. Redondeo.

■ Otros motivos de carácter coyuntural, como el hecho de que no hubiera otro profesor que quisiera ser coordinador (el 7,6%) y el hecho de tener horas institucionales asignadas (5,7%).

Por otra parte, es interesante señalar que casi la mitad de los coordinadores (el 49,7%) respondió afirmativamente cuando se les preguntó si se habían propuesto para la función, lo que puede significar que en esos casos hubo un acuerdo tácito para acotar la elección a los docentes que manifestaron explícitamente su interés por desarrollarla. La propia motivación del posible postulante parece constituir así uno de los criterios para elegirlo.

Pedimos a los coordinadores que valoraran, en una escala de 1 a 4, el grado de importancia que tienen ciertas situaciones, como posibles incentivos para el desempeño de su función. El 78% le otorgó la máxima importancia a que se trate de una función rentada; además, el 71% consideró de este modo a que su desempeño se compute como antecedente profesional. Entretanto, el 56% de los coordinadores observó muy importante como incentivo que la función facilite el acceso a acciones de perfeccionamiento vinculadas con la coordinación de equipos docentes; y un 30%, que esta función les permita tomar ciertas decisiones.

Otro aspecto considerado fue la antigüedad de los coordinadores en el cargo, que analizamos en función de la duración prevista en cada escuela, para su desempeño. Comparamos por modalidad las respuestas vin-

culadas con este último punto y no encontramos diferencias significativas entre las técnicas y el resto; hay que considerar que algunas instituciones acotan el ejercicio de esta función a un período determinado (en general, uno o dos años) y otras, no. Para el primer caso, sólo algunas permiten la reelección.

El 19,9% de los coordinadores está en escuelas donde no se estipula un período determinado para el desempeño de la función. El resto trabaja en instituciones donde se establece un lapso específico: dos años con posibilidad de reelección (46,3%), un año con posibilidad de reelección (26,7%) y sólo el 3,9% tiene estipulado un período restringido a uno o dos años, sin posibilidad de reelección.

Advertimos que hay una tendencia a la permanencia de los coordinadores; el 63,9% tiene tres años o más en el desempeño de su función; y el 34,5%, seis años o más. Cuando hay un período estipulado de uno o dos años, con posibilidad de reelección, alrededor del 75% han sido reelegidos una o más veces. Cuando no se estipula un período determinado, el 30% tiene seis o años más de antigüedad; y el 31,3%, entre 3 y 5 años.

Con respecto a la relación entre la modalidad de las escuelas y la antigüedad como coordinadores, se observa que en las técnicas hay una mayor proporción de coordinadores con muchos años de desempeño; por ejemplo, el 28,4% tiene 9 o más años de antigüedad.

CLASO 7 Distribución porcentual de la antigüedad como coordinador (en años) según la duración de la función estipulada en la escuela.							
Años de antigüedad como coordinador en la escuela	Duración de la función de coordinador						Total
	De uno a 5 años de antigüedad	De 6 a 10 años de antigüedad	De 11 a 15 años de antigüedad	De 16 a 20 años de antigüedad	Por más de 20 años	De no haber sido coordinador	
Hasta 1 año	25,6	59,8	94,1	23,3	-	25,4	88,3% (88)
Hasta 2 años	21,1	98,0	94,1	86,7	-	18,4	92,7% (92)
3 a 5 años	21,2	29,8	59,1	-	27,3	21,3	84,4% (84)
6 a 9 años	11,0	-	94,1	-	84,6	13,5	73,4% (73)
10 a 15 años	6,6	94,8	71,5	-	18,2	18,5	76,1% (76)
16 y más años	4,4	-	73,3	-	16,3	1,0	71,0% (71)
Total	26,7%	2,0%	46,3%	8,0%	8,0%	11,0%	79%
	189% (189)	130% (130)	289% (289)	200% (200)	200% (200)	130% (130)	1028% (1028)

6.4. La función de los coordinadores

Abordamos la indagación de esta variable a través de dos indicadores: las estrategias que utilizan para sostener el intercambio (tanto con los profesores de su departamento, como con los otros coordinadores, los directivos y la asesoría pedagógica), y las tareas que realizan.

6.4.1. Estrategias de intercambio

Para trabajar con los profesores del departamento, los coordinadores utilizan las siguientes estrategias: reuniones plenarias, encuentros parciales con algunos de los profesores y otras formas de comunicación.

Indagamos acerca de la frecuencia con que se realizan reuniones plenarias del departamento y acerca de los temas que abordan. Con respecto al primer punto, nos interesaba conocer si sólo se hacen las reuniones obligatorias previstas en el reglamento o si hay además otras, decididas por el propio departamento, ya sea con una frecuencia fija o con carácter ocasional. El 90,6%

realiza reuniones plenarias, a iniciativa del propio departamento, pero de ese porcentaje sólo el 8,3% les asigna una frecuencia fija (que les estaría otorgando cierta sistematicidad). El resto se reúne “cuando lo considera necesario”.

Con relación a los temas que se abordan en esas reuniones, les solicitamos que consignaran una o más opciones sobre una lista presentada en la encuesta.

- Más del 80% señaló la selección de contenidos básicos para cada asignatura, la elaboración de proyectos, la discusión de los criterios para elaborar las planificaciones y para evaluar a los alumnos.
- El 66,6% mencionó la selección de bibliografía y/o material didáctico.

El 85,1% de los coordinadores señaló que, además de las reuniones plenarias, tiene encuentros parciales con algunos de los integrantes del departamento. Con respecto al motivo principal que lleva a convocarlos, las respuestas son variadas:

CUADRO 6 Distribución porcentual de la actividad laboral (por años) como coordinador según actividad de la escuela.			
Años de experiencia como coordinador en la escuela	Situaciones		Total
	En sala	En oficina	
Hasta 1 año	18,5	22,2	20,5 (31)
Hasta 2 años	17,3	14,1	15,7 (24)
3 a 5 años	22,7	24,6	24,1 (37)
6 a 8 años	19,3	15,1	17,1 (26)
9 a 11 años	11,7	6,6	9,2 (14)
12 y más años	14,7	7,4	11,1 (17)
Total	18,4 (28)	18,8 (29)	18,6 (29)

- El 28,6% hace referencia a la elaboración, la evaluación y el seguimiento de proyectos y planificaciones.
- El 16,8%, al tratamiento de situaciones ocasionales (con alumnos o profesores).
- El 11,1%, a la coordinación de acciones, la construcción de criterios comunes y el seguimiento de las acciones acordadas.
- El 9,8%, a la preparación de eventos y "actividades extra programáticas" (torneos, competencias, viajes, etcétera).
- El 6,7%, a la enseñanza de contenidos de alguna/s asignatura/s.

En menor medida se citan otros motivos; por ejemplo, la transmisión de información o de comunicaciones específicas para quienes no asistieron a las reuniones generales, son suplentes o nuevos en la escuela; la evaluación de los alumnos y los problemas de conducta, disciplinarios o de convivencia.

Los coordinadores mantienen otras formas de comunicación con los docentes de su departamento que son generalmente ocasionales, y complementan el intercambio desarrollado en las reuniones. Tienen lugar en

el curso de las situaciones cotidianas de la vida institucional, por ejemplo:

- en la sala de profesores o en el campo de deportes (en el caso del departamento de Educación Física): el 83,7% de los coordinadores;
- en los pasillos o en el bar: el 47,8%;
- a la entrada o la salida de la escuela: el 46,2%;
- fuera del horario escolar o en horas libres: el 34,5%;
- a través de mensajes escritos o fax: el 58,7%;
- a través de comunicaciones telefónicas o correo electrónico: el 17,4%.

El intercambio que sostienen los coordinadores entre sí, con los responsables de la conducción escolar y con el asesor pedagógico se realiza prioritariamente a través de reuniones.

El 96,5% de los coordinadores realiza reuniones coordinadas por un directivo. De ese porcentaje, el 65,3% tiene una frecuencia fija y el 30,6% es de carácter ocasional. Con relación a los temas tratados surgieron los siguientes:

- Proyectos interáreas como retención de alumnos, evaluación de la calidad, articulación con escuelas primarias, plan social, becas, etc.: el 80,6%.
- Intercambio acerca de los proyectos o las planificaciones de enseñanza de cada departamento: el 72,8%.
- Problemas disciplinarios de los alumnos, convivencia, rendimiento escolar: el 51,8%.
- Preparación de eventos: el 43,9%.

Sólo un 11,5% de los coordinadores participa de reuniones con sus pares, sin la presencia de un directivo, con una frecuencia fija; el 47,1% lo hace de manera ocasional y el 41,4% nunca las realiza. Con relación a los temas que se tratan los coordinadores consignaron los siguientes:

- Proyectos interáreas o proyectos institucionales: el 78,1% de los coordinadores.
- Intercambio acerca de los proyectos de enseñanza de cada área: el 65,2%.
- Preparación de eventos: el 49,5%.
- Problemas disciplinarios de los alumnos: el 39,5%.

El 86% de los coordinadores que tienen asesores pedagógicos en sus escuelas se reúne con ellos para tratar los siguientes temas:

- Seguimiento de los proyectos del área y de proyectos institucionales: el 65%.
- Elaboración de planificaciones y programas, y análisis de las calificaciones de los alumnos: el 50%.
- Organización de las clases de apoyo: el 32,9 %.
- Orientación escolar (problemas de aprendizaje y conducta de los alumnos; problemas de convivencia): el 16,2%.

A partir de estos datos, puede observarse que las cuestiones más frecuentes en el intercambio entre los coordinadores y el/la asesor/a pedagógico/a son las vinculadas con la enseñanza.

6.4.2. Las tareas de los coordinadores

Indagamos acerca de las tareas que realizan los coordinadores y sus valoraciones al respecto, a través de un listado construido a partir de la información obtenida durante las dos etapas anteriores de este proyecto.

Cada una de las tareas presentadas (15 en total) fue va-

lorada por los coordinadores en función de cuatro indicadores: los dos primeros (su grado de incumbencia en relación con la función de coordinador y su grado de importancia para lograr una buena propuesta de enseñanza) tuvieron el propósito de que los coordinadores explicitaran los supuestos subyacentes con respecto a su función y la influencia de la misma, en lo que consideran una propuesta pedagógica de calidad. Los otros dos (grado de frecuencia con que realizan cada tarea y grado de conflictividad que su práctica genera) se orientaron a que explicitaran concretamente modalidades de su práctica de coordinación. Para ello, nos basamos en los aportes de una investigación previa, dirigida por Gimeno Sacristán (1995), vinculada con el análisis de las funciones de los directivos escolares.

Para analizar las respuestas de los coordinadores, clasificamos las 15 tareas propuestas en el listado, en tres categorías, en función de su propósito predominante:

A. LAS QUE APUNTAN A CONSTRUIR ACUERDOS

a. entre los profesores acerca de la enseñanza que cada uno tiene a su cargo (contenidos, metodología y evaluación de los aprendizajes de los alumnos) y del funcionamiento del departamento;

b. con los otros coordinadores, acerca de las tareas que comparten, con el propósito de lograr la cohesión que se requiere para que el departamento se constituya como una unidad organizativa, así sea en su mínima expresión.

B. LAS QUE ESTÁN ORIENTADAS AL SEGUIMIENTO Y LA SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA DE LA ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES, A TRAVÉS DE ENTREVISTAS, ANÁLISIS DE PLANIFICACIONES Y DE CALIFICACIONES DE LOS ALUMNOS, ACOMPAÑAMIENTO A LOS DIRECTIVOS EN LA OBSERVACIÓN DE CLASES Y ASESORAMIENTO A LOS MISMOS, CON RESPECTO A LOS TEMAS ESPECÍFICOS.

C. LAS QUE EXCEDEN LO QUE SE CONSIDERA EL DESARROLLO DE LAS CLASES HABITUALES (CADA PROFESOR CON SUS GRUPOS DE ALUMNOS Y LAS ASIGNATURAS QUE LES COMPETEN) Y SE HAN INCORPORADO RECIENTEMENTE AL NIVEL MEDIO: LA IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS Y DE CLASES DE APOYO PARA ALGUNOS ALUMNOS.

A continuación se presentan graficadas las distribuciones de estos indicadores para las tareas incluidas en la encuesta.

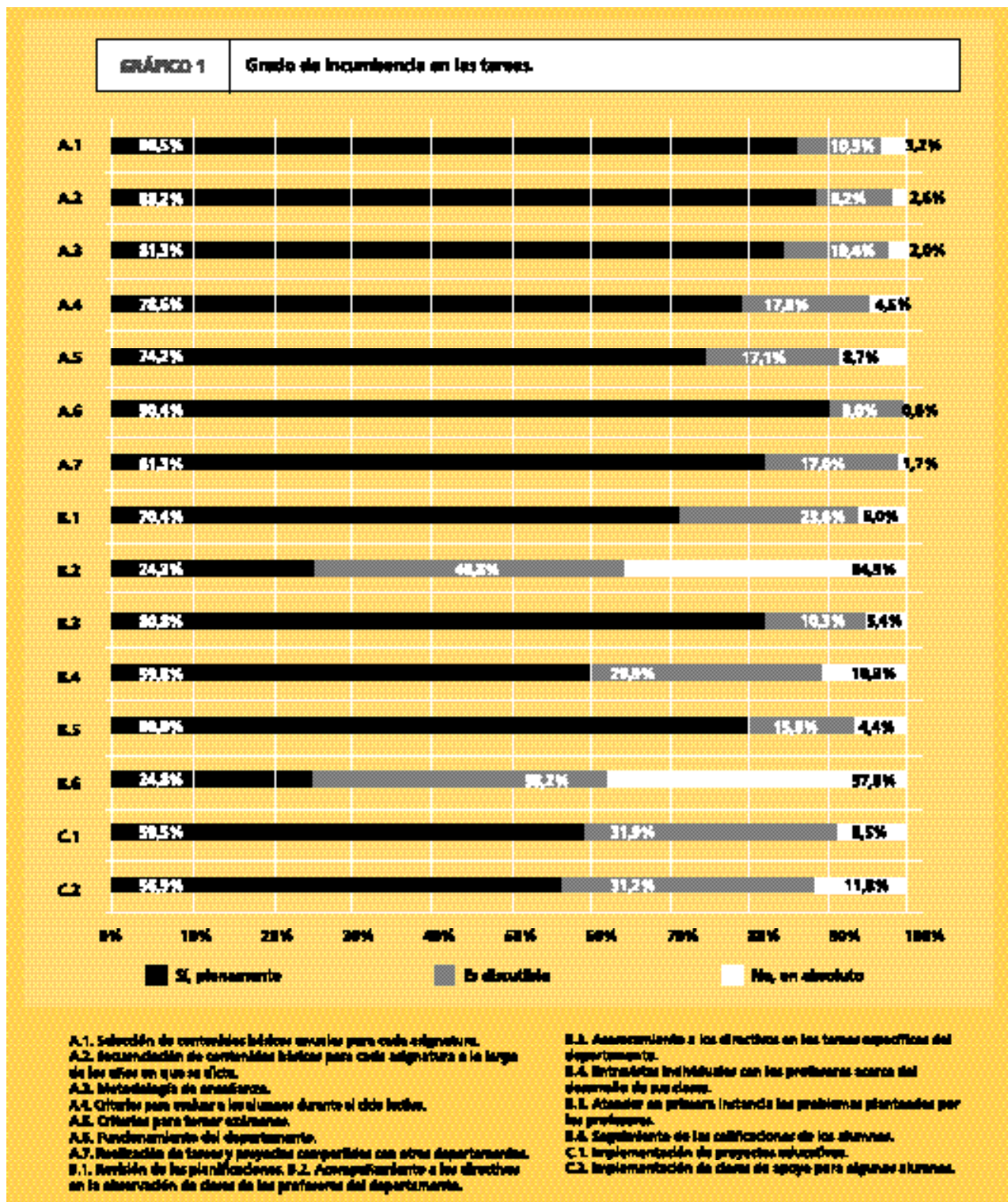
La mayor parte de las tareas han sido consideradas de plena incumbencia por un alto porcentaje de los coordinadores. Las opiniones están más divididas con respecto a aquellas que involucran el seguimiento o la supervisión de las clases de sus colegas; como observación de clases, revisión de las calificaciones de los alumnos y entrevistas individuales con los profesores a propósito del desarrollo de sus clases. Para estas tareas disminuye el porcentaje de quienes las consideran de plena incumbencia y aumenta el porcentaje de quienes consideran este punto discutible. Para las tareas que han sido incorporadas recientemente al nivel medio, como la implementación de proyectos educativos y de organizar clases de apoyo para algunos alumnos, es también más bajo el porcentaje de coordinadores que las considera de plena incumbencia y mayor la proporción de quienes las consideran discutibles.

Un alto porcentaje de coordinadores considera que la mayor parte de las tareas analizadas son muy importantes para lograr propuestas pedagógicas de calidad; si bien sólo un pequeño porcentaje indica como muy importante acompañar a los directivos en la observación de clases (21,7%) y hacer el seguimiento de las calificaciones de los alumnos (24,9%); en tanto que el 40,7% y el 42,7%, respectivamente, las consideran de alguna importancia. Entre las tareas recientemente incorporadas a las escuelas de nivel medio, el 62,2% de los coordinadores valora la implementación de clases

de apoyo para algunos alumnos como muy importante para lograr una buena enseñanza.

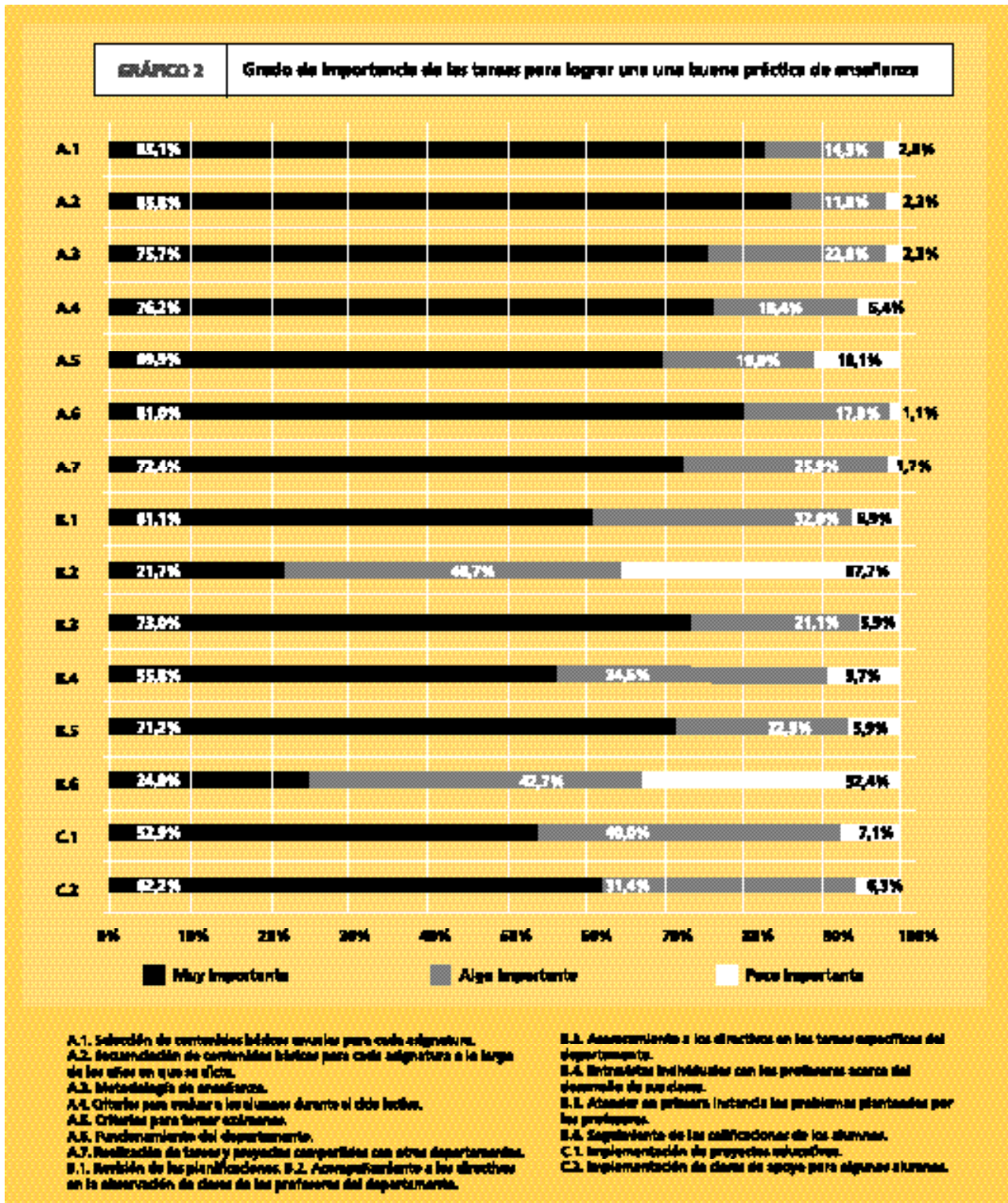
Sólo un pequeño porcentaje de los coordinadores considera de alta conflictividad a las tareas mencionadas, con la excepción de dos de ellas consideradas altamente conflictivas: la observación de clases de sus colegas (señalada por el 32,9% de los coordinadores) y el seguimiento de las calificaciones de los alumnos (mencionada por el 19,8%); ambas tienen en común que implican cierto grado de supervisión de las clases de los profesores. Es interesante señalar que alrededor del 40% de los coordinadores le atribuye una conflictividad media a la construcción de acuerdos con respecto a la selección y la secuenciación de contenidos, y la definición de metodología.

Entre las tareas que llevan a cabo con mayor frecuencia están las de promover acuerdos entre los profesores acerca de la selección de contenidos básicos anuales para cada asignatura (58,5%), su secuenciación (51,3%) y la promoción del intercambio de opiniones entre los profesores con respecto al funcionamiento del departamento (54,8%). En cambio, el 73,8% de los coordinadores no realiza observación de clases de sus colegas y el 47,7% no hace el seguimiento de las calificaciones de los alumnos.



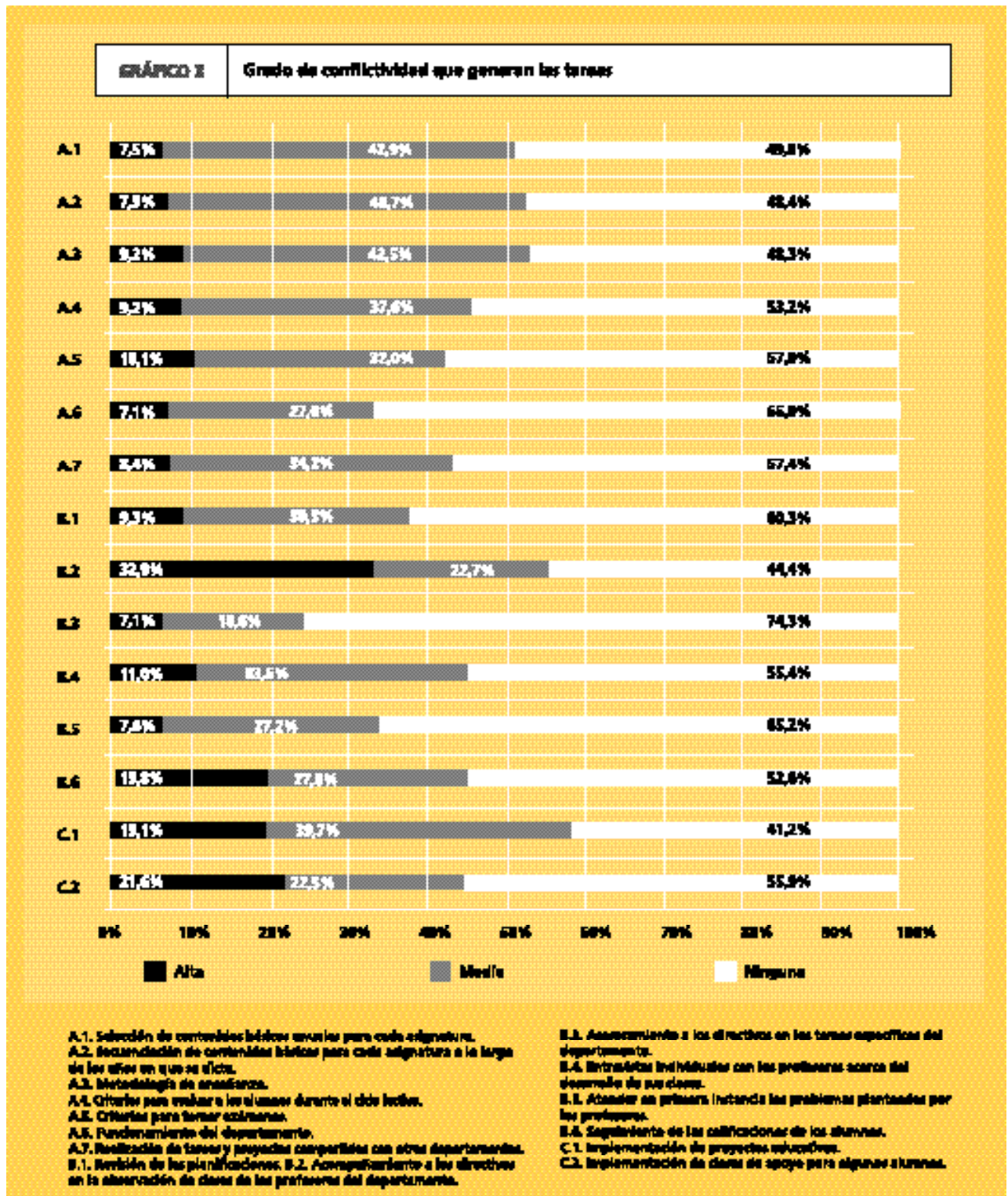
Consideramos conveniente precisar la relación entre el *grado de importancia, incumbencia y conflictividad* que los coordinadores les asignan a las tareas y la *frecuencia* con que efectivamente las realizan. Presentamos a continuación los cuadros que dan cuenta de dichas relaciones.

Hicimos el análisis de la relación entre el grado de incumbencia de las tareas y la frecuencia con que se llevan a cabo, con la hipótesis de que las ideas que tienen los coordinadores sobre las tareas que atañen a su función inciden sobre la probabilidad de que las pongan en práctica con mayor o menor frecuencia. Los porcentajes más altos de



alta frecuencia en la práctica de cada tarea se asocian con su valoración como tareas de su plena incumbencia. La frecuencia decrece a medida que disminuye el grado de incumbencia admitido. Se observa una asociación más marcada entre baja incumbencia y ninguna frecuencia que entre plena incumbencia y alta frecuencia. Por ejemplo:

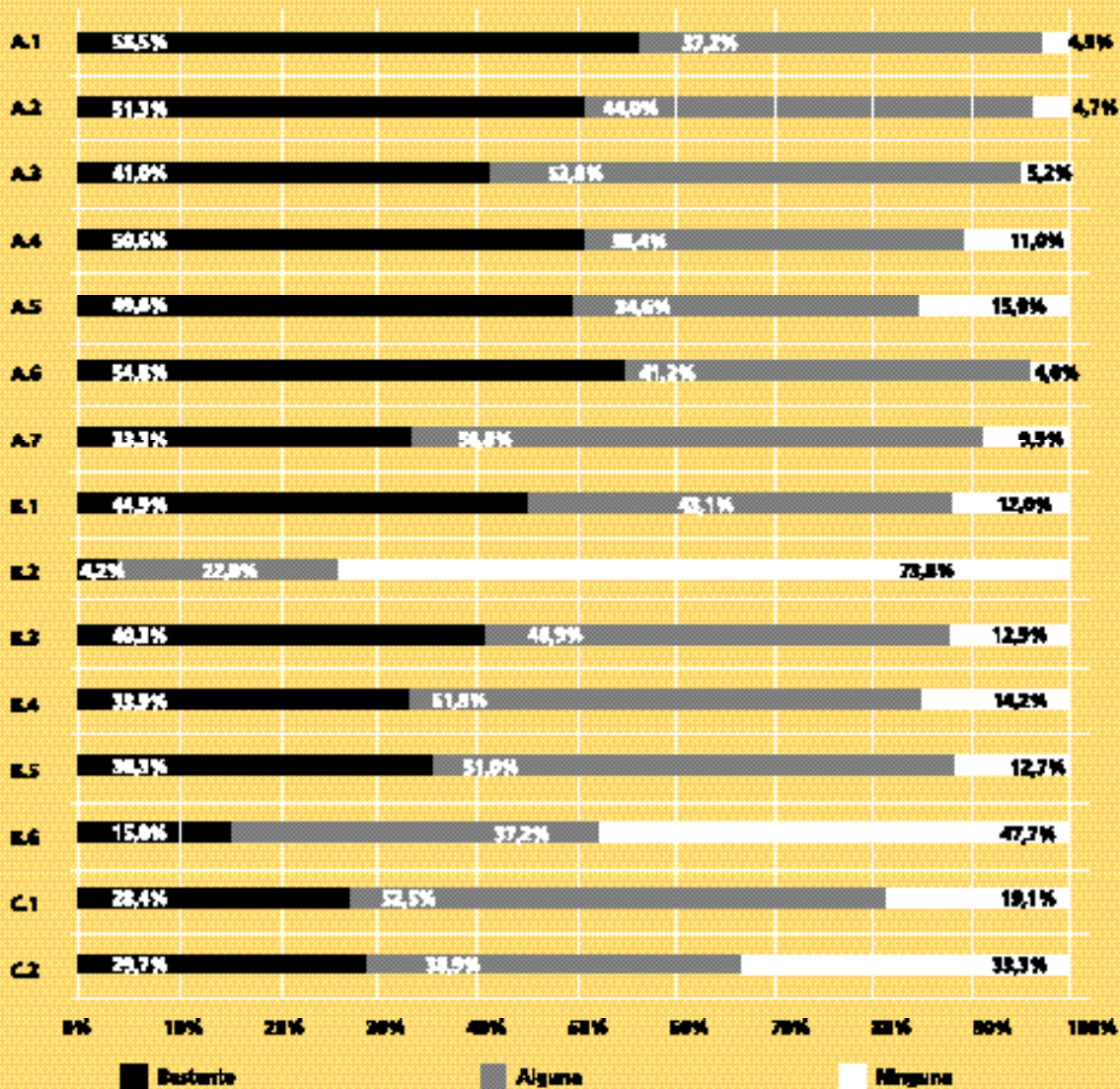
■ El 95,8% de los coordinadores que señalan que no les incumbe en absoluto acompañar a los directivos en la observación de clases de los profesores del área, no lo hacen. Entre los que la consideran una tarea de plena incumbencia, sólo el 12% la pone en práctica con bastante frecuencia, el 45,8% nunca lo hace y el 42,2% sólo con alguna frecuencia.



El 88,9% de los coordinadores que consideran que no les incumbe en absoluto conversar individualmente con los profesores acerca del desarrollo de sus clases, no lo hacen. Entre los que la consideran una tarea de plena incumbencia, el 52,9% la pone en práctica con bastante frecuencia, en tanto que el 45,2% lo hace sólo con alguna frecuencia.

El 84,6% de los coordinadores que consideran que no les incumbe en absoluto hacer el seguimiento de las calificaciones de los alumnos, no lo hacen. Es pequeña la proporción de coordinadores que considera que atañe a su función (24,8%). Entre éstos, el 50,6% realiza esta tarea con bastante frecuencia, en tanto que el 41,4% la lleva a cabo con alguna frecuencia.

GRÁFICO 4 Frecuencia con que se realizan las tareas.



A.1. Selección de contenidos básicos esenciales para cada asignatura.
 A.2. Recomendación de contenidos básicos para cada asignatura a lo largo de los años en que se dicta.
 A.3. Metodología de enseñanza.
 A.4. Criterios para evaluar a los alumnos durante el ciclo lectivo.
 A.5. Criterios para tomar exámenes.
 A.6. Fundamentación del departamento.
 A.7. Realización de tareas y proyectos compartidos con otros departamentos.

B.1. Revisión de las planificaciones. B.2. Acompañamiento a los docentes en la observación de clases de los profesores del departamento.

B.3. Acompañamiento a los docentes en las tareas específicas del departamento.
 B.4. Entrevistas individuales con los profesores acerca del desarrollo de sus clases.
 B.5. Atender en primera instancia los problemas planteados por los profesores.
 B.6. Seguimiento de las calificaciones de los alumnos.
 C.1. Implementación de proyectos educativos.
 C.2. Implementación de clases de apoyo para algunos alumnos.

El 80,5% de los coordinadores que considera que no les incumbe organizar clases de apoyo para algunos alumnos, no lo hace. El 48,2% de los que la consideran una tarea de su incumbencia, la pone en práctica con bastante frecuencia; el 48,2% de los que la consideran discutible como parte de su responsabilidad, no la ponen en práctica.

No obstante, cabe señalar que, más allá de las concepciones de los coordinadores con respecto a que ciertas tareas incumben a su función, su efectiva puesta en práctica tendrá que ir acompañada de recursos y condiciones que faciliten su efectivización y/o de ciertas circunstancias que la requieran.

También en este caso se advierte la asociación entre las ideas de los coordinadores acerca de la importancia de las tareas mencionadas y la frecuencia con que las realizan. Los porcentajes más altos de coordinadores que las practican con bastante frecuencia se ubican gene-

ralmente entre quienes las consideran importantes para lograr una buena propuesta de enseñanza. Por el contrario, la frecuencia de la práctica decrece a medida que disminuye el grado de importancia que les atribuyen. Por ejemplo:

CUADRO 3 Distribución porcentual de la frecuencia con que realizan las tareas de coordinación relacionadas a la construcción de acuerdos, según el grado de importancia.					
Tareas	Frecuencia	Grado de importancia en relación con la función de coordinador			
		Muy importante	Importante	No importante	Total
1. Selección de actividades básicas para cada asignatura	Muy alta	73,7	18,8	7,5	4,5 (100)
	Alguna	18,2	57,8	24,5	32,6 (100)
	Bastante	8,1	22,8	67,6	34,9 (100)
	Total	100% (11)	100% (50)	100% (30)	100% (91)
2. Formulación de actividades básicas a lo largo de los años en que se dicta	Muy alta	69,7	15,5	14,8	4,5 (100)
	Alguna	22,2	75,8	41,5	44,8 (100)
	Bastante	11,1	8,4	24,4	36,3 (100)
	Total	100% (6)	100% (32)	100% (23)	100% (51)
3. Metodología de enseñanza	Muy alta	42,8	18,2	8,8	5,8 (100)
	Alguna	57,1	77,8	47,5	39,2 (100)
	Bastante	8,8	4,8	43,7	48,5 (100)
	Total	100% (7)	100% (38)	100% (24)	100% (69)
4. Cálculo para evaluar a los alumnos durante el año	Muy alta	37,8	25,7	1,8	11,8 (100)
	Alguna	5,8	57,8	24,4	34,9 (100)
	Bastante	5,8	15,8	74,7	48,5 (100)
	Total	100% (14)	100% (38)	100% (27)	100% (79)
5. Cálculo para tener acuerdos	Muy alta	33,8	25,1	4,8	12,6 (100)
	Alguna	5,8	68,7	21,1	34,9 (100)
	Bastante	5,8	1,8	74,4	48,5 (100)
	Total	100% (11)	100% (32)	100% (28)	100% (71)
6. Rendimiento del departamento	Muy alta	69,8	27,8	1,8	4,5 (100)
	Alguna	8,8	75,8	24,4	47,8 (100)
	Bastante	21,8	1,8	24,4	34,1 (100)
	Total	100% (6)	100% (32)	100% (23)	100% (61)
7. Realización de tareas y proyectos conjuntos con otros departamentos	Muy alta	69,7	22,8	1,8	11,1 (100)
	Alguna	18,2	75,8	24,4	34,9 (100)
	Bastante	11,7	1,7	74,8	34,7 (100)
	Total	100% (6)	100% (38)	100% (29)	100% (73)

CUADRO 10 Distribución porcentual de la frecuencia con que realizan los tareas de seguimiento y supervisión pedagógica de los profesores, según el grado de incumbencia.

Tareas	Frecuencia	Grado de incumbencia en relación con la función de coordinador			
		Muy en desacuerdo	No deseable	El planteamiento	Total
1. Realizar las planificaciones	Muy poca	22,5	23,2	2,4	48,1 (44)
	Alguna	4,5	62,5	37,1	48,5 (44)
	Bastante	4,5	8,5	86,4	46,9 (43)
	Total	100% (21)	100% (82)	100% (24)	100% (24)
2. Participar a los docentes en la elaboración de planes de los profesores del área	Muy poca	22,5	75,5	45,9	75,4 (69)
	Alguna	4,2	21,5	62,2	28,5 (26)
	Bastante	4,6	2,8	32,8	4,1 (4)
	Total	100% (11)	100% (12)	100% (3)	100% (3)
3. Asesorar a los docentes en los temas operativos del área	Muy poca	22,5	22,7	5,9	31,1 (28)
	Alguna	15,9	61,2	46,3	46,9 (43)
	Bastante	5,9	6,1	67,7	66,7 (61)
	Total	100% (11)	100% (4)	100% (26)	100% (26)
4. Convocar individualmente con los profesores acerca del desarrollo de sus clases	Muy poca	22,5	15,2	2,8	36,1 (33)
	Alguna	4,5	71	46,2	51,5 (47)
	Bastante	2,8	4,8	52,8	60,1 (55)
	Total	100% (2)	100% (10)	100% (21)	100% (21)
5. Atender en primera instancia los problemas planteados por los profesores docentes a los docentes si fuera necesario	Muy poca	22,5	25	0	31,2 (28)
	Alguna	5,9	79,2	49,5	58,5 (54)
	Bastante	12,5	1,8	62,4	66,5 (61)
	Total	100% (1)	100% (2)	100% (2)	100% (2)
6. Tener el conocimiento de los conocimientos de los alumnos	Muy poca	24,5	41	0	56,1 (51)
	Alguna	15,1	55,2	41,4	66,5 (61)
	Bastante	2,8	2,2	56,5	56,5 (51)
	Total	100% (1)	100% (12)	100% (17)	100% (17)

CUADRO 11 Distribución porcentual de la frecuencia con que realizan las tareas que concierne el desarrollo de las clases individuales, según el grado de incumbencia.

Tareas	Frecuencia	Grado de incumbencia en relación con la función de coordinador			
		Muy en desacuerdo	No deseable	El planteamiento	Total
1. Implementación de proyectos educativos	Muy poca	22,5	22,1	5,9	30,7 (28)
	Alguna	22,5	49,2	52,5	54,4 (50)
	Bastante	5,2	7,1	62,1	32,8 (30)
	Total	100% (2)	100% (11)	100% (2)	100% (2)
2. Implementación de planes de apoyo para algunos alumnos	Muy poca	22,5	45,1	14,7	66,5 (61)
	Alguna	15,9	47,2	52,5	66,5 (61)
	Bastante	4,6	4,5	49,2	31,2 (28)
	Total	100% (1)	100% (10)	100% (11)	100% (11)

- El 95,3% de los que le atribuyen poca importancia a la tarea de acompañar a los directivos en la observación de clases, no la pone en práctica. Entre los que la consideran muy importante, sólo el 16,4% la realiza con bastante frecuencia; en tanto que el 50,7%, nunca lo hace.

- El 91,2% de quienes consideran poco importante hacer el seguimiento de las calificaciones de los alumnos, nunca lo hace; en tanto que la realizan con bastante frecuencia sólo el 54% de los que le atribuyen mucha importancia.

- El 86,1% de los coordinadores que creen poco importante promover acuerdos acerca de los criterios para tomar exámenes, no lo hace. Entre quienes le atribuyen mucha importancia a esta tarea, el 65,5% la realiza con bastante frecuencia.

Con respecto a la relación entre la conflictividad y la frecuencia con la que se realizan las tareas se puede observar lo siguiente:

- Las opiniones presentan una tendencia muy similar para las distintas tareas orientadas a la construcción de acuerdos, las que han sido preponderantemente evaluadas como no conflictivas. Los coordinadores que las consideraron de ninguna conflictivi-

dad las realizan con bastante frecuencia, en tanto que quienes indican que estas tareas presentan un nivel medio de conflictividad las llevan a cabo con alguna frecuencia.

- Dos de las tareas de seguimiento y supervisión pedagógica fueron consideradas conflictivas por un porcentaje mayor de coordinadores. Por un lado, uno de cada tres coordinadores considera que es altamente conflictivo acompañar a los directivos en la observación de clases y el 84,5% de ellos no lo hace nunca; vale recordar que se trata de una tarea que el 74% del total de coordinadores no realiza nunca. Por otro lado, el 20% de los coordinadores considera altamente conflictivo hacer el seguimiento de las calificaciones de los alumnos y el 70% de éstos nunca lo hace; además, del 40% que le atribuye una conflictividad media, un 70% lo lleva a la práctica sólo con alguna frecuencia.

- Del grupo de tareas que exceden el desarrollo de las clases cotidianas, la implementación de proyectos educativos es la que alcanza un mayor nivel de conflictividad: es alta (19,1%) o medianamente conflictiva (39,7%). Sin embargo, cerca del 70% de los coordinadores que lo ven como altamente conflictivo lo realiza con alguna o bastante frecuencia.

CUADRO 12: Distribución porcentual de la frecuencia con que realizan las tareas de coordinación orientadas a la construcción de acuerdos, según el grado de importancia.

Tarea	Frecuencia	Grado de importancia para lograr una buena práctica de enseñanza			
		Poco	Algo	Mucho	Total
1. Selección de contenidos básicos mínimos para cada asignatura	Muy poca	71,4	11,5	1,7	4,6 (78%)
	Alguna	20,5	20,5	23,7	33,6 (12%)
	Bastante	5,8	23,8	24,5	29,9 (30%)
	Total	100% (7)	100% (52)	100% (20)	100% (20)
2. Recomendación de contenidos básicos para cada asignatura a lo largo de los años en que se dicta	Muy poca	75,0	12,2	2,0	4,8 (72%)
	Alguna	25,0	49,8	41,1	49,9 (30%)
	Bastante	5,8	18,5	24,9	27,6 (17%)
	Total	100% (8)	100% (42)	100% (20)	100% (20)
3. Metodología de enseñanza	Muy poca	50,0	7,8	4,3	6,1 (31%)
	Alguna	50,0	77,8	46,4	36,4 (56%)
	Bastante	5,8	14,8	46,4	46,4 (54%)
	Total	100% (8)	100% (27)	100% (20)	100% (20)
4. Criterios para evaluar a los alumnos durante el año	Muy poca	20,5	23,2	5,7	19,6 (40%)
	Alguna	5,8	49,5	23,8	29,9 (12%)
	Bastante	5,8	3,2	22,5	28,6 (17%)
	Total	100% (18)	100% (38)	100% (20)	100% (20)
5. Criterios para tener exámenes	Muy poca	26,1	25,8	5,7	17,6 (32%)
	Alguna	11,1	42,6	23,2	24,9 (12%)
	Bastante	2,8	12,7	22,5	29,9 (17%)
	Total	100% (24)	100% (21)	100% (20)	100% (20)
6. Funcionamiento del departamento	Muy poca	25,0	15,5	1,7	4,2 (78%)
	Alguna	25,0	75,8	24,2	47,6 (56%)
	Bastante	50,0	3,4	24,9	24,1 (12%)
	Total	100% (8)	100% (34)	100% (20)	100% (20)
7. Realización de tareas y proyectos correspondientes con otros departamentos	Muy poca	50,7	15,5	2,8	19,0 (34%)
	Alguna	15,7	75,8	24,9	36,6 (12%)
	Bastante	15,7	6,5	42,5	29,9 (17%)
	Total	100% (8)	100% (31)	100% (20)	100% (20)

CUADRO 13 Distribución porcentual de la frecuencia con que realizan las tareas de seguimiento y supervisión pedagógica de los profesores, según el grado de importancia.

Tarea	Frecuencia	Grado de importancia para lograr una buena práctica de enseñanza			
		Poco	Algo	Mucho	Total
1. Realizar las planificaciones	Ninguna	16,7	15,2	4,7	36,7 (44)
	Alguna	20,2	30,5	36,4	48,7 (59)
	bastante	4,3	20,8	34,8	44,7 (54)
	Total	100% (24)	100% (111)	100% (212)	100% (327)
2. Participar a las directivas en la observación de clases de los profesores del área	Ninguna	39,6	48,6	34,7	74,7 (88)
	Alguna	4,7	23,2	32,8	38,9 (46)
	bastante	5,6	1,5	16,4	4,8 (5)
	Total	100% (127)	100% (139)	100% (21)	100% (287)
3. Asesorar a los directivos en las tareas específicas del área	Ninguna	31,6	22,7	5,8	39,9 (48)
	Alguna	14,6	73,6	41,8	48,5 (59)
	bastante	4,8	5,3	32,3	38,5 (46)
	Total	100% (21)	100% (76)	100% (204)	100% (201)
4. Conversar individualmente con los profesores acerca del desarrollo de sus clases	Ninguna	76,8	18,2	3,5	36,7 (44)
	Alguna	20,6	73,7	43,8	37,5 (45)
	bastante	3,6	8,1	33,5	38,3 (46)
	Total	100% (24)	100% (121)	100% (184)	100% (229)
5. Atender en primer instancia las peticiones planteadas por los profesores-directivos o los directivos al área docente	Ninguna	71,4	15,8	6,7	36,7 (44)
	Alguna	20,8	73,8	43,5	38,5 (46)
	bastante	4,8	4,8	48,2	38,9 (46)
	Total	100% (21)	100% (82)	100% (204)	100% (206)
6. Tener el conocimiento de las características de los alumnos	Ninguna	37,2	48,6	6,7	36,7 (44)
	Alguna	5,6	35,7	34,8	38,5 (46)
	bastante	5,6	1,3	34,8	38,3 (46)
	Total	100% (116)	100% (144)	100% (20)	100% (280)

CUADRO 14 Distribución porcentual de la frecuencia con que realizan las tareas que aseguran el desarrollo de las clases individuales, según el grado de importancia.

Tarea	Frecuencia	Grado de importancia para lograr una buena práctica de enseñanza			
		Poco	Algo	Mucho	Total
1. Implementación de proyectos educativos	Ninguna	73,8	25,8	6,5	36,7 (44)
	Alguna	20,8	65,8	46,5	38,5 (46)
	bastante	5,6	18,6	44,8	33,7 (40)
	Total	100% (25)	100% (144)	100% (186)	100% (255)
2. Implementación de clases de apoyo para algunos alumnos	Ninguna	36,4	47,3	24,5	38,4 (46)
	Alguna	18,3	38,5	38,5	38,7 (46)
	bastante	5,6	2,8	44,8	38,5 (46)
	Total	100% (23)	100% (198)	100% (276)	100% (347)

CUADRO 18 Distribución porcentual de la frecuencia con que realizan los docentes actividades orientadas a la construcción de acuerdos, según el grado de conflictividad de su práctica.

Tercio	Frecuencia	Grado de conflictividad de su práctica			Total
		Baja	Media	Alta	
1. Selección de contenidos básicos anuales para cada asignatura	Baja	2,8	4,8	16,4	4,8 (10)
	Alta	26,7	47,8	16,8	31,8 (100)
	Media	78,8	48,8	14,8	16,8 (100)
	Total	100% (172)	100% (148)	100% (28)	100% (348)
2. Formulación de contenidos básicos para cada asignatura a lo largo de los años en que se dicta	Baja	4,2	2,8	22,2	4,2 (10)
	Alta	17,8	16,7	48,1	44,8 (100)
	Media	18,8	41,8	24,8	17,8 (100)
	Total	100% (148)	100% (188)	100% (27)	100% (363)
3. Metodología de enseñanza	Baja	5,4	2,7	16,8	8,8 (10)
	Alta	42,8	45,8	1,8	16,8 (100)
	Media	52,1	31,8	28,1	47,8 (100)
	Total	100% (147)	100% (147)	100% (27)	100% (321)
4. Cultura para evaluar a los alumnos durante el año	Baja	18,8	2,8	26,8	17,8 (10)
	Alta	28,8	16,8	48,8	34,8 (100)
	Media	57,1	48,1	14,1	18,8 (100)
	Total	100% (188)	100% (128)	100% (27)	100% (343)
5. Cultura para tener acuerdos	Baja	18,4	5,4	28,8	18,8 (10)
	Alta	24,4	12,8	17,1	34,8 (100)
	Media	58,2	42,8	14,2	48,8 (100)
	Total	100% (282)	100% (111)	100% (28)	100% (421)
6. Fundamentación del departamento	Baja	4,8	1,1	12,8	4,8 (10)
	Alta	16,8	16,7	48,8	47,8 (100)
	Media	18,8	48,2	48,8	16,8 (100)
	Total	100% (282)	100% (88)	100% (28)	100% (398)
7. Resultados de tareas y proyectos organizados con otros departamentos	Baja	8,1	6,8	27,8	8,8 (10)
	Alta	18,8	48,8	16,2	18,8 (100)
	Media	48,8	28,8	17,2	16,8 (100)
	Total	100% (188)	100% (128)	100% (28)	100% (344)

CUADRO 16 Distribución porcentual de la frecuencia con que realizan los tareas de supervisión y supervisión pedagógica de los profesores, según el grado de confiabilidad de su práctica.

Tareas	Frecuencia	Grado de confiabilidad de su práctica			Total
		Ninguna	Baja	Alta	
1. Revisar las planificaciones	Ninguna	11,5	4,9	87,5	103,9 (94)
	Alguna	87,7	85,8	87,5	481,1 (94)
	Suficiente	88,7	28,1	26,9	443,8 (94)
	Total	100% (287)	100% (104)	100% (112)	100% (494)
2. Asesorar a los docentes en la observación de clases de los profesores del área	Ninguna	79,1	47,8	94,5	71,9 (87)
	Alguna	18,9	47,8	12,5	318,9 (94)
	Suficiente	5,8	4,2	3,9	4,1 (7)
	Total	100% (188)	100% (71)	100% (118)	100% (376)
3. Asesorar a los docentes en las tareas específicas del área	Ninguna	11,3	18,8	84,9	10,9 (8)
	Alguna	44,5	65,3	28,9	48,9 (94)
	Suficiente	44,3	28,1	44,9	48,9 (94)
	Total	100% (288)	100% (88)	100% (28)	100% (394)
4. Conocer individualmente con los profesores acerca del desarrollo de sus clases	Ninguna	18,5	6,9	42,1	16,5 (8)
	Alguna	43,9	71,5	84,9	171,9 (17)
	Suficiente	48,5	22,1	21,1	10,9 (17)
	Total	100% (187)	100% (114)	100% (34)	100% (335)
5. Atender en primera instancia las prácticas profesoras por los profesores docentes a los docentes si fuera necesario	Ninguna	18,5	3,4	79,5	10,3 (8)
	Alguna	49,7	69,5	22,2	171,9 (94)
	Suficiente	87,9	25,8	84,3	10,9 (12)
	Total	100% (288)	100% (89)	100% (37)	100% (394)
6. Hacer el seguimiento de las calificaciones de los alumnos	Ninguna	54,9	18,5	84,7	43,3 (18)
	Alguna	29,1	69,5	24,2	171,9 (12)
	Suficiente	28,9	12,8	8,1	10,9 (8)
	Total	100% (175)	100% (85)	100% (34)	100% (394)

CUADRO 17 Distribución porcentual de la frecuencia con que realizan los tareas que consisten en el desarrollo de las clases habituales, según el grado de confiabilidad de su práctica.

Tareas	Frecuencia	Grado de confiabilidad de su práctica			Total
		Ninguna	Baja	Alta	
1. Implementación de proyectos educativos	Ninguna	24,5	8,9	84,3	16,1 (8)
	Alguna	84,9	67,2	84,9	181,9 (94)
	Suficiente	87,8	28,8	16,7	10,9 (8)
	Total	100% (242)	100% (127)	100% (34)	100% (394)
2. Implementación de clases de apoyo para algunos alumnos	Ninguna	84,8	17,8	48,9	89,3 (11)
	Alguna	28,9	68,8	84,1	81,9 (12)
	Suficiente	87,1	22,7	16,1	10,7 (8)
	Total	100% (288)	100% (78)	100% (22)	100% (394)

6.5.A modo de cierre, con respecto a la encuesta

Al analizar la encuesta a los jefes de departamento, pudimos conocer su caracterización sociodemográfica, su inserción en la institución y su formación profesional, así como la estructuración departamental de las escuelas y las descripciones y valoraciones de las tareas que realizan.

De los 374 coordinadores pertenecientes a las 55 escuelas que respondieron al cuestionario (el 87,3% de la muestra original), podemos concluir de modo general que existe una mayor cantidad de coordinadores —y por consiguiente, de departamentos— en las escuelas técnicas. En éstas, sin embargo, hay una mayor dispersión de los docentes por la extensión del funcionamiento en tres turnos, lo que puede incidir en las posibilidades de estructurar los departamentos.

La implementación de proyectos especiales permite analizar la estructuración y el funcionamiento de los departamentos, en relación con la disponibilidad de horas rentadas, para el desarrollo de tareas institucionales. Es importante señalar que el 82% de las escuelas de la muestra no implementa este tipo de proyectos, y sólo tres instituciones tienen iniciativas que implican la disponibilidad de horas institucionales para casi todo el plantel docente, porque seis tienen “Proyecto 13 parcial” y, en consecuencia, disponen de ese recurso sólo para los profesores contratados por cargo. El 72% de los coordinadores encuestados pertenece a escuelas que no implementan estos proyectos, en tanto que el 28% trabaja en escuelas que implementan algún proyecto (16,3%, “Proyecto 13 parcial”; el 4,8%, “Proyecto 13 total”; el 5,6%, CBG; y el 1,3% implementa simultáneamente los proyectos 13 y CBG).

En relación con el perfil de los coordinadores, hemos concluido que el 65% son varones, con un promedio de edad de 47 años; un 76% tiene título docente, un 23% posee una formación de grado en alguna disciplina diferente de la docencia y un 20% son egresados de escuelas técnicas. El 65% tiene entre 20 y 30 años de antigüedad docente; son significativas tanto la permanencia en la institución donde se desempeñan como coordinadores (el 41% tiene entre 10 a 20 años de antigüedad) como la concentración de horas en la misma (el 74% tiene más de 20 horas cátedra). Estas dos últimas

distribuciones sin duda están vinculadas con los criterios de elección de los coordinadores, porque a pesar de la búsqueda de una “cultura institucional” internalizada, que esta permanencia y desempeño concentrados garantizarían.

En relación con la conformación de los departamentos, es significativo el elevado número de denominaciones (detectamos 94); si bien una organización departamental flexible no constituye necesariamente un problema, esta heterogeneidad parece más bien vinculada con la escasa presencia de una política de diseño curricular en el nivel medio, lo que permite la persistencia de diversos planes y programas de estudio, surgidos en distintos momentos y con diferentes criterios de organización y selección de contenidos.

Por otra parte, advertimos que, si bien el 50% de los coordinadores tiene a su cargo un departamento con entre una y tres asignaturas, un 10% de los coordinadores debe manejar una estructura de 10 o más asignaturas. Aunque este no es un porcentaje significativo considerando la cantidad total de coordinadores, podemos señalar la necesidad imperiosa de subdividir estas áreas, si se pretende promover un trabajo articulado en los departamentos y un rol central de los coordinadores en el liderazgo pedagógico en la escuela media.

En términos de cantidad de docentes, el 57% coordina grupos entre 5 y 10 docentes, tamaño que consideramos conveniente para construir acuerdos pedagógicos. Por otra parte, es significativo y contrastante con los resultados de las entrevistas que sólo el 14% de los encuestados señalara dificultades en coordinar profesores de asignaturas diferentes, aludiendo a distintas circunstancias facilitadoras, por ejemplo, la presencia de estrategias de trabajo en equipo y la afinidad temática de las diversas asignaturas que integran los departamentos.

Para analizar la posibilidad de construir funcionamientos integrados en el interior de cada departamento, es necesario considerar —además de la cantidad de asignaturas y profesores que los integran— la disponibilidad de cargos docentes que faciliten la tarea del coordinador. Detectamos que el 30% de los encuestados cuenta con ese apoyo. Es importante señalar, además, que el 56% de los coordinadores cuenta con horas rentadas para su función; sin embargo, la distribución es desigual. Entre el

90% y el 100% de los coordinadores que trabajan en instituciones con Proyecto 13 y/o CBG tienen renta; en cambio, sólo el 50% de los que trabajan en escuelas sin los mencionados proyectos son rentados.

El acceso al cargo, que es diverso según la normativa vigente, no se expresó con la misma diversidad en la práctica: el 94% de los coordinadores manifestó haber llegado a su función por elecciones de los profesores del departamento, generalmente directa; además, el 50% se había propuesto para desempeñar esta función. En las razones de la elección hay bastante dispersión. Cabe señalar que casi el 50% de los encuestados trabaja en instituciones donde los coordinadores se desempeñan por dos años con posibilidad de reelección (de este universo, el 75% han sido reelegidos una o más veces).

Con respecto a las estrategias de intercambio y comunicación utilizadas, la frecuencia de reuniones plenarias se acerca a la prevista normativamente, y a la referida en las entrevistas, lo que significa que, en la mayoría de los casos, se desarrollan sólo las que son de carácter obligatorio; es significativo el número de coordinadores que afirma realizar también reuniones parciales con algunos integrantes del departamento (85%). En un 84%, el ámbito de encuentro cotidiano privilegiado es la sala de profesores, aunque también tienen frecuencias cercanas al 50% las comunicaciones escritas, para intercambiar mensajes y la recurrencia a ámbitos más informales de interacción, como los pasillos de circulación, el bar, la entrada y la salida de la escuela.

Con respecto a la valoración de las tareas que realizan, una conclusión importante de este estudio advierte que es significativamente baja la frecuencia de coordinadores que consideran de su incumbencia la observación de clases de sus pares, la realización de clases de apoyo y la conducción de proyectos especiales (alrededor del 20% de los encuestados). Coincidentemente, el 33% considera altamente conflictiva dicha observación de las clases de los colegas, mientras el 20% atribuye conflictividad al seguimiento de las evaluaciones de los alumnos. Otro valor importante es que un 40% considera medianamente conflictiva la construcción de acuerdos sobre contenidos y metodología entre pares.

Cruzando ambos ejes de indagación (incumbencia y realización efectiva de las actividades), es importante señalar que el 95% de los que le atribuyen poca importancia a la tarea de acompañar a los directivos en la observación de clases, no la pone en práctica. Es llamativo que, entre

los que la consideran muy importante, sólo el 16,4% la realiza con bastante frecuencia; en tanto que el 50,7% nunca lo hace. En términos generales, es significativo que el 73% de los coordinadores indique que no observa las clases de los colegas que integran el departamento.

En la misma línea, el 91,2% de quienes consideran poco importante hacer el seguimiento de las calificaciones de los alumnos, nunca lo hace; en tanto que la realizan con bastante frecuencia sólo el 54% de los que le atribuyen mucha importancia. En términos generales, es importante señalar que el 47% declara no hacer el seguimiento de las calificaciones de los alumnos de sus colegas del departamento.

El 86,1% de los coordinadores que creen poco importante promover acuerdos acerca de los criterios para tomar exámenes, no lo hace. Entre quienes le atribuyen mucha importancia a esta tarea, el 65,5% la realiza con bastante frecuencia.

Las opiniones presentan una tendencia muy similar para las distintas tareas orientadas a la construcción de acuerdos, las que han sido preponderantemente evaluadas como no conflictivas. Los coordinadores que las consideraron de ninguna conflictividad las realizan con bastante frecuencia; en tanto que quienes indicaron que estas tareas presentan un nivel medio de conflictividad, las llevan a cabo con alguna frecuencia.

Dos de las tareas de seguimiento y supervisión pedagógica fueron consideradas conflictivas por un porcentaje mayor de coordinadores. Por un lado, uno de cada tres coordinadores indica que es altamente conflictivo acompañar a los directivos en la observación de clases y el 84,5% de ellos no lo hace nunca; vale recordar que se trata de una tarea que el 74% del total de coordinadores no realiza nunca. Por otro lado, el 20% de los coordinadores considera altamente conflictivo hacer el seguimiento de las calificaciones de los alumnos y el 70% de éstos nunca lo hace; además, del 40% que le atribuye una conflictividad media, un 70% lo lleva a la práctica sólo con alguna frecuencia.

Del grupo de tareas que exceden el desarrollo de las clases cotidianas, la implementación de proyectos educativos es la que alcanza un mayor nivel de conflictividad: es alta (19,1%) o medianamente conflictiva (39,7%). Sin embargo, cerca del 70% de los coordinadores que lo ven como altamente conflictivo lo realiza con alguna o bastante frecuencia.

La implementación de clases de apoyo, recientemente incorporadas a las escuelas de nivel medio, es valorada como muy importante para lograr una buena enseñanza por el 62,2% de los coordinadores. Es interesante señalar que el 80% de los que creen que no está entre sus funciones dar clases de apoyo, efectivamente no las llevan a cabo.

A través de las respuestas, pudimos advertir que un tema significativo para profundizar es la definición de las tareas que corresponden a los coordinadores de departamento. Si es bajo el porcentaje de quienes reconocen como parte de su responsabilidad hacer el seguimiento de las prácticas de los profesores a través de la observación de clases, realizar entrevistas individuales y el análisis de las calificaciones de los alumnos, habría que preguntarse si es posible pensar estrategias alternativas para alcanzar los mismos propósitos; o bien si tiene sentido pensar en los jefes de departamento como figuras de coordinación pedagógica de nivel intermedio. Aunque nos parece conveniente potenciar los departamentos como uno de los ámbitos posibles de construcción de acuerdos pedagógicos (además de otros agrupamientos de carácter flexible y a término, en función de proyectos específicos), dicho propósito sería inseparable de la necesidad de consolidar a sus coordinadores en el desarrollo de tareas efectivamente vinculadas con la dimensión pedagógica del liderazgo escolar.

7. CONCLUSIONES GENERALES

El liderazgo pedagógico en el nivel medio enfrenta una serie de nudos problemáticos que requieren de la intervención de autoridades, supervisión, equipos de conducción y profesores para que este nivel logre modificaciones sustantivas luego de décadas de crisis e indefiniciones.

En primer lugar, la falta de documentos prescriptivos y orientativos sobre el nivel medio, y específicamente sobre la conducción pedagógica de las instituciones, se asienta sobre una heterogeneidad de estructuras de funcionamiento institucional que dirigen a las escuelas hacia proyectos voluntaristas e individuales por parte de las conducciones.

El elevado número de denominaciones para los departamentos muestra las dificultades existentes en torno al desarrollo curricular; la existencia de un 10% de coordinadores que manejan departamentos de 10 o más asignaturas evidencia la necesidad de un diseño de es-

tructuras departamentales que en todo caso cree instancias intermedias. Si bien existen algunas de estas figuras en los jefes de asignatura, debería extenderse una estructura que se verifique en todas las instituciones de la jurisdicción de un modo coherente.

No obstante estas dificultades estructurales, el departamento y sus coordinadores resultan espacios interesantes de construcción de acuerdos vinculados con la dimensión pedagógica de la conducción escolar. Desde esta perspectiva resulta problemática la dificultad advertida para que se responsabilicen por el seguimiento de las prácticas pedagógicas de sus pares, así como el no reconocimiento de este espacio de conducción por su carácter temporario y no escalafonario. El dilema aquí no parece estar en un problema normativo-estatutario, sino en la falta de orientación y políticas de apoyo a estas conducciones intermedias. El predominio en esta función de varones, con importante antigüedad docente y permanencia en la misma institución, hace pensar en la existencia de un escalafón informal que orienta la selección en esta figura de carácter electivo, y donde lo que se persigue es la continuidad de un estilo o cultura institucional.

La existencia de tiempos institucionales rentados es imprescindible para ejercer un liderazgo pedagógico real, apoyado en planificaciones y evaluaciones de las prácticas pedagógicas de los profesores. Sin embargo, el uso de este tiempo está frecuentemente subutilizado, en parte por falta de apoyo técnico y seguimiento de las autoridades. Esta limitación también se vincula con las funciones que se autoadjudican los directivos, centradas en la conducción armónica de la comunidad y secundariamente ligadas al liderazgo pedagógico: esta definición de las propias funciones sin duda tiene excepciones, y también puede justificarse por el tamaño de las instituciones que impide una observación detenida de las prácticas de los docentes a su cargo; sin embargo, es extendido el concepto administrativo de la evaluación que subyace a esta concepción.

Es interesante cómo el concepto de evaluación respecto de los alumnos no se encuentra en el mismo estado de reflexión por parte de los protagonistas. Si bien en algunas instituciones predominan estilos más institucionales de construcción de las evaluaciones de los alumnos, mientras en otras predominan estilos más individuales, es en la evaluación donde se encuentran las más variadas estrategias de seguimiento del resultado

de los alumnos, bancos departamentales de exámenes, acuerdos previos a las mesas examinadoras.

Ante el interrogante de dónde se elaboran estos acuerdos, debe responderse que las reuniones de personal, las de equipos directivos, jefes de departamento, consejo consultivo y generales de departamento son heterogéneas y, salvo en las escuelas que cuentan con horas institucionales, más bien escasas. En este sentido, los talleres de educadores y de planeamiento y las parejas pedagógicas del CBG también ameritan un análisis más detallado, para su sistematización y difusión en el sistema educativo de la Ciudad.

Sin embargo, una gama muy amplia de estrategias informales que incluyen intercambios verbales y escritos entre colegas merecen una sistematización a los fines de perfeccionarlas como instrumento de trabajo y extenderlas al resto de las instituciones.

Estas estrategias pueden articularse con una revisión de la capacitación docente, predominantemente individual y centrada en la carrera de ascenso; que si bien no es problemática en sí misma como concepción, debería articularse rápidamente con estrategias colectivas, institucionales y distritales de formación y actualización en contenidos disciplinarios y metodologías, dado que existen como tales en un mínimo de instituciones en la actualidad.

Los desafíos para producir cambios sustanciales en el liderazgo pedagógico en la escuela media son numerosos y variados, pero las estrategias informales relevadas en las instituciones, así como algunas normativas que podrían ser retomadas y actualizadas, permiten vislumbrar herramientas útiles para afrontarlos.

8. ANEXOS

8.1. Listado de escuelas de la Dirección de Área de Educación Media y Técnica por Región de Supervisión y por Distrito Escolar

		Transferidos		Habitadas	
Región	D.E.	En D.E.	Ex-CENIT		
I	1	Liceo N° 4 Rosalinda de Escalada de San Martín	Escuela Técnica N° 12 Libertador General José de San Martín	Escuela de Educación Media N° 6 Padre Carlos Mugica	
		Liceo N° 7 Domingo Faustino Sarmiento	Escuela Técnica N° 19 Alejandro Volta		
		Colegio N° 2 Domingo Faustino Sarmiento			
		Escuela de Comercio N° 2 Dr. Antonio Berastain			
		Escuela de Comercio N° 18 Ibañeta			
		Escuela de Comercio N° 26 Enrique de Vedia			
	2	Colegio N° 1 Bernardina Rivadavia (Proyecto 18)	Escuela Técnica N° 7 Dolores L. de Lavalle		
		Colegio N° 7 Juan Martín de Pueyrredón			
		Escuela de Comercio N° 6 José de San Martín			
		Escuela de Comercio N° 36 Isaac Halperín			
		Escuela de Comercio N° 34 Manuel Belgrano de Andrés			
	II	4	Colegio N° 11 Hipólito Bignardi	Escuela Técnica N° 1 Ingrida Cruz Krauss	Escuela de Educación Media N° 14
			Escuela de Comercio N° 1 Joaquín V. González	Escuela Técnica N° 11 Anacleto Argenti	Escuela Politécnica M. Belgrano
			Escuela de Comercio N° 4 Esteban Fernández Moreno		
Escuela de Comercio N° 27 Anacleto Argenti					
5		Liceo Comercial N° 2 José Manuel Estrada	Escuela Técnica N° 4 República del Líbano		
		Escuela de Comercio N° 10 Reina de Suda	Escuela Técnica N° 10 Fray Luis Beltrán		
			Escuela Técnica N° 14 Libertad		
			Escuela Técnica N° 15 Malpé		

		Transferidos		Reubicados
Región	D.U.	En DHEM	En CBMT	
III	2	Liceo N° 1 José Figueroa Alcorta (Proyecto 10)	Escuela Técnica N° 12 Libertador General José de San Martín	
		Colegio N° 8 Mariona Morera (Proyecto 13)	Escuela Técnica N° 19 Alejandro Vialta	
		Colegio N° 5 Eustaquio Mitre		
		Colegio N° 6 Manuel Belgrano (Proyecto 10)		
		Colegio N° 14 Juan José Paso		
		Colegio N° 15 Revolución a Mayo		
		Escuela de Comercio N° 8 Patricias Argentinas		
		Escuela de Comercio N° 25 Santiago de Liniers		
	5	Liceo N° 19 Ricardo Rojas	Escuela Técnica N° 11 Manuel Belgrano	
		Escuela de Comercio N° 22 G. Martínez Zúñiga	Escuela Técnica N° 25 Tta. 1° de Artillería Frey Luis Beltrán (CBQ)	
			Escuela Técnica N° 26 Confederación Surina	
			Escuela Técnica N° 29 Resistencia de Buenos Aires	
		Colegio N° 17 Primeros Junta (Proyecto 10)	Escuela Técnica N° 9 Ing. Luis Huergo (Proyecto 15)	
		Escuela de Comercio N° 3 Hipólito Vieytes		
		Escuela de Comercio N° 16 Gabriela Mistral		
		Escuela de Comercio N° 17 Sta. Rita de las B. As.		
		Escuela de Comercio N° 23 Dr. Luis Aguirre		
		Escuela de Comercio N° 28 Marina Mercaderes Argentina		

		Transferidos		Reliquios	
Región	D.E.	En DIFEM	En COMET		
III	8	Liceo N° 2 Amanda Alcorta			
		Liceo N° 12 Proy. Mariana Espaldó (Proyecto 18)			
		Colegio N° 19 José de San Martín			
		Escuela de Comercio N° 18 Juan Martínez			
	14	Escuela de Comercio N° 26 Juan Agustín García	Escuela Técnica N° 22 Gral. José de San Martín	Escuela de Educación Media N° 11	
		Escuela de Comercio N° 24 Dr. Dalmacio Vélez Sarsfield			
V	13	Liceo N° 8 Esteban Schervaria	Escuela Técnica N° 3 Félix Albarracín de Sarriena (Proyecto 16)	Escuela de Educación Media N° 18 Manuel Infante Larrea	
		Escuela de Comercio N° 32 José León Suárez	Escuela Técnica N° 17 Elrigaier Gervasi Cayula Suárez (Proyecto 18)		
		Escuela de Comercio N° 6 América	Escuela Técnica N° 23 Carmel Calvía (Proyecto 13)		
	19		Escuela Técnica N° 21 Fundación Maestranza del Flamenco (Proyecto 14)	Escuela de Educación Media N° 8	
				Escuela de Educación Media N° 12	
	20			Escuela de Educación Media N° 8 Esteban Cangre de la Nación	
	21	Escuela de Comercio N° 12 Juan XXIII	Escuela Técnica N° 13 Ing. José Luis Dalpini	Escuela de Educación Media N° 4	
		Escuela de Comercio N° 26 Leopoldo Marchal		Escuela de Educación Media N° 15	
	VI	11	Liceo N° 5 Pascual Guagnarella	Escuela Técnica N° 5 Mdo de R. Escalada de San Martín	
			Colegio N° 18 Dr. Alberto Larraque	Escuela Técnica N° 16 José A. Álvarez Contreras	
Escuela de Comercio N° 8 José Ingenieros			Escuela Técnica N° 17 Hogar Naval. Santa María		
Escuela de Comercio N° 21 Capitán de Navío H. Bouchard					
12		Colegio N° 9 Justo José de Urquiza	Escuela Técnica N° 6 Fernando Peder	Escuela de Educación Media N° 7 Julio Cortázar	

		Trayectorias		Híbridas
Región	DJI	En DNEM	En COMET	
VI	12	Escuela N° 12 Cnel. Tomás Bepara	Escuela Técnica N° 27 Hipólito Biondini (Proyecto 12)	
		Escuela de Comercio N° 28 Dr. L. Bascón (Proyecto 12) y COMET	Escuela Técnica N° 25 Ing. Latorre (Proyecto 12)	
		Escuela de Comercio N° 23 Mijangos		
VII	15	Liceo N° 11 Cornelia Escudé	Escuela Técnica N° 28 Alta. Guillermo Brera	Escuela de Educación Media N° 15
		Escuela N° 12 Rosaspiccia		
		Escuela N° 18 Guillermo Rosman		
		Escuela de Comercio N° 18 Dra. Cecilia Brera		
	Escuela de Comercio N° 20 Abraham Lincoln			
	16			Escuela de Educación Media N° 1
	17	Escuela N° 19 Luis Portner	Escuela Técnica N° 26 España (Proyecto 17)	Escuela de Educación Media N° 2 Rosarita
Escuela de Comercio N° 11 Dr. José Parafita		Escuela Técnica N° 24 Defensores de Buenos Aires	Escuela de Educación Media N° 3	
VIII	5	Escuela N° 4 Nicolás Avellaneda (Proyecto 18)	Escuela Técnica N° 2 Cavallotti Maguerra	Escuela de Jardinería C. M. Hicken
		Escuela de Comercio N° 21 Naciones Unidas (Proyecto 18)	Escuela Técnica N° 2 María Sánchez de Thompson (COMET)	Escuela de Educación Media N° 9 María Chacabuco Falcón
			Escuela Técnica N° 24 Ing. Enrique Martín Harmita	
	10	Liceo N° 9 Santiago Dargatzis (Proyecto 18) y (COMET)	Escuela Técnica N° 21 Progreso Libertad	Escuela de Educación Media N° 5 Héctor de Madariaga
		Escuela N° 6 Julio A. Roca (Proyecto 18)	Escuela Técnica N° 29 República Francesa	Escuelas Técnicas Poggio
		Escuela de Comercio N° 7 Manuel Belgrano		

8.2. Cuestionario para los coordinadores de los departamentos docentes

Buenos Aires, octubre de 1999

Sr./a Profesor/a:

De nuestra consideración:

Este cuestionario ha sido diseñado para recoger información sobre las características de la tarea del coordinador de área/jefe de departamento, en una muestra de escuelas de la Dirección del Área de Educación Media y Técnica.

La información relevada servirá para elaborar una descripción de las actividades que realizan, las estrategias que utilizan para comunicarse con sus colegas del área/ departamento y del resto de la escuela y sus opiniones en relación con algunas características de su función.

Esta tarea forma parte de un proyecto de investigación que viene desarrollando nuestro equipo en la Dirección de Investigación de la Secretaría de Educación. El tema es el estudio de las modalidades institucionales de conducción de la enseñanza, en algunas escuelas de la Dirección de Área de Educación Media y Técnica.

Son especialmente significativos para nosotros los aportes que Ud. puede hacer como coordinador/jefe, porque tienen la riqueza de su experiencia en la institución. Le rogamos que acepte nuestra invitación a responder este cuestionario, agradeciéndole desde ya el tiempo que va a dedicarle.

Cordialmente,

Lic. Herminia Ferrata
 Coordinadora del Equipo
 Dirección de Investigación

Lic. Graciela Infesta Domínguez
 Directora de Investigación

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA UNIDAD EDUCATIVA

N° DE ENCUESTA

1	<input type="text"/>
---	----------------------

DATOS DE LA UNIDAD EDUCATIVA

CUE:

Nombre y número:

Dirección:

Télefono:

Distrito Escolar:

Región de Supervisión:

2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>
4	<input type="text"/>
5	<input type="text"/>

CANTIDAD DE TURNOS

(1) Uno (3) Tres
 (2) Dos (4) Cuatro

6	<input type="text"/>
---	----------------------

MODALIDAD / ESPECIALIDAD

(1) Bachiller (3) Bachiller y comercial
 (2) Comercial (4) Técnica

7	<input type="text"/>
---	----------------------

¿La escuela implementa Proyecto 13 parcial o total, CBG o ambos?

(1) No, ninguno (4) Si, CBG
 (2) Si, Proyecto 13 TOTAL (5) Si, Proyecto 13 y
 (3) Si, Proyecto 13 PARCIAL CBG

8	<input type="text"/>
---	----------------------

CUESTIONARIO PARA COORDINADORES/AS DE AREA / JEFES/AS DE DEPARTAMENTO

Por favor, antes de contestar el cuestionario lea las siguientes indicaciones:

- ➔ No complete los casilleros de la derecha porque son de uso interno; los completaremos nosotros.
- ➔ En algunos puntos le pedimos que escriba la información solicitada sobre la línea de puntos disponible. Si no le alcanza el espacio previsto ponga una llamada y utilice el reverso de la hoja.
- ➔ En otros puntos le proponemos varias opciones de respuesta para que indique la que corresponde suya marcando con una cruz en el casillero disponible. En algunos casos le señalamos que puede más de una opción. Si tuviera que saltar algún punto, se le indicará al costado de su respuesta.
- ➔ En el punto que se refiere a las tareas que realiza como coordinador/jefe deberá rodear con un círculo la opción elegida.

1 Marque con una cruz: Sexo: <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Varón	<table border="1"> <tr><td>9</td><td></td></tr> </table>	9							
9									
2 ¿Qué edad tiene? _____ años	<table border="1"> <tr><td>10</td><td></td></tr> </table>	10							
10									
3 ¿Qué título/s ha obtenido para desempeñarse como docente? -. Profesor/a en _____ -. Técnico/a en _____ -. Licenciado/a en _____ -. Otros (especifique cuál): _____	<table border="1"> <tr><td>11</td><td></td></tr> <tr><td>12</td><td></td></tr> <tr><td>13</td><td></td></tr> <tr><td>14</td><td></td></tr> </table>	11		12		13		14	
11									
12									
13									
14									
4 ¿Cuántos años hace que está en la docencia? (Excluya los períodos de interrupción si los hubo) _____ años	<table border="1"> <tr><td>15</td><td></td></tr> </table>	15							
15									
5 ¿Cuántos años hace que trabaja en esta escuela considerando todas las funciones en las que se haya desempeñado? (Excluya los períodos de interrupción si los hubo) _____ años	<table border="1"> <tr><td>16</td><td></td></tr> </table>	16							
16									
6 ¿Cuánto hace que se desempeña como coordinador/jefe de esta área/departamento, en esta escuela? _____ años y _____ meses	<table border="1"> <tr><td>17</td><td></td></tr> </table>	17							
17									
7 ¿Cuántas horas cátedra tiene en esta escuela? _____ horas	<table border="1"> <tr><td>18</td><td></td></tr> </table>	18							
18									
8 ¿Qué asignatura/s enseña en esta escuela? _____ _____ _____	<table border="1"> <tr><td>19</td><td></td></tr> <tr><td>20</td><td></td></tr> <tr><td>21</td><td></td></tr> <tr><td>22</td><td></td></tr> </table>	19		20		21		22	
19									
20									
21									
22									
9 ¿Cómo se denomina el área/departamento que coordina? _____	<table border="1"> <tr><td>23</td><td></td></tr> </table>	23							
23									
10 ¿Cuántas asignaturas integran el área/departamento que coordina? _____	<table border="1"> <tr><td>24</td><td></td></tr> </table>	24							
24									

11 Enumere dichas asignaturas:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	

12 ¿Le resulta conflictivo coordinar a los profesores de su área/departamento que enseñan asignaturas diferentes a las que Ud. enseña?

SI NO

35	
----	--

13 Explique por qué le resulta conflictivo o no, coordinar a los profesores que enseñan asignaturas diferentes a las que Ud. enseña.

36	
37	

14 ¿Cuántos docentes coordina Ud.?

38	
----	--

15 ¿Cómo llegó a ser coordinador/jefe? Marque la opción que corresponda:

Fue designado por el director
 Fue elegido por sus colegas
 Fue elegido por el director a partir de una terna propuesta por sus colegas
 Otros (especifique): _____

39	
----	--

16 ¿Se propuso Ud. para la función?

SI NO

40	
----	--

17 ¿Por qué cree que fue elegido como coordinador/jefe? Puede marcar una o más opciones:

Por el reconocimiento a su trayectoria docente
 Por el reconocimiento a su formación
 Porque tiene horas institucionales asignadas
 Porque no había otro que quisiera serlo
 Por el reconocimiento a su capacidad de negociar y de coordinar equipos
 Otros (especifique): _____

42	
43	
44	
45	
46	
47	

18 ¿Ha realizado Ud. algún curso de formación relacionado con la función de coordinador/jefe?

SI NO (Pasar a la pregunta 20)

48	
----	--

19 Indique para cada uno, la institución que lo organizó y su duración en hs. cátedra:

Institución: _____ Cantidad de hs. cátedra _____

49	
50	
51	
52	
53	
54	

<p>20 ¿Cuál es el tiempo que se ha estipulado en su caso para que desempeñe la función de coordinador/jefe en esta escuela? Marque la opción que corresponda</p> <p> <input type="checkbox"/> Un año con posibilidad de reelección <input type="checkbox"/> Un año sin posibilidad de reelección <input type="checkbox"/> Dos años con posibilidad de reelección <input type="checkbox"/> Dos años sin posibilidad de reelección <input type="checkbox"/> Período mayor a dos años <input type="checkbox"/> No se estipula un período determinado </p>	<p>55</p>
<p>21 ¿Tiene Ud. horas rentadas para desempeñar esta función?</p> <p> <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO (Pasar a la pregunta 23) </p>	<p>56</p>
<p>22 Si tiene horas rentadas, indique cuántas:</p> <p>_____ horas</p>	<p>57</p>
<p>23 ¿Hay asignados a su área/departamento otros cargos docentes para colaborar con su función de coordinador/jefe?</p> <p> <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO (Pasar a la pregunta 26) </p>	<p>58</p>
<p>24 Mencione a cada uno de ellos (por ejemplo: subjefe, secretario, responsables de materias, "integrantes" u otros).</p> <p>a. _____</p> <p>b. _____</p> <p>c. _____</p> <p>d. _____</p> <p>e. _____</p> <p>f. _____</p>	<p>59</p> <p>60</p> <p>61</p> <p>62</p> <p>63</p> <p>64</p>
<p>25 Entre los colaboradores mencionados, ¿hay alguno/s que tenga horas rentadas?</p> <p> <input type="checkbox"/> SI, todos <input type="checkbox"/> SI, algunos <input type="checkbox"/> NO, ninguno </p>	<p>65</p>
<p>26 ¿Cuántas reuniones plenarias se realizan en su área/departamento? Marque la opción que corresponda:</p> <p> <input type="checkbox"/> Sólo las obligatorias <input type="checkbox"/> Las obligatorias y otras decididas por el departamento con frecuencia fija <input type="checkbox"/> Las obligatorias y otras decididas por el departamento cuando se lo considera necesario. </p>	<p>66</p>
<p>27 ¿Qué tema/s se trata/n en esas reuniones? Puede marcar una o más opciones:</p> <p> <input type="checkbox"/> Selección de contenidos básicos para cada asignatura <input type="checkbox"/> Criterios para elaborar las planificaciones <input type="checkbox"/> Criterios para evaluar a los alumnos <input type="checkbox"/> Propuestas metodológicas <input type="checkbox"/> Elaboración de proyectos <input type="checkbox"/> Selección de bibliografía y/o material didáctico <input type="checkbox"/> Otros (especifique): _____ _____ </p>	<p>67</p> <p>68</p> <p>69</p> <p>70</p> <p>71</p> <p>72</p> <p>73</p> <p>74</p> <p>75</p> <p>76</p>
<p>28 Además de las reuniones plenarias, ¿establece otros encuentros parciales con algunos de los profesores del área/departamento?</p> <p> <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO (Pasar a la pregunta N° 30) </p>	<p>77</p>

29 ¿Cuál es el motivo principal que lo lleva a concertar dichos encuentros parciales? Explícelo:

78	
----	--

30 A continuación se mencionan situaciones en las que Ud. puede comunicarse con los profesores del área/departamento; le pedimos que marque con una cruz para cada una de ellas si ocurren muy a menudo, algunas veces por trimestre o rara vez.

	Muy a menudo	Algunas veces por trimestre	Rara vez
a) A la entrada o salida de la escuela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) En la sala de profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) En los pasillos, bar...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Encuentros fuera del horario escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) A través de mensajes escritos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Otras (especifique): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

79	
80	
81	
82	
83	
84	
85	

31 ¿Se organizan en su escuela reuniones entre los coordinadores/jefes coordinadas por un miembro del equipo directivo?

SI, con una frecuencia fija

Sí, ocasionalmente

NO (Pasar a pregunta 33)

86	
----	--

32 ¿Qué tema/s se trata/n en esas reuniones? Marque con una cruz los dos más frecuentes:

Proyectos interáreas/interdepartamentales

Intercambio acerca de los proyectos de enseñanza de cada área/departamento

Problemas disciplinarios de los alumnos

Preparación de eventos

Otros (especifique): _____

87	
88	
89	
90	
91	
92	

33 ¿Se organizan en su escuela reuniones entre los coordinadores/jefes en las que no participan los directivos?

SI, con una frecuencia fija

SI, ocasionalmente

NO, nunca (Pasar a pregunta 35)

93	
----	--

34 ¿Qué tema/s se tratan en esas reuniones? Marque con una cruz los dos más frecuentes:

Proyectos interáreas/interdepartamentales

Intercambio acerca de los proyectos de enseñanza de cada área/departamento

Problemas disciplinarios de los alumnos

Preparación de eventos

Otros (especifique): _____

94	
95	
96	
97	
98	
99	

35 ¿Tienen asesoría pedagógica en esta escuela?

SI NO (Pasar a la pregunta 38)

100	
-----	--

36 ¿Se reúne Ud. con el/la asesor/a pedagógico/a?

SI NO

101	
-----	--

37 ¿Qué temas se tratan en esas reuniones? Marque con una cruz los dos más frecuentes.

- Elaboración de las planificaciones
- Seguimiento de los proyectos del área/departamento
- Organización de las clases de apoyo
- Análisis de las calificaciones de los alumnos
- Otros (especifique): _____

102	
103	
104	
105	
106	
107	

38 Valore las siguientes situaciones como posibles incentivos para desarrollar la función de coordinador/jefe con más motivación. Indique la importancia de cada uno de ellos valorándolos desde 1, como mínimo incentivo, a 4 como máximo.

- a) Que el desempeño de la función sea computado como antecedente profesional.
- b) Que la función implique la participación en acciones de perfeccionamiento vinculadas con la coordinación de equipos docentes.
- c) Que sea una función rentada.
- d) Que es una función que le permite tomar ciertas decisiones
- e) Otros (especifique): _____

	1	2	3	4

108	
109	
110	
111	
112	
113	

39 En la hoja siguiente le presentamos un listado de tareas que forman o pueden formar parte de lo que realiza un coordinador/jefe según los casos y circunstancias. Según su experiencia, le pedimos que para una señale: 1) si considera que le incumbe o no a su función; 2) si es más o menos importante para lograr una buena propuesta de enseñanza; 3) cuál es la frecuencia con la que Ud. realiza cada una de estas tareas; y 4) el grado de conflictividad que encuentra para poner en práctica cada una de ellas. Para cada actividad rodee con un círculo la letra que refleja su posición en cada uno de los cuatro señalados anteriormente.

Tareas de la coordinación del área/departamento	<i>¿Considera Ud. que le incumbe? *</i>			<i>Para lograr una buena propuesta de enseñanza es:</i>			<i>Frecuencia en su práctica:</i>			<i>Conflictividad de su práctica:</i>		
	a= no, en absoluto	b= es discutible	c= sí, plenamente	a= poco importante	b= algo importante	c= muy importante	a= ninguna	b= alguna	c= bastante	a= ninguna	b= media	c= alta
I- Promover el acuerdo entre los profesores acerca de los contenidos básicos de cada asignatura del área/departamento por año (ej.: Historia de 2º, Inglés de 3º).	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
II- Promover el acuerdo entre los profesores acerca de la secuencia de contenidos básicos de cada asignatura del área/departamento a lo largo de los años en que se dicta (ej.: Matemática de 1º a 5º, Química de 3º a 6º, etc.).	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
III- Fomentar el intercambio entre los profesores del área/departamento sobre la metodología de enseñanza.	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
IV- Revisar las planificaciones que realizan los docentes de su área/departamento.	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
V- Estimular la realización de proyectos de enseñanza de los profesores del área/departamento que excedan el desarrollo de las clases cotidianas, (por ej.: elaboración de una revista escolar, articulación con el nivel primario, etc.).	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
VI- Acompañar a los directivos en la observación de clases de los profesores de su área/departamento.	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
VII- Conversar individualmente con los profesores del área/departamento acerca del desarrollo de sus clases.	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
VIII- Atender en primera instancia los problemas planteados por los profesores del área/departamento, elevándolos a los directivos si fuera necesario.	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
IX- Hacer el seguimiento de las calificaciones de los alumnos de las asignaturas y cursos del área/departamento.	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
X- Fomentar acuerdos entre los profesores del área/departamento acerca de los criterios para evaluar a los alumnos durante el año lectivo.	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
XI- Fomentar acuerdos entre los profesores del área/departamento acerca de cómo tomar exámenes.	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
XII- Organizar clases de apoyo para los alumnos de las asignaturas del área/departamento.	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
XIII- Promover el intercambio de opiniones entre los profesores con respecto al funcionamiento del área/departamento.	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
XIV- Acordar con otros coordinadores/jefes la realización de tareas y proyectos compartidos.	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
XV- Asesorar a los directivos en los temas específicos del área/departamento.	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c

* Esta pregunta se refiere a su opinión con respecto al grado de incumbencia, más allá de lo que especifica la normativa.

9. BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ FERNÁNDEZ, M. "Los estilos de dirección y sus consecuencias: bases para su configuración como estrategia de intervención". En: G. DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ y J. MESANZA LÓPEZ (coord.). Manual de organización de instituciones educativas, Madrid, Editorial Escuela Española, 1996.
- ANTÚNEZ, S. Claves para la organización de centros escolares, Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona/Horsori Editorial, 1997.
- BALL, S. La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar, Barcelona, Paidós-/M.E.C, 1989.
- BLANCHET, A. et al. Técnicas de investigación en ciencias sociales, Madrid, Narcea, 1989.
- BOYATZIS, R. E. Transforming Qualitative Information. The Thematic Analysis and Code Development, Thousand Oaks, Sage Publications, 1998.
- BRASLAVSKY, C y G. TIRAMONTI. Conducción educativa y calidad de la enseñanza media, Buenos Aires, FLACSO/CIID, Miño y Dávila, 1990.
- BUTELMAN, I. Psicopedagogía institucional: una formulación analítica, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- (comp.). Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- CASTRO, R. "En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo". En: Y. SZAS y S. LERNER. Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad, México, El Colegio de México, 1996.
- CISCAR, C. y M. URÍA. Organización escolar y acción directiva, Madrid, Narcea, 1988.
- CHEVALLIER, I. et al. L' Institution, París, Presses Universitaires de France, 1981.
- DAVINI, C. La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- DENZIN, N. K. e I. LINCOLN. Handbook of Qualitative Research, Thousands Oaks, Sage Publications, 1994.
- DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. y J. MESANZA LÓPEZ (coord.). Manual de organización de instituciones educativas, Madrid, Escuela Española, 1996.
- ETKIN, J. y L. SCHVARSTEIN. Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- EZPELETA, J. y A. FURLAN (comp.). La gestión pedagógica de la escuela, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, 1992.
- FERNÁNDEZ, L. Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- El análisis de lo institucional en la escuela: un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales: notas teóricas, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.). Sociología de las instituciones de educación secundaria, Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona/Horsori Editorial, 1997.
- FRIGERIO, G. et al. Las instituciones educativas: cara y ceca, Buenos Aires, Troquel, 1992.
- (comp.). De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.
- y M. POGGI. El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos, Buenos Aires, Santillana, 1996.
- GARCÍA REQUENA, F. Organización escolar y gestión de centros educativos, Málaga, Ediciones Aljibe, 1997.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (coord.). La dirección de centros: análisis de tareas, Madrid, Morata, 1995.
- Docencia y cultura escolar. Reforma y modelo educativo, Buenos Aires, Ideas, 1997.
- GLASER, B. y A. L. STRAUSS. The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research, New York, Aldine Publishing Company, 1967.
- HARGREAVES, A. Profesorado, cultura y posmodernidad, Madrid, Morata, 1994.
- KAËS, R et al. La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos, Buenos Aires, Paidós, 1993.
- KOTIN, M. A. et al. Directores y direcciones de escuela, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.
- LAPASSADE, G. Grupos, organizaciones e instituciones, México, Gedisa, 1974.

- MARTÍNEZ SALGADO, C. "Introducción al trabajo cualitativo de investigación". En: Y. SZAZ y S. LERNER. Para Comprender la Subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad, México, El Colegio de México, 1996.
 - MORONI, R. Normativa general para la enseñanza media. Compendio Ciudad de Buenos Aires 1990-1996, Buenos Aires, Proveduría Escolar, 1997.
 - NAMO DE MELO, G. Escolas eficazes: un tema revisitado, Sao Paulo, Versao Revista, 1993.
 - NICASTRO, S. La historia institucional y el director en la escuela: versiones y relatos, Buenos Aires, Paidós, 1997.
 - PÉREZ GÓMEZ, A. La cultura escolar en la sociedad neoliberal, Madrid, Morata, 1998.
 - POZNER de WEINBERG, P. El directivo como gestor de los aprendizajes escolares, Buenos Aires, Aique, 1995.
 - RADUSKY de KOTLIAR, D. Ritual y realidad de la conducción educativa: un análisis institucional, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1996.
 - RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; J. GIL FLORES y E. GARCÍA JIMÉNEZ. Metodología de la investigación cualitativa, Málaga, Ediciones Aljibe, 1996.
 - RUIZ RUIZ, J. M. Cómo hacer una evaluación de centros educativos, Madrid, Narcea, 1996.
 - SANTOS GUERRA, M. A. Entre Bastidores. El lado oculto de la organización escolar, Málaga, Aljibe, 1994.
- Como en un espejo: evaluación cualitativa de centros escolares, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1996.
- La luz del prisma. Para comprender las instituciones educativas, Málaga, Ediciones Aljibe, 1997.
- SCHLEMENSON, A. et al. Organizar y conducir la escuela: reflexiones de cinco directores y un asesor, Buenos Aires, Paidós, 1996.
 - SCHVARSTEIN, L. Psicología social de las organizaciones: nuevos aportes, Buenos Aires, Paidós, 1995.
 - SELVINI PALAZZOLI, M. et al. Al frente de la organización: estrategia y táctica, Buenos Aires, Paidós, 1994.
 - TYLER, W. Organización escolar: una perspectiva sociológica, Madrid, Morata, 1991.

FUENTES DOCUMENTALES

- CONGRESO DE LA NACIÓN. Ley 14.473. Estatuto Nacional del Docente, Buenos Aires, 1958.
- CONCEJO DELIBERANTE DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Estatuto del Docente Municipal (Ordenanza 40.593 y Decretos Reglamentarios), Buenos Aires, 1985.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. Reglamento Escolar de las Escuelas Municipales de la Ciudad de Buenos Aires. (Resolución 626), Buenos Aires, 1980.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO. DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN. La educación media y postprimaria (actualmente media y técnica) en el período 1981-1991, Buenos Aires, 1995.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN DE ÁREA DE EDUCACIÓN MEDIA Y TÉCNICA. Circular 002/95. Normas vigentes para los departamentos de Educación Física, Buenos Aires, 1995.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO. CARTA ESCOLAR. La oferta educativa del sistema público de la Ciudad de Buenos Aires. Documento informativo 1996. Volumen III. Nivel Medio, Buenos Aires, 1997.
- LEGISLATURA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Ordenanzas 52.136 y 52.188, Buenos Aires, 1998.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACIÓN. Resoluciones Ministeriales vinculadas con los departamentos de materias afines y con sus jefaturas (de 1939 a 1989), a saber:
 - 24/39
 - 936/58
 - Expte. N° 61.986/59
 - 1.602/81 (DINEMS)
 - 1.388/82 (DINEMS)
 - 1.426/82 (DINEMS)
 - 1.614/82 (DINEMS)
 - 1.681/83 (DINEMS)
 - 1.813/88 (DINEMS)
 - 2.200/88 (DINEMS)

■ 320/89 (DINEMS)

■ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACIÓN. CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN TÉCNICA. Reglamento General de los Establecimientos dependientes del Consejo Nacional de Educación Técnica. Resolución N° 743/62, Buenos Aires, 1962.

■ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACIÓN. Documentos orientativos de la implementación del Proyecto 13, Buenos Aires, 1970.

■ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACIÓN. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA. ANEMS. Proyecto 13 y sus correspondientes documentos de trabajo, Buenos Aires, 1970.

■ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACIÓN. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA. Organización administrativa y técnico-pedagógica de establecimientos de enseñanza media sobre la base de personal con dedicación especial, Buenos Aires, 1971.

■ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACIÓN. Ley 22.416. Docentes. Régimen laboral de profesores designados por cargos docentes en la enseñanza media. Modificación de la Ley 19.514, Buenos Aires, 1981.

■ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACIÓN. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE PROGRAMACIÓN EDUCATIVA. El régimen de profesores designados por cargo docente. Proyecto 13. Serie Situación Educativa Argentina N° 24, Buenos Aires, 1985.

■ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACIÓN. Resolución 1624. Aplicación con carácter experimental del Ciclo Básico General, en el marco del Programa de Transformación de la Educación Media, Buenos Aires, 1988a.

■ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACIÓN. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA. Proyecto 13. Profesorado de tiempo completo, Buenos Aires, 1988b.

■ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACIÓN. Proyecto de Reglamento General para los Establecimientos de Nivel Medio, Buenos Aires, 1989.

■ PODER EJECUTIVO NACIONAL. Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial. Decreto 150.073/43, Buenos Aires, 1943.