



UNIVERSIDAD DE BELGRANO

# Las tesis de Belgrano

Facultad de Humanidades  
Maestría en Psicología Empresarial y Organizacional

Implicancias de un liderazgo eficaz de instituciones  
educativas en relación a la inserción laboral y  
continuidad de los estudios superiores de los  
egresados del nivel secundario

N° 80

Juan Carlos Udovin

Director de tesis: Dr. Javier Cantero

**Departamento de Investigaciones**  
2013

Universidad de Belgrano  
Zabala 1837 (C1426DQ6)  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina  
Tel.: 011-4788-5400 int. 2533  
email: [invest@ub.edu.ar](mailto:invest@ub.edu.ar)  
url: <http://www.ub.edu.ar/investigaciones>



## Agradecimientos

Al finalizar una tesis uno siente una gran felicidad por haber podido concretar el paso final de un proyecto académico, pero invariablemente e inmediatamente se debe poder realizar un análisis objetivo de la colaboración indispensable que tanto las personas como las instituciones han brindado para permitir este logro.

En primer lugar y quizás contrario a la práctica académica, debo agradecer a mi madre y mi familia por ser guías inquebrantables que permitieron que mi capacitación llegara a este lugar, también a mis hijos y a mi esposa que apoyaron con su amor la construcción de este trabajo.

Debo también agradecer de manera especial a mi tutor, el Dr. Javier Cantero por su dedicación y compromiso. Su orientación y rigurosidad al marcar el camino a seguir y corregir las falencias de manera tan profesional me han permitido crecer como investigador y han sido claves en el trabajo llevado a cabo. Admiro su profundo cariño por la investigación y la docencia y resalto su generosidad tanto académica como con el tiempo dispensado para guiarme. Hago extensivo el agradecimiento a las autoridades de la Universidad de Belgrano por el apoyo institucional.

Quisiera asimismo mencionar a los compañeros de esta maestría ya que cada uno de ellos, desde su lugar e idiosincrasia me han enriquecido y me parece adecuado reservar un lugar para aquellos profesores que a lo largo de toda mi formación académica me han inspirado a través de los modelos propuestos.

Deseo expresar un sentido agradecimiento a los directivos, profesores y alumnos que participaron del trabajo de campo, por su invaluable aporte a esta tesis.

Finalmente reservo un lugar para Laura Palomino y Denise Poblet por su inestimable colaboración y apoyo tecnológico.

## Resumen

Este trabajo analizó las implicancias que un liderazgo eficaz tiene en las instituciones educativas secundarias de la provincia de Buenos Aires en lo que respecta a la inserción laboral y continuidad de los estudios superiores.

El recorrido que propusimos fue comenzar con un breve recorrido histórico de la educación, abordando la construcción, la evolución y la evaluación de la calidad de la misma.

Analizamos, previo al trabajo de campo propiamente dicho, tres factores claves para el logro de una gestión eficaz: el liderazgo, sus características y su impacto en la gestión de instituciones educativas; la formación docente, tanto inicial como en servicio y el último factor que desarrollamos estuvo relacionado con determinar cuánto influye la clase social de la cual proviene el alumno en la obtención de logros institucionales.

Nuestra investigación consistió en un estudio de casos comparativos de tipo cualitativo sobre instituciones educativas secundarias tanto públicas como privadas de los partidos de San Miguel, Malvinas Argentinas y José C. Paz, los tres de la provincia de Buenos Aires, para determinar en qué medida se cumplen los logros propuestos por las autoridades educativas.

Se trabajó con una triangulación de fuentes que incluyeron a directivos, profesores y alumnos del último año y egresados con los que se llevaron a cabo una serie de entrevistas y encuestas enfocadas en la gestión y en los resultados obtenidos, que fueron comparados con los que proveen las estadísticas oficiales a nivel nacional y provincial.

En las conclusiones se pueden encontrar resultados muy reveladores con respecto a la importancia que una gestión de calidad tiene y sobre todo a la diferencia significativa que la misma brinda a los alumnos de menores recursos. La investigación muestra que una gestión eficaz es tan influyente que permite que alumnos de un bajo nivel socioeconómico lleguen a superar a otros que ingresan a la escuela con un mayor capital cultural, pero con gestiones ineficientes.

Los resultados también evidenciaron que la gestión eficaz promueve una identificación marcada de parte de los docentes y alumnos con las instituciones mismas.

**Palabras claves:** gestión, liderazgo, calidad educativa, formación docente.

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	7
<b>2. PROBLEMÁTICA</b> .....	9
2.1 CALIDAD EDUCATIVA: ¿A QUÉ NOS REFERIMOS CUANDO HABLAMOS DE CALIDAD EDUCATIVA?.....	9
2.2 EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y SUS RESULTADOS.....	10
2.3 EL PRIMER FACTOR DE ANÁLISIS: EL LIDERAZGO Y SU IMPACTO EN LA GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS .....	15
2.4 COMPETENCIAS CLAVES DE LOS LÍDERES PEDAGÓGICOS.....	16
2.5 LÍDERES: RASGOS DE PERSONALIDAD Y SU INFLUENCIA EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA .....	21
2.6 GESTIÓN PARA EL CAMBIO .....	22
2.7 LAS ORGANIZACIONES INTELIGENTES Y SU RELACIÓN CON EL LIDERAZGO Y EL CAMBIO EN LA GESTIÓN .....	23
2.8 LA GESTIÓN: UN NUEVO MODELO.....	25
2.9 EL SEGUNDO FACTOR DE ANÁLISIS: LA FORMACIÓN DOCENTE Y SU IMPACTO SOBRE LA CALIDAD EDUCATIVA .....	26
2.10 NUEVAS COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LOS DOCENTES .....	28
2.11 AUTONOMÍA DOCENTE: LOS DOCENTES Y LA INNOVACIÓN. REFLEXIÓN SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA .....	30
2.12 LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL. TENDENCIAS MUNDIALES .....	31
2.13 FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: UNA MIRADA LATINOAMERICANA.....	33
2.14 LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA.....	34
2.15 EL TERCER FACTOR DE ANÁLISIS. LA EDUCACIÓN Y LAS CLASES SOCIALES: ¿LOS ALUMNOS SON TODOS IGUALES? .....	37
<b>3. JUSTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA</b> .....	45
<b>4. ESTADO DEL ARTE</b> .....	45
4.1 LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN. NACIMIENTO Y RECORRIDO HISTÓRICO.....	45
4.2 LA CALIDAD EN TÉRMINOS GENERALES.....	47
4.3 LA CALIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS .....	49
4.4 LA CALIDAD INSTITUCIONAL EN ARGENTINA .....	50
4.5 EL LIDERAZGO EFICAZ DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS .....	51
4.6 GESTIÓN DEL CAMBIO .....	52
4.7 LA EQUIDAD EDUCATIVA .....	52
<b>5. OBJETIVOS</b> .....	54
<b>6. HIPÓTESIS DE TRABAJO</b> .....	54
<b>7. APARTADO METODOLÓGICO PARA EL TRABAJO DE CAMPO</b> .....	55
<b>8. ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CAMPO</b> .....	56
8.1 ANÁLISIS DE LA ESCUELA “NUEVOS HORIZONTES” .....	56
8.2 ANÁLISIS COMPARATIVO CON OTRAS ESCUELAS. PRIMER GRUPO.....	61
8.3 SEGUNDO GRUPO DE ANÁLISIS .....	63
8.4 TERCER GRUPO DE ANÁLISIS.....	66
<b>9. CONCLUSIONES</b> .....	68
<b>10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	70
<b>11. ANEXOS</b> .....	75

### 1. Introducción



Las transformaciones científico-tecnológicas del último siglo han determinado que las posibilidades de crecimiento económico y de desarrollo social estén, cada vez más, basadas en la disponibilidad y capacidad de gestión del conocimiento. De allí que los países de más rápido desarrollo son los que hacen mayores inversiones públicas y privadas en educación y en actividades vinculadas con la acumulación de conocimiento. La importancia del conocimiento en la economía no es una novedad histórica, pero sólo desde el siglo XIX el conocimiento específico y la investigación científico-tecnológica sistemática se convirtieron en factores productivos cruciales. Sevares, (2010) indica que la primera revolución industrial, basada en la industria textil y otras de baja complejidad, no fue el resultado de aplicaciones de conocimientos teóricos sino, en lo fundamental, de descubrimientos y de desarrollos técnicos realizados por hombres prácticos como fabricantes, hombres de negocios y hasta trabajadores.

El cuadro cambió en el siglo XIX, cuando el desarrollo industrial comenzó a depender de industrias más intensivas en conocimientos especializados, como la química, la siderúrgica y la de bienes de capital. El aumento de la complejidad de las máquinas, de los materiales y de los procesos de producción, y la tecnificación de servicios como el transporte y las comunicaciones hicieron indispensable la aplicación de la ingeniería y de la investigación científica. Por lo tanto, para realizar estas tareas se requirió contar con trabajadores capacitados, técnicos, profesionales y científicos.

Los gobiernos del continente europeo promovieron la educación primaria – aunque en forma limitada y crearon escuelas públicas de educación superior.

En Francia, se profundizó la tarea de formación de la élite técnica y científica destinada al servicio del Estado y en Alemania y en los Estados Unidos, las investigaciones de las universidades estaban vinculadas con la producción y en muchos casos directamente con las necesidades de grandes empresas. Alemania se distinguió por su impulso a las escuelas de artes y oficios, y a los estudios de ingeniería que abastecieron las industrias de la segunda revolución industrial, las de la química y la siderurgia.

La mayoría de los países europeos, fundaron escuelas técnicas, que desempeñaron un papel decisivo en la actualización del conocimiento.

El financiamiento estatal de la educación era limitado y la mayor parte del costo seguía a cargo de las familias, lo cual reducía el acceso a los sectores de menores ingresos. No obstante, nuevas clases medias y burguesas hacían esfuerzos por educar a sus hijos porque valoraban a la educación como medio para progresar social y económicamente.

Las habilidades técnicas y los conocimientos necesarios para la nueva fase industrial estaban difundidos también en Estados Unidos y fue en este país donde se agregó otro ingrediente: las grandes empresas que aparecieron en el siglo XIX desarrollaron una organización científica del trabajo y de la administración de los negocios y, por lo tanto, una cultura que estimuló la incorporación de equipos de investigación científica. Tenían, además, la dotación de capital necesaria para financiarlos.

La disponibilidad de conocimiento tecnológico fue importante desde el inicio del capitalismo industrial. Pero esa importancia se acentuó a medida que se profundizaba el avance tecnológico y científico, hasta el punto de que, en el siglo XX, el conocimiento desplazó a los recursos físicos como factor productivo fundamental. Conocimiento e información contribuyen hoy, a una parte significativa del valor agregado de muchas mercaderías que se comercian. Desde el punto de vista social, la inversión en educación es rentable porque aumenta la productividad de las personas que la perciben; para los individuos y las familias, la inversión en educación también es rentable porque las remuneraciones están positivamente asociadas al nivel de educación.

Suplementariamente, la OCDE<sup>1</sup> (2009) sostiene que los beneficios de la inversión en educación son relativamente mayores en los países de menor desarrollo que en los de mayor desarrollo, incluso en actividades tradicionales como el agro. Estudios realizados para los países asiáticos encuentran que el grado de educación influye en el crecimiento agrícola porque las personas más educadas tienen más capacidad para elegir y utilizar tecnologías más modernas que las menos educadas.

Los estudios internacionales muestran una fuerte relación entre las inversiones en educación e investigación y desarrollo tecnológico, y los indicadores de crecimiento económico y desarrollo social.

En Argentina de fines del siglo XIX y en el marco de la progresiva construcción del estado nacional argentino, los grandes pensadores locales y, como figura destacada Domingo Faustino Sarmiento, pensaba y trabajaba para que este proceso de transformación se diera a través de la educación popular, impulsada por el Estado. Era éste tipo de formación, según sus experiencias recogidas en Estados Unidos, lo que le daría al ciudadano las habilidades necesarias para su inserción laboral en este creciente y pujante mundo

<sup>1</sup> Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.

capitalista y además lo haría un partícipe más activo y responsable en la toma de decisiones conectadas al funcionamiento de su gobierno.

Sarmiento sostenía que el poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componen y que la educación no debía tener otro fin que el aumentar esta fuerza de producción, de acción y de dirección. Su gran triunfo al respecto fue lograr, en 1884, durante la segunda presidencia de Roca, la ley 1420 de educación común, obligatoria, gratuita y laica, que fuera a la larga, decisiva para el logro de una sociedad más integradora, dinámica y en donde el ascenso social dejó de ser una utopía para convertirse en un modelo para toda Latinoamérica.

Romero (2011) sostiene que la educación pública de excelente calidad produjo una sociedad letrada, preparada para aprovechar las oportunidades que el mundo le ofrecía e involucrada en la vida pública. Sarmiento mostró que, si se quería, desde el Estado, se podía construir una sociedad progresista y democrática. Sobre esto había polemizado en 1852 con Alberdi, partidario de limitar a lo elemental la instrucción de quienes serían sólo trabajadores. Sarmiento puso toda su energía en la difusión de las bibliotecas populares y el desarrollo de la ciencia. Romero (2011) agrega que pese a que fue permanentemente combatido, en nombre de otros principios, ese proyecto educativo fue sostenido a lo largo de muchas décadas por el Estado, quizás por la convicción que Sarmiento supo infundir en quienes fueron sus ejecutores y defensores: los educadores y sus alumnos. Esa educación fue decisiva para la conformación de la nueva sociedad, de oportunidades, integradora, diversa y dinámica, cuya movilidad la singularizó en el contexto latinoamericano.

La prosperidad económica fue una condición necesaria, pero lo más estratégico y central de esta idea fue convertirla en una política estatal. La educación pública, de excelente calidad, le dió a Argentina habitantes instruídos y ciudadanos responsables, capaces de leer e informarse, tanto para aprovechar las oportunidades personales como para interesarse en las cuestiones públicas.

En línea con la política sarmientina entendemos que la educación cumple un rol fundamental al proveer a los individuos de una sociedad con las competencias necesarias para insertarse y desarrollarse en la misma y que una buena educación mejora la calidad de vida de las personas en áreas tan disímiles como la salud, la participación cívica y el interés político.

Sostenemos que las personas que tienen acceso a una educación, logran mejores empleos, viven más y mejor, se involucran más en los problemas sociales y dependen mucho menos de la asistencia económica del estado.

Estudios recientes de la OCDE muestran que las personas que tienen un título universitario tienen un 18% más de posibilidades de encontrar trabajo y en el caso de las mujeres este porcentaje crece al 32%. En lo que respecta al nivel medio, la caída del trabajo manual y los cambios en los campos tecnológicos y económicos a nivel global hacen que un título secundario sea casi indispensable para la inserción laboral. Hoy día, una mirada a los niveles de graduación en este nivel, permite inferir cuántos jóvenes podrán insertarse en el mercado.

Al mirar los índices históricos de graduación se puede ver que los países han entendido este mensaje y actualmente el 8% de los jóvenes entre 25-30 de edad de países que integran la OCDE, consiguen un título secundario.



## 2. Problemática

A partir de la introducción que hemos hecho, nuestra problemática abordará la construcción y la evolución de la calidad educativa en el nivel secundario de escuelas de la provincia de Buenos Aires y el impacto del liderazgo eficaz sobre la inserción laboral y continuidad de estudios terciarios / universitarios de sus egresados.

Antes de comenzar con el desarrollo de la misma es necesario definir qué entendemos por **calidad educativa**.

### 2.1 Calidad educativa: ¿A qué nos referimos cuando hablamos de calidad educativa?

Partiremos desde una mirada amplia e integradora de la calidad e incluiremos a las estrategias de evaluación que incluyan indicadores sobre el funcionamiento del sistema educativo, las instituciones escolares y el desempeño de los docentes y no sólo el aprendizaje de los estudiantes.

La UNESCO (2007) concibe a la calidad como un medio para que el ser humano se desarrolle plenamente como tal, ya que gracias a ella se fortalece y contribuye al desarrollo de la sociedad en la que está inserto.

La educación debe, en consecuencia, facilitar el aprendizaje, el desarrollo de competencias<sup>2</sup>, la experiencia y la incorporación plena de valores y afectos, tanto individuales como sociales. La misión de la educación es, desde esta mirada, el desarrollo integral de ciudadanos que sean capaces de transformar la sociedad actual, haciéndola más justa, inclusiva y democrática, más que la formación de sujetos capaces de integrarse y funcionar “adecuadamente” en ella.

La UNESCO (2007) plantea un concepto de calidad de la educación conformado por cinco dimensiones integradas e indispensables. Estas incluyen a la **equidad** ya que este organismo sostiene que una educación de calidad debe ofrecer los recursos para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizajes posibles. Esto permite poner a disposición de todas las personas y no solo a las clases y culturas dominantes, el conocimiento, los recursos y condiciones que desarrollen las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad. Además de la equidad, la UNESCO sostiene que la **relevancia** es otra dimensión a considerar. Aquí la respuesta está dada a partir de cuáles son los fines de la educación y si éstos representan las aspiraciones del conjunto y no sólo de los determinados grupos de poder dentro de ella. La educación será relevante en la medida que promueva aprendizajes significativos<sup>3</sup> desde el punto de vista de las exigencias sociales y el desarrollo personal.

La **Pertinencia** es otra de las dimensiones a considerar y esta se refiere a que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturales y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de contenidos significativos y construirse como sujetos en la sociedad, desde su propia idiosincrasia.

Las dos últimas dimensiones que la UNESCO tiene en cuenta son la **eficacia** y la **eficiencia**. La primera se pregunta por la medida y proporción en que son logrados los objetivos establecidos y si estas metas son alcanzadas por todos y no reproducen diferencias sociales de partida. La segunda mira a los costos con los que dichos objetivos son alcanzados. En consecuencia mide el financiamiento dedicado a la educación, la responsabilidad en el uso de éste, los modelos de gestión institucional y de uso de los recursos que la sociedad destina para tales fines.

Otro organismo que ha investigado sobre la calidad educativa es la OCDE que ha creado y patrocinado el proyecto internacional para la mejora de la escuela (ISIP, por sus siglas en inglés) cuyas investigaciones han dejado establecidos como supuestos sobre la calidad educativa que cuando se trata de mejorar la educación, no se puede hablar de forma genérica porque todos los centros no son iguales. Las reformas educativas deben acomodarse a las características específicas de cada centro concreto,

<sup>2</sup> La definición que usaremos para referirnos a **competencia** es la que la conceptualiza como “la capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejo, movilizándolo y combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno” (OCDE, 2005). Se trata de una capacidad pasible de transformarse en acción y que incluye el saber (conceptual), un saber hacer (procedimental) y un saber ser (actitudinal).

<sup>3</sup> Aprendizajes significativos: Opuesto al aprendizaje mecanicista y enmarcado en el constructivismo, se refiere al tipo de aprendizaje en el que el alumno relaciona la información nueva con la que ya posee reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. El alumno debe utilizar lo aprendido en nuevas situaciones, en un contexto diferente, en consecuencia más que memorizar, debe comprender y asociar.

ya que de lo contrario resultan ineficaces. Cada centro es singular y necesita, por tanto, ser abordado de forma individual. Asimismo al establecer las metas u objetivos de los procesos de mejora de un centro educativo deben contemplarse, prioritariamente, las necesidades de desarrollo de los miembros de toda la comunidad escolar (alumnos, profesores y padres), y no sólo estimar los cambios en función de la evaluación del rendimiento de los alumnos.

Otro de los aspectos a considerar debe ser la preocupación por el clima interno del centro, el que debe constituir un objetivo prioritario de todo programa de cambio y finalmente entender que toda transformación o cambio conlleva un proceso de planificación, implementación y evaluación a lo largo de un período de tiempo que es necesario diseñar de manera precisa y cuidar su ejecución, dada su incidencia sobre los resultados. Ello significa que la mejora de los centros educativos implica procesos de investigación y acción.

Con el objeto de contrastar lo anteriormente expresado, con la **propuesta educativa argentina**, expon-dremos algunos de los fines y objetivos referidos a la calidad que se desprenden de la Ley de Educación (Ministerio de Educación de la Nación, 2006)

Esta ley propone brindar una educación de calidad, con igualdad de oportunidades y posibilidades, y asignando recursos a las instituciones de cualquier Ámbito, Nivel y Modalidad para que le otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, a través de políticas universales y estrategias pedagógicas, fortaleciendo el principio de inclusión plena de todos los alumnos sin que esto implique nin-guna forma de discriminación se busca asegurar la obligatoriedad escolar desde la sala de cuatro (4) años de la Educación Inicial, de todo el Nivel Primario y hasta la finalización del Nivel Secundario proveyendo, garantizando y supervisando instancias y condiciones institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos de todos los ámbitos de desarrollo de la educación para así garantizar una educación integral que forme ciudadanos desarrollando todas las dimensiones de la persona incluyendo las abarcadas por el artículo 14º de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, de jerarquía constitucional. Asimismo se propone establecer una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pa-cífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, veracidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural **que habilite a todas las personas para el desempeño social y laboral y la continuidad de estudios entre todos los niveles y modalidades** para asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de ningún tipo, por condición u origen social, de género o étnica, ni por nacionalidad ni orientación cultural, sexual, religiosa o contexto de hábitat, condición física, intelectual o lingüística.

La Nación Argentina propone que su política educativa fortalezca la educación continua y a lo largo de toda la vida de los alumnos y de todos los trabajadores de la educación, la cultura del trabajo y de los saberes socialmente productivos, reconociéndolos y garantizando su evaluación, acreditación y certifi-cación, tanto en la labor individual como en las colectivas y cooperativas.

Asimismo busca asegurar las condiciones y las prácticas de lectura y escritura y el desarrollo de los conocimientos necesarios para el manejo de las plataformas y los lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación, en todos los Ámbitos, Niveles y Modalidades del Sistema Educativo como así también incorporar a todos los procesos de enseñanza, saberes científicos actualizados como parte del acceso a la producción de conocimiento social y culturalmente valorado.

Finalmente la ley propone asegurar una educación que favorezca la construcción de un pensamiento crítico para la interpretación de la realidad, su comprensión y la construcción de herramientas para incidir y transformarla, así como con los distintos discursos, especialmente los generados por los medios de comunicación.

Como podemos ver las distintas organizaciones e instituciones que hemos detallado describen fines bastante similares para los alumnos egresados del sistema, con respecto a la calidad educativa. De todos los detallados, seguiremos poniendo el foco sobre los que consideramos más importantes para nuestro trabajo: **la continuidad de estudios superiores y la inserción laboral**.

## **2.2 Evaluación de la Calidad y sus Resultados**

Argentina, en la actualidad evalúa a sus alumnos de dos maneras. Por un lado utiliza el examen PISA de la OCDE y por otro aplica un Operativo Nacional de Evaluación, el ONE.

La OCDE, elabora el programa para la evaluación internacional de alumnos, PISA, por sus siglas en inglés. Este programa intenta dar cuenta de la preparación obtenida alrededor de los 15/16 años, edad obligatoria de cursada promedio en los países miembros.

El lugar obtenido por Argentina en la prueba PISA 2009 (último año de publicación de la misma), ubica a nuestro país entre los de más baja calificación de la muestra.

La prueba PISA es una evaluación cuyos objetivos, son los siguientes: evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber.

Las pruebas PISA son aplicadas cada tres años. Examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. Cada una de las tres evaluaciones pasadas de PISA se centró en un área temática concreta: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003) y las ciencias (en 2006); siendo la resolución de problemas un área temática especial en PISA 2003. El programa está llevando a cabo una segunda fase de evaluaciones en el 2009 (lectura), 2012 (matemáticas) y 2015 (ciencias).

La participación en PISA ha sido extensa. Hasta la fecha, participan todos los países miembros, así como varios países asociados. Los estudiantes son seleccionados a partir de una muestra aleatoria de escuelas públicas y privadas. Son elegidos en función de su edad (entre 15 años y tres meses y 16 años y dos meses al principio de la evaluación) y no del grado escolar en el que se encuentran. Más de un millón de alumnos a nivel mundial han sido evaluados hasta ahora. Además de las pruebas en papel y lápiz que miden la competencia en lectura, matemáticas y ciencias, los estudiantes han llenado cuestionarios sobre ellos mismos, mientras que sus directores lo han hecho sobre sus escuelas.

Específicamente las preguntas que la evaluación se propone contestar, según los especialistas de Pisa, son las siguientes: “¿Están los alumnos preparados para enfrentar los desafíos del futuro? ¿Pueden analizar, razonar y comunicar sus ideas de manera efectiva? ¿Cuán equipados están para continuar sus aprendizajes a través de toda su vida?”

La OCDE, que es la organización que desarrolla la evaluación PISA, sostiene que esta evaluación se propone responder estas preguntas a través de encuestas tri-anales que examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en lectura, matemática y ciencia. Las primeras tres encuestas se focalizaron en estos temas en el 2000, 2003 y 2006 respectivamente. Pisa 2009 se enfoca en la lectura y así comienza un segundo ciclo completo de la encuesta.

En octubre de 2009 el informe Pisa, calificó a la Argentina de manera negativa, como ya hemos dicho y ubicó al país en el puesto 58 sobre un total de 65 naciones. La calificación disparó un debate sobre la calidad de la educación media y las reformas necesarias para hacerla más eficiente. Este concepto de eficiencia es algo sobre lo cual la mayor cantidad de investigaciones están de acuerdo. Se habla de educación de calidad, como ya hemos expresado, cuando la misma responde a las metas propuestas, es evaluada sistemáticamente y alcanza a la mayor cantidad posible de individuos involucrados.

En busca de respuestas sobre el porqué de estos resultados, Romero (2007) llega a la conclusión que la escuela media de formas modernas e incertidumbres posmodernas, enseña contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, a jóvenes del siglo XXI y agrega que la sociedad del conocimiento contiene profundas transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas que impactan sobre la institución escolar en todos sus aspectos y que ésta deberá articular nuevas lógicas que le permitan pasar de una cultura de la enseñanza a una cultura del aprendizaje.

Lo expuesto anteriormente podría explicar la migración a las escuelas de gestión privada, como si las familias intuyeran esos datos y buscaran una salida. Los datos que aportan las autoridades educativas muestran un lento pero incesante pasaje de la escuela pública a la privada. La migración fue mayor en las familias más pobres. Las clases medias y altas, mayoritariamente, habían migrado antes.

La idea de refugiarse de la crisis escapando de las escuelas estatales, sin embargo, es una ficción. A los alumnos pertenecientes a las clases sociales media y alta tampoco le fue mejor en PISA 2009: el 25% de los mejores resultados están peor que nuestros vecinos latinoamericanos.

Para los sectores más privilegiados, la escuela no es tan determinante porque las familias garantizan un piso cultural, más aún en una sociedad de alto consumo de periódicos, revistas, televisión por cable, Internet, libros, pero la distribución de esos bienes, se infiere como aún más inequitativa que la de la escuela. A partir de estos datos podemos concluir que los ideales sarmientinos de “la mejor escuela para todos” estarían siendo reemplazados por una oferta diferenciada para los que más tienen, lo que ahondaría las desigualdades sociales. Esta idea, de que las posibilidades de logros académicos y consecuente superación estén definidas más allá de los esfuerzos personales, entra en contradicción con el concepto de una sociedad democrática, inclusiva y progresista.

Examinaremos a continuación la mirada del Ministerio de Educación de la Nación (MEN) sobre la evaluación de la calidad educativa. Este organismo utiliza el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) que se realiza periódicamente y del cuál participan las 24 jurisdicciones del país, tanto en las instancias

de formulación de los criterios de evaluación como en las que hacen a la aplicación de las pruebas, para dar cuenta de la calidad de las instituciones bajo su órbita.

Cada operativo consiste en la aplicación de una prueba a alumnos de primaria y secundaria, que permite obtener resultados sobre los desempeños estudiantiles así como de los factores que inciden en ellos, tanto los escolares —historia escolar de los estudiantes, recursos— como los extraescolares —nivel socio-económico y nivel educativo de las familias—. El MEN sostiene que unos y otros inciden sobre los desempeños y por tanto no sólo no pueden desconocerse sino que deben incorporarse al análisis de los resultados.

El Consejo Federal de Ministros aprobó, en el año 2003, la Resolución N° 201 la que establecía por entonces, la necesidad de desarrollar políticas activas de mejoramiento de la calidad educativa y, en ese marco, transformar el sentido del ONE, para asegurar su carácter formativo. Bajo esa premisa, a partir del año 2005, los responsables de las áreas de evaluación de las 24 jurisdicciones y del Ministerio de Educación de la Nación acordaron aplicar para las pruebas del Operativo Nacional de Evaluación, el enfoque de **Pruebas referidas a criterio (PRC)**<sup>4</sup>. Dicho enfoque es el adoptado por diversos estudios de evaluación, tal como los que implementan México y España y los internacionales *PISA* que desarrolla la OCDE y *SERCE/TERCE* implementados por UNESCO a través del LLECE<sup>5</sup>.

El MEN sostiene que este enfoque, que permite informar resultados a partir de niveles de desempeño, tiene la gran ventaja de producir información con un alto valor y significado pedagógico, pues evalúa los conocimientos y capacidades cognitivas específicas que un grupo de estudiantes posee y sabe aplicar.

Actualmente los Operativos Nacionales de Evaluación que implementa el Ministerio de Educación de la Nación, en articulación con el conjunto de los ministerios de educación provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se enmarcan en el **Plan de Acciones de Evaluación de Componentes de la Calidad Educativa** que fuera aprobado por el Consejo Federal de Educación en la Asamblea celebrada en Septiembre de 2010.

En dicha Resolución, los Ministros establecen que, desde una concepción ampliada de calidad educativa que entiende a la educación como un derecho y no como un privilegio de algunos pocos, es posible afirmar que otras dimensiones, además de la eficiencia y la eficacia, integran este concepto. Noción tales como igualdad de oportunidades, inclusión educativa, respeto a la diversidad, justicia social, relevancia y pertinencia de los aprendizajes, están indisolublemente ligadas al concepto de calidad educativa. En ese marco, el organismo sostiene que la evaluación de desempeños es sólo un indicador de la calidad educativa.

Se infiere a partir de los resultados que la totalidad de los ministros de educación del país entienden que los desempeños evidenciados por los estudiantes, en las pruebas estandarizadas, son un indicador de la calidad de los aprendizajes que promueve y/o posibilita un sistema educativo y aún una institución. Sin embargo también es claro que, respecto de la calidad educativa de los sistemas y aún de las instituciones, existen otras dimensiones que deben ser consideradas para valorarla.

Junto con los logros de aprendizaje de los estudiantes se deben valorar también, aspectos tales como los niveles de inclusión o exclusión que operan en un sistema educativo. Del mismo modo tampoco es posible ignorar en el análisis de la calidad educativa la mejora en los factores escolares y extraescolares que si bien no son determinantes, sí se evidencian como condicionantes de los desempeños estudiantiles.

El último Operativo Nacional de Evaluación fue en el 2010 y se instrumentó tanto para el nivel primario como para el secundario. Un rasgo distintivo del ONE 2010 respecto a ediciones anteriores, fue que para el caso de la evaluación referida a la **educación secundaria**, la prueba se aplicó a todos los estudiantes del último año de la escuela secundaria, de cualquier jurisdicción y modalidad. Es decir, la prueba que se aplicó en el mes de agosto de 2010, tuvo carácter censal.

Las principales acciones vinculadas con la elaboración, validación y procesamiento de las pruebas fueron las siguientes:

La construcción de la prueba se realizó a partir de ítems o actividades elaborados en base a los criterios de evaluación aprobados previamente por todas las jurisdicciones educativas del país. La validación posterior de los ítems elaborados por docentes estuvo inicialmente a cargo de expertos de la Universidad de Buenos Aires, que verificaron el valor y la relevancia científica de las actividades y luego, a cargo de los equipos técnicos de las áreas curriculares y de evaluación del MEN, con el fin de valorar la pertinencia curricular de los cuestionarios.

<sup>4</sup> Las evaluaciones criteriosales responden a un parámetro externo que se denomina criterio que define un rendimiento esperado. En el caso del ONE el criterio es el currículo nacional y la currícula jurisdiccional.

<sup>5</sup> (LLECE-UNESCO): Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.

En el análisis cualitativo de los resultados participaron profesionales de once jurisdicciones<sup>6</sup>, para determinar la dificultad pedagógica de las actividades evaluadas y elaborar las descripciones de los niveles de desempeño y la corrección en línea de los ítems abiertos que compusieron la prueba fue realizada por docentes de ocho jurisdicciones, representantes de todas las regiones del país.

El procesamiento se llevó a cabo a través del modelo matemático-estadístico *Rasch*<sup>7</sup>, que también se utiliza en PISA y en SERCE/TERCE.

Los contenidos y capacidades que se evalúan no corresponden específicamente a un año particular de estudios, pues lo que se evalúa es la trayectoria escolar y las *pruebas* valoran el desempeño de los estudiantes a partir de la comparación de cada alumno con un criterio, un referente fijo que se establece antes de aplicar las evaluaciones.

Es decir se valora la actuación de cada alumno respecto a un desempeño esperable<sup>8</sup>.

Estos niveles de desempeño son inclusivos es decir: los saberes que tiene un estudiante ubicado en el nivel bajo también los tiene un estudiante que se encuentra en el nivel medio y de igual modo los estudiantes que se ubican en el nivel alto disponen de los saberes propios del nivel como así también los específicos de los niveles bajo y medio.

En consecuencia la consideración conjunta de los estudiantes que alcanzaron desempeño "Alto" y/o "Medio" informa respecto de aquellos que han cumplido satisfactoriamente las expectativas académicas planteadas en los núcleos de aprendizajes prioritarios y en los documentos curriculares jurisdiccionales.

Por su parte, los estudiantes que se ubican en el nivel bajo son los que exhiben dificultades y/o debilidades significativas, en el manejo de dominios escolares planteados para estudiantes que están próximos a finalizar la educación secundaria.

El Ministerio sostiene que, al analizar la tendencia general, los resultados 2007/2010 muestran una mejora significativa respecto a los alcanzados anteriormente en las cuatro áreas evaluadas (Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales).

Un 34,3% de los alumnos, 92.405 estudiantes, se ubican en el nivel de desempeño bajo y logran habilidades de carácter instrumental básico e interpretar información explícita en textos breves con vocabulario científico, estableciendo relaciones sencillas. Además, reconocen e interpretan información presentada en tablas, gráficos y esquemas que incluyen no más de dos variables.

El porcentaje de los alumnos que se ubican en el nivel de desempeño bajo se redujo en 21 puntos porcentuales respecto al 2007, año de la última evaluación previo al 2010.

El MEN llega a la conclusión de que la tendencia general a la mejora en los desempeños escolares que ponen de manifiesto los resultados del Censo Nacional de Evaluación 2010, parecen brindar sustento real y verificable a muchos de los lineamientos y acciones de política educativa que se llevan a cabo por el conjunto de las jurisdicciones educativas y que esta mejora es un hecho que materializa un conjunto de decisiones, que tienen como objetivo político fortalecer y renovar la enseñanza y los aprendizajes en las aulas.

El organismo agrega que la educación argentina en general y la educación secundaria en particular vienen desarrollando un proceso de transformaciones convergentes. Desde el año 2004, la convicción de reconstruir un sistema educativo argentino en el que la educación sea concebida como un derecho, no sólo implicó la necesidad de restituir las condiciones de educabilidad para los niños, adolescentes y jóvenes sino también la necesidad de revalorar la escuela en general y la escuela pública en particular como esa institución cuya tarea fundante es la de enseñar. De manera que, al conjunto de acciones que el Estado Nacional y los Estados Provinciales pusieron en marcha para la inclusión educativa, para la mejora en las condiciones laborales de los docentes y para las transformaciones en infraestructura y equipamiento escolar, deben sumársele aquellas que, integradas en un mismo proceso político pedagógico, se tomaron desde una concepción que entiende que la preocupación por lograr "aprendizajes de calidad" debe ser abordada como la consecuencia de "una buena enseñanza".

Desde el año 2004, el MEN dice priorizar un trabajo federal que permite que los docentes vuelvan a confiar en su capacidad de transmisión y transformación tanto como en la capacidad de sus alumnos de protagonizar aprendizajes exitosos, lo que se traduce en un conjunto de estrategias y líneas de acción que se construyen sobre "las posibilidades del aula y no sobre sus carencias".

<sup>6</sup> La Pampa, Río Negro, Santiago del Estero, Tucumán, Chaco, Corrientes, Entre Ríos, Buenos Aires, San Juan, Mendoza, Ciudad de Buenos Aires

<sup>7</sup> Este modelo permite determinar las propiedades psicométricas de grupos de ítems o actividades en procedimientos de evaluación a gran escala.

<sup>8</sup> En las ediciones anteriores al año 2005, las pruebas que aplicaba el MEN respondían al enfoque de Pruebas Referidas a la Norma (PRN). Las evaluaciones normativas valoran el desempeño a partir de la comparación entre individuos y por lo tanto en las mismas no importa el dominio de determinadas áreas de conocimiento que tienen los alumnos, sino el "ordenamiento" de los alumnos evaluados con el fin de compararlos entre sí.

Las políticas de enseñanza generadas desde el MEN y desde los ministerios jurisdiccionales comienzan a tener incidencia en dos dimensiones sustantivas: **la propuesta escolar y la formación de los docentes**.

El MEN indica que desde 2010 las políticas con respecto a la escuela secundaria adquieren aún mayor preponderancia y hacen visible una voluntad de cambio que en el presente avanza sobre los núcleos más complejos de las prácticas escolares y que en este sentido, es necesario señalar que los planes de mejora, los cambios operados en los planes de estudio en varias jurisdicciones y Conectar Igualdad<sup>9</sup>, se constituyen en herramientas de gran capacidad de tracción hacia otras formas de organización del vínculo con los saberes escolares.

El Ministerio llega a la conclusión de que la tendencia general a la mejora evidenciada por los resultados del censo a estudiantes del último año de la educación secundaria puede ser entendida como el resultado de un trabajo sostenido entre el Ministerio de Educación de la Nación y las 24 jurisdicciones centrado sobre la calidad de la enseñanza que reciben los estudiantes. Nación y provincias destinan no sólo fondos sino también equipos de trabajo para acompañar a las escuelas en el día a día de sus dificultades y avances.

Al respecto del ONE, el organismo sostiene que este instrumento demuestra su efectividad como estrategia de seguimiento de las políticas públicas pues produce información precisa sobre los contenidos y capacidades que los estudiantes adquieren en su trayectoria escolar: permite analizar escenarios, establecer hipótesis de trabajo y posibilita identificar situaciones sobre las que investigar respecto a las buenas prácticas, institucionales y de aula.

El Operativo Nacional de Evaluación muestra el estado en el que se hallan los aprendizajes escolares, teniendo en cuenta la diversidad del país y el contexto social y es fundamentalmente, junto con otras estrategias educativas nacionales y/o provinciales, una herramienta que ayuda a focalizarse en los aprendizajes no logrados o en aquellos que aún deben mejorar.

No menos importante, destaca el Ministerio, es resaltar que la mejora sensible observada en los resultados del ONE 2010 va de la mano con un aumento de los índices de escolarización y egreso en el nivel secundario que viene operándose desde el año 2003 y agrega que uno de los principios centrales de la evaluación educativa es su carácter de utilidad, en términos de su aplicación práctica y complementaria. En este sentido, el MEN indica que una información útil es aquella que está disponible para los principales actores del sistema educativo y es complementaria para la vida cotidiana de las aulas. Para que esto sea posible, los resultados de la evaluación deben llegar a las escuelas. Es en ellas donde cobran cabalmente el sentido pedagógico. Por tal motivo, a partir de 2012, los directores de los establecimientos educativos del país comenzaron a recibir los resultados de la evaluación de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes del último año de la Educación Secundaria, relevados en el ONE censal del año 2010, acompañados por descripciones pedagógicas con el propósito de nutrirlo de sentido y significancia. Asimismo cada institución recibirá las Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza de la Educación Secundaria, de las cuatro áreas evaluadas en el ONE 2010, destinadas a los docentes.

Al analizar este último informe ministerial sobre las evaluaciones llevadas a cabo nos debemos preguntar si la periodicidad, sistematización y utilización de resultados es la más adecuada a la hora de mejorar la calidad. El mismo organismo sostiene que recién en 2010 se pudieron elaborar cuadernillos con recomendaciones a partir de los resultados de 2007. Si entendemos a la evaluación como un insumo correctivo y superador de las prácticas institucionales, la información, tal como se entrega en la actualidad, no generará acciones concretas para la mejora del sistema.

Asimismo, encontramos que frente a los resultados obtenidos tanto en PISA como en el ONE, el Ministerio de Educación de la Nación se propone cambiar la manera de medir la calidad educativa, dándole a la misma una mirada más social e inclusiva, en una aparente contradicción con el trabajo e investigación llevados a cabo hasta el momento y los fundamentos expresados para la evaluación sobre la calidad y sus implicancias.

El MEN sostiene que la calidad educativa no debe estar acotada a los números fríos de un examen sino contextualizada con la realidad que viven los alumnos y el país, algo con lo que estamos completamente de acuerdo, ya que sostenemos que es completamente válido y lógico evaluar calidad educativa a partir de lo contextual del alumno. Sin embargo, entendemos que la mejora no va a ocurrir por cambiar la evaluación sino por mejorar las condiciones en las que esta educación se dá, algo que el MEN ya está realizando según lo que hemos descripto anteriormente y es desde este concepto que encontramos contradictorio su accionar.

<sup>9</sup> Este Plan fue creado en 2010 por Presidencia de la Nación con objetivo de recuperar y valorizar la escuela pública y reducir las brechas digitales, educativas y sociales en el país. Para esto se distribuyen netbooks a todos los alumnos y docentes de escuelas secundarias de educación especial y de los Institutos de Formación Docente de gestión estatal (Presidencia de la Nación, 2010)

El organismo agregó que Argentina continuará con evaluaciones como PISA y el Operativo Nacional de Evaluación (ONE), pero se hará hincapié en otros relevamientos apuntando a un sentido social de la educación ya que el concepto tradicional de calidad basada sólo en resultados y en la calidad del producto final es limitado y exige una revisión. Argentina acordó ya, junto a los Ministerios de Educación del MERCOSUR, la creación de un Comité Técnico de Evaluación que analice nuevos parámetros regionales para los exámenes. De cualquier manera, el MEN sostiene que el PISA no contempla que hay once provincias donde hay chicos que a los 15/16 están cursando la primaria. Agrega que en los resultados desgregados, aquellos alumnos que al momento de la prueba se encontraban cursando el secundario regular obtuvieron mejores resultados que los de la muestra total y que la performance argentina mejoró respecto al 2006 ya que la caída en el ranking de países está explicada por el hecho de que en la prueba anterior participaban 57 países y en la de 2009, 65. Afirman, sin embargo, que no desconocen que Argentina debe seguir mejorando en cuestiones de aprendizaje de los alumnos.

En nuestro caso y, a modo de establecer una mirada objetiva con respecto a este tema diremos que debemos investigar, a partir de estos y otros datos, cuán eficiente es nuestro sistema educativo con respecto al logro de los objetivos que se propone y si podemos seguir sosteniendo que el mismo ocupa un lugar preponderante en el mundo y en la misma Latinoamérica como lo era a comienzos del siglo XX o si por el contrario ha perdido su liderazgo educativo, y el sistema ha dejado de garantizar igualdad de oportunidades. Asimismo debemos investigar cuáles son los factores facilitadores o inhibidores para la obtención de los logros propuestos.

Debemos, en resumen, recordar que Sarmiento se había propuesto lograr una sociedad integrada, dinámica y pujante en lo político, social y económico, fundada en su educación. Si las respuestas con respecto a la calidad no son las adecuadas la sociedad se convierte en inequitativa injusta y fragmentada.

Hemos hecho hasta aquí un breve análisis del desarrollo histórico del sistema educativo argentino y sus implicancias sobre la calidad. Comenzaremos ahora a discutir los **factores** que creemos determinantes para lograr una gestión de calidad institucional que cumpla con las metas propuestas desde el Estado Nacional y Provincial.

En nuestro análisis de cuáles son los factores fundamentales para una gestión de calidad eficaz pondremos el acento en el **liderazgo**, la **formación docente** y finalmente sobre **el segmento social del que proviene el alumno**.

### **2.3 El primer factor de análisis: El liderazgo y su impacto en la gestión de instituciones educativas.**

Uno de los primeros factores a considerar es el tipo de **liderazgo** ejercido en las escuelas. Pensamos que este aspecto es de fundamental importancia para lograr una gestión de calidad que brinde resultados más eficientes y superadores con respecto a los objetivos propuestos.

Entendemos el papel de los directivos como clave en favorecer la emergencia de los cambios necesarios, dotar de protagonismo a los agentes adecuados y promover la capacidad interna de aprender, gestionando el conocimiento.

Sostenemos que los líderes tienen un rol clave que jugar en el desarrollo de organizaciones eficientes ya que orientan a su gente en la dirección correcta, consiguen el compromiso de éstos para alcanzar la misión de la organización y los motivan para que logren sus propios objetivos.

Podemos decir que uno de los factores esenciales del liderazgo es la capacidad para dotar a las instituciones de un significado particular que le muestre a toda la organización cuál es la dirección adecuada.

Los líderes exitosos en contextos escolares son aquellos que permiten una apertura, participación y apoyo para todo su personal. La cultura institucional creada por estos líderes permite que el personal confíe en la visión y objetivos propuestos.

Al respecto de la construcción de una visión que incluya a todos los actores, la investigación, ahora ya clásica de Waters, Marzano y Mc Nulty (2003, 2005), que abarcó a más de un millón de alumnos en Estados Unidos, atribuye al liderazgo una incidencia considerable sobre los resultados académicos de los alumnos. En América Latina los resultados son similares y esto es más notorio en las escuelas de sectores pobres donde el liderazgo incide claramente en el mejoramiento de los logros obtenidos. En esta investigación se define a los reales líderes como aquellos que dominan el arte de conducir a las personas hacia el futuro, entendido este último como un espacio a construir. En esta construcción el líder logra, por convicción que las personas entreguen lo mejor de sí. Este concepto se enlaza de manera muy cercana con la motivación. Asimismo los líderes eficaces se identifican con las necesidades de su comunidad y buscan alcanzar metas superadoras para motivar el cambio.

La situación en Latinoamérica, como ya hemos advertido, se identifica con lo descripto. La investigación sostiene que a pesar de las dificultades determinadas por la falta de apoyo de las autoridades, a pesar de la carencias de los estudiantes, a pesar de que las familias no se involucren porque los padres trabajen todo el día o no estén interesados, la educación de calidad es posible si se cuenta con líderes con una visión que promueva un futuro mejor ante un presente difícil.

Lorenzo Delgado (1997) también recoge las distintas visiones específicas para los líderes de instituciones educativas e indica que lo que sostiene a las escuelas como instituciones sociales es su misión educadora y que en consecuencia el liderazgo debe estar centrado en lo pedagógico en un sentido amplio. El autor remarca que un líder comprometido con la calidad de gestión debe tener una visión educativa construida y compartida con todos los miembros de la comunidad educativa, debe ser también aquel que lidere la instrucción, los procesos curriculares, como así también dirigir a su gente por valores, sin dejar de lado la progresiva formación integral de las personas, grupo e institución, que debe ser considerado como el gran objetivo de toda institución educativa.

Aguerrondo, Lugo y Rossi (2001) se expresan en contra del concepto de gestión de los líderes tomando el ámbito empresario y aplicarlo directamente a las escuelas. La gestión aquí es vista como un hecho técnico y neutral, en busca de la eficiencia y a la división del trabajo en las organizaciones: sujetos, objetivos, estrategias y fines con escasa articulación entre sí. Los autores sostienen que si bien es importante tomar los aportes de otras disciplinas y empezar a considerar la escuela como una organización inteligente, que aprende, también se debe evitar basar la gestión en lo burocrático disociando lo pedagógico de lo administrativo y en consecuencia perder la especificidad pedagógica.

El aporte original que hacen estas últimas autoras, sobre el tema, es asumir que el conflicto es un elemento constitutivo de toda organización: reconocer que la escuela estará siempre atravesada por el conflicto. En esta nueva concepción más amplia se incluye al poder, conflicto, complejidad e incertidumbre y se piensa en dos planos, una gestión macro del estado para la mejora continua de la calidad, la equidad y la inclusión y otra gestión, la escolar que se refiere a los procesos de toma de decisiones, dinámicas, funcionamiento de los equipos directivos, la participación, los tiempos y espacios en busca de la calidad alrededor de la institución escolar.

En esta dirección, podríamos resumir el concepto de gestionar como el de crear un sentido y construir una visión, para desde allí conducir acciones para la mejora de un colectivo institucional.

## **2.4 Competencias claves de los líderes pedagógicos**

Definiremos a continuación las competencias esenciales para un liderazgo pedagógico eficaz.

Para el análisis de las competencias a nivel de la literatura internacional se siguió un informe del FONIDE (2010) (Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación) perteneciente al Ministerio de Educación de Chile. Este trabajo seleccionó doce textos caracterizados por su amplio nivel de difusión académica, por la base empírica que utilizan y finalmente por el nivel de influencia que los mismos tienen en materia de políticas educativas.

Las competencias analizadas son las que mostraron mayor convergencia entre los autores que aparecen en la tabla I y las hemos dividido en competencias funcionales (tabla II) y competencias conductuales (tabla III).



**Tabla I - Textos considerados para el análisis de competencias esenciales del liderazgo eficaz**

Autores	Título
Linda Darling-Hammond, et al.	Preparing School Leaders for a Changing World. Lessons from Exemplary Leadership Development Programs. SELI (2007)
Meta Kruger	The Big Five of School Leadership Competences in the Netherlands . School Leadership&Management (2009)
Kenneth Leithwood et al.	Successful School Leadership. What it is and How it Influences Pupil Learning. NCSL (2006)
Lee D. Mitgang	Becoming a Leader: Preparing School Principals for Today's Schools. Wallace Foudation (2008)
National Policy Board por Educational Administration (Collective)	Educational Leadership Policy Standards: ILLC. CCSO (2008).
PriceWaterhouseCoopers	Independent Study into School Leadership. Mail Report. PWC (2007)
Vivian Robinson	School Leadership and Student Outcomes. Identifying What Works and Why Best. NZ Ministry of Education (2009)
Shelleyann Scott & Chares F. Webber	Evidence-based leadership development: the 4L framework. Journal of Educational Administration (2008)
South Regional Education Board	SREB Leadership Curriculum Modules: Professional Learning Framework and Module Summaries. SREB (2008)
Wallace Foundation (Collective - education leadership initiative)	Assessing theEffectiveness of School Leaders: New Directions And New Processes. Wallace Foundation (2009)
Tim Waters, Robert Marzano & Brian McNulty	Balanced Leadership. What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. McRel (2005)
Tim Walters & Sally Grubb	Leading Schools: Distinguishing the Essential from the Important. McRel (2006)

**Tabla 2 - Competencias funcionales para un liderazgo efectivo**

<b>Establecer una visión orientadora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>diseminar a través de la organización escolar una visión enfocada hacia el mejoramiento de los aprendizajes.</i></li> <li>• <i>desarrollar una cultura de altas expectativas.</i></li> </ul>
<b>Generar condiciones organizacionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Proveer los recursos para lograr los objetivos de mejoramiento</i></li> <li>• <i>Construir apoyo y oportunidades a partir del entorno externo y el contexto de la escuela</i></li> <li>• <i>Organizar estructuras, prácticas y funciones de manera alineada con la misión.</i></li> <li>• <i>Construir una cultura colaborativa</i></li> <li>• <i>incluir a la familia en el aprendizaje de los estudiantes.</i></li> <li>• <i>desarrollar mecanismos de comunicación abiertos y efectivos</i></li> </ul>
<b>Gestionar la Convivencia Escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Identificar y resolver los conflictos de manera rápida y efectiva.</i></li> <li>• <i>Promover la responsabilización colectiva</i></li> <li>• <i>Promover el sentido de bienestar y protección</i></li> </ul>
<b>Desarrollar las personas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Desarrollo profesional e intelectual de los docentes.</i></li> <li>• <i>Atender a las necesidades individuales de los docentes.</i></li> </ul>
<b>Gestionar la Pedagogía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Supervisar y evaluar las prácticas de enseñanza e implementación del currículum</i></li> <li>• <i>Usar datos para iniciar y monitorear el progreso.</i></li> <li>• <i>Monitorear los resultados de aprendizaje,</i></li> <li>• <i>Estar vigente en las prácticas efectivas de enseñanza – aprendizaje.</i></li> <li>• <i>Proveer modelos y estándares de buenas prácticas educativas.</i></li> </ul>

Fuente: Fonide, 2010

Describiremos brevemente el contenido de aquellas dimensiones y las competencias asociadas que consideramos relevantes para nuestro trabajo.

**- Establecer una visión orientadora:**

En esta dimensión se encuentran dos competencias o prácticas centrales, las cuales suelen tener bastante consenso entre los autores revisados. Se trata de la necesidad de que el líder sea capaz de diseminar a través de la organización escolar una visión enfocada hacia el mejoramiento de los aprendizajes. Cabe en él la responsabilidad de construir, comunicar y sembrar una visión, que apunte a mejorar los logros de los estudiantes. Esta debe traducirse en formas concretas con el fin de ser alcanzada, tales como: la construcción de un plan de mejoramiento, la definición de objetivos, el currículum y prácticas educativas que hagan posible obtener estos mayores logros.

**- Generar condiciones organizacionales:**

Esta dimensión refiere a la capacidad de alinear todos los insumos y procesos que requiere la organización, de modo que sea funcional a la consecución de la visión. Aquí se agrupa el mayor número de competencias, siendo las dos primeras las que alcanzan mayor coincidencia en la literatura.

En primer lugar, destaca la importancia de proveer los recursos para lograr los objetivos de mejoramiento. Al hablar de recursos, los autores hacen referencia tanto a aquellos de tipo financiero, como tecnológicos, políticos y humanos.

En segundo lugar se encuentra el construir apoyo y oportunidades a partir del entorno externo y el contexto de la escuela. Esta noción de apoyo, considera la búsqueda y generación de oportunidades para el programa de mejora de la escuela, a partir de las posibilidades del entorno y las características de contexto propias de la escuela.

El resto de las competencias dentro de esta categoría son: organizar estructuras, prácticas y funciones, de manera alineada con la visión. Esto refiere a la capacidad de adaptar la organización de manera que permita una operación que facilite el logro de la misión compartida acerca de la enseñanza-aprendizaje. Adicionalmente, un líder efectivo tendría que ser capaz de construir una cultura colaborativa, donde entre colegas se discuta sobre la enseñanza y cómo ésta impacta en los resultados, se promueva la cooperación, cohesión y sentido de bienestar de los profesores. En este mismo nivel de importancia, se define como práctica proteger el tiempo de enseñanza de los profesores, evitando que se les distraiga de aquello que es el centro de su trabajo y maximizando el tiempo utilizado en la enseñanza de calidad.

#### **- Gestionar la convivencia escolar:**

Esta dimensión se compone de tres prácticas, en las cuales si bien hay coincidencia en algunos autores, no alcanzan el mismo protagonismo que otras de las señaladas anteriormente. La más relevante acá, en términos cuantitativos, es la capacidad de identificar y resolver los conflictos de manera rápida y efectiva.

Adicionalmente, también constituye una competencia en convivencia escolar el promover la responsabilización colectiva respecto de los logros y del bienestar de los alumnos. En tercer lugar, se requiere promover el sentido de bienestar y protección a nivel general, y desarrollar una organización donde los estudiantes estén protegidos y cuidados por los adultos (profesores y otro personal). Es recomendable que los líderes entiendan que la inclusión de las familias juega a favor de esta responsabilización colectiva.

#### **- Desarrollar las personas:**

Si bien esta dimensión agrupa solo dos tipos de competencia, es importante resaltar que la primera de ellas es la que –junto con establecer una visión orientadora– refleja el mayor consenso entre los autores. Esta refiere a la capacidad de promover el desarrollo profesional e intelectual de los docentes. Para desarrollar esto, se requiere entender la forma en que aprenden los adultos y entregar tanto oportunidades estimuladoras como consejos útiles, con miras a potenciar un cambio efectivo hacia el mejoramiento de los aprendizajes.

La segunda competencia consiste en atender a las necesidades individuales de los docentes, proveyendo oportunidades de autorrealización personal, conociendo y preocupándose de sus necesidades personales y de su bienestar.

#### **- Gestionar la pedagogía:**

Esta dimensión está conformada por seis competencias. La más importante de ellas, en tanto ha sido considerada por la mayoría de los autores, consiste en supervisar y evaluar las prácticas de enseñanza e implementación del currículum. Este rol propio de un liderazgo efectivo, considera que la evaluación debe ir posteriormente acompañada de una retroalimentación al profesor, con el fin de orientar sus prácticas hacia la mejora de aprendizajes.

De la misma manera, se menciona la importancia de que el líder esté vigente en las prácticas efectivas de enseñanza – aprendizaje. Esto está íntimamente relacionado con el aprendizaje continuo y la búsqueda de información permanente que les permita permanecer vigentes en dichos temas.

La última práctica de esta dimensión, es el de generar modelos y estándares de buenas prácticas educativas. Esta competencia se refiere al diseño de un sistema basado en estándares, la provisión de modelos de buenas prácticas efectivas para que sean adoptados por los docentes, así como también, el reconocimiento y fomento de las buenas prácticas que se producen en el interior del establecimiento.

**Tabla 3 - Competencias conductuales:**

<b>Gestión flexible para el cambio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Comprende dicho proceso y los factores que lo afectan, siendo capaz de seleccionar los facilitadores más efectivos</i></li> <li>• <i>Resuelve problemas complejos</i></li> <li>• <i>Adaptabilidad para adecuar su comportamiento y estilo de liderazgo a las necesidades de la situación..</i></li> </ul>
<b>Construcción de Confianza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Modelar visiblemente los valores centrales de la organización</i></li> <li>• <i>Poseer valores que le posibiliten dar y recibir mensajes de aprendizaje de manera respetuosa.</i></li> <li>• <i>Poseer una ética que promueve las relaciones interhumanas y crea las competencias para pensar de manera crítica y creativa, valorando también la perspectiva de los demás.</i></li> </ul>
<b>Articulación entre conocimiento y práctica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ejercer las responsabilidades y prácticas de liderazgo basándose en los resultados de la investigación y la evidencia disponible</i></li> </ul>

Fuente: Fonide, 2010

**- Gestión flexible para el cambio:**

Se compone de tres tipos de competencias, todas las cuales encuentran convergencia entre los autores revisados. La primera de ellas, consiste en la capacidad de seleccionar los factores más efectivos para producir el cambio educativo. Esto significa que el líder, como parte de su gestión de los procesos de cambio, comprende dicho proceso y los factores que lo afectan, siendo capaz de seleccionar los facilitadores más efectivos y de adaptar su liderazgo en función de ellos. En segundo lugar, se encuentra la capacidad de resolver problemas complejos. Esta competencia se interpreta como la habilidad de descubrir y comprender los requerimientos implicados en una tarea, e integrarlos para identificar las responsabilidades que debe él mismo asumir al respecto y las prácticas adecuadas para alcanzar la mejor solución, en distintos contextos y escenarios cambiantes. La tercera competencia, íntimamente vinculada con las anteriores, refiere a la adaptabilidad para adecuar su comportamiento y estilo de liderazgo a las necesidades de la situación.

**- Construcción de confianza:**

Trata de modelar visiblemente los valores centrales de la organización, manteniendo contacto frecuente con alumnos y profesores, con un comportamiento transparente y ético, mostrando integridad, optimismo y consistencia entre palabras y hechos. La segunda competencia del líder, dentro de esta dimensión, refiere a poseer valores que le posibiliten dar y recibir mensajes de aprendizaje de manera respetuosa. Por último, la tercera competencia, es que posee una ética que promueve las relaciones interhumanas y crea las competencias para pensar de manera crítica y creativa, valorando también la perspectiva de los demás.

**- Articulación entre conocimiento y práctica:**

Esta dimensión contiene sólo una competencia, la cuál consiste en que la capacidad de ejercer las responsabilidades y prácticas de liderazgo basándose en los resultados de la investigación y la evidencia disponible. En este sentido, implica ser capaz de traducir en comportamientos los saberes que se fundamentan en la evidencia que proveen medios científicos o distintos a la propia experiencia.

**2.5 Líderes: rasgos de personalidad y su influencia en la comunidad educativa**

Adherimos a la mirada de varios autores<sup>10</sup> que sostienen que el líder para este siglo aparte de ser visionario, cómo ya hemos expresado, debe ser competente, confiable, empático, organizado, con una gran capacidad de abstracción situacional, ver más allá del día a día, comprender hasta donde puede ir el cambio, actuando y tomando decisiones con la participación de todos los integrantes. Asimismo se espera que éstos sean sensibles, creativos, humildes, preparados para apoyar a los otros, capacitados para mejorar al grupo de una manera útil, involucrándose en todos los aspectos de la gestión, sin coacción, ni imposición de su poder sino influyendo sobre los demás.

Welch (2005) describe lo que los buenos líderes hacen para que sus organizaciones sean exitosas y sostiene que éstos logran que su equipo mejore continuamente, y aprovechan cualquier encuentro para evaluar, aleccionar y dar confianza a sus empleados, también se aseguran de que el personal entienda la visión de la empresa, la viva y la respire.

Los líderes establecen la confianza mediante la sinceridad, la transparencia y el honor, irradian optimismo y energía positiva. Además tienen el valor de tomar decisiones impopulares y confiar en sí mismos.

Los líderes inspiran, con su ejemplo, la toma de decisiones arriesgadas y el aprendizaje continuo, por último el autor destaca que los líderes celebran los éxitos con sus equipos de trabajo.

Además de las competencias descritas y los rasgos de personalidad mencionados, creemos adecuado destacar el rol primordial que la motivación y las emociones juegan en el desarrollo de un líder eficaz.

No profundizaremos en las distintas interpretaciones que las teorías psicológicas le dan al tema, pero si analizaremos sus efectos y diremos que aquellos líderes que controlan sus emociones, utilizan su energía de manera positiva y están dispuestos a cumplir con el esfuerzo que las metas propuestas requieren, son personas que generan efectos positivos en sus equipos de trabajo y tienen muchas más posibilidades de lograr sus metas.

A modo de resumen de lo que la gran vasta literatura describe sobre lo que es la motivación, podemos decir que la misma implica un deseo para actuar, ya sea este interno o externo, que éste conlleva una decisión conciente para llevar a cabo una determinada acción, y que la persona en cuestión está decidida a hacer un esfuerzo físico o mental sostenido en el tiempo para lograr los objetivos propuestos (Dörnyei, 2001)

Finalmente analizaremos el concepto de liderazgo desde lo propuesto en el Manual de la Organización de la Escuela de Educación Secundaria (1981) elaborado por la Secretaría de Educación de la Nación.

Esta secretaría sostiene que el liderazgo se puede considerar como un proceso mediante el cual el directivo escolar influye en la conducta de los miembros de la comunidad para lograr en forma óptima los objetivos educativos del Estado. Dicha influencia la realiza mediante la aplicación de su capacidad y habilidad para promover, persuadir, animar y convencer al personal a su cargo para que realice su trabajo con mayor compromiso e intensidad y apliquen en el desarrollo de éste todo su conocimiento y experiencia. Agregan que en relación con los demás miembros de su entorno social su capacidad y habilidad habrán de manifestarse en la influencia que ejerza para que brinden su apoyo en el logro de los objetivos del plantel. De esta manera se ejerce una dirección eficiente y se crea el ambiente propicio para lograr las finalidades de las actividades generadas cotidianamente.

La Secretaría manifiesta que un liderazgo efectivo requiere acciones permanentes de motivación, un manejo adecuado de las relaciones humanas y una eficiente coordinación de intereses, considerando la dinámica que presenta el ambiente de trabajo y el grado y forma de asociación del grupo y su entorno social a fin de realizar una conducción inteligente para alcanzar los objetivos educativos.

En lo que se refiere a las formas de liderazgo la Secretaría establece tres tipos de variantes:

El liderazgo autocrático o dictatorial, que se caracteriza porque el líder ejerce una autoridad con base en el poder y no en la razón, carece del conocimiento de sus funciones o conociéndolas no las cumple, omite las buenas relaciones humanas y participación de los integrantes de la comunidad educativa en relación con las facultades y creatividad de cada uno; las órdenes se imponen en forma absoluta sin admitir otro razonamiento o criterio y no se toma en cuenta la opinión de los miembros del grupo de trabajo,

<sup>10</sup> Ver tabla I, Pág. 20.

esta actitud provoca en general, la inconformidad o pasividad en los subordinados y un rechazo, sumado a la falta de cooperación de la comunidad educativa.

Opuesto al tipo de liderazgo descrito se encuentra el liderazgo participativo, dicha forma concilia actitudes e intereses, recibe opiniones y logra la armonía y colaboración del grupo de trabajo y de la comunidad en general dentro del marco de los objetivos educativos y de los programas vigentes. Se caracteriza porque tiene alta eficiencia y eficacia en sus resultados.

Finalmente la Secretaría define al liderazgo permisivo que muestra apatía e indiferencia, lo cual desarticula la acción de los miembros de la comunidad educativa por una falta de atención en el cumplimiento de los programas y objetivos vigentes. Se distingue por la falta de conocimiento o aplicación de sus funciones. En esta forma del liderazgo no se toman decisiones apropiadas, se emiten instrucciones confusas, el líder elude sus obligaciones por apatía, temor, desinterés o compromisos.

## **2.6 Gestión para el cambio**

La pregunta que cabe hacernos ahora que hemos definido al tipo de líder esperable para la gestión de calidad es cuáles son las variables para cambiar y/o mejorar esta gestión. Al respecto de la gestión del cambio Pont, Nusche y Moorman (2008) proponen en primer lugar la (re) definición de las responsabilidades del liderazgo. Los autores sostienen que los líderes pueden cambiar el desempeño de los alumnos y las escuelas si se les otorga la autonomía necesaria para la toma de decisiones importantes, pero advierten que la autonomía por sí no es todo y que ésta debe venir acompañada del apoyo constante desde los responsables de la política educativa y desde adentro mismo de las escuelas. El informe resalta que es sumamente importante definir y delimitar las responsabilidades del líder, para que éstas estén conectadas con las prácticas que mejoren el aprendizaje escolar. La autonomía debe respaldarse con un liderazgo de tipo más colegiado y compartido con responsabilidades más enfocadas en lo pedagógico y capacitación para el liderazgo. En lo que respecta específicamente a los alumnos, los líderes debieran tener autonomía para adaptar programas a las necesidades locales, potenciar el trabajo en equipo entre profesores y disponer de tiempo para acompañar, controlar y evaluar el desarrollo profesional de estos. Asimismo la autonomía les debe garantizar a los líderes la posibilidad de establecer la dirección estratégica de la escuela, monitorear la misma y utilizar la información como insumo para la mejora.

Otro aspecto a considerar tiene que ver con los recursos humanos a contratar, hecho en el cuál la opinión de los líderes debiera ser escuchada.

Es importante que el directivo sea el promotor de cambios institucionales mediante el señalamiento de cuestiones y problemas para resolver, y el estímulo al docente para que éste presente sus propuestas de cambio.

Es necesario poseer autonomía profesional e independencia intelectual suficiente, no para evitar los influjos a veces cuestionables de intereses, valores y tendencias existentes en el contexto social, sino para comprenderlos, situarlos y procurar su transformación hacia valores explícitos y públicamente asumidos como deseables.

Recrear la cultura en la escuela y no sólo transmitirla o imponerla supone ya una concepción democrática y no impositiva de los procesos de producción y distribución del saber.

Pont, Nusche y Moorman (2008) agregan que los datos empíricos encontrados en la mayoría de los países estudiados muestran que los líderes necesitan una capacitación específica para responder adecuadamente a las responsabilidades del rol. Este desarrollo debe entenderse como continuo, comenzando con una capacitación inicial que puede ser obligatoria o no, pero que no debe faltar. Generalmente, como es el caso de Argentina, los directores acceden al cargo por un concurso que evalúa las capacidades de carácter técnico-burocrático y no de liderazgo. De alguna manera, los gobiernos, deben incentivar la capacitación en áreas que involucren saberes propios del liderazgo y la selección inicial debiera incluir las habilidades propias del rol.

Es esperable que luego del proceso inicial de contratación, los gobiernos continúen con programas de inducción y capacitación para los directores que les permitan actualizarse y mantenerse en contacto con novedades que hacen a una mejor gestión.

También es aconsejable pensar en la creación de redes de directivos ya sean reales o virtuales que puedan proveer un desarrollo adicional.

El perfil de la gestión eficiente se resume en su capacidad de generar y sostener líneas de acción tratando de guiar a la institución hacia la transformación y la concreción de tres cuestiones: saber hacer, querer hacer y poder hacer y hay más probabilidades de lograrlas cuando el colectivo institucional promueve acciones de reflexión sobre su propia práctica.

Finalmente los autores anteriormente citados agregan que se debe convertir a la carrera directiva en una profesión atractiva. El desafío aquí es atraer a los mejores y en consecuencia el apoyo gubernamental, una remuneración atractiva, sistemas de selección y contratación transparentes, además del desarrollo profesional y ascensos planificados hacen que el liderazgo educativo se vuelva atractivo como profesión.

En lo que respecta al cambio en lo específicamente pedagógico Harf y Azzerboni (2010) indican que una educación de “buena” calidad es aquella capaz de formar sujetos autónomos, libres para pensar y construir en términos sociales, políticos, culturales y económicos, en función de una sociedad más justa, democrática e igualitaria. Una de las responsabilidades más importantes que compete a los líderes y a los docentes es reflexionar sobre cómo “construir” el currículo, que significa pensar en un currículo flexible, que no está terminado, cerrado, acabado, sino que requiere que se lo interprete para organizarlo y gestarlo en la vida cotidiana. Esto implica vivirlo, entenderlo como un proceso que se adjetiva cada día, en cada circunstancia.

Los autores sostienen que esta postura teórica y política implica entender el currículo como una construcción social de prácticas educativas, como un conjunto de decisiones sobre las prácticas de la escuela.

Por ende, en la medida en que es apoyado por los directivos, el docente toma decisiones sobre el currículo y asume la responsabilidad de las consecuencias de dichas decisiones. Desde esta postura se fortalece el sentido de participación y autonomía institucional.

Es condición necesaria para la transformación de las prácticas que el docente sienta la necesidad de iniciar cambios, de innovar. Este deseo de saber debe entenderse como posibilitador de nuevos aprendizajes, de un desarrollo permanente, y responde, sin lugar a dudas, a las necesidades cambiantes de la identidad de los diversos sujetos en momentos diferentes de su vida personal y profesional. Sobre esto se apoyará el directivo para realizar el asesoramiento pedagógico y fortalecer el desarrollo profesional de la escuela.

Las actuales tendencias en educación estimulan y promueven el conocimiento compartido e intentan romper con el aislamiento de los docentes que no se perciben incluidos en el funcionamiento institucional.

Esta postura supone la posibilidad de la transformación de la cultura individualista por otra que apoye la reflexión cooperativa sobre la práctica, y tenga en cuenta las percepciones de todos los actores institucionales, también promueve la negociación y el consenso como cultura institucional.

Sin duda, convertir a la institución en un escenario de hipótesis explicativas de la propia práctica es un desafío que compromete a todos los actores institucionales, y es el mejor modo de lograr la jerarquización y la profesionalización de los docentes.

Toda acción que promueva modelos alternativos de organización del trabajo en la escuela, nuevas formas de gestión institucional y de interacción en el aula, deberá tener como requisito un valor fundamental: la estimulación de docentes competentes, capaces de abordar la transformación como oportunidad y riesgo inherente a la acción pedagógica. El directivo debe pensarse como gestor de estrategias de potenciación para sí y para los docentes a su cargo, con la mirada puesta en metas compartidas a alcanzar y, al mismo tiempo, siempre posibles de ser cambiadas.

La innovación y la creatividad son los instrumentos para lograr una educación de calidad. Romper con la falsa dicotomía teoría-práctica y utilizar los principios de procedimiento de la enseñanza propuestos en el currículum, entendido éste como la selección y organización de contenidos en el seno de un proceso pedagógico dinámico y reflexivo.

Con respecto al liderazgo ya hemos destacado como aspecto central a la visión; hemos expresado cuáles son las funciones y características específicas de un líder en general y hemos resumido las competencias centrales de un líder educativo en particular. Dimos cuenta de cómo deben los líderes llevar a cabo la gestión del cambio y propusimos las convergencias de distintos autores sobre las áreas puntuales para trabajar sobre la mejora del liderazgo educativo. Definiremos a continuación a las organizaciones inteligentes y su impacto sobre la calidad.

## **2.7 Las organizaciones inteligentes y su relación con el liderazgo y el cambio en la gestión**

Senge (1996) sostiene que las organizaciones inteligentes son las que aprenden permanentemente. El autor indica que lo que distingue fundamentalmente a las organizaciones inteligentes de las tradicionales y autoritarias organizaciones de control es el dominio de ciertas disciplinas.

La disciplina no alude a un orden impuesto o un medio de castigo, sino a un corpus teórico y técnico que se debe estudiar y dominar para llevarlo a la práctica. Es una senda de desarrollo para adquirir ciertas aptitudes y competencias. La práctica de una disciplina supone un compromiso constante con el aprendizaje.



Estas disciplinas de la organización inteligente son cinco, algunas de las cuales tienen que ver con las capacidades de sus miembros y otras que se refieren a características de la organización.

Éstas son el **pensamiento sistémico** que se define como un marco conceptual, un cuerpo de conocimientos y herramientas. Es la que integra a las demás disciplinas, fusionándolas en un cuerpo coherente de teoría y práctica. Otra de las capacidades es el **dominio personal**, el cuál permite aclarar y ahondar continuamente la visión personal, y ver la realidad objetivamente, seguido de los **modelos mentales** que son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y actuar, y de la **construcción de una visión compartida** que se refiere a la necesidad de que las metas, los valores y las misiones sean profundamente compartidos dentro de la organización.

La última disciplina es el **aprendizaje en equipo** que prioriza la necesidad del 'diálogo', la capacidad de los miembros del equipo para 'suspender los supuestos' e ingresar a un auténtico 'pensamiento conjunto'.

Aguerrondo (2002) destaca que en el contexto latinoamericano, la gestión educativa ha sido tradicionalmente un aspecto residual del quehacer institucional dentro de la escuela, en la medida en que se ha restringido a los 'aspectos administrativos' los que, sin lugar a dudas, ocupaban en la teoría un lugar secundario, pero en la práctica un lugar cada vez más central.

El desconocimiento de la dimensión 'empresarial' de la institución pública en el sentido del compromiso de la organización y sus actores con la eficacia y la eficiencia, y el incremento de concepciones educativas cada vez menos centradas en el conocimiento fueron elementos que no ayudaron a que los aspectos profesionales de la gestión fueran valorizados.

Los sistemas de gestión y administración que todavía sobreviven en buena parte de los países de la región son los que acompañaron el surgimiento de los sistemas escolares y responden, en la gran mayoría de los casos, a modelos de organización institucional preburocráticos. Es decir, pueden ser caracterizados básicamente como artesanales y basados en las relaciones personales, es decir no profesionalizados.

En su origen, tanto el tamaño de las escuelas como la propuesta de enseñanza, permitían la utilización de procedimientos administrativos simples, basados en registros manuales. El personal dedicado a estas tareas lograba su idoneidad con la experiencia y la práctica, por lo que es posible caracterizar estos procedimientos como artesanales. (Aguerrondo, 2002)

La intensidad de la interacción personal, y las concepciones vigentes acerca de la importancia de los aspectos socio afectivos como parte de la tarea de enseñanza, tuvieron como consecuencia el desarrollo de modelos administrativos basados en las relaciones personales.

Este estilo de gestión se caracterizó también por la no profesionalización de sus miembros. Este rasgo, que se advierte también en los roles que se ocupan de la tarea de enseñanza, estuvo especialmente negado para el caso de la gestión educativa. En efecto, en gran medida parece que la categoría 'profesional de la gestión' no ha tenido cabida en estas instituciones.

En casi todos los países ha sido muy difícil llegar a la toma de conciencia de que las competencias necesarias para dirigir una escuela no son las mismas que las que se requieren para realizar la tarea de estar frente a alumnos, y en muchos aún no se ha logrado. Entonces, lo más habitual es que la carrera docente se siga organizando sólo a partir de uno de los parámetros de requerimientos: el que tiene que ver con el conocimiento de los aspectos generales de la tarea (relativo a la educación y la enseñanza), pero no se estructura reconociendo las diferencias en los requerimientos que surgen de los papeles diferentes a cubrir dentro de la institución.

Un buen profesor, no importa de cuál de las asignaturas curriculares, puede ser promovido a director; un buen director, promovido a supervisor. Existe, incluso, el reclamo de que los lugares de la conducción política de la educación deben ser ocupados por 'docentes'.

Aguerrondo (2002) agrega que a partir de la expansión sufrida por los sistemas educativos a partir de la segunda guerra mundial, sobreimpuesta a un modelo de gestión pensado para otras dimensiones, la diversificación de alumnos originada en la incorporación de sectores sociales con bases culturales diferentes, y las restricciones materiales que acompañaron los procesos de endeudamiento y ajuste, han hecho no-pertinentes tanto los objetivos como los modelos de gestión y administración tradicionales, cuyas características de tipo artesanal y basados en las relaciones primarias no pueden sostenerse junto a la complejización que acarrea el gran número de alumnos incorporados.

Es decir, que el crecimiento y la expansión educativa no presentan a la decisión política sólo un problema de escala (poner más profesores o maestros, más escuelas, más aulas) sino que plantean desafíos cualitativos que suponen volver a pensar hacia dónde deben ir y cómo deben organizarse y conducirse las escuelas.

Del mismo modo, el agotamiento de las propuestas escolares tradicionales, que se manifiesta de manera particular en el caso del nivel medio, hace urgente llevar a la práctica propuestas curriculares más



adaptadas a los requerimientos de la vida productiva pero a la vez más respetuosa de las necesidades particulares de la comunidad.

Frente a estos desafíos, las respuestas más frecuentes proponen la reorganización de los aspectos generales de los sistemas escolares. La discusión que impera tiene que ver con los beneficios y los riesgos de mantener la centralización del gobierno educativo, o proponer la descentralización. Esto, que puede aplicarse para todos los niveles de la educación, es básico en el caso de la educación secundaria, debido a que las demandas diferenciales de competencias para la incorporación de los egresados a los diferentes espacios de la vida productiva reclaman una alta flexibilidad por parte de las instituciones escolares.

Si bien la autonomía institucional es un concepto hasta ahora aceptado, falta llenarlo de contenido. El significado más general que se le asigna se refiere a la capacidad de los establecimientos para generar las decisiones técnico-pedagógicas adecuadas para satisfacer en calidad y cantidad las necesidades educativas de las comunidades en las que están insertos.

Cuando las escuelas deben tomar esas decisiones, encuentran una barrera a menudo infranqueable: los modelos de organización y los estilos de gestión vigentes en las unidades escolares. Sin una profunda revisión de estos dos aspectos será difícil llevarlas a la práctica y es aquí donde surge la pregunta de cómo tendrían que ser las escuelas para poder revisar sus modelos de organización y sus estilos de gestión.

Toda institución, sostiene Aguerrondo (1996), debe organizarse para la consecución de sus fines y, por lo tanto, debe tener capacidad para corregir los desvíos. Esta corrección de los desvíos puede pensarse desde dos perspectivas, que darán dos modelos bien dispares de cómo organizarla y cómo administrarla.

La perspectiva tradicional piensa a la gestión y la organización desde el paradigma del control. Esto implica regular, controlar, estandarizar, porque lo que se desea es prevenir el error y dirigir a la organización hacia sus objetivos. Otra forma es pensarlas desde el paradigma del aprendizaje institucional, que significa por un lado reconocer y corregir el error (como desvío de los objetivos), pero también flexibilizar a la organización facilitando el aprendizaje de nuevos procedimientos y nuevas respuestas frente a los nuevos desafíos.

En suma, frente a la organización rígida, que desconoce los cambios y turbulencias externas, Aguerrondo (1996) propone una organización flexible, que no sólo acepta el desafío del entorno sino que es capaz de aprovecharse de él como motor de la transformación institucional.

A partir de lo que sostienen tanto Senge como Aguerrondo queda claro entonces que se necesitan 'escuelas inteligentes', es decir escuelas organizadas flexiblemente, con capacidad de transformación permanente. Si se busca una escuela de calidad para poner en práctica este modelo, se deberá disminuir drásticamente las jerarquías, creando equipos autónomos para lograr mayor flexibilidad y rapidez, generando espacios de interacción.

Estos espacios deben cubrir no sólo al personal docente, sino también romper la inflexibilidad con que en la actualidad se organizan los grupos de alumnos.

En consecuencia se debe incrementar el tiempo de los docentes en la unidad escolar ya que la tarea docente ya no es una tarea individual, sino grupal. En el caso del nivel medio, es el docente el que se desplaza de institución en institución porque el centro del trabajo es el aula. Este modelo debe reemplazarse por otro en el que el centro de trabajo sea la unidad escolar. Se requiere para ello de un modelo de organización que permita el desempeño del docente de este nivel de acuerdo con este criterio. Asimismo existe una necesidad de realizar mayores innovaciones en todos los niveles del personal. Se necesitan personas capaces de improvisar y responder con flexibilidad a las cambiantes demandas. Esto no puede ser garantizado con procedimientos de selección de personal que sólo tienen en cuenta la experiencia como dato fundamental.

## **2.8 La gestión: Un Nuevo Modelo**

Toda conducción institucional, de manera conciente o inconsciente, con un modelo más permisivo o más directivo, aplica técnicas de gestión que inciden sobre lo que ocurre en ella.

Cuando se trata de enfrentar cambios, las escuelas tienen un doble problema. Primero, en general están bastante burocratizadas lo que quiere decir que tienen problemas de rutina, resistencia al cambio y falta de flexibilidad. Segundo, la educación en sí misma tiene un ritmo de cambio relativamente lento no sólo porque forma parte de los aspectos de la conservación de la cultura, sino porque la cultura en sí misma es un campo en el que las transformaciones toman muchos años.

Por esto, frente a la necesidad de una conducción eficiente y de una gestión institucional comprometida con el mejoramiento de la calidad educativa, aparecen dos grandes temas.

Uno es el contenido del cambio y el segundo tiene que ver con la probabilidad de que una vez tomada esta decisión, el cambio se concrete, lo que lo conecta con el campo de la gestión. Keith y Newstron (1999)

Aguerrondo (1992) sostiene que un estilo de gestión eficiente se basa en un modelo de planificación opuesto a la planificación clásica normativa ya que éste no se basa en las normas de lo que debe ser, sino en la realidad de lo posible. No se trata de decir cómo 'deben ser' las cosas, sino más bien de generar una estrategia para que la situación actual que se reconoce como problemática, pase a tener otras características, posibles. Tampoco se trata de hacer todo junto sino de priorizar en función de la importancia de los problemas.

Uno de los grandes problemas del planeamiento institucional de corte normativo es que resulta muy ambicioso para los recursos materiales y temporales con que se cuenta, lo cual engendra la imposibilidad de realizaciones. Una visión estratégica reconoce que no se puede hacer todo a la vez y fija prioridades para establecer un camino que puede no ser muy ambicioso, pero es siempre de permanente avance.

Aguerrondo (1992) agrega que el planeamiento estratégico situacional considera el proceso institucional como una sucesión de situaciones. Se parte de la situación actual y se intenta llegar a una ideal diseñada en la "imagen-objetivo" que fija la dirección del cambio. Se acepta que cada realidad y cada institución tiene sus ritmos, sus obstáculos y sus ventajas, y que mientras se mueva hacia la imagen-objetivo, se va por el buen camino es decir no se trata de administrar la institución sino de guiarla hacia su transformación.

Prawda (1985) sostiene que la efectividad de la planificación depende de tres condiciones "saber hacer, querer hacer y poder hacer". Esto implica no solo administrar a una institución sino mejorarla en busca de resultados de aprendizaje más eficaces. En conclusión la gestión debe tener un compromiso concreto con la acción transformadora de la realidad institucional.

## **2.9 El segundo factor de análisis: La formación docente y su impacto sobre la calidad educativa**

**El segundo factor** que consideramos relevante para nuestro trabajo de investigación es el impacto que producen los docentes y su formación, sobre la calidad educativa.

La enseñanza secundaria está hoy en el centro del debate educativo y es un componente infaltable de la agenda política educativa mundial ya que en los últimos años hemos sido testigos de un avance significativo de las nuevas tecnologías de producción, cambios en los modos de trabajar, la globalización, la desregulación de los mercados y supusimos que estos cambios, basados en el conocimiento, iban a ser más democráticos que los fundados en recursos naturales, en el capital, la fuerza de trabajo o cualquiera de los factores tradicionales de producción. Sin embargo, hay varios indicadores que nos muestran que la incorporación y el uso de nuevas tecnologías en diversas ramas de la economía pueden también producir inequidad y se comienzan a profundizar los fenómenos de desigualdad, la polarización social y la exclusión como fenómeno. Es aquí donde aparece el debate sobre la educación y uno de sus aspectos fundamentales, los docentes de calidad para atender estos fenómenos. (OEI, 1999)<sup>11</sup>.

Entendemos que los sistemas educativos y los líderes, que se propongan una gestión superadora, deberán entender a los docentes como una piedra angular del sistema y, en consecuencia, tendrán que capacitarlos e integrarlos a los equipos de trabajo que dirigen para el logro de los objetivos propuestos.

Todas las sociedades, en todas las épocas, han elaborado imágenes y valores sobre la persona del maestro y su labor pedagógica. Estas representaciones expresan la finalidad social asociada a la educación y son legitimadas a través de las doctrinas pedagógicas hegemónicas en cada momento histórico.

La sociedad del futuro exigirá al docente enfrentarse con situaciones difíciles y complejas: concentración de poblaciones de alto riesgo, diversificación cultural del público escolar, grupos extremadamente heterogéneos, multiplicación de diferentes lugares de conocimiento y de saber, acceso a puestos en forma provisoria, una rápida y permanente evolución cultural y social, especialmente en los jóvenes en quienes existe la sensación que no hay futuro y una suerte de pérdida del sentido del saber o el aprender.

La presión creada por la aceleración de los procesos sociales en la vida contemporánea trae múltiples innovaciones, pero hay que evitar caer en la tentación de precarizar conceptos, métodos, actividades y recursos en lo que respecta a la actividad docente.

Para comprender el sentido y las dificultades estructurales de la propuesta de la profesionalización de los docentes hay que determinar cuáles son las exigencias que conllevan esta transformación, ya que una profesión es una combinación estructural de conocimientos acreditados mediante títulos, autonomía en el desempeño, prestigio académico y reconocimiento social.

<sup>11</sup> Organización de Estados Iberoamericanos.

Los docentes, en general, expresan dificultades para reflexionar sobre lo que están haciendo, para proyectarse en el futuro, para anticiparse a determinadas situaciones y para capitalizar su experiencia. Los docentes viven la transformación asociada a la idea de pérdida y a sentimientos de inseguridad e incertidumbre acerca del futuro.

Por otra parte, el mundo informativo que rodea a la escuela y a sus docentes obliga a crear nuevas formas de manejo de la información para que los alumnos puedan aprovechar la misma. La escuela deberá formar a los alumnos para seleccionar datos, organizar el conocimiento y apoderarse de él para poder utilizarlo éticamente en su vida cotidiana tanto personal como social. A partir de valores éticos del reconocimiento del otro y del respeto a los hechos y para ello se requiere la presencia de un educador. (CEPAL<sup>12</sup>, 1992) (Filmus, 1995) (Braslavski, 1998) (Tedesco, 1998).

Ante la pregunta sobre qué competencias básicas tiene que tener un profesor para poder conducir procesos de enseñanza - aprendizaje de calidad en el siglo XXI. Distintos organismos, especialistas y políticos se han pronunciado al respecto:

La CEPAL (1992), al proponer una estrategia para la transformación productiva con equidad de nuestra región, aduce que el eje lo constituye la relación Educación – Conocimiento. Este organismo prioriza asegurar el acceso universal a los códigos culturales de la modernidad; esto es, formar competencias para participar en la vida pública, para desenvolverse productivamente en la vida moderna y en la construcción de las bases de la educación permanente e impulsar la innovación mediante la adopción de medidas para establecer relaciones entre la enseñanza, la ciencia y la tecnología, y para incentivar la innovación en las prácticas de trabajo.

Los Ministros de Educación de los países de América Latina y el Caribe (1993) aprobaron un conjunto de “Recomendaciones” que evidencian que la “profesionalización de la acción educativa es el concepto central que debe caracterizar las actividades de esta nueva etapa del desarrollo educativo”.

El Comité entiende por profesionalización el desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y el conocimiento especializado, de manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende, a cómo se enseña y a las formas organizativas para que ello ocurra tomen en cuenta, dentro de marcos de responsabilidades preestablecida la dimensión ética, los avances de los conocimientos y los diversos contextos y características culturales.

Por otro lado las recomendaciones de la 45 sesión de la Conferencia Internacional de Educación (1998) acerca del rol docente en un mundo en proceso de cambio, expresan las orientaciones y problemas que deberían resolverse como así también cuáles serían los requerimientos que la sociedad de las próximas décadas efectuará al sector docente. Los capítulos de las conclusiones dan cuenta de una visión acabada del enfoque sistémico sobre la problemática docente en su conjunto:

Los mismos incluyen al reclutamiento de los docentes para atraer a los más competentes, la formación inicial para mejorar la articulación de la formación inicial con las exigencias de una actividad profesional innovadora, la formación en servicio que es un derecho pero también una obligación de todo el personal educativo. Además plantean la participación de los docentes y otros agentes en el proceso de transformación de la educación en busca de la autonomía y responsabilidad. Asimismo incluyen a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación al servicio del mejoramiento de la calidad de la educación para todos, la promoción del profesionalismo como estrategia para mejorar la situación y las condiciones de trabajo de los docentes y solidaridad con aquellos que trabajan en situaciones difíciles.

En el mismo sentido, el Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI (1996), define como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro el “aprender a aprender”, axioma que supone nuevas formas de enseñar y aprender habilidades y valores. Vale tanto para los alumnos como para los profesores y para toda persona que comprenda la naturaleza del cambio, producto de los hallazgos tecnológicos incorporados al mundo del conocimiento, del trabajo y de la vida cotidiana.

Este nuevo enfoque, sostiene Tedesco (1998), supone que los docentes actuarán como guía, como modelos como puntos de referencia en el proceso de aprendizaje. El actor central del proceso es el alumno apoyado por un guía experto y un medio ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer.

El educador ya no es el único poseedor de los conocimientos y el responsable exclusivo de su transmisión y generación sino que debe asumir la función de dinamizador de la incorporación de contenidos por lo que sería conveniente manejar un horizonte de conocimientos mucho más amplio que el correspondiente a su área disciplinar.

<sup>12</sup> Comisión Económica para América Latina.

Si entendemos que vivimos una época diferente y que los parámetros de calidad que servían en el pasado ya no son válidos, cabe preguntarnos cuáles son las nuevas competencias docentes necesarias para la era del conocimiento.

## **2.10 Nuevas competencias profesionales para los docentes**

Toda competencia involucra al mismo tiempo conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho.

Cuando se intenta definir el perfil que deben tener los profesores se encuentra la tendencia a simplificar, cuando se dice que debe saber y saber enseñar y de falta de jerarquización cuando se presentan extensos enunciados de cualidades y conocimientos que deberían poseer. Es necesario encontrar una posición intermedia que permita emitir un mensaje claro y preciso que dé cuenta de la complejidad del perfil necesario, pero también focalizar la atención y jerarquizar las condiciones que se pretendan.

Braslavsky (1998), afirma que los profesores deberán tener competencias vinculadas con la resolución de los problemas o desafíos más coyunturales y señala que estas competencias comprenden lo pedagógico didáctico, lo institucional, lo productivo y lo interactivo.

Las competencias pedagógico - didácticas son facilitadoras de procesos de aprendizaje cada vez más autónomos; los profesores deben saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas. Respecto a las competencias Institucionales, los docentes deben tener la capacidad de articular lo macro con lo micro: lo que se dispone en el sistema educativo con lo que se desarrolla a nivel institución, aula, patio, taller, etc. y los espacios externos a la escuela. Las competencias productivas tienen que ver con la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que se suceden a gran velocidad para orientar y estimular los aprendizajes de niños y jóvenes; las interactivas están destinadas a estimular la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro; ejercer la tolerancia, la convivencia, la cooperación entre diferentes.

La OEI (1999) sostiene que los docentes, para una mayor profesionalización de su función, además, deben saber planificar y conducir movilizando a otros actores, adquirir o construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia e identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades del aula. Esto requiere una capacidad de observación que debe aprenderse ya que no se encuentra naturalmente.

Finalmente debe poder seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, para la optimización del tiempo, de los recursos y de las informaciones disponibles.

Con respecto al perfil profesional que deben tener los docentes en la sociedad de las próximas décadas la OEI (1999) agrega, que éstos deben mostrar una actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas y grupos humanos acompañados de principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores, con una sólida formación pedagógica y académica, autonomía personal y profesional y una amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales asociado a la capacidad de innovación y creatividad. En consecuencia se pretende que docentes y alumnos en situación mutua de aprendizaje orienten sus capacidades cognitivas y sociales al ejercicio de dar sentido a la sociedad. Los contenidos curriculares dejarán de ser fines en sí mismos para transformarse en los medios necesarios para alcanzar esas capacidades que entrenan en el análisis, la inferencia, la prospección, la solución de problemas, el aprendizaje continuo, la adaptación a los cambios, la proposición de valores favorables a la intervención solidaria en la realidad.

Otro estudio llevado a cabo por el Highland Council Education, Culture and Sport Service, autoridad educativa de Escocia, presenta las conclusiones de algunos autores tales como Hayes (2000), Smith y Call (1999) (2003) sobre el tema. Éstos sostienen que los profesores son de vital importancia para el logro de los objetivos institucionales y son los que marcan la diferencia. La calidad de la enseñanza es un factor crucial para promover aprendizajes significativos en las escuelas y para que la enseñanza sea eficiente se requiere que haya profesores capaces desde el punto de vista académico y que se preocupen por el bienestar de los jóvenes. Las conclusiones de la investigación indican que el factor más importante para el logro de los objetivos es la retroalimentación, la que debe ser positiva y alentadora. Asimismo se destaca que los objetivos que se establecen deben ser apropiados, específicos y desafiantes y que los profesores deben presentarlos claramente a sus alumnos y luego planificar adecuadamente y revisar el proceso de enseñanza – aprendizaje de manera constante, utilizando la evaluación y la retroalimentación como un insumo para la mejora.

En referencia a los elementos claves que diferencian a los profesores eficaces de los que no lo son, el estudio llevado a cabo por las autoridades educativas escocesas destaca que éstos deben estar capacitados y actualizados, pero tener la capacidad de aprendizaje permanente. Deben alentar a los alumnos a pensar, a hacer correcciones, a practicar, aprender de sus pares y hacerles sentir que los errores son parte del aprendizaje.

Los buenos profesores también entienden que los alumnos aprenden de diferentes maneras y con distintos tiempos y en consecuencia las actividades y estrategias áulicas deben necesariamente ser variadas y pensadas para una diversidad de alumnos.

Estos docentes suelen trabajar en equipo con el resto del personal para enriquecer su práctica cotidiana.

En lo que respecta a las cualidades personales de los profesores eficaces las conclusiones de este estudio indican que éstos son empáticos, justos, flexibles con un carácter abierto al cambio y relajados. También son imaginativos y sistemáticos, están siempre atentos para detectar cuáles de sus alumnos no están rindiendo según las expectativas, se aburren o no entienden y se involucran personalmente con el progreso de sus alumnos, alentándolos a que participen activamente en sus propios aprendizajes.

Se entiende que los profesores eficaces son reflexivos con respecto a su propia práctica y comparten sus ideas con otros docentes.

Por otro lado, el Ministerio de Educación Australiano (Australian Capital Territory Education and Training) agrega un concepto que resulta muy importante en la búsqueda de mejorar el sistema. Este organismo sostiene que es fundamental que los docentes y las escuelas prioricen las prácticas institucionales que reflejen la evidencia de lo que es relevante para los alumnos.

Esta evidencia es fundamental ya que permite que los cambios partan de la institución hacia el resto de la comunidad educativa logrando así los ajustes necesarios para la misma, en vez de adoptar cambios generales impuestos desde las autoridades educativas externas.

El ministerio australiano sostiene que este tipo de evidencia debe ser válida, confiable y posible de ponerse en práctica además de servir para instrumentar un plan estratégico.

Una vez implementada, esta práctica opera en dos niveles distintos. El primero se basa en el proceso de enseñanza - aprendizaje en el aula. En este nivel, obviamente, la evidencia la ofrece el profesor. El segundo nivel se enfoca en la comunidad toda, el liderazgo, el tipo de gerenciamiento y el contexto en el cual está inserta la institución. Cada nivel interactúa con el otro para que la comunidad educativa toda se vea beneficiada.

En un trabajo de investigación reciente sobre el perfil y competencias docentes la Fundación Chile (2010) ha definido las competencias para los profesores de secundaria de la siguiente manera:

**Tabla 4 – Competencias docentes**

COMPETENCIAS FUNCIONALES	COMPETENCIAS CONDUCTUALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificar sus clases y metodologías de aprendizaje de modo que sus clases sean efectivas.</li> <li>- Evaluar los aprendizajes de sus alumnos, registrar la evolución académica y mejorar las estrategias de acuerdo con los resultados.</li> <li>- Organizar un ambiente estructurado y estimulador del aprendizaje, atendiendo a las necesidades de los alumnos.</li> <li>- Gestionar proyectos de innovación pedagógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientación a la calidad.</li> <li>- Compromiso ético-social y responsabilidad con su rol.</li> <li>- Aprendizaje y desarrollo profesional.</li> <li>- Liderazgo pedagógico.</li> <li>- Trabajo en equipo.</li> <li>- Iniciativa e innovación.</li> </ul>

Fuente: Fonide, 2010

Por otro lado, al referirse al liderazgo eficaz del profesor, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español (1992) plantea que el alumno debe ser capaz de aprender a aprender y para esto el profesor debe partir del nivel de competencia cognitiva del alumno. Esto supone tener en cuenta, a la hora de planificar cualquier opción metodológica, el grado de madurez del alumno (desarrollo intelectual) y los conocimientos previos que posee sobre aquello que le queremos transmitir (significatividad psicológica) para asegurar la construcción de aprendizajes significativos. Para que esto sea posible, los conocimientos

no deben ser aprendidos de forma repetitiva y mecánica, sino comprensivamente. Sólo así será posible alcanzar conocimientos sólidos y duraderos. Dichos aprendizajes no deben referirse exclusivamente a conocimientos de tipo cognitivo, sino que incluirán, además, conocimientos procedimentales, de actitudes, valores y normas.

También el alumno debe manifestar una actitud favorable hacia el aprendizaje, sin la cual es imposible alcanzar conocimientos significativos. Para ello, el profesor hará uso de una serie de recursos y técnicas. Por último, el alumno también tiene que percibir la “funcionalidad” de los aprendizajes que se le proponen, una funcionalidad que le posibilite abordar en el futuro otros posibles aprendizajes y poderlos transferir a la vida real. Todo lo anterior hará que el alumno se esfuerce por encontrar y dar significado a lo que aprende. Esta actitud le irá permitiendo conseguir poco a poco la capacidad de aprender a aprender.

La situación educativa, por tanto, es una situación social, un proceso de construcción conjunta en el que, el alumno y el profesor progresivamente comparten universos de significados más amplios y complejos. Los aprendizajes que realizan los alumnos son más o menos significativos dependiendo de los mecanismos de influencia educativa que utiliza el profesor.

Las recomendaciones del Sistema Educativo Español (1992) también sostienen que un verdadero liderazgo pedagógico incluye valorar y aceptar a todos los alumnos, tanto por sus tentativas como sus logros, crear un clima físico y psicológico adecuado para el aprendizaje de los alumnos, ser conscientes de las propias inclinaciones personales, asegurarse de que los procedimientos docentes y la agrupación de los alumnos son realmente necesarios y no sólo una forma conveniente de manejar a los más difíciles o de evitar el contacto con algunos.

Asimismo se deben establecer normas claras de evaluación, diseñar métodos apropiados de autocrítica y de autosatisfacción y estimular a los alumnos a competir con sus propios niveles de rendimiento.

## 2.11 **Autonomía Docente: Los docentes y la innovación. Reflexión sobre la propia práctica.**

Pérez Gómez (1993) hace un interesante resumen del rol docente a partir de la autonomía subyacente en el ejercicio de la profesión y sostiene que hay tres enfoques básicos.

El autor habla de un **enfoque práctico-artesanal** en el cual la cultura profesional se transmite de generación en generación a través del contacto espontáneo y directo.

A este modelo se le reprocha el hecho de que, también de forma espontánea y por la inercia de la tradición, se reproducen las ideas, los valores y los hábitos individuales y colectivos más conservadores de la cultura dominante; y también el hecho de que no se plantea un espacio democrático de reflexión y de intervención para promover la innovación y el cambio en la escuela.

Éste es de orientación conservadora y tiene escasa autonomía real en tanto supone la reproducción de hábitos, ideas, valores y comportamientos personales y sociales consolidados o legitimados por la forma especial de la estructura social y la configuración ideológica y cultural dominante.

Un segundo enfoque es el **técnico-academicista**. Desde esta perspectiva, el conocimiento teórico está en manos de expertos y especialistas, mientras que el conocimiento práctico, siempre subordinado al primero, está en manos de los maestros.

Los que jerarquizan y diferencian tan clara como falsamente entre el saber teórico y el práctico pretenden a la vez reducir los problemas humanos a problemas técnicos, ocultando de este modo los aspectos ideológicos, políticos y éticos que intervienen en todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La autonomía profesional es considerada como fuente generadora de ruidos que restan claridad, racionalidad y eficacia al proceso. La actividad profesional se convierte en una mera intervención mecánica.

Finalmente Pérez Gómez (1993) describe el **enfoque hermenéutico-reflexivo** en el cual la actividad educativa es sumamente compleja, está determinada por cada contexto socioeducativo y llena de conflictos e incertidumbres que requieren opciones éticas.

Este modelo confía en la capacidad intelectual del docente para que comprenda la función social y educativa global de la escuela y el proceso de aprendizaje. Se estimula la cooperación y el intercambio de ideas y experiencias, la reflexión sobre la práctica y la participación democrática en la selección y la transmisión del conocimiento útil y relevante. El conocimiento útil y relevante vincula los dos términos del dilema: la sensibilidad de la experiencia y la indagación teórica.

El conocimiento experto debe ser elaborado en el propio escenario, mediante la incorporación de los factores comunes y específicos. El elemento fundamental en la práctica docente es el desarrollo de la reflexión y la comprensión de la situación. El conocimiento profesional es un conocimiento experto.

En este enfoque, la autonomía profesional es un prerrequisito y una consecuencia del desempeño docente, entendiendo que los saberes de los docentes se construyen con múltiples piezas. El modo en

el que le fueron enseñadas las cosas al educador en su escolaridad básica, los contenidos que aprendió en el profesorado, luego las diversas reformas o cambios que gozó o sufrió en su ejercicio de la docencia van dejando huellas en su desempeño, así como los diversos modelos que tuvo: los docentes que fueron enseñantes, los docentes que fueron y son sus colegas, y los docentes que conforman equipos de conducción.

Las piezas de este mosaico pueden guardar diferentes tipos de relaciones entre sí: de complementariedad, de subordinación, de oposición, de sumisión, etc., así que se producirán encajes más o menos ajustados entre estas partes que conforman el saber teórico y práctico del docente.

Esta conjunción a veces arbitraria de saberes y experiencias puede dar por resultado convicciones y prácticas contradictorias entre sí: una cosa es lo que aprendieron, otra es lo que se explica y otra, lo que se hace.

Por otro lado, es interesante observar que en general el docente no identifica claramente el origen de todos sus modos de desempeño. Lo toma como constitutivo del rol; de ahí la dificultad de plantear la necesidad de eventuales cambios: instalar la modalidad de reflexión sobre la propia práctica es instalar la cultura del cuestionamiento.

Al enseñar, sostienen Harf y Azzerboni (2010) cada docente pone en práctica una epistemología subyacente que le es propia. Ésta se pone en evidencia, por ejemplo al valorar un tipo de conocimiento, al seleccionar contenidos, al diseñar actividades, al definir criterios e instrumentos de evaluación, al implementar una estrategia metodológica. El conjunto de representaciones de los docentes se vincula con el *saber sustantivo*, el *saber pedagógico* y el *saber institucional*.

El *saber sustantivo* del docente consiste en la comprensión de la estructura epistemológica propia del campo del saber del que se ocupa cada disciplina, sus ejes conceptuales básicos, la relevancia social y los modos particulares de producción de esos conocimientos, así como sus múltiples perspectivas de abordaje e interpretación del objeto de estudio.

El *saber pedagógico* del docente constituye el sistema de enseñanza por medio del cual el docente facilita la vinculación entre el objeto de conocimiento, el sujeto y el entorno social.

El *saber institucional* incluye conocimientos acerca del peculiar contexto socioeconómico, político, cultural y comunitario en que funciona el sistema educativo y cada institución educativa. Este conjunto de representaciones se complementa con **su biografía escolar**, ésta se retrotrae a la escolarización temprana, y conforma un conjunto de creencias, supuestos, teorías y valores de la tarea educativa, **su formación inicial**, que incluye las prácticas de la institución formadora responsable de su acreditación como graduado docente y finalmente **su socialización laboral**, que se lleva a cabo en su inserción en las instituciones conviviendo, muchas veces, con culturas institucionales, valores, pautas, rituales y estrategias absolutamente diversas.

## 2.12 La Formación Docente Inicial. Tendencias mundiales

Al pensar en la **formación docente inicial**, Vaillant (2009) sostiene que la formación de profesores debe darse en un sentido más amplio que el tradicional, enfatizando en la necesidad de desarrollar una serie de competencias básicas, transversales y metodológicas. Solo la combinación de una sólida formación general con componentes humanísticos, científicos, tecnológicos y de carácter contextualizado sería la adecuada para un desempeño eficaz.

Ya en los años 90 del siglo pasado, el informe publicado por la OCDE sobre Calidad en la Enseñanza planteaba que:

Los nuevos desafíos y demandas hacia las escuelas y los profesores surgen a partir de unas expectativas nuevas y ampliadas sobre las escuelas. La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales. Estos nuevos desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores. La situación actual es dinámica y variada. (...) Los profesores deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios –dramáticos en algunos países– tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor (OCDE, 1992, p. 9).

Esta aseveración conserva hoy toda su vigencia y nos lleva a reflexionar acerca de las enormes dificultades que tiene la formación de profesores para seguir el ritmo de un mundo en constante transformación.

En los países europeos, desde comienzos de los años 80, la formación del profesorado constituye uno de los aspectos clave de las políticas educativas. Entre otras reformas, se constata la expansión del modelo universitario de formación inicial y la creación de nuevas instituciones para planificar, organizar y

evaluar la preparación del profesorado. También se aprueban nuevas normas y se establecen modelos de habilitación para la función docente.

A mediados de los 90, el Proyecto Piloto SIGMA y la conferencia sobre el tema señalaban que era necesario introducir innovaciones profundas en la formación docente europea, atendiendo particularmente a las habilidades y actitudes necesarias para desarrollar las tareas docentes profesionales con competencia, reflexión y con base en el conocimiento teórico.

Los cambios en la formación de profesores no sólo se plantearon en Europa sino que los Estados Unidos también experimentaron un proceso de transformación a partir de fuertes cuestionamientos en la fragmentación de los contenidos disciplinarios y pedagógicos y en la división entre la formación en la universidad y la capacitación en los centros educativos (Darling-Hammond, 2000).

En la mayoría de las regiones del mundo la duración de la formación inicial de los profesores ha tendido a prolongarse y oscila desde un mínimo de tres a un máximo de ocho años. Simultáneamente, se registra una tendencia a la incorporación de un tronco común para la formación de Magisterio y Profesorado aunque en muchos países se exigen más años de estudio para enseñar en el segundo ciclo de la enseñanza media. Esta tendencia mundial, se visualiza también en América Latina donde se ha desarrollado, a lo largo de las últimas dos décadas, un aumento de los años de escolaridad requeridos para obtener el título docente y en algunos países el surgimiento de algunas áreas de preparación en común para maestros y profesores (Vaillant, 2005).

Los docentes latinoamericanos, sin embargo, se forman en instituciones de todo tipo: en los institutos de enseñanza superior, en institutos provinciales o municipales, en instituciones superiores de enseñanza técnica, en las universidades, en instituciones privadas, y además están los que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea.

Para dar respuesta a los problemas históricos y recurrentes que ha tenido la formación de profesores en América Latina, se han desarrollado algunas experiencias de transformación a través de la búsqueda de mayor flexibilidad y algunos intentos de modularización. También se han introducido cambios en las modalidades de práctica docente y se ha insistido en la necesidad de velar por la realización de las prácticas en ámbitos diversificados y, a la vez, profesionalizados. Sin embargo, estas reformas han sido por lo general puntuales y con poca sostenibilidad en el tiempo.

Cabe marcar que la política de creación de estándares que tanta importancia ha tenido en las reformas del mundo anglosajón, ha estado básicamente ausente en el contexto latinoamericano —a excepción de algunos casos como Chile o Colombia donde sí se han formulado estándares para los estudiantes egresados de las carreras de formación docente—.

En síntesis se puede concluir que la formación de profesores de enseñanza secundaria en Latinoamérica, se basa casi exclusivamente en la adquisición de conocimientos disciplinares especializados, con muy poca, o en algunos casos incluso ninguna, capacitación en procesos de enseñanza y aprendizaje o didácticas específicas. En consecuencia, los profesores de secundaria se encuentran con la responsabilidad de tener que asumir su propia formación y desarrollo profesional una vez que están ya en servicio en las instituciones educativas.

Si como sostenemos, el rol que juegan los docentes es de fundamental importancia debemos preguntarnos cuáles son las reformas de la formación inicial de profesores que funcionan. La revisión de la literatura y de una serie de experiencias muestran que determinadas políticas y transformaciones dan más resultados que otras. En los países europeos, se destacan las reformas acontecidas en Inglaterra, Alemania, Noruega y Finlandia por su alto impacto en la mejora del desempeño docente. (Vaillant, 2009).

Uno de los casos más interesantes es el de Inglaterra que creó en 1994, la actualmente denominada Training and Development Agency for Schools (TDA). Se trata de un organismo público cuyo principal objetivo es elevar los estándares de las escuelas atrayendo a profesores calificados y comprometidos con la docencia, a través de la mejora de la calidad de la formación docente.

Este organismo se propone, entre otros objetivos, proveer información y estimular el reclutamiento para la formación docente en todos los niveles. Además busca identificar y designar proveedores para los cursos de formación inicial de docentes en base a criterios y estándares especificados por la Secretaría de Estado de Educación.

Alemania es otro caso interesante en materia de formación de profesores de educación secundaria. Hasta la promulgación de la Ley de Formación Docente, en diciembre de 2004, no existía un perfil académico definido para la profesión docente. Con esta nueva Ley se dieron pasos fundamentales para mejorar la formación de los profesores, y en sus cinco a seis años de duración los docentes deben especializarse en dos asignaturas. Luego sigue el Referendariat que es la etapa en la que el futuro profesor realiza prácticas en una institución educativa durante un lapso entre 18 y 24 meses.



La formación docente en Alemania ha pasado por diversos cambios que derivaron en un nuevo modelo cuya implementación se encuentra aún en proceso. Sobre la base de una estructura común y de estándares que definen la profesión docente y las competencias que cada profesor debe tener para enseñar, los diferentes estados del país se encuentran en proceso de desarrollar una formación a nivel universitario con un mayor vínculo entre la teoría y la práctica, y un fuerte énfasis en la evaluación de los conocimientos y las competencias de sus egresados. Los estándares constituyen una guía básica para el desarrollo de estrategias de profesionalización de la docencia en los diferentes Estados, y permiten establecer un marco común para la evaluación y el diseño de los programas de formación.

Otro caso relevante en Europa es Noruega donde la mayor parte de los programas de formación inicial se imparten en instituciones superiores de carácter universitario (Colleges). Existen varias opciones para la obtención de una Licenciatura: la General, la Disciplinar, la Vocacional y la Post-graduación. Se trata de Programas que implican generalmente una dedicación a tiempo completo aunque existen también propuestas con dedicación parcial o semi-presencial. Los postgrados pueden ser obtenidos tanto en las universidades como en algunos colleges.

En Noruega, la preparación inicial de los docentes jerarquiza la formación general, ante la profundización en conocimientos disciplinares específicos. Por esta razón, el perfil de competencias de los docentes noruegos es mucho más genérico que el de cualquier otro país europeo, donde los profesores tienen una formación mucho más especializada. La oferta de formación está descentralizada en las provincias y municipios. A su vez, las instituciones de formación tienen bastante autonomía para organizar la estructura de sus programas, los métodos de enseñanza y los mecanismos de evaluación.

En Finlandia, al igual que en Noruega, también se realizó una reestructuración de la formación docente, regulando, racionalizando y elevando su calidad. La gran diferencia entre Finlandia y el resto de los países europeos es un exigente proceso de selección y formación del docente de secundaria. Éste se forma en las Facultades de su especialización. Cuando finaliza esta especialización debe someterse a diversas pruebas de acceso para ingresar en la Facultad de Educación.

Una vez sorteada esta prueba, el futuro profesor de secundaria debe seguir cursos del área de la pedagogía correspondientes a más de 1.400 horas de estudio.

Se puede suponer que la excelente formación técnica y humana es la que garantiza en gran parte el buen desempeño de los profesores finlandeses; recordemos que ser profesor de secundaria requiere al menos 6 años de carrera universitaria. El hecho diferencial básico con respecto a otros países es la formación y la consideración social de la que gozan los docentes. (Vaillant, 2009).

### **2.13 Formación Docente Inicial: Una mirada latinoamericana**

En América Latina, tal cual señala Vezub (2007), se siguieron algunas de las tendencias europeas entre las cuales está el pasaje de la formación de profesores a las universidades, aunque esto no solucionó todos los problemas. Entre las ventajas podemos señalar que se ganó en excelencia académica y en actualización de contenidos. Entre los inconvenientes algunos autores indican que se perdió el vínculo con la práctica y con el subsistema para el cual los docentes son preparados, es decir, las escuelas secundarias.

Bravslavsky (2002) hace referencia a la reinención de la profesión considerando que la sola demanda de profesionalización no es suficiente para transformar a fondo la actividad docente. La autora afirma que habría que construir un nuevo campo de profesiones con nuevos significados, revisiones y re conceptualizaciones.

La autora sostiene que la formación docente ha tomado semejante relevancia porque existe hoy un profundo desajuste entre las necesidades de aprendizaje y los requerimientos de los jóvenes y las competencias con que cuentan los profesores de secundaria tras su paso por las universidades y los Institutos de Formación Docente. Para lograr profesores con un adecuado desempeño, se necesita algo más que meros saberes o conocimientos, se requieren competencias y capacidades que estén a la base de la actividad de enseñanza y que permitan procesos de transferencia, innovación, originalidad y respuesta a situaciones.

Obviamente no todo se resuelve con identificar y consensuar en torno a las competencias y capacidades necesarias para que los profesores tengan un adecuado desempeño y logren buenos aprendizajes en los jóvenes sino que hay que entender la magnitud de la complejidad que hoy tiene la Educación Secundaria en el mundo y en particular en América Latina.

Los colegios de secundaria actuales son cada vez más grandes; hay una enorme diversificación curricular; y serios problemas de violencia y de disciplina. Todo ello supone desafíos nuevos que nada o poco tienen que ver con lo del pasado. Además, el problema se agrava por la presencia de alumnos que

preferirían no estar en los centros educativos. Son jóvenes que –por la obligatoriedad de la enseñanza secundaria en muchos países– asisten a las aulas a desgano, sin voluntad. Y esto sucede en un periodo como la adolescencia marcado por grandes cambios físicos y psíquicos.

Las transformaciones políticas, económicas y sociales del siglo XXI así como los cambios en las culturas juveniles, están planteando serios desafíos a la identidad profesional tradicional del profesorado de secundaria. La respuesta no está solamente en las buenas políticas de formación inicial. Incluso las políticas más acertadas no tendrán incidencia sin una debida articulación con los otros componentes esenciales de la profesión docente: condiciones laborales, valoración social, desarrollo profesional y evaluación del desempeño del profesor.

La formación es el elemento clave para el buen desempeño de los profesores en los establecimientos de Educación Secundaria. Y para que esa formación logre tener incidencia en lo que aprenden los estudiantes de secundaria, son necesarias estrategias integrales de acción y no políticas parciales. Avanzar en el logro de una Educación Secundaria de calidad sólo puede hacerse como parte de un proceso de transformación de la preparación de profesores, pero esto sólo no alcanza.

Vezub (2007) sostiene que el estudio de las reformas que se desarrollaron en América Latina durante los años 80 y 90 muestra que muchas veces se adoptaron enfoques parciales. Sólo un enfoque integral puede dar cuenta de las múltiples dimensiones que integran la temática de la formación de profesores. Hay que pensar en los diversos aspectos que hacen al problema; desde quienes son los estudiantes que hoy ingresan a las universidades e Institutos de Formación, pasando por los planes de estudio, las estrategias pedagógicas, los formadores.

Como sostenemos se necesita una Educación Secundaria de buena calidad para todos, que cumpla dos condiciones fundamentales: desarrollar en los estudiantes la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida y formarse en actitudes, valores y competencias que promuevan sociedades más justas y democráticas y para esto se requieren profesores con un adecuado desempeño.

## 2.14 La Formación Docente en Argentina

En el caso de **Argentina**, la Ley de Educación Nacional 26206, en el artículo 73, se propone como objetivo jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave para la mejora de la calidad.

El Ministerio de Educación ha creado el **INFOD** (Instituto Nacional de Formación Docente) que declara como principales funciones establecidas por ley, la planificación y ejecución de políticas de formación docente inicial y continua, el fortalecimiento de las relaciones entre el sistema formador y el sistema educativo, el desarrollo curricular y la investigación, los planes y programas de formación inicial y continua y la aplicación de las regulaciones que demande la organización del sistema. Creemos que éste es un hecho relevante desde las intenciones. Restará analizar los resultados obtenidos en el tiempo para evaluar la eficacia del mismo.

En una investigación sobre las instituciones terciarias de formación docente en Argentina, Aguerrondo y Vezub (2011) sostienen que los formadores y la cultura institucional de los IFD (Institutos de Formación Docente) se ha movido entre dos polos: uno centrado en las características y el funcionamiento de las escuelas secundarias y el otro caracterizado por los rasgos del nivel superior. Entre ambos polos, se ubica la mayoría de las prácticas de formación, normas, formas de gobierno y organización de las instituciones, incluso los aspectos que se refieren a la infraestructura, la disposición de los tiempos y de los espacios.

La vida académica de los establecimientos de formación docente no puede ser caracterizada completamente como «secundarizada», pero tampoco en términos de los rasgos que definen a las instituciones de educación superior. Algunos, en particular los más antiguos y cuyo origen ha sido la formación de profesores secundarios, se acercan más a la cultura académica y a las formas de funcionamiento del nivel superior universitario. A pesar de las políticas y de los cambios normativos implementados hacia fines de los años noventa, tendientes a profesionalizar el nivel terciario a través de parámetros característicos de las universidades, persiste un importante problema relativo a la diversidad de los modelos institucionales y organizacionales en el nivel terciario de la formación docente.

Aguerrondo y Vezub (2011) afirman que definir los rasgos propios de la educación superior no es una tarea sencilla, ya que el formato de universidad también ha entrado en crisis. Los problemas se manifiestan en relación con varios de los aspectos que históricamente la caracterizaron, tales como la formación profesional de excelencia, la vinculación con el sistema productivo o, en el área de la educación, con el sistema y la realidad educativos, la investigación y la producción de conocimiento relevante, el trabajo atomizado de los profesores, la falta de recursos y de financiamiento, los sistemas de concurso cuestionados, poco transparentes, que caducan y demoran en ser llamados nuevamente para su renovación. Por

lo tanto, tampoco se trata de adherirse mecánicamente a un modelo universitario también cuestionado y que ha mostrado no ser del todo eficiente para articularse con las demandas reales del sistema educativo.

Más allá de la discusión y la polarización entre el modelo terciario y universitario, se infiere que la formación docente no supera las tradiciones del nivel secundario y no puede, por lo tanto, asumir una formación que responda a la gran complejidad y nivel de preparación profesional que requiere el desempeño docente en los contextos escolares actuales.

Varios aspectos analizados en una investigación llevada a cabo por Aguerrondo y Vezub (2008) nos muestran que hay una alta proporción de formadores que ingresaron en los institutos por contactos personales (18,8%) o selecciones internas que no fueron publicadas ni suficientemente difundidas (50%) o que se realizaron sobre la base de criterios que muchas veces no privilegian la calidad académica, sino el conocimiento personal de los candidatos o su vínculo previo con el IFD; la autonomía institucional es baja con una fuerte dependencia de las estructuras de conducción de los ministerios respectivos, que se manifiesta en el alto grado de detalle que alcanzan las normas y los reglamentos para un tipo de instituciones que, como parte del nivel superior, deberían contar con mayor libertad y poder de decisión sobre ciertos aspectos<sup>13</sup>; se registra poca rigurosidad en lo académico, que se evidencia tanto en la poca importancia y en el bajo uso de laboratorios (siete carecen de él)<sup>14</sup>, como en la situación de las bibliotecas (60% de los formadores las califican como regulares o malas), y en la escasa producción y cultura científico-académica de los formadores<sup>15</sup>, pocos de los cuales leen publicaciones periódicas de su especialidad y pueden recomendar alguna de ellas; hay una relativa importancia concedida por las autoridades educativas hacia estas instituciones<sup>16</sup>, manifiesta, por ejemplo, en la inexistencia de edificios específicos, ya que diecisiete de los diecinueve institutos estudiados funcionan en turno vespertino dentro de las escuelas de otro nivel. De ellos, catorce lo hacen solo en ese turno, lo que significa que han sido creados en el turno vespertino de un establecimiento, generalmente secundario, que ocupa el edificio por la mañana y por la tarde. Finalmente se detecta bajo nivel de exigencia de los estudios docentes: solamente el 16,4% de los formadores que respondieron el cuestionario consideraron que los estudios docentes eran muy exigentes y obligaban a realizar una alta dedicación. Una proporción similar (el 14,1%) los ubicó en el otro extremo, es decir, que no requieren gran dedicación, y casi dos tercios (el 64,8%) opinaron que demandaban una exigencia media. En otro ítem del cuestionario, un tercio de los profesores valoró la exigencia de la formación docente como «regular».

Otro de los factores que actualmente inciden en la continuidad de una cultura «secundarizada» en estas instituciones deriva de la identidad y de la trayectoria profesional de los formadores, la que se ha constituido fundamentalmente en su pasaje y experiencia docente previa realizada en la escuela media o, en su defecto, en el nivel primario. El 53% de los profesores del nivel terciario tienen como título de base el de profesores del nivel medio y, entre estos, dos tercios se graduaron en institutos terciarios, es decir, del mismo nivel en el cual ahora se desempeñan como formadores. Asimismo Aguerrondo y Vezub (2011) sostienen que las modalidades de acceso a la docencia en las instituciones superiores terciarias poseen consecuencias importantes sobre la calidad de la formación docente, ya que de dichos mecanismos depende la selección y el ingreso de formadores con un perfil profesional idóneo. Sin embargo todavía existe una gran variedad de procedimientos: concursos públicos regidos por normas específicas y centralizados por las autoridades provinciales; selecciones internas realizadas en cada instituto sobre la base de antecedentes, antigüedad y título; concursos internos basados en la presentación de proyectos o programas de cátedra y valoración de antecedentes, y orden de mérito o puntaje asignado por las juntas de clasificación para los escalafones docentes. En varias provincias se carecía todavía de una normativa que unificara el acceso al nivel superior, por lo que incluso en el interior de una misma jurisdicción diferían las formas de acceso.

Las autoras sostienen que otro factor a tener en cuenta son los efectos causados por los procesos de crisis y pauperización de la sociedad argentina —ocurridos entre los años noventa y dos mil—, que impactaron fuertemente sobre la fragmentación y la segmentación del sistema educativo nacional. Los

<sup>13</sup> Es de señalar que, en la mayoría de las provincias argentinas, existen supervisores por nivel, uno de los cuales es el nivel terciario. Hasta el fin del siglo XX, en muchos casos, los institutos dependían de la Dirección de Secundaria y Superior, es decir del mismo organismo que conducía los colegios secundarios.

<sup>14</sup> Del total de ocho institutos que dictan carreras vinculadas directamente con la experimentación y cuyo estudio requiere, por lo tanto, la realización de prácticas en laboratorio, se concluye que tres de ellos poseen laboratorio pero su estado es «insuficiente», otro directamente carece de laboratorio pese a formar profesores en Biología. Los laboratorios de otros dos institutos han sido evaluados como «suficientes».

<sup>15</sup> En los diecinueve institutos, se relevó solo un total de cuarenta y cinco proyectos de investigación realizados en los últimos cinco años.

<sup>16</sup> Como ya se ha señalado, esta situación se está revirtiendo a partir de la creación, en 2007, del INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente), que ha iniciado una estrategia para la actualización de estas instituciones.

estudios previos, así como los actores consultados, coinciden en señalar las transformaciones recientes ocurridas en las características del alumnado que aspira a las carreras docentes, que, según opinión de los formadores, alteraron tanto el componente vocacional de la carrera como el cognitivo y cultural. Los estudiantes que llegan no son los esperados en términos de competencias, hábitos intelectuales, de estudio y capital cultural de partida. El bajo nivel sociocultural y de conocimientos básicos de los estudiantes fue señalado en primer lugar por la mayoría de los formadores (75,8%) como el problema que más afectaba a la formación docente.

En este escenario, los niveles de exigencia ceden y los profesores se conforman con los logros mínimos de sus alumnos. Casi un 80% de los formadores encuestados (un 78,9%) coincide en que no se exige demasiado para aprobar una materia. Por otra parte, es sumamente difícil trabajar con estrategias y condiciones propias del nivel superior cuando los alumnos atravesaron una escolaridad media que ha tenido serias deficiencias.

A la segmentación de la sociedad y la educación, se suma la expansión de los sistemas escolares, que ha aumentado la necesidad de profesores, que hoy deben ser reclutados de sectores con menor capital cultural, lo que alcanza también al nivel superior. Casi la mitad (un 43%) de los formadores es la primera generación de sus familias que accede a estudios de nivel superior.

Al enfocarse sobre la formación inicial específica Aguerrondo y Vezub (2011) sostiene que ésta se realiza sobre un fondo de prácticas y de representaciones más o menos compartidas por los formadores acerca de lo que significa ser docente. Se reproducen generalmente los modelos de clase frontal, más tradicionales y con escasa autonomía y producción por parte de los estudiantes. A veces, se destaca o se diferencia, de manera disruptiva, el modelo de otros formadores que logran articular el conocimiento teórico con las prácticas educativas, problematizando y contextualizando el futuro ejercicio docente, construyendo estrategias didácticas más interesantes, potentes e innovadoras.

Las autoridades sostienen que si la calidad de los sistemas educativos depende de la calidad de sus docentes la formación inicial debe contribuir a desarrollar actitudes y habilidades que permitan a los futuros profesores liderar los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

El liderazgo se fortalece a través del trabajo en equipo cuando los docentes son capaces de desarrollar una profesionalidad colegiada y compartida. Estos aprendizajes, y esta cultura profesional, pueden comenzar durante la formación inicial, para ello es necesario que los formadores sean conscientes de su papel y trabajen para fomentar en los futuros maestros su autonomía, basada en las habilidades reflexivas, el cuestionamiento, la problematización, la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos y en la importancia estratégica que tiene el desarrollo profesional sostenido y responsable.

Los autores agregan que las instituciones formadoras deben ser el ámbito donde se empieza a aprender el liderazgo pedagógico. Trabajar sobre estos aspectos —tanto en la formación inicial como en la continua— significa asumir la responsabilidad por el logro de los aprendizajes de los alumnos. Implica asumir el liderazgo, entendido como la capacidad para involucrar y comprometer activamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y, de manera más general, en las actividades escolares mejorando la calidad, la pertinencia y la relevancia de sus experiencias educativas.

En el campo educativo, hoy se debaten las relaciones entre liderazgo institucional y la capacidad de cambio e innovación que tienen las escuelas, y cómo se puede ejercer el liderazgo en el aula para que los alumnos logren comprensiones profundas y aprendizajes relevantes. También es necesario comenzar a preguntarnos por las maneras de incorporar progresivamente estos temas a la formación inicial, atendiendo particularmente a la responsabilidad social que les cabe a los docentes, sobre los aprendizajes de sus alumnos.

Se trata, en definitiva, de que los formadores puedan asumir su papel de liderazgo en el proceso de transmisión y apropiación de las competencias docentes y en la conformación de una identidad profesional renovada, más acorde con los tiempos y con los desafíos actuales.

Sostenemos que en la profesionalización del rol inciden, como hemos visto, la formación inicial, la capacitación en servicio y las condiciones de trabajo. Es importante que la sociedad cuente con profesores eficaces y eficientes para poner en práctica distintos y adecuados recursos con el fin de acceder a mejores logros educativos.

Con la puesta en marcha de este conjunto de estrategias se favorecerá que el docente sea revalorizado en su función profesional y social como protagonista de las transformaciones educativas.

## **2.15 El tercer factor de análisis. La Educación y las Clases Sociales: ¿los alumnos son todos iguales?**

El **tercer factor** que consideramos también como fundamental para nuestra investigación es determinar si la clase social del alumno impacta en los resultados de la gestión en la era del conocimiento.

Al respecto, la Ley nacional de Educación 26206, (2006) en su artículo 84, estipula con respecto a los alumnos que:

“El estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural”.

El Ministerio de Educación de la Nación sostiene al respecto que a la hora de pensar la temática de los jóvenes y adolescentes, una de las primeras reflexiones que aparece es la fuerte representación mediática en torno a estereotipos y estigmatizaciones, sobre todo – aunque no sólo – en torno a la juventud asociada a la marginalidad económica y social.

El MEN agrega que en el imaginario social los adolescentes son abúlicos, desinteresados, irrespetuosos o menos participativos y con menos inquietudes que los adultos creen haber tenido en el pasado. En algunos casos se muestra a estos jóvenes como un problema social frente a lo cual la sociedad debe resguardarse.

El MEN sostiene una mirada distinta y señala que, producto de su práctica social y educativa, los jóvenes están surgiendo como activos participantes en los nuevos escenarios políticos y sociales y en los procesos de cambio que el país tiene en los últimos años.

El Ministerio reconoce a los alumnos como sujetos de derecho y si los adolescentes y los jóvenes deben tener a disposición espacios educativos, recreativos, deportivos, artísticos y condiciones para concluir su escolaridad, es porque tienen ese derecho y no porque a través de esas acciones se contribuya a eliminar potenciales riesgos individuales y sociales.

Para hacer efectivos estos derechos, se sostienen numerosos ámbitos en los que los jóvenes puedan desplegar prácticas y experiencias significativas: Centros de actividades juveniles, orquestas, turismo educativo, recreación y campamentos, entre otros. Se busca evitar que estos espacios sean pensados desde una mera “lógica preventiva”; ya que son valiosos en sí mismos, en tanto constituyen una oportunidad de aprendizaje y de acompañamiento a los adolescentes y jóvenes en la construcción de sus propios proyectos de vida.

Desde el Ministerio afirman estar convencidos de que una política para los jóvenes y los adolescentes que resulte realmente significativa, debe interpretar la experiencia escolar cotidiana, impactándola. Por ello, junto con los ministerios provinciales, se está trabajando para una nueva secundaria inclusiva y de calidad. Este proceso apunta a hacer de la escuela una institución capaz de albergar a todos y a cada uno de los adolescentes y jóvenes, haciendo efectivo el derecho que ellos tienen a la educación en el nivel.

El MEN finalmente sostiene que como Estado educador, se debe renovar la confianza en la juventud. Esto es permitirle educarse, tomando seriamente sus visiones y sus anhelos y, también, seguir albergando esperanzas sobre el futuro que les aguarda, trabajando entre todos en la construcción de una Nación con justicia social y libertad.

Por otro lado, y en la misma línea argumentativa del MEN, la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) (2008), en el marco general para la Educación Secundaria, indica que a diez años de la implementación de la Transformación del Sistema Educativo en la provincia de Buenos Aires y frente a los desafíos que implica concebir la educación del siglo XXI han elaborado una nueva propuesta pedagógica para la educación de los jóvenes adolescentes bonaerenses que garantice la terminalidad<sup>17</sup> de la escuela secundaria en condiciones de continuar los estudios en el Nivel Superior. Asimismo, que posibilite ingresar al mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral y ser ciudadanos en condiciones de ejercer sus derechos y deberes, hacer oír su voz con profundo respeto por las instituciones democráticas, y en la plenitud de los ejercidos de las propias prácticas sociales y culturales.

La DGCyE sostiene que esta nueva propuesta para el sistema educativo provincial implica un profundo cambio en la concepción político-pedagógica de los sujetos destinatarios y se plasma en una nueva

<sup>17</sup> Ante los altos índices de no culminación del nivel secundario, el Ministerio de Educación de la Nación junto a los ministerios provinciales creó el Plan Fines para favorecer la culminación de estudios del nivel. En la provincia de Buenos Aires el plan se denomina: Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela que se implementó a partir del año 2008 e incorporó a adultos a partir del año 2010, pasando a llamarse Fines II. Este plan generó una profunda controversia entre directores de escuelas secundarias que apoyan el plan y otros que acusaban al mismo de ser “facilista” e ir contra la calidad del sistema educativo.

organización de la Educación Secundaria que ubica este tránsito educativo como el espacio de escolaridad que atiende a sujetos púberes, adolescentes y jóvenes, y tiene como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia y acreditación de la educación secundaria de todos los alumnos bonaerenses.

El cambio de la concepción político-pedagógica se sostiene atendiendo a que, históricamente, el nivel secundario se constituyó como un ciclo de carácter no obligatorio y preparatorio para el ingreso a los estudios superiores, reservado para las futuras “clases dirigentes”. Así nació el Bachillerato clásico, humanista y enciclopedista cuya función era seleccionar a los alumnos que estarían en condiciones de ingresar a la Universidad. A lo largo de la historia, al bachillerato clásico se fueron sumando distintas modalidades: escuelas de comercio, industriales, técnicas que otorgaban distintos títulos según la orientación. Creaciones de orientaciones y modalidades de organización y propuestas de reformas signaron la enseñanza secundaria, a lo que se sumó siempre la tensión por el reconocimiento social y la validez de los títulos que otorgaba: desde las Escuelas Normales y la preparación de las maestras normales, hasta las escuelas técnicas y los conflictos para el ingreso a la Universidad. (DGCyE, 2008).

Las autoridades provinciales agregan que a medida que el sistema educativo del país, y en particular el de la provincia de Buenos Aires se fueron expandiendo y la escuela absorbió a sectores tradicionalmente excluidos del sistema educativo, la secundaria se vio desbordada. De esta manera, la función selectiva y preparatoria para la que había nacido se vio sacudida por los cambios socioculturales, históricos y políticos, la expansión de la escuela primaria y el acceso de grandes masas poblacionales al nivel medio, fué lo que puso en cuestión su rasgo fundacional.

A la preparación para los estudios superiores se sumaron la necesidad de formar para el trabajo (objetivos que se plasmaron en las escuelas de comercio, industriales y más tarde las escuelas técnicas) y la formación integral de los ciudadanos, que se materializó en los distintos diseños curriculares humanistas y enciclopedistas, con la definición de materias que atravesaron todas las modalidades de escuela media y que se convirtieron en conocimientos considerados indispensables a ser transmitidos por la escuela.

Cabe destacar que el cambio operado por la reestructuración del sistema a partir de la Ley Federal de Educación obedecía, en gran parte, al momento histórico que marcaba la necesidad de extender una educación común básica y obligatoria para todos los alumnos. No obstante, dicha reestructuración ligó la exigencia de ampliar la base común de conocimientos y experiencias a la modificación del sistema educativo en el cual la escuela secundaria quedó desdibujada. Es decir que a los conflictos y tensiones históricas se sumaron otros nuevos, vinculados a la creación de un ciclo que institucionalmente sumó características de la vieja escuela primaria en su vida cotidiana, pero que a la vez sostuvo viejas prácticas selectivas y expulsivas de la vieja escuela secundaria.

Al comenzar el siglo XXI, y luego de diez años de implementación de la Ley Federal de Educación, las autoridades provinciales entienden que es preciso reconfigurar el sistema educativo con vistas a hacer frente a los desafíos actuales y futuros de los bonaerenses, para los cuáles es preciso estructurar una nueva secundaria.

Es en este sentido que, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la provincia de Buenos Aires profundizó el proceso de análisis, reflexión crítica y acción participativa con todos los sectores sociales que derivó en la sanción de la nueva Ley de Educación Provincial N°13.688 que, en vinculación con la Ley de Educación Nacional, define la Educación Secundaria de 6 años y obligatoria.

La nueva secundaria recoge mandatos históricos del nivel, pero resignificados en el contexto actual y futuro de la provincia, el país, la región y el mundo. Para esto cumple con la prolongación de la educación común y la obligatoriedad, al tiempo que respeta las características sociales, culturales y etarias del grupo destinatario, proponiendo una nueva estructura para el sistema. Esta nueva estructura tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la inclusión de todos los jóvenes de la Provincia para que – a partir de obtener los conocimientos y herramientas necesarias – terminen la educación obligatoria y continúen en la Educación Superior.

Para ello, sostienen desde la DGCyE, se considera a la nueva secundaria como el espacio privilegiado para la educación de los adolescentes bonaerenses, un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles y las incluye en propuestas pedagógicas que les posibilitan fortalecer su identidad, construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad, interpelando a los sujetos en su complejidad, en la tensión de la convivencia intergeneracional para la cual los adultos en la escuela son responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones.

Al respecto Falconi (2011) sostiene que la Ley 26206 ha logrado la incorporación masiva de población al sistema educativo como la resultante de políticas que tuvieron como motivación básica el principio de la equidad o igualdad de oportunidades de acceso a la educación formal. Este enfoque sobre la equidad ha provocado la expansión de las instalaciones físicas y del número de docentes, pero lamentablemente

no ha podido garantizar a las escuelas las condiciones mínimas indispensables para ofrecer una enseñanza eficaz.

El autor agrega que el crecimiento de las tasas netas de escolarización de los jóvenes de entre 13 y 17 años de nuestro país, comprendidos en el 30% más pobre de la sociedad, aumentó su asistencia a la escuela en un 35% (de un 41% en 1993, se elevó a 75,9% en 2005). No obstante, en la actualidad un alto número de alumnos y alumnas pertenecientes a este sector socioeconómico no concluyen la escuela secundaria obligatoria.

El autor sostiene que el problema no se reduce únicamente a la cifra de los miles de adolescentes y jóvenes que encuentran dificultades en el cursado de la secundaria sino fundamentalmente, que cada uno de ellos es un sujeto con nombre propio, con esperanzas puestas en el futuro. Un futuro que muchos de ellos no logran encontrar y hacer propio en la escuela.

Para los alumnos que provienen de los sectores pobres la permanencia y el egreso de la escuela no están garantizados de antemano como un proceso “natural” de la reproducción social del grupo, sino que implican un “plus” de esfuerzo en una lucha que se dirime día a día. Provenientes de familias de sectores sociales que históricamente estuvieron postergados o excluidos del nivel medio, la experiencia escolar les plantea de manera constante sobreponerse a las cercanas experiencias de desescolarización y/o abandono de los miembros de su familia y amigos. Asimismo, deben tramitar “el duelo” de superar a sus familiares y amigos, paradójicamente, para “ser alguien”, a partir de lograr la finalización de la escolaridad obligatoria. Además las experiencias formativas en el nivel primario, por lo general no han logrado consolidar actitudes y saberes necesarios para esta nueva etapa. Condiciones que, en conjunto, forman una amenaza permanente a sus procesos de escolarización.

Entre estas dificultades aparece también la de resolver la diferencia entre la dinámica curricular y organizativa de la escuela primaria y la de la escuela secundaria. Esta última exige a los estudiantes adaptarse al cambio, que requiere afrontar diez asignaturas cuyos docentes les demandan “autonomía” para llevarlas al día. Así, el acceso a la escuela secundaria plantea un doble aprendizaje; por un lado, el de las reglas institucionales –códigos, normas, formas de actuación– y, por otro, la relación con el saber que propone dicho nivel que se configura a partir de los aportes de los diferentes espacios curriculares. A esto debemos sumarles las dificultades de sus padres para ejercer una función de sostén y ayuda con las lógicas, saberes y tareas escolares propias del nivel medio.

Además, estos estudiantes deben sortear otros inconvenientes propios del nivel tales como las propuestas metodológicas y el tipo de actividades que se desarrollan en las aulas.

Para sumar otra dificultad, agrega Falconi (2011), en estas aulas los alumnos “más atendidos” por los docentes son aquellos que producen interrupciones e indisciplina porque no logran apropiarse y comprender el contenido en esta modalidad de clase expositiva y de reproducción. Paradójicamente, el resultado escolar es que los estudiantes que son desatendidos en sus dificultades de aprendizaje terminan siendo excluidos en forma paulatina del juego escolar, no aprueban las asignaturas, repiten el año y luego abandonan la escuela.

Para muchos estudiantes la experiencia escolar se dificulta con propuestas de enseñanza que disponen de una apropiación del contenido de manera tradicional y que rara vez ofrecen adecuaciones, ayudas y andamiajes didácticos para que los alumnos produzcan estrategias propias, producciones personales, invenciones, búsquedas, interrogantes, ensayos, equívocos, idas y vueltas creativas y desafiantes.

Por lo tanto, la vulnerable experiencia escolar en la que se encuentran muchos de los adolescentes y jóvenes de sectores populares debería ser apoyada por condiciones pedagógicas y didácticas que construyan confianza en la posibilidad de aprender. Revertir el constante riesgo de abandonar la escuela requiere ofrecer novedosos caminos, señales y estructuras para que estos alumnos sean los protagonistas de su proceso de aprendizaje y un camino adecuado para que puedan incluirse genuinamente en la vida escolar.

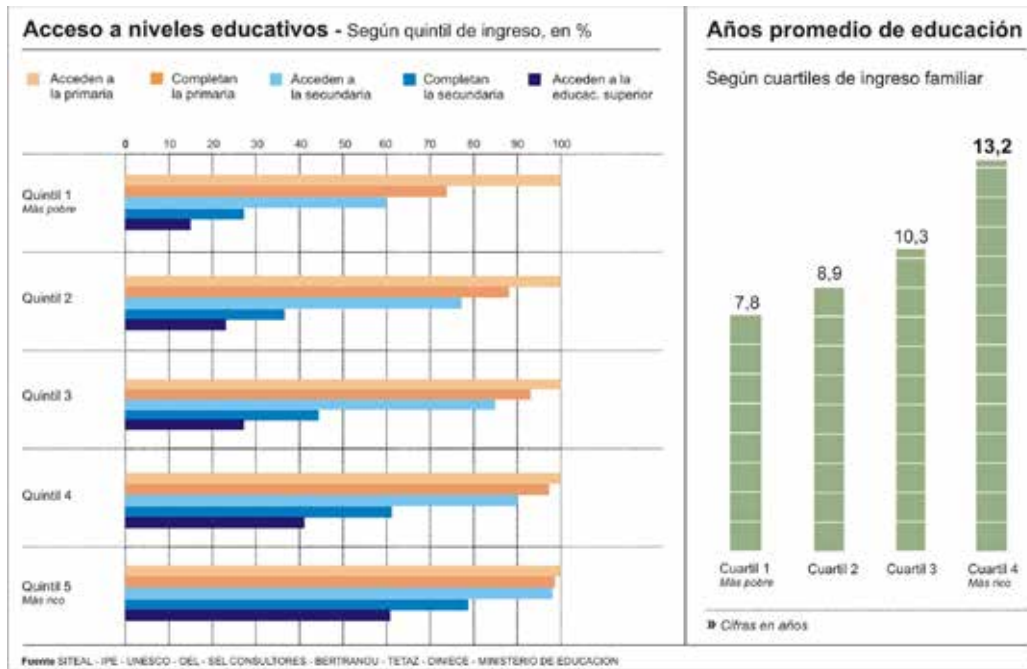
Ante esto, es importante advertir que los docentes están en una encrucijada, pues la época los ha sobrepasado, en cuanto a los saberes pedagógicos necesarios para inventar formas de transmisión de contenidos complejos que demanda el mundo contemporáneo en una escuela secundaria que ha sido muy poco transformada para receptor el ingreso masivo de una pluralidad de distintos grupos sociales, subjetividades e identidades juveniles.

La respuesta estaría dada según Falconi (2011) por reinventar las herramientas y los formatos didácticos a fin de atender la escolaridad de chicas y chicos que ingresan a la escuela con diferentes repertorios culturales. El Estado es el único que puede otorgar esas herramientas, quien puede ponerlas a disposición de manera masiva e intensa entre docentes, directivos y supervisores. Sin embargo, debemos notar que vivimos en un tiempo muy complejo donde la relación entre política, sujetos y escolaridad ha cambiado profundamente. La problemática es multidimensional y requiere de la articulación de más de una modalidad

de políticas de formación docente y acompañamiento a las escuelas. Por lo tanto, demanda una tarea mancomunada y solidaria de todas las partes para que los adolescentes y jóvenes de sectores populares puedan acceder a los bienes culturales que distribuye la escuela, más allá de las condiciones sociales y culturales de las cuales provengan.

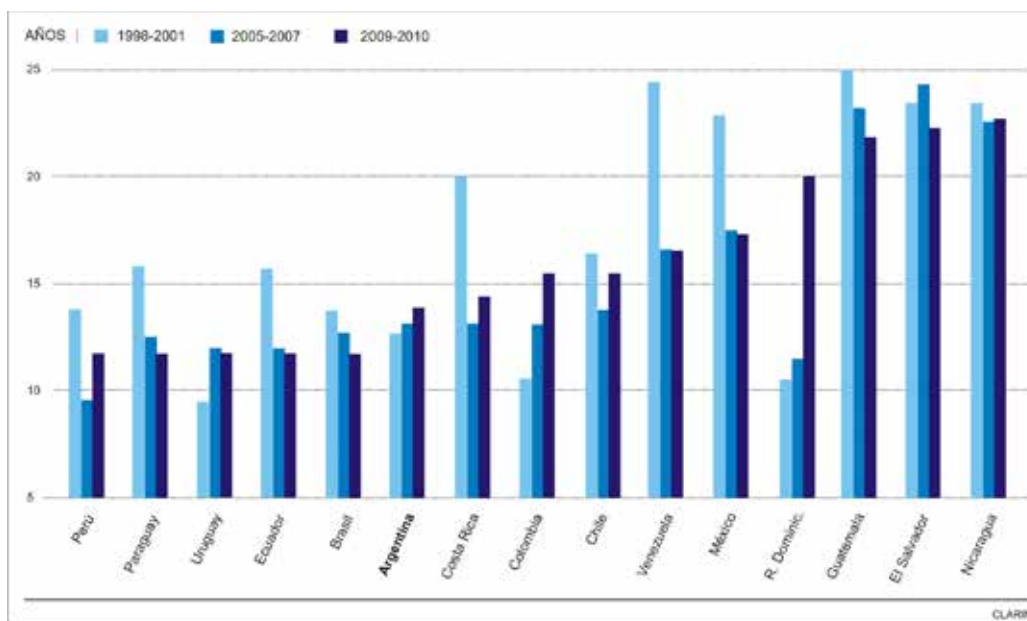
A modo de profundizar lo que venimos sosteniendo, haremos referencia al informe denominado “La evolución de los principales indicadores de la educación argentina” que fue realizado en el Senado de la Nación en 2012 con presencia de legisladores y paneles de expertos de la Universidad de Belgrano, la Asociación Civil Educación para Todos, UNICEF, la UCA y el Gobierno de la Ciudad

**Tabla 5 - La evolución de los principales indicadores de la educación argentina**



(2012) CABA

**Tabla 6 - Tasa de jóvenes que no estudian ni trabajan en Latinoamérica – En %**





De la interpretación de los gráficos se puede apreciar claramente que el acceso y la finalización del nivel secundario, con la posterior continuidad en el nivel superior está fundamentalmente conectado al segmento social del que proviene el alumno. En el caso de la tasa de los jóvenes que no estudian ni trabajan el porcentual se ha incrementado en el período que va desde 2009 al 2010.

Lo que estos datos dejan en claro es que la política de inclusión masiva de alumnos al nivel secundario es obviamente positiva, pero también que en materia educativa la cantidad no es todo. Como muestran los indicadores la mera incorporación al sistema, no garantiza la construcción de trayectorias exitosas que les den a los alumnos una oportunidad real de una educación equitativa y de ajuste de la situación de desigualdad inicial.

Otra fuente pertinente para verificar lo que realmente ocurre con los jóvenes en Argentina con respecto a la inclusión escolar y continuidad de estudios superiores son los datos del último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, llevada a cabo por el Indec en 2001.

De una totalidad de 709.274 alumnos con la que cuentan las universidades (581.128 estatales y 128.146 públicos) 538.595 pertenecen a lo que el INDEC denomina "provenientes de hogares sin privación", 145.098 que son de "con privación solo de recursos corrientes". 14.716 con "privación solo patrimonial" y solo 10.865 con "privación convergente"<sup>18</sup>.

En lo que se refiere a permanencia en el sistema educativo podemos decir que el mismo tiene 2.072.771 de alumnos en los últimos tres años de primaria y que este número decrece un 31% para los tres últimos de secundaria. A su vez el pasaje de secundaria a estudios superiores pierde un 30% adicional de ingresantes, lo que nos permite inferir que los objetivos de la nación sobre igualdad de oportunidades no se ven aún reflejados en los resultados obtenidos y que en este contexto, la inserción laboral y la continuación de estudios superiores, que puede cambiar significativamente el futuro de estos alumnos, es todavía una meta no alcanzada.

Nos encontramos, a partir de lo expuesto, con una situación paradójica, por un lado la constante expansión de los sistemas educativos entre las décadas de los 60 y 80 del siglo XX para dar lugar a las clases más postergadas fue lógicamente asumida como un cambio altamente positivo en pos de la equidad y presentó a la sociedad nuevos desafíos, pero también, por otro lado trajo aparejado problemas de diversa índole. Aguerro (1991) sostiene que **en primer lugar, cambió la naturaleza de los problemas de gestión**. La cantidad de recursos y la diversidad de servicios que debieron manejarse plantearon la necesidad de que se pasara de un modelo de gestión **artesanal** a una gestión que necesariamente debía ser más profesional. Sin embargo, aunque esto pueda ser aceptado en teoría, en la realidad, en la mayoría de los países se sigue discutiendo sobre qué tipo de gestión es la más indicada. Hay avances y algunos cambios en la región, pero todavía no se ha transformado la base 'artesanal' sobre el cual se funda el campo de lo educativo. **En segundo lugar, obligó a cambios de tipos organizacionales y administrativos que volvieron ineficientes los modelos originales**. El descuido de las condiciones concretas mínimas que garantizaran el aprendizaje se expresó por ejemplo, en el exceso de alumnos por aula y, sobre todo, en el incremento del tamaño de los establecimientos.

Esto último fue particularmente importante en el nivel medio, ya que obligó a que instituciones diseñadas para 300/400 alumnos atendieran el doble o el triple. Este cambio no fue acompañado de respuestas pedagógicas adecuadas, ni de reformulaciones del modelo de gestión. Más bien, se reforzaron las características de rigidez institucional y se establecieron más fuertemente los objetivos de disciplinamiento.

Otra consecuencia fue el deterioro de los recursos humanos ya que en muchos casos, sobre todo como consecuencia de la expansión del nivel medio en las zonas menos densamente pobladas, se nombró personal sin título para poder expandir el servicio. **Asimismo se dió que la incorporación de tamaño cantidad de alumnos con distintos niveles previos, hizo entrar en crisis la respuesta de un servicio homogéneo**.

Los erróneos diagnósticos sobre las causas de los problemas de eficacia que todavía siguen poniendo casi exclusivamente el problema en factores externos a la escuela, sumados a las crecientes demandas de los diferentes sectores en el proceso de apropiación de los bienes culturales, provocaron diferentes respuestas en el tiempo. Los sistemas educativos, al tomar conciencia de sus altos niveles de fracaso, elaboraron diferentes respuestas para enfrentarlo.

<sup>18</sup> Cabe acotar que el índice de privación material de los hogares clasifica a los hogares según sus situaciones de privación material considerando dos dimensiones: patrimonial- que tiene en cuenta las condiciones habitacionales- y -de recursos corrientes- que considera la capacidad económica del hogar. La combinación de estas dimensiones define cuatro grupos de hogares: sin ningún tipo de privación, con privación solo patrimonial, con privación solo de recursos corrientes y con privación convergente (cuando presentan privación patrimonial y privación de recursos corrientes simultáneamente).

Aguerrondo (1992) indica que una primera respuesta fue de tipo **asistencialista** que supone que los problemas no son del sistema educativo sino del contexto social, pese a lo cual la escuela se hace cargo de ellos. Por ejemplo, brinda diversos tipos de asistencia alimentaria.

Una segunda respuesta de corte **psicopedagógico**: supone que los problemas son de los alumnos y pretende resolverlos con atención individual. Por ejemplo, creando en las escuelas gabinetes psicopedagógicos para la atención individual y no para trabajo institucional, o clases de apoyo, para los alumnos con dificultades de aprendizaje y una tercera respuesta **didactista** que supone que el problema es cómo se enseña, y pretende resolverlo solamente con nuevas teorías del aprendizaje que lleven a enfoques didácticos renovados.

Ninguna de estas respuestas ha podido resolver los problemas de la ineficacia de la educación, en la medida en que cada uno de estos aspectos no fue integrado con modelos de organización y administración diferentes. Las escuelas siguieron teniendo los mismos horarios y las mismas rutinas, y las aulas siguieron reproduciendo las lógicas del modelo clásico.

A pesar de que por un lado puede considerarse que la escuela ha tenido un éxito extraordinario en el sentido del sostenido crecimiento de su demanda, por otro lado puede leerse un fracaso si se miran las cifras que expresan en qué medida fue capaz de cumplir con sus resultados.

La estrategia de demanda de más educación por parte de los sectores populares es particularmente clara en el caso del ingreso al nivel medio. Las tasas de pasaje entre la escuela primaria y el nivel medio en la Argentina llegan al 82%, pero es en el primer año de la escuela secundaria donde se produce la expulsión diferencial que afecta principalmente a los alumnos de más bajos recursos.

Para continuar con el tema de la composición social de los alumnos y como la misma impacta en los resultados de la gestión de calidad, tomaremos un documento de la CEPAL (2004) en el que se discute la igualdad de oportunidades.

El concepto de sociedad equitativa: las dimensiones de la inequidad

Uno de los postulados más generales que está en el debate contemporáneo acerca de los rasgos propios de la sociedad moderna sostiene que ésta es una sociedad que en sus prácticas e instituciones afirma el valor de la equidad social y tiende en concreto hacia ella. Ahora bien, una sociedad es equitativa cuando asegura la igualdad de oportunidades, es decir, cuando no se limita a respetar la igualdad de las personas ante la ley, sino que también promueve la supresión de las barreras económicas y sociales, o la compensación de las desigualdades que ellas generan y que impiden o dificultan la realización del potencial individual.

Las barreras que impiden la igualdad de oportunidades son de diferente naturaleza, por lo que la equidad no puede analizarse con un sólo indicador por importante que éste sea. El acceso al ingreso y al consumo de bienes y servicios y al patrimonio, usualmente considerados, debe complementarse con el análisis de la incorporación de la población a la ciudadanía social y política y con su posibilidad de participar e influir en las orientaciones del gobierno, aspectos que son además fundamentales para asegurar avances económicos de los diferentes grupos y estratos sociales.

Como se puede observar en la realidad hay componentes relacionados a la inequidad que tienen que ver con la distribución de bienes económicos y sociales de acuerdo a rasgos que son socialmente atribuidos a las personas, sin tener en cuenta su talento o sus habilidades, como son, por ejemplo, las inequidades atribuidas al género, a las distintas generaciones y al origen étnico, asimismo existe un umbral de satisfacción de las necesidades básicas de las personas, lo que se traduce en que una porción de la población va quedando rezagada respecto de ese umbral y afectada por condiciones de pobreza e indigencia.

Este enfoque más integral sobre cómo interpretar el concepto de sociedad equitativa está siendo incorporado a los estudios de agencias y entidades internacionales que tienen gravitación sobre este tema. Este es el caso de la OCDE, que ha adoptado esta mirada para tener un mejor marco orientador para el enfoque de la pobreza en sus programas de cooperación para el desarrollo.

El enfoque de la OCDE descansa en la idea de que el concepto de pobreza ha experimentado una considerable expansión en su contenido. Inicialmente el concepto abarcaba casi exclusivamente una dimensión puramente económica, relacionada directamente con los recursos materiales disponibles por los individuos, de modo tal que la pobreza podía entenderse como escasa capacidad de consumo de las personas. La propuesta de la OCDE sostiene que la pobreza, desde el ángulo de las políticas sociales, ha experimentado una significativa expansión de sus contenidos, puesto que de una concepción centra-

da en la capacidad de consumo material de las personas, progresivamente se fueron agregando otras dimensiones o componentes de la pobreza, tales como los valores que los hogares pueden capitalizar<sup>19</sup>.

Otra cuestión relevante para nuestra investigación sobre el impacto del componente social sobre la calidad educativa es el concepto de socialización primaria y socialización secundaria.

Como sostiene Lahire (2006) las primeras experiencias son muy relevantes, lo cual no quiere decir que determinen la vida entera, pero son experiencias que se hacen sin comparación. Los chicos descubren el mundo a través de su familia, empiezan a sentir el mundo, a comportarse en el mundo, a apreciar las cosas a partir de ese entorno familiar, pero para el niño no es un medio igual a cualquier otro. Él tiene la sensación de que está descubriendo sólo el mundo. Aquí radica la fuerza de la socialización familiar.

Este concepto afirma Lahire (2006) es algo que todos los sociólogos del mundo conocen, el peso de los orígenes sociales. Se lo mide en materia de prácticas alimentarias o en materia de prácticas culturales, de relación con el cuerpo y con prácticas de salud. Entonces el origen social sí es importante, y es por eso que esa socialización es la primera en llegar. Es precoz, sistemática, relativamente duradera, se hace casi sin competencia. En el pasado, había una influencia de las familias mucho más importante que hoy, pero hay en la actualidad varias cosas que le sacaron a la familia su monopolio sobre la educación de los chicos. La intervención de la escuela y los jardines maternos, la intervención de los agentes de socialización para la primera infancia. Esta socialización, se ha visto reforzada a partir del momento en que las mujeres empezaron a trabajar, y desde hace cuarenta años más o menos hay una delegación del trabajo educativo de la familia hacia diferentes agentes socializadores.

Sin embargo, Lahire (2006) indica que las maneras como se educa en la escuela y en la familia son muy distintas. Los niños de los sectores populares recorren rápidamente dos sistemas de socialización bien distintos, el de sus familias y el de la escuela. Hay que tener en cuenta también que los niños son más autónomos que lo que eran hace diez o veinte años atrás. Hay formas de autonomías mucho más precoces, más tempranas. Lo que vemos aparecer son socializaciones infantiles y adolescentes que se hacen dentro de marcos distintos, heterogéneos y, en cierto número de casos, contradictorios.

Lahire (2006) finalmente agrega que las familias dotadas de recursos culturales, sobre todo las que han ido a escuelas, entregan a la institución niños y adolescentes portadores de una serie de disposiciones escolares, formas lingüísticas, un cierto dominio de sí, que facilitan la escolaridad. Actualmente, gran parte de los chicos de las clases media y altas aprenden a leer y a escribir antes de la experiencia escolar de aprendizaje, lo cual constituye una adquisición considerable. A estos niños, que están en interacción con padres "cultivados", les resulta natural leer, hablar de forma precisa, explícita, interesarse en el arte y la cultura. Estos chicos entienden rápidamente las demandas escolares, incluso se van a anticipar a ellas. Los docentes de los barrios de clase media y alta dicen que es gratificante trabajar con estos niños porque llegan incluso con material pedagógico, han ido al extranjero, han estado un tiempo afuera, disponen de libros, han hecho muchas veces viajes pedagógicos. Se trata de niños y familias que cuando hacen un viaje también aprenden cosas. Por otro lado, hay otros alumnos que carecen de estas interacciones, y que no pueden tener la posibilidad de apropiarse del saber escolar y tener éxito en la escuela, salvo en el tiempo escolar, en el tiempo en que están en la escuela. En ese caso, es ineludible evaluar la responsabilidad pedagógica y política de la escuela, sin prejuicios sobre el sujeto del aprendizaje, sin conformaciones que desafortunadamente constituyen el accionar de muchos docentes ante contextos socialmente desfavorables. Sólo el tiempo escolar puede ayudar a esos chicos a construir algo, mientras que otros chicos tienen otras ocasiones fuera de la escuela para hacerlo.

Hay niños y adolescentes que provienen de sectores populares pero con disposiciones compatibles con la escuela, lo que les va a permitir construir las disposiciones faltantes. Es necesario trabajar la estrategia pedagógica considerando lo existente y, si se quiere, trabajar para transformarlo.

Tilly (2000) agrega al concepto de desigualdad, un aspecto importante al decir que la misma no es un estado definido de una vez y para siempre, sino que está constituida por relaciones perdurables y fuertes que se establecen entre sujetos y que abarcan diferentes ámbitos: la riqueza, los ingresos, las oportunidades vitales y laborales, el género, la etnia, la edad, la región geográfica, entre otros aspectos. La noción de perdurabilidad de esos vínculos lo lleva a sostener la idea de una desigualdad persistente, que necesita vínculos de mutua conexión e interacción para sostenerse. En otras palabras, agrega Tilly (2000) no es por desconocimiento que se actúa en forma diferente con "los desiguales", sino por el reforzamiento y la reiteración de dinámicas o mecanismos sociales excluyentes.

<sup>19</sup> La pobreza implicaría carencias de tales "valores" (como por ejemplo el capital educacional del hogar), la seguridad (inseguridad en la condición de pobreza), el consumo social, el empoderamiento (mejoras de las condiciones de participación autónoma de las personas en su entorno social y político sería un factor de superación de la pobreza) y, finalmente, el tiempo libre (carencia del mismo sería un factor de agravamiento o persistencia de la condición de pobreza).

Si se acentúa el carácter relacional, la cuestión de la desigualdad pasa a ser un problema del conjunto de la sociedad, y no solamente la frontera que demarca a los incluidos de los excluidos. Este se convierte en un problema político y social que está en el corazón de las instituciones y de las subjetividades.

A modo de refuerzo de lo que venimos sosteniendo Fitoussi y Rosanvallon (1997) proporcionan buenos argumentos para pensar las desigualdades contemporáneas en términos más móviles y flexibles que las viejas divisiones de clase social o de posiciones de poder. Hablan de desigualdades estructurales y desigualdades dinámicas, y sostienen la necesidad de atender al repertorio variado que éstas tienen, ya que definen trayectorias completamente diferentes para individuos que pueden estar en un mismo quintil de ingresos. Entre ellas, mencionan las desigualdades geográficas, de género, de formas y estructura del ingreso, generacionales, las desigualdades de las prestaciones sociales, de acceso al sistema financiero, del sistema tributario, y las desigualdades de los sistemas locales de transporte, educación, salud, etc., que pueden facilitar o entorpecer las trayectorias individuales. Estas desigualdades, sostienen los autores, se vuelven a veces más insostenibles porque contradicen los principios democráticos de igualdad y refuerzan la discriminación y desigualdad de los sujetos.

Nos queda claro entonces que la demanda y consecuente oferta de más educación para los sectores populares no ha crecido solo por propio designio - las tasas de pasaje entre la escuela primaria y el nivel medio en la Argentina llegan al 82%, sino también por decisión política del estado. Lo que sigue bajo cuestionamiento es que acciones precisas se toman para traducir estas altas tasas de crecimiento en mayor calidad. No debemos olvidar que es el primer año de la escuela secundaria donde se produce la expulsión diferencial que afecta básicamente a este segmento.

La respuesta a la que llegamos es que el acento debe seguir estando sobre la gestión y en particular sobre qué tipo de gestión logrará revertir la situación de los que más necesitan de la educación formal, entendiendo por escuelas que brindan calidad y equidad no solo a aquellas instituciones que logren los mejores resultados, sino también cuáles son más eficaces a la hora de compensar las desigualdades sociales iniciales.

Como se puede apreciar son muchas y complejas las cuestiones que hacen al cumplimiento de los objetivos propuestos desde el Estado para los alumnos secundarios.

Nuestra investigación intentará comprobar cuáles son las cuestiones específicas para que algunas escuelas tengan una gestión de calidad que les permita alcanzar y/o superar sus objetivos mientras que otras fracasan. En nuestro trabajo de campo examinaremos todos los factores de gestión y contextuales enunciados previamente para determinar su real incidencia como facilitadores o inhibidores del logro de las metas propuestas desde el estado en general y desde las instituciones educativas en particular.

### 3. Justificación de la temática

Inferimos que la relevancia de la temática está dada por la importancia que ha adquirido la educación formal y eficaz en una sociedad a la cual se la conoce como “del conocimiento”. Suponemos, asimismo, que toda la sociedad demanda una educación de calidad que responda a sus necesidades. En un momento histórico donde las organizaciones y la sociedad toda dependen de que sus miembros posean competencias de tipo soft, donde lo cognitivo, procedimental y actitudinal se conjugan para ofrecer a la sociedad personas flexibles, adaptables, capaces de trabajar en equipo, con un pensamiento crítico y reflexivo, la escuela, como ninguna otra institución cobra una importancia inusitada.

Hoy, que se discute permanentemente por los problemas sociales que acarrea la no-educación y la marginalidad, una escuela con una gestión eficaz le puede aportar a esta sociedad, una respuesta difícil de hallar en otro lugar.

Asimismo, debemos entender que el enfoque que el Estado le debe dar a la educación debe necesariamente ir en esta dirección ya que toda la inversión que se lleva a cabo debería ser recompensada con alumnos que egresen del sistema preparados para responder a las necesidades de la sociedad en la que están insertos; también se debe procurar que esta educación sea evaluada para comprobar su eficacia y que los parámetros de medición estén alineados con los objetivos de las empresas en lo que hace a la selección de personal y las casas de altos estudios, para ser utilizados como retroalimentación y poder así corregir las desviaciones que impidan la empleabilidad o la continuidad de los estudios terciarios/universitarios de los egresados del nivel secundario.

Entendemos que, aparte de lo ya expresado anteriormente, la temática que desarrollaremos se adecua a los contenidos curriculares de la maestría cursada, ya que los temas que se trabajaran han estado presentes en la mayoría de las materias ofrecidas por la misma y que los contenidos reflejan el espíritu de integración que se le ha dado a la gestión de las organizaciones, los recursos humanos y la aplicación de la psicología a estos campos del conocimiento.

### 4. Estado del Arte

Las investigaciones llevadas a cabo sobre nuestra temática no han demostrado todavía conclusiones empíricas integradoras de la problemática y es por esto que creemos necesario realizar un estudio que sea conducente a hallar las respuestas a estos interrogantes planteados.

Elaboraremos inicialmente el estado del arte según las investigaciones precedentes.

Para comenzar a discutir los antecedentes sobre la cuestión nos remitiremos a Piaget (1975) que sostiene que educar es adaptar al niño al medio social adulto, es decir, transformar la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la conciencia común atribuye un cierto valor. En nuestro caso particular nos focalizamos en dos de los más importantes objetivos que la escuela secundaria se propone, **la inserción laboral y la continuidad de estudios** en el siguiente nivel. El cumplimiento de estos objetivos entonces daría como resultado que la gestión de la escuela, según la mirada piagetiana se han cumplido, la pregunta que surge inmediatamente es porque solo algunas escuelas lo logran y otras fracasan. La respuesta que se nos presenta es que la diferencia estaría dada por una gestión de calidad eficaz, llevada a cabo por un tipo de líder particular, pero aquí es donde se presentan nuestras primeras dificultades para dar respuesta a ¿Qué es una escuela de calidad o eficaz?.

#### 4.1 La escuela como institución. Nacimiento y recorrido histórico

Creemos necesario, para adentrarnos en el concepto de calidad, hacer una introducción al desarrollo histórico de la escuela como institución para poder hallar las respuestas a los interrogantes planteados y entender cómo llegamos al presente estado de situación.

Los estados modernos han sostenido, particularmente desde el siglo XIX en adelante, la búsqueda permanente para optimizar las potencialidades del ser humano por medio de la educación. Esta búsqueda estaba basada en la necesidad que tenían los mismos estados en lograr que la población se desarrollara al máximo de su capacidad para adecuarse a los cambiantes y exigentes entornos que el supuesto progreso indefinido del modernismo prometía.

Los sistemas escolares modernos, replicaban el sistema fabril, pero puesto al servicio de la educación de masas. Estos estaban diseñados a partir de una estructura jerárquica y piramidal que aseguraba el control y el poder central. Los alumnos eran divididos por grupos de edades y estos recibían contenidos estandarizados de manera expositiva de parte de los docentes que eran dueños del saber. De esta manera, la escuela tenía la función específica de colaborar con la construcción de la nación, de la democracia y el mercado (Tedesco, 1995) y posibilitó el ingreso a la modernidad de manera más eficaz (Romero, 1989).

El modelo escolar que perdura en nuestros días corresponde a la escolarización masiva que propuso la revolución industrial y que atendía a las demandas sociales de aquel momento previamente señaladas. La estandarización del proceso educativo posibilitó su progresiva extensión, que con el paso del tiempo, trajo aparejados la departamentalización y burocratización del sistema educativo. Las escuelas se volvieron predecibles, estables y cómodas (Stoll y Fink, 1999), pero la llegada de la sociedad posindustrial y posmoderna, una sociedad en red y totalmente distinta hace florecer el concepto de “sociedad del conocimiento” en la cuál el uso intensivo del mismo es el factor principal de producción. Esta sociedad supone nuevas condiciones sociales, políticas y económicas que redefinen el sistema de valores de la modernidad y presenta nuevos desafíos a las instituciones educativas.

Hargreaves (1996) señala que el problema de la calidad en educación radica entre estas dos fuerzas: un mundo que cambia aceleradamente y una escuela que se aferra al viejo modelo.

Por una parte, está el mundo, cada vez más posindustrial y posmoderno, caracterizado por el cambio acelerado, una intensa compresión de tiempo y espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica. Frente a él, el sistema escolar modernista, monolítico, que sigue pretendiendo obtener unos fines profundamente anacrónicos, en el seno de estructuras opacas e inflexibles.

Los cambios que se produjeron son de tipo extraescolar, pero al impactar sobre los valores fundantes de la escuela tienen efectos imprevisibles y la obligan a cambiar o dejar de tener sentido.

Los principios de la modernidad que eran el progreso, la universalidad y la regularidad explican la lógica escolar. Los nuevos principios que caracterizan a la posmodernidad – diferencia, particularidad e irregularidad describen fenómenos inéditos que comienzan a imponerse en la práctica educativa no sin vacilaciones ni conflictos (Elkind, 2003).

Al analizar la vigencia de los principios de la modernidad en la escolarización Elkind expresa que:

El curriculum estaba organizado en forma jerárquica de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto, suponiendo que ése era el camino normal del progreso intelectual. De igual manera se clasificaba a los alumnos por edades y se les proponía exigencias escalonadas a partir de parámetros estereotipados. Un niño que no podía adaptarse o progresar según los mismos era considerado deficiente de alguna manera.

La educación moderna también reflejaba un modelo universal de pensamiento basado en niños angloamericanos con independencia de las minorías y diferentes culturas, la regularidad en el rendimiento era lo esperable y no se prestaba atención a lo que no respondía a este modelo.

El caso argentino es un caso paradigmático de lo que acabamos de sostener con respecto al lugar que la escuela ocupaba en los albores del siglo XX y las enormes dificultades que tiene hoy para responder a las exigencias de la era del conocimiento.

El congreso pedagógico de 1882, fundante del sistema educativo nacional, creó la ley 1420, impulsada por Domingo F. Sarmiento. Esta ley proponía una educación gratuita, laica y obligatoria y estaba pensado en torno a una formación que expresaba los valores esenciales de su cultura e identidad, tales como cohesión, libertad y progreso.

Esta ley fue innovadora en América Latina y a pesar de entrar rápidamente en contradicción con un sistema político que intentaba mantener sus privilegios, pudo satisfacer las exigencias de este Estado en construcción y ser fuente de legitimación del mismo.

Uno de los aspectos donde este sistema educativo se mostró completamente exitoso fue en la formación de la ciudadanía, es decir amalgamar las distintas subjetividades con un orden instituido articulando lo individual con lo social. (Tiramonti y Montes, 2011)

Otra referencia construida por este incipiente sistema educativo fue el mundo del trabajo. La modernidad demandaba una determinada ética del trabajo que esta sociedad en formación, con un importante número de inmigrantes entre ellos, asimiló sin dificultad, otorgándole a sus miembros no sólo lo suficiente para su sostén, sino un excedente para el progreso.

## 4.2 La calidad en términos generales

En lo que respecta al concepto de calidad propiamente dicho cabe aclarar que la preocupación de las organizaciones por la misma fue inicialmente de tipo productivo y generalmente industrial, orientados hacia la calidad de los productos y solo tangencialmente en los servicios. La noción de calidad de los servicios educativos estaba ausente; es así que Juran (1988) considera la calidad del producto como “la adecuación para el uso a que se destina. Deming (1981) afirma que la calidad consiste en la “contribución a la satisfacción de las necesidades de los clientes” y Crosby (1979) la define como la “acomodación a las exigencias de los clientes”. Por su parte Tenner y Detoro (1992) consideran que la calidad es aquella estrategia que ofrece bienes y servicios que satisfagan completamente a sus expectativas explícitas.

Como podemos ver las primeras definiciones sobre calidad se centraban más en el producto terminado, que era el pensamiento central de la fase del desarrollo industrial de los primeros años del siglo XX; paulatinamente el concepto de calidad comenzó a incorporar el concepto de satisfacción de los afectados por la misma y los involucrados en lograrla. Entendemos que esto fue así dadas las teorías y los modelos organizativos propios de la era posindustrial, más centrados en el componente psicosociológico del factor humano, considerado el aspecto central de la producción de bienes o de la realización de servicios.

Si miramos los estudios sobre escuelas eficaces hasta el presente, éstos se han basado más en los resultados que procesos como bien dice Good (1989) las investigaciones sobre la enseñanza ofrecen información sobre productos, pero no sobre procesos instructivos o sobre tareas que los estudiantes llevan a cabo para descubrir o crear procesos. A esta ausencia de estudios profundos sobre el tema, se suman los ya recurrentes problemas prácticos tales como limitaciones presupuestarias o falta de equipo de investigadores bien entrenados en el área. Al respecto Scheerens (1992) sostiene que el análisis de la calidad de las instituciones educativas muestra todavía incertidumbres y agujeros negros sobre los que se tienen algunas ideas, pero insuficiente evidencia y agrega que a pesar de la investigación desde diversas disciplinas, no se ha establecido aún un modelo causal de escuelas eficaces, y aunque existen consensos generales sobre algunos predictores potenciales de los resultados de las instituciones educativas. No hay aún todavía consistencia, estabilidad o criterios claros de cómo aplicar los indicadores con los que se cuenta.

Si como decíamos anteriormente la calidad de un centro educativo debe buscarse en la alineación que tiene con las demandas de la sociedad, necesariamente debemos tomar como elementos de medición lógica a variables que respondan a las mismas.

Sin embargo en la gran mayoría de la bibliografía consultada existen divergencias sobre las variables propuestas, falta sistematización de las mismas y hay poca atención por la capacidad predictiva de los centros educativos en diferentes contextos.

La mayoría de las investigaciones viables de ser tomadas en cuenta coinciden que la manera más eficaz de llevar a cabo una medición es realizar una evaluación holística de todas las características que impactan en una institución y también concuerdan en revisar “indicadores” de gestión.

Al respecto Pérez y Martínez (1989) sostienen que la capacidad de las instituciones educativas reside, antes que nada, en las metas, la finalidad principal y que estas se constituirán en elemento rector e indicador supremo para la consideración de la calidad de la misma. En un estudio más reciente Senlle y Gutiérrez (2005) definen a la calidad en la educación y formación como un cambio cultural, con una aplicación sistemática de los modelos adoptados internacionalmente para gestionar organizaciones; un compromiso de los líderes con la mejora continua y un diseño de formas de medir resultados, y principalmente con el desarrollo de competencias alineadas con las demandas empresariales y universitarias y la formación de personas para una actuación social adecuada.

Braslavsky (1989) sostiene que la calidad de un sistema educativo es poner al alcance de los alumnos los saberes elaborados para su autodesarrollo, la continuidad de estudios superiores, su incorporación al mundo del trabajo para participar activamente y colaborar con el crecimiento de la economía nacional, el fortalecimiento democrático y el sostenimiento de valores que la mayoría de la población considera deseables.

Otra definición de calidad sostiene que ésta está relacionada con la promoción intencional, realizada de modo interrelacional y participativo de la valiosidad integral e integradora de todas las dimensiones de un ser humano, que ha de tender a su satisfacción personal y a la de aquellos con quienes convive (Gento, 1998). Esta definición está más orientada a la participación plural y a la integración, factores que no eran considerados por aquel sistema educativo, pero sí responde a las demandas de satisfacción personal y a las de la sociedad.

Senlle y Gutiérrez (2005) sostienen que si bien sería lógico poder sistematizar y contar con mediciones de calidad homogéneas como las que proponen los modelos internacionales (ISO, EFQM) entienden

que no son de fácil aplicación al ámbito educativo y proponen que la medida de calidad debe estar dada por si se responde o no a la demanda de los "clientes". Los autores diferencian entre clientes primarios (alumnos), secundarios (la familia) y terciarios (la sociedad y las organizaciones).

Estos autores ponen el acento en que la escuela debe ser eficaz en la formación de personas que integren la sociedad del futuro y resaltan el aporte de los recursos humanos que pasan a ser de fundamental importancia para lograr lo que se denomina calidad total. La búsqueda de la calidad total incluye todas las actividades de la escuela, es responsabilidad de todos los involucrados y se debe llevar a cabo en todo momento. En resumen la calidad total institucional supone que, como señala Gento (2001), los recursos disponibles, los procesos llevados a cabo y los resultados logrados deben adecuarse al modelo teórico ideal de funcionamiento perfecto en el ámbito específico de cada institución.

En el ámbito educativo, señala el mismo autor, los modelos externos de estandarización pueden proveer de un marco de referencia, pero es la institución la que debe definir por sí misma la meta de excelencia a partir de la participación de todos los miembros y teniendo en cuenta la percepción de sus deficiencias y expectativas.

Si hacemos una síntesis de las diferentes definiciones del concepto de calidad presentados, podemos afirmar que, si bien como ya hemos dicho la calidad no era un concepto a medir a principios del siglo XX, si nos referimos específicamente a los objetivos fundantes, el sistema de educación argentino de aquel tiempo, cumplía los objetivos propuestos. Sin embargo, el lento pero inexorable pasaje de una era industrial a una posindustrial, con una educación que se hizo globalizada, convirtió al modelo descrito en inadecuado y obsoleto, sin embargo la reacción a nivel mundial y argentino fue extremadamente conservadora.

La toma de conciencia acerca de la importancia de la calidad en términos generales, no educativos, aparece como expresamos más arriba recién en los años treinta del siglo pasado y en el ámbito de las organizaciones dedicadas a la producción de objetos físicos de carácter tangible. Las primeras evaluaciones de calidad se dan en EEUU con la inspección de productos acabados.

Japón tomó un lugar significativo al respecto, al ser el primer país en instituir en 1951 un premio nacional a la calidad, denominado Deming en honor a Edward Deming, pionero estadounidense en temas de calidad, los japoneses involucraban también por primera vez a las personas en el desarrollo del concepto de calidad, extendiendo el concepto más allá del producto. Como consecuencia en 1962, aparecen los círculos de calidad de la mano del doctor Ishikawa.

Mientras Japón se convertía en pionero de la calidad, Estados Unidos demoró hasta los ochenta del siglo pasado para crear un premio nacional de calidad, el Malcom Baldrige que se ha convertido en el modelo estadounidense. Este modelo incorpora, como un aspecto completamente novedoso, la satisfacción del cliente.

En Europa, mientras tanto, catorce importantes empresas de Europa occidental deciden constituir en 1988 la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (European Foundation for Quality Management: EFQM), reconociendo las ventajas de la aplicación de la calidad total que se venía gestando en Asia y EEUU. En el modelo europeo, la satisfacción del cliente sigue siendo uno de los factores fundamentales a tomar en cuenta a la hora de hacer una evaluación, pero lo que este modelo agrega como novedoso es el concepto de satisfacción del cliente interno y no ya solo el de cliente externo.

En el ámbito educativo el modelo de calidad Deming plantea la implicancia total de todos los componentes de la organización desde los niveles superiores a los inferiores y en todos los ámbitos donde se preste el servicio educativo. Se trabaja con el concepto de mejora continua, pero no tiene en cuenta el criterio de satisfacción del cliente. Este modelo tuvo algunos ámbitos de aplicación a partir de 1980, primero en EEUU y luego en el Reino Unido. En los lugares que se aplicó se buscaba la posibilidad de promover y lograr la mejora continua de la institución y el rendimiento de los alumnos (Greenwood y Gaunt, 1994) (Hicks, 1992)

El modelo Malcom Baldrige tiene similitudes con el modelo Deming, pero el modelo estadounidense se enfoca más en el mejoramiento de la gestión para la calidad. En consecuencia las variables que se tienen en cuenta son el liderazgo de los directivos, el sistema de mejora para la calidad, resultados de calidad que incluyen las mejoras derivadas de las exigencias y expectativas del cliente y finalmente la satisfacción del cliente.

El Ministerio de Educación estadounidense decidió en 1995 aplicar este modelo de gestión. En virtud de esto se buscaba que la transformación de la institución educativa fuera una decisión compartida desde el consejo escolar, los directivos, los profesores y el resto del personal, los alumnos, padres y la comunidad en la que la institución estuviera inserta (Gento, 2001)

El modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad considera que el concepto de calidad total abarca todas las formas en las que organizaciones satisfacen las necesidades y expectativas de sus clientes, de su personal, de las entidades financieramente implicadas y hasta toda la sociedad en general.



Este modelo no ha sido de fácil aplicación en el ámbito educativo. Se infiere que esto es debido a que el modelo tiene un corte empresarial muy marcado que imposibilita una aplicación directa a la educación. Una de las pocas excepciones en Europa, fue España cuyas autoridades educativas han intentado difundir este modelo a las escuelas bajo su órbita. No existe lamentablemente, evidencia empírica de los resultados obtenidos por el mismo (Gento, 2001).

En 1985, la Comunidad Económica Europea determinó la necesidad de sistematizar normativas que aseguren la conformidad de servicios, productos, sistemas y procesos para favorecer el libre mercado de los países intervinientes. En 1987 se adopta la serie de Normas ISO 9000 como una referencia para la certificación de sistemas de calidad.

En muchos de sus aspectos los modelos EFQM e ISO son similares. Ambos proponen la identificación de valores, misión y visión, evaluación permanente de debilidades y fortalezas, búsqueda de oportunidades y amenazas externas, elaboración de un plan estratégico a partir de los factores anteriores y disponer la mejora continua como objetivo permanente.

ISO se diferencia por la sistematización, corrección, revisión y documentación de los procesos. En lo que respecta al ámbito educativo, al provenir este modelo inicialmente del ámbito manufacturero / industrial no fue tenido demasiado en cuenta hasta que posteriores adaptaciones de las normas y trabajos interdisciplinarios lo acercaron más al campo específico.

### 4.3 La calidad en las instituciones educativas

La UNESCO (2007), como ya hemos definido en el desarrollo de nuestra problemática, indica que cualquier valoración de la calidad debe necesariamente incluir una mirada social y contextual, no solo técnica o de resultados.

Esta organización indica que las variables de medición deben ser la **equidad**, es decir una educación que incluya a todas las clases sociales por igual, el de **relevancia**, un concepto que conecta a la calidad con los fines específicos de cada Estado en particular para todos sus ciudadanos, el de **pertinencia**, que implica la idea de brindar contenidos significativos para todos los alumnos y finalmente incluye a la **eficacia** y a la eficiencia para incluir una evaluación sobre si los objetivos se cumplen con la mayoría de los involucrados y a que costos estos objetivos son alcanzados.

Tomaremos este concepto de calidad de la UNESCO como referente de nuestro marco teórico ya que consideramos que el mismo es el más abarcativo sobre la idea, además de mostrar un alto índice de convergencia entre autores que escriben sobre el tema.

La OCDE (2009) también hace un aporte interesante para nuestra investigación al sostener que cada escuela es singular y que independientemente de la mirada global de la calidad que se tenga, cada centro educativo puede y debe adaptarse a las características propias apuntando al desarrollo de toda su comunidad educativa en particular y no solo estimar los cambios en función de la evaluación del rendimiento de los alumnos.

En lo que respecta a la calidad del sistema educativo argentino, este luego de haber logrado reducir el analfabetismo casi totalmente y haberse convertido en uno de los modelos a seguir en Latinoamérica alrededor de los años sesenta del siglo pasado, comenzó a dar muestras de serias falencias.<sup>20</sup>

Los cuestionamientos se dan por dos motivos: el primero por no ajustarse a los cambios culturales, científicos y tecnológicos que van dando en el mundo y en consecuencia los contenidos brindados desde la escuela dejan de ser socialmente significativos y además por no haber logrado garantizar la igualdad de oportunidades que tenía como objetivo, factor que traerá aparejado la fragmentación social e inequidad de la que hablaremos más adelante. (Gvirtz y Podestá, 2006) Estos autores sostienen que la sociedad empieza a manifestar un desencanto con respecto al optimismo pedagógico que caracterizó el principio de siglo XX, y el sistema educativo comienza a atravesar una crisis cuando la sociedad percibe que su expansión no era acompañada de calidad y que la promesa de igualdad no se había concretado. El interrogante en este contexto, pasa a ser cuál es el rol que debe asumir el estado nacional. En el mundo, la mayoría de los estados desarrollados han dado lugar a las organizaciones privadas para conformar juntos los marcos estratégicos que les permiten evaluar su calidad e intentar procesos de mejora continua para que los sistemas educativos respondan a las exigencias de la sociedad.

<sup>20</sup> En Argentina el sistema educativo había experimentado una expansión que había reducido el analfabetismo a nivel país de un 77,4% en 1869 a un 8,5%, en 1960 (Ministerio de Educación de la Nación, 1963)

#### 4.4 La calidad institucional en Argentina

En Argentina el planteo histórico era si el Estado Nacional debía prestar todos los servicios (Estado docente) o debía distribuir los recursos para que los particulares los presten (Estado subsidiario). Estas dos posturas, completamente antagónicas se resumieron en un consenso que determina que el estado debe cumplir funciones de generación de consensos políticos y conducción estratégica, encargándose de la planificación global, orientación y asistencia técnica, articulación, investigación, información y evaluación (Braslavsky y Tiramonti, 1990)

Esta idea sobre el estado conlleva una descentralización y al mismo tiempo una autonomía para las distintas jurisdicciones e instituciones que deberán hacerse cargo de la gestión de sus escuelas y serán responsables de la calidad de la educación.

Al respecto Braslavsky y Tiramonti (1990) sostienen que al sistema educativo argentino le es difícil cumplir con las funciones anteriormente descritas y que el mismo presenta una crisis de calidad porque enseña contenidos que no responden a los desafíos de la sociedad que atiende y en consecuencia no alcanza los objetivos que se propone. Entre las causas de esta crisis hay varias conectadas al Estado y otras a la gestión institucional.

Al analizar las causas podemos dividirlos en dos grandes grupos: **causas microinstitucionales**, es decir las prácticas particulares de gestión y desde el proceso de enseñanza – aprendizaje, que permiten la obtención de determinados resultados y el otro grupo formado por tipos de causas que son de tipo **macroinstitucional** en las que se ven como las políticas educativas están más conectadas a su contexto social, político y económico que a una administración estratégica regida por patrones de calidad. (Tedesco, 1970; Gvirtz y Podestá, 2006)

Estas políticas educativas a las que nos referimos apuntan más al control e injerencia burocrática que a la calidad.

La respuesta ante las dificultades que el sistema educativo mostraba, se tradujeron, entre principios de la década de los 70 y fines de los 80, en políticas de cambio curricular, pero sin alterar la estructura organizativa y administrativa tradicional. Estos intentos de cambio no hicieron que la estructura dejara de ser centralizada, jerárquica y piramidal. Si bien hubo una implementación de transferencia de servicios educativos durante el gobierno militar desde 1976 a 1983, la dirección centralizada siguió siendo una característica de los gobiernos provinciales hacia fines de la década de los 80, la opinión pública comenzó a hablar de inequidad y fragmentación del sistema educativo como algo inherente al mismo.

Hasta los 90, todas las estrategias de cambio en busca de una mejor calidad se centraban en cambios curriculares y formación de los docentes individualmente. Gvirtz (2005) sostiene que la escuela se consideraba una sumatoria de docentes que debía ejecutar las directivas del Estado nacional o de los estados provinciales y se seguía con jerarquías poco flexibles y verticalistas.

Las reformas de los 90 pretendían, al menos desde el discurso de mayor inversión educativa, una descentralización del sistema, el fomento de la capacitación docente y un sistema de evaluación de resultados de la educación, corregir y cambiar el sistema dándole a las escuelas un mayor margen de autonomía en la implementación de algunos cambios de contenidos curriculares o secuenciación de otros. Se les pide a las escuelas, a cambio de esta supuesta autonomía la presentación de un Proyecto Educativo Institucional (PEI), que en vez de libertad, vuelve a reflejar el control desde el estado. En lo que respecta a la evaluación ésta trajo aparejada mucha controversia con los gremios docentes y los propios docentes y sus resultados no pasaron de la mera publicación formal de porcentajes de alumnos aprobados y desaprobados. Al respecto Gvirtz (2002) sostiene que a principios del siglo XXI nos encontramos en una “crisis crónica” del sistema educativo. Giramos en un círculo vicioso de crisis – reforma – fracaso de la reforma – crisis – reforma y así sucesivamente. La misma autora agrega que las respuestas para lograr una educación de calidad han sido siempre de tipo conservadoras en vez de innovadoras. Se ha dado formación docente poco profunda, cambios curriculares poco pensados y más regulación y control verticalista del sistema, dando como consecuencia escuelas que se alejan de la realidad de los alumnos. Los saberes que se enseñan no responden a las demandas de la sociedad actual y debido a las recurrentes crisis económicas algunas escuelas que atienden a sectores de menores ingresos han tenido que ocupar lugares de contención social en vez de educativo. Romero (2007) agrega que la sociedad del conocimiento en la que estamos inmersos contiene profundas transformaciones de todo tipo que impactan sobre las instituciones escolares y que las mismas deben articular distintas lógicas para pasar de una cultura de la enseñanza a una cultura del aprendizaje.

Los últimos cambios del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires no hacen más que confirmar las afirmaciones de Gvirtz (2002) con respecto a la crisis crónica que éste vive. Se salta de improvisación

en improvisación y se cambia un sistema por otro sin evaluar las consecuencias<sup>21</sup>. La cantidad y las estadísticas tienden a ser más valoradas que la calidad y los cambios siempre apuntan más a la permanencia y contención de los alumnos que a la obtención de los objetivos propuestos.

Es adecuado sostener sin embargo que en los últimos años del siglo XX y los primeros años de este siglo, el Estado Argentino ha intentado modificar los errores que manifestamos anteriormente con respecto a la calidad educativa estableciendo, por un lado, que la Ley de Educación Nacional debe proveer, garantizar y supervisar instancias que habiliten a todas las personas para el desempeño social y laboral y la continuidad de estudios entre todos los niveles y modalidades (MEN, 2006) y por otro, creando el INFOD que tiene como objetivos fundamentales la planificación y ejecución de políticas de formación docente inicial y continúa y el fortalecimiento de las relaciones entre formación y el sistema educativo, el desarrollo curricular y la investigación (MEN, 2006).

En la actualidad y si analizamos los últimos resultados del ONE presentados por el MEN (2007; 2010) la tendencia general muestra una mejora significativa con respecto a los logros alcanzados previo a la implementación de este operativo. Sin embargo estos resultados no muestran todavía una incidencia importante en el incremento de alumnos que consiguen insertarse laboralmente o continuar sus estudios superiores (Falconi, 2011; Crovetto, 2011).

#### **4.5 El liderazgo eficaz de instituciones educativas**

Al estar nuestra hipótesis de trabajo conectada al liderazgo eficaz debemos necesariamente revisar los resultados de las investigaciones ya realizadas al respecto y asimismo establecer cuál será el marco teórico para nuestro trabajo.

Entendemos que un líder debe necesariamente tener una mirada holística e integradora en su gestión de personas y que su tarea más importante debe ser ayudar y guiar a otros a superar los obstáculos, para que sean capaces de poner en acción su total capacidad al servicio de la obtención de objetivos propios y compartidos sobre su grupo. Gento (1996) señala al respecto que líder es aquel que puede liberar la energía interior de otros seres humanos para que estos de manera voluntaria se esfuercen y alcancen las metas propias y las de aquellos con los que trabajan.

De Pree (1989) sostiene que la potencialidad liberadora convierte, por tanto, al líder en el servidor de sus seguidores, en cuanto asume la misión fundamental de ayudar a éstos a superar los obstáculos, para que sean capaces de poner en acción su total capacidad al servicio de la consecución de los objetivos propios y compartidos con su grupo.

En la gestación del líder según Gento (1996) confluyen de modo interactivo tres componentes con importante repercusión.

El primero es la individualidad del/la líder que con su equilibrio personal, su capacidad, su experiencia y perfil axiológico define de qué manera se llevará a cabo el ejercicio del liderazgo; luego se enfoca en las peculiaridades de los seguidores tales como el ajuste individual de los miembros del grupo, la propia capacidad de los mismos, su aspiración hacia la mejora y la cohesión interna del grupo en su conjunto entre otros atributos y finalmente la situación concreta del liderazgo en contexto, es decir: las tareas que ha de llevar a cabo, los medios con los que cuenta, las condiciones reales del aquí y ahora.

De lo que hemos expuesto se desprende que la mayoría de las investigaciones realizadas hasta el momento ha impulsado la conciencia de la necesidad de que las empresas o instituciones dinamicen sus recursos humanos contando con la intervención de auténticos líderes.

Fullan (1992) y Senlle y Gutiérrez (2005) parecen acordar en la idea de que un líder eficaz es aquel capaz de: fijar objetivos y política institucional, planificar, organizar, coordinar, comunicar, controlar y conducir a su equipo y principalmente auditar y medir resultados en busca de la calidad total, utilizando los mismos para corregir las desviaciones de las metas.

En lo que respecta a la importancia del rol del líder en las instituciones educativas, Romero (2011) sostiene que la dirección escolar explica gran parte de los factores escolares que determinan los resultados de aprendizaje de los alumnos y la calidad de los aprendizajes. La autora agrega que el buen director contribuye fuertemente a generar las condiciones de trabajo más adecuadas para su institución y que éste debe entender que su liderazgo tiene sentido cuando la función administrativa y de gestión están al servicio de la mejora de la enseñanza.

<sup>21</sup> Nos referimos a la Ley Federal de Educación de 1994 que "primarizó" el sistema secundario sacándole dos años. Esta ley fue modificada en 2004 para crear la Secundaria Básica, ahora con tres años más y finalmente la Ley de Educación Nacional de 2006 estableció una secundaria de seis años. En todas las introducciones a las leyes, las autoridades sostienen que los cambios son necesarios a partir del fracaso del sistema anterior.

Con respecto al poder con el que cuenta, un buen líder debe saber empoderar a los otros, generando iniciativa, compromiso profesional y trabajo en equipo.

En lo que respecta a investigaciones referidas específicamente a nuestro campo se destacan los trabajos de Waters, Marzano y Mc Nulty (2003, 2005) ya que le atribuyen al liderazgo eficaz un impacto significativo sobre los resultados obtenidos por los alumnos, aun en contextos desfavorables. Asimismo estableceremos el informe del FONIDE (2010) como nuestro marco teórico al considerarlo el más abarcativo sobre el tema y el que tiene mayores puntos de contacto con nuestras ideas sobre el liderazgo eficaz y su incidencia.

De este informe se desprenden ideas claras de cómo capacitar a los líderes para el cambio (Darling – Hammond, et al, 2007) qué es y cómo influye el liderazgo eficaz (Leithwood, et al, 2006). Asimismo, en el mismo informe, Robinson (2009) y la fundación Wallace (2009) identifican la estrecha relación existente entre calidad y liderazgo eficaz<sup>22</sup>.

En lo que hace a los rasgos de personalidad y motivación de los líderes encontramos que Welch (2005), desde el campo empresarial hace un aporte muy interesante para las organizaciones en general con respecto al importante rol que juega lo emocional en un líder eficaz y Dörnyei (2001) hace un claro resumen de cómo la motivación intrínseca de los líderes eficaces es fundamental para llevar adelante cualquier proyecto exitoso.

#### **4.6 Gestión del cambio**

En lo referente a la gestión del cambio y el rol de los líderes, encontramos que las investigaciones de Pont, Nusche y Moorman (2008) son las más completas y claras con vastos datos empíricos que avalan sus conclusiones, especialmente si lo pensamos para Argentina donde los directores tienen una capacitación casi inexistente para desarrollar el rol de líderes.

Aguerrondo y Vezub (2011) sostiene al respecto que se debe pensar a la formación de los líderes educativos como fundamental, si se desean cambios en el sistema y que el lugar más adecuado para llevar a cabo son las instituciones formadoras ya que es aquí donde se da el proceso de transmisión y apropiación de las competencias necesarias más acordes con los tiempos y desafíos actuales. En este sentido es el mismo MEN el que revela las dificultades que la formación docente y directiva tienen cuando, al crear el INFOD en 2007, sintetiza una serie de problemas de vieja data que se intentan resolver. Las dificultades más relevantes están conectadas a la falta de identidad de la formación docente, una débil permanencia y participación en los procesos de diseño y desarrollo curricular y una escasa planificación e inadecuación de la propuesta de formación continua de los docentes a parte de una escasa conexión con los problemas del sistema. El estudio llevado a cabo por el MEN resalta que estos problemas no son coyunturales sino estructurales y que los mismos responden a la historia de la formación docente en nuestro país, que avanzó desarticuladamente a medida que surgieron los requerimientos del sistema educativo (MEN – INFOD, 2011).

#### **4.7 La equidad educativa**

Nuestra investigación también propone analizar el contexto singular en el que se desarrolla el liderazgo como un aspecto relevante del mismo. Para esto nos hemos enfocado en las investigaciones realizadas con respecto a la cuestión de la equidad educativa.

A fines de los años 60 del siglo pasado aparecen los primeros estudios de la antropología social a partir del interés por los problemas de discriminación de minorías étnicas y el fracaso escolar que ponen el acento en la variable cultural. Esta mirada crea una teoría sobre la escuela como uno de los aparatos ideológicos del Estado (Batallan y Neufeld, 1988) y la teoría del sistema de enseñanza como violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1977) en el cual la escuela es el recurso con el que cuentan los sectores sociales dominantes para legitimar la propia racionalidad del sistema capitalista.

Estas teorías de la reproducción se pueden rebatir desde la reconstrucción histórica de los sistemas educativos latinoamericanos, especialmente el argentino, en el que el derecho a la educación se constituyó en una reivindicación popular (Batallán y Neufeld, 1988). Los primeros sistemas nacionales de educación impulsaron la universalización de la educación para terminar con la marginalidad e incluir a la mayoría de la población.

<sup>22</sup> Ver tabla I, pág. 19.

Ante los primeros fracasos de la pedagogía llamada tradicional, se mantiene la creencia en el poder de la escuela y en su función de igualación social pero se busca reformular la pedagogía que la escuela utilizaba; aparecen los test de inteligencia y de personalidad y se comienza a trabajar en adaptar a los individuos a la sociedad. Este tipo de escuela se llamó "escuela nueva", que impulso el trabajo en pequeños grupos, interpersonal, rico en recursos didácticos y bibliotecas áulicas pero este modelo al tener costos muchos más altos y no llegar a todos nuevamente favoreció a la elite y no a las capas populares, que tienen a la escuela como único medio que les permite acceder al conocimiento elaborado (Saviani, 1983).

Mancusi y Faccio (2003) sostienen que a fines de la primera mitad del siglo pasado "la escuela nueva" presentaba señales de decadencia y a partir de los principios de eficiencia, productividad y racionalidad surge la pedagogía tecnicista que propone reorganizar el proceso educativo para hacerlo operacional, la propuesta era formar individuos eficientes para terminar con la marginalidad y cumplir con la igualación social, sin embargo la reorganización de este tipo de escuela generó una creciente burocratización y un agravamiento de la marginalidad al producirse un desvío de los fondos educativos para esa modernización organizativa.

Esta situación hace que varios autores sostengan que la escuela formalmente homogénea, expresa desigualdades en la calidad de la oferta. No todos los grupos sociales tienen las mismas oportunidades educativas y los fenómenos de la repitencia y la deserción escolar afectan de manera distinta a los alumnos según su procedencia social y localización geográfica (Braslavsky, 1994; Tenti Fanfani, 1993; Tedesco 1987)

A partir de esta situación, Aguerrondo (1999) sostiene que una verdadera transformación educativa requiere un nuevo contrato social. El mismo ya no propone, como a mediados del siglo pasado, más educación para todos, sino más educación para todos con calidad, con equidad. Este último concepto no implica, como marcaba el ideal igualitario del siglo pasado, "educación para todos" sino situaciones equivalentes, que tengan en cuenta las características propias en donde todos los egresados sean "empleables" y educados en las competencias requeridas por nuestro tiempo.

Braslavsky (2006) sostiene que, si bien la profundización de las desigualdades en la distribución de la riqueza pareciera ser un dato cierto y contundente, este no es el efecto de un desarrollo natural. La modificación de esta realidad se debe dar a partir de políticas educativas concretas, pero también desde un accionar colectivo responsable.

Lahire (2006) hace un aporte interesante al referirse a los conceptos de socialización primaria y secundaria, que ya hemos discutido en la problemática, y su impacto sobre como aprenden los alumnos que provienen de familias dotadas de recursos culturales y cuáles son las diferencias con los alumnos provenientes de las capas sociales más bajas. Zarlenga (2011) plantea que para impulsar propuestas de enseñanza democráticas y populares se debe tener en cuenta los conocimientos validados socialmente, propiciando experiencias educativas que incluyan una mirada integral que contemple la complejidad del mundo contemporáneo y que al mismo tiempo se pregunte por el sujeto del aprendizaje.

Finalmente tomamos el aporte de Crovetto (2011) que resume claramente el tema que estamos tratando cuando dice que la aproximación realizada a la incidencia de factores socioeconómicos y culturales en el acceso a la educación superior y consecuente inserción laboral, permite formular ciertos interrogantes en torno a tres ejes.

En primer lugar, el hecho de que más de la mitad de los jóvenes no haya completado los estudios medios y que un tercio de los egresados de este nivel no continúen su formación superior plantea la pregunta acerca de si esta situación no es también un efecto, entre otros factores ya señalados, del nivel de incertidumbre respecto de la posibilidad de alcanzar una mejora de la situación personal, tanto económica como social, a partir de los estudios superiores.

En segundo lugar, las estimaciones sobre la situación educativa de los jóvenes remiten al diseño de políticas tendientes a mejorar la participación en la educación superior de los sectores más desfavorecidos. Las observaciones realizadas parecen sugerir que las estrategias orientadas a reducir las diferencias sociales deberían tomar en cuenta tanto los factores de inequidad que condicionan el acceso, permanencia y finalización de los estudios formales de nivel medio, así como las variables que intervienen en la decisión crucial de continuar los estudios. En este último caso, debería privilegiarse la definición de un conjunto de líneas de intervención (orientación, becas, créditos, recuperaciones de costos educativos e incentivos al rendimiento académico) que actúe sobre los momentos de decisión contemplando la incertidumbre, el ambiente cultural y el modo de financiamiento de los programas a implementarse.

Por último, la oferta debería mejorar su nivel de información para adecuar la respuesta y las propuestas a la demanda, En efecto, las instituciones de educación superior deberían, como condición necesaria pero tal vez no suficiente, realizar sistemáticamente estudios sobre la situación socioeconómica de sus estudiantes, el seguimiento y evaluación de sus graduados y el contexto productivo, regional y laboral donde actúan, que permitan la promoción de alternativas y la difusión de resultados.

## 5. Objetivos

Los objetivos que intentaremos lograr con nuestra investigación serán los siguientes:

### - General:

Conocer en qué medida la gestión de calidad y la evaluación de la misma en las instituciones educativas secundarias del Gran Buenos Aires, Argentina impactan en la inserción laboral y continuidad de los estudios terciarios/universitarios de los egresados de la escuela secundaria.

### - Específicos:

- 1- Indagar sobre los factores que los alumnos egresados del sistema secundario perciben como favorecedores de su inserción laboral y continuidad de estudios terciarios /universitarios de manera exitosa.
- 2- Indagar sobre los factores inhibidores del éxito con respecto a la inserción laboral y continuidad de los estudios terciarios/universitarios.
- 3- Explorar cuales son los motivos que los directivos de colegios secundarios perciben como favorecedores o inhibidores del éxito de los alumnos en el mercado laboral y continuidad de estudios terciarios/universitarios exitosos.
- 4- Evaluar cómo incide la clase social a la que pertenecen los alumnos del nivel secundario en la inserción laboral y continuidad de estudios superiores.
- 5- Analizar los distintos tipos de gestión llevados a cabo en las escuelas bajo estudio.
- 6- Detectar cuáles son los dispositivos utilizados en las instituciones educativas para medir la obtención de los objetivos propuestos por la Nación sobre continuidad de estudios superiores e inserción laboral.
- 7- Determinar cómo evalúan las instituciones educativas la calidad de su gestión.

## 6. Hipótesis de Trabajo

Nuestra hipótesis de trabajo es la siguiente: **La gestión eficaz de las instituciones educativas y la consecuente calidad de las mismas impacta directamente en la inserción laboral y continuidad de estudios terciarios y universitarios del egresado de la escuela secundaria del Gran Buenos Aires, Argentina.**

El primer interrogante es ¿Qué es una gestión de calidad o eficaz? Sostenemos que una **gestión de calidad** se compone de elementos diferenciadores que agreguen valor al alumno egresado de la secundaria en los aspectos inserción laboral y continuidad de estudios terciarios y universitarios. Cuando hablamos de elementos diferenciadores nos estamos refiriendo a lo que va más allá del diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires y su correspondiente normativa, es decir cuáles son las acciones y estrategias que ponen en juego aquellos líderes que intentan diferenciar sus prácticas de las del resto, en beneficio de los alumnos. Asimismo asumimos que cuando hablamos de **evaluación de la misma** nos referimos a los dispositivos que la provincia de Buenos Aires utiliza para evaluar el cumplimiento de los objetivos que se propone la nación para todos los egresados del sistema secundario. Específicamente los referidos a la **inserción laboral y la continuidad de los estudios superiores.**

## 7. Apartado metodológico para el trabajo de campo

Nuestro trabajo de campo consistirá en un estudio de casos comparativos de instituciones educativas de los partidos de San Miguel, Malvinas Argentinas y José C. Paz, los tres de la provincia de Buenos Aires. El estudio de casos será de tipo cualitativo.

Investigaremos cuán satisfactorio es el logro de dos de los objetivos que el Estado provincial se propone para los egresados del nivel secundario. Estos son: a) la inserción laboral y b) la continuidad de estudios superiores. Para esto la unidad de análisis será la escuela secundaria tanto pública como privada de los partidos mencionados anteriormente.

Se trabajará con una triangulación de fuentes que constará de directores, profesores y alumnos del nivel bajo análisis. Los directores de escuelas secundarias a entrevistar deberán contar preferentemente con no menos de seis años de gestión frente al cargo, ya que consideramos que la implementación de una estrategia debe tener al menos un ciclo completo de la educación secundaria y esta es la cantidad de años del mismo.

A los directores se les administrará en primer lugar una entrevista de tipo abierta para que nos informen sobre la escuela en general, haciendo hincapié en los objetivos fundacionales, el progreso de la misma en el tiempo, el tipo de personal y alumnos con los que cuenta, como así también el contexto en el cual funcionan sus escuelas.

Una vez finalizada la misma se les pedirá completar una encuesta, que define, según un criterio subjetivo, cuáles son las funciones más importantes de la escuela que dirige dentro un número limitado de posibilidades pre-establecidas, a continuación se le da una encuesta semi-dirigida. Ambos instrumentos aparecen en el anexo del presente trabajo.

Otra fuente de información con la que trabajaremos serán los profesores de estas escuelas elegidas, los que deberán contar con el mismo número de años frente al cargo que los directores. A los profesores se les administrará una entrevista semi-dirigida y la misma también aparece en el anexo.

En el caso de los alumnos se trabajará con aquellos que actualmente cursan el último año de la escuela secundaria y también con egresados de las mismas escuelas bajo estudio.

Se tendrán por alcanzados los objetivos enunciados previamente para los alumnos del nivel secundario, si el mismo ingresó al nivel superior y permaneció en el mismo al menos un año<sup>23</sup>. En el caso de la inserción laboral se tendrá por cumplido el objetivo si el alumno se insertó laboralmente dentro del año siguiente a su egreso.

Creemos que los interlocutores claves serán los alumnos egresados del sistema ya que éstos darán validez empírica a los supuestos recogidos en las entrevistas y encuestas. Con todos los alumnos se trabajará con una encuesta semi-dirigida. La misma se adjunta en el anexo. Los datos personales de las fuentes como así también el nombre de las escuelas de donde se recabarán datos se mantendrán anónimos por cuestiones de confidencialidad, sin que esto repercuta de alguna manera en la exactitud o rigurosidad investigativa del trabajo.

Una vez que se hayan recogido los datos, entrecruzaremos los mismos entre las escuelas de gestión pública y privada y entre los partidos, para corroborar el cumplimiento de los objetivos ya descriptos anteriormente para el nivel.

Esta última tarea específica la llevaremos a cabo como un estudio de casos comparativos para detectar el rol diferenciador que puede tener el liderazgo y la gestión institucional, si el estudio demuestra que hay escuelas que cumplen con los objetivos mientras otras no los pueden lograr y de esta manera contar con las herramientas válidas para corroborar o rechazar nuestra hipótesis de trabajo.

<sup>23</sup> Esos datos se contrastarán con los porcentajes aportados por el último censo poblacional y el Ministerio de Educación.

## 8. Análisis del trabajo de campo

Al haber finalizado nuestro trabajo de campo analizaremos la información recogida para dar cuenta de nuestro objetivo general de investigación que es conocer en qué medida la gestión de calidad impacta en la inserción laboral y continuidad de estudios superiores de los egresados de la escuela secundaria.

### 8.1 Análisis de la escuela “Nuevos Horizontes”

Comenzaremos nuestro análisis de la información obtenida con la descripción de una institución pública de gestión estatal de la ciudad de Tortuguitas del partido de Malvinas Argentinas<sup>24</sup>. Denominaremos a esta institución como Escuela “Nuevos Horizontes”. La misma fue creada en 1974, a partir del deseo de los profesores fundadores de contar con una escuela media técnica de gestión pública en la zona. Este grupo inicial de profesores, sumados al director, gestionaron ante la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) el permiso de funcionamiento y consiguieron que una escuela con edificio propio les cediera el espacio y tiempo ocioso para el comienzo del nuevo proyecto.

A poco tiempo de comenzar las clases, la institución comenzó a trabajar para el proyecto pro-edificio propio. Con un fuerte impulso de todos los actores institucionales y apoyados por la Asociación Cooperadora, fue logrando una importante participación comunitaria que culminó en el tan ansiado logro tras pocos años.

El edificio escolar se percibe como humilde, sencillo, pero prolijo, cuidado y decorado en sus paredes interiores por trabajos de los alumnos. Al entrar en el establecimiento se observa un ambiente cálido, la recepción que se nos brinda es cordial y se ve alumnos trabajando y transitando los pasillos de manera tranquila.

Los alumnos que cursan el nivel medio en esta escuela, nos informa el director, son el techo educativo<sup>25</sup> del grupo familiar del que provienen, ya que un estudio llevado a cabo por la misma institución revela que el mayor porcentaje de los padres solo tiene concluidos sus estudios primarios o secundaria incompleta. En referencia a la calificación laboral de los que perciben el mayor salario del grupo familiar son empleados u obreros, en el caso del segundo mayor salario, corresponde a madres de familia y su ingreso proviene mayormente de su trabajo como empleadas domésticas.

Al entrevistar al director y solicitarle nos dé su visión sobre la escuela nos informa que desde la fundación, en un edificio prestado, se buscó imprimirle a la institución un espíritu democrático y abierto. El director dice “yo tengo la obligación de trabajar a puertas abiertas, tengo que trabajar con todos. Mi obligación es transmitir entusiasmo y motivación” y agrega que él está para apoyar proyectos, ideas y acciones que mejoren la escuela y que la misma debe ser abierta, pluralista y democrática; también manifiesta que su objetivo principal debe ser que todos los actores se comprometan para que los alumnos tengan más y mejores oportunidades. El director nos informa que cuando tomó el cargo se encontró con prejuicios del estilo “con estos alumnos no se va a poder” y que en consecuencia una de las ideas fundamentales fue que el futuro siempre sería mejor para aquellos que se esforzaran y destaca que desde el primer día trabaja fuerte para derribar los estereotipos y darle una oportunidad al alumno que quiera obtener un cambio para su futuro, garantizando la igualdad de oportunidades y brindándoles los recursos necesarios para lograrlo.

El director agrega “para esto cuento, por suerte, con un plantel súper comprometido y creo que hemos sabido transmitir la idea fundacional a todos los profesores que se fueron sumando al plantel original”.

Al solicitarle datos de cómo trabajan con los alumnos para obtener resultados superiores a la media provincial<sup>26</sup> nos cuenta que se busca que los alumnos sean participativos y que para esto se les ofrece un abanico de actividades múltiples (la escuela cuenta con un centro de estudiantes, consejos de escuela, campamentos educativos, lecciones, paseos, reunión de ciencias, una radio y diario escolar, torneos, etc.) El director agrega que la institución está relacionada con organizaciones de la comunidad que atiende, tales como el centro de comerciantes, la cooperativa telefónica y otras escuelas. Asimismo, la escuela participa del programa del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) que otorga un régimen de crédito fiscal a las empresas que colaboran en proyectos conjuntos y también está inscrita en el sistema

<sup>24</sup> No brindaremos los datos específicos ni la denominación de ninguna de las escuelas bajo análisis por razones de confidencialidad, sin que este afecte la credibilidad de los datos recogidos.

<sup>25</sup> Entiéndase por “techo educativo” al nivel máximo de educación obtenida en la familia.

<sup>26</sup> La Escuela “Nuevos Horizontes” esta calificada como una de las mejores escuelas técnicas de la provincia por la DGCyE, ha participado y ganado torneos internacionales de robótica y tiene un alto prestigio en la comunidad educativa.



de pasantías para alumnos secundarios en el marco del acuerdo entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Asociación Empresarial Argentina.

La escuela también está inscrita en el proyecto del Plan de Mejoras de Escuelas Técnicas y el programa de Mejoras del Sistema Educativo.

“Buscamos integración y toda la colaboración que podamos obtener de organizaciones tanto públicas como privadas. Si uno no se mueve es muy difícil obtener algo” resalta el director.

A partir de lo que observamos, la relación entre el personal y los alumnos se percibe como amistosa y distendida. Los alumnos entrevistados cuentan que los profesores siempre están dispuestos a ayudarlos y a contenerlos. Agregan que sus profesores son entusiastas y comprometidos, que los acompañan en su recorrido escolar y que les traen muchos proyectos para que ellos puedan participar.

Nos sorprendimos al escuchar que muchos de los alumnos habían viajado por primera vez a la Capital Federal o a la Costa Atlántica, a través de la participación en distintos proyectos. Asimismo los alumnos manifiestan sentirse parte de una gran familia donde los directivos, profesores y personal auxiliar los conocen, se preocupan por sus problemas y están atentos a sus inasistencias o bajo rendimiento. Los alumnos comentan al respecto que el director ha creado un sistema de clases de apoyo opcionales para los alumnos con dificultades, para las cuales los profesores brindan su tiempo libre.

Se infiere que el director fundador ha logrado desde el comienzo de su función motivar a su equipo de trabajo, para lograr una participación comprometida y superadora. Una gran mayoría de profesores entrevistados manifiestan sentir que trabajan cómodos, libre y reconfortados porque sus proyectos son escuchados y puestos en práctica. Agregan que el director es uno más de ellos y que lamentan mucho su próxima jubilación, sienten que “la escuela no será la misma” o que “será muy difícil que alguien trabaje con sus ganas y compromiso”.

Al ser consultados sobre las razones por las cuales se involucran de manera distinta en esta escuela argumentan que la misma es diferente y que desde su creación lo fue ya que el director junto a los profesores fundadores le dieron una impronta distinta, que deseaban un proyecto de calidad para la zona y demostrar que desde el ámbito público se puede llevar a cabo proyectos exitosos.

El estilo de liderazgo del director lo podemos definir como participativo ya que busca consensos y participación, respalda proyectos, recibe opiniones y busca según lo que se desprende de los dichos del personal y alumnos, obtener resultados que beneficien a todos por sobre sus intereses personales, con un alto grado de eficiencia y eficacia con respecto a los objetivos antepuestos.

Al entrevistar a los directivos, profesores, egresados y alumnos que cursan actualmente e indagar sobre los factores que ellos ven como favorecedores de una gestión eficaz, se desprenden las siguientes **fortalezas**:

### **Dimensión comunitaria**

La escuela posee una trayectoria destacada en el trabajo comunitario, un grupo importante de docentes comprometidos con la Escuela y un prestigioso reconocimiento de la comunidad de Tortuguitas, que identifica a la institución como defensora de la escuela pública y la calidad educativa.

La escuela lleva a cabo varias articulaciones con empresas de la zona que aportan recursos materiales a las distintas especialidades y capacitación a alumnos y docentes y tiene treinta y nueve años de historia y experiencia en la realización de campamentos educativos, lecciones-paseos con fines didácticos, de integración, y de culminación de cursos.

Asimismo cuenta con una valiosa experiencia en actividades comunitarias como la “Fiesta de un Día”, la “Semana de las Artes y las Ciencias”, “Feria de Microemprendimientos” y los diversos festivales y actividades realizados a lo largo del año. También realiza alianzas estratégicas con finalidad pedagógica con otras instituciones educativas: Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Universidad Nacional de Buenos Aires y la Universidad Di Tella.

A partir de estas fortalezas la escuela puede mantener el edificio y el equipamiento mediante el aporte de la Asociación Cooperadora y todos los actores y acciones mencionadas.

Se ofrecen actividades culturales variadas con participación de toda la comunidad, que permiten una visualización de la escuela, más allá del ámbito local inmediato, se implementan proyectos de ayudantías y actividades extracurriculares (campamentos, visitas didácticas, etc.), que tienen como finalidad la formación integral del alumnado en un ámbito de excelencia educativa, se favorece la práctica especializada de los alumnos, mediante pasantías en empresas de primera línea radicadas en el área de influencia de la

escuela. Esta oportunidad fortalece la dimensión pedagógica pero con una evidente impronta comunitaria ya que se busca que los alumnos se inserten finalmente en las mismas.

Finalmente se consiguen becas para egresados en la Fundación “Última Esperanza”<sup>27</sup>.

### **Dimensión pedagógica-didáctica**

Cuando se analiza esta dimensión el director nos informa que cuenta con un alto porcentaje de personal con buen desempeño y alto nivel de compromiso, generalmente con más de diez años de antigüedad en la institución y con un nivel de exigencia académica reconocido por la comunidad educativa.

El director nos cuenta que desde su rol busca que haya libertad de cátedra, ideas innovadoras, recursos didácticos adecuados y que su personal se capacite permanentemente. Agrega que intenta que los docentes estén abocados a sus tareas específicas sin la necesidad de realizar tareas administrativas y también nos informa que les solicita a sus docentes que organicen clases de apoyo en su tiempo libre para los alumnos con dificultades. Finalmente el director nos dice que los alumnos deben pasar por la escuela para obtener “aprendizajes significativos” en los distintos espacios curriculares, en un marco de disciplina y seguridad.

La infraestructura edilicia está acorde con las demandas curriculares, ya que hay una amplia y confortable biblioteca con más de tres mil volúmenes, mapoteca y videoteca, tres salas de computación equipadas, sala de teatro totalmente equipada, gimnasio cubierto con materiales específicos para la actividad deportiva, sala de video, con TV, video-grabadora, DVD, retroproyector, proyector de diapositivas y cañón de proyección, sala de radio, laboratorios amplios, más una ampliación realizada este año por el Plan de Mejoras de Escuelas Técnicas.

Los preceptores no solo se dedican a sus tareas administrativas, sino que también colaboran con la tarea de seguimiento del alumnado, algo que no es muy común en el resto de las escuelas y que ayuda a la gestión de los directivos y trabajo de los profesores.

Existe una participación permanente del alumnado en pasantías, realización de la revista institucional en formato digital y gráfico, radio escolar, muestras teatrales, exposición de producciones e investigaciones científicas, salidas didácticas. El Proyecto de Investigación en Ciencias Sociales, salidas a Capital Federal, visitas al Microcentro y museos.

Hay un gran porcentaje de docentes que egresaron de este establecimiento, lo que, según el director, genera un alto nivel de compromiso, pertenencia y continuidad del proyecto.

El director sostiene que los jefes de Departamentos, son dinámicos y operativos y entre sus acciones tienen la función de establecer vínculos ente el cuerpo directivo y el plantel docente, lo que permite una comunicación fluida entre todos los actores institucionales.

Los alumnos tienen un viaje de egresados, con características educativas, promovidos por la Institución con la finalidad de la buena convivencia y educación en valores.

La escuela realiza la inscripción del alumnado en función de sus aptitudes vocacionales, a través de reuniones informativas de orientación y realización de entrevistas a los futuros ingresantes.

El director nos informa que la dimensión bajo análisis tiene un clima de trabajo cordial y productivo, dada la posibilidad del cuerpo docente de realizar tareas de investigación de campo con los alumnos, la implementación de actividades de recuperación de aprendizajes en alumnos con retraso académico y la participación activa del alumnado en eventos culturales, artísticos y científicos. El director agrega que la escuela continúa trabajando en el proyecto de Robótica, del cual fueron campeones nacionales en la categoría de robots reales, con software y hardware realizado por los alumnos en 2011.

### **La Dimensión técnico – administrativa**

Esta dimensión no es el objeto primario de nuestra investigación, pero creemos adecuado analizarla debido a que le da o le quita al proyecto educativo un sustento de organización institucional sin el cuál se torna difícil hablar de una gestión de calidad.

En el caso de esta institución las fortalezas son haber diseñado un sistema informatizado propio, tanto de alumnos como de docentes, organizado y eficiente que permite obtener datos con mayor rapidez. El hecho de contar con personal administrativo en los tres turnos que funciona la escuela, permite tener flui-

<sup>27</sup> Esta fundación otorga becas universitarias a jóvenes que egresan de la escuela secundaria con buen rendimiento académico y que provienen de hogares con dificultades económicas.

dez en la información y posibilidad de realizar actos administrativos, tanto de docentes como de alumnos en cualquier momento del horario escolar, dando respuesta de los mismos con celeridad.

El equipamiento específico para realizar el completo y eficiente control administrativo permite utilizar los recursos informáticos de manera adecuada. El apoyo de la Asociación Cooperadora para el suministro de insumos y espacio es constante y fortalece la idea de un proyecto comunitario, liderado adecuadamente.

### **Debilidades detectadas**

Al analizar a la institución en la búsqueda de los factores que disminuyan las posibilidades de obtener una gestión de calidad, los entrevistados manifiestan tener dificultades para la continuidad de un proyecto educativo institucional coherente y de excelencia debido a los permanentes cambios de planes, directivas y resoluciones desde las autoridades provinciales. Este problema se ve agravado por cambios de diseños curriculares que dificultan la continuidad de un proceso de Enseñanza - Aprendizaje coherente y secuenciado.

Los entrevistados indican que, aparte de los cambios educativos permanentes, sienten el abandono de parte del Gobierno Provincial como una constante, pero que ésto les presenta el desafío de emprender acciones que les permita generar recursos. Como ejemplo se cita que en 2012 se construyeron, con la ayuda de la Asociación Cooperadora, tres aulas taller para el Ciclo Básico Técnico. Para el 2013 planifican agregar 100 m<sup>2</sup> más.

El director manifiesta que otra de las debilidades es el bajo nivel de formación del alumnado ingresante. Estos tienen escasa preparación académica, hábitos de estudios pobres y dificultades de conducta. Por el lado de los docentes ingresantes el director manifiesta que estos cuentan con una formación académica deficitaria y agrega que el currículo vigente en los institutos de formación terciaria no contempla las necesidades formativas del alumnado actual. Esto agregado a que las variaciones del diseño curricular son abruptas, erráticas e intempestivas.

Paradójicamente, en el curso de la investigación, surge que los entrevistados sostienen que por un lado, ya sea por su historia o por ideología, convicción y compromiso docente, se consiguen importantes logros y prestigio para la escuela pero, por otro lado, el director manifiesta que desearía contar con más apoyo provincial ya que la intensa actividad que ocupa al equipo directivo y a los docentes en la elaboración de proyectos de distinta índole, les traen en alguna ocasión problemas de gestión. Sumado a esto, el sistema de designaciones de personal propicia la desconcentración horaria de los profesores<sup>28</sup>, lo que implica que cada año tienen muchos docentes con pocos módulos.

“Por suerte”, sostiene el director, “si bien tenemos muchos docentes nuevos, hay un núcleo de docentes con más de doce años en el establecimiento con un fuerte compromiso, lo que conlleva a la ejecución de diversos proyectos que mejoran sustancialmente la calidad educativa”.

El director también afirma tener el apoyo de los padres, dado que la institución, en el imaginario colectivo tiene un buen concepto y fama de escuela exigente. Tanto padres como alumnos, por lo general, saben que a la escuela “vienen a estudiar”, según sostienen.

El director agrega, a lo anteriormente expuesto, que las permanentes idas y vueltas de las autoridades con una política curricular y administrativa que es errática e incoherente, no permite una planificación estratégica de los recursos. Se sigue dependiendo de los insumos provistos por la Asociación Cooperadora aunque el crecimiento de la matrícula por la incorporación de la nueva escuela secundaria, ya se haya dado<sup>29</sup>.

Al investigar sobre los objetivos y acciones futuras que la escuela tiene, lo que hemos obtenido es lo siguiente:

### **Dimensión Comunitaria**

En esta dimensión los objetivos son incentivar a los nuevos docentes a participar en las actividades comunitarias, proveer de material didáctico y de condiciones edilicias apropiadas para el normal desarrollo

<sup>28</sup> Los docentes provinciales generalmente no pueden concentrar su carga horaria en un solo establecimiento y deben trabajar en varias escuelas para cubrir sus cargos, lo que implica que los profesores deben correr de una escuela para la otra, sin establecer vínculos muy fuertes con ninguna. Se los denomina informalmente “profesores taxi”.

<sup>29</sup> A la escuela técnica original de cinco años le sacaron dos años para convertirla en Escuela Polimodal con la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1994 y con el último cambio de sistema (la nueva Ley de Educación N°26026) le adosaron tres años para reconvertirla en la “Nueva Escuela Secundaria”.

de las actividades pedagógicas, promover la participación de docentes y alumnos en los campamentos educativos y las lecciones paseo, y en particular las lecciones paseo que se realizan como culminación de los tres años de estudio, siendo este objetivo transversal a todos los espacios curriculares. Se busca asimismo mantener un fluido contacto con las empresas de la zona, tanto en lo que respecta a los compromisos asumidos, así como también para generar nuevas alianzas estratégicas.

Se busca, asimismo brindar mayor participación al Centro de Estudiantes, para que con su presencia democrática los alumnos se involucren más en las actividades que se desarrollen. En lo que respecta a acciones comunitarias, se intenta proponer actividades como las Loterías Familiares, La Semana de las Artes y las Ciencias, la Feria de Microemprendimientos, etc, como medio de integración de la comunidad con la escuela y se prioriza que todas las acciones lleven a los participantes a sentirse parte de una única Comunidad Educativa.

### **La dimensión pedagógico-didáctica**

Los objetivos aquí son mejorar las relaciones entre el personal docente y el control de la gestión, mejorar los vínculos escuela-familia, adecuar los contenidos de los espacios curriculares que envía la DGCyE, haciéndolos, en lo posible más adecuados, brindar las herramientas para que el joven se inserte en el mundo del trabajo, capacitar a los alumnos adecuadamente para proseguir estudios superiores, mejorar canales de comunicación entre los docentes, mejorar los espacios físicos para el mejor desempeño de los talleres, en particular, la sala de robótica y automatización, y el taller de microemprendimientos, preparar adecuadamente los talleres del Ciclo Básico, recientemente aprobados y realizar Lecciones Paseos como recurso didáctico.

### **La dimensión técnico-administrativa**

Esta dimensión tiene como objetivos mantener y mejorar los actuales sistemas administrativos informatizados, promover la adecuación de un espacio adecuado para la secretaría y el archivo, mejorar el mecanismo de archivo de información y búsqueda de la misma, realizar un nuevo sistema informatizado de contralor, de personal y de planta funcional, efectuar las tareas administrativas que se consideren más prioritarias, dado que con la falta de personal no se puede cumplir con la abundante documentación solicitada.

### **Conclusiones sobre la escuela “Nuevos Horizontes”**

Como conclusión del análisis que hemos realizado de esta institución se desprenden los siguientes puntos clave: Existe un grado de compromiso de directivos y docentes con la calidad, el nivel de exigencias académicas es reconocido por la comunidad en la que está inserta; asimismo hay un alto compromiso con el trabajo en equipo, la libertad de cátedra y las ideas innovadoras propuestas.

Se busca por todos los medios posibles la autonomía económica para que la gestión pueda contar con recursos didácticos adecuados y personal docente capacitado para su implementación. Se han llevado a cabo proyectos innovadores que generan, en toda la comunidad educativa, orgullo y sentido de pertenencia y sobre todo deseos de participar y ayudar de manera desinteresada a los alumnos. Hay, por ejemplo, docentes que realizan ayudantías no rentadas y existe en toda la organización consenso en la búsqueda de saberes significativos en los distintos Espacios Curriculares conectados al mundo laboral<sup>30</sup>, y continuidad de Estudios Superiores.

La infraestructura edilicia es acorde con las demandas curriculares y los fondos provienen en la mayoría de los casos de acciones llevadas a cabo por los directivos y la Asociación Cooperadora.

La gestión administrativa se encuentra generalmente informatizada y como consecuencia el personal encargado de la misma puede destinar tiempo a trabajar el seguimiento de los alumnos. Los alumnos y egresados valoran la contención que la escuela brinda en medio de un contexto desfavorable, ya que saben que la misma no está alejada de la transmisión de conocimientos.

La escuela organiza encuentros de egresados que coinciden con actividades que se llevan a cabo regularmente y este espacio sirve para que los alumnos que han dejado la institución sigan sintiéndose

<sup>30</sup> Un claro ejemplo de esto es que hay alumnos que inician pasantías en empresas y luego son contratados al egresar.

parte de la comunidad educativa y también para que relaten sus experiencias en el mundo laboral y estudios superiores.

Los alumnos son permanentemente alentados a participar de pasantías, realización de la revista o radio institucional, muestras teatrales, investigaciones científicas, visitas a instituciones terciarias y universitarias, pero lo más relevante que se les transmite es que la escuela existe para darles un lugar, contenerlos, guiarlos y sentirse orgullosos de pertenecer a un proyecto.

Si bien, el seguimiento del alumno que egresa es informal y en consecuencia no existe información cuantitativa que nos brinde datos empíricos de los resultados obtenidos en lo que respecta a la comprobación de nuestros objetivos, los alumnos egresados entrevistados muestran un mayor índice de inserción laboral y de continuidad de estudios superiores que la media alcanzada por otras instituciones del mismo segmento social.

### **Segundo Nivel de Análisis**

Un **segundo nivel de análisis** corresponde al contraste de la institución que acabamos de describir con las otras escuelas que formaron parte de nuestro trabajo de campo. Como ya hemos detallado son escuelas públicas de gestión estatal y privada de los partidos de San Miguel, Malvinas Argentinas y José C. Paz. Hemos pensado en **tres grandes grupos** para una primera clasificación.

### **8.2 Análisis comparativo con otras escuelas. Primer grupo**

En primer lugar encontramos a un grupo que representa a escuelas con una amplia trayectoria, reconocidas por su prestigio y antigüedad y que han desde siempre preparado a la elite local. Se destacan por ser tradicionales, se definen a sí mismas como de excelencia académica y generalmente atienden a un segmento poblacional medio y medio alto, hijos de profesionales, empresarios y comerciantes, muchos de los cuáles fueron a la misma escuela y que buscan prestigio, seguridad y una formación tradicional que implica la conservación de ciertas costumbres para sus hijos, lo que hace que el grupo social sea de tipo cerrado, estático, poco propenso a los cambios, con un alto sentimiento de "clase". Se podría decir que la elite consolidada busca darle continuidad a la emergente, representada por sus hijos. Se entiende que este tipo de escuela prepara a los alumnos para las posiciones de poder y privilegio. Para definir estos dos términos utilizamos la clasificación que Bordieu (2000) hace al respecto de lo que él denomina **diferentes formas de capital**: capital económico (bienes materiales), cultural (conocimientos, credenciales escolares, lenguaje) y social (vínculos, relaciones interpersonales establecidas).

Este tipo de escuela expide títulos que son sinónimos de prestigio y posición social a nivel local, aparte de un desempeño favorable en los estudios superiores y en una casi segura actividad profesional o comercial.

Estas escuelas estructuran de modo homogéneo las percepciones de sus alumnos y los vincula con otros de cierta similitud con los cuales se comparten determinados valores. De esta manera los padres de esta elite emergente controlan la socialización de los jóvenes en un intento por evitar la contingencia o el azar de que sus hijos se puedan "escapar" de este entorno y entrar a otros no deseados. Este intento por buscar cerrar el círculo social de sus hijos se traduce, a nivel escuela, en una carga horaria importante y una cantidad considerable de actividades extra curriculares, (teatro, coro, rugby, hockey, viajes de intercambio, viajes de estudio, actividades filantrópicas, idiomas, etc.) lo que genera una fuerte pertenencia.

En nuestro análisis hemos encontrado una escuela privada que reúne las características descriptas, a la que llamaremos "**San Miguel Day School**". El tipo de liderazgo ejercido en esta escuela es de carácter disciplinario, normativo. Los directivos y profesores tienen que tolerar la constante presión de la junta directiva y todas sus acciones tienen que cumplir con expectativas de cuidado del "status quo" y la gran mayoría de las reglas con las que se maneja la institución no son escritas sino pasadas de boca en boca o simplemente "porque así lo hacía tal persona". La autonomía de acción es completamente limitada y se espera que los directivos y profesores actúen contagiados del "espíritu institucional" que pasa de generación en generación. Los miembros de la comunidad educativa sienten que forman parte de una elite con determinados valores y que todos deben trabajar para preservar los mismos.

Muchos de los alumnos son hijos de ex\_alumnos y manifiestan que saben que la escuela siempre fue así y que la misma les brindará herramientas para un pasaje cómodo a los estudios terciarios. La inserción laboral no es algo que les preocupe demasiado ya que esperan comenzar a trabajar en algo relacionado con sus futuras carreras cuando hayan finalizado las mismas o estén a punto de hacerlo. Confían en los vínculos que sus padres tienen, para que esta búsqueda no sea compleja.

La escuela bajo análisis ha tenido en los últimos años un constante cambio de directivos. Se infiere que el motivo de la desvinculación está dado por no poder ejercer un liderazgo real, autónomo y que la innovación en cualquiera de sus formas no es muy bien vista. El orden establecido es más importante que la búsqueda de la calidad. La última directora entrevistada se jubiló anticipadamente y cuando fue entrevistada manifestó estar cansada de no poder implementar nada que no venga de “arriba”. La directora sostiene “lo único que les importa es venir a discutir sus problemas de “cartel”, refiriéndose a la importancia que los miembros de la comisión directiva le asignan a sus propias opiniones en las reuniones de la junta directiva. “Los chicos y cualquier innovación no están en su agenda” agregó la directora, para finalizar diciendo estar cansada de tantas trabas burocráticas y opiniones superficiales.

La mayoría de los profesores tiene una importante antigüedad en el cargo y sorprendentemente, aparece en muchos docentes entrevistados el concepto de que ser buen profesor significa que muchos alumnos desaproveben la materia si no están dispuestos al esfuerzo. Al alumno, pareciera ser, hay que disciplinarlo, y direccionarlo para que rinda adecuadamente. La culpa de algún fracaso siempre está puesta en el sujeto que aprende y nunca en cómo se trabaja. “Si no estudian como les pido no aprueban”, “cada vez están más vagos” y expresiones de este tipo son comunes entre los entrevistados.

Es marcado el hecho de que, al hablar con egresados, éstos recuerden las estrategias pedagógicas de sus antiguos docentes, repetidas a través de los años, incluyendo lo que ellos llaman “frases célebres” sin haber cambiado hasta el presente. Muchos de los alumnos deben tomar clases de apoyo fuera de la escuela en algunas materias si quieren aprobar, sin embargo los egresados entrevistados se sienten parte de una gran comunidad que los ha preparado adecuadamente para su vida universitaria y laboral, recuerdan con cariño su paso por la escuela y sienten orgullo de pertenecer a este círculo.

Aparte del currículum obligatorio el énfasis de la escuela está puesto en conciertos y muestras de arte con visitas de importantes artistas, los debates y presentaciones de libros, también con personalidades reconocidas en estos ámbitos, el periódico institucional, idiomas y una menor importancia y tiempo dedicado a los deportes. Los viajes de estudio, en contra de la tendencia estudiantil, se centran en lugares que según los directivos sean enriquecedores para una cultura general, que a los alumnos “no les puede faltar”. Al hablar con los alumnos actuales y egresados estos manifiestan que estos viajes son “un embole”, pero que no queda otra por que sus padres están de acuerdo con la escuela.

Consideramos, luego de lo expuesto, que es claro que el rol de los directivos y profesores es dar continuidad a un proyecto que ya estaba cuando ellos llegaron y que seguirá cuando no estén. Cualquier desviación o irrupción innovativa es desdeñable a partir de esto la gestión queda circunscripta a mantener el proyecto más que a buscar cambios. Ningún líder que no encaje en este estereotipo podrá permanecer en el cargo por mucho tiempo.

Los alumnos, que según el análisis planteado por Bourdieu, son privilegiados a nivel educativo, se insertan sin demasiadas dificultades en el mundo de estudios superiores y consiguen una inserción laboral a través de las relaciones interpersonales de este mismo círculo.

Otra escuela, en este caso de gestión estatal, a la que llamaremos “**Escuela Buenos Aires**”, comparte muchos de los rasgos de la Escuela San Miguel Day School, con respecto a qué tipo de egresados han tenido a lo largo de su historia. Antes del descrédito que las escuelas de gestión estatal comenzaron a tener en la década de los 80 del siglo pasado, esta escuela superaba o al menos competía en prestigio con la misma. Muchos profesionales y comerciantes locales salieron de sus aulas y como dijimos, fue solo el desatino de las políticas estatales la que quebró la inercia de la continuidad de los hijos de éstos en esta escuela.

Durante los últimos años, el liderazgo de un nuevo director, un ex – alumno del colegio, logró hacer resurgir parte del prestigio perdido y si bien el estrato social del cual provienen los alumnos ha cambiado, el director sostiene que la búsqueda de calidad permanente, el empeño puesto por toda la comunidad a partir de acciones estratégicas de su equipo directivo para que los alumnos tengan igualdad de oportunidades y cambien su situación desfavorable inicial, han vuelto a hacer de la escuela un lugar que inspira respeto, orgullo y resultados extraordinarios en comparación con otras instituciones con mejores recursos económicos.

Al entrevistar al director sobre las razones del resurgimiento del prestigio que se había perdido, el mismo manifiesta que al tomar el cargo tuvo que repensar el proyecto, armar buenos equipos de trabajo y empezar a “remarla” para hacer que su “querida” escuela vuelva a darle a los alumnos todo lo que él había recibido como estudiante. Se empezó, nos dice, con una amplia convocatoria a la comunidad toda y replanteo de metas y obstáculos que la escuela tenía.

Un importante trabajo se tuvo que dar con la concientización del personal para que se vuelva a trabajar con responsabilidad y compromiso para desde allí volver a darles autonomía, capacitación e involucrarlos en proyectos que sacaran a la escuela de su estado de “complacencia”. El director agrega que también se

trabajaron aspectos como la empatía con los alumnos y lo vocacional. Textualmente el director sostiene “armé un lindo equipo entrándoles por lo emocional, tratando de sacar lo mejor de todos para cambiar la mirada sobre la escuela y los alumnos. A partir de este cambio de postura empezamos a aprovechar todas las oportunidades que nos ofrecían para volver a poner a la escuela en el lugar que siempre tuvo y devolverle a la comunidad educativa el orgullo de pertenecer a esta escuela”

Es evidente, a partir de lo sostenido por el director, que él y su equipo de trabajo no se paralizan por la falta de apoyo estatal sino que trabajan para solucionar los problemas de gestión.

El director agrega que dentro de sus objetivos esta que sus docentes trabajen con autonomía, con profesionalismo y en equipo pero sobre todo con empatía y amor por su profesión y sus alumnos. Al realizar la comparación entre las escuelas bajo análisis se aprecia que esta escuela trabaja con la comunidad de una manera muy similar a la escuela “Nuevos Horizontes” de nuestra descripción inicial y comprometen a la misma para que se sientan partícipes y colaboren. Toman todo lo que el estado ofrece y lo convierten en proyectos para los alumnos; éstos tienen viajes educativos nacionales e internacionales, de intercambio, campamentos, torneos, periódico y radio escolar, web y redes sociales, feria de ciencias, charlas y debates llevadas a cabo por importantes profesionales, pasantías laborales no rentadas, escuelas de deportes y lo que representa uno de los logros más significativos de esta gestión, los alumnos participan de las conferencias internacionales de Naciones Unidas a las cuales concurren más de 40 naciones invitadas.

Esta institución fue la única escuela de gestión estatal en participar de nuestro país y la única invitada de toda Sudamérica. Para ser admitidos en Teimun 2012 (el nombre de la conferencia) los estudiantes debieron prepararse más de 6 meses en idioma inglés y llevar adelante un intenso trabajo de investigación para la presentación de diversas propuestas de solución de los temas a debatir.

A partir de los excelentes resultados obtenidos ya recibieron nuevas invitaciones y becas de participación para 2014 a llevarse a cabo en Roma, Italia y 2015 en El Cairo, Egipto. Esta actividad se logró llevar a cabo después de un largo esfuerzo de más de un año y medio e involucró a toda la comunidad educativa, el apoyo de los municipios vecinos y diversos actores del sector privado. Cabe destacar que la Argentina es la primera vez que participa de una instancia de tamaño magnitud.

Como análisis contrastivo debemos explicitar que tanto la escuela San Miguel Day School como ésta logran objetivos muy parecidos con respecto a la continuidad e inserción laboral de sus alumnos, pero no podemos dejar de advertir que los alumnos ingresantes ya no provienen del mismo segmento social. Al momento de su fundación, las dos iniciaron su proyecto muy juntas en el tiempo, las dos escuelas atendían a la elite local, hijos de profesionales y comerciantes que tenían casi la seguridad que el título les iban a garantizar un futuro cierto, ya sea que eligieran continuar estudiando o trabajar, pero los diversos problemas socio-económicos por los que tuvo que pasar la sociedad toda y la educación estatal en particular hacen mucho más significativos los logros alcanzados por la escuela de gestión pública descripta. Creemos que a través de un liderazgo eficaz logra compensar los déficits de inicio de un segmento poblacional socialmente más bajo y eleva las posibilidades futuras de los mismos. En este aspecto esta escuela es muy similar y persigue fines muy parecidos a la escuela Nuevos Horizontes. Ambas escuelas, tienen la particularidad que desde su fundación han tenido liderazgos muy comprometidos afectivamente con el proyecto, que se han identificado con el mismo y han podido tanto conformar excelentes equipos de trabajo como transmitir una cultura determinada hacia la comunidad educativa toda.

Estas características no se dan de la misma manera en la institución San Miguel Day School ya que por los motivos expresados anteriormente los directivos deben ser funcionales al modelo sostenido, más que impulsar acciones innovativas o que puedan alejar a la institución del curso planificado.

### 8.3 Segundo grupo de análisis

El segundo grupo de nuestra clasificación pertenece a la antítesis de lo que acabamos de describir. Este tipo de escuelas son las que normalmente se ubican en la periferia de los centros urbanos, son consideradas por la provincia de Buenos Aires como escuelas de alta vulnerabilidad social<sup>31</sup>, no cuentan con

<sup>31</sup> La DGCE construyó con información del censo poblacional del 2001 el Índice de Vulnerabilidad Social. El mismo pretende dar cuenta de las condiciones de vida y de vulnerabilidad de la población y de los hogares. Pondera aspectos socioeconómicos y educativos y contempla cinco dimensiones:

- Hacinamiento moderado y crítico de los hogares
- Condiciones deficitarias en la calidad de los materiales de la vivienda
- Relación de dependencia de los miembros del hogar según miembros ocupados, jubilados ó sin ocupación ni jubilación
- Hogares con sistema de salud pública como única cobertura
- Bajo clima educativo (menos de 11 años de escolaridad formal)

Por ubicación y segmento social que atienden, este tipo de escuela tiene un alto índice de rotación de docentes y reciben muy poco apoyo comunitario.

edificio propio, aceptan repetidores, y los profesores generalmente abandonan la escuela rápidamente ante cualquier otra oferta laboral. El tiempo de gestión es de carácter asistencialista<sup>32</sup>.

Aunque por otro lado, inversamente a lo que podría pensarse sobre las necesidades de estos alumnos y el tipo de gestión a llevar adelante, los directivos y docentes instauran una relación altamente asimétrica, con mucho de paternalismo frente a lo que se entiende como carencias, pero también con mucha “mano dura” porque se presupone que a este tipo de alumno hay que disciplinarlo. La idea de gestión aquí se basa en mucha contención, pero relacionada al orden y al control sobre chicos a los que se los considera peligrosos. Los espacios de tránsito y los lugares de acceso generalmente se encuentran cerrados o controlados por preceptores y la autoridad se percibe como distante, lejos de los problemas de gestión institucional y con esfuerzos importantes puestos en que nada se vaya de las manos o no haya “problemas serios”.

En nuestra investigación hemos encontrado tres escuelas estatales, una de cada distrito que pertenecen a este grupo y responden a las características descriptas.

Es interesante destacar que a partir de lo recogido en las entrevistas existe una clara identificación proyectiva entre lo que la escuela ofrece y lo que los profesores y alumnos esperan encontrar en las mismas. Al ser entrevistados los directivos manifiestan que los profesores tienen prejuicios y concepciones sobre el sujeto que aprende, del estilo “no se puede hacer mucho con estos alumnos” “la casa y educación de los padres no ayuda” y que actúan en consecuencia. En las tres escuelas los directivos manifiestan que los profesores tienen poco compromiso, un alto ausentismo, poco interés en la capacitación y un deseo permanente de dejar la institución ante la menor posibilidad de trabajo en otro lugar.

Los alumnos parecen confirmar los prejuicios de los profesores, se muestran desmotivados, muchos dejan la escuela de manera temprana, hay un alto índice de repetidores y toman la escuela como un lugar donde se encuentran con sus amigos y parecen adivinar que ésta no les va a dar una capacitación acorde con las demandas de estudios superiores o laborales.

Muchos de los alumnos eligen continuar dentro de estas escuelas porque, por un lado, sienten que no se los ha preparado para escuelas más exigentes o no pueden hacer el esfuerzo económico de viajar, y por otro, porque es un lugar al que están acostumbrados, conocen y les permite sentirse dentro de un sistema que le da una identidad, aunque ésta los condene a no poder salir del círculo en el cual están.

De las tres escuelas analizadas, aparte de las similitudes ya descriptas, se desprenden las siguientes particularidades: El director de la escuela que denominaremos **Paula Albarracín** manifiesta estar desanimado con respecto a los resultados obtenidos por su gestión. Lo que percibimos en la entrevista (la misma fue suspendida dos veces, una sin avisarnos) es cansancio con el sistema y muy poco compromiso actual para implementar cambios en busca de la calidad educativa. El director relata que sus tiempos son muy acotados debido a las múltiples tareas administrativas que tiene a cargo, que tiene poco apoyo del sistema, que sus profesores colaboran poco, que faltan mucho, que tienen poco compromiso y que se siente solo frente a tantas tareas. Menciona que los últimos años han sido más difíciles, que los alumnos cada vez están peor, que los padres están cada vez más atareados y no colaboran con la escuela y ni siquiera vienen cuando son citados. En el curso de la conversación surgió que muchos docentes y directivos están tomando la decisión de una jubilación adelantada, que la provincia contempla, aunque con una remuneración más baja, ya que como el director manifiesta “no se ven demasiadas posibilidades distintas”. Los docentes entrevistados responden a los parámetros ya especificados, es decir, poco compromiso, una casi nula capacitación en servicio y la queja recurrente de la falta de apoyo. Con respecto al alumnado, los docentes manifiestan que estos no tienen motivación alguna por el estudio y que el sistema no castiga al que no estudia o no viene a clase, sino que lo apoya para que apruebe de cualquier manera. Como se ve un círculo vicioso que parece ser recurrente en el tipo de escuelas bajo análisis, cuando los que gestionan la institución no intentan cambiar las condiciones de trabajo y revertir el estado de las cosas.

La segunda escuela analizada dentro de este grupo se denomina **Escuela Media Domingo Faustino Sarmiento** y es similar a la Escuela Paula Albarracín, en ubicación suburbana y en el segmento poblacional que atiende, pero con la salvedad de que la directora a cargo, según lo que nos cuenta, ha intentado varias estrategias para cambiar su escuela con pocos resultados hasta ahora. Nos cuenta, por ejemplo, que buscó profesionalizar a su plantel a través de la capacitación en la escuela y también externa, pero tuvo que discontinuar algunas porque los profesores tomaban la capacitación externa siempre y cuando coincidiera con su horario de trabajo, solicitaban licencia y luego no concurrían a la misma. La directora agrega que también ha trabajado aspectos que hacen a los vínculos tanto con la institución cómo con

<sup>32</sup> Estas escuelas que atienden alumnos de bajos recursos entregan a los alumnos lo que se denomina “copa de leche” que a veces incluye algo para comer. Algunas también tienen almuerzo, normalmente este gasto es solventado por la Asociación Cooperadora, con aportes provinciales.



los alumnos pero que tampoco ha logrado cambiar mucho. “Los profesores son jóvenes y muchos recién recibidos, pero sorprendentemente tienen poco compromiso con la tarea por el tipo de alumno con el que trabajan, ya que estos no responden al tipo de alumno idealizado con el que salen de los institutos de formación docente” sostiene la directora. “Es obvio” dice “que esto redundará en efectos negativos ya que los alumnos perciben poco interés en ellos y devuelven poco interés en sus estudios o en relacionarse con este tipo de profesor”. Ésto, agrega la directora, retroalimenta de manera negativa al proceso enseñanza-aprendizaje, y finalmente dice que lleva a cabo “una tarea titánica” intentando alcanzar un compromiso de todas las partes para lograr un cambio, y que muchas veces se siente impotente frente a los pobres resultados.

Los profesores y alumnos entrevistados reaccionaron de una manera muy parecida a los de la Escuela Media Paula Albarracín. Se los nota conformistas; en el caso de los profesores la mayoría admiten hacer lo mejor posible dadas las circunstancias contextuales y “los alumnos que les toca en suerte” y no se hacen cargo de lo que ocurre a su alrededor: En el caso de los alumnos se muestran desinteresados con respecto a su futuro. Al indagar sobre sus expectativas los alumnos manifiestan en su mayoría que piensan trabajar aunque “es jodido encontrar algo” y pocos se muestran interesados en estudios superiores. Algunos alumnos también cuentan que algunos egresados que conocen tuvieron que dejar de estudiar porque era difícil estudiar y trabajar y se infiere que, salvo excepciones, este tipo de experiencia indirecta actúa como un elemento de disuasión.

A la tercera escuela de estas características la denominaremos “**Malvinas Argentinas**”. La directora de esta institución ha conseguido que le otorguen el proyecto de Jornada extendida, con el cual ha comenzado a implementar algunos proyectos que trajeron aparejados pequeños cambios y mayor compromiso de los docentes.

Sin embargo al igual que en las dos escuelas anteriores, no encontramos en los directivos el entusiasmo fundacional de las escuelas descriptas anteriormente ni el compromiso de la comunidad educativa o de la porción de la sociedad que la escuela atiende. Los líderes de estas escuelas encuentran dificultades en lo que dimos en llamar “sentido de pertenencia” en la escuela Nuevos Horizontes o la escuela Buenos Aires. No lo vimos en los profesores, pero tampoco en los alumnos que toman a la escuela como el único lugar que les brindará un título, herramienta indispensable para conseguir un trabajo, en algunos casos, luego de haber repetido más de una vez en otras escuelas.

Ante este panorama es muy difícil intentar modificar algunas cuestiones institucionales, relatan los directivos de las tres escuelas de este grupo.

En lo que respecta a los vínculos, la directora de la escuela Malvinas Argentinas, confirma nuestra presunción con respecto a la relación que los docentes proponen y explica que, probablemente dado por las diferencias sociales y el acceso a ciertos bienes y capital cultural, los docentes sienten que son socialmente superiores a estos alumnos. Las diferencias entre los adultos y los jóvenes muchas veces se traducen en desvalorización y juzgamiento tanto de los alumnos como de sus familiares, tal cual ya hemos expresado. A partir de esta realidad algunos docentes se acercan más a quienes generan mayor empatía a partir de las necesidades que estos muestran, pero el no respeto a las normas expone a los alumnos de estas escuelas a la expulsión, repetición o lo que es peor a una situación que se juzga como irremediable.

La directora nos informa que se trabaja mucho sobre cómo cambiar estos aspectos ya que ella como líder está convencida de que una nueva configuración simbólica de los alumnos permitirá cambiar poco a poco los logros de la escuela. La directora agrega que la Jornada extendida ha traído la posibilidad de contar con otros tiempos y mayor compromiso de los docentes. Al entrevistar a éstos, los mismos dicen trabajar con profesionalismo y responsabilidad y que hacen todo lo que está a su alcance para enseñar de la mejor manera. Dicen que es muy difícil el contexto donde trabajan y que reciben poco apoyo institucional y provincial. Los alumnos entrevistados se muestran reticentes o desinteresados a hablar de su futuro y se infiere un cierto conformismo con la situación social que tienen o al menos se presume que no avizoran un camino distinto.

Todos los directivos de estas escuelas manifiestan dificultades de gestión similar. Un estado casi ausente, profesores con prejuicios y desvalorización de sus alumnos, alumnos que se mimetizan con lo que se supone de ellos y una comunidad pasiva y acostumbrada más a la asistencia social que a la calidad educativa.

Para concluir esta parte del análisis cabe decir que desde el relevamiento que hemos hecho y confirmado con los directivos, el ingreso al nivel superior es bajo y el abandono temprano es más la norma que la excepción. Al entrecruzar información de escuelas de este grupo los porcentuales son similares. El tipo de trabajo que consiguen estos egresados es generalmente de tipo manual y/o informal.

#### 8.4 Tercer grupo de análisis

El tercer y último grupo de la clasificación que hemos llevado a cabo es el estilo de liderazgo que prioriza o mantiene el "status quo" antes que la innovación para la mejora de la calidad educativa.

En nuestra investigación hemos encontrado que hay, sorprendentemente, más escuelas de este estilo que las anteriormente descritas. Los líderes de estas escuelas, que atienden segmentos medios de la población y pertenecen a la gestión privada, cuentan con recursos altamente favorables para llevar a cabo gestiones de calidad, pero, ya sea por conformarse con cumplir con lo normativo, o porque el foco de la institución está puesto en otro lado, los objetivos son limitados en sus expectativas y la consecuente estrategia es de corto alcance.

Para nuestro análisis específico tomaremos dos escuelas privadas, una laica y otra confesional del distrito bajo estudio que llamaremos escuela "**Boulogne Sur Mer**" y escuela "**San Juan el Precursor**".

La escuela Boulogne es relativamente nueva para el nivel medio, pero es la continuidad de una escuela mucho más antigua, que comenzó con jardín y primaria. El proyecto de secundaria, que se fundó para darle continuidad al nivel primario, según lo que se desprende de la información recogida, comenzó con un nivel escaso de profesionalismo de sus directivos y docentes ya que la conformación de su plantel estuvo dada por una selección de tipo informal, con profesores que tomaban sus cargos por amistad o recomendación o porque ya estaban en la escuela, más que por su nivel o recorrido académico.

Desde la fundación el proyecto de secundaria se entendió como un "apéndice" necesario de primaria, pero no como una necesidad o deseo institucional. En consecuencia el foco siempre estuvo puesto en la subsistencia económica más que en la calidad educativa que la institución pudiera brindar. La escuela tuvo cinco directivos en su corta vida, lo que puede entenderse como una falta de sentido de pertenencia de los mismos o por entender éstos rápidamente donde podían llegar los límites de su gestión. A partir del relato del director actual se desprende que la autonomía es limitada y los deseos iniciales de impulsar un proyecto de calidad van mermando con el paso del tiempo. La entidad propietaria de la escuela muestra poco interés en proyectos que no estén conectados a lo normativo, a lo curricular y la evaluación más importante que llevan a cabo no está dada por la innovación, los proyectos extracurriculares, los niveles de inserción en estudios superiores o conexión con el mundo laboral sino en el hecho de que en la escuela no haya "problemas" y se cumpla con lo que piden las autoridades provinciales.

Al ser uno de los objetivos la supervivencia económica, el director sostiene que dentro de sus funciones tiene que gestionar la morosidad en conjunto con la administración, hecho que produce confusión de roles y desmotivación. Asimismo no puede permitir que se matricule algún alumno que no haya sido autorizado por la administración, lo que le quita autonomía y le resta autoridad frente a su personal.

Se percibe desde el discurso de este director que la gestión podría ser distinta y de mayor calidad, si tuviera la oportunidad, pero también se infiere que es muy difícil trabajar con este grado de autonomía tan bajo y en donde, ante cualquier idea innovativa, preocupan más los posibles inconvenientes o riesgos que las mismas podrían traer antes que los beneficios que los alumnos podrían tener.

Los profesores se comportan de manera muy parecida al director. El nivel de compromiso está puesto en lo propio de cada espacio, el trabajo en equipo es bastante escaso y el tiempo dedicado a los alumnos es el que marca el reglamento. Con respecto a la capacitación, el director manifiesta que los docentes son poco proclives a llevarla a cabo, mientras que los docentes argumentan que lo que viene del estado es muy poco y que no tienen tiempo o dinero para hacer capacitación de tipo privada. La escuela no ofrece ninguna capacitación propia

No hay pasantías no rentadas conectadas al mundo laboral y no hay ningún trabajo con respecto a lo vocacional, excepto el infrecuente test vocacional propuesto por algún docente, desde su espacio curricular.

Los alumnos no están acostumbrados a demasiadas exigencias académicas y si bien terminan el secundario en el número de la media provincial, sienten el nivel superior como muy complejo, en consecuencia los niveles de ingreso a estudios superiores son de nivel promedio, con muchos alumnos que comienzan, pero también con muchos que abandonan rápidamente sus estudios. El nivel y tipo de inserción laboral es un tanto mejor al de los alumnos de segmentos más bajos pero mayoritariamente conectados a trabajos de índole comercial, poco profesionalizados.

En nuestro análisis de la escuela "**San Juan El Precursor**" encontramos rasgos muy similares a los descriptos para la escuela "Boulogne Sur Mer", pero con la particularidad, para nuestro análisis, de que al ser una escuela confesional el foco está completamente corrido de la calidad de la educación que brinda, ya que desde lo fundacional, el objeto de la creación estuvo dada por brindar un servicio comunitario de tipo religioso.

El tipo de directivos y profesores deben responder a estos parámetros para permanecer en sus lazos y la gestión se ve acotada a lo que se puede llevar a cabo dentro de los mismos.

Al ser entrevistada, la directora manifiesta que tiene deseos de cambiar muchas cosas de su gestión pero se encuentra con limitaciones importantes ya que lo que se espera de ella es que responda a los objetivos institucionales que, según sus palabras, las autoridades expresan que son superiores a los que ella pueda plantear. La misma directora plantea que la capacitación que ella o sus profesores realizan es desdeñada, ya que según las autoridades institucionales, “los valores religiosos son más importantes que cualquier acreditación que puedan obtener”.

Los lineamientos institucionales pasan por el orden y el disciplinamiento de los alumnos. La autoridad no se discute y la desviación de lo normativo se castiga con la no renovación de la matrícula para los alumnos. Al preguntarle a la directora porque supone que su escuela tiene una cantidad de alumnos<sup>33</sup> superior a la media del distrito, esta responde que los padres deben sentirse atraídos por la seguridad y valores tradicionales que la escuela esgrime como estandarte, aparte de aranceles bajos que son subsidiados por el estado y la iglesia “los padres seguramente quieren que sus hijos cursen en un ámbito donde prime la disciplina, el orden y el respeto, más asociados a una iglesia que a una escuela” sostiene la directora y agrega que percibe que estos padres no reclaman mucho más de su gestión.

Dentro de este marco, la directora nos cuenta que intenta, con un grupo de profesores que respondan más a un modelo emparentado con la calidad, llevar adelante proyectos innovativos y que les muestren a los alumnos opciones diferentes a la que la institución propone, pero obviamente se ve limitada por lo ya descrito.

El nivel de continuidad de los estudios superiores es alto y los alumnos consiguen, con esfuerzo, mantenerse dentro del sistema. Inferimos que esto se da a partir de los bienes culturales obtenidos previo al ingreso a la escuela, la contención familiar y por el nivel otorgado en la escuela desde los contenidos que fueron aprendidos de manera más memorística y mecánica que lo esperable, pero que aun así le dan a los alumnos una base importante para sostenerse dentro del nivel superior.

El nivel de empleabilidad es más alto que en las escuelas de segmento social más bajo. Inferimos que este está dado por las relaciones interpersonales de los padres, más que por las competencias desarrolladas desde lo institucional.

---

<sup>33</sup> La escuela San Juan El Precursor tiene una de las matriculas más altas del distrito.

## 9. Conclusiones

La presente tesis tuvo como objetivo comprobar que la gestión eficaz de las instituciones educativas y la consecuente calidad de las mismas impacta directamente en la inserción laboral y continuidad de estudios superiores de los egresados de la escuela secundaria del Gran Buenos Aires, Argentina.

Para demostrar esto, se llevó a cabo un análisis de casos comparativos de instituciones educativas tanto públicas como privadas de los partidos de San Miguel, Malvinas Argentinas y José C. Paz, los tres de la provincia de Buenos Aires. Se trabajó con una triangulación de fuentes que incluyó a directivos, docentes y alumnos del último año y egresados.

Para nuestro primer nivel de análisis seleccionamos a la escuela Nuevos Horizontes, una escuela pública que atiende un segmento poblacional predominantemente bajo. Tomamos a esta escuela como referente porque es una escuela prestigiosa a nivel local y provincial y además por que la mayoría de la literatura trabajada sostiene que éste es el contexto ideal para evaluar la gestión y su impacto.

Al analizar esta gestión y sus resultados podemos sostener que nuestra hipótesis ha sido confirmada ya que la gestión del director fundador de la institución consiguió mejores resultados que la media del segmento poblacional que su institución atiende. Para la comprobación de nuestra hipótesis evaluamos los aspectos de liderazgo desarrollados en nuestro trabajo. Al hacerlo comprobamos que el director de ésta escuela ha establecido una visión orientadora y estratégica desde la fundación y ha provisto a la institución toda de altas expectativas. Asimismo ha generado las condiciones organizacionales adecuadas sosteniéndose en todos los aportes de su personal, la asociación cooperadora, la comunidad educativa y todas las organizaciones externas que pudieran aportar valor agregado a su institución.

Asimismo se ha preocupado por generar un clima de autonomía, profesionalismo y alta responsabilidad en su personal, el cual se siente completamente identificado con el proyecto, al sentir que su tarea es valorada y acompañada.

Todos los miembros de la comunidad educativa resaltan la apertura y flexibilidad del director frente a la gestión diaria, escuchando aportes e implementando todo lo que produzca un beneficio para su personal y alumnos. Estos últimos confían en él y han desarrollado un cariño especial por la institución de la que se sienten orgullosos y a la cual vuelven cada vez que son convocados.

En la búsqueda de la comprobación de los objetivos que nos propusimos, tanto los directivos, como los profesores y alumnos coincidieron en que el tipo de gestión de esta escuela es fundamental para favorecer tanto la inserción laboral como la continuidad de estudios y detectamos que si bien la clase social a la que pertenecen los alumnos incide negativamente en la inserción laboral y continuidad de estudios superiores, la gestión eficaz puede revertir ampliamente este déficit inicial y conseguir resultados superiores a los del alumno medio.

Comprobamos que el compromiso, dedicación y profesionalismo de los docentes se dá también por la influencia marcada del director y muchos de los docentes admiten que este es el factor determinante para que ellos puedan dar lo mejor de ellos mismos. Asimismo los alumnos sostienen que todo el personal que tienen, trabaja con dedicación y los acompañan y contienen. Agregan que pasar por esta escuela les ha dado oportunidades de aprender, conocer y sentirse reconocidos como alumnos. Los datos obtenidos en esta escuela contrastados con el resto de las instituciones bajo análisis fueron relevantes para nuestra comprobación ya que demuestran que el fracaso escolar, la exclusión y la desigualdad no están dados por el nivel socio-económico de los alumnos sino por el contrario por el tipo de gestión que se lleva a cabo en casa institución. Solo una lectura superficial de la realidad y paradigmas perimidos pueden sostener que hay distintas "calidades" según el segmento social.

La falta de calidad de la gestión o las concepciones asistencialistas sobre la escuela pueden y deben cambiar para atender el rol social que esta debe cumplir, particularmente con los sectores sociales más vulnerables.

Independientemente de estas conclusiones cabe acotar que la mayoría de los alumnos de esta escuela que fueron entrevistados coinciden en marcar el contexto socioeconómico y geográfico como uno de los factores que más inciden negativamente en su futuro, cuando egresan del secundario.

Como ya hemos advertido en el caso de los dispositivos utilizados para medir los objetivos propuestos desde el ministerio de educación sobre la inserción laboral y continuidad de estudios superiores, este establecimiento al igual que el resto bajo análisis no cuenta con ningún dispositivo propio y solo utiliza la información general que entrega el MEN. Al no contar la institución con registros estadísticos formales sobre sus egresados, nuestras conclusiones derivan de comparar la información obtenida en las entrevistas, entrecruzando los datos interinstitucionalmente con los datos estadísticos proporcionados por el MEN, el último censo poblacional y los datos estadísticos que hemos aportado en el desarrollo de la problemática. Tampoco cuentan con ningún tipo de evaluación de calidad de la gestión y podemos agregar

como dato relevante que el MEN no tiene capacitación específica para sus directivos sobre liderazgo, gerenciamiento institucional o de recursos humanos.

En un segundo nivel de análisis comparamos la escuela descrita anteriormente con el resto de las escuelas con las que trabajamos.

Las conclusiones a las que hemos llegado son las siguientes:

- Al comparar las escuelas de igual o parecido segmento social, podemos confirmar que la gestión eficaz juega un rol determinante en los resultados obtenidos. La información recogida demuestra que la escuela Buenos Aires tiene índices muy parecidos a los de Nuevos Horizontes con respecto a la inserción laboral y estudios superiores y la gestión, como hemos visto, es muy similar a la anteriormente descrita.
- Los índices de las escuelas San Juan El Precursor y Boulogne Sur Mer, ambas escuelas de gestión privada, son similares a las dos escuelas descriptas anteriormente, pero la salvedad que hay que hacer aquí es que, dado el segmento social que atienden y el consecuente capital cultural con el que los alumnos llegan a la escuela, sería esperable que los índices fueran mejores. La explicación que encontramos es que una gestión no adecuada o directamente ineficiente le resta posibilidades al alumnado. Los directivos y profesores de estos dos establecimientos explican que las autoridades de los mismos coartan, por las diversas razones ya expresadas, sus posibilidades de tener una mejor gestión, pero dejaremos esta cuestión sobre si los líderes pueden lograr un cambio de cultura, sea cual fuere el contexto, para una futura investigación.
- Las escuelas Faustino Sarmiento y Malvinas Argentinas ambas escuelas públicas y consideradas como escuelas de vulnerabilidad y riesgo por la Dirección General de Cultura y Educación tienen índices bastante más bajos con respecto a las escuelas Nuevos Horizontes o Buenos Aires. Lo importante a destacar aquí es que ambas directoras intentan llevar a cabo una gestión de calidad, a pesar del contexto desfavorable, pero aún no han logrado resultados diferenciadores. Otra pregunta que queda abierta para una futura investigación, entonces, es si una gestión en contextos desfavorables necesita del apoyo comunitario y el grado de identificación y pertenencia demostrados por los directores de las escuelas Nuevos Horizontes y Buenos Aires para ser eficaz. Lo que hemos dado en llamar identificación y pertenencia demostrados por los directores en el caso de estas escuelas es significativo porque contagia a la comunidad educativa toda y logra un apoyo sostenido de la misma con resultados que impactan de manera singular en los logros de los alumnos.
- El caso de la escuela Paula Albarracín es un claro ejemplo de lo negativo que puede ser la combinación de un segmento poblacional de riesgo con la falta de una gestión eficaz. Esta escuela atiende un segmento social muy parecido al de la escuela Nuevos Horizontes, pero del análisis se desprende que la falta de una gestión adecuada y el poco compromiso con la búsqueda de calidad produce resultados completamente distintos. Los índices recogidos con respecto a la inserción laboral y continuidad de estudios superiores es notablemente inferior, los alumnos y egresados entrevistados, en su mayoría, ni siquiera intentan continuar estudiando y la inserción laboral es pobre e informal.
- La escuela San Miguel Day School, la última escuela que analizamos, no arroja resultados interesantes que confirmen o desestimen nuestra hipótesis ya que si bien los índices de inserción laboral y continuidad de estudios son superiores a los de la media del nivel bajo análisis, éste se debe asociar al capital cultural con los que los alumnos comienzan sus estudios y la clase social a la que pertenecen ya que la gestión, según informa la directora misma, está totalmente acotada a lo impuesto por la junta directiva, dejándole muy poco margen para cualquier tipo de innovación.

Como conclusión final debemos decir que hemos comprobado nuestra hipótesis, hemos alcanzado los objetivos que nos habíamos propuesto y dejamos dos sugerencias para futuras investigaciones sobre la interacción entre la cultura institucional y el cambio y por otro lado cuál es el impacto que produce en la gestión, el sentido de pertenencia e identificación con el proyecto institucional.

Es esperable que estudios futuros puedan alcanzar resultados más generalizables con respecto a la temática que hemos propuesto.

## 10. Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I.** (1991): Escuela, fracaso y pobreza. Como salir del círculo vicioso en Aguerrondo, I. La escuela como organización inteligente. Buenos Aires: Troquel.
- Aguerrondo, I.** (1992): “La mirada de la conducción”, en Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G.: Cara y ceca de la conducción educativa, cap. 7, Buenos Aires: Troquel.
- Aguerrondo, I.** (1996): La escuela como organización inteligente, Buenos Aires: Troquel educación.
- Aguerrondo, I.** (1999): “El nuevo paradigma de la educación para el siglo” [en línea] disponible en <<http://www.oei.es/administración/aguerrondo.htm>>.
- Aguerrondo, I. y Vezub L.** (2008): Una mirada hacia el interior de las instituciones terciarias de formación docente, en la Argentina: Cambios y continuidades en su configuración. Buenos Aires: Universidad de San Andrés – Fundación Luminis.
- Aguerrondo, I. y Vezub, L.** (2011): Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico, en revista Educar, vol. 47/2 pp. 211-235.
- Aguerrondo, I. y Xifra, S.** (2002): La escuela del futuro: Como piensan las escuelas que innovan, Buenos Aires: Papers Editores.
- Aguerrondo, I.; Lugo, M. y Rossi, M.** (2001): La gestión de la escuela y el diseño de proyectos institucionales. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Armstrong, M.** (1998): How to be an even better manager, (4ta. Ed), London: Kogan page.
- Australian Capital Territory Education and Training** (2012), Excellence and Enterprise. [En línea] disponible en <[http://www.det.act.gov.au/school\\_education/excellence\\_and\\_enterprise](http://www.det.act.gov.au/school_education/excellence_and_enterprise)>.
- Avolio de Cols, S.** (1996): Los proyectos para el trabajo en el aula – De la teoría a la acción docente, Buenos Aires: Marymar.
- Batallan, G. y Neufeld, M. R.** (1988): “Problemas de la antropología y la investigación educacional en America Latina”, en Mancusi, M. y Faccio, C. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Bloch, S. y Whiteley, Ph.** (2003): Complete Leadership, Gran Bretaña: Pearson Education Limited.
- Bordieu, P. y Passeron, J. C.** (1977): La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza en Mancusi, M. y Faccio, C. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Braslavsky, C. et al** (1989): Educación y transición a la democracia en el cono sur, en Braslavsky, C. y Tiramonti, G.: Conducción educativa y calidad de la enseñanza media, Buenos Aires: Flacso / Miño y Dávila editores.
- Braslavsky, C.** (1994): La discriminación educativa en Argentina. Buenos Aires: Miño y Dávila/Flacso.
- Bravlasky, C.** (1999): Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de posgrado de formación de profesores. [En línea] disponible en <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a01.htm>>.
- Bravlasky, C.** (2002): “Teacher Education and The Demands of Curricular Change”, en Revista de Educación 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 105-122.
- Braslavsky, C.** (2006): Diez Factores Para una Educación de Calidad Para Todos en el Siglo XXI, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. [En línea] 2006, vol. 4, núm. 2e, pp. 84-101 disponible en <<http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf>>.
- Braslavsky, C. y Tiramonti, G.** (1990): Conducción educativa y calidad de la enseñanza media, Buenos Aires: Flacso / Miño y Dávila editores.
- Callahan, R.** (1962): Education and the cult of efficiency, en Braslavsky, C. y Tiramonti, G.: Conducción educativa y calidad de la enseñanza media, Buenos Aires: Flacso / Miño y Dávila editores.
- Casanova, A.** (2012): El Diseño Curricular Como Factor de Calidad Educativa. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. [En línea] disponible en <<http://www.rinace.net/riece/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>>.
- Cepal** (2004): Estructura ocupacional, estructura social y clases sociales. [En línea] disponible en <[http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/20590/sps96\\_lcl2192pe.pdf](http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/20590/sps96_lcl2192pe.pdf)>.
- Cepal-Unesco** (1992): Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad [en línea] disponible en <<http://www.eclac.org/id.asp?id=4680>>.
- Creech, B.** (1994): The Five Pillars of Total Quality Management, Nueva York: Penguin books.
- Crosby, P. B.** (1979): Quality is free: The Art of Making Quality Certain en Gento, S.: La institución educativa. Identificadores de calidad educativa, Buenos Aires: Docencia.
- Crovetto, N.** (2011): Demanda de educación superior y equidad en Estudiantes y Profesionales en la Argentina, Buenos Aires: EDUNTREF.
- Darling-Hammond, L.** (2000): Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy en Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp 105-122.

**De Pree, M.** (1989): *Leadership is an art.*, en Gento, S.: *Instituciones educativas para la calidad total*, Madrid: La Muralla.

**Deming, W. E.** (1981): *Management and Statistical Techniques for Quality and Productivity*, en Gento, S.: *La institución educativa. Identificadores de calidad educativa*, Buenos Aires: Docencia.

**Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires** (2008): *Ley de Educación Provincial N°13.688*. La Plata.

**Dirección General de Cultura y Educación** (2007): "La Educación Como Bien Social" en *Anales de la educación común*, Año 3 núm. 6, julio 2007, pp 15-24. Buenos Aires.

**Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente** (2005): *Diagnóstico Situación Escuela Media*, [versión electrónica] (<http://www.me.gov.ar>)

**Dörnyei, Z.** (2011): *Teaching and Researching Motivation*, Essex: Pearson Education Limited.

**Drucker, P.** (1993): *La sociedad poscapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.

**Dussel, I. y Southwell, M.** (2011): "Jóvenes: un tema que insiste", en *El monitor de la educación: Ministerio de Educación de la Nación*, Marzo 2011, pp. 25-27.

**Dussel, I.** (2008): *La escuela media y la producción de la desigualdad, continuidades y rupturas*, en Tiramonti, G. y Monte, N. (comps.), Buenos Aires: Manantial / Flacso.

**Elkind, D.** (2003): "La escolaridad y la familia en el mundo posmoderno", en Romero, C., *La escuela media en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires: Noveduc.

**Espinosa, M.** (2012): "La calidad educativa en el laberinto", en *Laberintos*, año 5 – número 22, pp. 3-6.

**Falconi, O.** (2011): "La experiencia escolar de alumnas y alumnos de sectores pauperizados en instituciones públicas", en *El monitor de la educación: Ministerio de Educación de la Nación*, Marzo 2011, pp. 34-37.

**Filmus, D.** (1995) (Comp.): *Los condicionamientos de la calidad educativa*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

**Fitoussi, J. P. y Rosanvallon, P.** (1997): "La nueva era de las desigualdades" en *La escuela media en debate*, Tiramonti, G. y Montes, N. (comps). Buenos Aires: Manantial/Flacso.

**Fonide** (2010): *Formación y Nacimiento de los Directores Escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política*, Mineduc.

**Fullan, M.** (1992): *The evolution of change and the new work of the educational leadership*, en Gento, S.: *Instituciones educativas para la calidad total*, Madrid: La Muralla.

**Garratt, B.** (1994): *The Learning Organization*, London: Harper Collins.

**Gaxiola Lugo, M.** (2013): "El cambio en las instituciones educativas", en *Laberintos* año 7, núm. 24, pp 24-26.

**Gento Palacios, S.** (1996): *Instituciones educativas para la calidad total*, Madrid: La Muralla.

**Gento Palacios, S.** (comp.) (1998): *Gestión y supervisión de centros educativos*, Buenos Aires: Docencia.

**Gento Palacios, S.** (2001): *La institución educativa: Identificadores de calidad educativa*, Buenos Aires: Docencia.

**Gento Palacios, S.** (2001): *La institución educativa: Predictores de calidad educativa*, Buenos Aires: Docencia.

**Good, T.** (1989): *Using classroom and school research to professionalize teaching*, en Gento, S.: *Instituciones educativas para la calidad total*, Madrid: La Muralla.

**Greenwood, M. S. y Gaunt, H. J.** (1994): *Total Quality Management for Schools*, en Gento, S. (comp.): *La Institución Educativa I. Identificadores de calidad educativa*, Buenos Aires: Docencia.

**Gvirtz, S.** (2002): "La autonomía escolar es un buen camino" en Gvirtz, S. y Podestá, M. E.: *Mejorar la escuela: acerca de la gestión y la enseñanza*, Buenos Aires: Granica.

**Gvirtz, S.** (2005): *De la tragedia a la esperanza: hacia un sistema justo, democrático y de calidad*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.

**Gvirtz, S. y Podestá, M.** (comps.) (2006): *Mejorar la escuela: acerca de la gestión y la enseñanza*. Buenos Aires: Granica.

**Gvirtz, S. et al** (2007): *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*, Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

**Handy, Ch.** (2005): *La organización por dentro: ideas para directivos*, Barcelona: Deusto.

**Harf, R. y Azzerboni, D.** (2010): *Estrategias para la acción directiva*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

**Hargreaves, A.** (1996): *Profesorado, cultura y posmodernismo. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, en Romero, C.: *La escuela media en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires: Noveduc.

- Harris, K.** (2005): "Ensuring Quality: managing teachers' performance", en *ELT Management*, num. 36, pp. 15-17.
- Hayes, L.** (2000): *Am I Teaching Well? Learning matters*. [En línea] disponible en <[http://www.highland.schools\\_virtuallib.org.uk/ltt/inclusive\\_enjoyable/teacher.htm](http://www.highland.schools_virtuallib.org.uk/ltt/inclusive_enjoyable/teacher.htm)>.
- Hesselbein, F., Goldsmith, M. y Beckhard, R.**: (The Drucker Foundation) (2006), *El líder del futuro*, Barcelona: Deusto.
- Hicks, T.** (1992): *Applying Deming's profound knowledge of the classroom*, en Gento, S. (comp): *La Institución Educativa. Identificadores de calidad educativa*, Buenos Aires: Docencia.
- Highland Council Education, Culture and Sport Service** (2011): "What makes a good teacher?" [En línea] disponible en <[http://www.highland.schools\\_virtuallib.org.uk/ltt/inclusive\\_enjoyable/teacher.htm](http://www.highland.schools_virtuallib.org.uk/ltt/inclusive_enjoyable/teacher.htm)>.
- Jozami, A. y Sanchez Martinez, E.** (comps) (2001): *Estudiantes y profesionales en la Argentina*, Buenos Aires: Eduntref.
- Juran, J. M.** (1988): *Juran's Quality Control Handbook*, en Gento, S.: *La institución educativa. Identificadores de calidad educativa*, Buenos Aires: Docencia.
- Kofman, F.** (2005): *Metamanagement, La Nueva Con-Ciencia de los Negocios*, tomo I, Buenos Aires: Granica.
- Kotter, J.** (1995): "Leading Change: Why transformation efforts fail" en *Harvard Business Review*, *Gestión del Cambio*, Buenos Aires: Deusto.
- Kotter, J.** (2004): "Liderar el cambio" en *Harvard Business Review: Gestión del Cambio*, Buenos Aires: Deusto.
- Lahire, B.** (2006): *Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos* en Tiramonti, G. y Montes, N. (comps), Buenos Aires: Manantial/Flacso.
- Lorenzo Delgado, M.** (1997): "El liderazgo para la promoción de la calidad en la institución educativa", en Gento, S. *La institución educativa: Predictores de la calidad educativa*, Buenos Aires: Docencia.
- Mancusi, M. y Faccio, C.** (2003): *Antropología Social: Aportes y reflexiones desde América Latina*, Buenos Aires: Docencia.
- Manes, J.** (1999): *Gestión estratégica para instituciones educativas*, Buenos Aires: Granica.
- Ministerio de Economía y Finanzas Públicas, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos** (2010) *Hacia el censo 2010*, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación** (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación** (2010): *resultados de finalización de secundaria ONE 2010. Total país, región y jurisdicciones*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación Español** (1992): *Ley de Ordenación General del Sistema educativo Español*, en Gento, S., *La institución educativa: Predictores de calidad educativa*. Buenos Aires: Docencia.
- Ministerio de Educación y Justicia** (1963): *El analfabetismo en Argentina, 1869-1960* en Gvirtz, S. y Podestá, M. E. (comps.), Buenos Aires: Granica.
- Mintzberg, H.** (2004): *Diseño de organizaciones eficientes*, (2da. ed.), Buenos Aires: El Ateneo.
- Moreno, J. L.** (2004): *Historia de la familia en el Río de la Plata*, Buenos Aires: Sudamericana.
- Murillo Torrecilla, F. y Hernandez Castilla, R.**: *Hacia un concepto de justicia social*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. [En línea] octubre de 2012, vol. 9, núm. 4, disponible en <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art1.pdf>>.
- Narodowski, M.** (1999): *Después de clase*, en Gvirtz, S. y Podestá M. E.: *Mejorar la escuela, acerca de la gestión y la enseñanza*, Buenos Aires: Granica.
- Nuñez, P.** (2011): "Sensibilidades políticas sorpresivas: jóvenes escuela y sensaciones de justicia", en *El monitor de la educación: Ministerio de Educación de la Nación*, Marzo 2011, pp 28-32.
- OCDE** (1992): *Escuela y calidad de la educación*, Madrid: Paidós/Mec.
- OCDE** (2009): *Panorama de la Educación* [En línea] disponible en <<http://www.oecd.org/edu/eag2009>>.
- Organización de Estados Iberoamericanos** (1999): *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo* [en línea] disponible en <<http://www.oei.es/de/gb.htm>>.
- Palladino, E. y Palladino, L. E.** (1998): *Administración organizacional: Calidad – Capacitación – Evaluación*, Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Perassi, Z.** (2009): "¿Es la evaluación causa del fracaso escolar?", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 50: Enero-Abril [versión electrónica] <http://www.rieoei.org/rie50a03.htm>
- Pérez Gómez, A.** (1993): "Autonomía profesional y control democrático", en Harf, R. y Azzerboni, D., Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pérez, R. y Martínez, L.** (1989): *Evaluación de centros y calidad educativa*, Madrid: Cincel.
- Peters, T.** (2005): *Gestionar con Imaginación*, Buenos Aires: Deusto.
- Piaget, J.** (1975): *Introducción a la epistemología genética*, Buenos Aires: Paidós.



**Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H.** (2008): *Mejorar el liderazgo escolar Volumen 1: Política y Práctica* OCDE [en línea] disponible en <<http://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf>>.

**Prawda, J.** (1985): *Teoría y praxis de la planeación educativa*, en Aguerrondo, I.: *La escuela como organización inteligente*, Buenos Aires: Troquel.

**Rivas, A.** (2004): *Gobernar la Educación*, Buenos Aires: Granica.

**Romero, C.** (1989): "La escuela, puerta de ingreso a la modernidad", ficha de cátedra, en Romero, C.: *La escuela media en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires: Noveduc.

**Romero, C.** (2007): *La escuela media en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires: Noveduc.

**Romero, C.** (2008): *Hacer de una escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar en Ministerio de Educación – Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Orientaciones para el seguimiento del proyecto escuelas*. Buenos Aires.

**Romero, L.** (2011) a, Sarmiento, la educación y la democracia, en *Laberintos*, Año 5, núm. 20 pp. 46-48.

**Romero, L.** (2011) b, "Un proyecto para transformar la Argentina", en *Diario Clarín*, febrero 2011, p2.

**Ravela, P. et al** (2008): *Las Evoluciones Educativas que América Latina Necesita*, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 – Vol. 1; núm. 1*, [Versión electrónica] <[www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art4.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art4.pdf)>.

**Saviani, D.** (1983): "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina en Mancusi, M. y Faccio, C., Buenos Aires: Editorial Docencia.

**Scheerens, J.** (1992): *Effective Schooling en Gento, S.: Instituciones educativas para la calidad total*, Madrid: La Muralla.

**Scheerens, J.** (1992): *Effective Schooling*. London: Cassell.

**Scheerens, J., Nanninga, C. y Pelgrum, H.** (1989): *Generalizability of school effectiveness indicators across nations*, en Gento, S.: *Instituciones educativas para la calidad total*, Madrid: La Muralla.

**Scheiler, A.** (Ed.) (2012): "Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the world," OECD Publishing. [Versión electrónica] disponible en <<http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>>.

**Secretaría de Educación de la Nación** (1981): *Manual de la Organización de la Escuela de Educación Secundaria*. Buenos Aires.

**Selman, J.** (2008): *Liderazgo*, Buenos Aires: Pearson Education.

**Senge, P.** (1996): *La quinta disciplina. Como impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. España: Ediciones Granica.

**Senlle, A. y Gutierrez, N.** (2005): *Calidad en los servicios educativos*, España: Ediciones Díaz De Santos.

**Sevares, J.** (2010): "Por qué crecieron los países que crecieron", en *Diario Perfil*, 19 de septiembre de 2010, pp 104-105.

**Sileoni, A.** (2011): "Sarmiento y el Estado educador argentino en las puertas del nuevo siglo" en *Laberintos*, Año 5, núm. 20 pp 52-54.

**Smith, A. y Call, N.** (1999): *The ALPS Approach*. [en línea] disponible en <[http://www.highland.schools\\_virtuallib.org.uk/lt/inclusive\\_enjoyable/teacher.htm](http://www.highland.schools_virtuallib.org.uk/lt/inclusive_enjoyable/teacher.htm)>.

**Smith, A. y Call, N.** (2003): *The ALPS Approach Resource Book*. [En línea] disponible en <[http://www.highland.schools\\_virtuallib.org.uk/lt/inclusive\\_enjoyable/teacher.htm](http://www.highland.schools_virtuallib.org.uk/lt/inclusive_enjoyable/teacher.htm)>.

**Stoll, L. y Fink, D.** (1999): *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*, en Gvartz, S. y de Podestá, M. E., (comps), Buenos Aires: Granica.

**Tedesco, J. C.** (1970): *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, en Braslavsky, C. y Tiramonti, G.: *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*, Buenos Aires: Flacso / Miño y Dávila editores.

**Tedesco, J. C.** (1987): *El desafío educativo: calidad y democracia*, en Gvartz, S. et al: *La educación Ayer, Hoy y Mañana – El ABC de la Pedagogía*, Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

**Tedesco, J. C.** (1995): *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, en Gvartz, S. y de Podestá, M. E., (comps), Buenos Aires: Granica.

**Tedesco, J. C.** (1998): *Fortalecimiento del rol de los docentes: Balance de las discusiones de la 45ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación*. En *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas* n° 29. Argentina.

**Tedesco, J. C.** (2000): *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

**Tenner, A. R. y Detoro, I. J.** (1992): *Total Quality Management*, en Gento, S., *La institución educativa: predictores de calidad educativa*, Buenos Aires: Docencia.

**Tenti Fanfani, E.** (1993): *La escuela vacía*, en Gvartz, S. y Podestá M. E.: *Mejorar la escuela, acerca de la gestión y la enseñanza*, Buenos Aires: Granica.

- Tilly, Ch.** (2000): "La desigualdad persistente", en Revista Iconos. Vol. 24, 2006, pp 173-181.
- Tiramonti, G. y Montes, N.** (comps) (2011): La escuela media en debate, Buenos Aires: Flacso / Manantial SRL.
- Underhill, A.** (2005): "Learning leadership. Implications for teachers and managers", en ELT Management, num. 36, pp. 7-11.
- Unesco (1996): La Educación Encierra Un Tesoro [en línea] disponible en <<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/10959050.pdf>>.
- Unesco** (1998): Conferencia Mundial Sobre La Educación Superior. [en línea] disponible en <[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)>.
- Unesco** (2007): Educación de Calidad Para Todos: Un asunto de derechos humanos [en línea] marzo de 2007, disponible en <<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/1502725.pdf>>.
- Vaillant, D.** (2009): "Formación de profesores de educación secundaria: realidades y discursos" en Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp 105-122.
- Vaillant, D.** (2005): "Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional", en Revista Española de Educación Comparada, 12 (2006), pp. 433-448.
- Vezub, L.** (2007): "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad", en revista Profesorado. [En línea] disponible en <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111art2.pdf>>.
- Waters, T.; Marzano, By Mc Nulty, B.** (2003): Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. [En línea] disponible en <<http://www.educationalleaders.govt.nz/content/download/499/3898/balanced-leadership.pdf>>.
- Waters, T.; Marzano, By Mc Nulty, B.** (2005): School Leadership that Works: from research to results en Aurora, Co: ASCD and Mc Rel Database.
- Welch, J.** (2005): Winning [Ganar], Barcelona: Vergara.
- Zarlenga, M.** (2011): "Los mandatos de la escuela y lo esperado por los jóvenes y adolescentes: ¿Una relación simétrica?", en Laberintos, Año 5, núm. 20 pp. 12-13.

## 11. Anexos

### **Encuesta a directores de escuelas secundarias**

Indique la primera y segunda opción más importante como funciones para la escuela que dirige.

- Formación de la personalidad
- Preparación para la vida
- Cultura general
- Formación para el trabajo
- Formación para estudios superiores
- Conocimientos y habilidades intelectuales adaptados a los tiempos actuales
- Conocimientos de informática y un idioma(s) extranjero(s)

### **Entrevista a directores de escuelas secundarias**

- 1) Estudios alcanzados.
- 2) Años frente al cargo.
- 3) Factores de su escuela que favorecen la obtención de los objetivos propuestos desde su gestión.
- 4) Factores de su escuela que inhiben la obtención de los objetivos propuestos desde su gestión.
- 5) ¿Cuentan con dispositivos de evaluación de calidad de gestión?
- 6) ¿Cuentan con dispositivos de seguimiento de los egresados de su escuela?
- 7) ¿Cuentan con proyectos extracurriculares o diferenciados del curriculum conectados al mundo laboral y/o al nivel de estudios superiores?
- 8) ¿Tienen los alumnos contactos directos con el mundo laboral?
- 9) ¿Tienen los alumnos contactos directos con universidades/terciarios?
- 10) ¿Existe capacitación docente directamente relacionada con los objetivos propuestos desde su gestión?
- 11) ¿Cuál es su opinión general del funcionamiento de las escuelas secundarias?
- 12) ¿A qué razones le atribuye esta situación?
- 13) ¿Diría usted que sus docentes están formados desde el estado para lograr los objetivos propuestos?
- 14) Si su respuesta fuera no, enumere las causas.
- 15) ¿Qué rol juega la tecnología en la preparación de los alumnos para el logro de los objetivos?

### **Entrevista a profesores**

- 1) Estudios alcanzados.
- 2) Años frente al cargo.
- 3) ¿Qué factores de la escuela en la cuál trabaja favorecen la inserción laboral y continuidad de los estudios superiores?
- 4) ¿Qué factores de la escuela en la cuál trabaja inhiben la inserción laboral y continuidad de los estudios superiores?
- 5) ¿Recibe capacitación del estado o de su escuela específicamente conectados al logro de los objetivos propuestos?
- 6) ¿Lleva a cabo proyectos específicos desde su materia, con sus alumnos, con respecto a estos objetivos?
- 7) ¿Hace usted uso de la tecnología como un recurso áulico?
- 8) ¿Evalúa la escuela su gestión frente al aula? Si la respuesta fuera afirmativa, ¿cómo?
- 9) ¿Considera usted que los alumnos salen preparados adecuadamente para el logro de los objetivos? Si la respuesta fuera negativa indique las causas.
- 10) Indique como mínimo tres temas que sean recurrentes con sus alumnos del último año de escolaridad.

### **Encuesta a alumnos**

- 1) ¿Sentís que será fácil encontrar trabajo el año próximo?
- 2) ¿Sentís que estás preparado para los estudios superiores?
- 3) ¿En qué te preparó mejor la escuela secundaria?
- 4) ¿Participaste de proyectos que te conectaron con el mundo laboral o los estudios superiores?
- 5) ¿Fuiste evaluado por alguna institución externa a la escuela?
- 6) ¿Cómo te ves de aquí a cinco años? (2)

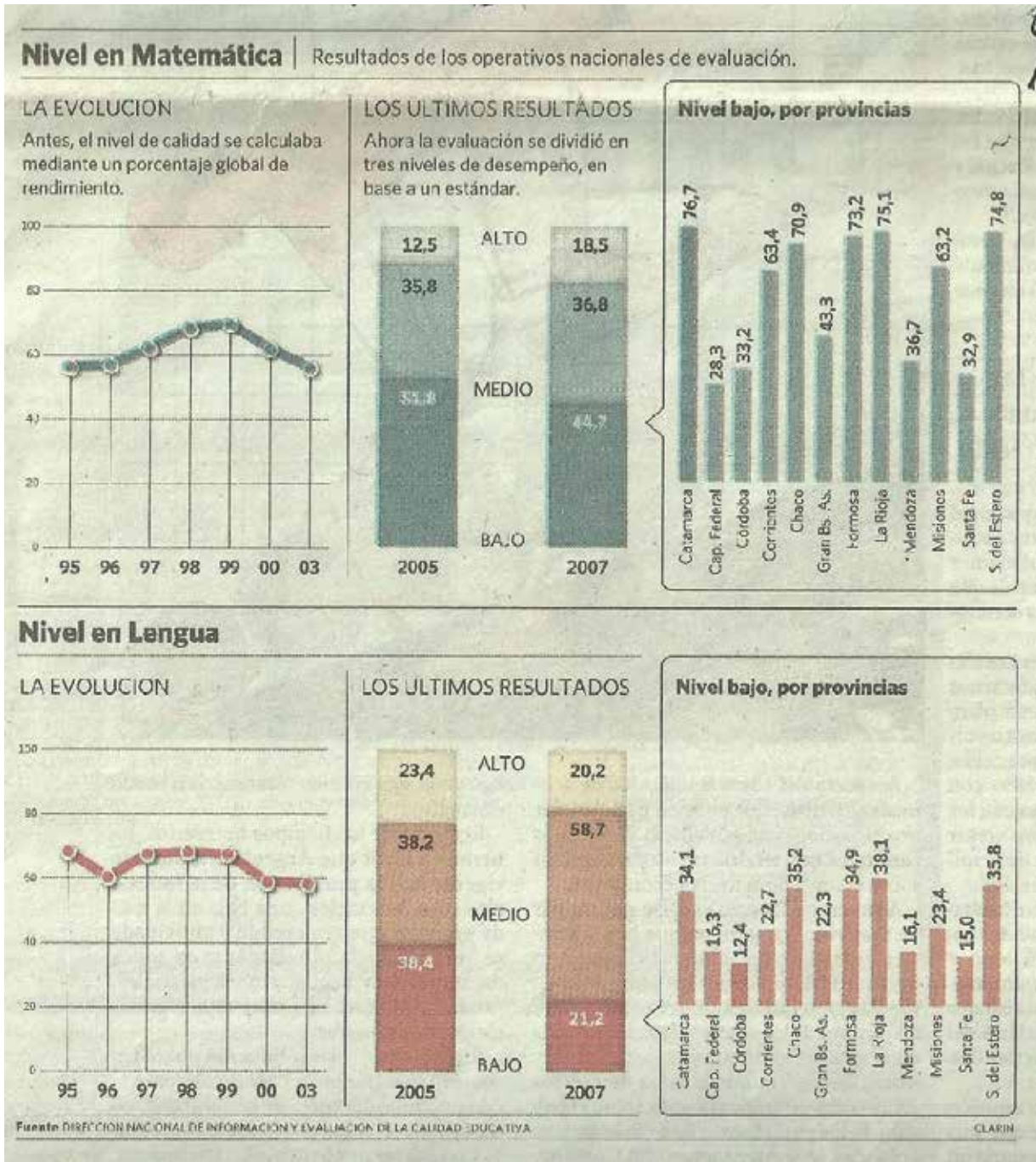
(2) Esta pregunta es proyectiva con el afán de interpretar cómo se ven en un futuro de acuerdo con su preparación académica y situación social. Estos datos se contrastan con la información oficial.

### **Encuesta a egresados**

- 1) ¿Conseguiste trabajo el primer año después de egresar? SI/NO  
¿Si la respuesta fuera negativa a qué se lo atribuí?
- 2) ¿Ingresaste inmediatamente a un terciario o universidad? SI/NO  
Si la respuesta fuera negativa a comenzaste a cursar y abandonaste durante el primer año indica las razones.

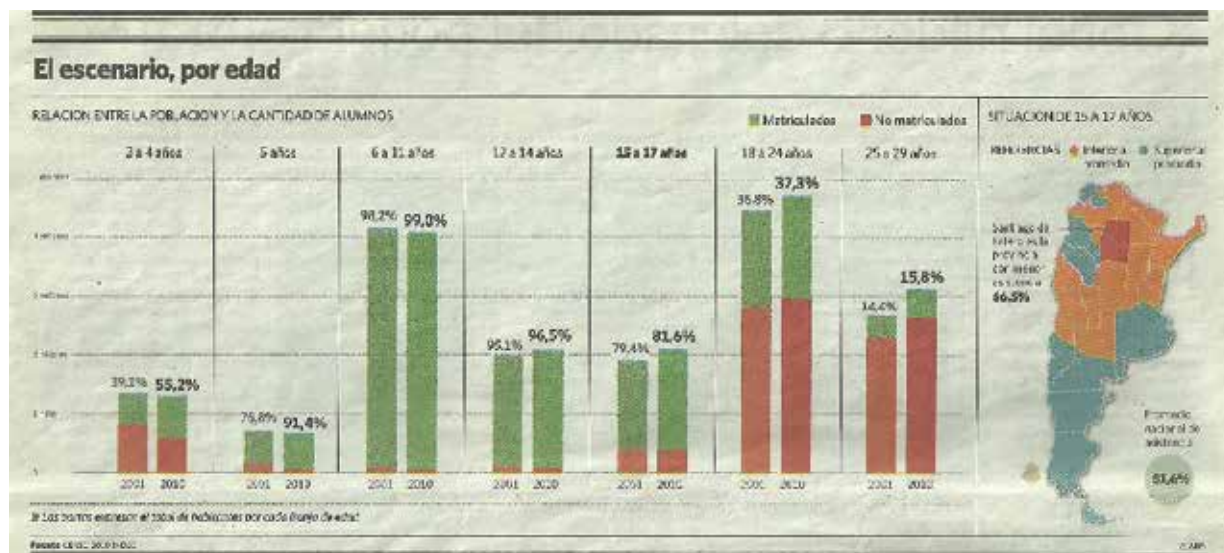
## CUADRO 1

Resultados de ONE en matemática y lengua informados al 2007, fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.



## CUADRO 2

Evolución 2001-2010 de la relación entre alumnos matriculados y población, fuente: Censo 2010 – Indec.





## CUADRO 3

¿Qué hacer con las desigualdades sociales en educación? Por Ianina Tuñón, fuente: Clarín Educación.

# Por una educación inclusiva

*Las desigualdades sociales impactan en las políticas que buscan garantizar el derecho a la formación. Para la autora, hay que orientarlas hacia los sectores menos favorecidos.*

**IANINA TUÑÓN**  
COORDINADORA DEL BARÓMETRO DE LA DEUDA SOCIAL DE LA INFANCIA (ODSA UCA)




**E**n los últimos años se han realizado importantes avances en el campo educativo, como la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 y la Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional. Entre muchos aspectos relevantes, la Ley 26.206 promueve la expansión de los servicios de la educación inicial, la obligatoriedad de la educación secundaria, la doble jornada escolar, la enseñanza de idioma extranjero, y el manejo de las nuevas tecnologías. El financiamiento educativo no ha dejado de incrementarse y se ha implementado un conjunto de políticas que tienen por objetivo la equidad, como el programa Conectar Igualdad y el Plan Lectura, sólo por mencionar algunos ejemplos.

Uno de los principales desafíos en la inclusión educativa en la Argentina urbana se encuentra en la educación inicial no obligatoria y en la educación secundaria obligatoria. En ambos extremos del trayecto educativo las metas de inclusión se combinan con el problema de la desigualdad social.

La inclusión temprana de los/as niños/as en centros educativos de calidad es un factor multiplicador de oportunidades de desarrollo, ventaja relativa que adquiere especial importancia en contextos de pobreza, donde hemos observado dificultades para la satisfacción de las necesidades y desarrollo de las capacidades del niño/a en los procesos de crianza y socialización. Por otro lado, existe una razón social relacionada con las estrategias

de reproducción de los hogares, puesto que las mujeres madres de los sectores más empobrecidos se ven limitadas en sus oportunidades de inclusión en el mercado de trabajo en esta etapa de crianza. Ésta es un área de importante desarrollo en la que el Estado tiene obligaciones y los/as niños/as y sus familias tienen derechos y obligaciones compartidas.

En la educación secundaria el reto es también significativo, porque alrededor de 1 de cada 10 adolescentes en las áreas urbanas de la Argentina se encuentra fuera del sistema, y 2 de cada 10 se hallan rezagados en el trayecto educativo. Otra vez, las brechas de desigualdad social son amplias y claramente regresivas para los jóvenes más pobres. Es prioritario orientar las políticas públicas de inclusión hacia estos sectores sociales, para quienes justamente no fue pensada la educación secundaria y hoy necesita ser reorientada.

Hemos observado avances importantes en la incorporación de ofertas educativas como la enseñanza de idioma extranjero y computación en la educación primaria. Sin embargo, lo que también se observa es que esos progresos llegan antes y más rápido a los sectores sociales más aventajados, a las escuelas de gestión privada, a las escuelas públicas de los espacios residenciales de nivel socioeconómico medio y mucho más lentamente al resto. En efecto, las brechas de desigualdad social entre estratos sociales y entre escuelas de gestión pública y privada, cuando no se amplían, se mantienen.

La pobreza de ofertas educativas no logra ser compensada por los recursos de los hogares. Justamente, la probabilidad de tener en el hogar recursos tales como libros, computadora o acceso a Internet desciende conforme disminuye el nivel socioeconómico de los hogares. Sucede que los recursos con que estos chicos/as no cuentan en sus propios hogares tampoco suelen tenerlos las escuelas a las que concurren. Entonces las desventa-

jas sociales tienden a reproducirse y la escuela está lejos de compensar las desigualdades de origen.

En el otro extremo, los/as niños/as y adolescentes más aventajados no sólo acceden en su propio hogar a todos los recursos mencionados, sino que además tienen altas chances de que sus escuelas cuenten con tales elementos. Adicionalmente, suelen contar con la ayuda de sus padres en la realización de tareas, en la explicación de temas, en las búsquedas bibliográficas, cuando no cuentan con apoyos adicionales como profesores particulares, clases de idioma y computación extraescolar.

Durante la educación primaria, el acompañamiento familiar presenta menos desigualdades sociales, en tanto en la secundaria las disparidades se incrementan a consecuencia de los límites en materia de recursos humanos y culturales de los hogares en situación de pobreza para poder apoyar ese trayecto. Son menores los recursos materiales para financiar actividades extracurriculares, y menores las expectativas sociales respecto de los beneficios de la educación como estrategia de inclusión social, entre otros factores que se retroalimentan en el interior del propio sistema y que son capusivos.

La oferta de escolaridad de doble jornada representa otro desafío y objetivo de equidad que es importante instalar en la agenda pública. El incremento del tiempo de permanencia en la escuela daría lugar al desarrollo de estrategias pedagógicas capaces de acompañar mejor el proceso de enseñanza y aprendizaje.

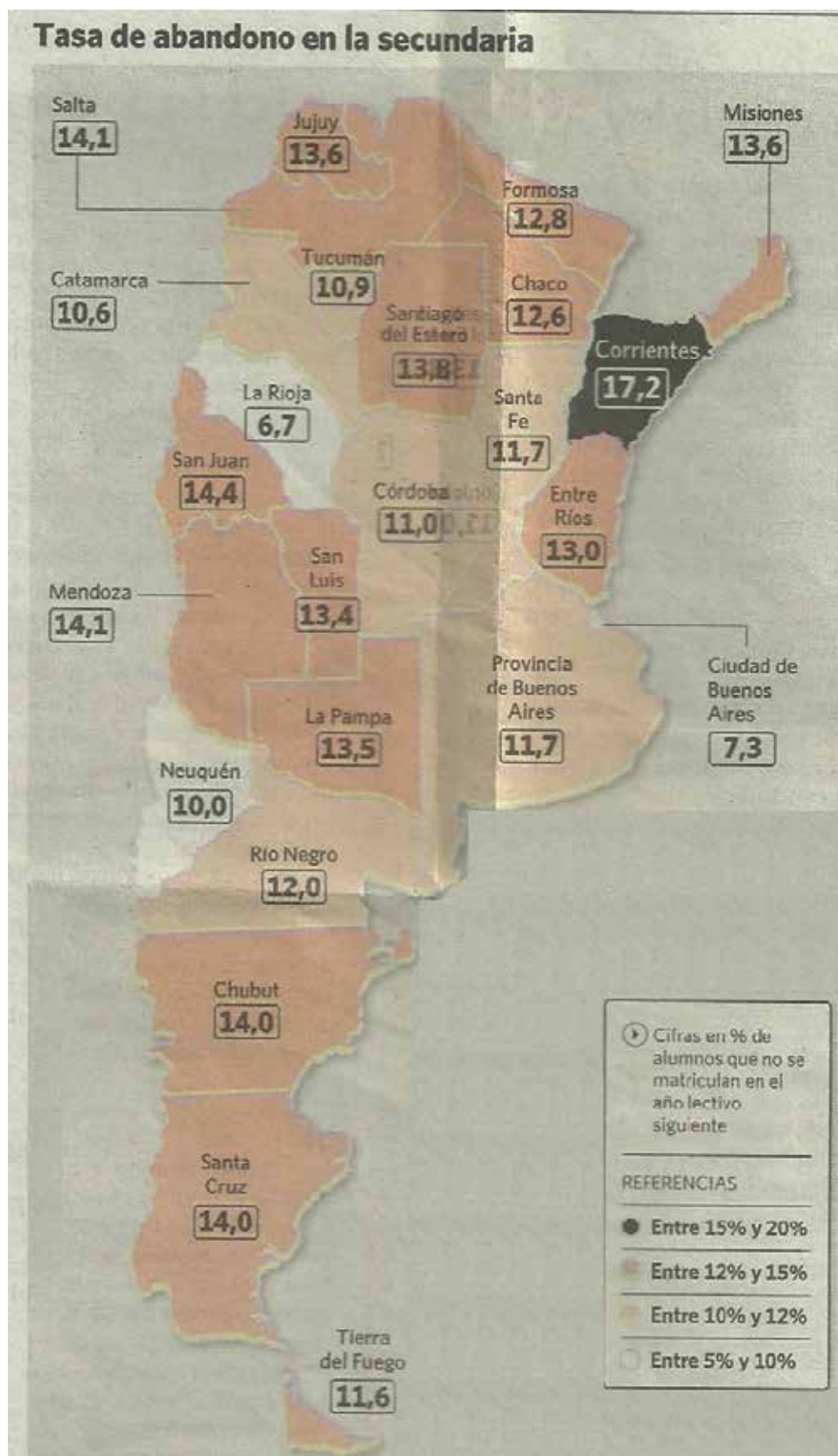
Y lo mismo puede afirmarse acerca de la generación de espacios extracurriculares, muy relevantes para los/as chicos/as en situación de pobreza que no tienen otras alternativas de formación y socialización en el campo del deporte, las artes y las nuevas tecnologías.

JUAN M. TAVELLA

La inclusión temprana en centros educativos multiplica las oportunidades.

## CUADRO 4

Tasa de abandono en la secundaria al año 2010. fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.





## CUADRO 5

Una escuela inclusiva: Entrevista a Guillermina Tiramonti. En Clarín Educación.

# Secundaria sin barreras

Pese al ingreso de nuevos sectores sociales, la escuela media sigue teniendo dificultades para incluir a todos. Propuestas para adaptarla al presente.

MARCO QUINTEROS

Federico Poore  
Especial para Clarín

**V**iejas recetas para nuevos problemas. Así podría resumirse la encrucijada en la que se encuentra hoy la escuela secundaria, luego del ingreso de muchos alumnos que antes no se escolarizaban. "El desafío es constituir un espacio que contenga a jóvenes de distinta procedencia social", asegura a Clarín Educación Guillermina Tiramonti, directora de una investigación sobre el tema compilada en el libro *Variaciones sobre la forma escolar*.

Para la especialista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), "la escuela media no fue pensada como una institución para la universalización sino como un dispositivo que selecciona, por eso hay que actuar sobre ese dispositivo para poder transformarlo en un espacio donde puedan concurrir chicos de distintos sectores socioculturales".

—¿Cuál es el principal problema de la escuela media hoy?

—Diría que son esas dificultades para convertirse en un espacio que dialogue con la nueva configuración cultural. En otras palabras, le cuesta seguir siendo una institución de transmisión de conocimientos y no sólo un espacio de socialización de los jóvenes.

—Su investigación parte de que existe un cierto sesgo en la secundaria hacia un "alumno de clase media", que el ingreso de nuevos sectores no logró cambiar.

—Efectivamente, la escuela tiene un patrón de socialización funcional a las clases medias urbanas. Entonces cuando recibe chicos de otro sector sociocultural, lo que hace es un proceso de selección negativa. "Acá vienen todos, está abierto a todos", pero cada uno hace lo que puede para promoverse. Y los que pueden son los que están más cerca del patrón sociocultural que propone la escuela, que son las clases medias. Aunque también observamos que se han ido inventando nuevas instituciones que, sin romper con la clásica institución moderna, ensayaron algunos cambios destinados a mejorar las posibilidades de los chicos de los sectores más bajos.

—¿Cómo ve estas experiencias?

—Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) y las Escuelas de Reingreso (ER) son formas de organizar la escuela que disminuyen el sentimiento de fracaso. Los alumnos hacen trayectorias personaliza-

das, van cursando las materias que pueden y entonces no pasa como en la escuela tradicional, donde si desaprobás tres materias tenés que repetir todo. También muestran que cuando se reconstruye el vínculo entre alumno y docente es más fácil que el proceso de aprendizaje sea exitoso.

—¿Por qué resulta tan difícil discutir hoy la escuela?

—Porque cubre el bache dejado por otras instituciones, como el club de barrio, o el achicamiento del mercado de trabajo. Sin embargo, está perdiendo relevancia cultural en tanto es reticente a articularse con la nueva cultura de la información y el conocimiento. El desafío es mantener la escuela, el tiempo social en el que los jóvenes están ahí, como una institución más amigable para las actividades, las formas de aprender y conexiones actuales con el conocimiento. La escuela seguiría siendo una institución de transmisión del conocimiento, pero adquiriría una nueva relevancia cultural.

—¿Y cómo encarar la resistencia de algunos gremios y políticos?

—Los políticos no entienden mucho qué es el cambio cultural, y los gremios hacen una defensa de la organización del trabajo docente tal cual está porque cada disciplina

está atada a un cargo. Ahora, los gremios tienen que darse cuenta de que si la escuela no vuelve a constituirse en un espacio relevante, van a estar defendiendo intereses no de docentes sino de asistentes sociales, cuidadores, disciplinadores, y me parece que los docentes tampoco quieren eso.

—¿Qué evaluación hace del fin del polimodal y del retorno de la "vieja secundaria"?

—Lo que ahora se plantea es que la haza secundaria otorgue una formación básica común y luego la posibilidad de distintas orientaciones en relación a intereses, gustos y articulaciones con el mercado laboral. Pero esto no sirve de nada si seguimos haciéndolo sobre la base de mantener ese núcleo invariable de doce disciplinas. Me parece que son parches para salvar una cosa que ya no funciona más. Hay una nostalgia por la vieja secundaria que mistificamos y pensamos como perfecta, un oportunismo instalado por ciertos políticos para hacer contacto con esa idea de que alguna vez tuvimos una escuela secundaria maravillosa. Fue interesante para su época porque estaba anclada en una cultura que en aquel momento era hegemónica —la ilustración y el enciclopedismo— y porque era para muy pocos.

Entonces no podemos retomar aquello para hacer una secundaria universal en un contexto cultural completamente distinto a la de hace sesenta años.

—¿Estaría de acuerdo con tomar un examen al finalizar la secundaria, como en Brasil y Chile?

—No, porque no creo que haya una medida única y aislada que modifique o cambie los males de la institución. Eso sí, al poner un examen al inicio tenía mayores posibilidades de eliminar a aquellos alumnos de sectores medios bajos que son ajenos a la cultura de las universidades. En Chile al finalizar la secundaria hay un examen que habilita para poder ir a anotarse a las universidades y que —al igual que todo el sistema superior— es pago. En Brasil existe un examen de ingreso a las universidades muy duro, que para aprobarlo tenés que haber ido al circuito escolar privado. Me parece que los exámenes no pueden ser pensados como sistemas neutrales para decidir quién se queda y quién se va, si no terminan favoreciendo a los que ya han sido históricamente favorecidos. Si la Argentina quiere ser coherente con una tradición más igualitarista, lo que tiene que hacer es empezar a desarrollar estrategias adecuadas al interior de las instituciones que brinden elementos y recursos que los alumnos necesitan para progresar con sus carreras.



Para Tiramonti, el gran desafío de la escuela es dialogar con la actualidad.

## CUADRO 6

La migración hacia el sector privado en educación, fuente: Revista Apertura, marzo 2013.

### La educación a contramano

La inversión pública es del 6,4 por ciento del PBI. Sin embargo, los paros docentes y el deterioro en la infraestructura potencian la migración hacia el sector privado:

Ocho de cada 10 nuevos alumnos ingresan a escuelas privadas. El dato confirma una tendencia que empezó en los '80 y se reforzó en la era K: aunque se multiplicaron los recursos asignados a la educación pública, muchas familias optan por enviar a sus hijos a escuelas privadas.

Según datos del Ministerio de Educación, en 2003, el 74,9 por ciento de los alumnos asistía a escuelas públicas; en 2006, lo hacía el 73,2 por ciento, y en 2010, el número se había reducido al 72 por ciento. En tanto, la matrícula de los colegios primarios sufre una caída mayor: el 83 por ciento de los alumnos anotados en los niveles inicial, primario y secundario entre 2004 y 2010 fueron inscriptos en escuelas con gestión privada, según datos de IDESA. A contramano, la inversión en educación creció de 4 por ciento del PBI en 2004 a más del 6 por ciento en 2010. El Gobierno no se cansa de repetir que su administración es la que más dinero ha destinado a la educación, con el 6,4 por ciento del PBI. "En la Argentina, el problema es cómo se gasta y la eficiencia del gasto", asegura Sebastián Auguste, economista y director del MBA de la Universidad Torcuato Di Tella (UTDT). Cecilia Veleda, co-directora del Programa de Educación del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (Cippec), explica que el crecimiento de la educación privada es un fenómeno concentrado en el Gran Buenos Aires, con tres detonantes:

el paro docente, deterioro en las condiciones materiales y un clima institucional con problemas evidentes en los lazos sociales. "En la privada, donde media una relación clientelar, la educación es mejor y se evitan todas esas dificultades", admite. Para Natalí Savransky, consultora del Centro de Estudios de Políticas Públicas, en el nivel primario, el 17 por ciento de los directores de escuelas públicas consultados suspenden las clases de manera frecuente por paros docentes versus el 1 por ciento de los colegios privados. "A esto se suma que el 6 por ciento de los directores de escuelas públicas suspenden las clases de manera frecuente por problemas edilicios.

Mientras que, en los colegios privados, aseguran que es poco frecuente", completa.

En los últimos años, las franjas bajas de la clase media y las superiores de la clase baja son las que se incorporaron a este sistema. "El interés de las clases medias y medias bajas por enviar a sus hijos a colegios privados es el mismo que en los '90, pero la mejora en los ingresos de los últimos 10 años permitió este pasaje", asegura Veleda. De hecho, las escuelas privadas más demandadas son las que tienen cuotas más reducidas, en zonas de clase media y media baja. No son pocas: aunque los casi 11.600 colegios privados del país tienen un abanico de cuotas que va desde \$ 20 a \$ 5000 por mes, casi el 40 por ciento de ellos cobra menos de \$ 500.

En la Argentina, según datos oficiales, entre 2005 y 2012 el PBI per cápita pasó de \$ 36.400 a \$ 52.400 al año, medido a precios de 2012, mientras el salario de un docente testigo pasó de \$ 30.500 a \$ 58.100 anuales. Para Veleda, la inflación aparece como el principal enemigo del crecimiento de la matrícula privada, ya que erosiona el ingreso de las capas medias bajas. "Incrementar el gasto no es suficiente. Hay que repensar tanto la manera en que se están formando los educadores como la forma y el tiempo que ellos le dedican a la escuela", advierte Auguste. Facundo Sonatti y Cecilia Valleboni.

La elevada repitencia, la sobre-edad escolar y el pobre desempeño en los test internacionales son para FIEL algunas de las señales de alarma del sistema educativo local.

## CUADRO 7

La asimetría entre inversión y calidad según la ONG Libertad y Progreso. Fuente: Clarín.

# Propuestas con la calidad en la mira

Evaluación, descentralización y subsidios a la demanda son ejes de un plan que apunta a mejorar la calidad educativa.



**Atleio Dillon**  
Editor Clarín

**U**n mayor presupuesto para educación no es garantía de mejores aprendizajes. Esta es una de las principales premisas de las que parte la ONG Libertad y Progreso para pensar las políticas educativas que necesitará Argentina para satisfacer las demandas de los próximos años.

"Lo importante en el debate sobre educación no es cuánto gastamos, sino cómo gastamos. Sólo aumentar la inversión no trae mejoras automáticas", dijo **Constanza Mazzina**, coordinadora del área de Educación de Libertad y Progreso. Las cifras oficiales indican que el presupuesto educacional se incrementó sustancialmente durante la última década, e incluso se logró a partir de 2010 cumplir con la meta de destinar al menos el 6% del PBI a educación (en 2000, el porcentaje era 4,25%). Sin embargo, el aumento del gas-

to no parece haberse traducido en una mejora de la calidad, según el diagnóstico de esta ONG. Como ejemplo, Mazzina mencionó los últimos resultados de la prueba internacional PISA –correspondientes a 2009–, en los que Argentina perdió 51 puntos con respecto al año 2000, si bien entre 2006 y 2009 hubo mejoras.

La asimetría entre inversión y calidad también se percibe al comparar los recursos y los resultados de las diferentes provincias argentinas. Un ejemplo: de acuerdo con datos del ministerio de Economía, **Tierra del Fuego** es la jurisdicción que encabeza el gasto por alumno, con 19.670 pesos al año. En el otro extremo de la lista aparece **Salta**, con una inversión de 3.712 pesos por estudiante. Sin embargo, las dos provincias obtienen resultados similares en cuanto a rendimiento, según el Operativo Nacional de Educación (ONE) de 2009, elaborado por el ministerio de Educación nacional.

En base a estos datos, desde Libertad y Progreso presentaron una propuesta con varias ideas para pensar políticas públicas que permitan mejorar la calidad educativa haciendo un uso eficiente del gasto. Uno de los principales ejes de la propuesta es la descentralización, en el sentido de brindar a las escuelas una mayor capacidad de decisión. "Los directores de escuela acá tienen muy poca autonomía que ver con la evaluación, tanto de los aprendizajes de los alumnos como del desempeño de docentes y directivos. Es necesario que haya evaluaciones censales, para facilitar elementos que permitan tomar decisiones", afirmó Mazzina.

Con respecto a la evaluación de docentes y directivos, en Libertad y Progreso defienden la implantación de un sistema de premios y castigos, así como incentivos por asistencia. Y añaden que la remuneración de los docentes debería estar en relación directa con su desempeño frente al curso: los docentes con mejores resultados –los que cumplen con los días establecidos de clase y se capacitan a nivel universitario– deberían tener mejores salarios.

A fin de garantizar "una mayor libertad" dentro del sistema educativo, otra propuesta apunta a modificar la lógica del uso de los fondos públicos: recomiendan subsidiar la demanda y no la oferta. Esto significaría asignar un presupuesto educativo por ciudadano, y que sea cada padre el que decida a qué escuela enviar a sus hijos utilizando ese presupuesto. Otra opción es la apuesta por las escuelas autogestionadas: colegios gratuitos, financiados con fondos públicos pero administrados por miembros de la sociedad civil.

Finalmente, en la presentación se hizo hincapié en la necesidad de limitar la intervención estatal en los planes educativos: sugieren que el Estado defina los contenidos mínimos, pero que esos contenidos no ocupen los 180 días de clases, sino sólo 90. "El resto de los días, cada escuela tiene que poder sumar otros contenidos, en función de las necesidades de cada comunidad", sostuvo Mazzina.

Convencidos de la necesidad de instalar estos temas en el debate público, desde la ONG apuntan a involucrar en estas discusiones a otras organizaciones de la sociedad civil y a los padres. "No podemos delegar los problemas educativos sólo en los políticos o en los docentes. Los padres y los demás actores sociales no nos podemos desentender", concluyó Etchebarne.

**Un mayor presupuesto educativo no garantiza mejores aprendizajes**



## CUADRO 8

La escuela secundaria y su conexión con el mundo del trabajo, por Guadagni Alieto, en Clarín, agosto 2013.

**Tribuna.** No habrá universalización de la escuela secundaria sin un previo acceso igualitario a una educación primaria de calidad, y el primer paso hacia esta meta de inclusión social es la jornada escolar extendida. Por eso es preocupante que no se esté aún cumpliendo con las metas fijadas para 2010.

# En falta con la ley de financiamiento educativo

**Alieto Aldo Guadagni**  
DIRECTOR DEL CENTRO DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE BUENOS AIRES

**E**l siglo XIX y la primera parte del XX fueron los tiempos de la escuela primaria, ya que los niños que en esos años no completaban esta etapa del ciclo escolar enfrentaban grandes dificultades para su inserción laboral. Pero los años han pasado, los procesos productivos y las relaciones laborales se han hecho mucho más complejos a partir de las últimas décadas del siglo XX al ritmo de importantes avances tecnológicos que en este nuevo mundo globalizado se han venido acelerando.

No es aventurado sostener que quien ahora no completa el ciclo escolar secundario difícilmente tendrá una buena inserción en el mundo del trabajo, es decir un buen empleo en "blanco", por eso no es alentador que mientras en el 2003 egresaron graduados de la escuela secundaria 283 mil adolescentes, en el 2011 estos egresos cayeron un 12 por ciento, ya que apenas fueron 247 mil los graduados.

No solamente tenemos menos graduados secundarios, sino que además es alarmadora la desigualdad social, ya que en las escuelas privadas la relación entre alumnos secundarios graduados e ingresantes al primer año es el doble que en las escuelas estatales. Tenemos, como se ve, un **debe problema: la deserción escolar secundaria que no solo es alta sino, además, muy desigual.**

No hay igualdad de oportunidades en este siglo XXI sin una efectiva universalización de la escuela secundaria para todos los adolescentes, cualquiera sea el nivel socioeconómico de sus familias. Esta debería ser una meta que todos los argentinos deberíamos apoyar.

Pero no habrá universalización de la escuela secundaria sin un previo acceso igualitario a una educación primaria de calidad, meta que ya fuera claramente planteada por Juan Hach cuando propuso una nueva política de "escuelas ricas para niños pobres".

El primer paso hacia esta meta de inclusión social es la jornada escolar extendida, por eso es preocupante que no se esté todavía cumpliendo la Ley de Financiamiento Educativo, sancionada en 2005.

El gasto en educación ya supera el 6 por ciento del PIB, como lo dispone la ley de Financiamiento Educativo. Pero el caso es que esta ley también establece en su artículo segunda otra muy importante meta concreta, para ser alcanzada el año 2010: "Lograr que, como mínimo, el 30 por ciento de los alumnos de educación básica tengan acceso a escuelas de jornada extendida o completa, priorizando los sectores sociales y las zonas geográficas más desfavorecidas".

Además, la ley de Educación Nacional, aprobada en el 2006, ratificó expresamente esta meritoria meta en su artículo 26, donde se dispone que: "Las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley".

En el mundo hay una tendencia general a facilitar la educación primaria extendiendo la jornada escolar, es decir la cantidad de horas en la escuela, por eso la Presidenta suscribió en Mar del Plata, en diciembre del 2010, las metas educativas fijadas para el año 2021, en la Cumbre de Jefes de Estado de los países iberoamericanos. En estas metas concretas se determina que: "En el 2021 entre el 20 y el 50 por ciento de las escuelas públicas primarias tienen jornada completa".

Insensiblemente la realidad es otra ya que el Ministerio de Educación de la Nación, en su Anuario del 2011, informa que hay alrededor de 3,5 millones de niños en las escuelas primarias estatales, pero son apenas 293 mil los que gozan de los beneficios de la jornada extendida o completa.

Cumplir la ley exigiría incorporar sin demoras a este tipo de escuelas 745 mil alumnos, ya que la meta legal del 30 por ciento requiere incluir en los beneficios de esta jornada a 1.038.000 niños y hay beneficiados apenas 293 mil.

Por su parte, cumplir el compromiso asumido por nuestro gobierno en la Cumbre Iberoamericana de 2010 exigiría, hasta el 2021, multiplicar nada menos que seis veces la cantidad de niños beneficiados, si se desea beneficiar a la mitad de los niños.

Estas metas no son inalcanzables, basta mirar a aquellos países latinoamericanos que están avanzando hacia estas metas que son esenciales para la inclusión social y la igualdad de oportunidades.

Es hora, entonces, de fortalecer la escuela, porque allí se juega el futuro de nuestro país. ■



## CUADRO 9

El Modelo Inclusivo por Jaime Perczyk Jefe de Gabinete del Ministerio de Educación de la Nación, en Tiempo Argentino, Septiembre de 2011.

El modelo argentino de financiamiento de la educación con garantía y creciente inversión del Estado central respecto de las provincias funciona como mecanismo de redistribución de la riqueza.

Es un discurso muy común en la política actual. Combate frontal a la pobreza, se dice. Todos acuerdan. ¿Todos acuerdan? El problema es hacerlo.

¿Cómo se combate la pobreza? Las diferentes respuestas que podrían darse a esta pregunta -a propósito, fundamental- son capaces a su vez de articular distintos tipos de discursos, aunque lo cierto es que la mayoría de las veces la idea del combate a la pobreza aparece como una consigna vacía y sin un verdadero esquema programático detrás. “Hay que luchar contra la pobreza”, repiten candidatos de distinto signo político como un latiguillo que, de tan repetido, hasta parece haber perdido fuerza y sentido. “Venimos a ratificar nuestro compromiso político y moral para que los pobres dejen de ser pobres y pasen a formar parte de la clase media en una Nación integrada”, aseguró Elisa Carrió en el lanzamiento de su candidatura. También Mario Das Neves estableció como eje de su campaña “la lucha contra la pobreza”. Ahora bien: hay algo que está oculto detrás de este debate, y es que para discutir la pobreza hay que sí o sí discutir la riqueza. Lo que pocos se animan a decir es que la pobreza es consecuencia de la concentración y de la exclusión. O en otras palabras: en la Argentina, si hay pobres es porque hay ricos cada vez más ricos.

Ese mismo esquema podría trasladarse al terreno de la educación. Analizar lo que pasa en Chile y Argentina es clave.

Mientras ambos países invierten en educación aproximadamente lo mismo, alrededor del 6,40% de sus Productos Internos Brutos, la diferencia surge en desde dónde se realiza esta inversión.

En Chile, ese 6,40 se compone de un 4% de inversión estatal y un 2,5% de inversión privada por parte de las familias. En la Argentina, el Estado asegura esa inversión desde el nivel inicial hasta la educación superior (y en muchos casos, hasta la post graduación).

La comparación entre uno y otro modelo refleja la idea de que el modelo chileno funciona en sintonía con un modelo social y económico de concentración que implantó la dictadura y pese a muchos esfuerzos no pudo ser desarmado. Las familias y su riqueza determinan el tipo de educación al que van a poder acceder sus niños y jóvenes, reafirmando el lugar asignado por las leyes del mercado.

El modelo argentino de financiamiento de la educación con garantía y creciente inversión del Estado central respecto de las provincias funciona como mecanismo de redistribución de la riqueza. Va en el camino de brindar más posibilidades a los que menos tienen, en sinergia con un modelo económico y social de desendeudamiento, reindustrialización, integración regional, defensa del trabajo y del mercado interno.

**CONCENTRACIÓN Y EXCLUSIÓN, DOS PARTES DE UN MISMO PROCESO.** La respuesta a ese dilema desde una visión nacional, popular y democrática, no es otra que la de un Estado presente que sea capaz de hacerse cargo de la redistribución de la oferta educativa. Así, cuando el Estado asigna el 6,40% del PBI a la educación está distribuyendo conocimiento a los más pobres, de la misma manera que lo hace cuando crea un canal como Encuentro, o al entregar netbooks, o al construir una nueva escuela. Y de eso hablamos cuando hablamos de combatir la desigualdad: del hecho de que los hijos de los ricos no tengan para ver otro canal mejor que Encuentro, o por qué concurrir a una escuela mejor que la pública, o disponer de una computadora mejor que las que se distribuyen a través del Plan Conectar Igualdad. Porque no se trata, justamente, de bajar la calidad de la educación de los ricos, sino de transformar las condiciones para que todos cuenten también con las mismas posibilidades.

Para eso es necesario ser parte de esta batalla cultural acerca de cuál es el papel del Estado. Hace años que una parte importante de la opinión pública muestra serias dificultades para registrar las protecciones sociales que ellos mismos reciben de parte del Estado -vía subsidios, obra pública, rutas-, pero en cambio cuestionan con dureza su rol en cuanto a la redistribución de recursos hacia las clases más desprotegidas. De esa manera, el Estado es visto como aquello que les pone límites, pero jamás como aquel conjunto de instituciones que posibilita el desarrollo de su fuerza individual, social y colectiva.

Fue Hugo Biolcati quien definió al Estado como un predador insaciable. “Los neoliberales quieren el Estado, lo que ocurre es que ellos lo quieren para otra cosa muy distinta que la de los que estamos por una democracia o por una sociedad igualitaria”, señaló recientemente en una entrevista el economista José Luis Coraggio. No sería correcto, entonces, afirmar que durante los ‘90 el Estado sencillamente “se retiró”. Nada más alejado: el Estado permaneció siempre en su sitio, salvo que en ese caso lo hizo

para generar programas sociales para los más poderosos: garantizando un tipo de cambio que permitía viajar, consumir, con créditos hipotecarios subsidiados para las clases medias y altas. “Yo no quiero un Estado gerenciador. Yo tengo vocación por un Estado inductor, controlador y fiscalizador que trabaje para promover la distribución de la renta. Porque si el Estado no hace esas cosas, nadie las hace”, advirtió en la misma línea el ex presidente brasileño Luiz Inácio Lula da Silva. El Estado es para los pobres: los ricos no necesitan del Estado.

Es preciso que entre todos revisemos los preconceptos acerca del Estado para volver a postular luego cuáles son sus verdaderas capacidades a la hora de posibilitar el desarrollo individual, social y colectivo de una sociedad que pueda pensarse de iguales. Porque cuando se discute la sociedad, se discute también el Estado; y siempre que se discute el Estado se discute al mismo tiempo la sociedad.

Por momentos este parece ser un debate de lo más lejano, y sin embargo se trata de una batalla por el sentido que tarde o temprano será preciso librar. Si dos años atrás a alguien se le hubiera ocurrido anticipar que en el 2010 íbamos a estar en la Argentina considerando el matrimonio igualitario, más de uno se hubiera reído con sorna ante la aparente distancia del planteo.

Ya hemos comprobado que hay discusiones a las que no hay que tenerles miedo. Hoy, más que nunca, tenemos que volver a discutir el rol del Estado. Que es también discutir la sociedad y cómo la imaginamos.

## CUADRO 10

Un informe del Ministerio de Educación sobre el crecimiento de la matrícula Fuente: Pagina 12. Junio 2013

### **Mejoras económicas y educación privada**

**La cantidad de alumnos creció en todo el sistema, pero sobre todo en las escuelas privadas. En el Estado hubo una leve caída en el nivel primario, pero crecieron la secundaria, la de adultos, la inicial y la superior.**



La línea histórica de la participación privada viene en crecimiento desde 1940.

En una década, la cantidad de alumnos en el sistema educativo nacional creció en un 8,34 por ciento. En el sector estatal, la suba fue del 4,43 por ciento y en el privado, del 21,07. Los datos corresponden al Anuario Estadístico 2011 del Ministerio de Educación, que interpretó la diferencia en el crecimiento en favor del sector privado en “la mejoría económica y laboral” experimentada en el país desde 2003 a la fecha. El único sector en que bajó la matrícula en el sector estatal es la escuela primaria: el 4,68 por ciento en diez años. En cambio, en la secundaria aumentó un 8,92 por ciento (incluyendo las escuelas para adultos y especiales) y en la inicial, un 14,5 por ciento.

La cartera educativa salió al cruce de informaciones que daban cuenta de una “sangría” del sector estatal al privado. “Sólo una visión muy sesgada de la realidad puede desconocer que el sistema educativo en su conjunto y la educación pública en particular han atravesado un período reciente de mejora y desarrollo tanto en aspectos cuantitativos como cualitativos”, dice el informe elaborado por la Dirección de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

De acuerdo con el estudio, el nivel primario en la Argentina sigue siendo el más voluminoso de todo el sistema, con 4,9 millones de alumnos, aunque en 2011 tuvo uno por ciento menos de estudiantes que en 2010 porque la matrícula, por razones demográficas, “ya no crece como lo hacía en el pasado, cuando todavía no había alcanzado una cobertura completa”.

Además de este crecimiento cuantitativo, dice el informe, el sistema evidencia un crecimiento de tipo cualitativo. “Las ofertas de educación se han multiplicado en lo territorial, como es el caso de la educación rural, que cuenta en el nivel primario con más de 10 mil escuelas, más de la mitad de las de ese nivel. O la modalidad de educación para adultos, a la que asisten 770 mil estudiantes, el 90 por ciento a escuelas estatales.”

El estudio echa luz sobre los desafíos pendientes, como la extensión de la jornada escolar, que según la ley debería alcanzar el 30 por ciento de los alumnos y hoy sólo cubre al 9 por ciento. También se advierte sobre “un leve descenso en los egresados de la escuela secundaria, pero que resulta compensado por los egresados de la educación permanente para jóvenes y adultos”, un fenómeno de “crecimiento notable” observado entre los censos de población de 2001 y 2010.

Respecto de la relación entre matrícula estatal y privada, el informe consigna que en 2011 el 74 por ciento de los estudiantes asistió a una escuela estatal. En 2003 lo hacía el 77 por ciento. “La variación está en el orden de lo ocurrido en otros períodos de crecimiento económico y del empleo, como en la década del

'60, en los que las familias cuentan con mayores ingresos para solventar gastos educativos", sostiene. La línea histórica de la participación privada viene en crecimiento desde 1940. Las únicas caídas se registran en 1955 y en 2001.

Para el informe, los factores que explican el crecimiento de la matriculación en educación privada son, entre otros, "las preferencias ideológicas o religiosas; la búsqueda de una oferta educativa más específica; de una escuela con jornada completa (más frecuente en el sector privado); la búsqueda de un establecimiento que, como señalan los padres en algunos estudios, brinda un sentimiento de mayor orden o previsibilidad en el calendario escolar", en implícita alusión a los días de paros y al ausentismo docente.



## CUADRO 11

Claudia Romero, sobre el liderazgo distribuido; en Clarín Educación.

# Un liderazgo distribuido

La columnista sostiene que la principal prioridad debe ser mejorar la enseñanza.

**Claudia Romero**



DIRECTORA DEL ÁREA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD TORCUATO DI TELLA (UTDT)

**L**as buenas escuelas tienen o han tenido en el corto plazo un buen director. Las investigaciones de los últimos años muestran que la dirección escolar explica entre un tercio y un cuarto de los factores escolares que determinan los resultados de aprendizaje de los alumnos. En otras palabras, esto quiere decir que los directores tienen una influencia importante en el éxito de los alumnos y en la calidad de los aprendizajes.

Sin embargo, el "efecto director" es un efecto indirecto. No es él el que enseña en las aulas sino quien contribuye fuertemente a generar las condiciones para que se trabaje bien en ellas, creando un ambiente propicio para el aprendizaje. De allí la complejidad de su tarea.

El buen director ejerce un liderazgo pedagógico y distribuido. Las inevitables ocupaciones administrativas y de gestión tienen sentido si están al servicio de la mejora de la enseñanza, que es su principal preocupación. Su ejercicio del poder no es el del poder concentrado, el poder del que manda, sino el del poder distribuido, el que "empodera" a los otros, generando equipos docentes con iniciativa y compromiso profesional.

Las tres competencias básicas de un director son:

- 1) "Estar en el mundo": comprender las transformaciones sociales, culturales, económicas y anticipar consecuencias.
- 2) "Estar en la escuela": el buen director tiene una presencia fuerte en la escuela y acompaña a los docentes. Mira los indicadores de rendimiento, los produce y los usa para decidir.
- 3) "Estar con los otros": el director no se aísla; escucha más de lo que habla, trabaja en equipo y teje redes.

**Claves: estar en el mundo, la escuela y con los otros**

Frente a visiones que depositan en el director escolar un papel heroico en la solución a todos los problemas, es necesario desromantizar el liderazgo directivo y reconocer que, si bien es un actor central de la mejora, sólo es una parte de la solución al problema educativo.

## CUADRO 12

Entrevista a Peter Senge sobre las organizaciones que aprenden. Fuente: iEco. Septiembre 2011.

**El autor de "La quinta disciplina" reflexiona sobre la importancia de liderar procesos de aprendizaje organizacional.**

**Ana Brolmann**  
@anabrolmann

**D**e visita en Buenos Aires para participar del World Business Forum, el especialista en aprendizaje organizacional Peter Senge conversó en exclusiva con iEco sobre las limitaciones de la capacitación individual a nivel cooperativo, el rol de los gerentes en el proceso, el peso de los equipos y grupos de pares, y la importancia de generar un ambiente de bienestar al interior de la empresa.

**—¿A qué alude el concepto de "organización que aprende"? El aprendizaje ¿no es individual?**

—No se trata sólo de individuos sino de la organización como sistema social. Esto quiere decir pensar a la organización como un todo, como se piensa una familia: la dinámica, las fuerzas y sobre todo, qué le permite ser verdaderamente saludable para la gente que pertenece a ella. Para tener gente saludable hay que tener familias saludables.

**—¿Cuál es el rol de la capacitación en este proceso?**

—Solemos usar la expresión *capacity building* (desarrollo de capacidades) para mirar el todo. La capacitación en sí es muy individual. Pero cualquier logro, en una organización, necesita de otros para llevarlo a cabo. Nada con mucho sentido puede ser hecho por una sola persona. Entonces, la capacitación puede ser de utilidad, pero el problema es que hace foco en el individuo, mientras que lo que se necesita para lograr cosas son equipos, redes sociales, grupos.

**—¿Grupos de pares?**

—Algo que viene con los años en individuos, grupos y luego redes más grandes es que el trabajo siempre se hace a través de individuos en el contexto de un equipo. La red de conocimiento entre pares es fundamental para que se produzca un aprendizaje.

**—¿Los gerentes alientan este proceso o lo dificultan?**

—Desde. Los gerentes realmente enfocados en los logros de la organización—que es lo más importante—lo alientan, porque puede llevarla a ser mucho más eficiente. Pero hay gerentes que sólo quieren tener el control: son los que están más interesados en ellos mismos que en la organización.

**—¿Cómo se aborda este problema?**

—Si hay un gerente interesado solamente en ejercer el control, en su propio poder, quienes trabajan para él normalmente lo saben. Pero la gente por encima de ese gerente, muchas veces no lo sabe. Este suele ser un punto ciego en muchas organizaciones: para con muchos gerentes, durante años y años. Una característica distintiva de las buenas organizaciones es detectar a quienes no deben estar allí y tomar decisiones a nivel jerárquico. Recuerdo a uno de mis mentores, que solía decir que en un año quizás tomaba tres decisiones, dos de ellas sobre el personal, como trasladar o despedir a un gerente, y él era el único que podía hacerlo por el cargo que ocupaba.

**—¿La consultoría externa ayuda?**

—A veces, los consultores pueden ser de utilidad, si ayudan a llegar a un punto de vista objetivo. Pero en definitiva, las decisiones corresponden a los cargos más altos: alguien tiene que tomar las decisiones pero muchas veces no se quiere lidiar con temas espinosos. A nadie le gusta despedir a un



**ENTREVISTA PETER SENGE**

# “Hay gerentes que sólo quieren tener el control”

**Equipo. “El trabajo siempre se hace a través de individuos, en el contexto de un equipo. La red de conocimiento entre pares es fundamental” dice Peter Senge.**

Empleado. No es agradable. Pero, a veces, desplazar a una o dos personas con puestos jerárquicos que realmente están impidiendo que fluya la energía dentro de la organización, resulta necesario. Si eres el presidente o el vicepresidente de la compañía, tu principal tarea es asegurarte de que tus gerentes sean creíbles para los empleados que tienen a su cargo. Si no, los empleados se las van a arreglar, pero no van a asumir ningún riesgo importante a futuro y probablemente no tengan un desempeño acorde a sus posibilidades porque no tienen una buena conducción. En una tienda, en un restaurante, inmediatamente podemos darnos cuenta de cómo se siente el personal, si está conforme, contento con lo que hace.

**—¿Ud. le asigna un rol importante al bienestar dentro de la organización.**

—Si se piensa que la tarea común gerente es crear un ambiente en que la gente pueda trabajar y aprender al máximo de sus posibilidades, en esencia, uno es responsable de las condiciones ambientales para que el aprendizaje pueda ocurrir. La gente se siente más entusiasmada, más comprometida con su labor, si siente que está creciendo, que está aprendiendo, que es cada vez más quien quiere ser. Pero también somos parte de un sistema más grande, de una comunidad para la cual también es importante el bienestar. Puedo decir que ese no es mi trabajo, pero ¿por qué no? Eso afecta realmente a la gente. Y depende mucho de la naturaleza del negocio. Tengo un amigo que años atrás llegó a ser gerente de una fábrica manufacturera en México. Cuando comenzó con la planta, el 80% de sus empleados no tenía educación secundaria. Él dijo: “Es una locura. Estamos aquí. Esperamos seguir acá por 12, 20, 30 años. Esta es una planta nueva. ¿Por qué no contribuir a la educación de esta gente dentro de esta comunidad?”. Entonces primero se creó una escuela secundaria dentro de la fábrica. Así, la gente pudo completar su educación secundaria mientras trabajaba. Luego creó un programa de Ingeniería, de modo que la gente que trabajaba ahí pudiese obtener un título en esa disciplina. Después de cinco años, era una comunidad totalmente distinta, gracias a inversiones muy sencillas y constantes en el bienestar de todo el grupo como comunidad. Y se había convertido en la fábrica más sobresaliente de todo México. Muchos de esos individuos, que ahora son ingenieros, cuando empezaron no tenían educación secundaria. Es impresionante el compromiso y lealtad de toda esa comunidad.

**—¿Qué estrategias recomienda para lograr la apertura de una organización al aprendizaje?**

—Dondequiera que trabajemos, formamos parte de un equipo. Todos los gerentes tienen equipos. Entonces les decimos: “Empiecen por su equipo”. “¿Cómo van las reuniones?”. En la mayoría de los casos, para una reunión hay que ir a la oficina del jefe y el tiempo es acotado. No se sabe cómo hacer de una reunión una charla valiosa sobre temas concretos. No hay cultura de aprendizaje. Por eso insistimos en que hay que empezar por el equipo. Sin dar discursos. No le digan a la gente que van a pertenecer a una organización abierta al aprendizaje. Trabajamos con Harley-Davidson varios años: una empresa muy interesante, con mucha energía y pasión. Tienen una fra-

se: “AFF” (*another fine program* o “otro buen programa”), de título sarcástico. Los empleados piensan: “¡Ay! Otra vez con lo mismo, el gerente tiene otra buena idea”. Hay que darle un sentido, ver cómo crear un ambiente seguro, donde se puedan tocar temas difíciles preguntarse: “¿La gente puede hablar conmigo de cosas que, de otro modo, hablaría en privado?”. Este es muy simple pero no es fácil. Entonces, puedo decirle a alguien de mi equipo: “Este es uno de mis desafíos, esto es algo que estoy tratando de aprender. No sé escuchar bien”, por ejemplo, o “soy demasiado impaciente”. Recordando cuando hace algunos años hablé con el presidente de Harley-Davidson. Él comprendió esto y le dijo a su equipo: “Tengo un gran problema: soy impaciente. Y creo que por mi impaciencia a veces no sé escuchar bien y eso me puede llevar a tomar malas decisiones. Por eso necesito que todos ustedes me ayuden”. Así que se pueden imaginar la apertura que logró para su equipo.

**—¿Qué rol juega en este contexto la generación Y?**

—Me parece que los jóvenes de todo el mundo están más interesados en cosas que tengan sentido para ellos. La mayoría de las empresas no piensa así. Piensan: “Yo le pago, vos trabajas”, en lugar de “Esto y tratando de crear un ambiente donde podemos hacer algo que sea importante para vos”. Me parece muy positivo llegar a un punto en el que cada vez más gente quiere que su trabajo tenga sentido. Y muchas veces las empresas son demasiado lentas para advertir este proceso. Tenemos la gran oportunidad de propiciar un ambiente laboral basado en algo que realmente tenga sentido para ellos.