



**UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
VILLA MARIA**

Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"
Repositorio Institucional

**Estudio retrospectivo del impacto de la Ley
Federal de Educación N° 24195/93 en las
trayectorias profesionales de directivos y docentes
de institutos educativos de nivel medio de
localidades del Departamento Juárez Celmán,
provincia de Córdoba**

Año
2018

Autores
Bricchi, María Carolina

Director
Galvalisi, Celia

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Bricchi, M. C. (2018). *Estudio retrospectivo del impacto de la Ley Federal de Educación N° 24195/93 en las trayectorias profesionales de directivos y docentes de institutos educativos de nivel medio de localidades del Departamento Juárez Celmán, provincia de Córdoba*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

Estudio retrospectivo del impacto de la Ley Federal de Educación N° 24195/93 en las trayectorias profesionales de directivos y docentes de institutos educativos de nivel medio de localidades del Departamento Juárez Celmán, provincia de Córdoba.



***INSTITUTO ACADÉMICO PEDAGÓGICO DE CIENCIAS HUMANAS DE LA
UNIVERSIDAD DE VILLA MARÍA
LICENCIATURA EN GESTIÓN EDUCATIVA***

**Estudio retrospectivo del impacto de la Ley Federal de Educación N°
24195/93 en las trayectorias profesionales de directivos y docentes de
institutos educativos de nivel medio de localidades del departamento**

AUTOR: Bricchi, María Carolina

DIRECTOR: Lic. Esp. Galvalisi, Celia.

**“dime y lo olvido,
enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo”**

Benjamín Franklin

**No hay mejor camino
que aquel que se recorre acompañado;
gracias Luis por estar,
a Josefina y Emilio por darme el aliento para siempre seguir..**

INDICE

<u>I – PRESENTACION</u>	7
<u>II – JUSTIFICACION</u>	8
<u>III - PROBLEMA DE INVESTIGACION</u>	10
<u>IV - OBJETIVOS</u>	11
<u>OBJETIVO GENERAL</u>	11
<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	11
<u>V - MARCO TEÓRICO</u>	12
<u>A-EL CONTEXTO HISTÓRICO EN EL QUE SURGIÓ LA LEY FEDERAL Y LA FINALIDAD DE LA REFORMA</u>	12
<u>B- LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY FEDERAL EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA Y LAS DEMANDAS QUE LLEGARON A LAS INSTUCIONES EDUCATIVAS</u>	16
<u>C- LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES-LABORALES</u>	27
<u>VI - DISEÑO METODOLÓGICO</u>	29
a) <u>MATERIAL</u>	29
<u>Tipo de investigación</u>	29
<u>Tipo de Diseño</u>	29
b) <u>MÉTODO</u>	31
<u>Población</u>	31
<u>Instrumentos de recolección de datos</u>	32
<u>VII - TRATAMIENTO Y ANALISIS DE LOS DATOS: CODIFICACION Y CATEGORIZACION</u>	33
<u>VIII - CONCLUSIONES DE LAS ENTREVISTAS</u>	47
<u>IX-CONCLUSIONES FINALES</u>	55
<u>X - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	56
<u>ANEXO 1</u>	60

I – PRESENTACION

Este trabajo final de grado presenta un recorrido por una serie de aportes teóricos que luego se toman para describir el impacto de la reforma educativa de los años 90 en las trayectorias profesionales/laborales de docentes y directivos que se desempeñaban en su momento en dos instituciones de nivel medio (escuelas públicas de gestión privada), ubicadas en el Dpto. Juárez Celmán, provincia de Córdoba -en adelante institución A y B- La creación de ambos Institutos surge de la iniciativa de un grupo de padres interesados por asegurar el beneficio de contar con nivel medio, en cada localidad.

Las dos instituciones educativas se localizan en el mismo departamento y en la década del 90 expedían la titulación de “Peritos Mercantiles” pero, sus realidades sociales, recursos y sus contextos eran diferentes.

Para realizar el trabajo de campo participaron 3 directivos y 5 docentes; de los cuales, 1 directivo y 3 docentes pertenecían a la Institución A y 2 directivos y 2 docentes pertenecían a la Institución B. Los actores que continúan desarrollando su actividad en esas Instituciones fueron invitados a participar, pero no todos se organizaron para lograr el encuentro cara a cara, motivo que explica solo la colaboración de 5 docentes, todas mujeres. Las 3 restantes fueron realizadas a las directoras, ya jubiladas.

La exposición del análisis de datos se realizó acorde a lineamientos de una investigación cualitativa, descriptiva, considerando este tipo de diseño el más propicio a la hora de reconstruir la perspectiva de los actores implicados en el estudio, lo que permitió analizar e interpretar de manera detallada y profunda las representaciones, creencias y hechos relacionados con la reforma educativa, reconstruyendo así el sentido y los significados que le asignaron al fenómeno social a través de la aplicación de entrevistas semi- estructuradas

II – JUSTIFICACION

La implementación de leyes de educación o reformas educativas es un proceso complejo, una fuerza instituyente que busca movilizar lo instituido; cuando se logra, se suele entrever cierta desconfianza sobre lo nuevo instituyente y, en algunos casos, las innovaciones propuestas por el Estado se producen casi en contra de los actores que llevan a cabo reformas; si estos se vuelven adictos al formato único y carecen de apertura a múltiples perspectivas, estamos en presencia de movimientos que obedecen a una compleja trama de factores que intervienen como consecuencia de la toma de posición de cada sujeto. Si se analizara el contexto, la respuesta frente a los cambios y/o transformaciones, hubiera dejado de tener una sola perspectiva. Seguramente resulta interesante comprender cuáles son o han sido algunos de los destinos de las reformas e indagar sobre los entusiasmos y/o decepciones para poder pensar los escenarios de esa situación que acontecía. En nuestro país, la idea de “cambiar era sentida como necesidad compartida y la idea reformar conllevaba a la ilusión de tiempos mejores” (Frigerio, 2002: 3).

La intencionalidad de la implementación de la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24195/93 fue como su nombre lo indica, federalizar la educación. En términos generales se destacó por un fuerte corrimiento del Estado en relación a la organización escolar, por devolverle autonomía a las provincias y a las instituciones escolares. Éste proceso se inició con Ley de Transferencias de Servicios Educativos (24049/91) y culminó con la Ley Federal de Educación. Las acciones consistían en un proceso de descentralización de funciones que tradicionalmente ejercía el Estado. En términos de la organización escolar, la Ley Federal de Educación -LFE- propuso cambios que, entre otros, implicaban movilizar la planta directiva y docente, generando nuevos roles y perdiendo otros.

En este contexto, la comunidad educativa debió pensar en cómo proyectar su perfil escolar en cada escuela, había que decidir de alguna manera cómo seguir, mientras la incertidumbre y los miedos por pérdida de la fuente laboral sumaban a las suposiciones y a las dudas.

Generalmente el análisis de la implementación de las reformas se estudia desde una dimensión macro o meso, pero muy pocas veces desde lo micro, desde cómo viven los sujetos los cambios de la política educativa, y es por ello que se considera relevante y necesario este estudio.

Es entonces desde lo micro que se quiere describir e interpretar el impacto de la implementación de la LFE en la trayectoria de los directivos y docentes. En este sentido, se pretende escuchar la voz de los actores institucionales en ése momento histórico, cultural y social que ha marcado seguramente las vivencias profesionales de la gente que estaba en la “cabeza” de la escuela construyendo su propia experiencia, y es desde esta perspectiva donde se quiere focalizar el análisis del trabajo, ya que es “la dinámica de las interacciones que tienen lugar en la práctica y el modo en que la construcción selectiva de significados es incorporada a su auto-reflexión e imprime rumbos a su accionar” (Cordero, 2001:11).

Como lo expresan Veiravé, Ojeda, Nuñez y Delgado (2006:1):

Tomando el discurso del docente que emergen en sus propias prácticas cotidianas y que supera el que normalmente la justifica respondiendo a categorías teóricas e ideológicas...en este marco, comprendemos cómo elaboran y construyen su trabajo como profesores y cómo han adquirido su condición de profesor: identidad profesional. Estas trayectorias ofrecen, no sólo la posibilidad de reconstruir las identidades individuales sino también confluencias colectivas, porque son elaboradas desde la interacción con las estructuras culturales.

Estas construcciones contornean y dan formas a las trayectorias laborales/profesionales que tienen lugar en la práctica y su quehacer como docentes o directivos. Cabe aclarar que si bien se menciona a docentes, se entiende que los directivos a lo largo de su formación, también construyeron su trayectoria docente hasta llegar a ese nivel jerárquico.

Para ello es interesante realizar una reconstrucción de segmentos de las trayectorias acotada al período 1995-2003, es decir, a ése momento particular en la vida de los directivos y docente. Indagar sobre sus vivencias y percepciones, recordando condiciones y hasta contradicciones en su accionar, a su vez que reconociendo el esfuerzo para llevar adelante la institución, permitirá describir cualitativamente en qué consistían y de qué modo se construían esas trayectorias laborales y profesionales. Se pretende documentar los relatos sobre las vivencias de esos directivos y docentes, a través de entrevistas, sobre cómo se modifica la trayectoria, cómo afectó la política educativa a esos actores y qué estrategias utilizaron ante una situación que se consideró crítica y determinante como ha sido la implementación de la LFE. Se entiende a las *trayectorias profesionales/laborales* como el recorrido formativo y experiencial que realiza un docente durante el desarrollo de su profesión y que se va configurando de manera dinámica de acuerdo con las interacciones propias de un sujeto inmerso en un contexto y época determinado.

Este estudio propone un análisis crítico que podría ser un importante aporte a las políticas educativas y al estudio de las mismas en el contexto en que se situaron. Considerando que merece una observación especial, se busca acercamiento evolutivo, biográfico y subjetivo de la carrera directiva y docente, más allá de la sucesión cronológica de roles y cargos.

El sentido es destacar el posicionamiento, significado y rol de quienes debieron ejecutar las políticas y reformas educativas al interior de cada institución, considerando la realidad compleja que atraviesa de formas diversas los contextos en los que se insertan las instituciones educativas. Cuestiones relevantes que marcaron un momento y la manera de llevar adelante esa reforma pero que podrían ser un aporte para las propuestas de futuros cambios en educación.

III - PROBLEMA DE INVESTIGACION

¿De qué modo evocan el impacto e implementación de la Ley Federal de Educación N° 24195 en sus trayectorias profesionales los directivos y docentes de dos instituciones de nivel medio del departamento Juárez Celmán, provincia de Córdoba?

IV - OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- ✚ Describir y analizar evocaciones de docentes y directivos de dos institutos educativos de nivel medio del departamento Juárez Celman, provincia de Córdoba, acerca de impacto e implementación la Ley Federal de Educación N° 24195.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✚ Describir las experiencias formativas y laborales de los directivos y docentes de dos Institutos de Nivel Medio durante la implementación de la LFE (1995-2003).
- ✚ Reconocer estrategias profesionales de gestión del equipo directivo frente a los cambios que tuvieron que afrontar con la implementación de la Ley Federal de Educación N° 24195.
- ✚ Conocer y describir las concepciones de docentes respecto al impacto de la LFE en sus trayectorias profesionales.

V - MARCO TEÓRICO

Las trayectorias profesionales están siempre atravesadas por un contexto histórico, social y político determinado. Es imposible comprender las experiencias de los directivos y docentes de instituciones escolares si no abordamos primero el contexto más amplio en el que se definen las políticas educativas.

Las concepciones de los docentes resultan relevantes ya que dan sentido a las prácticas y actuaciones, aspectos relevantes para el estudio del impacto de la reforma en las trayectorias y experiencias. Las creencias y las estructuras mentales de pensamientos se manifiestan en determinados contextos sociales, culturales y se materializan en el resultado de una decisión de su trabajo profesional o la intención planificada en la propia práctica. (Marcelo 2002; Duran 2001; Ponte 1992, Prieto 2008)¹.

El siguiente marco de referencia se organiza en torno a tres aspectos centrales: A- El contexto histórico en el que surgió la ley federal y la finalidad de la reforma, B- La implementación de la ley federal en la provincia de Córdoba y las demandas que llegaron a las Instituciones educativas y C- Las trayectorias profesionales/laborales.

A-EL CONTEXTO HISTÓRICO EN EL QUE SURGIÓ LA LEY FEDERAL Y LA FINALIDAD DE LA REFORMA

La política de los años 90 se enmarcó dentro de un cambio de modelo de desarrollo económico, político y social, y por ello educativo, como eje fundamental de una sociedad, recientemente democrática. La crisis aguda en la que estaba inmerso nuestro país puso en evidencia la imposibilidad del Estado nacional en generar estrategias que posibilitaran un conjunto de políticas de reestructuración. Se apuntó de este modo a limitar sus injerencias en políticas económicas y trasladar a los gobiernos provinciales las responsabilidades en la prestación de los servicios básicos, entre ellos educación. Estas medidas, se hicieron efectivas durante el gobierno de Carlos Saúl Menem, su accionar se resume en “privatizaciones y descentralización de bienes y servicios públicos, así como la desregulación y desmonopolización” (Ozslack en Rodrigo, 2006: 94).

Recordando Cordero expresa que:

desde el surgimiento de los modernos Estados Nacionales la educación constituyó una tarea estratégica en tanto garante del control social y posibilitadora de la legitimación del propio Estado; Estado que al asumirse como “educador”, proclamó la “educación pública” como propuesta igualitaria que, al abolir identidades, aseguro ciudadanos disciplinados, al tiempo que garantizó la reproducción del orden social. (Cordero, 2001: 2)

¹ Prieto, M. y Contreras, G (2008) Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. Estudios Pedagógicos, 34 (2), 245-262.

En los años 90, la política educativa se sumió en un debate recurrente sobre la necesidad de reforma, pero desde otro lugar, en un contexto de otro Estado, un Estado que redefinió sus relaciones con la sociedad y por ende con la educación; y, apelando a la reforma educativa como herramienta de regulación, al mismo tiempo desreguló el sistema, eliminando las antiguas certezas que guiaron a los actores fundamentales del sistema educativo.

Se afirmaba que “la transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias, era una política fiscal que argumenta la reducción del gasto público para el Estado nacional y delegaba responsabilidades de sostenimiento del sistema educativo a las jurisdicciones provinciales...” (Abratte, 2002: 3).

Durante décadas anteriores las empresas públicas prestadoras de servicios fueron muy cuestionadas por la población por la falta de eficiencia con la que funcionaban. Por lo que se consideraban un gasto para el estado nacional. Los gobiernos del momento, bajo un modelo Neo liberal, consideraban que el gasto del Estado debía ser mínimo y que el ajuste debía producirse en la salud y educación, dando lugar a las empresas privadas.

Así, de la mano de la ley N 29049, ley de transferencia, se produjo la descentralización que se entiende como traspaso de los servicios públicos del Estado nacional a las jurisdicciones provinciales de manera de disminuir el gasto del Estado nacional, que hasta entonces se encargaba de muchos de los servicios provinciales y municipales. El problema fue que hubo provincias pobres que se tuvieron que hacer cargo de nuevos gastos sin tener recursos y como consecuencia se profundizaron las desigualdades iniciales.

Nuestro Estado se caracterizó desde sus orígenes, por un carácter centralizador; lo que significó que las grandes decisiones en educación eran tomadas por el Estado nacional, quien era responsable de aportar los recursos necesarios para llevarla a cabo.

En términos generales, la descentralización se presentó como medida para mejorar el funcionamiento del sistema educativo, a la vez un camino para cumplir con el ordenamiento político federal del país. En este sentido, cabe señalar que Argentina en este proceso de descentralización adquirió la modalidad de “transferencia” o “descarga del gasto social” a instituciones educativas de las provincias anteriormente gestionadas por el gobierno nacional. Las atribuciones que por ley les correspondían a las jurisdicciones provinciales pretendían, de este modo, ser devueltas (art. 5 CN).

A partir de este contexto educativo, los economistas neoliberales fundamentaban las decisiones a partir de las necesidades productivas de la sociedad, en realidad era que el neoliberalismo expresaba una particular salida política, económica, jurídica y cultural a la crisis hegemónica que comenzó a atravesar la economía-mundo capitalista como producto del agotamiento del régimen de acumulación, producto de las desigualdades que motivaron conductas sociales en el cumplimiento de normas propias del proceso de las políticas anteriores. Estas conductas son las que disminuyeron la capacidad de decisión del Estado Nacional, en un mundo que avanzaba hacia un solo mercado de bienes, servicios, tecnología y capital (García Delgado en Filmus, 1996) y donde lo financiero limitaba la intervención estatal.

Así como lo expresa Filmus:

Se trató de un estado que abandonaba su papel interventor en la economía para pasar a cumplir un rol de garante de las reglas de juego, privatizaciones y transfiriéndole al mercado la capacidad de conducir el modelo de desarrollo y de distribución de bienes [...] procuraba modernizar su capacidad de gestión, atacando el desempleo encubierto a partir de reducir el empleo estatal descentralizando muchas funciones, lo que implicaba reducir el gasto público y aumentar su capacidad de recaudación impositiva; como así también responsabilidades hacia el mercado y la sociedad civil. (Filmus, 1996: 33)

Terigi (2005) sostiene que la reforma de los años 90 pretendió generar un proceso de expansión y cambio en la estructura del sistema educativo, como así también la extensión de la obligatoriedad, la descentralización de la política de salud y educación, ampliando las funciones administrativas provinciales; cuestiones que históricamente fueron responsabilidad de la Nación. Uno de los propósitos de la extensión de obligatoriedad fue favorecer la inclusión, aunque paralelamente los recursos financieros, gestionados por la nación, pero a cargo de las provincias fueron insuficientes. Además, tampoco se pudo cumplir con otra de las expectativas basadas en la equidad y calidad de acceso y permanencia. Como así también a las necesidades vinculadas a la diversidad de problemáticas regionales, por lo que los contenidos propuestos no cumplieron con un verdadero federalismo, lejos de producir igualdad, se reprodujeron y profundizaron desigualdades en el sistema educativo.

Neoliberalismo y educación

El Estado Nacional entre los años 1995-2003 se encontraba altamente presionado y prisionero de políticas dirigidas por diversos organismos internacionales entre ellos el Banco Mundial, y el Fondo Monetario Internacional por mencionar algunos, ante esto se tuvo la necesidad y la urgencia de resolver problemas que le ocasionaba la aceptación de su nuevo rol en el contexto mundial y sus condiciones de participación. Las dinámicas de la creciente internacionalización de la producción, consumo de bienes, de monedas y las prácticas culturales a las que el Estado tenía menos posibilidad de controlar, se gestaron procesos en los que se redujo la esfera de influencia por parte del Estado; se sumó el incremento del déficit fiscal y el endeudamiento externo.

En medio de este escenario predominó la ideología de libre mercado, el Estado se desdibujó y dejó el mismo en manos del libre juego de la oferta y la demanda. Ante esta realidad la escuela no quedó fuera de esta ideología que comienza a regirse por oferta y demanda. En el plano de las ofertas, lo que significó la privatización de la educación y en el plano de las demandas, promovió la libertad de elección de los padres en la selección de la institución escolar para sus hijos sin tener en cuenta la ubicación geográfica, ni el sentido de pertenencia, entre otras cosas.

Los organismos internacionales le asignaron nuevas funciones al Estado y también la formación académica de los estudiantes. Estas consistían en evaluar, divulgar concepciones empresariales que apelaran a la excelencia y calidad, administración basada en incentivos y competencia, características

que aseguraban identidades educativas que perfilaban a estudiantes como clientes y a los educadores empleados evaluados según eficiencia y rendimiento, directivos como gerentes.

La Nación Argentina perdió el rol central en educación y acelerando la desigualdad educativa generó procesos de segmentación y se vio impactado en la formulación de los contenidos de aprendizajes, es decir, que la diferencia entre provincias en el diseño de contenido fue un aspecto a revisar, ya que la migración marcaba la segmentación. (Braslavsky, 2004) Este cambio de paradigma que modificó la educación estaba atravesado por la ruptura del contrato fundacional entre la escuela, el Estado y la sociedad; el Estado no financiaba, ni proveía a sus habitantes de una educación de calidad, la escuela no enseñaba lo que el Estado necesitaba que conocieran sus ciudadanos y la sociedad no acompañaba responsablemente la tarea de la escuela ni del Estado (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992).

Finalidades de la reforma de la LFE

Las propuestas en los cambios curriculares en los programas de contenidos y el perfil de la acreditación del título no pueden valer por sí mismas como una reforma educativa, sino que es el modo en que colectivamente se elaboran, se producen, se redefinen y terminan siendo apropiadas por los directivos en las instituciones y puesto en marcha por los docentes. es por esto que se entiende que los cambios que se producen por las reformas educativas se los puede entender como reformas sociales que pueden ir más allá de lo que cada institución llevó adelante, como plantea Husen (1980) citado en Miranda (2001: 4) “no existen modelos o paradigmas complejos que sin adaptación puedan transportarse de un país a otro”.

Más allá de la manera en que se llevó adelante la reforma, esta ley tenía asignada nuevas funciones como: consolidar la identidad y la integración nacional, contribuir a la democratización de la educación, la igualdad de oportunidades y posibilidades, mejoramiento de la calidad educativa, equidad y justicia social, consolidar y fortalecer la democracia, como así también valorizar el trabajo y el aporte de la educación al desarrollo nacional y regional (Miranda 2001: 7). A partir de estos puntos, surgieron los diagnósticos comprometidos por parte de las Instituciones por medio de los cuales se conocían así las necesidades de la población local y regional, siempre bajo la lupa de la propuesta que llegaba desde la provincia, con diferencias estructurales con respecto a las bases que llegaban desde el Ministerio de Educación Nacional.

Cabe aclarar, que para llevar adelante las reformas existen actores e instituciones que resistieron a los cambios, a mirar su tarea y como se ejecutaba, ya que la nueva propuesta implicaba una modificación para la escuela que transitaba, transmitía y preparaba con conocimientos que dictaminó durante años el estado y que necesitaban una ruptura de las estructuras obsoletas del sistema educativo que preexistieron.

Además, lo que se proponía era una capacitación y formación a los docentes y directivos, profesionales no docentes a quienes les dieron la oportunidad de ingresar como tal. Lo que cabe destacar es que para esa transformación era necesaria una predisposición al cambio, como así también apertura al trabajo para conocer, reflexionar y evaluar, sobre lo que se enseñaba y lo que se necesitaba aprender.

Todo ello permitió y dio apertura a la NUEVA FORMA DE GESTIONAR, que traía encubierto en el trabajo institucional y la autonomía en la elaboración del proyecto educativo institucional (PEI), que en realidad debía cumplir con lineamientos que se fundaban en la escuela argentina del siglo XXI. Además, NUEVAS FORMAS DE TRABAJO DOCENTE, donde la educación se abría para todos los profesionales no docentes, con flexibilidades en la modalidad de cursado, horarios y gran variedad de orientaciones /especialidades que luego se extendió en todos los niveles educativos. Es aquí que la Red Federal de Formación Docente Continúa a nivel nacional sería la encargada de regular y brindar asesoramiento técnico y asistencia financiera, a cada jurisdicción y está a cada institución y a todo el colectivo docente.

Parafraseando a Miranda (2001), la autonomía institucional no fue acompañada de capacitación docente lo que se consideraba fundamental para desarrollar en las nuevas condiciones laborales establecidas por la reforma, como así tampoco sucedió con el asesoramiento y la capacitación, éstos no eran brindados por los equipos técnicos, y se sintió como falta de apoyo oficial.

El proceso de reconversión docente, surgió también como condición para asegurar la continuidad laboral, lo que implicó buscar estrategias para poder capacitarse y adaptarse a nuevas asignaturas afines.

Otra cuestión, estuvo ligada a la posición que tomó el Estado para obtener información sobre la regulación y el control del sistema educativo, los operativos nacionales de evaluación vinculados a la calidad de los aprendizajes de los alumnos y el desempeño docente producto de las medidas que bajaban las políticas educativas del momento. Cordero y Señorío (2005:14) señalan como "otras de las estrategias de la reforma para garantizar nuevas pautas de regulación del trabajo docente y que fue el control de la formación".

B- LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY FEDERAL EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA Y LAS DEMANDAS QUE LLEGARON A LAS INSTUCIONES EDUCATIVAS

En las reformas educativas de nuestro país, como sostiene Miranda, 2001, se destacan tres componentes esenciales: a) la descentralización del sistema educativo, b) el temor por la cobertura de, calidad, eficiencia y equidad y c) el desempeño del nuevo rol del Estado con respecto a los cambios estructurales y sus decisiones en un sistema educativo descentralizado. Elementos que generaron, entre otras, tensiones debido a: a) las consecuencias de los cambios estructurales y las condiciones de desigualdades producidas en los sistemas educativos provinciales, b) el Estado Nacional se reserva "lugar de elaboración de materiales, "vigilancia" y "control a distancia" de las políticas educativas, y c) los conflictos e incertidumbres que generan los procesos de implementación de estas políticas, manteniendo las decisiones centrales con interferencias extra estatales.

En relación al párrafo anterior, en la provincia de Córdoba, los principales conflictos de la implementación de la LFE fueron:

1. Los *debates surgidos en relación a la implementación* de la LFE entre el Estado Nacional y Provincial debido a diferencias en el sentido “federalización educativa” como modelo de conducción política que priorizaba valores y objetivos bajo ideales comunes.

Las posiciones asumidas por los actores tales como el Gobierno Provincial y el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, eran divergentes. El gobierno de Córdoba, desde los años 80, marcaba la diferencia y autonomía con el gobierno Nacional, desde la sanción de la Ley General de Educación (8113/91), antes de la implementación de la LFE. Esta actitud de rebeldía con el gobierno Nacional, se manifestó, en las estrategias utilizadas en la implementación de la “Transformación Cualitativa del Sistema Educativo de la Provincia de Córdoba” y en la posición que adoptó en la firma del Pacto Federal Educativo, quien sostenía “las reservas de Córdoba radican en los tiempos para aplicación de la LFE” (Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba, 1993, en Miranda (2001:13). Lo que la autora plantea como “reserva” tiene un doble sentido, por un lado, la posibilidad de generar su propio proyecto y por otro, con el condicionamiento y responsabilidades que impondría el Estado nacional en cuanto al accionar de las provincias.

El Ministerio de Educación siempre mostro un desequilibrio en las relaciones con los poderes locales, donde había desarticulación y fragmentación con el resto de actores del sistema educativo. Ante esta realidad, el Estado Nacional buscó estrategias para reformular sus funciones y el control del cumplimiento de las políticas educativas, aunque delegó responsabilidades. Para Miranda (2001: 14) “la estrategia de ‘re-centralización’, ‘el Ministerio sin escuelas’ movilizó capacidades técnicas y recursos financieros que le permitió actuar como promotor de la implementación de programas y proyectos neutralizados, a la vez, los obstáculos políticos y técnicos se iban presentando en las jurisdicciones”. Paraphrasing this author, in Córdoba, the discourse revolved around “the quality of education and equity”, in which the leadership in management was put at stake, causing tensions due to the diversity of actors and meanings.

La crisis financiera envolvía a la provincia en ese momento, prevalecía el ajuste y la reducción del gasto educativo debido al recorte financiero del Estado Nacional, la sociedad sujeta comenzó a solicitar demandas al sistema educativo y al mercado laboral.

En cuanto a la autonomía institucional y con intenciones de involucrar a toda la comunidad educativa, se solicitó a las instituciones la elaboración del Proyecto Educativo Institucional para los Ciclos de Especialización, sin apoyo técnico y, como condiciones para llevarlo adelante era necesaria infraestructura.

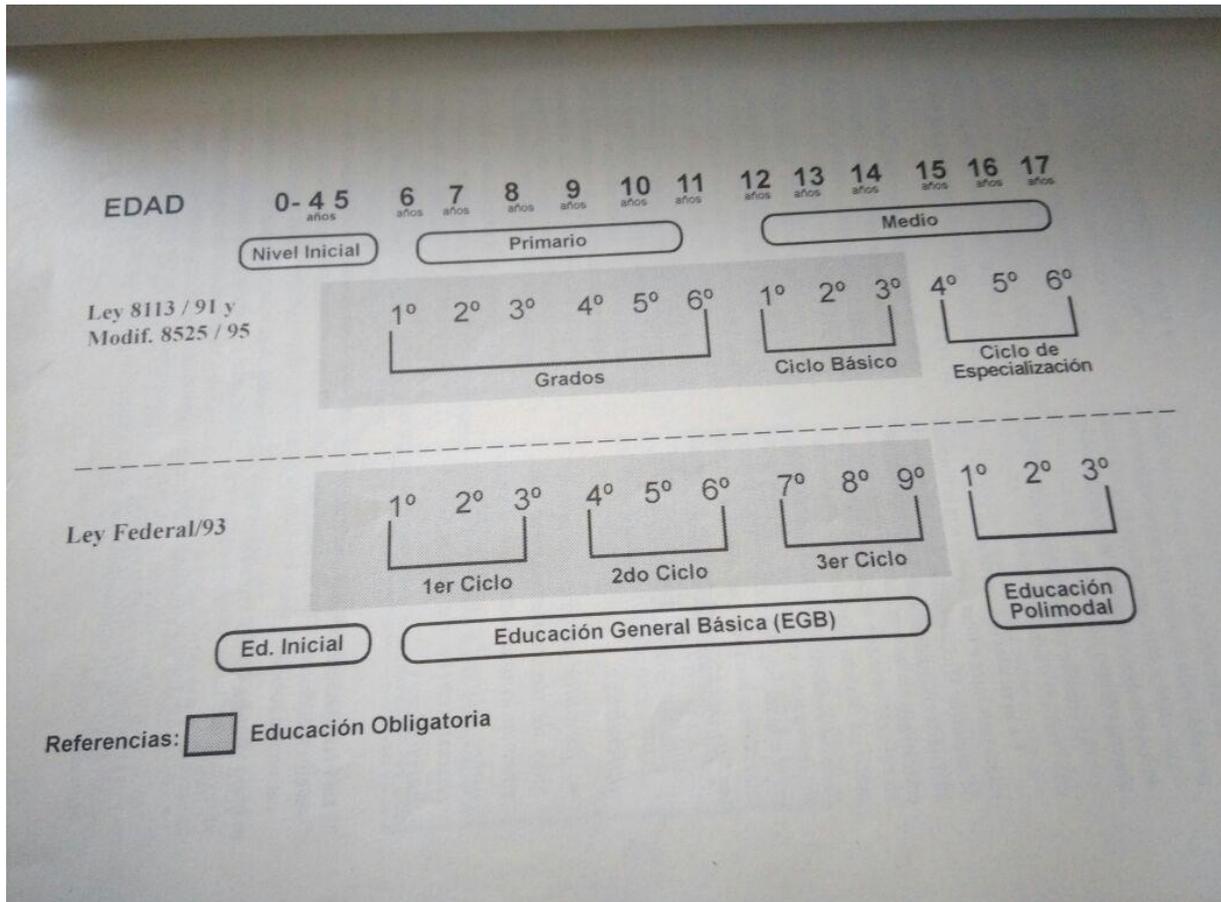
2. La *gradualidad en la implementación* de las nuevas estructuras del sistema educativo, propuesto en las reformas resultó la aceleración para llevar los cambios propuestos en las instituciones, en la enseñanza, en la de administración y la determinación de los cronogramas estuvo ligada a los tiempos políticos y electorales, como al cumplimiento de los créditos de los organismos internacionales que a los tiempos de los propios actores educativos.

3. La *Red Federal de Formación Docente Continua* pretendió promover y financiar una serie de propuestas de los Ministerios provinciales, universidades, gremios y otras instituciones afines. La capacitación fue implementada gradualmente y de forma homogénea, en la práctica fue heterogénea. Se decía, que las instancias de capacitación diseñadas por la Red no respondieron a las demandas

específicas que la reforma imponía en cada jurisdicción, enfatizando cuestiones referidas a profesionalización docente y una formación general más que disciplinar. Otro aspecto que interesa destacar es que el ritmo de la capacitación docente en los primeros tiempos posteriores a la sanción de la Ley, fue decreciendo a medida que se producían recortes presupuestarios.

Así, en medio de este contexto, se implementó la nueva estructura para el Sistema Educativo (Cuadro 1)

Cuadro 1: Nueva estructura del Sistema Educativo Nacional y Provincial



² Gobierno de Córdoba. Ministerio de educación y cultura. Ciclo básico unificado C.B.U (1997)

En Córdoba, a través de la Ley 8525 y el Decreto de Promulgación N° 1855/95 ³, se legisla y establece:

Artículo 1º - El Sistema Educativo de la Provincia de Córdoba, establecido en la Ley General de Educación N° 8113, en lo concerniente a la Educación Primaria y Educación Media, adoptará la siguiente estructura:

² Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997). Publicación: Córdoba: Ministerio de Educación y Cultura. Córdoba. Diseño curricular ciclo básico unificado C.B.U. Córdoba, Argentina: autor.

³ Ley 8525/95 Disponible en <http://web2.cba.gov.ar/web/leyes.nsf/85a69a561f9ea43d03257234006a8594/8457c0892af302020325723400646420?OpenDocument> consultado en febrero de 2018.

- 1) Nivel Primario: De escolaridad obligatoria, comprenderá seis (6) años de estudios.
 2) Nivel Medio: Comprenderá los siguientes ciclos:
 a) Ciclo Básico Unificado: De escolaridad obligatoria, comprenderá tres (3) años de estudios.
 b) Ciclo de Especialización: Diversificación de la oferta educativa, propiciando la formación para el ingreso a estudios superiores y la capacitación laboral, comprenderá tres (3) años de estudios.
- Artículo 1º - El Sistema Educativo de la Provincia de Córdoba, establecido en la Ley General de Educación N° 8113, en lo concerniente a la Educación Primaria y Educación Media, adoptará la siguiente estructura:
 1) Nivel Primario: De escolaridad obligatoria, comprenderá seis (6) años de estudios.
 2) Nivel Medio: Comprenderá los siguientes ciclos:
 a) Ciclo Básico Unificado: De escolaridad obligatoria, comprenderá tres (3) años de estudios.
 b) Ciclo de Especialización: Diversificación de la oferta educativa, propiciando la formación para el ingreso a estudios superiores y la capacitación laboral, comprenderá tres (3) años de estudios.

Artículo 2º - El Poder Ejecutivo implementará en el Ciclo Básico Unificado del Nivel Medio, actividades regionales que atiendan la capacitación tendiente a facilitar la inserción del educando en su medio.

Artículo 3º - El Poder Ejecutivo ejecutará las adecuaciones orgánico-funcionales de las unidades, servicios, centros e instituciones que componen el Sistema Educativo Provincial y que sean de su directa dependencia, en orden a la implementación de las modificaciones que resultan del artículo 1º y controlará su instrumentación en los establecimientos privados.

Las demandas de la Ley para con las instituciones y directivos estaban relacionadas con la calidad, eficiencia, eficacia, conceptos fundamentales de la LFE. La calidad, entendida como adaptación a la globalización de los mercados, implicaba descentralizar la gestión y el gobierno, racionalizar el uso de los recursos, incentivar a la innovación, aumentar la autonomía y la responsabilidad de las instituciones, formar estudiantes para la competitividad, profesionalizar a los docentes y evaluar resultados son, preceptos prioritarios de la década (Tiramonti, 1998).

En términos de *calidad y eficacia*, el Estado diagramó un sistema para obtener información para la toma de decisiones en función de la eficacia y la calidad. Motivo por el cual se crearon los *operativos nacionales de evaluación permanente de la calidad*, considerados por el momento como mecanismos eficaces de evaluación del rendimiento escolar y docente que permitieran medir desempeños, incentivar su mejoramiento, asegurar el uso eficiente de los recursos y elaborar alternativas de atención focalizadas en necesidades prioritarias. Las modificaciones estructurales en torno a las cuales se articularon las nuevas prácticas educativas e instauraron las bases de un nuevo modelo de regulación y control, como algunas de las funciones con las que se quedaba el ministerio sin escuela.

Como consecuencia de la evaluación externa, los docentes experimentaron una pérdida de control sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes de los alumnos. "El emergente es una sensación de avasallamiento de la autonomía profesional e incremento de la carga burocrática sin precedentes. La pérdida de control sobre procesos que hacen a la especificidad de la tarea, se da en un marco de flexibilización laboral que condiciona la aceptación de situaciones que, sin embargo, ponen en juego su identidad profesional" (Cordero, 2001: 19). Ese momento se caracterizó por un nuevo enfoque sobre las concepciones de aprendizajes y las cuestiones que permitían la acreditación y promoción de los conocimientos.

Las *presiones recibidas por los docentes* para aceptar pautas de acreditación y promoción, que no compartían, constituyeron elementos que entraron en colisión con la retórica de la “profesionalización”. Los docentes, sintieron invadida su autonomía, por una nueva forma de gerencialismo que desplazó liderazgos e instauró una cultura organizacional verticalista y jerárquica, en la que decisiones y ejecución reconocían responsables diferentes.

La decisión política de que la escolarización obligatoria fuese hasta ciclo básico unificado, implicó la flexibilización de los criterios que debieron aceptar los profesores en la promoción de sus alumnos, apareció como otro de los modos en que se manifestó la regulación del trabajo docente. Por otro lado, la nueva *estructura del empleo redujo al mínimo el empleo formal, se precarizaron las relaciones contractuales y se generalizaron el subempleo y la desocupación abierta*. Estas cuestiones impactaron sobre la seguridad social garantizada por la prestación de los servicios básicos al trabajador por parte del Estado y el resguardo que proporcionaba una legislación laboral protectora.

Es así como el sector educación no escapó a estas regularidades, ya que los cambios de la economía generaron demandas de adecuación a los sistemas educativos. El crecimiento de la matrícula producido en décadas anteriores llevó a un crecimiento cuantitativo del sistema en el sentido de ampliación de la cobertura, pero a costa del deterioro de la calidad. En esos momentos en que las economías del mundo requirieron un aporte cada vez mayor de información y conocimiento, las políticas de “ajuste estructural” agudizaron la problemática educativa de los países en desarrollo.

El *trabajo docente* fue regulado por el peso de las corporaciones profesionales quienes a veces, jugaron un papel decisivo; en el que la lucha por la conquista de los puestos de trabajo estuvo determinada por la definición estricta de requisitos de ingreso (títulos, certificaciones, etc.). En muchos casos, una asignatura o espacio curricular fue disputado por poseedores de títulos diferentes; en tal sentido, la reforma impuso nuevas formas de regulación del ingreso a partir de un cambio de exigencias en las certificaciones requeridas.

Otro de los puntos fue la *reconversión docente*, consistía en la voluntad política para abarcar cuatro instancias de formación: formación de grado, perfeccionamiento en actividad, capacitación de graduados docente para nuevos roles profesionales y capacitación pedagógica de graduados no docentes.

Como menciona Señoríño y Cordero (2005:21): se puede ver un sentimiento de insatisfacción por no encontrar un espacio para participar de las decisiones, ver avasallada la autonomía y desdibujada su identidad profesional y por el deterioro general de las condiciones de trabajo (...) una sensación de incertidumbre por el futuro laboral, sentimiento compartido por los docentes”

Demandas que llegaron a la gestión

Las instituciones y directivos debieron generar estrategias para resolver las situaciones generadas por la LFE por medio de una “bajada de directivas” desde el poder central, Ministerio Educación de la Provincia, carente de racionalidad y planeamiento (Miranda, 2001). Entonces, dentro del marco del neoliberalismo, el rol del Estado se limitó al control, sin apoyo (en nombre de la

autonomía). En Córdoba esto, se vio fuertemente acentuado por la crisis provincial, lo que obligó al Estado a hacer grandes recortes en asistencia pública (salud y educación). Por otro lado, algunas instituciones sintieron que se les imponían las orientaciones según las regiones geográficas en donde se encontraba la escuela, designadas por las autoridades provinciales. Esto determinó también que los gremios reclamaran la forma en que se desarrolló la implementación de la ley, criticando la no participación de los actores de las instituciones, decisiones impuestas además de la gradualidad de esas políticas.

En la provincia de Córdoba, la transformación cualitativa, implicó la intervención del Estado provincial permitiendo dilucidar el ausentismo democrático para acordar entre los actores del sistema educativo. La comunicación verbal generaba críticas sin fundamentos que construían suposiciones, incertidumbre, temor por las pérdidas laborales, gestando transformaciones en la cultura institucional de la escuela.

En el año 1996 la nueva estructura educativa generó la pérdida de matrícula al finalizar 6to grado y al ingresar a primer año del CBU en el nivel medio, situación que forjó luego otra pérdida antes de finalizar el ciclo lectivo, la deserción en el primer año generalmente de sectores pauperizados, además de la pérdida laboral de los maestros de 7mo grado y escasa información a los padres, con respecto a la no acreditación del segundo ciclo y al desconocimiento de información sobre la obligatoriedad del tercer ciclo, esto provocó desgranamiento aun mayor de la matrícula del alumnado durante ese año.

En una de las investigaciones encontradas Maturo y Rubio⁴ postulan, que en la implementación del último tramo de la educación media, lo que a nivel nacional se llamó Polimodal a nivel provincial Ciclo de Especialización (CE). Las ex escuelas técnicas ofrecieron, en su mayoría, la Orientación Producción de Bienes y Servicios a fin de utilizar de manera eficiente los recursos que contaban para adaptarse a los cambios y también resguardar de alguna manera sus ofertas educativas originarias. Sin embargo, también se produce una gran movilidad del personal docente, reubicaciones y hasta cesantías, cierre de subsecretarías, talleres, cursos y divisiones, ocasionando de esta manera una gran transformación de las escuelas técnicas. En tanto, hubo una segunda versión del diseño curricular ciclo de especialización 4to y 5to año de la Orientación en producción de bienes y servicios⁵. Se declara que “la formación está basada en saberes de amplios campos de conocimientos y en el reconocimiento explícito de la interrelación existente entre estos y las realidades socio productivas regionales” declaración que en muchos casos se pretendió desconocer.

Tal como lo plantea Terigi (2005) la ley federal de educación no cumplió con sus objetivos esenciales basados en la equidad y calidad de acceso y permanencia. Asimismo, no respondió a las demandas vinculadas a la diversidad de problemáticas regionales.

⁴ Maturo y Rubio (2008). La Transformación Educativa en las ex – escuelas técnicas de Córdoba (1996 – 2005): una mirada desde el currículum. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, Facultad de Filosofía y Humanidades Escuela de Ciencias de la Educación.

⁵ Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997). Publicación: Córdoba: Ministerio de Educación y Cultura. Córdoba. Diseño curricular ciclo de especialización 4º y 5º año: Orientación: Producción de Bienes y Servicios. Córdoba, Argentina: autor.

Resumiendo, y en contraposición a la forma en la que se implementó la ley de reforma, para Husen (en Miranda, 2001):

“las reformas educativas deben ocurrir en forma ‘lenta y gradual’, existe una ‘resistencia al cambio’ producido por la incertidumbre, inseguridad del proceso, que es necesaria la ‘participación máxima’ de los involucrados (padres, docentes, empresarios, organizaciones) asignando responsabilidades, informando lo que genera adhesión y apoyo. Incluyendo luego un mecanismo de ‘evaluación de políticas y control de los resultados’” (Husen en Miranda, 2001:5).

Experiencias de los Directivos y profesores.

La práctica vivenciada por los actores del sistema educativo es el objeto de estudio a ser analizada en el periodo de implementación de la LFE. La experiencia profesional se halla condicionada por situaciones y contextos históricos-sociales, siendo el sujeto no solo el resultado de la formación o el aprendizaje de las mismas, sino que incluyeron las formas de transmitir el conocimiento, organizar la escuela, la relación con los alumnos, entre otros. Documentar las experiencias, nos permite, en palabras de Woods (1998) identificar los elementos que “componen el trasfondo de cada docente”, para poder describir las prácticas de los directores y docentes en el contexto de reforma.

Diversos estudios han logrado describir experiencias de directivos, Zorrilla Fierro, M y Pérez Martínez, G ⁶, como de Bardisa Ruiz, T ⁷ y Cordero, S y Señorino, O. ⁸; identificaron dimensiones de análisis en torno a experiencias de los directores en contextos de reformas educativas (percepciones de directores, presión social, relación con la organización escolar, tensión entre autoridad y trabajo colegiado, diferentes tiempos), que serán de utilidad para abordar el objeto de estudio del presente trabajo. Se describen a continuación cada una de ellas:

- ❖ **Percepciones de directores:** interpretar las percepciones de los directores, permite entender su quehacer cotidiano, “la exploración de las percepciones de los directores y directoras ante la implementación de este tipo de programas es esencial para conocer los retos que enfrentan en el cumplimiento de la labor multifacética propuesta para la mejora, y las limitaciones que el sistema educativo, la organización tradicional de la escuela y sus características profesionales les imponen” (Zorrilla Fierro y Pérez Martínez, 2006: 119). Las producciones de las reformas que realizaban las diferentes escuelas fueron en un marco de ausencia de la dirección superior

⁶ Zorrilla Fierro, M y G. Pérez Martínez (2006) “Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México”. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 4, No. 4e. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art8.pdf>. consultado: 5/05/18

⁷ Bardisa Ruiz, T (1997) “Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares”. Revista Iberoamericana de Educación. Número 15. Micropolítica en la Escuela. Septiembre - Diciembre 1997. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a01.htm> consultado el 5/05/18.

⁸ Señorino, O y Cordero S. (2005). Reforma educativa en Argentina: una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Consultado el 5 /5/18 en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-senorino.html>

encubriendo el discurso bajo el término de “autonomía institucional”, según Coria *et al.* (2007) manifiestan que puede leerse como “abandono” de las instituciones a las condiciones diferenciales históricamente construidas. Siguiendo con las autoras antes citadas, ese “abandono” es resignificado y percibido por los directores como “soledad y aislamiento” de docentes y directores al momento de definir la orientación y la especialidad que adaptaría cada institución. Si bien aislarse puede ser leído, como lo sugiere Hargreaves (1991), como efecto de balcanización y también un juego de sujetos contra el ejercicio discrecional del poder, entendemos que en estas coyunturas socio-históricas adquirirían una dimensión diferente vinculada con fenómenos de distinto orden y más abarcativos. La balcanización es entendida como el proceso de fragmentación o división de un todo (institución), en el que las partes no cooperan entre sí. Esto es lo que paraliza las acciones y la puesta en marcha del proyecto escolar y las acciones colectivas que le dan sentido a tal proyecto escolar.

Además de la sensación de abandono, el “avasallamiento” es también otra de las percepciones predominantes durante los contextos de reforma. En Argentina, el respaldo del Estado se manifestó como ausente, vacío de sentido en lo que respecta a la normativa, que se expande, difumina, en los marcos institucionales, específicamente en la generación de proyectos y hasta en la tarea de enseñar. Es una trama de sensaciones que manifestaron cuando los docentes se sienten avasallados con cuestiones por cumplir, pero en realidad están solos para realizar esos “pedidos”, que en algunos casos nada tienen que ver con tarea específica del enseñar (Coria *et al.*, 2007).

Varios autores aluden a la carencia de “metáforas de sostén” en las instituciones, soledad y aislamiento se significarían desde este lugar como la estructuración de un *sinsentido* en el enseñar, dentro de la institución. Entre las metáforas que son empleadas por directores y docentes, en una reciente investigación de Bardisa Ruiz *et al.* (1994 en Bardisa Ruiz, 1997) sobre dirección escolar, muestran las representaciones sobre el papel de los directores como “lacayo al servicio de la Administración”, “apaga fuegos”, “*sparring*”, “vela que soporta tempestades”, “muro de las lamentaciones”, etc., imágenes describen al director como “víctima propiciatoria” sobre la que recae todo tipo de conflictos.

Para Bardisa Ruiz (1993, 1994, 1995) el análisis micro político proporciona las claves para interpretar las razones por las que los docentes, en países como España, no desean ser directores. “Las múltiples y diversificadas demandas que se realizan a las escuelas tales como: la presión de las reformas educativas en marcha, la complejidad de las tareas encomendadas, el celularismo como práctica profesional, la insularidad de la dirección, la incertidumbre y ambigüedad entre fines y resultados, las luchas por el poder interno, las presiones externas por una mayor calidad, todo ello unido a la débil articulación de sus estructuras, permite hablar del estado de turbulencia en el que se hallan las escuelas e inhibe al profesorado a plantearse la posibilidad de asumir la dirección [...]. En el centro de dicha turbulencia se encuentra el director, que se siente poco apoyado, recibe escasos incentivos, y, a cambio, soporta numerosas responsabilidades y críticas” (Bardisa Ruiz, 1997: 15)

La falta de formación y desconocimiento son las primeras dificultades que estas cuestiones ofrecen a los nuevos funcionarios de origen político, académico o pedagógico, debido a que pocas veces alguien les explica algo. “En ninguno de los organismos de decisión y ejecución de políticas educativas con los que se ha tomado contacto existe el procedimiento del “*briefing*”, al estilo de los organismos internacionales, o una pasantía previa como en los países europeos. Conscientes de la necesidad de superar esta situación, algunas gestiones han iniciado la práctica de esperar a sus sucesores o de acercarse a sus predecesores con el propósito de realizar un traspaso ordenado de gestiones. Sin embargo, muchas veces ha ocurrido que quienes realizaron el período de conocimiento previo a la toma de posesión del cargo resultan no ser confirmados a la hora de asumirlo, o que quienes están finalizando la gestión terminan llevándose a sus casas una parte significativa de la información y de la documentación más relevante” (Braslasvky y Cosse, 2006: 19).

- ❖ **Presión social:** Las escuelas públicas son parte de un complejo sistema de gobierno en el que los directores están subordinados a un sistema de control jerárquico. Como gestores intermedios debieron responder a sus administradores superiores, pero dado que los límites escolares se han ampliado, deben responder también y rendir cuentas ante los padres como clientes y ante otros sectores sociales, por ejemplo, a los preceptores y alumnos ante cambios en los horarios, o cambios de docentes, motivos coyunturales de la Institución. De ahí que, a menudo, los directores se enfrenten con “el intento de satisfacer imperativos políticos y administrativos simultáneamente” (Bacharach, 1981: 4 en Bardisa Ruiz, 1997: 13).
- ❖ **Relación con la organización escolar:** Según Zorrilla Fierro y Pérez Martínez (2006) resulta evidente la disyuntiva que enfrentan los directores con los procesos de reforma en marcha, ya que ellos debieron afrontar diferentes situaciones como la práctica tradicional de la organización escolar que limitó su interacción con el cuerpo docente acerca de aspectos pedagógicos, las características profesionales que apuntaban hacia un papel dentro de la escuela enfocado a la gestión escolar, cumplimiento de requisitos administrativo-burocráticos, la transformación de la infraestructura de la escuela y la falta de alineación a los objetivos educativos. “De esta manera, el directivo suele optar por la función tradicional de la dirección escolar. Esto es, la de responder a los requerimientos administrativos y burocráticos y seguir su labor de gestor de la transformación de la infraestructura de la escuela. En este sentido, la apuesta al mejoramiento de la gestión escolar como factor de mejora de la calidad de los resultados educacionales parece que por sí misma no asegura el cambio pedagógico, pues este último no se produce por añadidura” (Zorrilla Fierro y Pérez Martínez, 2006: 125).
- ❖ **Tensión entre autoridad y trabajo colegiado:** Para las administraciones de los sistemas educativos, el director escolar tenía la *autoridad* en el interior del centro, que le viene dada por el cargo, por ello debe cuidar del buen funcionamiento de la institución, la ejecución de las disposiciones normativas y ejercer el poder y control de la organización de modo *unipersonal*, es decir, se considera que es el *responsable* de la escuela. Según expresa Bardisa Ruiz, se agregaría también que:

Sin embargo, el discurso político aboga también por el trabajo colegiado, y encomienda a los profesores que diseñen el proyecto educativo de centro y la parte de currículo que les corresponde a partir de los mínimos dictados por la Administración. Esta dualidad presupone que se produce una identificación en los planteamientos entre directivos y Administración, que las resistencias por parte de profesores y directores (generalmente docentes también) son inexistentes, que, a su vez, los enfoques dictados son asumidos por ambos grupos sin que sean previsibles disensiones entre ellos en el propio centro, y que las discrepancias, si aparecieran, se resolverían en términos exclusivamente técnicos porque el director, en todo caso, las limaría con su papel de autoridad y de coordinador negociando las diferencias, como si fuera algo sencillo resolver los conflictos intraorganizativos (Bardiza Ruiz, 1997:14).

Otro elemento que se añade al difícil equilibrio del director, en la práctica, es la falta de costumbre en los profesores de *rendir cuentas* de su trabajo, esta situación se enfrentaba al derecho de los administradores públicos de controlar el servicio educativo prestado a la sociedad, y el director se encontraba con las resistencias o con el rechazo de los profesores que entienden que ejercer algún control sobre su trabajo afectaba a su autonomía profesional, así el director que trataba de ejercer su autoridad es visto como una mano prolongada de la Administración en defensa de sus intereses, más que como un colega que facilitaba o vehiculizaba el trabajo en la organización y las demandas de los profesores (Bardiza Ruiz, 1997)

Ante esta realidad institucional, entre director y docentes se establece un pacto tácito o “perverso”, como sostiene Bardiza Ruiz (1997) de no control, en el que los profesores se refugiaban en el trabajo del aula sin inmiscuirse en la actividad directiva y de esta forma los directores dirigen la institución evitando el control de los docentes.

Al respecto Bardiza Ruiz sostiene:

Ambas posiciones legitiman espacios de poder claramente diferenciados en aras de una autonomía ‘concedida’ por los directores, que puede ser retirada ante la aparición de intereses en conflicto. Este modo de actuar produce una sensación de autonomía en el profesorado cuando en realidad se le está hurtando la participación en los asuntos generales del centro, mientras que al director se le está ‘impidiendo’ colaborar en la mejora institucional, que pasa por el conocimiento de cómo trabaja el currículo del centro (Bardiza Ruiz, 1997: 15).

Diferentes tiempos: Cecilia Braslavsky y Gustavo Cosse (1996) planteaban que en teoría en las decisiones públicas se requiere de un acoplamiento entre los niveles políticos y técnico-profesional, una de las principales tensiones para conseguir este acoplamiento radica en la existencia de cuatro tipos de tiempos cuyas lógicas son distintas: los tiempos políticos, los tiempos técnico-profesionales, los tiempos burocráticos y los tiempos pedagógicos.

Los tiempos políticos, se definieron a partir de los objetivos y tácticas del gobierno o del Ministro de Educación en el contexto de las relaciones de fuerzas políticas, las necesidades de consolidar o establecer posiciones en función de las acciones de otros actores políticos o de tensiones generadas con actores corporativos. Por otra parte, los tiempos políticos se rigieron por calendarios externos a los procesos de reforma y transformación educativa asociados a las agendas electorales.

Los tiempos técnico-profesionales se definieron como el recorrido requerido para construir un determinado producto de conocimiento convincente por el aval empírico y argumentativo que pueda acompañarlo, dándole legitimidad y consistencia. Este recorrido tiene aparentemente poco que ver con las agendas electorales, es decir, con los tiempos políticos. Sin embargo, su falta de acoplamiento como la ausencia de etapas autocontenidas que coincidan con la previsión de cambios en los elencos gubernamentales, pudieron provocar pérdidas de grandes inversiones de tiempo y dinero, por incapacidad de demostrar ante los nuevos elencos la necesidad y viabilidad de continuar con ciertas políticas y estrategias educativas.

Los tiempos burocráticos se describen como el recorrido necesario para cumplir con los pasos definidos por las normas, sin correr riesgos administrativos ni jurídicos. En una investigación de las autoras citadas, Braslavsky, C. y Tiramonti, G. 1990 se pudo percibir que el miedo al sumario tiene una fuerte presencia entre los funcionarios de carrera. En el contexto de ajuste estructural existente, en Argentina, a modo de ejemplo, dicho temor se acrecentó hasta orientar un conjunto de acciones hacia el inmovilismo. Cuando las alianzas político-técnicas son sólidas y perdurables en el tiempo, es posible conquistar a importantes sectores de la administración y utilizar su saber acerca de las normas y procedimientos, en tanto que lo que suele suceder es que otro sector se siente marginado de los procesos desencadenados, deserta o termina agrupado en suertes de bolsones de ineficiencia que se transforman en receptores de funcionarios refractarios a los cambios.

Braslasvky y Cosse explican que:

...los tiempos pedagógicos se definieron por el recorrido que requirieron los actores de la cotidianeidad escolar para procesar y resignificar las políticas educativas y utilizar los marcos de referencia, sistemas e informaciones emergentes de la dinamización del Estado, para una nueva configuración del sistema educativo y para promover en su seno procesos de genuina innovación que vayan más allá del cumplimiento formal de nuevas normas y requisitos. Son generalmente los más largos de todos y los menos contemplados en los procesos decisionales de los Estados (Braslasvky y Cosse, 1996: 18).

Complementar estos tiempos es una de las cuestiones que requirieron mayor inversión de tiempo y de energía institucional, hay ocasiones, en que los requerimientos de inversión son altos, se evitan y las decisiones no se toman, o por el contrario las decisiones se toman sin realizar dicha inversión, o bien se toman una cantidad de decisiones superiores a la capacidad técnica de ejecutar todo lo necesario para acercarlas a las escuelas y para utilizarlas en beneficio de una mejora de la calidad educativa.

En este escenario institucional, entre tensiones y conflictos, este trabajo pretende analizar funciones de Directores y docentes como pilar fundamental en el proceso desarrollado.

Como sostiene Paulo Freire (1994):

Volverme al pasado... es un acto de curiosidad necesario. Al hacerlo, tomo distancia de lo que hubo, soy objetivo, procurando la razón de ser de los hechos en que me envolví y sus relaciones con la realidad social de que participé [...] Los 'ojos' con que veo ya no son los 'ojos' con que 'vi'. Nadie habla de lo que pasó, a no ser en la y desde la perspectiva de lo que se está pasando (Freire, 1994: 11).

C- LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES-LABORALES

A partir del análisis de diversos actores, se entiende que el cuerpo de la trayectoria está constituido por cada unidad, fragmento o cuadro narrativo generado a partir de los relatos que forma parte de un documento personal producido por el docente. Como lo expresa Alliaud, la trayectoria, es en tanto camino recorrido que parte de la escuela y llega a ella, alcanza la dimensión subjetiva ya que alude no tanto a lo que ocurrió, sino más bien a la forma que utilizan los sujetos para describir ese recorrido que han realizado.

Por ello es que se busca la reconstrucción retrospectiva de "segmentos parciales de vida", trayectorias, profesionales y laborales del modo más cercano posibles a sus vivencias, para captar los aspectos dinámicos a partir de relacionar las practica social de los actores con los factores estructurales, observando detenidamente si existieron nudos o momentos claves en la vida de éstas personas que hubieran podido modificar el destino de las trayectorias. (Señoriño y Cordero, 2005).

Estas trayectorias son fundamentales para interpretar la influencia y sentimientos que se vivenciaban desde la perspectiva microsocial abordada desde la mirada sociológica. Por ello se aborda el enfoque biográfico, no para seguir "cursos de vida", sino para recortar las "trayectorias profesionales" de los docentes y directivos. Se busca reconstruir esas trayectorias profesionales y laborales del modo más cercano posible a las vivencias de los protagonistas, a partir de entrevistas con el objeto de identificar aspectos dinámicos, de relacionar la práctica social de los actores con los factores estructurales que hayan condicionado esas trayectorias.

La indagación es en función de la trayectoria, la cual es entendida "como los esquemas de movilidad en los que entra un individuo, conociendo su punto de partida y pensando en los diferentes momentos significativos a través de los cuales la trayectoria se construye". (Cordero y Señoriño, 2005: 11).

Las narrativas de las trayectorias profesionales permitirán analizar decisiones que se asumieron, cómo se ejecutaron las tareas, con quiénes y por quienes estuvieron condicionados. Esto contribuye a describir las condiciones de producción de su trabajo, no como un marco, sino como parte constituyente de su identidad y su cultura (Verirabé, Ojeda, Nuñez y Delgado, 2006). Como sostiene Alliaud (2007) no se trata de reconstruir lo que pasó, sino "lo que les pasó en ese momento en su interior" (2007: 14), cómo resolvieron la situación, qué demandas recibían, qué sintieron, en definitiva, cómo impactó en ellas la reforma.

Una serie de interrogantes guiarán la entrevista organizadas en categorías para ser analizadas desde tres aspectos: las cuestiones estructurales referidas al contexto económico, político y social de la reforma educativa, configuración histórica de la profesión docente en el país, requerimientos a partir de la transformación. Los actores educativos, docentes y directivos y sus experiencias, trayectorias profesionales, las acciones, estrategias con que se ejecutaron las decisiones y las cuestiones que había juego desde el afuera hacia el adentro de las instituciones. Lo mencionado dejó sentidos y significados que se podrán apreciar sólo con las voces de los que llevaron adelante la reforma.

Posteriormente, se priorizaron interrogantes para elaborar una entrevista que permitió articular el objeto de estudio con el marco teórico que fundamenta el presente trabajo.

VI - DISEÑO METODOLÓGICO

a) MATERIAL

Tipo de investigación

El presente TFG asumió la modalidad de una investigación cualitativa, la cual propicio métodos que fueron útiles para explorar y describir. Estuvieron orientados a la subjetividad; permitieron rescatar, y comprender puntos de vistas y condiciones en las que se generó la acción. Se profundizó el sentido que los sujetos le dieron a sus acciones las cuales estuvieron atravesadas por el contexto social, un momento histórico y, que desde su punto de vista, dieron sentido y significado a la realidad. Esto es lo que Bourdieu denomina “aproximación ontogenética”.

La finalidad del análisis cualitativo de los datos fue el inicio para obtener una comprensión holística, integral y compleja de las situaciones, que permitieron describir las características del impacto de la LFE en las trayectorias profesionales.

Tipo de Diseño

Según su unidad de análisis, se trató de un estudio de caso: directivos y docentes de dos Institutos de educación de nivel medio de diferentes localidades del dpto. Juárez Celman provincia de Córdoba durante los años 1995-2003.

Según sus categorías de análisis: es una investigación bivariada, es decir el impacto de la aplicación de la LFE y su influencia en las trayectorias profesionales-laborales de los directivos y docentes.

Según el momento de la medición: se trata de un estudio de corte transversal retrospectivo, ya que analizan testimonios actuales de un periodo ya transcurrido.

Matriz de datos

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍA DE OBSERVACIÓN	DIMENSIONES DE LA CATEGORÍA	INDICADORES	INSTRUMENTOS
<p>Los directivos y docentes de los Institutos de nivel medio del dpto. Juárez Celman, provincia de Córdoba que desempeñaron en el período 1995-2003.</p>	<p>Impacto e implementación de la LFE y su influencia en las trayectorias profesionales.</p>	<p>*Significados y sentidos atribuidos implementación de la LFE a través de expresiones verbales orales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En la relación a estrategias utilizadas para resolución conflictos, tensiones. • En relación a la trama de sensaciones, sentimientos, huellas, como lo vivieron, ¿Qué les paso? • En la relación a los aprendizajes de la trayectoria profesional que utilizaron para enfrentar los cambios. 	<p>Entrevista</p>
		<p>*Actuaciones de los directivos y docentes frente a las nuevas de la Reforma</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En relación a las demandas que llegaron a la gestión. • En relación a los deberes, presiones, tensiones. Relacionada con las estrategias para responder a ordenes jerárquicas-administrativas- • En relación a los aspectos dinámicos, a partir de relacionar la práctica social de los actores, con los factores estructurales. • En relación al tiempo que dedicaron a la escuela, a la formación y capacitación. • En relación con la infraestructura, recursos económicos y humanos. 	

b) MÉTODO

Población

La población objeto de estudio fue el personal directivo y docente de ambas instituciones educativas. Esta decisión metodológica se basa en que, son Instituciones de nivel medio del mismo departamento de la provincia de Córdoba, que se caracterizan por estar insertas en contextos diferentes, cuestión que resulta interesante para la propuesta de estudio. Esta indagación se centra en una cuestión particular: las características que asumen las prácticas de los docentes y directivos, así como las percepciones, aprendizajes y las acciones que se desplegaron a partir de la reforma.

La **Institución A**, oferta única de nivel medio, cuyo propósito de creación fue retener a los jóvenes en el lugar y ofrecer la posibilidad de estudiar al que no pudiera viajar a otras localidades para formarse y albergar a alumnos de su zona de influencia. También se vinculó con la necesidad que surgía de la escasa cantidad de personas con este nivel terminado, exigencia social de una formación que los capacitara con una salida laboral que le permitiera estar preparados para desenvolverse en la pequeña empresa. Su función social estuvo vinculada como espacio destinado a resignificar saberes válidos para el desenvolvimiento del joven el mundo social, además favorecer la participación, creatividad y pensamiento crítico como miembros comprometidos con la sociedad, fomentando el mejoramiento de recursos materiales y humanos como las estrategias para propiciar una mejora en la calidad educativa.

Debido al momento histórico en el que surge y las escasas políticas educativas estatales, a nivel Nacional y Provincial, nace en 1982 como Institución educativa privada, con el aporte de los vecinos de la comunidad y subsidios de autoridades municipales. La misma creció y se desarrolló en una localidad pequeña que en ese momento, contaba con 1000 habitantes. Esta Institución estaba inserta en una zona agrícola -ganadero y la principal fuente de trabajo era el desarrollo rural.

La localidad está ubicada sobre la ruta nacional 158, a 40km de la ciudad de Rio Cuarto y 90 km de la ciudad de Villa María.

El Instituto A, en el momento contaba con una planta funcional de 19 de docentes y un directivo. En el edificio funcionaba el nivel medio diurno, con orientación contable.

El **Instituto B**, es una de las tres ofertas educativas de la localidad y fue creado por iniciativa de un grupo de vecinos del lugar en mayo de 1962. El patrimonio social de esta Asociación se constituyó con cuotas mensuales de los socios activos y protectores, también de legados y donaciones que hicieran. Otros aportes fueron subsidios de autoridades nacionales, provinciales y municipales. Completa el servicio educativo con el Nivel Superior creado (1990). Su filosofía, según declaran en el Proyecto Educativo Institucional, es la interrelación con la comunicad. Se caracterizan por trabajar en conjunto, promoviendo creatividad, colaboración y utilizando los recursos económicos disponibles. Se presentaban como una escuela abierta, inclusiva y cooperativa.

Este Instituto está ubicado una localidad de aproximadamente 8000 habitantes a 60km de Villa María y 60km de Rio Cuarto sobre la ruta nacional 158. Esta Institución está inserta en una zona agrícola-ganadera amplia, con un polo industrial relacionado a la agro alimentación donde se destaca una importante empresa aceitera, además de empresas que asisten a las necesidades de provisión de la misma. También existe una amplia variedad de comercios.

El Instituto B, en ése momento contaba con una planta funcional de 32 docentes, el equipo directivo conformado por la directora y vicedirectora. En el mismo edificio funcionaba el nivel medio diurno, nocturno y el nivel terciario, con dos carreras ligadas al área contable.

Muestra

La selección de la muestra para la indagación fue intencional, y representó el 9,8% del total del personal docente y el 100% de los directivos de ambas instituciones en aquel momento. Se trata de un muestreo no probabilístico, basado en la accesibilidad, a partir de la *cooperación voluntaria* de los docentes frente a la propuesta de participación.

El grupo de docentes que componen la muestra, incluyó profesores que se desempeñaban en las Instituciones objeto de estudio y que en la actualidad están en ejercicio, en tanto otros, como en el caso de los directivos se encontraban jubilados al momento de la entrevista. Se trabajó con 3 directivos y 5 docentes; de los cuales, 1 directivo y 3 docentes pertenecían a la Institución A y 2 directivos y 2 docentes pertenecían a la Institución B.

Este número representa el 100 % de los directivos puesto que se tomaron los tres directivos que se desempeñaban en ese momento y el 9,8 % de los docentes, puesto que fueron ellos los que aceptaron participar de la investigación.

Cabe aclarar que de 51 docentes de ambas instituciones que trabajaban en ese momento, en el Instituto A, 8 docentes son los que permanecen en la Institución, todos fueron invitados a participar y solo 3 accedieron a colaborar con las entrevistas. Con respecto a los docentes del Instituto B, de 25 docentes que continúan en la Institución y que fueron invitados a participar, solo 2 accedieron a ser entrevistados. Esto explica la participación de 5 representando los 9,8% docentes entrevistados y el 100% de los directivos convocados.

Instrumentos de recolección de datos

Entrevista a directivos y a docentes:

Las entrevistas son herramientas de recolección de datos que permiten recoger y registrar la información y permitan el acceso a una mirada contextual de la situación a partir de las voces de los actores institucionales.

A partir del análisis de las entrevistas se hacen visibles los hechos que marcaron las experiencias de los actores que formaron parte de la investigación.

Se solicitó a los docentes de la muestra que respondieran a un cuestionario diseñado para esta indagación centrado en las prácticas, relacionadas con toma de decisiones, percepciones y estrategias, y en base a los referentes teóricos presentados en este trabajo, el cuestionario incluía preguntas cerradas y abiertas. En el ANEXO 1 se incorporan los protocolos de entrevistas.

Estas entrevistas fueron grabadas y transcriptas.

VII - TRATAMIENTO Y ANALISIS DE LOS DATOS: CODIFICACION Y CATEGORIZACION

Las categorías construidas y sus correspondientes indicadores permiten conocer las acciones, representaciones, percepciones y sentidos atribuidos por los actores ante la implementación de la LFE en las trayectorias profesionales.

Para la codificación y categorización de datos se utilizó la matriz de datos presentada en el apartado de diseño metodológico a la que se le agregaron indicadores o dimensiones que fueron apareciendo en el trabajo de campo.

PREGUNTA 1: Hechos relativos al momento histórico mientras se formaban en el profesorado

(Para docentes y directivos)

Los docentes en general hacen referencia a las características del nuevo modelo político imperante: el neoliberalismo, este modelo generó la transición entre políticas centralizadas a la descentralización del Estado Nacional.

El país atravesaba una difícil situación económica, lo que llevó a que privatizara sus empresas, la reforma de la Constitución Nacional, plan de convertibilidad económica y la reforma educativa con la LFE, fueron claros ejemplos del momento que vivía el país; luego de dejar los avatares de un proceso dictatorial.

Los entrevistados (4 de 8- de los cuales hay 1 directivo y 3 docentes) lo expresan de este modo:

E2: “Según mi criterio, existió un cambio de paradigma (político-social-económico-cultural). Las nuevas demandas en lo educativo, estaba orientadas a responder a una política *neoliberal*”.

E4: (...) “el país atravesaba una difícil situación socio-económica, se hablaba de la convertibilidad económica (...), la reducción del gasto público (privatizaciones), reforma de la Constitución Nacional (...) las reformas educativas Ley Federal de Educación 24195”.

E5: (...) “Fue complicado y difícil transitar ese tiempo y fue todo un aprendizaje sobre todo para los jóvenes aprender a empezar a vivir en democracia”

Según Filmus, se trató de un estado que abandonaba su papel interventor en la economía para pasar a cumplir un rol de garante de las reglas de juego, privatizaciones y transfiriéndole al mercado la capacidad de conducir el modelo de desarrollo y de distribución de bienes [...] procuraba modernizar su capacidad de gestión, atacando el desempleo encubierto a partir de reducir el empleo estatal descentralizando muchas funciones, lo que implicaba reducir el gasto público y aumentar su capacidad de recaudación impositiva; como así también responsabilidades hacia el mercado y la sociedad civil.

Por otro lado, Abratte sostiene:

Que una de las principales acciones emprendidas en el marco de esta reforma fue la implementación del Plan de Convertibilidad, que establecía la paridad dólar- peso logrando una reducción en los índices inflacionarios. El éxito del plan fue acompañado de otras medidas que completaron el proceso de reforma estatal. Se inició un programa de privatizaciones por el cual se transfirieron al mercado una serie de bienes y servicios que se encontraban en la órbita estatal. Se produjo una desregulación de los mercados, con el objeto de reducir trabas burocráticas y favorecer la competitividad, una reforma tributaria acentuando al estado como ente recaudador y generador de políticas sociales descentralizadoras. (Abratte 2007:141).

En esta pregunta se busca encontrar cual fue el contexto en que se formaban los docentes, y también como lo vivían quienes estaban en la escuela y que por lo tanto, veían sus trayectorias marcadas y dirigidas en tal sentido.

Considero que esas cuestiones pueden verse reflejada en interpretaciones que se dieron en el momento de leer la LFE y llevarla adelante.

Pregunta 2: Toma de decisiones-cuestiones que había en juego

(Para docentes y directivos)

En las instituciones se empezó a vivir una nueva dinámica que tenían que ver con las relaciones y la manera en que se llevaba adelante la gestión. Es en relación a esto que el nuevo escenario enmarco el proceso de reforma con otras características que pusieron en juego cuestiones relevantes, como por ejemplo la manera en que se presentaba la información que se conocía entre quienes trabajaban y las demandas que las nuevas situaciones emergentes exigían.

Los entrevistados (6 de 8 de los cuales hay 2 directivos y 4 docentes) mencionaron:

E3: “Las decisiones eran tomadas por la dirección, dependiendo de los temas en conjunto con los docentes y la comisión de la cooperadora(...) Siempre se dialogaba entre nosotros los docentes y la directora, todos los problemas se solucionaban de la puerta para adentro, nos sentíamos muy cuidadas por la directora. Y en esa poca los padres también nos apoyaban y respetaban nuestra decisiones o de la institución”

E4 (...): “En juego estaba la extensión de la obligatoriedad y la consecuente necesidad de mejorar los niveles de retención en educación (...) Frente a dichas situaciones, las soluciones llegaban con el diálogo, reuniones y un constante trabajo en equipo (existía en todos los docentes una fuerte pertenecía institucional)”.

E2 (...): “Lo que estaba en juego era la competitividad, entre las instituciones, el trabajo en equipo desconocido, producía el aislamiento entre las instituciones educativas. La toma de decisiones generaba inseguridad, un gran esfuerzo de lectura de marcos teóricos, el rechazo por la capacitación y la distancia entre el saber y poder hacer en la escuela”.

E5 (...): “más de una vez las reuniones siempre iban acompañados por material teórico para informarse, quizás primero leíamos y después recién íbamos a la discusión de este material. El material de información, material teórico para que nosotros supiéramos cuál eran los cambios de qué manera nos iban a afrontar. El diálogo era primordial para la atención a los problemas y conflictos que surgen como consecuencia de los cambios que proponía la ley y no sólo los cambios que nos afectaban a nosotros, sino los alumnos también como así también a los padres”.

E1 (...): “La toma de decisiones es lo más difícil en un cargo directivo. Yo creo que también eso tiene que ver mucho la personalidad cada uno (...) nos encerrábamos en la dirección discutíamos hasta que ella me convencía a mí o yo la convencía a ella, cuando se abría la puerta la decisión era ésta, si era de esa, una y nadie se enteró que decía una u otra, y era una era clara y tomada a conciencia, y se respetaba pero las tomábamos así a las decisiones, hemos tenido grandes discusiones en el buen sentido de la palabra en lo que es la discusión intercambiar ideas hasta que yo la convencía a ella o ella me convencía a mí pero cuando abríamos la puerta la decisión estaba tomada y cuando recibíamos a un padre normalmente lo hacíamos las dos juntas...”

Varios autores, aluden a la carencia de “metáforas de sostén” en las instituciones, soledad y aislamiento se significarían desde este lugar como la estructuración de un sinsentido en el enseñar, dentro de la institución. Entre las metáforas que son empleadas por directores y docentes, en una reciente investigación de Bardisa Ruiz et al. (1994 en Bardiza Ruiz, 1997) sobre dirección escolar, muestran las representaciones sobre el papel de los directores como “lacayo al servicio de la Administración”, “apaga fuegos”, “sparring”, “vela que soporta tempestades”, “muro de las lamentaciones”, etc., éstas imágenes describen al director como “víctima propiciatoria” sobre la que recae todo tipo de conflictos.

Las demandas de la Ley para con las instituciones y directivos estaban relacionadas con la calidad, eficiencia, eficacia, conceptos fundamentales de la LFE. La calidad entendida como adaptación a la globalización de los mercados, implicaba descentralizar la gestión y el gobierno, racionalizar el uso de los recursos, incentivar a la innovación, aumentar la autonomía y la responsabilidad de las instituciones, formar estudiantes para la competitividad, profesionalizar a los docentes y evaluar resultados, eran preceptos prioritarios de la década (Tiramonti, 1998).

Como lo menciona Fierro y Martínez:

“De esta manera, el directivo suele optar por la función tradicional de la dirección escolar. Esto es, la de responder a los requerimientos administrativos y burocráticos y seguir su labor de gestor de la transformación de la infraestructura de la escuela. En este sentido, la apuesta al mejoramiento de la gestión escolar como factor de mejora de la calidad de los resultados educacionales parece que por sí misma no asegura el cambio pedagógico, pues este último no se produce por añadidura” (Zorrilla Fierro y Pérez Martínez, 2006: 125).

Como gestores intermedios debieron responder a sus administradores superiores, pero dado que los límites escolares se habían ampliado, debían responder también y rendir cuentas ante los padres como clientes y ante otros sectores sociales, por ejemplo, a los preceptores y alumnos ante cambios en los horarios, o cambios de docentes, motivos coyunturales de la Institución. De ahí que, a menudo, los directores se enfrentaban con “el intento de satisfacer imperativos políticos y administrativos simultáneamente” (Bacharach, 1981: 4 en Bardisa Ruiz, 1997: 13).

Zorrilla Fierro y Pérez Martínez, 2006, manifiestan que ese “abandono” es resignificado y percibido por los directores como “soledad y aislamiento” de docentes y directores al momento de definir la orientación y la especialidad que adoptaría cada institución. Si bien aislarse puede ser leído como lo sugiere Hargreaves (1991) como efecto de balcanización, la que es entendida como el proceso de fragmentación o división de un todo (institución) en el que las partes no cooperan entre sí; como así también un juego de sujetos contra el ejercicio discrecional del poder, entendemos que en éstas coyunturas socio-históricas adquirirían una dimensión diferente vinculada con fenómenos de distinto orden y más abarcativos. Esto es lo que paraliza las acciones, la puesta en marcha del proyecto escolar y las acciones colectivas que le dan sentido a tal proyecto.

Terigi (2005), sostiene que la implementación de la LFE tuvo como objetivo generar un proceso de expansión y cambio en la estructura, se extendió la obligatoriedad favoreciendo la inclusión en el sistema. Esto que era gestionado por la nación, principalmente el cambio en la estructura, pero llevado a cabo por las jurisdicciones, acarreó consecuencias importantes, ya que, sin contemplar ni medir los recursos financieros de las mismas, incrementaba funciones administrativas. Esta fue una consecuencia de la descentralización de las políticas de salud y educativas, proceso con el que comienza lentamente el desentendimiento del estado nacional.

Según Abrate (2007), en medio de un contexto incierto y desalentador ya se percibía la necesidad de producir un cambio en la escuela media y del sistema educativo, es ahí donde se comienza a pensar en un desafío impuesto, que implicaba grandes cambios con respecto a las competencias formativas del docente, en el que se mejorara su formación profesional, en lo que respecta a la diversidad social y cultural del alumnado y promoviera la autonomía en la toma de decisiones. Por lo mismo se suponía que los docentes necesitarían de un proceso permanente de formación y actualización científico-tecnológico y que además generara predisposición para el trabajo en equipo.

PREGUNTA 3: la organización en el equipo de gestión

(Solo para directivos)

La gestión se llevó adelante de diferente manera, según eran los contextos y la realidad institucional que se presentaba, es decir, que muchas veces había una interacción entre lo que se sabía, se tenía y se podía. Las concepciones sobre el significado de la gestión institucional y sus materias estuvieron en juego para mantener en pie la Institución en momentos de reforma.

Los entrevistados (3 de 3) mencionaron lo siguiente:

E1 (...) “loca como nosotras hubo pocas, estábamos 12 horas cada una en la escuela. Hoy por hoy nadie lo hace por el mismo sueldo... Nosotras íbamos de 8 a 20hs... Las cosas se tomaban diferente. Nunca me sentí cansada porque me encantaba lo que hacía, pero no dejábamos la escuela un segundo sola. Íbamos de 8 a 24hs. Si me iba yo, iba Mari todo el día y toda la noche no dejamos jamás la escuela sin directivo. Es la experiencia que me dejó la docencia”.

Siempre me encantó la gestión todo lo que yo hice lo quise a pleno, con gusto y me encantaron las funciones en todos los lugares en los que estuve en educación.

E2 (...) “La aplicación de la ley federal a nivel país y su transformación en las provincias se efectivizó con la transferencia de las escuelas a las provincias y fueron los elementos de análisis para implementar los cambios a nivel de las instituciones educativas. Fueron momentos difíciles, no se sabía de qué se trataba, pero había que estudiar, reunirse, discutir, trabajar en equipo para sostener en pie a las instituciones educativas de acuerdo a los lineamientos que llegaban. Existían diversas de situaciones, contexto, modalidades como instituciones. A nivel medio el origen que había tenido las instituciones, muchas veces limitaba el futuro institucional, pero había que asumir el cambio y trabajar para nueva propuesta, respetando las dimensiones de la escuela.

E6 (...) “Mi trabajo de gestión fue muy comprometido, si te lo tomas con mucho compromiso nunca estás ajena, nunca pude eso de bajar la persianita, digo me voy y vuelvo, no es tan sencillo depende de cada uno y depende de la personalidad de cada uno, hay gente que lo pueda hacer y otra gente que no, es el secreto del éxito es como cada uno lo vive, lo siente y se compromete, es una manera de trabajar, entender el trabajo de la conducción, de ahí en más corre por tu cuenta los riesgos que corres”

Como lo propone Zorrilla Fierro y Perez Martinez:

“La exploración de las percepciones de los directores y directoras ante la implementación de este tipo de programas es esencial para conocer los retos que enfrentan en el cumplimiento de la labor multifacética propuesta para la mejora, y las limitaciones que el sistema educativo, la organización tradicional de la escuela y sus características profesionales les imponen (Zorrilla Fierro y Pérez Martínez, 2006: 119).

Como lo menciona la autora, hay cuestiones que tienen que ver con las formas en que se manejaban en lo que respecta a la visión del trabajo y compromiso organizacional y sus características profesionales, pero las estrategias de trabajo en equipo, estudio y discusiones fueron reconocidas como positivas permitiendo sostener a la Institución ante el momento de cambio que se presentaba.

PREGUNTA 4: Hechos políticos- sociales- económicos ocurridos durante el periodo de reforma (para directivos y docentes)

La nueva política económica en América Latina y a nivel mundial, fueron dando apertura a una economía neoliberal social, hecho que permitió la desarticulación de políticas que antes habían permitido la industrialización de la región, eliminando así subsidios destinados al bienestar, lo cual

redujo el mercado interno que había favorecido el crecimiento de la industria. Las políticas neoliberales redujeron el gasto público, profundizaron la economía de mercado y privatizaron los servicios públicos.

Haciendo referencias a los hechos los entrevistados (6 de 8 de los cuales 1 fue directivo y 5 docentes) dijeron:

E8 (...): “Para ese momento en Córdoba teníamos la política de recorte más ayuda para Córdoba en particular importante en la provincia nosotros veníamos complicados de otras instancias la llegada de Mestre era la idea de cierre, perdieron cargos las instituciones perdieron horas perdieron docentes yo creo que eso fue durísimo esa fue la peor parte de todas

E5 (...): “La época de Menem... La época de las privatizaciones, la época del 1 en 1 un dólar un peso.. Época complicada económicamente (...) fuimos transferidos a la provincia también vivimos épocas críticas de recorte económico y de no cobrar el sueldo durante 3 meses, ahí es dónde ahí aparecieron los bonos”

E2 (...): “El ministerio de educación nacional quedo sin escuelas, todas pasaron a jurisdicción provincial y aquí cada provincia organizó su propuesta según pudo con marcos teóricos y análisis de interjuegos entre lo que se tiene, se puede y lo que se sabe”.

Tal como lo plantea Abratte “la transferencia de los servicios educativos nacionales a la autonomía provincial, fue una política fiscal que argumentaba la reducción del gasto público para el Estado nacional y delegaba responsabilidades de sostenimiento del sistema educativo a las jurisdicciones provinciales...” (Abratte, 2002: 3).

Para Miranda (2001:14) “la estrategia de ‘re-centralización’, ‘el Ministerio sin escuelas’ movilizó capacidades técnicas y recursos financieros que le permitió actuar como promotor de la implementación de programas y proyectos neutralizados, a la vez, los obstáculos políticos y técnicos se iban presentando en las jurisdicciones”.

PREGUNTA 4: Consecuencias de la reforma

(Para docentes y directivos)

Este modelo político en educación y las consecuencias que entre líneas se apreciaban se relacionan con pérdidas laborales, instituciones que pudieron permanecer por las políticas de cierre y recortes.

Con respecto a las consecuencias los entrevistados (5 de 8 de los cuales hay 1 directivo y 4 docentes) comentaron:

E3 (...): “Nosotros en realidad tuvimos todas las posibilidades de perder el polimodal por el número de alumnos, pero además la escuela en este momento era obligatoria hasta 3er año. Entonces el polimodal podía estar o no entonces el estado era responsable sólo hasta el cumplimiento del tercer año no los 6 años que conformaban la totalidad de la escuela secundaria el polimodal. Además la educación con la Ley Federal de educación, empezó a perder prestigio la escuela pública, con los años,

a no cumplir con sus objetivos la oportunidad para todos la inclusión universalización para todos y ahí fue que comenzó decrecer después lo público a perder prestigio”.

E8 (...): “Era esto de las carreras por los créditos sálvese quien pueda, del buscar cómo sostener algo y en realidad eso fue por ejemplo el famoso presentismo. Los sueldos están muy bajo como ahora, entonces cobraban lo mismo, pero te alcanzaba menos y le ponían un incentivo relacionado con el presentismo, sólo compramos una canasta más de comida, pero si vos estabas enferma te quitaban el presentismo entonces íbamos enfermas, de cualquier manera a la escuela. El presentismo fue terrible, la cuestión sindical estaban en contra punto pero no había ni siquiera diálogo no había posibilidad a nada era esto o haré o esto... yo te digo todo lo que salvamos fue de la mano de todos lo que se hizo de amalgamar todas esas fuerzas y de trabajar juntos pelear pelear pelear y fundamentar se pudo sostener(...)Ese cerramiento, propio del sistema, produjo competencia e individualismo si vos no buscaban información te ibas quedando afuera en cuanto al material política del neoliberalismo si te enteras te enterabas sino.. Perdiste, si te llegaba la información te llegaba, entonces de hecho había una competencia atroz (...) Se cerraron los técnicos aeronáuticos en la base y fue pérdida total consecuencias de la ley los chicos salían con el título de técnico en aviación, como también salían en el agro digamos que lo que se perdió ese saber práctico de hacer consecuencia de la ley. Yo me acuerdo que tenía un profe que me decía nosotros preparamos los chicos dejan listo los aviones para que despeguen... hoy para lograr esos aprendizajes prácticos o esos conocimientos tienen que estudiar ingeniería aeronáutica, como el tornero, carpintero todo eso se perdió se pulverizó desaparecieron todas las escuelas del trabajo y bueno”.

E6 (...) También la calificación, bueno nosotros ya venimos con un problema con las notas, cuando hubo que eliminar antes el número, volvimos los números volvimos aprobaban con muy bajos y porque lo último que se consideró en todo esto, es el alumno lo último. Por qué favorecer el alumno, significa exigirle al máximo su potencial de capacidades, no le vas a exigir lo que no le a dar, lo que no puede dar para mí todo pasa por la cultura del esfuerzo y el trabajo, nada se consigue con los recuperatorios y recuperatorios, nada se consigue con una calificación baja, o que en vez de dos previas te lleves tres. Bueno ese tipo de cosas para mí es un error (...) Luego se fue desvirtuando mucho con el régimen de evaluación. Se pone con el régimen de evaluación demasiado permisivo”.

Como plantea Miranda (2001) “si bien el pago del” presentismo” se justificó como manera de garantizar el mejoramiento de la calidad, esta medida puede ser analizada como forma de minimizar el conflicto y coartar huelgas o paros. Esta medida en algunos casos, generó una “ruptura institucional” ya que se dejó en manos de los directivos discrecionalmente el control de la asistencia, dejando a su criterio la justificación o no de la inasistencia”

Con respecto a la secundarización del 6° grado, la finalización del tercer ciclo, para Córdoba CBU, Miranda (2001) plantea que los nuevos estudiantes, ingresantes (los alumnos que anteriormente estaban el 7mo de la escuela primaria) que llegaban a la Institución para continuar sus estudios cambiando de nivel, para finalizar y acreditar el tercer ciclo, se notó deserción, pérdida de matrícula. Se manifiesta que la falencia estuvo, entre otras cosas, en la complejización de los contenidos y la falta

de formación específica de los docentes para la atención de los nuevos ingresantes. Además, el desconocimiento relacionado con acreditación y su importancia para la obtención de la certificación del CBU.

Entonces, dentro del marco del neoliberalismo, el rol del Estado se limitó al control, sin apoyo y en nombre de la autonomía, en Córdoba se vio fuertemente acentuado por la crisis provincial, lo que obligó al Estado a hacer grandes recortes en asistencia pública en el ámbito de la salud y la educación. Por otro lado, algunas instituciones sintieron que se les imponían las orientaciones según las regiones geográficas en donde se encontraba la escuela, designadas por las autoridades provinciales.

PREGUNTA 5: Dificultades con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

(Para docentes y directivos)

La propuesta curricular de Córdoba presentó un cambio estructural con respecto a la Ley federal y con ello algunas dificultades en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así lo manifestaron algunos entrevistados (3 de 8 de los cuales hay 1 directivo y 2 docentes):

EI (...): “fue más difícil para los docentes que para los alumnos porque los docentes no bajaban al nivel de los alumnos es decir los docentes seguíamos pensando qué estábamos en el nivel medio pero sin darnos cuenta que nuestros alumnos de primer año eres mucho más pequeño más que por la edad es por la madurez o el desarrollo del pensamiento lógico”.

EIII (...): “Comprender correctamente que tipo de alumnos teníamos que formar, los cambios en la forma de trabajar tanto los alumnos como los docentes”.

Como plantea Terigi (2005) en la propuesta del Ministerio Nacional por medio del Consejo Federal, se elaboraron los contenidos básicos comunes –CBC- teniendo en cuenta las falencias de contenidos que estaban ausentes en las escuelas, mientras que se dejaron de lado lo que respecta a las prácticas y discusiones en las Instituciones sobre materiales y herramientas específicamente metodológicas, discusiones Institucionales que se dejaron de lado.

Miranda (2001) plantea que la falencia estuvo, entre otras cosas, en la mayor complejidad de los contenidos y la falta de formación específica de los docentes para la atención de los nuevos ingresantes.

PREGUNTA 6: Definición del Ciclo de Especialización

(Para docentes y directivos)

El ciclo de especialización completa la formación del ciclo básico con la complejización y profundización de los contenidos. Por ello resulta sumamente interesante cómo se llevaron a cabo la designación y elección de la especialidad/orientaciones de la escuela de las instituciones. Al respecto los entrevistados (5 de 8 de los cuales hay 1 directivo y 4 docentes) respondieron lo siguiente:

E5 (...): “es como que el ciclo de especialización nos vimos obligados a luchar por tenerlo y luego elegir la orientación que nos respetarán, la orientación en función de la región socio-económica, donde está

inserta la escuela y así es como que se empezó con la parte de alimentación y la comunidad educativa siempre lucho mucho para poder sostenerla (...)

E1 (...): “O sea que la primera bajada de línea era cambiarnos la orientación, pero inmediatamente peleamos a muerte y nos dejaron economía y gestión. Para hacer el proyecto todo lo que hicimos, cómo soy yo de estudiar... empecé a buscar quién tenía economía y gestión de las organizaciones en Buenos Aires.”

E7 (...) “raíz de la Reforma de la ley y después de entrevistar a gente, lograr una asamblea entre toda la comunidad, en el club, con gente del campo, empresarios, gente del pueblo, gente común, docentes y demás, se llega a una de las especialidades que eran tres en ese momento alimentación”

Miranda en su análisis, manifiesta que esta ley tenía asignada nuevas funciones, tales como: afianzar la identidad y la integración nacional, contribuir a la democratización de la educación, la igualdad de oportunidades y posibilidades, mejoramiento de la calidad educativa, equidad y justicia social, consolidar y fortalecer la democracia, como así también valorizar el trabajo y el aporte de la educación al desarrollo nacional y regional. Miranda (2001: 7).

Por su parte, el diseño curricular de la provincia de Córdoba para el Ciclo de Especialización, en producción de bienes y servicios establecía que “la formación está basada en saberes de amplios campos de conocimientos y en el reconocimiento explícitos de la interrelación existente entre éstos y las realidades socio productivas regionales” (diseño curricular del ciclo de especialización 4to y 5to año, orientación: producción de bienes y servicios, 1997).

Algunas instituciones sintieron que se les imponían las orientaciones según las regiones geográficas en donde se encontraba la escuela, designadas por las autoridades provinciales.

PREGUNTA 7: Cuestionamientos de la comunidad educativa –padres y alumnos-

(para docentes y directivos)

Cuando se menciona la reforma educativa y se analizan los cambios, principalmente desde la estructura llevada a cabo en Córdoba y los contenidos propuestos, surgen los siguientes planteos de los entrevistados (3 de 8 de los cuales hay 1 directivo y 2 docentes):

E8 (...): “Solo cuestionamientos debido a los días de clases que se perdían por paro o protesta por falta de pago de sueldo, entre otros.”

E1 (...): “los padres se resisten a que los chicos no hicieran séptimo grado, sino que fuera a primer año hay que trabajar también con los padres para explicarles. Cómo y de qué manera íbamos a trabajar ir a un ámbito totalmente nuevo para ellos. Y sobre todo, que los de séptimo grado pasarán a segundo año, así que recibimos dos camadas de chicos hacíamos reuniones en la escuela trabajamos con el director de curso que ir a la persona que era el nexo entre los alumnos y la dirección no era un cargo pago primero se hizo(..) en la escuela trabajamos con el director de curso que ir a la persona que era el nexo entre los alumnos y la dirección no era un cargo pago primero se hizo De buena gana Y después cada vez con menos ganas ellos trabajaban con los padres hacíamos visitas domiciliarias pero

fundamentalmente con Mari hacíamos seguimiento del rendimiento de los alumnos y de la conducta también y siempre tratábamos de escuchar al alumno, ante cualquier problema escuchábamos al alumno”.

PREGUNTA 8: Impacto de la implementación de la reforma en el desempeño profesional

(Para docentes y directivos)

Cuando se menciona el impacto que tuvo la implementación de la reforma en el desempeño profesional, surgen cuestiones subjetivas llenas de recuerdos y acciones realizadas. Con respecto a ello, los entrevistados (6 de 8 de los cuales hay 2 directivos y 4 docentes) se manifestaron molestos en reiterados momentos por la manera en que se llevó adelante la implementación, la falta de federalismo y la no escucha de actores, por lo que dijeron lo siguiente:

E6 (...): Para mí qué fue un error del gobierno de Menem q debió, hacerse una transformación, hacía falta pero no fue adecuada, no fue consensuada el gobierno nacional la impuso bajaba la ministro hablaba nos hacían encuestas... pero no fuimos escuchado en ningún momento, para mí fue un error como están las cosas se necesita un cambio, sí sí. Pero se necesita un cambio de otra forma, que fuera realmente Federal, esto no fue Federal porque fue una imposición, porque en todo caso en Córdoba fue relativamente Federal, pero no no funcionó porque creo que se hizo sin haber escuchado realmente los actores reales(...)yo creo que fue un error un error porque no sirvió la forma en que se implementó(...)Para mí lo preocupante después, como bajo el nivel más allá de la implementación creo que dentro de todo, el cambio cordobés fue más inteligente que en Buenos Aires(..) pero no fuimos escuchado en ningún momento, para mí fue un error como están las cosas se necesita un cambio, sí sí.. pero se necesita un cambio de otra forma, que fuera realmente Federal, esto no fue Federal porque fue una imposición, porque en todo caso en Córdoba fue relativamente Federal, pero no no funcionó porque creo que se hizo sin haber escuchado realmente los actores reales”.

E8 (...):”Hubo muchas expectativas personales pero también hubo muchas expectativas con el cambio en las instituciones percepción esta transformación vino modificar “el espíritu de la ley 1420” en ese momento la LFE venía y descentralizar todo, por eso te hablo de la ley de transferencia (...) Y.. ahí aparece la ley de transferencia y todo lo que eso significó y bueno a partir de allí “la descentralización de la mano de la autonomía” del sistema(...) Esa incertidumbre causaba en lo personal cierta angustia porque no se sabía que iba a pasar porque no sabíamos cómo esto se podía llevar a cabo y en la realidad de cada institución percepción...se decía que los docentes tenían que tener crédito porque si no tenía crédito se quedaban afuera, gente que pagó dinerales por curso para poder mantenerse en el sistema(...).

E4 (...):” Los hechos sociales, políticos y económicos que se sucedieron durante la década del 90, repercutieron de manera negativa, a pesar de ello, desde el trabajo en equipo logramos sacar a la escuela adelante, con mucho esfuerzo, dedicación, apoyo de las familias y la comunidad toda, pudimos revertir las consecuencias de la crisis”.

E2 (...) “la percepción sobre la reforma me agrado, nos permitió crecer como instituciones, la orientación elegida en la multisectorial local, adecuada”.

Husen (en Miranda, 2001) plantea que:

Las reformas educativas deben ocurrir en forma 'lenta y gradual', que existe 'resistencia al cambio' producido por la incertidumbre, inseguridad del proceso, que es necesaria la 'participación máxima' de los involucrados (padres, docentes, empresarios, organizaciones) asignando responsabilidades, informando lo que genera adhesión y apoyo. Incluyendo luego un mecanismo de 'evaluación de políticas y control de los resultados' (Husen en Miranda, 2001:5).

A partir del resultado de las entrevistas, se puede apreciar que hacía falta un cambio en educación para la época, sin embargo lo que se marca notablemente es una negación con respecto a la manera en que se la llevó a cabo. La falta de participación de los actores reales y las falencias que se tuvieron al momento de cumplir con los objetivos propuestos. Además, en varias entrevistas se pueden percibir como positivo, el "trabajo en equipo", el "amalgamiento" y las "construcciones" que se lograron en las Instituciones, fortaleza que se manifestó por el compromiso, el esfuerzo y trabajo de docentes/directivos para mantener y lograr que las instituciones se mantuvieran fuertes y preparadas para los nuevos desafíos.

PREGUNTA 9: Estrategias utilizadas para enfrentar la reforma

(Para docentes y directivos)

Una de los interrogantes que daban inicio al planteo docente/ directivo que pertenecían a las instituciones tenían que ver con la soledad y la incertidumbre de los docentes ante la posibilidad de perder sus puestos de trabajo, acto que se imponía por el nuevo cambio de orientación. ¿Qué intervenciones utilizaron para hacer frente a las nuevas demandas? La expresión de los entrevistados (6 de 8 de los cuales hay 2 directivo y 4 docentes) menciona lo siguiente:

E2 (...): "Lo más fuerte fue a mi criterio fue la capacitación en la escuela, que permitió profundizar la propuesta y mejorar el trabajo en equipo, dialogando y compartiendo criterio de selección de contenidos y estrategias, arribando a los acuerdos institucionales para la elaboración del PEI y el ciclo de especialización".

E4 (...): "la constante capacitación docente, la búsqueda de recursos para la escuela, los cambios edilicios y de infraestructura...".

E1 (...): "costó (...) en ese momento eran diputados senadores Héctor Dula y Nolo Gastaldi y los agarramos a ellos dos, hicimos todas las cartas que había que hacer, tocamos todas las puertas que teníamos que tocar, fuimos a la Dipe hechos unos leones, peleamos a muerte y nos dejaron economía gestión y organización hicimos una reunión con todos los empresarios del pueblo y los directores de otras escuelas Y estos dos hombres en la casa de la cultura hicimos un petitorio y lo elevamos, y nos llevaron el apunte creo que por el peso de estos dos hombres senador o diputado uno por los radicales y otro por los peronistas que nos apoyaron y dejaron economía y gestión de las organizaciones".

Según, Miranda 2001, "la autonomía Institucional no estuvo acompañada de una capacitación que los docentes consideraban fundamental para trabajar en las nuevas condiciones (...) desapareció el asesoramiento y capacitación que brindaban los equipos técnicos (...) esto se sentía como falta de apoyo oficial(...) La situación de la reforma educativa propuso el involucramientos de otros actores, como plantea Miranda (2001) se dio apertura y participación a los padres en proyectos Institucionales y a otras Instituciones.

PREGUNTA 10: los desafíos técnicos, económicos y profesionales que les presentó la implementación de la ley

(Para directivos y docentes)

Con respecto a los desafíos técnicos, económicos y profesionales que les presentó la implementación de la ley, la mayoría de las entrevistadas (7 de 8 de los cuales hay 3 directivo y 4 docentes) mencionaron lo siguiente:

E2 (...): "la **capacitación docente** se daba en la escuela, material de lectura acerca de la reforma. Se buscaba gente en UNRC, del INTA sobre capacitación específica de la especialidad de la escuela. (...) el **PEI**, construcción que se logra de la capacitación y los aportes del trabajo en equipo de todos los docentes y actores institucionales. **Infraestructura /recursos**, debimos mejorar la infraestructura material, reforzar y adecuar recursos tecnológicos, con mucho esfuerzo; la comunidad ayudo y los docentes creativamente colaboraron y se acercaron para apoyar la propuesta. (..) Las **condiciones laborales**, permitieron reubicar a los docentes con excepciones de pérdidas de horas (...)"

E6 (...): "hubo muy poca **capacitación docente (...)**, no se empezó con la transformación en la formación docente. (...), no hubo capacitación específica (...) Bajadas de líneas, con o sin sentido (...). El **PEI** se fue construyendo (...) con un fuerte trabajo en equipo, para el **ciclo de especialización** se consultó con gente especialista en el tema, más la visita a otras instituciones que trabajaban en la misma especialidad (...). **Infraestructura /recursos**, (...) hubo que reorganizar algunos espacios, pero en realidad no se necesitó tantos recursos; al tener armada la sala de computación de nivel terciario, la orientación se la escuela no cambió, entonces no se necesitó tantos recursos como en otras instituciones. **Las condiciones laborales:** No tuvimos grandes problemas para ubicar a los docentes, porque no se perdieron materias, simplemente cambiaron de nombres, no hubo muchos problemas".

E5 (...): la capacitación docente. "El cambio fue muy abrupto, en poco tiempo tuvimos que empezar a aprender un montón de cuestiones, que nosotros no estábamos preparados para desarrollar, el nuevo plan de estudio, orientado a alimentación, entonces tuvimos que informarnos, leer, ingresó gente nueva la escuela, que ya sabía cómo hablar del tema de alimentación y nosotros tuvimos que acoplarnos a las a la gente que más sabía, para poder llevar adelante el nuevo plan de estudio, además hicimos cursos, capacitaciones, reuniones, buscamos gente de la ciudad de Río Cuarto del mercado de abasto, gente que supiese sobre alimentación y tratábamos de capacitarnos buscar información, se buscaba capacitación y orientación en la Universidad de Río Cuarto, en el INTA de esa ciudad (...) el estado no capacitó, no hubo el acompañamiento ni el sostén, fue todo el esfuerzo de la Institución, de la coordinación del directivo, "bueno vamos a trabajar así, vamos buscar información, estas son las nuevas asignaturas, a ver, a qué personas buscamos para que nos capacite, nos ayuden para poder

implementar el nuevo plan de estudio, pero no el estado, ni la ley en sí. Después empezaron a surgir algunas capacitaciones (...) el **PEI**: se incorporaron docentes nuevos a la institución que ya tenían una cierta capacitación sobre la alimentación, no eran docentes en realidad eran profesionales universitarios... no hubo una preparación ni la capacitación, supongo que el proyecto nuestro fue llevado por el directivo para que lo vean, lea y lo aprueben, en cierta forma pero también las materias hubo una bajada de las materias, que eran esas y había que llenarlas con el contenido en sí. **Ciclo de especialización**: Y ahí sí se hizo otra reunión, donde la población docente, padres, alumnos, empresarios para elegir la orientación de la escuela entonces había que buscar una orientación relacionada con la zona y su desarrollo económico de la región de inserción donde la producción agrícola ganadera prevalecía, entonces se eligió la orientación alimentación. **Infraestructura/RECURSOS MATERIALES**: con respecto a la infraestructura no contábamos con ella cuando empezamos a hacer todo lo relacionado con la alimentación. Las **Condiciones laborales**: fuimos transferidos a la provincia también vivimos épocas críticas de recorte económico y de no cobrar el sueldo durante 3 meses, ahí es dónde ahí aparecieron los bonos. Los docentes se **reubicaron** en otras materias debido al cambio de plan y especialidad, por ejemplo, la profe contabilidad pasó a dar tecnología, o en años siguientes a medida que avanzaba el plan de estudio, mientras se quedaron en disponibilidad. También la comisión directiva, cuando tuvimos problemas, que le provincia no enviaban los subsidios para los sueldos, hubo algunos días que no se dieron clases, pero se consensuó con la comisión directiva, director y docente para no tener tantos días de clase, la comisión directiva se comprometieron a pagar la mitad del sueldo para que asistimos a dar clases y a la gente que viajaba se le pagaban los pasajes entonces, de esa manera nosotros cumplimos con las horas de clases hasta que se solucionó la situación y se fue normalizando...”

PREGUNTA 11: Las estrategias y/o dispositivos utilizados para llevar adelante la reforma

(Para directivos) y 12 (para docentes)

Los entrevistados evalúan como positivo el fortalecimiento de capacidades y estrategias utilizadas en los grupos/equipos institucionales generados frente a alguna dificultad y como posibilitador para mantener las instituciones fortalecidas. Con respecto a esto los entrevistados describen (7 de 8 de los cuales hay 2 directivo y 4 docentes).

E2 (...): “se trataba de informar y explicar. Se dialogaba, para lograr acuerdos, el trabajo en equipo se fortaleció entre los actores institucionales, se buscaba el bien común, -el esfuerzo, la capacitación y la creatividad, favoreció la permanencia de la Institución educativa en la localidad reubicación docente, informar y comunicar aspectos de la reforma, para decidir los cambios de especialidad, con ventajas y desventajas. Análisis de la propuesta y consenso para llevar adelante el cambio”.

E4 (...): “La articulación entre los niveles educativos, la capacitación docente, la búsquedas de recursos tecnológicos, humanos, etc, trabajo en equipo a través de proyectos, inclusión y retención de

estudiantes, la apertura a la comunidad desde la escuela, la implementación de nuevas estrategias de evaluación, entre otros”

E8 (...): “Había mucha tensión dentro del sistema porque se hablaba de pérdidas de todo tipo y en ese ínterin a nosotros nos cerraban el Instituto Secundario Carnerillo, para tener solamente un CBU. Así que salimos a hacer la primera manifestación en Carnerillo una marcha, en ese momento no eran cacerolazos eran marchas (...) Pero bueno son diferentes movimientos institucionales, lo más importante era sostener lo que se había logrado y recuerdo que eso fue así como pelear pelear y pelear...esa batalla, que pelear para que alguien nos escuchará para que nos diera la batalla la política de fondo era política de cierre sino despojarse, achicar. y que estos los polos y las provincias después hicieron lo que pudieran(...)nuestros políticos más allá de que estemos de acuerdo o no, si son producto de la democracia, bienvenido sea porque eso garantiza que las instituciones funcionan, de la mano de eso había ingresado pasando mi segundo año de la facultad, bueno es muy grande desde las universidades, desde las escuelas todo lo que ese proceso, se aprendió, fue riquísimo todo lo que se produjo, fue realmente muy bueno habría que volver a mirarlo eso hizo un sustento que fue lo que nutrió las bases para esta nueva ley(...)ley de Educación Federal, pivotea para otro lado, ahí está el cual vienen los cambios de planes.. Junto con esto que había que tener crédito que te dije que si yo, había no solo que sostener las ofertas, sino que había que pensar en la nueva propuesta, todas las propuestas entonces, había que hacer el famoso protocolo de acreditación (...) entonces había que buscar la manera de justificar para que no nos cerraran las instituciones, acá que no nos cerraran el secundario. La política de cierre venía arrasando con todo y había que defender con uñas y dientes todo (...) quedó embarazada estaba con los cursos y discutiendo las ofertas”.

Siguiendo lo que menciona Señoriño y Cordero (2005), puede palpase en las expresiones verbales, sentimientos de insatisfacción debido a la poca participación que el estado permitió a los actores, protagonistas reales, en las decisiones y que, bajo el concepto de autonomía su identidad profesional se vio deteriorada por las condiciones de trabajo (..) además una sensación de incertidumbre por el futuro laboral, sentimiento compartido por los docentes.

VIII – CONCLUSIONES DE LAS ENTREVISTAS

El trabajo realizado permitió describir y analizar evocaciones de docentes y directivos de dos institutos educativos de nivel medio del departamento Juárez Celman, provincia de Córdoba, acerca del impacto e implementación la Ley Federal de Educación N° 24195 en sus trayectorias profesionales.

A partir de las voces de los actores se pudieron conocer vivencias e interpretaciones para analizar el sentido y significado asignado a la misma, como así también actuaciones desarrolladas durante la implementación de la LFE.

En la construcción de este trabajo se presentaron algunas dificultades relacionadas a los tiempos necesarios de lectura, del grabado de entrevistas, transcripción y análisis y otras ligadas a los actores institucionales convocados a la participación en las entrevistas.

La siguiente matriz de datos fue rediseñada a partir del trabajo de campo:

DIMENSIONES DE LA CATEGORÍA	INDICADORES
A. Significados y sentidos atribuidos implementación de la LFE a través de expresiones verbales orales.	<ul style="list-style-type: none"> • Hechos relativos al momento histórico mientras se formaban en el profesorado. • Hechos políticos-sociales-económicos ocurridos durante la reforma. • Consecuencias de la reforma. • Definición de ciclo de especialización. • Cuestionamientos de la comunidad educativa –padres y alumnos. • Impacto de la implementación en el desempeño profesional. • Desafíos técnicos, económicos y profesionales que presento la implementación.
B. Actuaciones de los directivos y docentes frente a la nueva de la Reforma.	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones. • La gestión. • Dificultades respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje. • Estrategias y dispositivos para enfrentar la reforma.

DIMENSION A: Significados y sentidos atribuidos a la implementación de la LFE a través de expresiones verbales de los docentes entrevistados.

En la Institución A, en relación a los hechos políticos-sociales económicos, ocurridos durante la reforma planteada en los años 90, en general los docentes de esta Institución expresaron que tuvieron muchas expectativas laborales con la llegada de la LFE.

Se refieren al hecho puntual como fue los inicios de la democracia bajo el nuevo modelo político imperante, el neoliberalismo y destacaban la transición que ocurría entre políticas centralizadas a la descentralización del Estado Nacional

Los actores manifiestan que si bien consideraron necesaria la reforma, la sensación que tuvieron es que la implementación fue muy abrupta y que los tiempos en los que hubo que ejecutarla carecieron de lecturas, análisis y discusiones sobre cómo llevarla adelante. La manera apresurada, descontextualizada y sin la intervención de los actores principales que la llevaron adelante, es lo que más se cuestiona. Señalan, no obstante, que se realizaron reuniones en las que se abordaban temas relacionados con contenidos, recursos y modos en lo que se controlaba el trabajo docente y los recortes en los que se vieron perjudicados. Comentan también, la preocupación de la comunidad educativa por los días sin clases debido a paros, como consecuencia de los reclamos por falta de pago de los salarios. El gobierno generó estrategias de control como lo fue el pago del presentismo. Esto obligó la asistencia a los lugares de trabajo a pesar de tener licencia médica.

Lo más significativo y como consecuencia de la reforma, fue la posibilidad de cierre y recortes en el ciclo de especialización debido a la poca población estudiantil, y la cercanía de localidades vecinas que contaban con la oferta educativa de nivel medio. Estos rumores, generaron aún más incertidumbre y miedos por pérdida de la fuente laboral, como así también, a nivel comunidad el cierre parcial de la escuela que fuera construida con el aporte y el esfuerzo de muchas personas e instituciones del medio. Así surgió la necesidad de convocar a una marcha a toda la comunidad, pidiendo a los medios de comunicación de la ciudad de Río Cuarto que se hicieran presente; además de contar con la participación de una legisladora provincial del momento. Esta manifestación tenía como objetivo dar a conocer la situación que atravesaba la que era de la única oferta educativa de nivel medio en la localidad. Este reclamo permitió la revisión de la situación y luego la continuidad de Ciclo de Especialización en la Institución.

Otra de las consecuencias a nivel país, fue la pérdida de los colegios técnicos, con ello el saber hacer, "expertez", el desuso de talleres y herramientas, que hasta el momento generaba trabajo de producción nacional. Por otro lado, la escuela pública ya había dejado de lograr los objetivos de inclusión, universalización y permanencia de los estudiantes de la comunidad a la que pertenecía y con ello el desprestigio.

La Institución, comenzaba construir el nuevo el Ciclo de Especialización en Producción de bienes y servicios- alimentación, debido al espacio regional en el que está inserta la Institución. Si bien era necesario un cambio en la especialidad, volvían a generarse incertidumbres, asociado, por ejemplo al cambio en la planta docente, a las condiciones laborales que peligraban la estabilidad del trabajador de la educación y/o reubicación en nuevas asignaturas. Con respecto a la elección del ciclo de especialización también se convocó a la comunidad, empresarios, docentes, padres, estudiantes; esto puede ser entendido como consulta sectorial, abierta y participativa y fue lo que gravitó positivamente en la continuidad de la Institución.

La nueva propuesta generó la necesidad de buscar profesionales idóneos de áreas específicas de conocimiento, como, por ejemplo, en universidades nacionales y se favoreció así también la articulación interniveles. Las capacitaciones se desarrollaron en la Institución por parte del directivo o por otras instituciones u organismos, siempre por iniciativa y necesidad de los docentes y directivos comprometidos.

Ente los desafíos técnicos, económicos y profesionales que se percibieron fue la necesidad de buscar capacitación, el aprender para mejorar, propuesta que aparecía en las escuelas como base para construir seguridad, entendiendo que la capacitación permitiría permanecer en los puestos de trabajo, en un momento en que no se sabía que iba a pasar, en medio de la crisis. En realidad, los docentes y directivos estaban dispuestos, además pagaron para ello, en su mayoría esa capacitación no fue generada por el propio estado. Por su parte el Estado, lo que sí hizo, fue implementar operativos de evaluación para controlar conocimientos de estudiantes y enseñanza docente. Además, la nueva repartición provincial a la que correspondían, generó su propio control de asistencia, minimizando los espacios de protestas y reclamos.

Otra cuestión latente fue la búsqueda del apoyo y colaboración de la comunidad educativa para conseguir la infraestructura, para dictar los espacios relacionados con la práctica del ciclo de especialización, que, para esta institución, requería de muchos insumos como fue la sala de procesamiento para la elaboración de alimentos, con los requisitos que establecía el Código Alimentario Argentino, como así también de la huerta donde se producía la materia prima.

Con respecto al impacto de la implementación en desempeño profesional, se pudo apreciar que, si bien no fue un momento fácil, vieron como positiva la reforma desde la perspectiva de crecimiento profesional, donde cada uno tuvo que abrirse, aportar lo que sabía, ser comprometido, solidario para trabajar en equipo. Siempre con un objetivo: el futuro de la Institución, los alumnos y el bienestar de la comunidad educativa. Hoy transcurrido el tiempo aseguran, que ese momento fue la base sobre la que se construyó la especialidad de la escuela, por eso esta idea de crecer profesionalmente.

En la Institución B con respecto a los sentidos y significados, se definió como negativa la reforma, aunque menos errónea la estructura propuesta por el Ministerio Cordobés que el Nacional, al igual que en la Institución A expresaron que fue una reforma en partes y como tal, no fue pensada y consultada a los verdaderos ejecutores de la LFE, los docentes y comunidad educativa. Se reconocieron ciertas falencias que opacaron la “transformación” y aumentaron las diferencias, lejos de alcanzar la equidad que proclamaba el espíritu de la ley. El cuestionamiento se refirió a las limitaciones relacionadas a las diferencias en el desarrollo de estrategias y capacidades de los estudiantes frente a una misma situación de aprendizaje.

Además, manifestaron que la transformación educativa, tuvo las mismas consecuencias que mencionaran los docentes del Instituto A, también se padeció el tema del cobro de salario con bonos, los paros y presiones para asistir a los lugares de trabajo. Por otro lado, manifestaron que las calificaciones, con las notas numéricas se vieron modificadas en oportunidades, aprobaban con notas muy bajas, además se menciona que el más perjudicado fue el alumno. Si bien se destaca que lo interesante es generar estrategia por parte de docentes que impliquen exigirle al máximo su potencial de capacidades, inculcando siempre la cultura del esfuerzo y el trabajo, nada se consigue con los recuperatorios y recuperatorios. Otra cuestión que surgió fue que esta reforma puso el ojo en los contenidos, a la cantidad, pero no focalizó la mirada en las estrategias metodológicas con la que permitía la llegada a los alumnos.

Con respecto al ciclo de especialización, en un primer momento, hubo una imposición en cuanto a la designación de la orientación argumentada desde la regionalización del sector agro-ganadero-industrial, en donde la Institución está ubicada. Para manifestar el desacuerdo, se recurrió a convocar a toda la comunidad educativa, además invitaron a dos representantes en ese momento del gobierno provincial, donde se analizaron todas las ventajas y desventajas y se realizó un petitorio fundamentando y justificando la continuidad con la orientación Economía y Gestión de las Organizaciones, que les daba continuidad a los “peritos mercantiles”. En esta Institución manifestaron que no recibieron cuestionamiento de la comunidad educativa con respecto al ciclo, simplemente aquí, se aumentaron las horas y algún cambio en el nombre de las asignaturas. Lo que sí debieron fue dar explicaciones sobre certificaciones y acreditaciones que brindaba la Institución, como así también la apertura para la llegada de los nuevos ingresantes, que comenzaban a transitar nuevos espacios, con pares de mayor edad.

Además, reconocieron que hubo hechos sociales, políticos y económicos que repercutieron de manera negativa, pero que, con esfuerzo, dedicación, apoyo de las familias y toda la comunidad, se pudieron revertir las consecuencias de la crisis. La provincia pagó los sueldos con bonos. Dos entrevistadas manifestaron no haber vivido un momento traumático, debido a que en esa escuela pudieron mantener la orientación que tenían aprovechando los recursos que ya había en la misma. Además, las empresas de la comunidad apoyaron la apertura del nivel superior de Analistas de Sistemas y Administración, y realizaron un aporte económico importante para el armado de sala de computación. La contextualización de la institución indica que la infraestructura, equipos y maquinarias para los actores Institucionales no requirieron de demasiada atención para la continuidad y permanencia de la misma.

DIMENSION B: Actuaciones de los directivos y docentes frente a la nueva Reforma.

En la Institución A, se destaca que el directivo era la “cabeza” de la Institución y que, dependiendo de la situación, resolvía y tomaba decisiones con docentes y comisión directiva. El director se encargaba de la gestión lo que se relacionaba con la optimización de los recursos y el acceso a espacios, que correspondía a infraestructura y materiales que se necesitaban para la ejecución de la propuesta institucional, construida con el colectivo docente. La creatividad y apoyo de los actores permitió generar condiciones necesarias y suficientes para continuar en el sistema. La autonomía Institucional junto con la ayuda de la comunidad permitió llevar adelante el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional –PEI- por los verdaderos actores. Construcción que demandó gran esfuerzo, capacitación de docentes y directivo en instituciones externas. Se destacó también que la capacitación en la escuela fue generada, por diferentes agentes, pero no por equipos técnicos del Ministerio de Educación. Esas fueron las estrategias, que permitieron la permanencia de la Institución en el sistema educativo

En esta Institución las decisiones se tomaban en la dirección, dependiendo de la problemática, pero también manifiestan que prevalecía el dialogo ante todo dilema. Durante el desarrollo de algún

encuentro entre actores de la comunidad, se generaban instancias de lectura y análisis, guiadas por la directora frente a los cambios o información al respecto.

Si bien se manifestaron momentos difíciles, se reconocieron estrategias interesantes como estudiar, reunirse, discutir, trabajar en equipo, que permitieron sostener a las instituciones educativas de acuerdo a los lineamientos que llegaban y que desde la gestión se presentaba, explicaba y analizaba. Si bien hubo diversas situaciones, contexto y modalidades que en cierto modo fueron limitantes, admitir el cambio y trabajar para la nueva propuesta fue positivo y duradero, meta que se manifiesta en diferentes momentos de la entrevista.

En la Institución B, con respecto a la segunda dimensión -actuaciones docentes y directivos con respecto a la implementación de la LFE- las voces de los entrevistados coincidieron que las decisiones se tomaban en la dirección, puertas adentro, eran quienes tenían equipos de gestión, planteando firmeza y claridad en las decisiones, que en primera instancia proponían negociar y luego “si no se acordaba, se imponía”. Las entrevistadas sostuvieron que lo que había en juego estaba relacionado con la extensión de la obligatoriedad y con ello la necesidad de mejorar los niveles de retención, cuestión que no se manifestó totalmente en la práctica.

Los cuestionamientos o dificultades que se presentaron con respecto a la estructura del nuevo sistema educativo y el desempeño profesional, estuvieron relacionadas con la comprensión docente respecto a la metodología/estrategias áulicas y el desarrollo de las clases. Debían reconocer que la práctica era importante y relevante en la formación de los alumnos; que para ello había que proponer actividades grupales, menos dirigidas, más libres y autónomas por parte de los alumnos. Además, manifestaron que aparecieron dificultades con respecto al trabajo con niños que anteriormente estaban en 6to grado y de pronto comenzaban a compartir espacios con alumnos mucho más grandes. Como así también docentes que no podían hacer una bajada de contenidos acorde a la edad de los nuevos alumnos y de ello se desprende la necesidad de capacitación docente.

Se pudo escuchar en diferentes momentos, la necesidad de utilizar como estrategia la articulación entre los niveles educativos, la capacitación docente, la búsquedas de recursos tecnológicos, humanos, además de la importancia del trabajo en equipo a través de proyectos, donde se pudieran incluir y retener la mayor cantidad de estudiantes, de todos los sectores sociales, la apertura a la comunidad desde la escuela, la implementación de nuevas estrategias de evaluación, siendo el alumno el destinatario central de éstas acciones.

Se destaca el compromiso y dedicación de la tarea que se desempeñaba desde la gestión de la institución, se puede apreciar el esfuerzo que permitió generar espacios de discusiones y acuerdos produciendo crecimiento profesional e institucional, a pesar de las dificultades que surgen en los cambios y transformaciones a nivel educativo. El trabajo en equipo permitió que los distintos actores de la comunidad educativa pudieran aportar y enriquecer la tarea y construyó el horizonte de todos los que formaron parte de esa Institución. Fue ésta una gran fortaleza en medio de las incertidumbres propias de la Reforma que los docentes describieron.

Si bien las dos instituciones tuvieron el mismo origen y la misma orientación “Peritos Mercantiles”, se observó diferentes trayectorias y contextos, hubo una realidad distinta que atravesó el desarrollo de las mismas y de sus actores durante la implantación de la LFE. La mayoría (5) de las

entrevistas sin distinción de Institución a la que pertenecían, coincidieron en que la reforma fue necesaria, pero lo que se cuestionó fue la manera apresurada, descontextualizada y sin la intervención de los actores principales en la que se llevó adelante la implementación de la ley. También se definió como positiva la apertura de la escuela y las relaciones sociales con los actores de la comunidad en todo su contexto. Sostuvieron que los cuestionamientos sobre los contenidos y sus bajadas, los recursos e infraestructura fueron insuficientes, el no cumplimiento de la capacitación docente oficial y la manera que se controló la calidad de los aprendizajes y el trabajo docente.

Los participantes reconocieron como positiva la reforma. Hoy, después de muchos años de trabajo, la conciben de tal modo porque permitió construir y trabajar para fortalecer lo que hoy es el ciclo orientado. Además, se reconoce expresamente, el valor de la tarea en equipo como un espacio de discusión y acuerdos sobre lo que acontecía; sirvió como fortalecimiento y apoyo a las Instituciones, estrategia desconocida hasta el momento. Se manifestó el apoyo de todos los actores en cada Institución, la predisposición y creatividad para construir el proyecto institucional, las capacitaciones extra clases, fuera de las localidades, con distintos organismos, universidades, gente reconocida que pudo aportar y apoyar la elaboración de ese proyecto que guió todo lo que ocurría en cada Institución. Todo ello aun cuando el propio contexto fue complicado económicamente porque prevalecía una política de recorte en materia educativa.

También en ambas Instituciones, se observó que la estrategia política sirvió y permitió mantener la orientación en la Institución B, si bien no era la única oferta educativa. En la Institución A impidió el cierre de ciclo de especialización, que era la única oferta educativa en la comunidad.

Hoy transcurrido el tiempo, estas cuestiones se destacan como positivas y posibilitadores de la continuidad de la Institución, en lugares relativamente pequeños y en una comunidad educativa que las apoyó económicamente y fortaleció para que entre todos formaran identidades en las que lo importaba eran las instituciones y sus actores. Estas fortalezas son las que predominan sobre lo que se manifiestan desconformes, y que seguramente podrán ser tenidas en cuenta para futuras reformas educativas. Sería interesante conocer estos trabajos y las voces de quienes han de llevar adelante una reforma para asegurar una transición prolija, ordenada y eficaz.

A partir del análisis de los datos obtenidos a través de las entrevistas, es posible destacar una serie de **características relevantes** que permiten describir cómo fue sucediendo y cuál fue el impacto y la impronta que adquirió en las instituciones objeto de estudio la reforma educativa. Las mismas son:

- La transformación educativa ocurre en un escenario económico, político y social en crisis, en el marco en un modelo neoliberal.
- Se sucedieron numerosos cierres de escuela, de diferentes niveles.
- A través del trabajo de campo realizado, los entrevistados coinciden en la necesidad de la reforma.
- La manera en que se desarrolló y transcurrió la reforma impidió que se cumpliera con federalismo inicialmente planteado.
- Los objetivos presentados por la ley no llegaron a cumplirse (obligatoriedad, igualdad, calidad)
- Las consecuencias fueron sufridas por los actores institucionales, se generaron espacios de protestas por parte de los mismos, entre otras cosas, por el salario.

- Se observó en ambas instituciones objeto de estudio, el apoyo y colaboración de la comunidad para la obtención y permanencia del ciclo de especialización.
- La nueva propuesta educativa -construcción del PEI - se logró con el compromiso de todos los actores de la institución.
- Se fortalecieron estrategias relacionadas al trabajo en equipo, lo que favoreció mejoras en el trabajo institucional.
- Los actores institucionales participaron en diferentes capacitaciones con el objetivo fortalecer el trabajo institucional y cumplimentar los lineamientos de reforma.
- Se planteó la necesidad de articular con otros niveles educativos y organizaciones que brindaban apoyo y capacitación.
- Los docentes debieron afrontar situaciones de desconciertos. Se encontraban en momentos de incertidumbres y hasta miedos por la permanencia en los lugares de trabajos.
- Se fortalecieron los canales de comunicación en la comunidad educativa.
- Los entrevistados reconocen la confianza construida dentro de las Instituciones, entre los actores, que a su vez era reconocida y valorada por los padres y la comunidad en general.

IX - CONCLUSIÓN FINAL

Retomando el problema inicial ¿De qué modo evocan el impacto e implementación de la Ley Federal de Educación N° 24195 en sus trayectorias profesionales los directivos y docentes de dos instituciones de nivel medio del departamento Juárez Celman, provincia de Córdoba? y el objetivo general de este TFG que es describir y analizar evocaciones de docentes y directivos de dos institutos educativos en referencia al problema planteado, podemos decir que este trabajo cumplió dichos objetivos. Las evocaciones de docentes y directivos permitieron claramente obtener testimonios de lo que implicó la implementación de la ley y la impronta que dejó en las experiencias y trayectorias de los mismos.

A modo de cierre, resulta interesante reconocer la predisposición de los entrevistados que se involucraron en la problemática planteada, entendiendo que los recuerdos puestos en palabras, podrían servir para enriquecer maneras de plantear futuras reformas en políticas educativas. Si bien transcurrió mucho tiempo, se mencionaron estrategias y formas de trabajo que se reconocieron por los propios actores como característica particular del grupo que formaba parte de cada Institución y dentro de las mismas pudieron construirse vínculos, aportes con un objetivo en común: la mejora institucional para la permanencia de los alumnos y docentes, había un horizonte, el bien común.

En síntesis, la percepción docente (o docentes) menciona, con otras palabras, lo que Terigi (2005) sostiene, la reforma de los años 90 pretendió generar un proceso de expansión y cambio en la estructura del sistema educativo, como así también la extensión de la obligatoriedad. Uno de los propósitos de la extensión de obligatoriedad fue favorecer la inclusión, a pesar de ello los recursos financieros gestionados por la nación y a cargo de las provincias fueron insuficientes. Tampoco se cumplió con las expectativas de equidad y calidad en el acceso y permanencia dentro del sistema educativo. Lejos de alcanzar la igualdad, se reprodujeron y profundizaron las desigualdades en el sistema educativo.

Se puede concluir que el trabajo de investigación permitió conocer, a partir de las voces de los actores involucrados su mirada y evocaciones acerca de lo que implicó y significó para cada institución llevar adelante los lineamientos definidos en la reforma educativa. Los testimonios describieron la realidad contextual e institucional que dio marco al cumplimiento de lo emanado desde la ley. Evocaron los obstáculos que debieron enfrentar desde la Institución y en relación a la trayectoria y tarea docente. De la misma manera, destacaron las fortalezas y oportunidades que desarrollaron y les permitieron afrontar los cambios en medio de un sentimiento de falta de apoyo por parte del Estado. Destacaron la importancia y necesidad de tal Reforma, no obstante, las condiciones en las que se desarrolló no fueron las óptimas como para que la Ley Federal alcanzará los objetivos que inicialmente se planteó.

La necesidad de un balance completo y riguroso en términos de las propuestas reformistas y teniendo en cuenta la diversidad de situaciones provinciales, da lugar al reconocimiento que escuela secundaria Argentina requiere transformaciones.

La ley plantea la necesidad y obligación de universalizar la escuela secundaria, pero esa sola declaración no es suficiente para alcanzar la meta, menos aun dejando fuera de análisis el formato

tradicional de la escuela media, las nuevas adolescencias, la formación docente y el agravamiento de las condiciones de pobreza en varios sectores de la población.

La uniformidad que se buscaba dio lugar a una creciente diversificación lo que termina convalidando la fragmentación que produce más desigualdad.

La reforma neoliberal tenía como objetivo disminuir la inversión y reducir las estructuras estatales y con el ello las medidas que pusieron en marcha profundizaron la desigualdad. En este contexto la educación pública dejó de ser un espacio fundamental para la transmisión de saberes y la capacidad de promover movilidad la social.

La falta de un diagnóstico previo y la falta de inclusión de las voces de quienes debieran llevar adelante las reformas, fueron factores relevantes al momento de lograr con éxito los objetivos y lineamientos de LFE N° 24195. A cuestiones estructurales se sumaron factores intrínsecos de cada provincia y de cada institución.

Para las reformas educativas no existen modelos universales y sin adaptación que permita trasladarse de un contexto a otro.

A partir de estas experiencias es fundamental recuperar el debate y fortalecer diagnósticos participativos e intersectoriales para asegurar la apropiación y compromiso de todos los actores involucrados para llevar adelante futuras reformas.

X - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRATTE, J. P. (2005). La política educativa en la Provincia de Córdoba (1983-1998) Democracia, legitimación y discurso educativo. Tesis de Maestría. Escuela de Trabajo Social. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba, en Prensa.
- ABRATTE, J. P.(2007). Hegemonía, reformas y discurso educativo en la Provincia de Córdoba (1984-1999). Córdoba.
- ALLIUD, A. La biografía en el desempeño de los docentes. Documento de Trabajo N° 22. Conferencia pronunciada el en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación. Buenos Aires. Universidad de San Andrés. 2007.
- ARGENTINA. MCyE. Ley Federal de Educación N° 24195, del 14 de abril de 1993.
- ARGENTINA. MCyE. Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N° 24049, del 06 de diciembre de 1991.
- BARDIZA RUIZ, T (1997) "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares". Revista Iberoamericana de Educación. Número 15. Micropolítica en la Escuela. Septiembre - Diciembre 1997.
- BRASLAVSKY, C. (2006). Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (2e), 84-101.
- BRASLAVSKY, C., & COSSE, G. (2006). Las actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (2e), 1-26.
- BRASLAVSKY, C. y BIRGÍN; A.(1995)."Quiénes enseñan hoy en Argentina" en TIRAMONTI y otros (comp.). Las Transformaciones de la educación en diez años de democracia". TESIS Grupo Editorial NORMA. Bs As.
- BERTAUX, D. Los relatos de vida en el análisis social. En: Aceves J. compilador. Historia oral. Parte II. Los conceptos, los métodos. México: Instituto Mora-UAM; 1989. pp. 136-48.
- CORDERO, S. (2001). Trayectorias laborales docentes: un quiebre impuesto por la reforma educativa. Trabajo presentado en el 5° Congreso Nacional de ASET, Buenos Aires. <http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/pdf/cordero.pdf> recuperado 29/04/18.
- CÓRDOBA. ME. Ley N° 8525 de modificación de la Ley N° 8113/91, del 28 de diciembre 1995.
- DUCOING WATTY, P. (2007). La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12 (32), 7-36.
- FILMUS, D. (1996). Estado, Sociedad y Educación en Argentina de fin de siglo. Ed. Troquel. Bs. As.

- FILMUS, D. (1997). La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto. Ponencia presentada en el Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación. CLAD. San José de Costa Rica.
- FRIGERIO, G. (2000) ¿las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?. Seminario sobre Prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 al 25 de Agosto de 2000.
- FRIGERIO, G., TIRAMONTI, y POGGI (1992). Las Instituciones educativas. Cara y seca. Ed. Troquel. Bs. As.
- GOBIERNO DE CORDOBA. Ministerio de Educación y Cultura Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997). Publicación: Córdoba: Ministerio de Educación y Cultura. Córdoba. Diseño curricular ciclo básico unificado C.B.U. Córdoba, Argentina: autor.
- GOBIERNO DE CORDOBA. Ministerio de Educación y Cultura Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997). Publicación: Córdoba: Ministerio de Educación y Cultura. Córdoba. Diseño curricular ciclo de especialización 4º y 5º año: Orientación: Producción de Bienes y Servicios. Córdoba, Argentina: autor.
- JOAN MIGUEK VERD, Universidad Autónoma de Barcelona[1](2006) La construcción de indicadores biográficos mediante el análisis reticular del discurso. Una aproximación al análisis narrativo-biográfico REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales Vol.10,#7, Junio 2006. Consultada 20/12/2015 http://revista-redes.rediris.es/html-vol10/vol10_7.htm.
- KORNBLIT, A. (2007) Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. Biblos. Bs. As.
- LANKSHEAR, C. y, KNOBEL, M. (2000) Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa Perfiles Educativos: Consultado el 30-12-2015. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208702>
- Ley 8525/95. Estructura del sistema educativo: niveles primario y medio.
- MATURO, Y. Y RUBIO, A. (2008). La Transformación Educativa en las ex – escuelas técnicas de Córdoba (1996 – 2005): una mirada desde el currículum. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, Facultad de Filosofía y Humanidades Escuela de Ciencias de la Educación.
- MIRANDA, E. (2001). La reforma educativa en Argentina: un análisis político de su implementación en la provincia de Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba.
- MORA VARGAS, A. I. (2005) “Guía para elaborar una propuesta de investigación”. Revista Educación 29(2), 77-97.
- PRIETO, M. Y CONTRERAS, G (2008) Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. Estudios Pedagógicos, 34 (2), 245-262.

- SERBIA, J. M. (2007) "Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa". HOLOGRAMÁTICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ - Año IV, Número 7, V3, pp. 123 – 146. ISSN 1668-5024. Consultado 25/2/18.
- SEÑORIÑO O. y CORDERO, S. (2005). Reforma educativa en Argentina: una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7 (2). Consultado el 30 de abril de 2018 en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-senorino.html>
- TIRAMONTI, G. (1999): "Regulación social y reforma educativa" en Birgin, A y otros (compilador). La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias. Bs As. Troquel.
- TERIGI, F. en TEDESCO (comp). (2005) ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentina? Buenos Aires, Argentina. Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPPE), Unesco.
- VEIRAVE, D., OJEDA, M., NUÑEZ C. Y DELGADO, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. Revista Iberoamericana De Educación, 40(3), 1-11. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1509Veirave.pdf> Consultado 30/3/18.
- WOODS, P. (1998). Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación. Barcelona. Paidós. Cap 2(La promesa del interaccionismo simbólico) (pp49-69).
- YUNI, J. y URBANO, C. (2005). Mapas y Herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción. Editorial Brujas. Córdoba.
- ZORRILLA FIERRO, M y G. PEREZ MARTINEZ (2006) "Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México". REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 4, No. 4e.

ANEXO 1

PROCOLOS DE ENTREVISTAS

PROTOCOLO DE ENTREVISTA A DOCENTES

Docente de Nivel Medio del Departamento Juárez Celman:

Los momentos relevantes...

1- ¿Qué ocurría en el país mientras se formaba en el profesorado?

La gestión y las tramas de relaciones

2- ¿De qué manera se tomaban las decisiones en la institución?, ¿Qué había en juego?

3- ¿Cómo era el proceso de resolución de *conflictos*?

La Institución y su contexto...

4- ¿Qué hechos sociales-políticos-económico, recuerda durante la implementación de ley?

5- ¿Qué consecuencia produjo ese modelo político en la educación?

6- De acuerdo con estructura curricular de Córdoba; se presentaron dificultades en relación al proceso de enseñanza -aprendizaje?

7- Con respecto a la designación de la orientación, ¿Cómo fue el proceso de elección del ciclo de especialización?

8- ¿Se manifestaron cuestionamientos respecto a la propuesta educativa por parte de padres y/o estudiante?

9- ¿Qué repercusión recuerda en su desempeño profesional?

10- ¿Qué intervenciones o estrategias implicaron éstas nuevas demandas, a las que debieron dar respuestas?

11- ¿Qué *desafíos técnicos, económicos y profesionales* les presentó la implantación de la Ley?

Capacitación docente:

Proyecto educativo Institucional-(PEI):

Ciclo de especialización:

Infraestructura/RECURSOS MATERIALES:

Condiciones laborales:

12- ¿Qué *estrategias y/o dispositivos utilizaron enfrentar las demandas de la Ley*?

PROTOCOLO DE ENTREVISTA A DIRECTIVOS

Directivo de Nivel Medio del Departamento Juárez Celman:

Los momentos relevantes...

- 1- ¿Qué ocurría en el país mientras se formaba en el profesorado?

La gestión y las tramas de relaciones...

- 2- ¿De qué manera se tomaban las decisiones en la institución?, ¿Qué había en juego?
- 3- ¿Cómo se organizaba el equipo de gestión?
- 4- ¿Cómo era el proceso de resolución de conflictos?

La Institución y su contexto...

- 5- ¿Qué hechos sociales-políticos-económico, recuerda durante la implementación de ley?
- 6- ¿Qué consecuencia produjo ese modelo político en la educación? Consecuencia de la reforma.
- 7- De acuerdo con estructura curricular de Córdoba; se presentaron dificultades en relación al proceso de enseñanza -aprendizaje?
- 8- Con respecto a la designación de la orientación, ¿Cómo fue el proceso de elección del ciclo de especialización? Elección ciclo de especialización.
- 9- ¿Se manifestaron cuestionamientos respecto a la propuesta educativa por parte de padres y/o estudiante?
- 10- ¿Qué repercusión recuerda en su desempeño profesional?
- 11- ¿Qué intervenciones o estrategias implicaron éstas nuevas demandas, a las que debieron dar respuestas? Estrategias/modo de responder.
- 12- ¿Qué desafíos técnicos, económicos y profesionales les presento la implantación de la Ley?
- 13- ¿Qué estrategias y/o dispositivos utilizaron enfrentar las demandas de la Ley? Estrategias/modo de responder.