



UAI

Universidad Abierta Interamericana

Facultad de desarrollo e investigación educativos

Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Título: “El asesoramiento pedagógico en instituciones educativas”

Alumno: Eugenia Soledad Toranzo

Sede: Ituzaingó 092

Abril 2.020

Resumen

La figura del asesor pedagógico ha ido creciendo a lo largo de historia argentina, como una figura de intervención en las instituciones para la mejora de las mismas, que afecta a los diversos agentes institucionales que la interpelan. En este proceso, la capacitación, la profesionalización de la tarea es crucial para tener claro un horizonte, así como previo a ello, la importancia de elaborar un plan estratégico para la consecución de acciones que permitan la mejora en la calidad educativa.

Basándome en la importancia de esta temática en la actualidad, donde como establece el autor Guillermo Jaim Etcheverry en la Tragedia Educativa¹, los niños y jóvenes argentinos no aprenden en las instituciones educativas. Las razones que conducen a esta tragedia están enmarcadas en una serie de situaciones sociales, culturales y económicas de la realidad actual argentina. Una de las posibles causas es el escaso valor que los actores sociales involucrados en esa realidad (dirigentes, políticos, padres, alumnos, etc.) dan a la educación. Al respecto el autor afirma:

“Muy posiblemente, el descuido de la educación por parte de la dirigencia social, así como el descenso experimentado por el rendimiento académico de los niños y jóvenes reflejan una profunda modificación en las expectativas que la sociedad deposita en la escuela”. La sociedad argentina en general no valora el conocimiento y exige poco de las instituciones educativas.

Es esencial reflexionar, analizar y repensar las prácticas pedagógicas, la reestructuración de la organización educativa en el marco de los vínculos, la dimensión ética, la profesionalización en un mundo globalizado, cambiante, de avances constantes y, donde la educación durante muchos años se ha quedado estática en procesos y métodos, en asuntos administrativos y burocráticos. Aunque aún hoy existan estas instituciones, es necesario repensar nuevas formas de acceso al conocimiento para lograr que las instituciones educativas brinden educación de calidad.

Palabras clave: asesoramiento pedagógico- administración- gestión- calidad educativa-planeamiento estratégico.

¹ Jaim Etcheverry, G. (1999), *La Tragedia Educativa*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina.

Índice

Resumen	2
Introducción	6
CAPITULO I: El trabajo del Asesor pedagógico.....	8
Descripción de la tarea.....	8
El objeto de asesoramiento	12
Diagnóstico institucional.....	13
Fines y propósitos	20
El espacio físico.....	21
El tiempo.....	22
Los recursos.....	22
Necesidad del asesoramiento.....	23
CAPITULO II: Historia de las Ciencias de la Educación en Argentina.....	25
Surgimiento	25
1900-1920: La formación docente y los comienzos de la profesionalización de las Ciencias de la Educación.....	25
1950-1960: El renacimiento de las Ciencias de la Educación.....	26
1970: Los albores de la reconfiguración del campo profesional.	27
1980: La diversificación de los espacios de inserción profesional.....	28
1990: La ampliación de los posgrados y su impacto en el campo profesional.	28
2000-2010: La convivencia de las prácticas de la enseñanza y las prácticas profesionales.....	29
2010- a la actualidad:La diversificación del campo de las Ciencias de la Educación.	29
CAPITULO III: Enfoques o modelos en el asesoramiento	31
• Enfoque de asesoramiento Técnico, directivo o de intervención:	31
• Enfoque Práctico, reflexivo o de facilitación:	33
• Enfoque Crítico, comprometido o de colaboración:.....	34
CAPÍTULO IV: La educación primaria	36
Definición.....	36
Historia de la educación primaria en Argentina.....	36
Historia del curriculum	63
Núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP)	64

Diseños curriculares	66
Estilos que proponen los diseños curriculares	67
✓ Diseño Curricular para la Educación Primaria 2008.....	67
✓ Diseño curricular para la Educación Primaria 2018.....	69
CAPITULO V:La administración escolar	71
¿Gestión o Administración educativa?	73
Modelos de gestión.....	73
La gestión educativa estratégica	76
Componentes de la gestión educativa estratégica	82
Claves de gestión educativa estratégica	84
La planeación para la mejora escolar	86
Diferencia entre Gestionar y Asesorar:.....	86
Análisis FODA.....	87
El rol del director.....	88
El trabajo del director.....	89
Las tareas del director	90
El proyecto institucional.....	91
Proceso para la elaboración del Proyecto Institucional	93
CAPÍTULO VI: Trabajo de campo.....	95
Entrevistas.....	95
Características de las entrevistas.....	96
Tipos de preguntas en las entrevistas	96
Entrevista realizada:	97
Análisis de las respuestas del Asesoramiento Pedagógico	97
Conclusión	99
Bibliografía citada	101
- García, M.G y Yañez, J.L (1997). El asesor como analista institucional. <i>Asesoramiento curricular y organizativo en educación</i> . Yañez, J.L (p.p 83-110). Barcelona, España: Editorial Ariel.....	101
Bibliografía consultada.....	103
<u>Índice de tablas y figuras</u>	
Tabla 1. <i>Cuatro campos del diagnóstico institucional</i>	12
Tabla 1.2. <i>Estructura del nivel primario actualmente</i>	33

<i>Tabla 1.3. Leyes educativas entre 1875- 1905.....</i>	<i>42</i>
<i>Tabla 1.4. Leyes educativas a lo largo del tiempo.....</i>	<i>57</i>
<i>Tabla 1.5. Esquema comparativo entre los modelos de la administración escolar y de la gestión educativa.....</i>	<i>75</i>
<i>Tabla 1.7. Análisis FODA.....</i>	<i>84</i>
<i>Figura 1. Acepciones del termino GESTIÓN.....</i>	<i>76</i>

Introducción

El siguiente trabajo emprende la temática del Asesoramiento Pedagógico en instituciones educativas de nivel primario. Un análisis investigativo sobre sus orígenes, fundamentos, incumbencias, procedimientos y enfoques en nuestro país.

El Asesoramiento Pedagógico está circunscripto intrínsecamente en las Ciencias de la Educación, carrera orientada a la conducción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la organización, gestión y supervisión de unidades educativas, donde se desarrollan competencias en investigación y planeamiento educativos, para la promoción del desarrollo social desde el ámbito pedagógico.

La importancia de esta temática emprendida desde la concepción educativa, donde se ha vuelto imprescindible la incorporación de agentes capacitados, ya sea de manera interna o externa a ella, que posibiliten una intervención en los agentes institucionales, a fin de mejorar sus prácticas y la dinámica institucional, si ello fuera posible, ya que cada institución tiene su idiosincrasia.

Al hablar de una institución educativa, no solo se hace referencia al acto de enseñar y aprender, sino que implica un trabajo en conjunto donde todos los agentes institucionales asuman un objetivo común, para lograr el fin último, la enseñanza. Aunque existen distintas realidades y posibilidades de acceso a ella, así como formas de emprender esta tarea, tan diversa como las personas que lo aplican.

La tarea del asesoramiento no resulta una tarea fácil, ya que se ponen en juego distintas percepciones de la realidad, interpretaciones, modos de hacer y pensar de los sujetos, y sobre todo porque el asesoramiento implica un estar con otro/s que tienen sus propias concepciones y formas de hacer, miedos, inquietudes, personalidades y su bagaje cultural. Por ello es importante la presencia del asesor, capacitado para cumplir con dicha tarea, así como sus modos, enfoques, la comunicación y su desempeño en el ámbito educativo.

El siguiente trabajo está organizado en seis capítulos, que desarrollan el marco teórico sobre la temática abordada desde los diversos enfoques que la implican.

¿ES ESENCIAL EL ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO EN LA ESCUELA PRIMARIA?

Desarrollo

Asesoramiento pedagógico en instituciones educativas para la mejora escolar

CAPITULO I: El trabajo del Asesor pedagógico

Descripción de la tarea

El asesor tiene un rol formal, lo desempeña una persona en una estructura organizativa desde una posición de apoyo interna o externa.²

La inclusión del asesor pedagógico en el organigrama de la organización educativa, tiene por fin optimizar el funcionamiento técnico-pedagógico de la escuela, a través del asesoramiento y orientación a los docentes en general y al equipo directivo, en particular. Puede ser un profesional que con título de especialización en Ciencias de la Educación, forma parte del equipo directivo, no integrando la línea de conducción.³

Tiene que ver con un acto de intervención: “venir entre”, “interponerse”. Es quien colabora u acompaña a la producción de conocimiento y en el desarrollo de cambios personales, grupales, organizacionales en contextos de incertidumbre e imprevisibilidad. En su papel de intermediario se lo considera un provocador que promueve, a través de dispositivos de trabajo, el surgimiento de aquel material que se convertirá en objeto de análisis.

Este profesional, es el que tiene una visión total de la institución en el área pedagógica y técnica. Esto lo logra a partir de su formación, que le permite realizar un diagnóstico actualizado de los distintos aspectos que configuran la vida escolar, y orientar hacia las acciones pertinentes para el logro de los objetivos institucionales.

Su intervención es un proceso de ayuda y apoyo, orientado hacia el cambio o la mejora. La cual se define como un esfuerzo sistemático y constante

²Nicastro, S y Andreozzi, M. (2003), *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Paidós.

³Masip C. H. (1999), *Un asesor pedagógico...una función relevante*, Buenos Aires, Argentina Senderos Educativos. Capacitación y Asesoría educativa. Año IX - Nº 78.

orientado al cambio en las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas en una o más escuelas con el fin de lograr más eficazmente las metas educativas, para lograr la calidad educativa.⁴

El asesoramiento pedagógico responde a una práctica localizada en un puesto de trabajo específico. De acuerdo con la posición que ocupe presentará matices en el trabajo, donde fijará condiciones de tiempo, espacio, niveles de intervención, modelos de actuación y prácticas que resultarán en estrategias de intervención y dispositivos de trabajo.

Como se mencionó anteriormente el asesoramiento pedagógico se puede dar mediante dos formas: el asesor interno y el externo.

- El asesoramiento por los agentes de apoyo interno, es decir el directivo o un asesor pedagógico que está dentro del organigrama, tienen las siguientes actividades:
 - Organizar y conducir procesos de revisión conjunta de la práctica educativa, entre ellos: ayudar a compañeros a clarificar y especificar sus necesidades y problemas, diseñar proyectos de investigación, formular propuestas de acción, evaluar las acciones que emprenden y reflexionar sobre las mismas.
 - Supervisar y orientar individualmente a otros compañeros.
 - Participar en la toma de decisiones sobre una línea a seguir y las modificaciones que considere necesario introducir.
 - Tomar parte de la formación de otros profesores.
 - Conducir y apoyar el trabajo en equipo y favorecer una atmosfera propicia para esta modalidad de trabajo.
 - Facilitar recursos: diseñar y construir, seleccionar y adaptar materiales y programas; servir de enlace con agentes de apoyo externo y otros profesores con intereses comunes.

- Las tareas que desempeñan los agentes de apoyo externo, quienes son llamados para intervenir en la institución por un período de tiempo, son:
 - Planificación. Diseñar nuevos curriculum, programas instructivos, materiales, instrumentos, métodos de enseñanza.

⁴Miles M.B y Ekholm M. (1985), *¿Qué es la mejora escolar?*, Haciendo mejores escolares. Una guía conceptual para practicar.(pp. 33-67).

- Implementación. Ayudar a las escuelas a implementar directrices curriculares establecidas desde instancias administrativas; seleccionar, adaptar e implementar programas disponibles que responden a sus necesidades.
- Demostración. Hacer demostraciones de nuevos programas o prácticas de enseñanza de modos que las escuelas tengan la oportunidad de observar y examinar dichas innovaciones en acción.
- Diseminación. Recopilar, sintetizar, transformar, diseminar información para los profesores.
- Establecimiento de redes: ayudar a los profesores o escuelas a diseminar sus propios materiales o prácticas, a relacionarse con colegas y a crear redes de intercambio y colaboración en base a intereses comunes.
- Investigación y análisis. Mejorar la práctica escolar hasta satisfacer necesidades de nueva información.
- Evaluación. Conducir o tomar parte en evaluaciones de distinta naturaleza o propósito.
- Formación. Promover, planificar, conducir y supervisar actividades de perfeccionamiento en la escuela orientadas al aprendizaje de nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y valores a nivel tanto pedagógico como administrativo.

Es así que se lo encuentra asesorando al director general, sugiriendo variadas alternativas de conducción institucional de acuerdo al estilo histórico propio de la escuela, para dar respuestas a las necesidades institucionales y a las expectativas de la comunidad educativa en la que está inserto el colegio.

Estas tareas de apoyo tanto interno y externo se conjugan, y forma parte de un apoyo colaborativo que resulta de un proceso que busca la adecuación de la enseñanza a distintas situaciones y necesidades, que se basa en la igualdad como base de las relaciones de los profesionales intervinientes, caracterizado por la confianza mutua, responsabilidad compartida y comunicación abierta.

El asesoramiento implica aludir a un conjunto de sucesos, acontecimientos, fenómenos y relaciones tal como se presentan e interactúan en un momento dado, es decir, el campo dinámico. Este debe permitir un recorte de un *aquí* y *ahora*. Entendiéndose por aquí una delimitación de un espacio en su cualidad

material y simbólica; el *ahora* por la inscripción en una temporalidad que desde el presente abre la posibilidad de vincular el pasado y futuro.

En el asesoramiento, este aquí y ahora surge en la interacción con un otro, individual o colectivo, portador de tradiciones, saberes, representaciones y valores que se derivan tanto en la cultura profesional como institucional de la organización en la cual se desempeña. La interacción es el rasgo principal en el asesoramiento.

Con respecto a la interacción se debe tomar en cuenta dos cuestiones: la idea de intertextualidad y la de vínculo.

- La intertextualidad supone el encuentro entre asesor y asesorado, donde se pone en circulación un conjunto de relatos, historias, novelas que se entrecruzan. Se trata de dar lugar a las diferencias que cada uno aporta en el encuentro con el otro. Cada texto, cada historia, cada relato cobra sentido y valor en la experiencia interior de cada uno y en la experiencia colectiva. Este componente supone sostener una actitud deliberativa, mantener una disposición permanente a observar, captar y comprender diferentes puntos de vista y estar atento a las posiciones institucionales de quienes comparten el espacio de asesoramiento.
- Los vínculos entre el asesor y asesorado, implica enlace, compromiso emocional, niveles variados de dependencia y autonomía, reconocimiento, credibilidad y confianza.

De este componente surgen algunas cuestiones como:

La *incondicionalidad*, en relación al mensaje que le brinda el asesor al asesorado, basado en el apoyo y confianza.

La *distancia* entre ambos que impide el encuentro o de la cual surge la indiferencia.

La *confianza mutua* en la cual asesora y asesorada se convierten en soporte e instrumento de su proyecto.

Ante el pedido de ayuda o acompañamiento es importante comprender e interpretar aquello que el pedido expresa o intenta expresar:

- Reconocer el pedido como emergente.
- Establecer la diferencia entre el pedido planteado por parte de quienes solicitan el asesoramiento y aquello que el asesor define como necesidad.

- Quienes solicitan el pedido no son necesariamente a quienes ira dirigido el trabajo del asesor.
- La existencia de necesidades que están en relación con los contenidos y con el desarrollo de los proyectos pedagógicos y desde ellos, los distintos actores las expresan a modo de emisarios.

La cotidianidad del trabajo del asesor muestra un escenario donde se trabaja con lo imprevisto, impredecible, lo que está por venir.

Uno de los principales problemas que plantea el trabajo del asesoramiento pedagógico entre colegas es que quien ocupa el lugar de asesor tiene una posición de simetría y asimetría con sus pares, así como también cuando la estructura organizacional no es clara, la estructura es insuficiente, las condiciones organizacionales no alcanzan, los recursos son escasos, las relaciones y las comunicaciones se ven afectadas, se produce una regresión en los individuos y en los grupos que deriva directamente en el funcionamiento, los procesos y los resultados que se pretenden alcanzar.

El objeto de asesoramiento

Para un asesor pedagógico su objeto de asesoramiento está circunscripto en ayudar a los centros educativos y a los profesionales a gestionar la diversidad presente, a liderar los procesos de cambio. Es decir, trabajar en conjunto con el trabajo propio del director, de los docentes, de los padres, los alumnos. Puede centrar su mirada en el trabajo que los docentes hacen con los padres, sus condiciones, resultados y dificultades; atender cuestiones relacionadas a la enseñanza de determinados contenidos; a la dinámica de las relaciones interpersonales entre los adultos de la escuela, en relación a su trabajo.

Tratando de hacer foco en algo que requiere ser pensado, revisado y vuelto a mirar. Es el asesor quien define ese foco una y otra vez, intentando darle visibilidad.

Al definir el objeto-problema de asesoramiento se encuadra, delimita, demarca, focaliza algunas variables y relaciones significativas, dejando en segundo plano otras que siguen estando presentes y operan como trasfondo, aun cuando temporalmente no se trabaje con ellas.

“Es oportuno discriminar, dentro del conglomerado de lo observable, distintos conjuntos de variables significativas que presentan especificidad y diferenciación, aun cuando se encuentran en interdependencia con los demás...En la medida que el análisis progrese se podrá ir fortaleciendo una teoría que esté al servicio de la práctica, que constituye un instrumento para la acción modificadora de aquellas situaciones de la vida real que se presentan como insatisfactorias para quienes la viven” ⁵

La definición del objeto-problema es uno de los puntos de mayor dificultad, se presenta como una situación incierta e inespecífica, a la que el asesor deberá dar sentido una y otra vez a partir del continuo trabajo de desciframiento. El asesor focaliza su mirada en aquellos aspectos de la realidad que prioriza como vía de entrada al trabajo de asesoramiento. Avanza en la caracterización de estos aspectos desde una perspectiva situacional, considerándolos en el aquí y ahora y recuperando la dimensión histórica de los fenómenos.

Diagnóstico institucional

El proceso de asesoramiento pedagógico requiere del diagnóstico institucional, es decir la observación de las fortalezas y debilidades, el último en mayor medida, ya que es en eso en lo que se va a basar el asesoramiento, que permita al conjunto de integrantes de la institución en cuestión elaborar, un estado de situación de su organización, dinámica y nivel de logros. El análisis institucional arranca de uno o varios procesos organizativos que se desarrollan en un centro escolar, tendrá que considerar los aspectos relativos al diseño del proyecto en cuestión (de evaluación, innovación, formación, asesoramiento) y a su desarrollo. Tendrá que considerar aspectos estructurales y formales que rodean al proceso organizativo. Además de atender a los procesos sociales que estaban en marcha antes de iniciarse el proceso organizativo, que se manifiestan ante la presencia de un elemento extraño al sistema. El camino entre la descripción y la prescripción, el camino entre los aspectos sociales y los aspectos estructurales y por consiguiente también el camino entre los elementos formales de la vida organizativa y los informales.

⁵ Schlemenson, A. (1990), *La perspectiva ética en el análisis organizacional*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Tabla 1. Cuatro campos del diagnóstico institucional

Condiciones externas	Condiciones materiales	Condiciones organizacionales	Condiciones personales
El medio social.	Los edificios; Los equipamientos; Las instalaciones.	El proyecto; La organización; La tecnología.	Características de los sujetos; Sus biografías.

- El proyecto institucional:

Es un proceso permanente de reflexión y construcción colectiva. Es un instrumento de planificación y gestión estratégica que requiere el compromiso de todos los miembros de una comunidad educativa, permite en forma sistematizada hacer viable la misión de un establecimiento, requiere de una programación de estrategias para mejorar la gestión de sus recursos y la calidad de sus procesos, en función del mejoramiento de los aprendizajes.

- El currículum⁶:

Es a través del currículum como se establecen las relaciones entre la sociedad, comunidad y la escuela.

Es una forma de pensar reflexiva y críticamente y organizar las acciones que deben llevarse a cabo. Incluye roles y relaciones de varias partes y los intereses que deben incluirse en las decisiones curriculares. Al hacer referencia al desarrollo curricular se toma en cuenta los planes, el diseño y las ideas para la acción. Por ello, se define al desarrollo curricular como la planificación, el diseño, implementación y la evaluación de un programa de aprendizaje de los estudiantes en la institución de la cual son miembros. Se basa en el desarrollo profesional de los docentes.

El desarrollo del currículum escolar plantea, la necesidad a un proyecto conjunto, definido en la propia escuela, con la participación de todos los implicados.

⁶García, M.G y Yañez, J.L (1997). El asesor como analista institucional. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Estebaranz García, A. (p.p 189-223). Barcelona, España: Editorial Ariel.

La toma de decisiones en el currículum debe ser compartida, participativa, implicando a los estudiantes en la determinación del patrón de experiencias que deben llevarse a cabo.

- Proceso de enseñanza-aprendizaje:

Es el estadio en el que ocurren los hechos educativos. El rol del docente es presentar nueva información, demostrar nuevas destrezas, organizar actividades de grupo, organizar recursos, responder cuestiones, dirigir a los niños hacia otras fuentes potencialmente más útiles de información, y ofrecer la ayuda crítica y constructiva cuando es necesario.

Debe interesarse por la calidad de lo que está ocurriendo y analizarlo en función de los criterios de buena enseñanza negociados y decididos en el proyecto curricular o en el plan de unidad didáctica.

- Teorías de aprendizaje⁷:

El asesor pedagógico proporciona herramientas prácticas para orientar, acompañar y evocar a la reflexión de los docentes, logrando mejorar continuamente el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello tanto los docentes como el asesor deben tener en cuenta las diversas teorías de aprendizaje:

Conductismo

Las perspectivas conductistas del aprendizaje se originaron en 1900, y llegaron a ser dominantes hasta inicios del siglo XX. La idea básica del conductismo es que el aprendizaje consiste en un cambio en comportamiento debido a la adquisición, el refuerzo y la aplicación de asociaciones entre los estímulos del ambiente y las respuestas observables del individuo. Los conductistas están interesados en los cambios mensurables en el comportamiento. Thorndike, uno de los principales teóricos del comportamiento, planteó que (1) una respuesta a un estímulo se refuerza cuando se sigue un efecto positivo de recompensa, y que (2) una respuesta a un estímulo se hace más fuerte a través del ejercicio y la repetición. Skinner, otro conductista influyente, propuso su variante del conductismo llamado 'condicionamiento operante'. En su opinión, recompensar

⁷Educar21. (2017) 9 Teorías de Aprendizaje más Influyentes. Recuperado de <https://educar21.com/inicio/2017/09/27/teorias-de-aprendizaje-mas-influyentes/>

las partes correctas de la conducta lo refuerza y estimula su recurrencia. Por lo tanto, los reforzadores controlan la aparición de los comportamientos parciales deseados. El aprendizaje se entiende como la aproximación sucesiva o paso a paso de los comportamientos parciales previstos a través del uso de la recompensa y el castigo. La aplicación más conocida de la teoría de Skinner es la «enseñanza programada» mediante la cual la secuencia correcta de los comportamientos parciales a aprender se especifica mediante un elaborado análisis de tareas.

Representantes: Jhon B. Watson, Iván Petrovich Pavlov, Burrhus Frederick Skinner, Edward L. Thorndike.

Psicología cognitiva

La psicología cognitiva se inició a finales de 1950. Bajo este enfoque las personas ya no son vistas como colecciones de respuestas a los estímulos externos -como es entendido por los conductistas-, sino como procesadores de información. En ese sentido, prestó atención a los fenómenos mentales complejos, ignorada por los conductistas, y fue influenciado por la aparición de la computadora como un dispositivo de procesamiento de información, que se convirtió en análoga de la mente humana. En la psicología cognitiva, el aprendizaje se entiende como la adquisición de conocimientos, es decir; el alumno es un procesador de información que absorbe información, lleva a cabo operaciones cognitivas en él y las almacena en la memoria. Por lo tanto, sus métodos preferidos de instrucción son conferencias y la lectura de libros de texto; y, en su forma más extrema, el alumno es un receptor pasivo de conocimiento por parte del maestro.

Representantes: Frederick Bartlett, Jerome Bruner.

Constructivismo

El constructivismo surgió entre los años 1970 y 1980, dando lugar a la idea que los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino que construyen activamente su conocimiento en interacción con el medio ambiente y a través de la reorganización de sus estructuras mentales. Por tanto, los aprendices son vistos como los responsables de interpretar y darle sentido al conocimiento y no simplemente como individuos que almacenan la información dada. Este punto de vista del aprendizaje condujo al cambio de la “adquisición de

conocimiento” a la metáfora “construcción-conocimiento”. La creciente evidencia en apoyo de la naturaleza constructiva de aprendizaje también estuvo respaldada por el trabajo anterior de teóricos influyentes como Piaget y Bruner. Si bien existen diferentes versiones del constructivismo, lo que se encuentra en común es el enfoque centrado en el alumno mediante el cual el profesor se convierte en una guía cognitiva del aprendizaje y no en un transmisor de conocimientos.

Representantes: Jean Piaget, Jerome Bruner.

Aprendizaje social

Desarrollada por Albert Bandura en 1977, esta teoría sugiere que las personas aprenden en un contexto social, y que el aprendizaje se facilita a través de conceptos tales como el modelado, el aprendizaje por observación y la imitación. A través de esta teoría Bandura propuso el llamado “determinismo recíproco” que sostiene que el comportamiento, medio ambiente y cualidades individuales de una persona, influyen recíprocamente unos a otros. En su desarrollo, afirma también que los niños aprenden de la observación de otros, así como del comportamiento del “modelo”, los cuales son procesos que implican la atención, retención, reproducción y motivación.

Representante: Albert Bandura.

Constructivismo social

A finales del siglo 20, la visión constructivista del aprendizaje cambió aún más por el aumento de la perspectiva de la “cognición situada y aprendizaje” que hacía hincapié en el importante papel del contexto y de la interacción social. La crítica en contra del enfoque constructivista y la psicología cognitiva se hizo más fuerte con el trabajo pionero de Vygotsky, así como la investigación antropológica y etnográfica de estudiosos como Rogoff y Lave. La esencia de esta crítica es que el constructivismo y la psicología cognitiva observan a la cognición y el aprendizaje como procesos que ocurren dentro de la mente de forma aislada del entorno y de la interacción con ella, considerándola autosuficiente e independiente de los contextos en que se encuentra. El constructivismo social como un nuevo punto de vista, sugiere que la cognición

y el aprendizaje se entienden como interacciones entre el individuo y una situación; donde el conocimiento es considerado como situado, y es producto de la actividad, el contexto y cultura en la que se forma y utiliza.

Representante: Vygotsky, Rogoff, Lave.

Aprendizaje experiencial

Las teorías de aprendizaje experimental se basan en las teorías sociales y constructivistas del aprendizaje, pero en este caso sitúan *la experiencia como el centro del proceso de aprendizaje*. Su objetivo es entender las maneras de como las experiencias -ya sea de primera o segunda mano- motivan a los estudiantes y promueven su aprendizaje. Así entonces, *el aprendizaje se trata de experiencias significativas* – de la vida cotidiana- que conducen a un cambio en los conocimientos y comportamientos de un individuo. Carl Rogers es un autor influyente de estas teorías, el cual sugiere que el aprendizaje experimental es aquel “*aprendizaje por iniciativa propia*”, y por la cual las personas tienen una inclinación natural de aprender; además de promover una actitud completa de involucramiento en el proceso de aprendizaje.

Representante: Carl Rogers.

Inteligencias múltiples

Desafiando el supuesto de muchas de las teorías del aprendizaje que el aprendizaje es un proceso humano universal que todos los individuos experimentan de acuerdo con los mismos principios. Howard Gardner elaboró en 1983 la teoría de las inteligencias múltiples la cual sostiene que *la comprensión de la inteligencia no está dominada por una sola capacidad general*. Gardner afirma que el nivel de inteligencia de cada persona se compone de numerosas y distintas “inteligencias”. Estas inteligencias incluyen: (1) lógico-matemática, (2) lingüística, (3) espacial, (4) musical, (5) cinético-corporal, (6) interpersonal, y (7) intrapersonal. Aunque su trabajo es considerado especulativo por algunos sectores académicos, la teoría de Gardner es apreciada por los profesionales que han encontrado en ella una visión más amplia de su marco conceptual llevándolos más allá de los límites tradicionales de cualificación, plan de estudios y pruebas. Más tarde se sumarían trabajos como el de D. Goleman referidos a la denominada inteligencia emocional.

Representante: Howard Gardner.

Aprendizaje situado y comunidad de práctica

La teoría del aprendizaje situado y comunidad de práctica desarrollado por Jean Lave y Etienne Wenger rescatan muchas ideas de las teorías de aprendizaje descritas anteriormente. La teoría del *aprendizaje situado* hace hincapié en el carácter relacional y negociado del conocimiento y del aprendizaje, cuya naturaleza se desprende de una acción de compromiso con el aprendizaje por parte de los individuos involucrados. De acuerdo con la teoría, *el aprendizaje se produce con mayor eficacia dentro de las comunidades*. En ese sentido, las interacciones que tienen lugar dentro de una comunidad de práctica tales como; la cooperación, la resolución de problemas, la construcción de la confianza, la comprensión y las relaciones sociales tienen el potencial de fomentar el capital social comunitario que mejora el bienestar de los miembros de la comunidad. Thomas Sergiovanni refuerza la idea que el aprendizaje es más eficaz cuando se lleva a cabo en las comunidades, afirmando que los resultados académicos y sociales mejorarán sólo cuando las aulas se conviertan en comunidades de enseñanza y aprendizaje. Las comunidades de práctica por supuesto, no se limita a las escuelas, sino que abarcan otros escenarios como el lugar de trabajo y otras formas de organización social.

Representante: J. Lave, E. Wenger, T. Sergiovanni

- Los recursos:

Los recursos didácticos son aquellos materiales didácticos o educativos que sirven como mediadores para el desarrollo y enriquecimiento del alumno, favoreciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje y facilitando la interpretación de contenido que el docente ha de enseñar. Es decir, el material didáctico con el que los docentes desarrollan sus clases y/o los disponibles en la institución.

- Los vínculos:

Dentro de la institución existe una red cultural poblada de personajes que se dan en cualquier cultura y que desempeñan un papel esencial en su transmisión y su desarrollo. Se trata de una red de comunicación o red informal de interacciones sociales, y de los roles que cada uno desempeña en la institución.

Cuando se interviene en una organización, no se puede dejar de lado dicho aspecto, se interviene sobre toda ella, en función del principio de globalidad.⁸

Un análisis institucional como un marco general para entender las organizaciones educativas, e interpretarlas desde la vida organizativa, la perspectiva política y la perspectiva ecológica y sistémica.

Lo institucional resulta bajo la forma de concepciones, representaciones, se articula lo colectivo y lo individual, sobre todo en las facetas que tienen que ver con el poder, la autoridad, la repetición y el cambio. Es el lugar de reunión de los significados psicoemocionales y de los significados políticos.⁹

Fines y propósitos

El trabajo del asesoramiento está ligado a la expectativa de avanzar en la mejora, al cambio, el desarrollo de las personas, de los proyectos y de la organización.

Los fines y propósitos del asesoramiento apuntan al para qué, al sentido que orienta y direcciona el trabajo de asesoramiento, a lo que se pretende alcanzar en relación con la escena de trabajo del asesorado. Generalmente el asesor trabaja simultáneamente sobre más de un fin; sus propósitos están ligados a los cambios que intentan promover en el asesorado y su situación de trabajo.

Otra cuestión a considerar en la definición de los fines y propósitos es el modo como juegan las propias intenciones, concepciones y representaciones. Plantearse un fin supone algo más que enunciar aquello que se pretende alcanzar como resultado del asesoramiento. Implica avanzar en la

⁸García, M.G y Yañez, J.L (1997). El asesor como analista institucional. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Yañez, J.L (p.p 83-110). Barcelona, España: Editorial Ariel.

⁹García, M. G y Yañez, J. L (1997). Asesoramiento institucional en situaciones críticas. *Abordajes metodológicos. Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Fernández, L.M. E (p.p 134-172). Barcelona, España: Editorial Ariel.

interrogación de uno mismo preguntándose sobre aquello que cada asesor se propone en su acto de intervención.

Este análisis podrá develar tensiones, que suele plantearse el asesor entre ser fiel a las propias intenciones y a la vez, ser leal al otro en su necesidad, su pedido

de ayuda. Por otro lado, la tensión entre los diferentes significados que el asesor pueda portar sobre qué es asesorar, para qué asesora, por qué asesora y aquello que se propone como intencionalidad explícita de su trabajo.

Por último, la tensión que presentarse entre significar los fines y propósitos del propio trabajo como mandato o responsabilidad. Cuando determinado fin o propósito adquiere para el asesorado un sentido de mandato, éste puede transformarse en un imperativo ineludible que debe ser cumplido, como un contenido sagrado. En cambio, cuando el fin o propósito se asume como responsabilidad, aparece la pregunta, la necesidad de definir el problema y los propósitos de la intervención en función de las condiciones con las que cuenta en cada momento.

El espacio físico

Posee determinadas propiedades, como la amplitud –grande o pequeño-, la estabilidad – estable o inestable-, y la comodidad – puede ser más o menos cómodo-, tiene la capacidad de ser medible, y está determinado por variables psicológicas, sociales, culturales y económicas. Cada grupo institucional concibe el espacio físico en el que trabaja, el tipo de vinculación que establece, y desde allí, como lo usa y dispone de él. Es un objeto observable mediante el cual pueden estudiarse los climas grupales, las relaciones interpersonales y las representaciones circulantes sobre cada uno, los otros y las tareas.

Lugar vivido, habitado, contenedor de puntos de identificación, de reconocimiento de unos y otros. Lugar en el que se negocian significados, se dan encuentros y también desencuentros. Será tarea del asesor no solo hacer lugar a otros en ese espacio escolar sino a la vez ir haciéndose lugar en el entramado cultural de cada organización, para desde allí intertextualmente promover miradas, otras preguntas, otras maneras de hacer.

Dentro de este espacio, este lugar, se suscita el gobierno escolar. Generador de condiciones para el trabajo de todos los miembros de la organización, con una mirada a largo plazo y con carácter político.

Este gobierno escolar entendido como una condición de posibilidad para el trabajo de asesoramiento porque está atravesado por relaciones de poder, donde se sostienen las diferentes posiciones en un interjuego de intereses, conflictos y desafíos, propias de un tipo de organización en la que confluyen sujetos con trayectorias, motivaciones y expectativas de diferente tipo.¹⁰

La carencia o inadecuación de los espacios en relación con el trabajo institucional que en ellos se espera llevar a cabo sirven para expresar significados ligados a los sentimientos de pertenencia y de reconocimiento en el trabajo.

En los espacios físicos destinados a la tarea de asesoramiento, como gabinete de la escuela, el departamento de orientación o la oficina o sala de la asesora, son lugares que condensan significados ligados a la atención de problemas, la reparación, la ayuda a quienes no puedan o no logran lo previsto.

El tiempo

Determinar el tiempo de un asesoramiento, gestionarlo, supone reconocer fases o etapas en las cuales se pueda organizar una secuencia de acciones ligadas a determinadas intenciones o propósitos, definiendo en cada una de ellas la frecuencia de los contactos y/o encuentros entre el asesor y los otros.

En las instituciones educativas la falta de tiempo, la inadecuada relación entre el tiempo con el que se cuenta y la índole de la tarea prevista suele presentarse como una condición difícil de modificar. Su rasgo de inmodificabilidad ligado directamente al contrato laboral en lo referido a la relación entre la carga horaria, definición de tarea y salario.

Los recursos

Al hablar de recursos técnicos, algunos autores hacen referencia a instrumentos y técnicas, y otros a metodología, herramientas, procedimientos o maneras de hacer.

¹⁰Nicastro, S. (2008). *Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención*. Buenos Aires, Argentina. Revista de curriculum y formación del profesorado.

Los recursos técnicos entendido como instrumentos y técnicas que el asesor dispone para trabajar en su campo. Los instrumentos apuntan a las producciones expresivas y narrativas. Estas técnicas representan los diferentes usos que esos instrumentos se hace, la más habituales son técnicas dramáticas, de juego, narrativas, entrevista, observación, proyectivas, de recopilación documental, señalamiento e interpretación.

El asesoramiento implica por parte del asesor una escucha abierta que promueva la captación de lo que aparece, para luego contextualizarlo.

Contextualizar el uso de los recursos técnicos supone versatilidad e ingenio para descartar, modificar o ajustar la utilización de tales recursos en cada situación. Implica conocer sus alcances y limitaciones, tener experiencia en el modo de instrumentarlo y anticipar los recaudos en su uso. Así como también, requiere no hacer un uso ritualizado del mismo, sostener una mirada crítica que permita introducir ajustes.

Necesidad del asesoramiento

El asesoramiento pedagógico surge como “necesidad de contar con profesionales que apoyen los esfuerzos de las distintas instituciones educativas para aumentar la calidad de sus servicios y poner en práctica nuevas propuestas curriculares. Su papel como mediadores entre el conocimiento pedagógico y las prácticas docentes y necesidades de profesores y la institución, los convierte en un elemento importante en los procesos de formación, cambio y mejora escolar.”¹¹

La primera forma de asesoramiento en instituciones educativas fue la presencia de psicólogos y pedagogos, realizando tareas de apoyo y tratando de contribuir a la mejora de la escuela. Luego la figura del psicopedagogo, que nace ante los cambios que surgen y en respuesta a una orientación centrada en el aprendizaje. Es el profesional externo que daba apoyo a los problemas de aprendizaje que se hacían cada vez más visible, por ejemplo, el fracaso y la deserción escolar, de manera de contribuir a generar y desarrollar proyectos situados de innovación y mejoramiento de la formación de los estudiantes.

¹¹Hernández Rivero, V; Santana, L y Cruz, A. (2007), *El asesoramiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en el contexto de los centros educativos: un estudio cualitativo*. Murcia, España, Revista de Investigación Educativa.

Ya no bastaba con enseñar una asignatura o seguir un libro de texto, se requiere de otros saberes que no se han aprendido en las escuelas de magisterio o el profesorado, la asesoría pedagógica se hace presente como uno de los recursos posibles a los que la institución puede acudir para emprender procesos de transformación en el campo de la enseñanza.

CAPITULO II: Historia de las Ciencias de la Educación en Argentina

Surgimiento

Esta Ciencia surge a principios del siglo XX, para atender en la formación de quienes enseñarían en las aulas, en función de ello se crea una Facultad, una carrera con un plan de estudios destinado a la formación académica de estos profesionales, se determinan incumbencias y perfiles de egresado, se institucionaliza la carrera Ciencias de la Educación, regulando y organizando un cuerpo de profesionales y las funciones que cumplirían. Esta carrera relacionada con la necesidad de atender la enseñanza para los sistemas escolares públicos de ámbito nacional, donde los profesionales estarán ligados en el ejercicio del ámbito escolar: la docencia, la gestión, supervisión, didáctica, investigación.

Se funda por primera vez la carrera en Argentina en la Universidad Nacional de la Plata (UNLP).

A continuación se realiza una reconstrucción temporal de la creación, cambios, características en la formación de las Ciencias de la educación.¹²

1900-1920: La formación docente y los comienzos de la profesionalización de las Ciencias de la Educación.

Hacia 1906 se funda la Sección Pedagógica en dependencias de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de La Plata, con un plan de estudio de cuatro años. Los profesores que la integraban eran, en su mayoría, egresados de la primera escuela fundada por Sarmiento. Posteriormente, en 1914, el Poder Ejecutivo Nacional aprueba la creación de la primer Facultad de Ciencias de la Educación de la Argentina en la Universidad Nacional de la Plata y se publica el mismo año el primer número de la Revista Archivos de Ciencias de la Educación. El objetivo principal de la nueva facultad era preparar profesores para la Enseñanza Secundaria y Superior.

Las Ciencias de la Educación coronan las demás ciencias, los saberes que se aplican en la formación de los docentes y que servirán para justificar la posición de los expertos y el monopolio de la intervención en

¹²Vicente, M.E. (2015), *La institucionalización de las Ciencias de la Educación en Argentina: un análisis desde la relación entre formación y trabajo*. Buenos Aires, Argentina.

el campo educativo por parte de los egresados en Ciencias de la Educación.

En este periodo se reguló la formación de maestros, se conformó el rol del inspector que se encargaría de aspecto del control en el saber pedagógico, así como también nace la figura del egresado en Ciencias de la Educación, que formado de la universidad, se ocuparía de formar a los enseñantes que darían clases en las aulas de las nacientes escuelas.

1950-1960: El renacimiento de las Ciencias de la Educación.

Durante estos años hubo un renacimiento de esta Ciencia relacionado directamente con las modificaciones de enseñanza que se producen después de 1945, la reconstrucción económica de la postguerra, con un nuevo concepto de desarrollo, provocando cambios en las concepciones sociales de la educación. Que, incrementaron las condiciones para una mayor escolaridad basada en la idea de que la educación era el núcleo central del desarrollo socioeconómico de los países y como un cambio social.

En el marco de estas condiciones sociales y educativas, aumentaría la demanda de formación docente y se consolidaría la práctica de la enseñanza como espacio privilegiado de inserción profesional de los egresados en Ciencias de la Educación.

En la Primer reunión de Departamentos e Institutos Universitarios Nacionales de Ciencias de la Educación se refirieron al campo profesional:

- Deben ser objetivos profesionales básicos:
 - a) La preparación de profesionales para conducir y asesorar los organismos rectores de la educación en los distintos niveles de la enseñanza.
 - b) La preparación de profesionales para la investigación de base y de campo en los dominios de la educación.
 - c) La preparación de docentes para la enseñanza media y superior.

Además, el egresado en Ciencias de la Educación se formaría en trabajos de investigación y de asesoramiento técnico.

1970: Los albores de la reconfiguración del campo profesional.

Se comienza a producir un fenómeno complejo en el campo profesional de las Ciencias de la Educación, que disparó debates y cuestionamientos en torno a la fortaleza y utilidad de esta profesión, y constituyó diferentes posturas en relación a los lineamientos y objetivos de la formación de los graduados.

El fenómeno constituyó la intersección de dos tendencias. Por un lado la expansión acelerada del sistema educativo llevó a la existencia de más docentes egresados de las Escuelas Normales que los que el sistema de enseñanza podría absorber laboralmente. Por otro lado, se estaba desarrollando una serie de aportes que comenzaban a considerar la posibilidad de inserción profesional de las Ciencias de la Educación por fuera del sistema educativo, atendiendo a necesidades, espacios y sectores sociales diversos.

La cuestión de la abundancia de maestros titulados en el país, implicó la necesidad de un serio análisis sobre la futura reestructuración del ciclo de magisterio y ampliar los criterios de selección para el ingreso a la carrera del magisterio. Por ello se produjo un cambio muy importante: el pasaje al nivel superior de la formación de maestros para la escolaridad básica, cuando se terciarizó su formación. La nueva carrera magisterial pasó a abarcar dos años y medio de formación, y tenía como requerimiento de ingreso poseer certificado de aprobación del nivel medio.

En 1959, el pedagogo Lorenzo Luzuriaga señalaba que la acción de la escuela no podía quedar limitada a la sala de clases, sino que su efecto debía extenderse al mayor número posible de manifestaciones de la vida del niño.

La actividad más difundida del rol de los profesores en Ciencias de la Educación estaba ligada fundamentalmente al sistema educativo y a la función docente, seguida por las actividades de servicio psicopedagógico, dirección de instituciones educacionales, investigación, asesoramiento y jefatura de organismos.

Los egresados durante este período tienen una fuerte presencia en las universidades, institutos de formación docente, escuelas secundarias y

primarias, así como también en gestión y asesoramiento pedagógico en instituciones educativas.

1980: La diversificación de los espacios de inserción profesional.

Los graduados además de trabajar en docencia, gestión y asesoramiento pedagógico en instituciones educativas, también lo hacen en asesoramiento pedagógico en distintos espacios de la sociedad, como es el caso de la Procuración General de la Corte. También consultoría y capacitación para empresas, organismos estatales y no gubernamentales, de talleristas en programas de divulgación de las ciencias y educadores en hospitales.

La apertura del campo de inserción profesional de los graduados se hacía manifiesta en la construcción de un nuevo plan de estudios de la carrera a través del reconocimiento de nuevos espacios de educación no formal.

1990: La ampliación de los posgrados y su impacto en el campo profesional.

En esta década el perfil profesionalizante de los graduados universitarios en Argentina fue reforzado por el desarrollo de los posgrados. El crecimiento heterogéneo de las carreras de posgrado incluyó al campo de la educación, que experimentó una de las mayores expansiones en acreditación de carreras de especialización y maestría, desde 1995 hasta la actualidad. La realización de un posgrado para mantener cargos docentes fue una estrategia de los egresados en Ciencias de la Educación. Un título de posgrado contribuye al ingreso, permanencia o movilidad en los diferentes espacios de trabajo sea en la docencia o en la gestión educativa. La importancia asignada a la formación posgradual se construye a partir de la década de los 90 y se instala como una variable de competitividad de los profesionales.

Con el Plan de estudio aprobado en 1986 se incluyó y promovió la intersección de la carrera en espacios no formales y socio comunitarios. Se promovió los proyectos de investigación por fuera de las aulas, sobre todo aquellas que estaban relacionadas con la capacitación en las empresas.

Los graduados durante la década de 1990 mantienen sus trabajos en docencia para el sistema educativo, preferentemente en la universidad y en los institutos de formación docente, junto a la gestión y el asesoramiento, a los que se suman los de gestión de programas estatales, capacitación para el mundo del trabajo, educadores y asesores en museos, en cámaras de legisladores y en cárceles. Para fines de 1980 y principios de 1990 existía un circuito de inserción ocupacional para el graduado en Ciencias de la Educación claramente identificado con la educación no formal, haciendo alusión a tres sectores: el de la cultura, del arte y del tiempo libre; el de la salud; y el del trabajo y de la producción.

2000-2010: La convivencia de las prácticas de la enseñanza y las prácticas profesionales.

En el año 2002 se aprueba el Plan de Estudios, que separa las prácticas de la enseñanza de las prácticas profesionales en dos asignaturas diferentes al final de la carrera, Prácticas de la Enseñanza y Orientación Educativa y Práctica Profesional.

Con respecto a los espacios de inserción laboral, hacia este periodo los egresados continuaban con una fuerte presencia en la docencia universitaria e institutos terciarios, espacios de asesoramiento pedagógico en instituciones educativas. A la vez que se acentuaba el ejercicio profesional en espacios no formales como el asesoramiento, capacitación y evaluación, por ejemplo, en la Asociación Nacional de la Aviación Civil (ANAC), donde se sumaron actividades de educador en barrios y evaluador de programas para ministerios.

2010- a la actualidad: La diversificación del campo de las Ciencias de la Educación.

En la actualidad, la función del ejercicio profesional se orienta al acompañamiento, mejora y emancipación de diversos actores o grupos sociales en variados contextos e insertos en múltiples problemáticas o situaciones sociales, culturales y territoriales. En el sentido de esta función social de las Ciencias de la Educación, el egresado se corre del lugar de especialista formado en la academia para descentrarse y

plantear su acción desde una posición de facilitador de la mejora en la vida y condiciones de los grupos sociales, desde el campo de la educación.

En la actualidad aproximadamente, cuarenta universidades en todo el país, ofrecen esta carrera.

CAPITULO III: Enfoques o modelos en el asesoramiento

He definido el asesoramiento como un servicio directo o indirecto, una función educativa cuya incidencia esta mediatizada por la mejora o el desarrollo profesional de la organización, y por la repercusión que éstos, como mediadores, tengan en la calidad educativa y el progreso de los alumnos.

Un modelo o enfoque establece argumentos y limites normativos acerca de lo que se considera racional y aceptable en un momento dado sobre una situación o problema. Puede presentarse de manera deliberada o consciente.

El asesoramiento se articula como un proceso de ayuda a lo largo del cual se elaboran, transmiten y/o reconstruyen contenidos que tienen que ver con el objeto de ayuda, que no es sino la identificación y resolución de alguna problemática que implica o afecta a la parte asesorada. Pero para ello, es interesante determinar qué conocimientos y experiencias son relevantes. La fuente de tales conocimientos o contenidos pueden ser diversas y cambiantes, pero quienes han de procesarlos y manejarlos son las partes implicadas en el asesoramiento. En ellos reside la capacidad o el potencial de identificar, comprender y alcanzar soluciones satisfactorias a los problemas, recurriendo al bagaje de conocimiento y experiencia del que disponen en cada momento preciso. De ahí que este elemento deba estar presente en una clasificación general de modelos de asesoramiento.¹³

Existen visiones alternativas de una misma realidad, que visualizan el asesoramiento desde distintos enfoques o modelos.¹⁴

- Enfoque de asesoramiento Técnico, directivo o de intervención:

Desde este enfoque se le otorga valor al conocimiento y figura del experto, el asesor, quien asume conductas directivas en el proceso, jerárquicas, donde mantiene una posición dominante respecto al sujeto o institución que asesora. Es el experto legitimado por la política oficial y la competencia científica, para gestionar directrices administrativas y diseminar el saber sobre la mejora educativa. Tiene la autoridad para disponer soluciones a los problemas, como una actuación externamente impuesta, una actuación consensuada con la organización educativa, donde el asesor tiende a transmitir o establecer soluciones ejemplares y

¹³ Nieto Cano, J. M. (2001), *Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas*. Universidad de Murcia, España.

¹⁴Rigamonti, M.C y Scali, S. (2019) Ficha de cátedra: *Enfoques en el asesoramiento curricular*. Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires. Argentina.

a controlar o asegurar que los miembros de la misma pongan en práctica determinados programas, emprendan ciertas acciones o respondan en su desempeño a indicadores particulares. Interviene de forma directa y autónoma en los contextos y situaciones que surjan, utilizando modelos de trabajo lineales que se definen por ser unidireccionales de arriba hacia abajo.

- El asesor interpreta y enjuicia el problema o necesidad del profesor desde su propio conocimiento y visión de las cosas. Dada la importancia del diagnóstico experto, el asesor es quien decide qué datos son necesarios y cómo han de ser recopilados y quién recoge la información, ocupando la mayor parte del tiempo en identificar, definir y valorar el problema.
- El asesor, desde su experiencia y dominio experto, fija las metas a alcanzar y determina los cursos de acción más eficaces para la resolución del problema. Luego, transmite al asesorado la información o la propuesta de acción y concreta las expectativas de éste, ofreciendo explicaciones acerca de las sugerencias formuladas. Por tanto, el asesor persuade y dirige al asesorado hacia lo que debe hacerse, determinando clara y exactamente las actividades que deben llevarse a cabo y los pasos que deben seguirse para alcanzar eficazmente los resultados previstos. El asesorado acepta la solución como beneficiario directo de la misma.
- El asesor toma la responsabilidad de las decisiones y el control de las acciones, establece tiempos y criterios para la puesta en práctica y supervisa el nivel de logro de los resultados esperados, refuerza las consecuencias de las actividades y reajusta cuando lo estima necesario su curso con respecto a los objetivos establecidos. El profesor asume la responsabilidad de ejecutar las decisiones elaboradas y tomadas por el asesor.
- El asesor concluye revisando la acción propuesta y reiterando las expectativas puestas en los profesores. La evaluación de la relación de ayuda se centra en la eficacia, es decir, está orientada a la medición de logros o de efectos inmediatos, estimando el grado de cumplimiento de los objetivos del asesoramiento.

Utiliza un procedimiento de trabajo técnico y lineal, donde la evaluación es utilizada como instrumento para controlar la eficacia.

El lugar del asesorado es pasivo y de subordinación en relación al asesor., que es quien identifica y define los problemas, interpreta y juzga la realidad de manera objetiva, prescribe soluciones que serán ejecutadas por los asesorados para la resolución de sus problemas.

El tiempo del proceso es determinado por el experto, las tareas son estructuradas formalmente y ejecutadas de manera lineal, mediante una sucesión de fases organizadas en unidades de tiempo.

La labor de asesoramiento es entendida como intervención, imposición de contenidos, disposición de métodos.

Algunos ejemplos que pueden citarse sobre este enfoque son los referidos a: la ayuda directa ofrecida por medio de conductas directivas y de carácter informacional por parte del asesor; la formación permanente centrada en la demostración de habilidades, explicaciones, talleres prácticos; el diseño curricular imitativo en basa a un curriculum diseñado y prescrito externamente, entre otros.

- Enfoque Práctico, reflexivo o de facilitación:

En este enfoque se coloca a la institución o sujeto asesorado en una posición central, en donde priman los significados, la búsqueda de responsabilidad y autonomía, con sus intereses y propósitos, con conductas no directivas y control interno de las tareas y los tiempos.

Mediante la reflexión y la acción, los asesorados son quienes se responsabilizan y abordan la mejora de su práctica apoyándose en el asesor-facilitador. Ya que son ellos quienes mejor conocen su realidad y por lo tanto sus necesidades, problemas y mejoras que se deben aplicar, asumiendo la iniciativa de cambio, el esfuerzo de reflexión y las acciones para lograrlo. Donde se tiende a la creación personal, de ideas y propuestas de acción para la mejora, favoreciendo la diversidad de soluciones a problemas particulares.

El asesor es un facilitador en este proceso, para que los asesorados tomen sus propias decisiones, tomando como referencia sus percepciones y expectativas, necesidades y problemas, sus significados.

El asesor escucha, formula preguntas y afirmaciones para clarificar lo

que éste dice, le alienta a que hable sobre sus problemas, apoya sus posiciones, verifica su perspectiva personal y refleja sus percepciones. El modelo de trabajo es de abajo hacia arriba.

Permitiendo a los asesorados a definir los aspectos y problemas específicos de indagación; ayudarlos a clarificar las metas pedagógicas focalizadas en la práctica, ayudar a identificar las claves teóricas de las situaciones y problemas tal y como emergen de las reflexiones de los profesores en su práctica concreta; dar oportunidades para que compartan sus reflexiones con otros facilitando el descubrimiento de conexiones entre las experiencias individuales y permitiendo profundizar en la comprensión de problemas, causas y soluciones a partir de la discusión entre colegas, fomentando el análisis en conjunto sobre la práctica profesional.

Este enfoque ayuda al desarrollo personal y profesional a través de la reflexión sobre la propia experiencia.

El tiempo es subjetivo, no como un factor controlable.

- Enfoque Crítico, comprometido o de colaboración:

En este enfoque se le da gran importancia a las experiencias, intenciones y valores de los sujetos. El modelo de colaboración defiende la interdependencia y convergencia de los puntos de vista del asesor y del profesor en torno a la definición de problemas, el diseño de potenciales soluciones, su puesta en práctica y revisión. Donde se cultiva y se identifica valores como la colaboración y solidaridad, interdependencia, colegialidad, comunicación, deliberación, la participación y la democracia, la autonomía y la capacidad institucional, la justicia social y la equidad, la libertad y la emancipación social. Es un proceso de asesoramiento dinámico, transaccional, interactivo e intencional basado en las creencias y expectativas individuales como en el contexto social y normativo del centro escolar.

El modelo de colaboración defiende la interdependencia y convergencia de los puntos de vista del asesor y del profesor en torno a la definición de problemas, el diseño de potenciales soluciones, su puesta en práctica y revisión. Constituye un proceso creativo e intuitivo de participación como en reuniones públicas o debates abiertos.

El asesor facilita la creación de un ambiente colaborativo en donde emerja la conciencia crítica, donde los individuos de la comunidad colaboren en realizar una idea común.

La distribución del tiempo y el control recae en los coparticipantes que se perfilan como diseñadores e implementadores de su propio trabajo. ¹⁵

De acuerdo a las circunstancias el asesoramiento real tenderá a acercarse más a un modelo u otro, o será mayor su proximidad con otro modelo. Ninguno de ellos puede funcionar por separado, ni uno es mejor que otro. Su valor fundamental reside en la coexistencia y comparación.

La semejanza entre ellos es que se encontraran limitados debido a que el concepto del asesoramiento no está claramente definido, a que los modelos están dispersos a través de variedad de ámbitos y enfoques, a que muchas instituciones no consideran el asesoramiento como un proceso de ayuda que mejore la dinámica institucional. El asesoramiento se suele desplazar por la orientación educativa o el diagnóstico psicopedagógico.

¹⁵Nieto Cano, J.M. (2001), *Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. "Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución"*, Barcelona, España.

CAPÍTULO IV: La educación primaria

Definición

La Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis años. Esto es lo que establece la ley nacional 26.206 actualmente. La cual rige desde 2006.

En la educación primaria se establece el aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales, como estrategia para avanzar hacia una concepción más amplia del aprendizaje para el siglo XXI.

Es prioritario entonces, fortalecer los aprendizajes en la escuela primaria, iniciando un proceso de revisión y actualización curricular que establezca los principios organizadores para el Nivel en la Provincia de Buenos Aires, en línea con el Marco General de Política Curricular, en el cual se prioricen la innovación y el intercambio de experiencias como mecanismos para el desarrollo de nuevas modalidades de organización y gestión pedagógica e institucional, conducentes a sostener las trayectorias educativas de los niños y niñas y la mejora de aprendizajes significativos a través del desarrollo de grandes ejes transversales.

El propósito es avanzar hacia el desarrollo de una política pública educativa integral, inclusiva y de calidad que atienda las particularidades de la jurisdicción.

Estructura de la educación primaria según la Ley 26.206:

Tabla 1.2. Estructura del nivel primario actualmente.

Primer ciclo	Segundo ciclo
Primer año	Cuarto año
Segundo año	Quinto año
Tercer año	Sexto año

Historia de la educación primaria en Argentina

Desde los distintos pueblos originarios ¹⁶

¹⁶ Torres Hernández, A, (2010), *La educación antes de la conquista*. <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/la-educacion-antes-de-la-conquista-española>.

Los pueblos originarios enseñaban a sus niños aquellas costumbres, tradiciones, conceptos y formas de vida que eran significativos para el contexto social, religioso, económico, político y familiar en que se hallaban.

Podemos citar como ejemplo dos grandes culturas: la azteca y la maya:

Los dos principios fundamentales que guiaron la educación en los Aztecas, desde el hogar hasta la escuela eran: el del autocontrol por medio de una serie de privaciones a que debía acostumbrarse el niño y el conocimiento de sí mismo y de lo que debe llegar a ser, inculcado a base de repetidas exhortaciones paternas y de los maestros. Una segunda etapa en el proceso de educación se abría con la entrada del niño a los centros educativos. La educación especializada más importante se llevaba a cabo en el Tepochcalli (si se quería ser guerrero) o en el Calmécac si iban a dedicarse a las ciencias.

La elección de uno u otro dependía de la voluntad de los padres, guiados por los consejos del sacerdote que leía los horóscopos de la fecha del nacimiento del niño, y, aunque el Calmécac era el destino habitual de la aristocracia, no era exclusivo, sino un colegio abierto a todos. Había colegios separados para hombres y mujeres. La diferencia entre un colegio y otro podríamos ponerla en lo intelectual.

El Tepochcalli miraba más a la formación práctica, para la guerra y el trabajo; el Calmécac más a la académica. Los del Tepochcalli, por ejemplo: "... siendo ya hábil para la pelea, llevábanle y cargábanle las rodela, para que las llevase a cuestras [...] Iban todos juntos a trabajar dondequiera que tenían obra, a hacer barro, o paredes, maizal, o zanja o acequia [...] y traer leña a cuestras de los montes..."

En el Calmécac, en cambio, sin descuidar la guerra se atendía más al estudio: "Tenían maestros prelados que les enseñaban y ejercitaban en todo género de artes militares, eclesiásticas y mecánicas y de astrología por el conocimiento de las estrellas, de todo lo cual tenían grandes y hermosos libros de pinturas y caracteres de todas estas artes por donde las enseñaban. Tenían también libros de su ley y doctrina a su modo por donde los enseñaban, de donde hasta que doctos y hábiles no los dejasen salir sino ya hombres..." (DURAN Fr. Diego).

En relación a la educación de los Mayas predominaron la religión y la agricultura y por ello que su educación giro en torno de ellas. Se establecieron como fines esenciales de la vida entre los mayas, al servicio de la religión. Los

mayas reconocían las diferentes variantes del hombre y la mujer maya. La niñez, la adolescencia y la madurez. La educación de los pueblos mayas tenía las características siguientes:

- a) Se desarrollaba en forma paralela al adelanto de los instrumentos de producción. Y al acendrado espíritu religioso;
- b) Era de carácter mimético y tradicional;
- c) Las habilidades y destrezas se referían al cultivo del maíz y a las labores del hogar;
- d) Existía deferencia entre la educación del hombre y la mujer. La educación maya tenía carácter asistemático, o sea que en ella no existía una planificación rígida y supervisada por las clases dominantes.

Los sacerdotes tenían dentro de sus atribuciones la observación de los astros y del cálculo del tiempo. Entre los mayas se le dio mucha importancia a la educación ética y a la educación femenina: empleaban las danzas en muchas de sus conmemoraciones religiosas y recreativas. En donde exhibían hermosos trajes, por lo que su educación estética fue magnífica. La educación de la mujer se diferenciaba de la del varón. A ella se les enseñaba la discreción y las madres se preocupaban por irles enseñando todo lo bueno que ellas sabían. Además, las mujeres aprendían a tejer, a elaborar comidas y bebidas.

La conquista de América

La educación de los pueblos originarios, luego de la conquista de América, fue impartida por la Compañía de Jesús, los jesuitas, quienes realizaron aportes significativos para el sistema educativo de la época.

Al llegar vieron el estado de atraso e ignorancia de los habitantes de la zona, a su parecer, y expusieron los urgentes problemas que era necesario resolver.

Pocos eran los que sabían leer y escribir y, aun cuando lo supieran no se podía contar con ellos para enseñar a los demás pues no se avenían a abandonar sus hogares y ocupaciones habituales para dedicarse a la educación. Surgió así el problema de la falta de maestros para establecer escuelas en los distintos curatos, teniendo que instalarlas sólo en los centros poblados.

Para remediar estos males, se propició la:

- 1) Fundación de pueblos con el objeto de reunir a los habitantes dispersos;
- 2) División de los curatos existentes para facilitar la enseñanza;
- 3) Creación de escuelas a fin de preparar a los niños para ingresar a los colegios y Universidades;

4) Creación de internados para la educación cristiana de los jóvenes de ambos sexos.

Las escuelas estaban divididas en indios y mestizos; españoles y escuelas de niñas.

La primera escuela en el continente abrió en 1524 en el Convento de San Francisco en México, concurrían mil alumnos y se enseñaban las primeras letras, el arte, la industria. Casi todos los conventos (franciscanos, jesuitas, dominicanos) tenían anexas escuelas para los indios.

Había preceptores particulares. Los jesuitas dieron un gran impulso a la enseñanza de la juventud criolla en 1572. Enseñaban la cristianización a los indios y el español. El arte manual e industria.

Para los criollos y españoles había clases de religión de alfabetización, literatura, aritmética, poética.

La educación en el Virreinato del Río de la Plata¹⁷

Manuel Belgrano nació en Buenos Aires el 3 de junio de 1770. El joven Belgrano estudió en el Colegio de San Carlos y luego en las Universidades de Salamanca y Valladolid (España). En 1793 Belgrano se recibió de abogado y ese mismo año, ya en Buenos Aires, fue designado a los 23 años como primer secretario del Consulado. Desde allí se propuso fomentar la educación y capacitar a la gente para que aprendiera oficios y pudiera aplicarlos en beneficio del país. Creó escuelas de Dibujo, de Matemáticas y Náutica. Se lo denomina el padre de la escuela primaria:

Fomento la educación gratuita para niñas: lectura, escritura, coser, hilar lanas para sacarles la ociosidad y hacerlas útiles en su hogar y permitirles la vida en forma decorosa y provechosa.

Fomento el comercio, propuso la creación de una escuela de Comercio: donde aprendieran aritmética (hacer cuentas, cálculos, tener libros), fomentaba la enseñanza técnica, enemiga del verbalismo y la rutina.

Propicio una escuela práctica de agricultores y otra de comercio.

Propuso que los niños aprendan las primeras letras, conocimiento matemático básico y catecismo.

¹⁷ Arata N y Mariño M. (2013) *La educación en la Argentina-Una historia en 12 lecciones-*. Buenos Aires, Argentina, Novedades Educativas.

En 1813, tras ganar la batalla de Salta, la Asamblea General Constituyente le dona \$40.000, y él los destina a la creación de cuatro escuelas en Tarija, Jujuy, Tucumán y Santiago del Estero.

Belgrano redactó un moderno reglamento para estas escuelas que exponía, a modo de síntesis:

- Destinar cuarenta mil pesos, para la construcción de cuatro escuelas en: Tarija, dos en Tucumán y otra en Santiago del Estero. A cada una se les dará diez mil pesos. Los maestros cobrarán cuatrocientos pesos y cien serán para comprar papel, pluma, tinta y libros.
- Se enseñará en estas Escuelas a leer, escribir y contar; la gramática castellana.
- Se realizarán exámenes cada seis meses, los alumnos sobresalientes se les otorgará un asiento de preferencia y algún premio.
- Se entrará en la escuela desde el mes de octubre hasta marzo a las siete por la mañana hasta a las diez; y desde las tres de la tarde hasta las seis; y desde el mes de abril a setiembre desde las ocho de la mañana hasta las once, y desde las dos de la tarde hasta las cinco.
- Tendrán asueto general el día 31 de enero, 20 de febrero, 25 de mayo, 24 de septiembre, cuidando el Maestro de darles una idea de nuestra grata memoria, también lo tendrán el día del Maestro, el 1° de Enero, el de su Fundador, y los jueves por la tarde.
- Solo se podrá dar de penitencia a los jóvenes el que se hincen de rodillas; pero por ningún motivo se le expondrá a la vergüenza pública haciendo que se pongan en cuatro pies, ni de otro cualquier modo impropio.
- A ninguno se le podrán dar arriba de seis azotes graves; y solo por un hecho que pruebe mucha malicia, o se dé muy malas consecuencias en la juventud, se le podrán dar hasta doce, haciéndolo esto siempre separado de la vista de los demás jóvenes.
- Si hubiese algún joven de tan mala índole o de costumbres tan corrompidas que se manifieste incorregible, podrá ser despedido secretamente de la Escuela.
- El Maestro procurará con su conducta y en toda sus expresiones y modos inspirar a sus alumnos, amor al orden, respeto a la Religión, moderación y dulzura en el trato, sentimientos de honor, amor a la

verdad y a las Ciencias, horror al vicio, inclinación al trabajo, desapego del interés, desprecio de todo lo que diga a profusión, y lujo en el comer, vestir y demás necesidades de la vida, y un espíritu nacional, que les haga preferir el bien público al privado, y estimar en más la calidad de americano, que la de extranjero.

- Tendrá gran cuidado en que todos se presenten con aseo en su persona y vestido, pero no permitirá que nadie use lujo, aunque sus padres puedan y quieran costearlo.

Mariano Moreno (1778-1811) participó activamente en la creación de la biblioteca pública y se ocupó personalmente del fomento de la educación, porque, como decía en un escrito: “Nada hay más digno de la atención de los magistrados que promover por todos los medios la mejora de la educación pública”, para lo cual promovió la redacción e impresión de un libro de texto con las “nuevas ideas” encargando a los Cabildos “repartirlo gratuitamente a los niños pobres de todas las escuelas y obligar a los hijos de padres pudientes a que lo compren en la imprenta.”

Siguiendo con la educación, creó la jubilación para todos los docentes “ofreciéndoles una particular protección del gobierno en todas las pretensiones que promuevan”.

Reivindicó a su querido amigo Manuel Belgrano abriendo su soñada Escuela de Matemáticas boicoteada por los personeros del Consulado.

El 7 de junio de 1810 fundó el órgano oficial del gobierno revolucionario: La Gaceta de Buenos Aires. El primer periódico patrio al cual otorgaba un papel pedagógico. Según él la libertad de escribir y la de pensar, así como el derecho a la información por parte del pueblo y de las provincias, eran indispensables para consolidar el proceso de independencia.

En una publicación de 1821 denunciaba que la educación elemental básica se encontraba en total abandono, entre varias publicaciones uno de los titulares fue: *“nuestros hijos no son instruidos o son las instruidos en leer, escribir y contar. En el pueblo no está generalizada esta enseñanza primordial. La campaña carece de ella enteramente. Hombres honrados y de fortuna, ciudadanos capaces de hacer servicios útiles a su patria no saben leer un papel público”*

Debido a ello, Bernardino Rivadavia(1780-1845), político rioplatense y primer jefe de Estado de las Provincias Unidas del Río de la Plata, en 1821 durante su gobierno, Diego Thompson inició la enseñanza primaria por el sistema lancasteriano, que se difundió con el apoyo del gobierno en las escuelas de la ciudad y de la campaña.

Este método de enseñanza mutuo o lancasteriano, fue adoptado en casi toda América e implantado por San Martín y Bolívar en sus iniciativas de enseñanza. El Sistema Lancaster de Educación, fue ideado en 1805 por el educador inglés Joseph Lancaster y empleado por primera vez en su colegio de Chelsea (Londres), como un intento de enseñar a gran número de niños con mayor rapidez, mediante su ayuda recíproca. Era sistema de enseñanza diferente al vigente en esa época, que recurría a honores y castigos más racionales que los palmetazos con que se castigaba habitualmente a los alumnos británicos.

Pero lo más interesante del nuevo sistema consistía en el empleo de monitores ya que el docente (maestro/director) era asistido por un grupo de instructores subordinados, seleccionados de entre los mismos alumnos y cada uno de ellos, le enseñará luego a un grupo determinado de niños. Gracias a este sistema, un solo profesor podía controlar eficazmente a cien alumnos.

Rivadavia fundó la escuela normal de niñas, y creó las escuelas del Pilar, Concepción, San Telmo, Montserrat, Barracas, Chascomús, Ranchos, San Nicolás, San Pedro y otras más. Se impartía en ellas enseñanza obligatoria gratuita y religiosa.

Federalismo

Desde fines de la década del `20 se inició un nuevo y largo periodo de hegemonía federal. Juan Manuel de Rosas, un federal autonomista, fue electo gobernador de la provincia de Buenos Aires en dos oportunidades (1829-1832 y 1835-1852).

En 1828, Saturnino Segurola fue convocado para desempeñarse como Inspector General de Escuelas. Así comenzó el desmantelamiento y reconfiguración del movimiento rivadaviano. Las escuelas que dependían de la Universidad, quedaron bajo el mando del Ministerio de Gobierno. Retrocedía el utilitarismo, ya no era obligatorio el sistema lancasteriano y los castigos corporales fueron nuevamente aceptados.

Los conflictos políticos de la época afectaron fuertemente en el terreno educativo, entre 1827 y 1829 desaparecieron cuatro de las once escuelas de varones existentes. La recuperación se daría a partir de 1830, cuando se generaron las condiciones de estabilidad, aunque no volvieron a alcanzarse las cifras de la primera mitad de la década del `20. Durante 1830, si bien seguía la obligatoriedad escolar, se tendió a eliminar la gratuidad "universal". La política de recorte presupuestario incidió con fuerza a partir de 1838, cuando se produjo el bloqueo francés al puerto de Buenos Aires y el estado debió incrementar sus gastos militares. En ese contexto hubo aceleramiento y fusiones de escuelas.

Como contrapartida, durante este periodo se fortaleció la educación privada. Algunos establecimientos públicos siguieron abriendo sus puertas, pero los alumnos debían pagar una cuota mensual una vez que les fue quitado el financiamiento estatal, que solo se reiniciaría a partir de 1849.

Los jesuitas que habían sido expulsados por los Borbones, volvieron a Buenos Aires de la mano de Rosas en 1836. Con ellos también el plan de estudios, el *ratio studiorum*. Se hicieron cargo hasta 1841, que dejaron nuevamente las tierras.

La política y la pedagogía del rosismo se desarrollaron con especial énfasis a través de formas de socialización y participación popular, como las fiestas federales, en las que se reforzaban los sentidos de la causa federal, del culto del líder y la idea de nación. En esos festejos se aprendían sentidos políticos. Los festejos de los triunfos federales y la exaltación de los héroes se difundían a través de este tipo de eventos que en el contexto.

A partir de 1831, maestros y alumnos debían llevar consigo la divisa punzó y eliminar cualquier signo que denotara alguna asociación con el grupo de los unitarios (por ejemplo, el color celeste). En 1846, el gobierno inicio también un proceso de revisión de materias y textos en relación con aquellos referidos al orden político, religioso y territorial.

Luego de la derrota de Rosas, en la batalla de Caseros (1852) surgió la necesidad por producir la unificación nacional. Se inició un periodo de disputas políticas, de debates ideológicos y polémicas pedagógicas, de conflictos entre regiones y de represión desde el poder nacional que buscaba consolidarse.

Para 1860 existían en Buenos Aires 126 escuelas estatales y 205 particulares, mientras que en el resto de las provincias los números eran inferiores.

Los maestros titulados eran muy pocos respecto de las necesidades educativas, por ello se permitía que impartiera enseñanza quienes no poseían título a pesar de la prohibición legal para incorporarlos. En medio de las dificultades se perfilaban los contornos de la educación moderna en la Argentina. Los intelectuales compartieron una preocupación modernizadora.

Sociedad moderna

Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) maestro rural, ensayista y político, presidente de la nación durante el período 1868-1874, fue uno de los principales promotores de la educación pública en el país.

Sarmiento, antes de llegar a la presidencia, identificó a la educación pública como la partera de la nación moderna. En 1842, durante su exilio chileno, el ministro Manuel Montt lo había nombrado director de la Escuela Normal de Maestros en Santiago. Tres años más tarde fue enviado a un viaje por Europa y los Estados Unidos con el objeto de estudiar sus sistemas educativos. La educación era el modo de acceder a la ciudadanía y también una preparación para la participación política. Por eso era fundamental cultivar la inteligencia, formar sujetos con capacidad de juicio y voluntad orientada al bien público. Para Sarmiento la educación tenía un fin político, debía preparar a las masas trabajadoras para ejercer los derechos que les pertenecen en tanto hombres. La educación era sinónimo de civilización y por lo tanto debía regenerar las costumbres para que el pueblo internalizara un comportamiento, un “modo de ser” republicano: “es función de la educación pública disciplinar al personal de la nación para que produzcan en orden, industria y riqueza”

En 1873, durante su presidencia, la provincia de Buenos Aires sancionó la constitución (hasta entonces se había regido por la que dictaron en 1854, cuando se proclamó estado independiente). En ella, se ordenaba dictar una ley para organizar la Educación Común, garantizando su gratuidad y obligatoriedad; además se establecía la creación de un Consejo General de Educación y el nombramiento de un Director General para dirigir y administrar las escuelas.

En 1875, luego de ser debatida, se promulgó la ley 888. Los artículos y las reglamentaciones de la ley establecieron las bases legales de un imaginario civilizatorio fuertemente influido por el modelo escolar norteamericano, que articulaba principios modernos y liberales como la “formación de ciudadanos iguales ante la ley, la civilización de las masas bárbaras, Estado docente,

obligatoriedad escolar, racionalización burocrática y descentralización económica y administrativa...”

La organización legal del sistema educativo argentino tuvo lugar entre dos grandes acontecimientos históricos: la Batalla de Caseros (1853) y la conmemoración del Centenario de la Independencia (1910). Durante este período se conjugaron condiciones políticas e institucionales que permitieron, después de un extenso y convulsionado proceso, el surgimiento del estado nacional. A partir de 1853, tuvo lugar un conjunto de debates, sobre las características y funciones que tenían que adoptar la instrucción primaria, la educación media y la universitaria; en 1910 constituyó un momento de balance y reformulación de objetivos educacionales fijados por los hombres de la generación del `80, así como los medios y las estrategias para que se llevaran a cabo.

Entre 1875 y 1905 se sentaron las bases que regularon la educación pública argentina hasta mitad del siglo XX:

Tabla 1.3. Leyes educativas entre 1875- 1905.

Ley 888 de educación común de la Provincia de Buenos Aires	Ley 1420 de educación común de Capital Federal y Territorios Nacionales	Ley 1597 “Ley Avellaneda”	Ley 4874 “Ley Láinez”
1875	1884	1886	1905

A estos antecedentes, se suma el hito que significó la Constitución Nacional de 1853. La Carta Magna definió y reguló la potestad de las autoridades nacionales y jurisdiccionales en materia educativa. En los artículos 5, 14 y 67 (inciso 16) se prescribieron las competencias jurisdiccionales y la capacidad del Congreso para sancionar leyes educativas. En el artículo 14 se estableció la libertad de enseñanza y el derecho a la educación, que se debía garantizar a través de “las leyes que reglamenten su ejercicio”. El artículo 5 estatuyó la obligación de las provincias de garantizar la educación primaria. La ley de educación común de la provincia de Buenos Aires impulsada por Sarmiento de 1875 ya contemplaba la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria.

Durante la década del `80 se consolidó el armado institucional, jurídico y administrativo del Estado nacional, la incorporación económica de la Argentina en el mercado internacional y los sectores oligárquicos experimentaron altos niveles de prosperidad. En el plano político ocupó el cargo de presidente Julio Argentino Roca, referente del Partido Autonomista Nacional (PAN) desde 1880 a 1886 y de 1898 a 1904.

En 1881 comenzó a editarse el Monitor de la Educación Común, publicación oficial que circuló hasta 1976 y cuyos principales objetivos consistían en difundir las resoluciones tomadas por el Consejo y contribuir a la formación docente a través de resoluciones tomadas por el Consejo y contribuir a la formación docente a través de artículos elaborados por pedagogos y maestros, nacionales y extranjeros.

Hacia 1882 se realizó el Congreso Pedagógico, fue el escenario de una de las más intensas controversias, ya que liberales y conservadores debatieron sobre el rol que debía asumir el Estado respecto de otros agentes educativos, los contenidos de enseñanza que se impartían en las escuelas, los criterios de idoneidad que debía reunir el maestro y los contenidos mínimos de enseñanza. En el contexto de la organización de un sistema educativo centralizado se sancionó el 8 de julio de 1884 la Ley 1420 de educación común, que impuso la educación laica, gratuita y obligatoria en la Capital Federal y los Territorios Nacionales. Las principales características que contempló la ley fueron:

Fin de la educación elemental	Se estableció la obligatoriedad escolar; la gratuidad eliminando las cargas que impedían que todos pudieran acceder a ella. Contempló la libertad de enseñanza, respetando la voluntad de los padres para elegir la escuela a la que quisieran enviar a sus hijos, y que la educación pertenecía a todos los poderes sociales.
Plan mínimo de estudios y graduación de la enseñanza	Enseñanza de lectura, escritura, historia, moral, matemática, física, ciencias naturales y gimnasia. La enseñanza de la religión solo podría ser impartida antes o después de clase, por un ministro.
Coeducación e idoneidad del maestro	La educación se impartiría en clases mixtas. Se resaltó el valor de la mujer como educadora.

Inspección y consejos escolares de distrito	A diferencia de la ley de Educación común de Bs. As, en la cual Sarmiento delegó en los consejos escolares la suma de las facultades sobre el gobierno de la educación, la ley 1420 estableció que esas facultades fuesen ejercidas por el Estado a través de su cuerpo de inspectores. De este modo se instala una modalidad de gobierno verticalizada, relegando a los Consejos cuestiones relacionadas al control de higiene, moral y disciplina.
Financiamiento	Se creó un fondo permanente de escuelas, que se formaba a partir de los aportes obtenidos de la venta de tierras nacionales en los territorios obtenidos por la Campaña al “desierto”.

Esta normativa ampliada en 1905 con la Ley 4874 “Sobre Escuelas Nacionales En Las Provincias”, que complementó la expansión del sistema estatal centralizado al financiar la creación de escuelas nacionales en las provincias. Así, el Estado Nacional podría establecer escuelas primarias elementales, infantiles, mixtas y rurales, en las que se impartiese el mínimo de enseñanza, en las provincias que lo soliciten. La importancia de este primer período surge porque fue entonces cuando se gestó el sistema educativo que marcaría a múltiples generaciones en un relato nacionalista, patriótico y homogeneizante que sobrevivió casi sin fisuras hasta por lo menos fines del siglo XX.

Tan sólo en el primer año de implementación, la creación de escuelas Láinez en las provincias alcanzó un 11% del total de escuelas primarias fiscales (438 escuelas), ascendiendo luego al 39% (3.602 escuelas) en 1936.

Reformas al sistema educativo (1916-1940)

En 1915, Carlos Saavedra Lamas fue nombrado ministro de Justicia e Instrucción pública junto al pedagogo Víctor Mercante redactó el proyecto de Reforma Orgánica de la Enseñanza Pública. Entre las reformas, proponía reformar la estructura académica de la escuela primaria para hacerla “menos doctrinaria y más productiva”. Este proyecto estipulaba que la educación primaria impartiera educación integral a lo largo de cinco años, luego que ingresaran a la escuela intermedia donde se orientaba una educación de

saberes prácticos durante tres años, y finalmente continuaran sus estudios en colegios nacionales, normales o profesionales, desde donde accederían a la universidad.

Surge la Escuela Nueva, que nace de las ideas pedagógicas sostenidas por Rousseau en el Emilio (1792), donde una escuela debía:

- Defender la coeducación de los sexos;
- Otorgar un lugar central a las excursiones;
- Estimular las actividades manuales como carpintería, cultivo, crianza de animales;
- Centrar actividades en los intereses espontáneos del niño, entre otras.

La orientación de la Escuela Nueva se nutrió de una serie de postulados: la inclusión del niño como sujeto activo del proceso de enseñanza, la participación de la comunidad educativa en la gestión escolar y el fortalecimiento del vínculo entre la escuela y la naturaleza.

El golpe de Estado que derroca a Hipólito Yrigoyen (1928-1930) inauguró un período signado por el fraude político. Mientras los rituales escolares superponían la simbología patriótica, eclesial y militar, el problema del analfabetismo seguía vigente. Uno de los principales problemas de la década del `30 fue el alto índice de desocupación que experimentó el magisterio, muchas de las escuelas primarias eran inaccesibles a causa de las distancias que había que recorrer para llegar a ellas y que ese problema se combinaba con una inspección técnica irregular o nula, que no hacían cumplir la ley de enseñanza obligatorio en los centros urbanos. Las medidas políticas regresivas se intensificaron.

- Se cuestionó el carácter laico de la educación, fue en 1943, a través del decreto ley 18.411, el gobierno militar encabezado por Pedro Ramírez extendió la educación religiosa a todas las escuelas del país.

Peronismo

En 1943 y como consecuencia de la pérdida de legitimidad del sistema político, se produjo un nuevo golpe de estado encabezado por un sector de coroneles del ejército, de las ideas nacionalistas. Un militar de segunda línea ocupó la Secretaría del Ministerio de Guerra y en octubre de ese mismo año fue designado director del Departamento Nacional de Trabajo. Se trataba de Juan

Domingo Perón, en torno a él se inauguraría un nuevo tipo de relación entre el Estado y la clase trabajadora. Desde ese entonces se impusieron medidas a favor de los trabajadores: ley de despidos, de jubilación, de seguro social; la creación de tribunales de trabajo, el establecimiento del estatuto del peón rural y el reconocimiento de las asociaciones profesionales, entre otras. Las leyes laborales que habían sido promovidas por socialistas como Alfredo Palacios encontraron mejores condiciones de recepción y comenzaron a asentar las bases del Estado benefactor. La alianza entre Perón y los trabajadores quedaría sellada en la movilización del 17 de octubre de 1945.

Las políticas que el Estado llevó adelante produjeron la expansión del sistema educativo: la tasa del crecimiento de la matrícula escolar a lo largo de la década peronista fue mayor a la del crecimiento de la población total:

- El incremento de matrícula en la enseñanza primaria durante los gobiernos peronista (1846-1952 y 1952-1955) consolidó la tendencia expansiva en las primeras décadas del siglo XX. La incorporación de alumnos creció 2,1% entre 1946-1950 y 3,1% entre 1951-1955. En 1945 había 2.033.118 alumnos, en 1955 sumaban 2.803.372, lo cual indicaría con el descenso de la tasa de analfabetismo, que el acceso a la enseñanza primaria se extendió a los sectores de menos ingresos y que se amplió la cobertura de escuelas a lo largo del territorio nacional.

A fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, con la llegada masiva de los inmigrantes, la sociedad argentina se transformó, se produjo en ella un fenómeno característico de las naciones modernas: la emergencia de las multitudes. En esos colectivos sociales germinaba el impulso, lo irracional, lo instintivo; se agitaban las ideologías obreras, las lenguas y tradiciones inmigrantes, que fueron juzgadas como expresiones disolventes. Mediante la acción educadora había que homogeneizar a esas multitudes cosmopolitas incorporándolas a la sociedad argentina.

El estado peronista iba a asumir la voluntad sarmientina de educar a las masas, pero efectuando una torsión populista del enfoque liberal, haciendo explícito el carácter profundamente político de la educación.

Juan E. Cassani y Hugo Calzetti fueron pedagogos muy importantes durante la época peronista, ambos redactaron los manuales de didáctica con los que se formaron maestros y profesores.

La intervención política-educativa peronista asumiría parte de la gramática normalizadora, pero articulándola con otros proyectos de alfabetización. La producción simbólica e iconográfica del peronismo se expresaba en la Plaza y se trasladaba a las aulas. Marchas, discursos, imágenes, enunciados, el culto a Eva y a Perón en los libros de texto.

En 1947 el gobierno nacional presentó, un plan de reforma escolar en el marco del Primer Plan Quinquenal. Jorge Arizaga, subsecretario de Educación del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública dio a conocer que el 86% de los alumnos que en 1937 habían ingresado a primer grado no habían terminado la escuela primaria. Para resolver esto, propuso que la escuela debía vitalizarse mediante la participación en la vida social, a través del trabajo, y su currículo debía nacionalizarse, teniendo como organizadores al idioma y a la historia nacional. Para ello, los maestros debían cultivar el potencial psicofísico de cada niño “hasta el logro de los ideales de la educación; desde el hacer didáctico, hasta la meditación axiológica”.

La reforma revalorizaba la educación práctica, la capacitación para el trabajo, que también era considerada cultura y se vehiculizaba a través de las manualidades, un equivalente escolar del aprendizaje de oficios. Se creaba un ciclo de preaprendizaje general con cultura general, obligatorio para los dos últimos grados de la primaria. Los cursos para niñas comprendían economía doméstica y nociones de puericultura. Para los varones: aeromodelismo, carpintería, imprenta y encuadernación, electrotécnica, entre otros. Había también cursos de carácter mixto, como cultivos generales, cría de animales e industria de granja.

Algunas de las medidas impuestas durante este periodo, fue en 1947 mediante la aprobación de la ley 12.978, que introduce la enseñanza religiosa como materia obligatoria, pero que estaba regulada por el Estado, la Iglesia contaba con dos horas semanales en el currículo escolar, pero el gobierno monopolizaba el nombramiento de los docentes que enseñaban religión.

El rol de la iglesia se fortaleció al sancionarse en 1947 la norma que subvencionaba a la educación privada. Bajo esa ley, el Estado aportaba fondos para equiparar los salarios de los docentes privados con los de la escuela

pública, implementando una política que fortalecería el principio de subsidiariedad. Pero los conflictos entre Iglesia y Estado fueron recrudeciendo, en 1954 se suprimió la Dirección General de Enseñanza Religiosa. En mayo de 1955, se sancionó la Ley de Supresión de la Enseñanza Religiosa y la Ley de Separación de la Iglesia y el Estado. Bajo el lema "Cristo vence" en septiembre de 1955, los aviones de la autodenominada "Revolución Libertadora" desplegaron desde Córdoba para derrocar al gobierno peronista.

La educación en este periodo estuvo atravesada por los avatares que experimentó la sociedad, sacudidos por grandes transformaciones económico-sociales y político-culturales. Y la educación argentina se convirtió en un terreno de experimentaciones y ensayos.

En el marco de las orientaciones de CEPAL (Comisión Económica para América Latina), el gobierno de Arturo Frondizi (1958-1962) estableció en la Argentina el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE). La existencia de este órgano confirmaba la centralidad del planteamiento como estrategia del Estado para alcanzar el desarrollo. Durante el gobierno de Illia (1963-1966) se creó el sector de Educación de dicho Consejo compuesto por un equipo dirigido por el pedagogo Norberto Fernández Lamarra. Desde allí se impulsaron una serie de proyectos y se produjeron diversos trabajos de investigación educativa orientados a cuantificar la deserción escolar, a ubicar las características del perfil de los docentes, a relevar la infraestructura escolar.

Una de las constantes del periodo fue el incremento de la población escolar en el sistema educativo argentino, incremento que fue acompañado por una notable expansión material del sistema educativo.

En 20 años -de 1955 a 1975- el sistema educativo creó 4.200 establecimientos, incorporó a 713.866 alumnos y sumó 101.458 nuevos docentes. A lo largo de esos años, la matrícula del nivel primario se sextuplicó; la población en edad escolar que asistía al primario creció. Sin embargo, el 13% de los niños atendidos por el sistema; esa situación se vio agudizada en algunas provincias. Solo el 35% del total de alumnos ingresados a la escuela primaria en 1955 egresó en el año previsto.

Los años frondicistas (1958-1962) estuvieron cargados de acontecimientos significativos para la historia de la educación. Se inició un proceso de transferencia de las escuelas primarias nacionales a las provincias.

En 1959, un informe de la UNESCO presentaba un panorama sombrío sobre el estado de la educación de América Latina: la mitad de los niños en edad escolar de la región carecían de los beneficios de la educación primaria. Entre las medidas que podían remediar ese cuadro se señalaba la formación y el perfeccionamiento del personal docente.

El 8 de febrero de 1969 se dio a conocer, a través del diario La Prensa, un nuevo Proyecto de Ley, en él se proponía la educación obligatoria desde los seis años de edad hasta completar el segundo nivel de educación graduada o cumplir los catorce años de edad.

Durante la dictadura del general Onganía (1966-1970) y siendo secretario de Cultura y Educación José M. Astigueta “se suprimió mediante el decreto 8051/68 el ciclo de magisterio y la creación de bachilleratos orientados”.

En mayo de 1969, estalló un hito en la historia de las luchas sociales en la Argentina, el Cordobazo, obreros y estudiantes se alzaron contra la dictadura de Onganía. Las universidades habían sido focos de oposición desde los inicios de la dictadura. La protesta estudiantil cordobesa se desató a partir del aumento en el precio en los comedores universitarios y de la feroz represión desatada por el gobierno ante sus reclamos. A ella se sumaron los obreros en defensa de sus derechos laborales, ante la anulación por parte del gobierno de algunas de sus conquistas gremiales. La rebelión iniciada en Córdoba, se extendió a todo el país y marcó el ocaso del proyecto de la “Revolución Argentina”.

A lo largo de la década del 60 el cruce entre escuela nueva y psicoanálisis fue especialmente fructífero. Algunas instituciones privadas se convirtieron en verdaderos centros de experimentación de las innovaciones pedagógicas.

Un hito en el campo de la lectoescritura y su didáctica fue la aparición de 1962 de *La querrela de los métodos de enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. En ese texto, Berta Braslavsky realizó una interpretación histórica del desarrollo de métodos sintéticos y los analíticos, planteando el valor de incorporar, junto al análisis pedagógico y didáctico de la lectoescritura, las dimensiones socioculturales y emotivas que atraviesan al aprendizaje.

En 1973, luego de 18 años de dictaduras y proscripción, asumió la presidencia de la nación Héctor J Cámpora. La alfabetización sería un objetivo, pero no un

fin en sí mismo. La nueva política se proponía estructurar modalidades aceleradas, sistemáticas y no sistemáticas de educación, de niveles correlativos al primario, secundario y terciario, promoviendo la participación activa del educando en la programación, ejecución y evaluación del aprendizaje y propiciando una formación totalizadora que superara el enciclopedismo.

Las expectativas que despertaba la llegada de Perón al gobierno en octubre del 73 fueron tan esperadas como definitivas para el proceso político que se había ido gestando desde el golpe del 55.

La muerte de Perón y la asunción a la presidencia de María Estela Martínez de Perón, en 1974 aceleraron el proceso de derechización de la política del gobierno. Se desarrolló una cruzada anticomunista en el terreno educativo que formó parte de una operación más amplia destinada al conjunto de la sociedad. El nuevo ministro de Educación, Oscar Ivanissevich sostuvo *que “la escuela argentina está enferma y propaga su mal”*.

Última dictadura

La dictadura cívico- militar que asoló al país entre 1976-1983 dejó marcas profundas en nuestra identidad colectiva, en los modos de pensarnos como sociedad, en las formas en que recordamos nuestra historia reciente, en los vínculos que establecemos con el Estado.

Durante este período las políticas vinculadas a la salud, la vivienda, la cultura y la educación fueron objeto de severas reformulaciones. De un modo particular, las Fuerzas Armadas montaron una inmensa burocracia estatal con el objetivo principal de controlar, censurar y erradicar todo emprendimiento o movida cultural que cuestionara los preceptos morales que se buscaba inculcar. El ataque al campo de la cultura fue decidido y brutal, y no respondía a decisiones aisladas o irracionales, sino que formaba parte de un plan sistemático de control sobre el universo cultural, en el cual participaron abogados, sociólogos y especialistas en distintas áreas de conocimiento.

Durante esos años, se prohibieron y censuraron publicaciones de diversa índole: libros, canciones, obras de teatro, películas y revistas. Uno de los ejemplos más claros fue la incineración de 24 toneladas de libros de la editorial Centro Editor de América Latina en 1980. A través de la Operación Claridad, un operativo llevado a cabo desde el Ministerio de educación para vigilar, espiar e

identificar los “focos subversivos” que anidaban en el ámbito de la cultura y la educación, se coordinó la censura de libros de texto, la confección de listas negras con los nombres de los escritores prohibidos y la clausura de editoriales. Pero su función no fue solo la de censurar; también se planificaron y coordinaron acciones de producción cultural, educativa y comunicacional en sintonía con los intereses de sectores en el poder. Uno de los ejemplos más claros, en este sentido, fue la revista *Billiken*, una revista que, como destaca Paula Guitelman, “circulaba en el ámbito del hogar y también en el de la escuela” y cuya línea editorial privilegiaba cuestiones como “la tradición, la soberanía, la preservación de la pureza del ser nacional, así como la restauración de los principios de obediencia, orden, jerarquía, autoridad”.

En 1976 existían en el país 6.208 jardines de infantes, 26.304 escuelas primarias y 4.887 colegios de enseñanza media. Sin embargo, en 1982, hacia el final de este periodo, los jardines alcanzaban los 7.345 establecimientos, las escuelas primarias los 23.034 edificios y los colegios, 4.896. En sentido contrario, los alumnos de la escuela primaria habían aumentado significativamente: de 3.601.234 en 1976 a 4.82.351 en 1982. Ante el aumento del 21,6% de la población escolar de primaria, la existencia de establecimientos se redujo en un 13%.

La dictadura condujo un proceso de reestructuración profunda del sistema educativo argentino. Su objetivo principal fue remover los elementos democráticos que habían caracterizado a la educación pública para substituirlos por otros que privilegiaban los intereses particulares de determinados sectores sociales. Los lineamientos de la educación se ajustaban en dos concepciones político-educativas: la primera afirmaba que la educación pública debía ser reorganizada en función de preceptos de la doctrina católica; la segunda, que la educación pública debía ser reestructurada privilegiando el rol subsidiario del Estado.

La transformación se llevó a cabo a través de la militarización del sistema educativo, la descentralización del gobierno de la educación y la implementación de principios de subsidiariedad.

La dictadura acentuó los rasgos autoritarios del sistema educativo, introduciendo los criterios de la lógica militar en la conducción de la educación.

Algunas de las medidas fueron:

- Clausurar la posibilidad de mantener debates pedagógicos;

- Dificultó la participación de la comunidad en los asuntos educativos;
- Introdujo pautas de control ideológico en las pruebas de ingreso a la docencia y en la promoción a los cargos superiores.
- En su punto máximo, desató la persecución física e ideológica de docentes y alumnos.

Con estas medidas se pretendía amoldar los valores que debía transmitir la escuela al objetivo de constituir una sociedad disciplinada y despolitizada.

Junto a la militarización tuvo lugar el deterioro del salario docente, cuya consecuencia principal fue la aceleración del proceso de segmentación interna del sistema educativo nacional. Un buen ejemplo de ello fueron los distintos tipos de remuneración que percibían los docentes primarios por las mismas tareas, según la dependencia y jurisdicción en la que se desempeñaban.

Juan Carlos Tedesco identificó una política de “vaciamiento de contenidos” de la propuesta curricular, ya que proponía que los alumnos debían retardar al máximo algunos aprendizajes, alegando que, como todo proceso de aprendizaje es “inminente individualizar”, por consiguiente, estaba limitado por la maduración psicológica de cada niño. En suma: si el hecho educativo estaba determinado previamente por la capacidad madurativa del niño, y esta capacidad podía establecerse en términos de estado (a partir de una lectura sesgada de la teoría de Piaget, elaborada por el psicólogo Antonio Battro), por lo tanto, los maestros y sus métodos- por buenos que fueran- no podían incidir o alterar la mejora del aprendizaje.

Los contenidos que formaban parte de la caja curricular estaban determinados por las posibilidades de aprendizaje, y estas estaban sujetas a las etapas evolutivas. Uno de los ejemplos más claros de dichas concepciones pedagógicas fue el diseño del currículum, elaborado en 1981. Los objetivos para los alumnos que ingresaban al primer grado de la escuela primaria se acotaban, siguiendo este modelo, a escribir grafemas que respondieran a un solo fonema. Los libros de texto para el primer grado de la escuela primaria fueron reelaborados aplicando un modelo conocido como el “currículum de las 13 letras”. Las oraciones que se empleaban solo podían ser escritas con las letras A-D-E-I-L-M-P-N-O-T-U-S-Y. La escasez de recursos gramaticales que prescribía aquella disposición solo permitía crear frases de escaso nivel de significación.

Las islas Malvinas

El problema de Malvinas fue tomado como un tema diplomático, legislativo o militar, la cultura escolar procesó el tema a partir de los lenguajes, las estéticas y los mandatos que atravesaban las instituciones escolares.

Cuando se transformó en un hecho, la recuperación de las islas fungió como clave para exacerbar los sentimientos nacionalistas y para potenciar la prédica antiimperialista, ambas tendidas como conductas esperables de todo aquel que se considera un “buen patriota”. La escuela hizo de Malvinas uno de los temas privilegiados para pensar la Nación.

Democracia

Con el retorno de la democracia en 1983, se inició un paulatino proceso de reapertura y normalización de las instituciones educativas. Raúl Ricardo Alfonsín alcanzó la presidencia de la Nación luego de haber vencido a la fórmula del FREJULI, y su gobierno asumió la tarea de conducir la etapa de transición democrática.

Durante los primeros tiempos, la sociedad vivió envuelta en un clima político-cultural de gran efervescencia, expresado a través de los altos niveles de debate, de la movilización y de la participación social. Inmediatamente, el presidente electo anunció la detención de los miembros de la Junta Militar, parecía ser que no se dejaría sin justicia los crímenes cometidos durante la dictadura.

En el plano educativo. El gobierno radical se encontró con un sistema caracterizado por un alto nivel de discriminación y autoritarismo, y con evidentes signos de segmentación entre los trayectos escolares de los alumnos de clase media y alta, con respecto de aquellos que provenían de los sectores populares. Como producto del desfinanciamiento y de las políticas regresivas implementadas durante la dictadura, las problemáticas educativas en torno a variables como el analfabetismo, la deserción escolar y la infraestructura edilicia se agudizaron con respecto de la década anterior.

En 1984 el sistema educativo contaba con 20.700 escuelas primarias distribuidas en todo el país. Como resultado de la transferencia efectuada en 1978, tan sólo 200 establecimientos educativos dependían directamente del Ministerio de Educación Nacional, esto había marcado la diferencia entre las jurisdicciones de mayores y las de menores recursos.

Ante este escenario, el gobierno convocó al segundo Congreso Pedagógico Nacional, apelando a una iniciativa que había forjado, casi un siglo atrás, la sanción de la ley 1420. La dinámica propuesta buscó fortalecer la participación a través de la organización de asambleas pedagógicas distribuidas en diferentes localidades del país. Se promovió la participación de todos los sectores vinculados con el ámbito educativo (docentes, estudiantes, padres, cooperadores escolares, gremialista e intelectuales), así como de partidos políticos y sus organizaciones representativas.

Pero los debates y posiciones entre quienes se manifestaban a favor de una educación democrática, que reivindicaba el rol de Estado, y los sectores que cuestionaban los principios de laicidad y proponían la subsidiariedad estatal, se hicieron presentes.

Mientras tanto, el conflicto docente ganaba las calles. Desde 1985, CTERA llevó adelante planes de lucha que incluían la realización de paros nacionales por 24 y 48 horas. Se le cuestionaba al estado nacional “la ausencia de una mirada nacional sobre la profundización de la brecha social y educativa, que afectaba particularmente a las jurisdicciones más pobres”.

A partir de 1988, se agudizaron los problemas vinculados con la situación laboral. El salario docente había decrecido un 20% con respecto del salario de 1976. El 14 de marzo comenzó un paro docente por tiempo indeterminado que se extendió a lo largo de 43 días, con la movilización y convocatoria de un acto multitudinario conocida como la Marcha Blanca.

Entre 1987 y 1989, una serie de acontecimientos políticos aceleraron los tiempos electorales: el fracaso del plan económico del gobierno nacional frente a un proceso inflacionario incontenible, la presión de sectores militares que desembocó en las leyes de Obediencia Debida y Punto Final y la revuelta que terminó con el saqueo de comercios del Gran Rosario el 25 de mayo de 1989, repitiéndose en Córdoba, Tucumán y Buenos Aires, empujaron al gobierno de Alfonsín a convocar a elecciones nacionales de manera anticipada.

Los noventa

Con el triunfo del candidato del Partido Justicialista Carlos Saúl Menem (1989-1999), se inauguró un nuevo ciclo histórico en la Argentina.

La larga tradición pedagógica, que extendió por más de un siglo la concepción de educación popular de la ley 1420, se vio modificada. Las coordenadas del

debate pedagógico fueron alteradas: la búsqueda de una educación común, basada en principios de obligatoriedad, gratuidad, laicidad y gradualidad fueron reemplazadas por la aspiración a una educación de calidad, eficaz y equitativa. A través de los organismos multilaterales de crédito, entró en escena el discurso neoliberal. Los cuadros técnicos- políticos del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo, en mayor medida, y los funcionarios del Fondo Monetario Internacional contribuyeron a la construcción de un nuevo tipo de racionalidad política, introduciendo en el ámbito educativo un lenguaje concebido en el campo de la economía. Los términos “competencia”, “calidad”, “eficacia y eficiencia”, “accountability” y “autonomía” desplazaron, o se rearticulaban, con los significantes previos, construyendo un nuevo glosario pedagógico hecho de referencias técnicas e hilvanado por un lenguaje de carácter organizacional.

El documento Argentina. Reasignación de los recursos para el mejoramiento de la educación, publicado en 1991 y elaborado por el Banco Mundial, representa un buen ejemplo de la introducción del nuevo vocabulario. En la caracterización del sistema educativo, el documento afirmaba que el principal problema no consistía en el acceso a la oferta educativa, sino en las desiguales condiciones en que se distribuía entre sectores sociales. Desde este enfoque, el problema residía, principalmente, en que sectores populares recibían una “oferta” de baja calidad, en particular, desde el sector público.

Entonces, la estrategia para acercar la educación una educación de “calidad para todos” requería reemplazar el antiguo criterio de igualdad por el de equidad.

Durante este período se sancionaron tres leyes de educación del periodo menemista: la Ley 24.049 de Transferencia de los Servicios Educativos de la Nación a las provincias (1992), que completó el proceso iniciado por la última dictadura militar en 1978; la Ley 24.195 Federal de Educación en 1993, que modificó la estructura del sistema y las competencias de la Nación y las provincias en el manejo de la educación y la Ley 24.521 de educación Superior. Los sentidos que asumieron estas reformas educativas siguieron las pautas y los lineamientos de los organismos internacionales:

- Las reformas se orientaron a la reestructuración de los sistemas educativos. En el objetivo por la lucha contra la pobreza, el objetivo fue descentralizar los sistemas educativos nacionales con el propósito de

reducir el gasto público. Argentina, junto con otros países de América Latina, fueron los primeros en transferir sus servicios educativos.

- Otro aspecto fue la evaluación orientada a medir el éxito de las reformas estructurales.

La sanción de la Ley Federal de Educación se efectuó ajustándose a los plazos técnicos y políticos, sin considerar los tiempos pedagógicos y de espaldas a los sindicatos docentes y la comunidad educativa, que no fueron convocados a participar del debate. Se trató de la primera ley orgánica de educación de la Argentina: reguló la estructura académica del sistema educativo desde el nivel inicial hasta el universitario; extendió la obligatoriedad escolar a los 10 años e introdujo una nueva estructura académica: instituyó en nivel inicial de un modo similar al anterior pero haciendo obligatoria la sala de cinco años; transformó en nivel primario en Educación General Básica (EGB) de nueve años obligatorios (incorporando dos años que antes formaban parte de la secundaria) y reemplazó la escuela media por el polimodal, de tres años, no obligatorios y con diferentes modalidades (economía y gestión de las organizaciones, producción de bienes y servicios, comunicación, artes y diseño, entre otras)

Esto, en la provincia de Buenos Aires debió primarizarse el tercer ciclo en instituciones que no contaban con la suficiente cantidad de aulas para tal adecuación.

La evaluación de las instituciones se transformó en uno de los mecanismos que redefinieron la relación entre el Estado Nacional, las jurisdicciones y la escuela. Los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad Educativa comenzaron a realizarse desde la implementación de la Ley Federal, en 1994, con el objetivo de producir información comparable sobre la base de los resultados del rendimiento educativo. Los cuestionamientos que recibió llevaron a introducir cambios metodológicos.

A su vez se sumó la elaboración de una propuesta curricular y las políticas destinadas a la formación docente. Se realizó la reformulación de los contenidos curriculares, estableciendo cuáles son los conocimientos que deben impartirse a lo largo de la escolaridad básica. La reforma de los Contenidos Básico Comunes alcanzó a todos los niveles; los contenidos tenían que ser aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación. Una vez definidos los contenidos a nivel nacional, cada provincia debía asumir la responsabilidad

de elaborar sus propios diseños curriculares, teniendo para ello cierto margen de adaptación a los contextos socioculturales donde se aplicarían.

La formación docente fue otro punto afectado de la reforma educativa.

El vendaval que azotó a la Argentina durante los primeros años del siglo XXI tuvo efectos drásticos y profundos en el tejido social. La crisis del 2001 comenzó a clausurar el ciclo de las reformas neoliberales, exponiendo las consecuencias sociales de las políticas que se implementaron durante los años 90. Las medidas económicas tomadas por el gobierno de la Alianza despertaron un enorme descontento social, que rápidamente ganó las calles. El 19 y 20 de diciembre de 2001 tuvo lugar una rebelión popular que produjo la renuncia del presidente De la Rúa (1999-2001). Dejando una pobreza que alcanzó al 51,7% de la población, y una tasa de desempleo del 21,5%.

En el año 2003 asume la presidencia Néstor Kirchner (2003-2007). Las medidas adoptadas desde entonces procuraron recomponer la capacidad de gestión política del Estado frente a un escenario de enormes necesidades sociales. En el caso de la educación, la sanción de la Ley 26.206 de Educación Nacional se inscribió en un nuevo ciclo histórico. Previamente fueron sancionadas un conjunto de leyes con el objetivo de regular situaciones específicas:

- La Ley 25.864 (2003) estableció un mínimo de 180 días de clase;
- La Ley 26.058 (2005) recuperó la especificidad de la educación técnica;
- La Ley 26.075 (2005) de Financiamiento educativo, garantizó un presupuesto no menor al 6% del Producto Bruto Interno;
- La Ley 26.150 de Educación Sexual Integral.

En el 2004 una mirada panorámica sobre la educación revelaba que existían 44.856 establecimientos educativos, 821.726 docentes y 11 millones de estudiantes. En el nivel primario, durante el 2005, el 74% de los alumnos que recibían educación asistía a establecimiento de gestión estatal.

Con las reformas educativas neoliberales se propuso volver el carácter nacional del sistema de educación pública, recuperar la especificidad de la formación técnica y garantizar un mínimo de escolaridad, así como establecer un incremento en el financiamiento de la educación.

A diferencia de la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Nacional estableció que la educación era un derecho social. Mientras la Ley Federal organizó su discurso en torno a los conceptos de calidad, eficacia y eficiencia, la segunda, en cambio, realizó otros conceptos, pensando en la noción de justicia distributiva como criterio para la distribución de los fondos públicos, a noción de justicia social.

Tabla 1.4. Leyes educativas a lo largo del tiempo.

Ley	Ley de Educación escolar N° 1420	Ley Federal de Educación N° 24195	Ley Nacional de Educación N°26206
Año	1884	1994	2006
Estructura	Primaria Obligatoria (7 años de obligatoriedad) 1-Primer Y Segundo 2. Tercer Y Cuarto 3- Quinto, Sexto Y Séptimo	Educación General Básica (EGB) (9 años de obligatoriedad) EGB I:1°,2° Y 3° grado EGB II: 4°,5° y 6° grado EGB III: 7°,8° Y 9° grado	Educación Primaria (6 años de obligatoriedad) 1°,2° Y 3° grado 4°,5° Y 6° grado

A partir de la asunción de Kirchner a cargo del ejecutivo nacional en el año 2003, se dio impulso a una serie de normas orientadas a abordar y remediar algunas de las problemáticas relevantes del sistema educativo. En ese marco, la actual gestión educativa otorgó particular relevancia política a la dimensión jurídica por lo cual ha impulsado en el Congreso Nacional la sanción de regulaciones vinculadas con la duración del ciclo lectivo asociada a la garantía del pago de los salarios docentes, el financiamiento educativo y la educación técnico profesional.

El gobierno abarcó tres períodos presidenciales completos, y eso es especialmente relevante en el área de educación, donde los procesos son complejos y las tendencias y los efectos se perciben de otro modo si el ciclo es prolongado. Una primera etapa sellada por la atención a la crisis educativa en que se encontraba el país a comienzos del mandato de Néstor Kirchner, un momento bisagra con el debate y sanción de la Ley Nacional de Educación, un período posterior marcado por el planeamiento a propósito del mandato de la ampliación de la obligatoriedad escolar, y una fase más reciente en que las políticas asumieron en forma declarada el propósito de la inclusión educativa. Dio lugar a la sanción de un conjunto de leyes que modificaron sustantivamente el encuadre normativo de la educación argentina –en comparación con la configuración de la década anterior–, y otra con el foco colocado en los programas a través de los cuales tomó forma la iniciativa política del Ministerio de Educación, usualmente en el marco de resoluciones acordadas en el Consejo Federal de Educación. Además de la cuestión del financiamiento de la educación.

Recién en 2006 y 2007 comienza a observarse un incremento del esfuerzo financiero nacional por la educación, en coincidencia con la puesta en marcha de la Ley 26.075 de Financiamiento Educativo, sancionada en diciembre de 2005.

La provincia de Buenos Aires atraviesa una crisis educativa que parece ubicarse en un registro distinto al del resto del país. Entre 2002 y 2007 casi 100 mil alumnos dejaron la escuela estatal. Muchos de ellos pasaron a escuelas privadas, lo cual se evidencia al observar que fue la provincia donde más creció la proporción de alumnos que asiste al sector privado en todo el país en la última década (1997-2007).

En el informe El estado del Estado- argumenta que en los ocho años de Cristina Kirchner no existieron evaluaciones de impacto con estándares de calidad en los programas y políticas educativas (las que sí existían tenían un nivel tan bajo de respuestas que ponían en riesgo su confiabilidad).

El 11 de septiembre de 2015 asume la presidencia Mauricio Macri. La actualización del Diseño Curricular del Nivel Primario, aprobado por Resolución Ministerial N° 3160 del año 2006. El cual hace hincapié en los procesos de comprensión, de producción de textos y resolución de problemas deben afianzarse y profundizarse para alcanzar mejores niveles de desempeño.

Historia del currículum

Con las sanciones de las leyes educativas, se establecieron los contenidos mínimos que debían enseñarse. Las provincias establecieron sus planes y programas para la educación primaria a partir de la ley nacional.

En el año 1979, durante el gobierno militar, se transfieren las escuelas primarias nacionales a las provinciales

Este proceso de provincialización del sistema educativo queda definitivamente establecido con la sanción de la Ley Federal de Educación, 24.195, en 1993. Los maestros tienen el rol de ejecutores de políticas diseñadas por los distintos niveles de gobierno. Estos prescriben lo que el docente tiene que enseñar y el modo en que debe hacerlo. La supervisión sobre la tarea de maestros y profesores, es estricta, continua y sistemática. Hasta inicios de 1920, los cuadernos de clase de la escuela primaria, más utilizados para controlar lo enseñado.

Cada Estado (provincial, municipal) propondrá un diseño del currículum que deje márgenes a la escuela para tomar decisiones de los contenidos a enseñar. Este modelo apunta al desarrollo de la autonomía de componentes en el sistema escolar. Nuevos modos de trabajo industrial de origen japonés Ohno o Toyota, intenta reducir la distancia entre quienes planifican y ejecutan. Lo que se controla es la ejecución de la tarea, sino la calidad del producto

Luego surgen los Contenidos Básicos Comunes., que se agrupan según el nivel de la enseñanza al que se destinan. Están organizados por ciclos y no por grados o años de escolaridad.

Los campos disciplinares que se incluyen tanto para la Educación General Básica, como para la Educación Polimodal, son: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Tecnología.

Acerca del currículum como propuesta político- educativa. Se considera que el currículum es una propuesta político- educativa en la medida en que se encuentra estrechamente articulado los proyectos político –sociales, por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículum.

La síntesis de elementos culturales que conforman y determinan un currículum se constituye a través de un proceso de lucha entre los distintos grupos y sectores sociales que piensan e impulsan una propuesta curricular.

Acerca de los mecanismos de negociación e imposición en la conformación y desarrollo de una propuesta curricular. El contacto cultural, históricamente, ha sido conflictivo, desigual y productivo. El currículum es un campo de contacto e intercambio cultural.

Acerca de los aspectos estructurales -formales y procesales-prácticos de un currículum. De las disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela; de las legislaciones que norman la vida escolar; el desarrollo procesal - práctico de un currículum es fundamental para comprender.

Es importante concebir a la institución en relación a su fuerza instituida y a su capacidad instituyente. La dimensión didáctico-áulica: se refiere al espacio de encuentro desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular entre alumnos y docentes. La dimensión particulares o específicas: está se refieren al nivel educativo, al tipo de educación, a la población a la que va dirigida el currículum.

Núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP)

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Educación General Básica fueron elaborados por representantes políticos, técnicos, supervisores y docentes de las provincias argentinas y de la Ciudad de Buenos Aires y por los equipos técnicos del Ministerio Nacional. Fueron aprobados en la sesión del Consejo Federal de Cultura y Educación del 13 de octubre de 2004 por las autoridades educativas de todas las Jurisdicciones.

Se aspira a que los aprendizajes prioritarios contribuyan a “asegurar una base de unidad del Sistema Educativo Nacional... (y) a garantizar que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial”

Un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio. Estos núcleos de aprendizajes prioritarios serán un organizador de la enseñanza orientada a promover múltiples y ricos procesos de construcción de conocimientos, potenciando las

posibilidades de la infancia, pero atendiendo a la vez ritmos y estilos de aprendizaje singulares a través de la creación de múltiples ambientes y condiciones para que ello ocurra. Sobre la base de las realidades cotidianas en las aulas y siendo respetuosos de la diversidad de diseños curriculares jurisdiccionales, en la actual coyuntura se acuerda poner el énfasis en saberes que se priorizan atendiendo a los siguientes criterios generales:

- ✓ Su presencia se considera indispensable, pues se trata de modos de pensar o actuar fundamentales desde el horizonte de las condiciones de igualdad y equidad.
- ✓ Como saberes claves, refieren a los problemas, temas, preguntas principales de las áreas/disciplinas y a sus formas distintivas de descubrimiento, razonamiento, expresión, dotadas de validez y aplicabilidad general.
- ✓ Son relevantes para comprender y situarse progresivamente ante problemas, temas y preguntas que plantea el mundo contemporáneo en que los niños se desenvuelven.
- ✓ Son una condición para la adquisición de otros aprendizajes en procesos de profundización creciente.

Los saberes que efectivamente se seleccionen se validarán en la medida en que propongan verdaderos desafíos cognitivos de acuerdo con la edad y favorezcan la comprensión de procesos en un nivel de complejidad adecuado, desde distintos puntos de vista; puedan utilizarse en contextos diferentes de aquellos en los que fueron adquiridos y constituyan herramientas potentes para entender y actuar con inventiva, promoviendo el sentido crítico y la creatividad.

La determinación de aprendizajes prioritarios supone también y en consecuencia, una redefinición del tiempo de enseñanza. Priorizar contribuirá a garantizar condiciones de igualdad, a mejorar progresivamente las formas de tratamiento de los saberes en el aula, en tanto se promueva la construcción por los docentes de estrategias de enseñanza convergentes y sostenidas sobre la base de acuerdos colectivos, que apunten a repensar y redefinir el uso cotidiano del tiempo escolar.

Los núcleos de aprendizajes prioritarios indica lo que se debe enseñar en un año y/o ciclo escolar. Si se acuerda que el aprendizaje no es algo que “se tiene o no se tiene”, como posesión acabada, sino que es un proceso que cada sujeto realiza de un modo propio y singular, se hace necesario anticipar efectos

no deseados, en torno a la función que debería cumplir esta identificación. De tal manera se considera que:

- ✓ Los aprendizajes definidos no deben ni pueden ser interpretados linealmente como indicadores de acreditación vinculantes con la promoción de los alumnos. Tal como lo señalado en el apartado anterior, deben considerarse como indicios de progreso de los alumnos, los que determinarán las intervenciones docentes pertinentes. Asimismo, las decisiones sobre la acreditación y/o promoción de los alumnos deberán ser definidas en el marco de las políticas y las normativas sobre evaluación vigentes en cada jurisdicción.
- ✓ El propósito de que los aprendizajes priorizados se constituyan en una base común para la enseñanza, no implica que ésta se reduzca solamente a ellos y tampoco a las áreas seleccionadas en esta primera etapa. Las propuestas de enseñanza deberán buscar un equilibrio e integración entre saberes de carácter universal y aquellos que recuperan los saberes sociales construidos en marcos de diversidad sociocultural; entre saberes conceptuales y formas diversas de sensibilidad y expresión; entre dominios y formas de pensar propios de saberes disciplinarios específicos y aquellos comunes que refieren a cruces entre disciplinas y modos de pensamiento racional y crítico que comparten las diferentes áreas/disciplinas objeto de enseñanza. En este cuadro general, se aspira que los aprendizajes priorizados otorguen cohesión a la práctica docente y actúen como enriquecedores de las experiencias educativas surgidas de los proyectos institucionales y de las políticas provinciales.

Diseños

curriculares

Según la RAE:

- Diseño: proyecto, plan que configura algo;
- Curricular: Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades.

La idea de diseño curricular hace referencia a un proceso que permite organizar y desarrollar un plan educativo. A través de esta estructuración se busca satisfacer las necesidades formativas de los estudiantes.

El diseño curricular se plasma en un documento que presenta la estructura del plan de educación, detallando las características y proyectando los alcances de la formación. En este documento se mencionan los objetivos del currículo, las competencias que se buscan desarrollar, los resultados que se persiguen y la certificación que se brinda.

Puede decirse que el diseño curricular define qué, cómo y cuándo se enseña. También brinda respuesta a dichos interrogantes respecto a la acción de evaluar. Conceptos ideológicos, factores sociales, cuestiones vinculadas a la epistemología y temáticas propias de la psicología forman parte del diseño

Estilos que proponen los diseños curriculares

✓ Diseño Curricular para la Educación Primaria 2008¹⁸

Al promulgarse la Ley Provincial de Educación 13688, la escuela primaria confirma la necesidad -evidente en las instituciones y en la desazón de algunos docentes- de producir una transformación en cuanto a sus propósitos y a su modo de funcionamiento. El marco legal amplía la extensión de la obligatoriedad de la educación- prerrogativa de la primaria, hasta este momento, y fundamento de su alto reconocimiento social- desde antes de ingresar en primer año hasta finalizar la escuela secundaria. De hecho, la primaria venía ya recibiendo a niños/as que, en un porcentaje importante, habían asistido al jardín y, en su relativamente breve experiencia de EGB, preveía la permanencia de los chicos en el sistema educativo hasta más allá de la tradicional terminalidad en sexto o séptimo, aunque a muchos de ellos se les perdiera el rastro de la continuidad hasta noveno.

Concepciones que sustenta este diseño:

La escuela es la institución responsable de promover el acercamiento de los niños/as a porciones de la cultura y la ciencia. Esta reforma curricular se fundamenta en la concepción de que el conocimiento científico y el saber cultural, en general, son construcciones colectivas. Esta idea tiene múltiples efectos a la hora de pensar la enseñanza. Por un lado, implica concebir que los conocimientos a los que los alumnos/as deben progresivamente acceder han sido producto de intercambios, debates, discusiones, transformaciones,

¹⁸Dirección General de Cultura y Educación (2008) Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo volumen 1 /1a ed. - La Plata-Buenos Aires, Argentina.

abandonos y errores, revisiones y acuerdos entre personas de una misma época y lugar, o de espacios y tiempos diferentes. El carácter de provisoriedad atraviesa la mirada sobre los objetos que se estudian: una teoría puede ser reemplazada por otra, existen diversas miradas sobre un mismo fenómeno, múltiples formulaciones de un conocimiento y cualquiera de dichas manifestaciones culturales se va transformando según las necesidades del pueblo o grupo en el que circulan o de la humanidad.

Es importante que la escuela transmita una concepción de ciencia y de cultura como fruto del trabajo humano, como expresión de los intercambios colectivos y en permanente transformación.

Una cuestión esencial a la hora de pensar la enseñanza y el aprendizaje es tomar conciencia de las diferencias en sus respectivos “tiempos”. Hay un supuesto implícito clásico que es que los alumnos/as aprenderán durante la enseñanza. Sin embargo, es preciso considerar, a priori, que no todos los alumnos/as aprenden al mismo tiempo ni con la misma enseñanza. La enseñanza durante mucho tiempo ha funcionado bajo una ficción de homogeneidad, incluso los/as docentes se suelen sorprender cuando algunos alumnos/as no aprenden, es decir frente al fracaso de la enseñanza -a veces considerado como fracaso de los alumnos/as.

Las formas en que un niño/a construye su modo de relacionarse y operar en el mundo no empiezan en la escuela, pero es allí en donde estas primeras tendencias comienzan su transformación. Los compañeros/as, el/a maestro/a, la currícula, los contenidos “atraviesan” los sentidos familiares, originales, y amplían el registro del conocimiento.

La igualdad es un horizonte hacia el que necesariamente se debe avanzar partiendo de considerar lo que necesita cada alumno/a para aprender. En principio, la búsqueda de ese horizonte obliga a partir de una premisa: bajo determinadas condiciones, todos los alumnos/as pueden aprender. Aquellas características que no responden a “lo esperado” o definido a priori como “normal” no pueden constituir un obstáculo para la educabilidad (“con estos niños/as no se puede porque...”). Es necesario, más bien, poner en cuestión las condiciones que se ofrecen a los alumnos/as para que puedan aprender.

Gran cantidad de niños/as necesitan imperiosamente que ocurra algo que los ayude a actuar como alumnos/as (y como alumnos/as que progresan en la

adquisición de los contenidos escolares). Y ese algo tiene que producirlo la escuela.

Una reforma curricular exige anticipar la disposición institucional que permita instalar la continuidad de la enseñanza. La enseñanza de los contenidos escolares- la alfabetización, por ejemplo- requieren de tiempos prolongados y continuos.

La continuidad, por otra parte, es una característica que debe reinstalarse en la organización de la enseñanza. Una fuerte penetración editorial en las escuelas -positiva en muchos sentidos- reemplazó la planificación docente por las actividades aisladas.

✓ Diseño curricular para la Educación Primaria 2018¹⁹

Luego diez años de sancionada la Ley Provincial de Educación N° 13.688/06, ante el de-

safío de lograr que todos los niños y niñas de nuestra provincia alcancen una educación de calidad que les permitan contar con las herramientas necesarias para construir futuro, lograr autonomía y contribuir al crecimiento de la sociedad bonaerense en su conjunto.

La escuela es el espacio público donde se produce el encuentro sistemático entre estudiantes, docentes y conocimiento que tiene la responsabilidad indelegable de generar las mejores condiciones de enseñanza para garantizar el desarrollo de las trayectorias educativas de todos los alumnos en los tiempos previstos, en el contexto de las particularidades de cada estudiante.

Es necesario fortalecer y disponer un conjunto de acciones que favorezcan el ingreso, la permanencia con aprendizajes significativos y el egreso de los estudiantes, mediante la implementación de procesos de enseñanza de calidad.

El Diseño Curricular para el Nivel Primario se fundamenta en la concepción de educación común, entendida como la práctica social de transmisión cultural que garantiza el derecho universal a la educación, sostenido en las nociones de diversidad, interculturalidad e igualdad de oportunidades.

¹⁹ Dirección General de Cultura y Educación (2018) Subsecretaría de Educación. La Plata, provincia de Buenos Aires. Argentina.

Se realizan referencias acerca de contenidos de las áreas curriculares, su ubicación en el entramado curricular y la intensidad de su desarrollo, entre otros aportes de orden epistemológico. Asimismo, se presentan sugerencias específicas acerca de la incorporación de contenidos y actividades que aborden con mayor definición los aprendizajes de Formación Ciudadana, Tecnología y Educación Sexual Integral. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y sus desarrollos documentales posteriores han constituido el marco general de este documento ministerial para la actualización y validación de las certificaciones del Nivel Primario Provincial.

A los fines de que se constituya en una herramienta de consulta permanente, se consensó la revisión de algunos aspectos vinculados con la organización general del material, la progresión de contenidos, la inclusión de la Unidad Pedagógica, los aportes del campo de las TIC, la educación inclusiva, entre otros temas que esta actualización aborda.

Ofrecemos la información sobre la propuesta de actualización organizada en tres apartados: aspectos generales, estructura interna de las áreas curriculares, y nuevos aportes: enfoques curriculares y contenidos transversales.

CAPITULO V

La administración escolar

De acuerdo con lo que establece Pilar Pozner²⁰, la administración escolar ha funcionado durante un siglo. Define a la administración escolar como las “actividades que se refieren al planeamiento, la instrumentación, coordinación, gestión y control de servicios”. Pero en la práctica se tiende a relacionar con la burocratización, anonimato, superposición de tareas, la lentitud de los procesos, la pérdida irracional de tiempo, la pérdida de calidad, de sentido y frustración personal. El síndrome burocrático, es decir las ideas y prácticas alienantes forjadas bajo el modelo administrativista, se contraponen con las ideas nuevas y las nuevas prácticas.

El modelo de administración escolar separa las acciones administrativas de las acciones técnicas o pedagógicas, concentrando las primeras en manos de los directivos. Este principio de división de trabajo afirma la existencia de acciones que se realizan racionalmente de la misma forma que una oficina de correo, por ejemplo. Se trata de acciones denominadas de administración general: planeamiento, confección de los programas operativos para cada unidad; distribución de recursos materiales y humanos según las posibilidades y necesidades; control del funcionamiento de los servicios; documentación y archivo de las decisiones en expedientes, carpetas y depósitos; control de los horarios y faltas del personal.

Todas estas acciones administrativas generales tienen el objetivo de racionalizar el trabajo bajo dos principios: la subordinación funcional y la previsibilidad de resultados.

Por un lado, la administración supone un sistema de tareas rutinarias jerárquicamente dependientes, a través de las cuales se simplifica una realidad compleja en cuanto al tipo y cantidad de personas, a la tecnología, a los procesos y los productos. Cada persona tiene su jefe y trabaja individualmente en su rol recibiendo comunicaciones oficiales de tipo vertical. Por otro lado, el modelo simplifica el entorno y el contexto, obviándolo o cerrando las relaciones del sistema organizacional; desconoce administrativamente diferencias en las poblaciones estudiantiles, en las demandas, en las

²⁰ Pozner P. y Tabaré Fernández (2010) *Gestión educativa estratégica 2*.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3039>.

necesidades específicas. La previsibilidad se tradujo en rutinización, respuestas lentas y tardías, falta de autonomía y creatividad, esto se transforma en firmes obstáculos para el mejoramiento, actualización e innovación.

La supervisión es restringida a observar la adecuación de las conductas frente a un reglamento general y abstracto. Las consecuencias de esta modalidad de control externo y formal de las tareas técnicas por un lado incrementan la pérdida de especificidad de lo educativo, y por otro, iguala toda supervisión a una penalización de los desvíos registrados por no estar previstos o permitidos en el reglamento. Con este esquema de supervisión, el modelo de la administración escolar desconoce las condiciones particulares de enseñanza, las adaptaciones específicas desarrolladas para este entorno y es incapaz de registrar indicaciones de desempeño reales para poblaciones diferenciadas. La simplificación que construye el modelo se extiende a dividir las tareas de supervisión entre distintos roles especializados. Así como la asignación de las tareas pedagógicas se le asignan a cada profesor de manera individual, las tareas de supervisión también se disocian en distintas inspecciones, dependencias, departamento de estadísticas y visitas diarias. El control del funcionamiento global de la enseñanza se diluye, se fragmenta en segmentos especializados y hace imposible una visión global de la calidad educativa, y, manos aún, permite revertir la situación inmediatamente, ajustarla o reorientarla en términos de aumento de profesionalidad.

Las relaciones sociales dentro de las organizaciones son pensadas bajo el esquema jurídico del reglamento y por tanto valoradas solo en cuanto se ajustan a él. La autoridad se concentra en la cumbre y controla el reglamento a ejecución que se piensa individual y en la base del sistema. En la medida en que las tareas se limitan normativamente se asignan responsabilidades individuales, las relaciones de cooperación, asistencia, consulta y formación recíproca no forman parte de la cultura ni de las prácticas reglamentadas de la organización. Con ello, no solo se deja de lado el fenómeno constitutivo central de la educación que es la relación educativa; un vínculo entre personas de carácter presencial. La administración puede pensar las relaciones como relaciones jerárquicas de subordinación y dependencia.

La administración escolar institucionaliza rutinas formalistas de desempeño y de control, difícilmente adaptables a situaciones diferentes y cambiantes. La

dirección está dirigida a la administración general de recursos y se disocia la tarea pedagógica.

Los mecanismos de supervisión penalizan las conductas singulares no previstas, considerándolas desviadas o transgresoras. La administración fue creada, diseñada para cumplir con el objetivo de administrar lo que ya existía.

Dentro de este modelo de administración, un centro educativo ejecuta, implementa, cumple políticas educativas, pero no las decide, ni las diseña.

La cultura burocrática ha hecho de las escuelas los lugares donde menos se discute de educación.

Las características que presentan son: centralidad de lo pedagógico, habilidades para tratar con lo complejo, trabajo en equipo, apertura al aprendizaje y a la innovación, asesoramiento y orientación profesionalizante, culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro Intervenciones sistémicas y estratégicas

¿Gestión o Administración educativa?²¹

En América Latina se ha pasado de la perspectiva de la administración a la de gestión. Gestión es un concepto más genérico que administración, la práctica de la gestión va más allá de la mera ejecución de instrucciones del centro. Las personas tienen la responsabilidad de conducción, tienen que planificar y ejecutar un plan. El concepto de gestión, implica las acciones de planificar y administrar. La administración como ejecución de las instrucciones de un plan, independientes de los contextos.

La gestión implica un trabajo de ajustes internos (adecuación a y de los recursos) y de ajustes externos porque cada organización es un sistema.

El contexto externo está constituido por todo lo exterior a la organización (padres, otras organizaciones sociales, la economía que entorna a las escuelas, el sistema legal, cultural y político), es decir el entorno. La organización se nutre del entorno, depende de él.

El contexto interno lo constituyen las personas que son miembros de la organización (docentes, alumnos, directivos, porteros), es decir es la gestión orientada hacia el logro de los objetivos de la escuela.

Modelos de gestión

²¹ Cassasus, J, (2000) *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. UNESCO.

Cada uno de ellos constituye una forma de respuesta a limitaciones que presenta el modelo anterior, representa un avance.

- Normativo: desde los años `50-`60 hasta inicios de los `70. Fue la época en la cual se diseñaron planes nacionales de desarrollo educativo. Fue una planificación orientada al crecimiento cuantitativo del sistema, el plan consistió en la asignación de recursos destinados a expandir la oferta educativa, con una visión lineal del futuro, donde este es único y cierto. Este modelo se ensambla con la cultura normalista y verticalista del sistema educativo tradicional.
- Prospectivo: a fines de los `70 se constató que la idea de futuro no coincidía con la idea anterior, el futuro es algo previsible a través de la construcción de escenarios, pero también al concebirse diversos escenarios del futuro, se está diciendo que el futuro es múltiple e incierto. La flexibilización del futuro está en la planificación.

Desde el punto de vista metodológico, los escenarios se construyen a través de matrices de relaciones e impacto entre variables. Se inician esfuerzos para copar el territorio con la microplanificación, los mapas escolares y el desarrollo de las proyecciones de requisitos en recursos humanos. El estilo predominante continuó siendo el ejercicio cuantitativo. Este modelo mantiene la perspectiva racionalista fundamentada en la proyección como técnica, donde se basa en un modelo de gestión de normas que permitan relacionar la organización con el entorno, así surge la idea de estrategia. Para llegar a ese futuro deseado es necesario dotarse de un modelo de gestión de normas que puedan relacionar la organización con el entorno. Así surge la gestión estratégica, que consiste en la capacidad de articular los recursos que posee una organización (humanos, técnicos, materiales y financieros). Una forma de hacer visible una organización es a través de una identidad institucional, el análisis FODA que pone en relieve la misión, visión, fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas. Este enfoque permitió que las organizaciones puedan adquirir presencia y permanencia en un contexto cambiante.

- Estratégico situacional: a inicios de los `80 a la planificación estratégica se introduce la dimensión situacional. Este modelo se preocupa del análisis y del abordaje de los problemas en el trayecto hacia los objetivos y el futuro

deseado, la gestión se presenta como un proceso de resolución de nudos críticos de problemas.

- Calidad total: la preocupación por la calidad educativa se traslada al sistema educativo en Estados Unidos a mediados de los 80, y llega a América latina a inicios de los `90. Los principios del pensamiento acerca de la calidad se refieren a la planificación, control y mejora continua, las que permiten introducir estratégicamente la visión de la calidad al interior de la organización. Sus componentes centrales son la identificación de los usuarios y sus necesidades, el diseño de normas y estándares de calidad, el diseño de procesos que conduzcan hacia la calidad, la mejora continua de las distintas partes del proceso y la reducción de los márgenes de error que hacen más caros los procesos; tiende a generar compromisos de calidad.

Como parte de los mecanismos de gestión aparece la necesidad de hacer visible el resultado del proceso educativo para que los usuarios puedan ver y emitir juicios acerca de la calidad. Por ello, se generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad educativa, pero la preocupación por los resultados y por la percepción de un bajo resultado, lleva a analizar y examinar los procesos y los factores que en ellos intervienen para orientar las políticas educativas.

Esta perspectiva se orienta a mejorar los procesos mediante acciones tendientes, a disminuir la burocracia, disminuir costos, mayor flexibilidad administrativa y operacional, aprendizaje continuo, aumento de la productividad, creatividad en los procesos. Calidad total aparece como la acción de revisión sistemática y continua en los procesos de trabajo, para identificar y eliminar los desperdicios. Esto requiere de la participación de los trabajadores hacia el mejoramiento continuo de sus labores como práctica laboral, mejorar la calidad de los procesos. En la segunda mitad de los años `90, prevalece la perspectiva estratégica combinada con la perspectiva de Calidad total.

- Reingeniería: se sitúa en el reconocimiento de contextos cambiantes, y puede distinguir tres aspectos:
 - Se estima que las mejoras no bastan, para responder de manera más adecuada a las cambiantes necesidades de los usuarios, no solo se trata de mejorar lo que existe, sino que se requiere un cambio cualitativo.

-Se reconoce que los usuarios tienen, por medio de la descentralización, la apertura del sistema y debido a la importancia que ella ocupa en las vidas de las personas y de las naciones, mayor poder y mayor exigencia acerca del tipo y calidad de la educación que esperan.

-Se refiere al cambio, el proceso de cambio también ha cambiado, llevando a percibir la necesidad de un rearrreglo social, en sus estructuras, cambio de valores, en la manera de ver al mundo.

En esta visión se estima que la Calidad Total implica mejorar lo que hay, buscando disminuir los desperdicios y mejorar los procesos existentes, en una visión de conjunto de la organización. A diferencia de lo anterior, la reingeniería se define como una reconceptualización fundacional y rediseño radical de procesos, si es que se quiere lograr mejorar dramáticas en desempeño.

Desde la perspectiva de reingeniería, la Calidad Total aparece como un proceso evolutivo incremental, mientras que la reingeniería se percibe como un cambio radical y constante de los procesos.

- Comunicacional: la preocupación por los procesos, implica entender su operatoria y preocupación de lograr entender los elementos que conducen a los compromisos de acción enunciados en la perspectiva de la calidad total. Los compromisos de acción son eventos que ocurren en el lenguaje, es necesario comprender que una organización puede ser concebida como una entidad, la cual, desde la perspectiva lingüística, existe el lenguaje como redes comunicacionales, que se encuentran orientadas por el manejo de actos de habla.

Desde esta perspectiva el rediseño organizacional supone el manejo de destrezas comunicacionales que son procesos de comunicación que facilitan e impiden que ocurran las acciones deseadas; es concebida como el desarrollo de compromisos de acción obtenidos de conversaciones para la acción, y estas se obtienen por medio de la capacidad de formular peticiones y obtener promesas. Los instrumentos de la gestión comunicacional son el manejo de destrezas comunicacionales definidas en los actos del habla, es decir el manejo de las afirmaciones, las declaraciones, las peticiones, las ofertas y promesas.

La gestión educativa data desde los años ochenta en América Latina, pero remonta desde los años sesenta en Estados Unidos y desde los setenta en el Reino Unido; por ello tiene un bajo nivel de especificidad y de estructuración. El objeto de la disciplina, es el estudio de la organización en el campo de la educación. La gestión tiene que ver con los componentes de una organización en cuanto a sus arreglos institucionales, la articulación de recursos, los objetivos y la interacción entre las personas.

En la actualidad la práctica está influenciada por el discurso de la política educativa y por los esfuerzos desplegados en la ejecución de las políticas educativas. Su contenido tiende a avanzar por medio de los cambios que se producen en las políticas educativas, las presiones a implementar la política y por su práctica.

En 1988 Arie de Geus, publica el artículo "Planning as learning", en él concibe la gestión como "un proceso de aprendizaje de la adecuada relación entre estructura, estrategia, sistemas, estilo, capacidades, gente y objetivos superiores, tanto hacia el interior de la organización como hacia el entorno". La gestión de una organización concebida como un proceso de aprendizaje orientado a la supervivencia de una organización mediante una articulación constante con el entorno o el contexto.

Los conceptos que se relacionan con este término son el aprendizaje continuo, la generación de valores, la visión compartida, las interacciones y representaciones mentales.

Actualmente la educación se basa en la tarea del rediseño de las organizaciones escolares entre lo pedagógico y lo organizacional. La clave de las transformaciones educativas radica en una gestión integrada de la institución educativa estratégica. Una profunda transformación de la forma de trabajo en educación permitirá situar al sistema educativo en óptimas condiciones de avanzar hacia los objetivos estratégicos que lo están desafiando: calidad, equidad, pertinencia del currículo y profesionalización de las acciones educacionales.

La gestión educativa supone diversos niveles de responsabilidad institucional caracterizada por un amplio y profundo conocimiento de lo que ocurre, tanto en el entorno como en el interior del propio sistema educativo. Sólo a través de un conocimiento profundo de los procesos en curso en la sociedad y las fortalezas y debilidades del propio sistema será posible construir una visión y una

estrategia que permitan mejorar la articulación entre lo que la educación ofrece y las demandas y necesidades de la sociedad.

La creación de múltiples espacios y experiencias de participación, a través de las cuales se generen vínculos, puntos de encuentro entre los actores del sistema educativo y otros actores sociales. A través de estos espacios se hace posible que las distintas unidades del sistema desarrollen un conocimiento de las necesidades de su entorno y una capacidad de respuesta a ellas.

Tabla 1.5. *Esquema comparativo entre los modelos de la administración escolar y de la gestión educativa.*

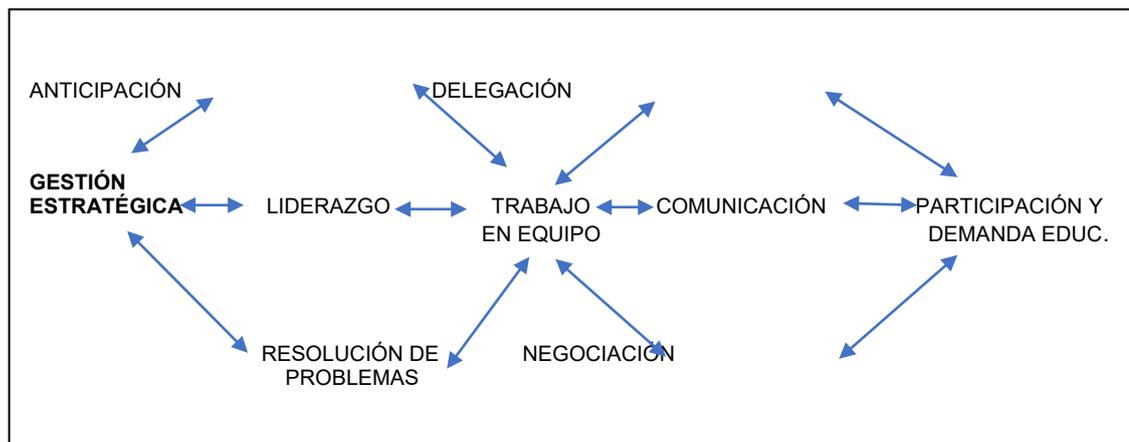
Administración escolar	Gestión educativa estratégica
Baja presencia de lo pedagógico	Centralidad de lo pedagógico
Énfasis en las rutinas	Habilidades para tratar con lo complejo
Trabajos aislados y fragmentados	Trabajo en equipo
Estructuras cerradas a la innovación	Apertura al aprendizaje y a la innovación
Autoridad impersonal y fiscalizadora	Asesoramiento y orientación profesionalizante
Estructuras desacopladas	Culturas organizacionales cohesionadas por la visión de futuro
Observaciones simplificadas y esquemáticas	Intervenciones sistemáticas y estratégicas

Gestión se relaciona con “management” y este es un término que suele traducirse al castellano como “dirección”, “organización”, “gerencia”. Es un término que abarca varias dimensiones y en especial: la participación, la consideración de que esta es una actividad de actores colectivos y no de manera individual.

Desde la teoría organizacional, la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. La gestión educativa puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en

procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático.

Figura 1. *Acepciones del termino GESTIÓN*



La gestión está relacionada con la gobernabilidad, con los nuevos balances e integraciones necesarias entre lo técnico y lo político en educación. Además, tiene que ver con los problemas que se refieren a la resolución de conflictos que se plantean entre lo previsto y lo contingente, entre lo formalizado y lo rutinario en cada función específica, y la necesidad de generar y ampliar los desempeños para la calidad educativa. Asumir la complejidad, revisar las conceptualizaciones sobre las organizaciones educativas como entidades cerradas, para pensarlas e imaginarlas como ciclos abiertos de acción que desplieguen procesos encadenados de acción y finalidad en relación con su entorno, y siempre con restricciones a considerar.

La gestión se refiere a la incertidumbre originada por los cambios de los contextos de intervención, de la imposibilidad de continuar considerando a los docentes y los funcionarios como mejores ejecutores, cuando en realidad son actores que toman decisiones permanentemente, la gestión está relacionada con incertidumbre, tensiones, ambigüedades y conflictos inevitables. Ella articula procesos teóricos y prácticos para recuperar el sentido y la razón de ser la gobernabilidad, del mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación para todos, de todos los niveles del sistema educativo: los equipos docentes y las instituciones educativas, las aulas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los gestores educativos.

El concepto de gestión educativa se entrelaza con la idea de fortalecimiento, la integración y la retroalimentación del sistema. Supone la interdependencia de:

- a) una multidisciplinariedad de saberes pedagógicos gerenciales y sociales;
- b) prácticas de aula, dirección, inspección, evaluación y de gobierno;
- c) juicios de valor integrados en las decisiones técnicas;
- d) principios útiles para la acción;
- e) múltiples actores, en múltiples espacios de acción;
- f) temporalidades diversas personales, grupales y sociales superpuestas y articuladas.

Es importante el rediseño del trabajo educativo bajo ciertos principios centrales: fortalecimiento de la cooperación profesional a todo nivel, integración de funciones antes separadas como diseño y ejecución, reorganización de la comunicación a partir de redes y, sobre todo: la generación de nuevas competencias de alto orden.

La reconfiguración de las organizaciones solo puede encararse a condición de que se promuevan la experimentación y la capacidad de trabajar en redes y en equipos, que posibiliten la experiencia individual y colectiva aplicando su capacidad de innovación. Para ello es necesario de talentosos y competentes gestores con capacidad para generar proyectos compartidos, redes de alianzas entre los diferentes eslabones de la descentralización, con capacidad para liderar actores y organizaciones que fortalezcan sus contradicciones, la calidad, la integración, la diversidad. Gestores estratégicos con prospectiva, de reconocer demandas sociales, de generar participación y acuerdos; con potencia para ordenar e interpretar el caos de datos e informaciones, utilizando analogías, modelos o metáforas. La comprensión de causas y consecuencias, la imaginación de diferentes cursos alternativos de acción es posibles en la medida en que se pueden reconstruir sistemáticamente los procesos. Ello requerirá de espacios de formación y autoformación que desplieguen esas competencias.

Un trabajo en colaboración, en equipo, en las instituciones educativas tiene que ver con procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo.

Es necesario considerar un cambio de valores de la cultura escolar: frente a una actitud defensiva, la apretura; frente al aislamiento profesional, la

comunidad; frente al individualismo, la colaboración; frente a la dependencia, la autonomía; frente a la dirección externa, la autorregulación y la colaboración. Ante esta situación, el desarrollo del profesionalismo se asume con el propósito de reconstruir la escuela como organización, crear o fomentar nuevos valores, creencias y encuadres, esto es: una cultura propia, genuina, acerca de lo que se hace, el sentido y significados de sus estructuras y procesos. Trabajo en equipos y redes de trabajo en equipo que construyan competencia profesional y educación para todos.

La gestión educativa tiene como misión construir una organización inteligente, abierta al aprendizaje de todos sus integrantes y con capacidad para la experimentación, que sea capaz de innovar para el logro de sus objetivos educacionales, romper las barreras de la inercia y el temor, favoreciendo la claridad de metas y fundamentando la necesidad de transformación.

Las organizaciones abiertas al aprendizaje son capaces de encarar y resolver sistemáticamente problemas, generar nuevas aproximaciones y experimentaciones, aprender a partir de la propia experiencia y cuestionarla, recuperar experiencias de otros, originar conocimiento y trasladarlo a sus prácticas. Este es el desafío de gestores: abrir las organizaciones al aprendizaje.

Corresponde originar una diversidad de estrategias de gestión educativa que promuevan diversas soluciones específicas a los procesos de enseñanza, espacios para “pensar el pensamiento”, pensar la acción, ampliar el “poder epistémico” y la voz de los docentes, habilitar circuitos para identificar problemas y generar redes de intercambio de experiencias. Por ello es importante la formación inicial de los docentes como en el asesoramiento y orientación continua en los espacios institucionales y de perfeccionamiento, implementando nuevas prácticas, experimentación, diseños flexibles de investigación, sistemas de medición de calidad provinciales y locales que alimenten las acciones de transformación, orienten los aciertos y sean insumos para alentar la continuidad de los esfuerzos no certeros aún. Esto requerirá asumir que los adultos pueden continuar aprendiendo permanentemente, lo que significa dejar margen para el error propio de los procesos de creación y ampliar los saberes y las competencias docentes mucho más allá de las paredes del aula.

La gestión educativa compromete a los gestores a ampliar sus competencias profesionales para originar proyectos de intervención para alcanzar una mayor calidad educativa en su jurisdicción.

Una intervención sistémica y estratégica supone elaborar la estrategia o en encadenamiento de situaciones a reinventar para lograr los objetivos que se plantean, supone hacer de la planificación una herramienta de gobierno y contar con las capacidades para llevar adelante esa intervención.

Implica también el desarrollo de proyectos que estimulen innovaciones educativas, para ello se deberá atender: a) el tratamiento integral de las situaciones educativas, el estudio, el diagnóstico y la focalización jerarquizada de los problemas a encarar; b) la toma de decisiones estudiadas y el posicionamiento del gestor en el ámbito de su intervención; c) la identificación y diseño de vías alternativas; d) la implementación del proyecto; y e) mantener una permanente cultura de evaluación y de prospectiva para orientar al proyecto.

La planificación estratégica es el conjunto de procesos de diseño, desarrollo y mantenimiento de un proyecto de intervención que relaciona las metas y las competencias institucionales con las demandas y las oportunidades.

Componentes de la gestión educativa estratégica

- Pensamiento sistémico y estratégico: comienza con la reflexión y la observación de la naturaleza del emprendimiento a encarar, lo fundamental es comprender qué es lo esencial y luego aventurar las posibles dinámicas para alcanzar los objetivos. A través de un reflexivo y estudiado proceso de toma de decisiones, la gestión educativa construye las acciones y comunicaciones necesarias para concretar una visión de futuro consensuada y compartida, y unos objetivos de intervención para el logro de prácticas de impacto y de calidad. Las preguntas claves del pensamiento estratégico son: ¿de dónde venimos?, ¿quiénes somos?, ¿hacia dónde vamos?

Los problemas a encarar en el desafío de mejorar la calidad educativa exigen una fuerte articulación, entre cinco etapas de los procesos de cambio: diagnóstico, las alternativas identificables, los objetivos, las acciones o proyectos a desarrollar y la evaluación.

- Liderazgo pedagógico: por liderazgo se entiende un conjunto de prácticas intencionalmente pedagógicas e innovadoras, que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de docentes, directivos, funcionarios, supervisores y demás personas que se desempeñan en la educación. La gestión requiere prácticas de liderazgo para concretar, acompañar, comunicar, motivar y educar en la transformación educativa, para dinamizar las organizaciones educativas recuperando el sentido y la misión pedagógica desarrollada a partir de objetivos tendientes a lograr aprendizajes potentes y significativos para todos los estudiantes.
- Aprendizaje organizacional: las operaciones de la organización deben aproximarse a una idea de ciclo de aprendizaje. Es decir, procesos mediante los cuales los miembros del equipo adquieren, comparten y desarrollan nuevas competencias, nuevas sensibilidades y nuevos esquemas de observación y autoobservación.

Habrá aprendizaje organizacional en la medida en que las organizaciones aumenten su espacio de acción, es decir, que se amplíe el ámbito en el que pueden diseñar e intervenir para transformar y mejorar prácticas y resultados. El aprendizaje organizacional supone el resultado de un pensamiento estratégico que piensa las condiciones particulares como espacios de poder móviles a ser ampliados a través de la adquisición y desarrollo de nuevas competencias profesionales e interpersonales.

El aprendizaje organizacional supone procesos intermedios de apertura y facilitación de la comunicación interna y externa, de retroalimentación permanente respecto a logros, carencias y demandas; que tiende a evaluar el mejoramiento concretado y los nuevos desafíos y finalmente, acumular un conocimiento que genere innovaciones e incremente permanentemente el valor agregado a los procesos de educación.

La gestión educativa es una herramienta de conducción eficiente para potenciar los ciclos de aprendizaje profundos en las organizaciones que buscan concretar transformaciones en épocas de cambios permanentes.

Claves de gestión educativa estratégica

Actualmente se espera que las prácticas de los gestores educativos, como responsables del ámbito territorial y organizacional estén en condiciones de asegurar las siguientes funciones:

- **Analizar y Sintetizar:** el gestor o el equipo de gestión, puede desarrollar una educación de calidad a condición de incentivar las funciones de investigación, de análisis de la realidad particular y singular en que opera el sistema educativo y cada una de las instituciones. Es facilitador y realizador de procesos de conocimiento, de análisis y síntesis orientados por una clara intencionalidad de intervención y de mejoramiento. El gestor realiza el análisis como etapa del diagnóstico, pero requiere llegar a una síntesis, a la reconstrucción de la realidad bajo un esquema, modelo, analogía, todos los instrumentos conceptuales que posibiliten luego diseñar alternativas de intervención. Para analizar y sintetizar se requiere asimismo conocer cuál debe ser la información para anticiparse a cambios y crisis. Análisis y síntesis para construir un proyecto de intervención, con objetivos nacionales, que definan una visión compartida para convocar a todos los participantes.
- **Anticipar -Proyectar:** el gestor investiga las condiciones de las realidades en que trabaja, para anticipar y predecir posibles desarrollos de acción. Las funciones de análisis y de síntesis se combinan con el diseño de escenarios alternativos, el encadenamiento de actividades para lograr los resultados esperados y para disminuir el alcance de los no deseados, supone reconocer el escenario de las resistencias y fortalezas. Anticipar es posicionarse estratégicamente y diseñar un sistema de acciones y de objetivos delineados. La prospectiva es una actitud ante la toma de decisiones, ante el futuro inmediato y el lejano, que propone reaccionar y anteponerse a ellas.
- **Concertar-Asociar:** los procesos de negociación, las sesiones de delegación y la generación de redes de trabajo posibilitarán la convergencia de los múltiples actores y su participación. Requerirá competentes gestores con capacidad de generar alianzas con su entorno, con la comunidad educativa, para lograr una educación de calidad.

- Decidir- Desarrollar: el gestor toma decisiones, asume responsabilidades en las organizaciones, que involucran a los múltiples actores, requiere manejar y articular decisiones de corto, mediano y largo plazo. El gestor, en posición de planificador estratégico, es un diseñador de programas, proyectos, objetivos, de estrategias y acciones. El pensamiento estratégico y sistémico es fundamental para lograr la articulación entre lo deseable, lo posible, lo analizado, lo decidido, diseñado y acordado.
- Comunicar-Coordinar: estas funciones se vinculan con la orientación y la información para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes escolares. Habrá que decir qué comunicar, cuándo y a quién. A su vez cuál es la información necesaria para cada actor educativo, los espacios de comunicación, a los espacios de reunión, encuestas de opinión, realización de estudios de marketing. La comunicación en el contexto de la escucha y la participación, donde el equipo de gestión esté atento a las demandas de la comunidad, las aclara, las redefine, genera respuestas y define propuestas.
- Liderar-Animar: el liderazgo representa las actividades del gestor orientadas a unir los actores con la misión y los objetivos de la organización. El liderazgo y sus prácticas establecen una dirección, convocan y motivan a la gente a emprender mejoras y transformaciones.

El gestor desarrolla funciones de evaluación en etapas intermedias y finales de los diferentes programas y proyectos realizados. La gestión estratégica de la educación requiere:

- un enfoque claro e interrelacionado,
- alta capacidad de concentración,
- conciencia de que los tiempos de gestión suponen periodos largos de gestación,
- explotación permanente de las oportunidades,
- disciplina para el aprendizaje profundo,
- confianza en sí mismo,
- metacognición (saber aprender),
- saberes y prácticas de colaboración,
- capacidad de experimentar,

- gusto por el riesgo,
- sentido de responsabilidad,
- compromiso e iniciativa,
- profesionalidad,
- voluntad de servicio.

La planeación para la mejora escolar

Diferencia entre Gestionar y Asesorar:

Es importante diferenciar entre los conceptos GESTIONAR y ASESORAR, ya que suelen establecerse como sinónimos, pero no lo son, de acuerdo a lo que establece la RAE²²:

Asesorar alude al concepto de: *dar consejo o dictamen*, mientras que gestionar: *llevar adelante una iniciativa o proyecto. Ocuparse de la administración, organización y funcionamiento de una empresa, actividad u organismo.*

Retomando el concepto de gestión educativa, se trata del proceso que apunta a optimizar un proyecto educativo, atendiendo las necesidades de los educadores y los alumnos y perfeccionando los procesos pedagógicos. También se denomina gestión educativa a la disciplina y especialización académica que se dedica al análisis de estas cuestiones.

Un experto en gestión educativa está en condiciones de planificar, dirigir y supervisar las acciones que se concretan en el interior de una institución educativa. Con sus contribuciones, este profesional debe impulsar el crecimiento cualitativo y cuantitativo de la educación.

Es importante mencionar que la gestión educativa, como formación académica, puede tratarse de una diplomatura o una licenciatura. El graduado puede trabajar en la definición de cuestiones metodológicas, organizativas, institucionales y pedagógicas en conjunto con otros agentes que intervienen en el proceso educativo. Como se citó anteriormente, existen diversas maneras de gestionar una institución.

El asesoramiento busca construir nuevos conocimientos y afrontar las necesidades de cambio de los equipos docentes a partir del estudio de las prácticas, de los sujetos y de las instituciones. Es una oportunidad para repensar la docencia a partir de sus propias experiencias y dejarse interrogar

²² Real Academia Española (2020) Diccionario de la española (edición del tricentenario) de <https://www.rae.es/>.

por las repercusiones la complejidad del mundo actual en la escuela. Desde esta mirada el asesoramiento abre la posibilidad de reflexionar las repercusiones de sus cambios como una forma de mejorar la escuela. Un trabajo de resignificación que permite pensar en prácticas docentes que integren nuevas culturas y narrativas.

¿Por qué discernir entre ambos conceptos? porque si se tiene claro el rol que se ocupa dentro de la institución se tendrán en cuenta los ejes, los lineamientos que dirigen la tarea, su labor, y así elaborar un proyecto institucional, entre otros aspectos que incumben a una institución educativa, que pueda ser aplicado de acuerdo a la realidad institucional.

En este aspecto es interesante hacer referencia al Planeamiento estratégico²³.

Por estrategia se entiende dirigir un asunto, para llevar a cabo los objetivos organizacionales, debe conocerse la evolución de los escenarios.

El Planeamiento estratégico es el proceso mediante el cual una organización, una vez analizado el entorno en el cual se desenvuelve, y determinados los objetivos a corto, mediano y largo plazo, selecciona las estrategias más adecuadas para el logro de los mismos, y define un plan concreto para la ejecución de las estrategias; todo ello dentro de un marco de evaluación y control permanente, que actualice los objetivos y estrategias mencionadas según el devenir del entorno.

En este proceso, es importante la concreción de la visión y misión; los objetivos y metas; las estrategias; el diseño de la estructura organizacional y el plan de acción.

Análisis FODA

Misión y Visión comprende el análisis interno y externo de la organización. Al hacer referencia al análisis interno, se hace referencia a las fortalezas y debilidades, mientras que el externo a las oportunidades y amenazas. Esto se denomina análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas). Es una herramienta que permite visualizar la situación actual de la organización, conformando un diagnóstico claro que facilite la toma de decisiones acordes a los propósitos y políticas organizacionales.

²³Colazurdo, R (2019) *La planificación: concepto general*. Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires, Argentina.

Tabla 1.7. Análisis FODA.

	INTERNO	EXTERNO
ANÁLISIS FODA	F FORTALEZAS	O OPORTUNIDADES
	D DEBILIDADES	A AMENAZAS

- Fortalezas: son las capacidades especiales con que cuenta una organización, y que representan una posición de privilegio frente al accionar de la competencia. Trata sobre los recursos que se controlan, habilidades que posee, actividades que se realizan correctamente.
- Debilidades: se originan en aquellos factores que implican una posición desfavorable frente al accionar de la competencia. Trata sobre recursos que no se dispone, habilidades y capacidades que no se poseen, actividades que no se hacen bien.
- Amenazas: son situaciones originadas en factores que se encuentran en el ambiente y que pueden entorpecer el desenvolvimiento organizacional.
- Oportunidades: son acontecimientos o situaciones ambientales favorables y propicios a la organización, y que, de su aprovechamiento resultan en ventajas competitiva.

El rol del director

¿Por qué hacer referencia al rol del directivo?

Porque dentro de la institución educativa es quien debe o debería ofrecer al docente alternativas de acción a partir de un proceso sistemático de evaluación y análisis de información. Es un agente de apoyo interno dentro de la institución, es quien debería realizar el asesoramiento pedagógico.

El asesoramiento requiere saber observar, atender y escuchar qué es aquello sobre lo que se quiere asesorar; tener conocimientos pertinentes para responder a las necesidades educativas de su institución; saber estimular, valorar logros, impulsar la adopción de prácticas educativas innovadoras; saber

encaminar lo ya hecho hacia una síntesis que sirva de puntapié inicial al siguiente paso de asesoramiento.²⁴

El trabajo del director²⁵

Implica gestionar la escuela, conducirla, asesorarla. Pero existen múltiples formas de gestionarla:

- La gestión como administración: las acciones del director son consideradas como actos propios del ámbito administrativo, y no desde el pedagógico. Es aquel que organiza eficazmente el día a día de la institución y administra los recursos con los que cuenta. Donde se aplica y controla la normativa vigente.
- La gestión como liderazgo: es aquel capaz de optimizar el servicio, es algo más que administrar. Requiere capacidad de liderazgo, para construir escuelas eficaces. El líder es quien debe conducir la institución teniendo metas y objetivos claros para lograr la excelencia. Este tipo de gestión requiere prácticas de liderazgo, pedagógicas e innovadoras, para concretar, acompañar, comunicar, motivar y educar en la transformación educativa, además busca facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los docentes, directivos, funcionarios, supervisores.

El director como líder, deber ser flexible, competente, usar eficazmente estrategias de la cuales dispone y así hacer funcionar con éxito su institución.

- La gestión como gobierno: desde esta perspectiva la resolución de problemas dependerá de un superior que diga cómo se debe proceder o de encontrar en la normativa vigente una solución posible; de la posibilidad de disponer de recursos técnicos y herramientas para poner en juego o de su capacidad de innovación.

Desde esta mirada, es importante recuperar la posibilidad de creación a partir del pensamiento acerca de las situaciones, problemáticas y desafíos que se presentan, en cada contexto. Dar lugar a lo imprevisto, reconociendo

²⁴ Harf, R. y Azzerboni D. (2007), *“Estrategias para la acción directiva. Condiciones para la gestión curricular y el acompañamiento pedagógico”*. Buenos Aires, Argentina, Novedades Educativas.

²⁵ Ministerio de Educación (2010) *“El trabajo del director y el proyecto de la escuela”*. Buenos Aires, Argentina.

que no hay recetas a seguir, recuperar el aspecto político de la gestión, entendiendo a la conducción como una práctica política/pedagógica, donde se trabaje en la articulación de políticas, creando condiciones para que todos los niños puedan estar aprendiendo. Como práctica política, la gestión se basa en el concepto de igualdad de las inteligencias, en este supuesto, proclamar políticamente la igualdad supone entender que el trabajo del director parte de la desigualdad de la infancia, de su potencia para desarrollarse, crecer y en el respeto por un presente en el que los adultos tienen total responsabilidad.

La gestión como gobierno, como acto político, no se puede separar de la premisa de búsqueda y decisión de hacer justicia. El director no es solo quien administra los recursos en función de las competencias que posee, sino quien tiene una intencionalidad clara de dónde quiere llegar y la decisión política de hacerlo, es quien busca generar condiciones para que los proyectos se materialicen. La gestión entendida como acto de dirigir, tener claro un horizonte donde llegar. Ser creativo, responsable, implicado, tener claro el proyecto, que no es “su” proyecto, sino el proyecto que debería incluir a toda la comunidad.

Las tareas del director²⁶

Comprenden la responsabilidad de conducir los procesos de implementación del diseño curricular respectivo y del Proyecto Institucional.

El director deberá:

- conducir y coordinar el equipo de conducción de la institución;
- asegurar la elaboración, implementación, comunicación y evaluación sistemática del Proyecto Institucional a través de distintos dispositivos e intervenciones, fomentando la participación de todos los sujetos institucionales;
- brindar asesoramiento pedagógico a los docentes durante todo el curso escolar, en forma sistemática;
- orientar al equipo docente respecto de las planificaciones y las evaluaciones de los procesos y resultados de la totalidad de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje;

²⁶Reglamento General de las Instituciones Educativas en la provincia de Buenos Aires. (2012) Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Argentina.

- asesorar respecto de la elaboración de secuencias didácticas y otras formas de planificar la tarea de selección de bibliografía y material didáctico;
- observar clases, cuadernos y otras producciones de los alumnos, realizar entrevistas con los docentes aportando orientaciones que permitan mejorar la enseñanza;
- participar de intervenciones directas en la enseñanza orientadas a favorecer la tarea pedagógica y a estimular iniciativas de los docentes;
- asesorar y asistir a los docentes en la convocatoria, planificación y ejecución de las reuniones con los padres y responsables;
- atender las sugerencias que en lo técnico pedagógico se reciban en tanto sean compatibles con la política educativa y el diseño curricular vigente, el Proyecto Institucional y sus prácticas pedagógicas.

Es importante mencionar que durante los últimos años los equipos directivos estuvieron abocados a pilotear y tratar de resolver algunos efectos de la profunda crisis económica y social que atravesó nuestro país. La preocupación por la vida, la salud y el alimento de sus alumnos relegó a un segundo plano la mirada acerca de qué y cómo se les estaba enseñando a los chicos.

El proyecto institucional

Diversos autores definen y analizan el proyecto institucional como el eje central, junto con otros factores que lo complementan, de la gestión institucional. Tomando los aportes de Aldo Schlemenson²⁷ lo define como una de las seis dimensiones de una organización, describiéndola como el primer eslabón. Donde toda institución encierra la idea de que fue creada para satisfacer las necesidades de una audiencia externa y también las necesidades de los miembros de la organización, que se van transformando progresivamente a través de distintas etapas, primero en un proyecto y luego en un plan de acción. En su elaboración existen miedos, ansiedades ya que en la concreción de ideas o proyectos está implícito el riesgo al fracaso.

²⁷Schlemenson A. (1998), *Análisis organizacional y empresa unipersonal*. Buenos Aires, Argentina, Editorial Paidós.

La organización no solo necesita la elaboración de un buen proyecto, sino que éste para ser transformado en plan de acción requiere de su operacionalización en objetivos, metas y programas o estrategias, tácticas y técnicas.

El proyecto y el plan demandan la formulación de políticas, que constituyen definiciones abstractas de conductas organizacionales requeridas que señalan un canal, una dirección en el trayecto del cumplimiento de la tarea.

Además de responder a las necesidades de los miembros externos e internos de la organización, debe ser coherente, resistir el testeo de la realidad, debe ser explícito y compartido por todos aquellos que están involucrados en su realización. La participación de los miembros de la organización en la discusión del proyecto y en la elaboración de las políticas constituye una modalidad que permite reducir la alineación promoviendo bienestar, identificación y compromiso.

Sandra Nicastro establece: “Un proyecto institucional convocante se organiza alrededor de la utopía que plantea la posibilidad de develar lo oculto, de describir el deseo que tiende a anticipar y crear, instaurando una dinámica institucional donde prima la elaboración de las situaciones sobre la repetición”. De esto se trata: animarse a superar el “*siempre se hizo así*” intentando formas distintas de hacer las cosas. Como dice la autora, un proyecto será convocante si se permite salir de la mera reproducción de situaciones anteriores y nos lanzarse a crear nuevas.

La Dirección General de Escuelas²⁸ establece que el proyecto institucional es la principal herramienta de gestión y planificación, que integra y da sentido a los procesos de intervención que se desarrollan en cada escuela y, un instrumento orientador de las acciones institucionales en el que la comunidad educativa se convierte en protagonista de la planificación y del seguimiento de la mejora institucional.

Los procesos de mejora escolar planificados a corto, mediano y largo plazo permiten a las escuelas lograr los objetivos propuestos. El proyecto institucional ha sido, y continúa siendo, la herramienta fundamental para que cada escuela tenga claridad en el rumbo que debe tomar en pos de la mejora.

Debe ser una construcción colectiva de la comunidad escolar, conducida por los equipos directivos. Construir el proyecto lleva tiempo, debate constructivo,

²⁸ Dirección General de escuelas, (2015), *PI Digital. Proyecto Educativo institucional*. Buenos Aires, Argentina, http://pidigital.abc.gob.ar/sites/default/files/1.fundamentacion_pi_digital_

reflexión, análisis, y un proceso articulado de toma de decisiones. Son las escuelas que logran acordar y definir este documento tan esencial, las que pueden avanzar con mayor convicción y certeza hacia el logro de los objetivos planteados.

El proyecto institucional bien construido implica que la escuela ha identificado su punto de partida en base a evidencias y resultados, que ha definido objetivos realistas de acuerdo a su contexto, recursos y capacidades, y ha definido estrategias y acciones concretas a implementar.

El Proyecto es una práctica institucional que le permite a cada escuela resignificar los fines educativos definidos a nivel nacional y jurisdiccional para realizarlos de acuerdo con sus características. Es el marco que otorga sentido a los proyectos específicos que se encaran para transformar los diferentes procesos institucionales - organizativos, de gestión, curriculares, evitando que se conviertan en acciones aisladas o superpuestas.

Es el camino que expresa la distancia entre la escuela que tenemos y la escuela que queremos. Para ello debemos tener claro en primer lugar cómo es esa escuela que queremos.

- Se reconoce como uno de los ámbitos de mayor concreción de la autonomía escolar para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos, de las prácticas docentes y de la gestión institucional.
- Convoca a trabajar en equipo y a fortalecer la cultura institucional para la mejora permanente de la calidad de la enseñanza.

Proceso para la elaboración del Proyecto Institucional

- Diagnóstico: surge del relevamiento de datos cuantitativos y cualitativos, sumado a una conjunción de miradas sobre el funcionamiento institucional, con la participación de todas las voces de sus miembros. A partir de este proceso de diagnóstico surgirán los problemas o desafíos a abordar que se priorizarán de acuerdo a los objetivos de cada escuela.
- Visión y Misión: La visión nos permite establecer dónde queremos estar en el largo plazo, es la construcción de la identidad institucional, consiste en identificar el escenario deseado en torno a estas problemáticas seleccionadas. La misión es la razón de ser de la institución educativa,

formula los propósitos primordiales de la institución. Es un enunciado de aquello que la organización desea realizar, es su razón de ser o existir. Indica qué hacer en el presente aspirando al mediano plazo.

El proceso de escribir un enunciado de Misión nos permite reevaluar nuestros antiguos libretos y crear nuevos basados en valores. Implica tanto descubrimiento como creación poniendo el foco en el aprendizaje. Se trata de encontrar una fórmula sintética con la que todos se sientan identificados. nos da sentido, ya que es la razón de ser la institución educativa.

- Orientaciones: se relacionan con el análisis de la institución para su mejora.
- Plan de acción: El plan de acción es un elemento clave de la planificación que debe responder a las siguientes preguntas: qué, cómo, cuándo, para cuándo y con quién se realizarán las acciones para llegar al objetivo:
 1. Determinar y asignar las tareas a los responsables.
 2. Definir los plazos de tiempo y el uso de los recursos.
 3. Definir cuál será la evidencia de la ejecución.
 4. Armar cronograma con fecha de inicio y fecha de finalización, incluyendo monitoreo intermedio que permita corregir o modificar el curso de acción. Respecto al punto de Evidencia de la ejecución, debemos plantear indicadores que sean fácilmente mensurables. Esto significa que la escuela cuente con los datos que se desea medir y que esta medición se pueda realizar. Deben ser claros y específicos y se deben definir con precisión a qué niveles nos referimos y qué datos darán cuenta de cada nivel.
- Monitoreo y Autoevaluación: El Monitoreo y la Autoevaluación son dos procesos que nos permiten identificar rápidamente los aciertos, los desvíos y así ajustar o reorientar las acciones, sin perder la visión. El monitoreo nos permite mantener presentes los objetivos durante el trayecto y poder reencauzar la dirección y el foco de mejora para concentrar las energías individuales e institucionales. La Autoevaluación del proceso y de los resultados nos dan evidencia de los logros del proyecto y nos permite medir el impacto.

CAPÍTULO VI: Trabajo de campo

El siguiente trabajo de basa en la investigación cualitativa, ya que proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad. Teniendo en cuenta este aspecto, la muestra seleccionada para dicho trabajo se basó en personas con título en Ciencias de la Educación que han trabajado como asesores pedagógicos en escuelas primarias.²⁹

Entrevistas

La entrevista es la técnica con la cual el investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada. La información tratará en torno a acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona tales como creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se está estudiando.³⁰

La entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa. Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado).

Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas. En las primeras, el entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden). Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar concepto su obtener mayor información. Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla.

En este caso, la entrevista es semiestructurada ya que, si bien se basó en una guía de preguntas, al realizar la entrevista se dio lugar a repreguntar o preguntar otros interrogantes en relación al tema.

²⁹ Hernández Sampieri, R. (2014) *Metodología de la investigación. Sexta edición*. México. Interamericana Editores.

³⁰ Murillo Torrecilla, J. (2007) *La entrevista. Metodología de la Investigación avanzada*. Madrid, España.

Las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad características de las entrevistas cualitativas. Esto es lo que sucede en esta etapa del aislamiento social por el COVID-19.

Características de las entrevistas

- El principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso las entrevistas pueden efectuarse en varias etapas. Es flexible.
- Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes.
- La entrevista cualitativa es en buena medida anecdótica y tiene un carácter más amistoso.
- El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista.
- El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados.
- El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado.
- Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje.

Tipos de preguntas en las entrevistas

-De opinión: ¿considera usted que haya corrupción en el actual gobierno de...? Desde su punto de vista, ¿cuál cree que es el problema en este caso...? ¿Qué piensa de esto...?

-De expresión de sentimientos: ¿cómo se siente con respecto al alcoholismo de su esposo? ¿Cómo describiría lo que experimenta sobre...?

-De conocimientos: ¿cuáles son los candidatos a ocupar la alcaldía de...? ¿Qué sabe usted de las causas que provocaron el alcoholismo de su esposo?

-Sensitivas (relativas a los sentidos): ¿qué género de música le gusta escuchar más cuando se encuentra estresado? ¿Qué vio en la escena del crimen?

-De antecedentes: ¿cuánto tiempo participó en la guerra cristera? ¿Después de su primer alumbramiento sufrió depresión posparto?

De simulación: suponga que usted es el alcalde de..., ¿cuál sería el principal problema que intentaría resolver?

La entrevista cuantitativa se centra en el instrumento y la cualitativa se enfoca en la interacción.

En este caso las preguntas realizadas en las entrevistas son de opinión, expresión y conocimiento, ya que lo que se busca es enriquecer, reconstruir y describir el trabajo del asesor pedagógico, en función de la experiencia de los entrevistados.

Entrevista realizada:

- 1) **¿Usted realizó trabajo de asesoramiento pedagógico en escuela primaria?**
SI ____ NO ____
En caso de respuesta positiva prosiga con los siguientes interrogantes:
- 2) **¿Con cuál/cuáles enfoque/s realizó la tarea?**
- 3) **¿Cree que es importante dicha intervención en la escuela? ¿Por qué?**
- 4) **¿Qué elementos toma en cuenta de dicha institución para el asesoramiento pedagógico?**
- 5) **¿Cuál es el objetivo del asesoramiento pedagógico?**
- 6) **¿Cómo acuden a usted para realizar ese trabajo?**
- 7) **¿Desea agregar algo más?**

Análisis de las respuestas del Asesoramiento Pedagógico

La información obtenida a partir de las entrevistas ayuda a conocer y comprender la importancia de la figura del asesor pedagógico en la educación. Si bien es una actividad que tiene pocos años; se viene desarrollando con fuerza, y se destacan algunas conclusiones:

- en algunas instituciones aún se desconoce este rol;
- que la formación de los directores, como agentes internos, no está estrechamente vinculada con este proceso, sino con acciones aisladas de asesoramiento pedagógico;

- que en las escuelas públicas es nulo el desempeño de asesores externos, y que se lleva a cabo en mayor medida en escuelas de gestión privada;
- que no se toma real dimensión de la importancia de este proceso como ayuda a la mejora escolar.

El asesoramiento, el correcto, es el que debería estar orientado al cambio en las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas en una o más escuelas con el fin de lograr las metas educativas. Se trata de la deconstrucción de la organización, es decir poner en evidencia lo que ocurre en la realidad y dar respuestas a las problemáticas institucionales, que pone en juego un modo de pensar y actuar que puede ayudar a los agentes institucionales a comprender críticamente de qué modo han construido la realidad institucional. Donde lo que prima es el compromiso de la comunidad educativa para lograr la mejora de los aspectos que se hayan manifestado.

Es importante tener en cuenta los enfoques que se tomen en dicho asesoramiento, los dos más utilizados son: el Práctico, reflexivo y facilitación en el caso del asesoramiento interno, ya que el directivo forma parte de institución, debe participar y colaborar en el proceso de asesoramiento; y el Crítico, comprometido y de colaboración en el caso del asesoramiento externo, ya que debe facilitar la reflexión sobre las debilidades, los puntos a mejorar, trazar un plan de acción, acompañarlo, monitorearlo. Va a facilitar, no decidir que líneas de acción implementar.

De acuerdo al marco teórico desarrollado y las entrevistas realizadas se puede establecer que concuerdan las concepciones entre la teoría y la práctica. Que es una función, dentro de la educación, que se nutre de diferentes variables para su efectiva implementación. Es esencial la formación de los directivos para que la gestión de la institución sea efectiva, de acuerdo a los objetivos planteados, de acuerdo a la misión y visión, es decir al Proyecto Institucional, otro aspecto que debe trabajarse con fuerza. Es el eje vertebrador dentro de la institución, que debe tomar absoluto compromiso de su tarea, no solo para resolver aspectos administrativos, o resolver los problemas cuando surjan, sino elaborar planes de acción para que eso no suceda. La tarea del director atañe a muchas funciones más, como dice Sandra Nicastro “revisar la cotidianeidad de la escuela”.

Conclusión

La elaboración del tema desarrollado se debió a que en el ámbito educativo donde me desempeño, la figura del asesor pedagógico, tal como se desarrolló en el siguiente trabajo, es escaso o insuficiente.

Esto me generó un gran interés en el transcurso de la carrera, ya que hay varios aspectos a mencionar:

En primera medida el rol del director, un agente primordial para gestionar el funcionamiento de la institución, en función de los objetivos establecidos. Donde su labor es más amplia que solo resolver un problema cuando ya sucedió, intervenir en un conflicto entre pares, entre docente y familia u observar una sola clase. Implica tener conocimientos y herramientas en cuestiones tecnológicas, pero más aún debe tener la capacidad de planificación institucional, de realizar un buen diagnóstico sobre la dinámica de la institución que dirige o dirigirá, de trabajar en equipo y promoverlo, poseer habilidades comunicacionales, generar consensos, plantear metas, poseer conocimientos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, proponer procesos de mejora. Todo esto en su conjunto, no como aspectos separados de su labor, deben integrarse en un proceso de asesoramiento, y no como acciones aisladas ya esto no es asesoramiento propiamente dicho.

Lo previamente mencionado, suele darse de manera aislada, en algunos casos, la figura del director se la vincula con tareas administrativas, de conducción dirigida de manera vertical y no horizontal, es quien dice qué hacer, quizá el cómo lo deje a criterio de cada agente institucional. Es quien suele resolver una problemática en la emergencia, quien está atravesado por los emergentes sociales de la época en la que transcurre y por las directivas de quien asesora al director, los supervisores o inspectores.

Inmersos en todo esto, no se puede dejar de mencionar que la tarea del director es ardua y compleja, pero no por ello debe desvirtuarse su función.

Con respecto al asesoramiento pedagógico externo en la escuela primaria, en escuelas de gestión pública es nulo, y donde más se desarrolla es en instituciones de gestión privada.

Si bien, como se mencionó anteriormente, la figura del director es primordial para el asesoramiento, cuando este no puede o no sabe cómo hacerlo, es importante reconocer esta ineficacia o ineficiencia y acudir a una persona que tenga los conocimientos necesarios y propios para lograr la mejora de la

institución, en los aspectos que se desea o en otros que quizá no se llegaron a revelar.

Quien acude a un asesor externo puede ser el mismo directivo o en el caso de una escuela de gestión privada, el Representante legal de dicha institución.

La característica, al igual que en el asesoramiento pedagógico de carácter interno, es la importancia del *proceso* de intervención.

Un proceso que debe elaborarse siguiendo pasos, en un tiempo establecido, empezando por el diagnóstico institucional, y teniendo en cuenta las características del proceso ya mencionadas, donde el enfoque que se utilice es fundamental para la consecución de sus acciones y la forma de obtener datos para elaborar y proponer mejoras, así como monitorearlas y evaluarlas.

Debe realizar una multiplicidad de actividades y es un trabajo constante y permanente, donde debe desarrollar estrategias diversas en distintos escenarios.

Entonces de acuerdo a todo lo relatado, descrito e investigado y a la pregunta inicial: ¿Es esencial el asesoramiento pedagógico en la escuela primaria? La respuesta es: sí, es sumamente esencial la figura del asesor pedagógico. Debe darse en todas las escuelas, ya que son los encargados de ayudar, asesorar como su palabra lo indica, a toda persona implicada en el proceso educativo con el fin de mejorar o de lograr el progreso de la institución, de las prácticas educativas, de acuerdo a los objetivos establecidos, de las metas que se quieran lograr. Para ello es importante tener claro un horizonte y lograr el compromiso y apoyo de todos los agentes institucionales.

Bibliografía citada

- Arata N y Mariño M. (2013) *La educación en la Argentina-Una historia en 12 lecciones-*. Buenos Aires, Argentina, Novedades Educativas.
- Cassasus, J, (2000) *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. UNESCO
- Colazurdo, R (2019) *La planificación: concepto general*. Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires, Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008) *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo volumen 1 /1a ed.* - La Plata-Buenos Aires, Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación (2018) *Subsecretaría de Educación. La Plata, provincia de Buenos Aires. Argentina*
- Dirección General de escuelas, (2015), *PI Digital. Proyecto Educativo institucional.* Buenos Aires, Argentina, http://pidigital.abc.gob.ar/sites/default/files/1.fundamentacion_pi_digital_
- Educar21. (2017) 9 Teorías de Aprendizaje más Influyentes. Recuperado de <https://educar21.com/inicio/2017/09/27/teorias-de-aprendizaje-mas-influyentes/>.
- García, M. G y Yañez, J. L (1997). Asesoramiento institucional en situaciones críticas. Abordajes metodológicos. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Fernández, L.M. E (p.p 134-172). Barcelona, España: Editorial Ariel.
- García, M.G y Yañez, J.L (1997). El asesor como analista institucional. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Estebaranz García, A. (p.p 189-223). Barcelona, España: Editorial Ariel.
- García, M.G y Yañez, J.L (1997). El asesor como analista institucional. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Yañez, J.L (p.p 83-110). Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Harf, R. y Azzerboni D. (2007), *“Estrategias para la acción directiva. Condiciones para la gestión curricular y el acompañamiento pedagógico”*. Buenos Aires, Argentina, Novedades Educativas.
- Hernández Rivero, V; Santana, L y Cruz, A. (2007), *El asesoramiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en el contexto de los centros educativos: un estudio cualitativo*. Murcia, España, Revista de Investigación Educativa.

- Hernández Sampieri, R. (2014) *Metodología de la investigación. Sexta edición*. México. Interamericana Editores.
- Masip C. H. (1999), *Un asesor pedagógico...una función relevante*, Buenos Aires, Argentina Senderos Educativos. Capacitación y Asesoría educativa. Año IX - N° 78.
- Miles M.B y Ekholm M. (1985), *¿Qué es la mejora escolar?*, Haciendo mejores escolares. Una guía conceptual para practicar. (pp. 33-67).
- Ministerio de Educación (2010) "*El trabajo del director y el proyecto de la escuela*". Buenos Aires, Argentina.
- Murillo Torrecilla, J. (2007) *La entrevista. Metodología de la Investigación avanzada*. Madrid, España.
- Nicastro, S y Andreozzi, M. (2003), *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Paidós.
- Nicastro, S. (2008). *Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención*. Buenos Aires, Argentina. Revista de curriculum y formación del profesorado.
- Nieto Cano, J. M. (2001), *Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas*. Universidad de Murcia, España.
- Nieto Cano, J.M. (2001), *Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. "Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución"*, Barcelona, España.
- Nieto Cano, J.M. (2001), *Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. "Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución"*, Barcelona, España.
- Pozner P. y Tabaré Fernández (2010) *Gestión educativa estratégica 2*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3039>.
- Real Academia Española (2020) *Diccionario de la española (edición del tricentenario)* de <https://www.rae.es/>.
- Reglamento General de las Instituciones Educativas en la provincia de Buenos Aires. (2012) Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Argentina
- Rigamonti, M.C y Scali, S. (2019) *Ficha de cátedra: Enfoques en el asesoramiento curricular*. Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires. Argentina.

- Schlemenson A. (1998), *Análisis organizacional y empresa unipersonal*. Buenos Aires, Argentina, Editorial Paidós.
- Schlemenson, A. (1990), *La perspectiva ética en el análisis organizacional*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Torres Hernández, A, (2010), *La educación antes de la conquista*. <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-herandez/apuntes-pedagogicos/la-educacion-antes-de-la-conquista-espanola>.
- Vicente, M.E. (2015), *La institucionalización de las Ciencias de la Educación en Argentina: un análisis desde la relación entre formación y trabajo*. Buenos Aires, Argentina.

Bibliografía consultada

- Arata N y Mariño M. (2013) *La educación en la Argentina-Una historia en 12 lecciones-*. Buenos Aires, Argentina, Novedades Educativas.
- García, M.G y Yañez, J.L (1997). El asesor como analista institucional. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Estebaranz García, A. (p.p 189-223). Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Nicastro, S y Andreozzi, M. (2003), *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Paidós.
- Real Academia Española (2020) Diccionario de la española (edición del tricentenario) de <https://www.rae.es/>.