

Escuelas de Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica: rasgos de la conducción en la década del noventa

Alicia Isabel Iglesias
María de los Angeles Bernal

Resumen

Este artículo tiene como propósito describir y reflexionar sobre los rasgos de los equipos de conducción de las escuelas de Educación General Básica, Primer y Segundo Ciclo que surgen durante el proceso de implantación de la reforma educativa en la provincia de La Pampa. Para ello, se abordan las prácticas institucionales que los directivos llevaron y llevan a cabo, las cuales surgen de la investigación realizada y los estudios de caso en la actualidad. En la mayoría de las escuelas que formaron parte de la muestra analizada, se encontraron recurrencias similares en los estilos de conducción, como así también lecturas contextuales sesgadas. En cuanto a esto, se puede afirmar que los estilos de conducción condicionan el modo de concebir la escuela y los proyectos educativos institucionales (PEI) que son solicitados desde la Administración Central. A pesar de las vicisitudes vivenciadas por los actores institucionales, la dirección es algo más que lo que el discurso enuncia sobre ella: es un posible lugar de deconstrucción y reconstrucción, implica generar un proyecto de escuela y un equipo de conducción que ayude a repensar la historia institucional, para así encontrar sentidos, resignificar el contrato fundacional y desnaturalizar las prácticas instituidas.

Palabras clave: escuela, proyectos educativos institucionales, dirección, equipo de conducción, política educativa.

First and second cycle at Basic General Education: characteristics of school headmasters' administration in the ninety decade.

Abstract

This paper intends to describe the managing characteristics shared by schools of the first and second Basic General Education levels as a result of the implementation of the educational reform in La Pampa. To the purpose of this research, we analyzed the institutional guidelines set by headmasters and compared the conclusions stated in our previous research (1995-1999) with results from recent case studies. In most of the schools included in our sample we observed the recurrence of similar skewed contextual readings and managing practices. These particular managing styles reflect the principals' key role in the adaptation of the Institutional Educative Projects (IEP), requested by the central administration, to the different schools' needs. As a conclusion, we can say that, despite the institutional difficulties faced by those in charge of managing positions, the school headship is the possible space where to generate deconstructing and reconstructing policies via alternative projects and managing groups who can reconsider our institutional history and provide a new significance to the established educational practices.

Key words: school, institutional educative projects, headship, managing units, educational policies.

Introducción

Este artículo tiene como propósito describir y reflexionar sobre los rasgos de los equipos de conducción de las escuelas de Educación General Básica y de Primer y Segundo Ciclo que surgen del proceso de implantación de la reforma educativa en la provincia de La Pampa. Para ello, abordamos las prácticas institucionales que los directivos llevaron y llevan a cabo teniendo en cuenta conclusiones de nuestra investigación y los estudios de caso en la actualidad.

Cuando iniciamos la investigación (1), en el año 1995, comenzaba en nuestra provincia una etapa de implementación de políticas educativas. Con la Ley Federal N° 24195/93 y la Ley Provincial de Educación N° 1682/96 se modifica la estructura del Sistema Educativo sobre la base de la descentralización y la autonomía de las instituciones escolares, teniendo que asumir ellas la responsabilidad por sus resultados educativos.

En la mayoría de las escuelas investigadas encontramos rasgos recurrentes que dan lugar a características similares en los estilos de conducción y lecturas contextuales sesgadas. Creemos que las mismas obstaculizan a los actores en la elaboración de proyectos educativos institucionales (PEI) centrados en el aprendizaje de los alumnos, tal cual se solicita desde la Administración Central.

Las políticas educativas de la década del noventa

El sentido y el significado de las instituciones escolares pueden ser comprendidos si consideramos la implantación de las políticas educativas en la cual se inscriben los procesos de reforma. Al hablar de reformas, pretendiendo aprehender la complejidad que las mismas encierran, se suele caer en equivocaciones y provocar confusiones en los actores institucionales.

Las orientaciones de las políticas educativas y su instrumentación tanto a nivel nacional como en el ámbito provincial, implicaron cambios radicales en las escuelas. Entre las acciones que se llevaron a cabo encontramos: el reordenamiento de la estructura del Sistema Educativo, la especificación de los diseños curriculares en relación con contenidos básicos y la solicitud de los PEI.

Estos imperativos, centrados en la racionalidad técnica y que prescinden de considerar restricciones materiales, institucionales y políticas que están atravesando el entramado social y, específicamente, el Sistema Educativo, al llegar a las escuelas, generan grandes dificultades. Los interrogantes y el análisis de los hechos y de la reforma quedan, por lo general, en un plano superficial. A su vez, se presenta la dicotomía entre los que conciben el cambio y deciden cómo llevarlo a cabo —los administradores— y los que están en las escuelas y tienen que gestionar —los directivos—.

De ahí que las instituciones educativas burocratizadas y “el encierro de la escuela en sí misma [...], la desactualización, fragmentación y descontextualización de los contenidos que se enseñan, entre otros [...]” constituyan nuevos escenarios. En consecuencia, podríamos decir que “[...] ignorar este aspecto central, en tanto constituye el contexto de aquello que acontece en el interior de la escuela, puede llevarnos a la sobresimplificación de las causas que intervienen” (Poggi 2002: 34). A tal efecto, queremos señalar que los equipos de conducción no son ajenos a las tensiones que estas políticas generan, y hoy se encuentran sin el prestigio social que en otros momentos podía reconocérseles. Desde esta perspectiva, las escuelas se encuentran atravesadas por las políticas educativas que se materializan de diferentes formas y llevan al desconocimiento de sus efectos y a ignorar el contexto en el que se producen.

Si volvemos la mirada hacia unos pocos años atrás, nos parece significativo retomar los aportes de la investigación que llevamos a cabo en las cuatro zonas de La Pampa (2), la cual, cuando organizamos el proyecto, se llamaba 'de nivel primario', y en los últimos años de la misma ya correspondían a los dos primeros ciclos de la Educación General Básica (3). En las conclusiones surgen rasgos que caracterizan a los equipos de conducción, en los que comienzan a vislumbrarse las improntas que van dejando las políticas educativas.

Los directivos de las instituciones escolares en los comienzos de la reforma

La investigación a la que aludimos fue de carácter exploratoria, basada en una metodología cualitativa a partir de la cual se intentó comprender la gestión llevada a cabo por los directivos en las escuelas pampeanas. Los datos utilizados surgen de entrevistas semi-estructuradas realizadas a directivos y docentes de las escuelas que formaron parte de la muestra. Del análisis de los mismos surgen rasgos recurrentes en los estilos de conducción que relatamos en forma sintética.

Para ello, retomamos lo expresado por Lidia Fernández, quien sostiene que el concepto de estilo:

Procura servir para dar cuenta de los aspectos dinámicos del funcionamiento institucional. [...] Alude a la recurrencia del modo de resolver problemas en diferentes áreas críticas y a la configuración consecuente de una serie de rasgos que se presentan como constancias y permiten generar la impresión de un 'orden natural' de las cosas. Su consolidación en el tiempo se traduce en la 'entrada' de esos rasgos al modelo institucional y en la incorporación de sus fundamentos en el conjunto de concepciones que constituyen la ideología del establecimiento. (Fernández 1994: 41)

Para realizar la descripción de los estilos, esta autora tiene en cuenta, entre otros aspectos:

- [...] modos de reaccionar frente a las dificultades: técnicas para diagnosticar, plantear las dificultades como problemas, definir necesidades, hacer planes para probar alternativas de acción, gestionar, evaluar, etc. Maneras defensivas de reacción;
- formas de percibir y juzgar la realidad, en especial las situaciones vinculadas al trabajo, al medio externo y a las interacciones;
- modalidades de comunicación e interacción en los niveles formales, informales y emocionales. (Fernández 1994: 41)

De modo que a continuación exponemos las conclusiones de la investigación, las cuales surgen de contrastar el discurso de los actores institucionales sobre la tarea de los directivos en escuelas de distintas modalidades y categorías.

Directores de escuelas de primera categoría. Escuelas con rasgos burocráticos

Las disposiciones administrativas que llegan a las instituciones escolares pampeanas, según las entrevistas realizadas en la investigación, conducen a micro-regulaciones de las prácticas institucionales que obstaculizan el desarrollo de las tareas del equipo de conducción. Las mismas, por lo general, se caracterizan por estar distribuidas en episodios breves, centradas en resolver problemas urgentes e inmediatos. Sus decisiones se limitan casi siempre a repetir las soluciones adoptadas anteriormente, por ellos mismos u otras escuelas, y que produjeron resultados satisfactorios. En consecuencia, las acciones, las tomas de decisiones se presentan de modo fragmentado y desarticulado. Es decir, los directivos responden al sentido de las rutinas instituidas sin tener en cuenta las múltiples variables y la complejidad que su entramado constituye y que obstaculizan el discernimiento y la priorización de

tareas en el marco político institucional. De modo que la burocratización que avasalla y se internaliza en las escuelas establece en los directores una fuerte impronta administrativa, la cual matiza el clima de trabajo institucional.

El discurso oficial comienza a instalarse en las voces de los distintos actores institucionales. Así, se gestan las ideas acerca de los proyectos institucionales, los proyectos curriculares, como así también las referencias a la diversidad, a la organización de los tiempos y de los espacios y al trabajo por equipo docente.

Esta apreciación es mucho más notable en las escuelas de primera categoría (4), las cuales se encuentran en el cruce de las demandas contextuales y de los requerimientos de la superioridad por su cercanía a las coordinaciones, por su misma complejidad, por la diversidad y cantidad de alumnos que atienden y de docentes compartidos con otras instituciones. Esta trama obstaculiza la elaboración de los PEI que comenzaba a solicitarse desde la Administración Central.

Directores de escuelas de segunda categoría. Escuelas contenedoras de las problemáticas sociales

Los directores de escuelas de segunda categoría (5) comparten varios matices con los directores de escuelas de primera. Por momentos, transitan sobredimensionando los aspectos burocráticos y asimismo emergiendo la dimensión pedagógica.

La mayoría de ellos trata de cumplir con la función de asesorar para promover la calidad de las enseñanzas y de los aprendizajes, según fueron sus expresiones. Sin embargo, cuando la misma no se realiza es porque orienta sus esfuerzos a contrarrestar los emergentes contextuales, la contención afectiva de los alumnos y dar respuesta a las problemáticas sociales de los distintos actores. El director de estas escuelas que están insertas en comunidades pequeñas se constituye en un referente social, que lo lleva a desarrollar tareas asistenciales en detrimento de actividades específicas.

A su vez, los docentes manifiestan la importancia de la experiencia y del intercambio entre los pares como fuente de aprendizaje, tanto para conocer sus intervenciones didácticas como para elaborar proyectos institucionales; y en sus expresiones se diluye el asesoramiento del director.

Directores de escuelas de tercera categoría. Hacia 'la soledad del cargo'

No podemos dejar de mencionar la conducción de las escuelas de tercera categoría (6) y de personal único. Los directores de estas escuelas siguen siendo importantes referentes como agentes de socialización de los alumnos y comparten algunos proyectos pedagógicos e institucionales con otros directores rurales. La mayoría de estos directivos son jóvenes que cuentan con el reconocimiento social explícito. Sin embargo, el sentimiento de soledad es notable y se observan intentos por mejorar sus prácticas junto a otros directores de escuelas de personal único, para así contrarrestar esa sensación que los invade.

En la mayoría de los directivos mencionados prevalecen estilos que, según Stephen Ball, se denominan 'administrativos': directivos que respetan las estructuras jerárquicas formales y legitiman el funcionamiento de la escuela, dándole importancia al cumplimiento de la documentación que requieren desde la Administración Central. En este sentido, se sostienen como autoridades de la institución aunque quedan desdibujados como promotores de innovación y de cambio.

Las escuelas de hoy

En el año 1996, cuando se sancionó la Ley Provincial de Educación, se había cumplido un año del inicio de nuestra investigación. Hoy, pasados ya algunos años de la implementación de la reforma en la provincia de La Pampa, volvimos a retomar algunas de esas escuelas mencionadas anteriormente, realizando en esta oportunidad varios estudios de casos para así poder comprender la construcción de los PEI.

Cabe aclarar que las escuelas analizadas son sólo de primera categoría (7), de modo que los rasgos que a continuación describimos tienen su sustento en esta última investigación, quedando abierta la posibilidad de analizar las de segunda y tercera categoría.

Con respecto a las escuelas estudiadas, atravesadas por la implementación de las políticas, sería pertinente preguntarnos qué características presentan en este contexto y si los rasgos anteriormente descriptos prevalecen o son modificados en el imaginario social.

Sabemos que el imaginario impregna y afecta la relación que cada actor tiene con la institución escolar, con otros actores y con su tarea docente. "Los desplazamientos de sentido que resultan de la actividad imaginaria operan, a veces, sosteniendo y favoreciendo la tarea. En otras oportunidades pueden constituirse en obstáculos para el desarrollo de las actividades" (Frigerio et al. 1995). En este sentido, cada escuela responde a su imaginario social, a la construcción que pudo armar acerca de su historia y a las representaciones producidas por cada actor y por la comunidad educativa. Así define Cornelius Castoriadis esta cuestión del imaginario:

Lo imaginario no es a partir de la imagen en el espejo o en la mirada del otro. Más bien, el 'espejo' mismo y su posibilidad, y el otro como espejo, son obras de lo imaginario [...] lo imaginario del que hablo no es imagen 'de'. Es creación incesante y esencialmente 'indeterminada' (social- histórico y psíquico) de figuras/formas/imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de 'alguna cosa'. Lo que llamamos 'realidad' y 'racionalidad' son obras de ello. (Castoriadis 1993)

Retomaremos de la investigación los rasgos singulares de las escuelas que en el imaginario social prevalecen.

Escuelas con marcas profundas y rumbos ambiguos

Cada escuela es portadora de un mandato social y tiene la responsabilidad de movilizar sus recursos para crear una dinámica interna que permita y favorezca el cumplimiento de ese mandato.

Parafraseando a Frigerio et al., el cumplimiento del mandato tuvo y tiene diferencias en cada contexto y en cada coyuntura histórica. Aun cuando cada institución posea sus rasgos propios y contenga diversidad de identidades, el Sistema Educativo forma parte de un proceso global y está atravesado por matices diferentes de una problemática común. De acuerdo a cómo se interprete el contrato fundacional en las escuelas, será el modo en que se responda a los fines educativos que persigue la institución.

En el contexto actual, la escuela portadora de un contrato fundacional, aparece avasallada por la implementación de las políticas educativas, surgiendo así, en este contexto, la demanda externa del proyecto educativo institucional solicitado a cada escuela desde el poder central.

Haciendo referencia al análisis de los PEI como documentos escritos, en las estructuras de las escuelas analizadas se observan un encuadre legal, los fines de la educación pampeana y los objetivos de la escuela. Si bien los actores consideran en su construcción las dimensiones del campo institucional,

diferenciándolas en organizativa-administrativa, pedagógica-didáctica y comunitaria, nos encontramos con distintos proyectos de aula plasmados como una sumatoria de proyectos. A modo de ejemplo, proyectos de integración, de convivencia, de valores y de biblioteca, entre otros. Asimismo, se pueden leer la descripción de debilidades y fortalezas de la institución, de perfiles deseados tanto de alumnos como de docentes, como así también distintas acciones que se van a desarrollar durante el año.

Las concepciones que subyacen en estas instituciones acerca de los PEI conducen a pensar en la ambigüedad del rumbo que estas escuelas están llevando. La impronta dejada por la historia, además de las demandas contextuales y políticas, profundizan la naturalización de sus prácticas docentes. Así lo expuso Pierre Bourdieu:

Debido a que es el resultado de un proceso que la instituye a la vez en las estructuras sociales y en las estructuras mentales adaptadas a esas estructuras, la institución instituida hace olvidar que es fruto de una larga serie de actos de institución y se presenta con todas las apariencias de lo natural. Por este motivo, no hay sin duda ningún instrumento de ruptura más poderoso que la reconstrucción de la génesis: al hacer resurgir los conflictos y las confrontaciones de los primeros comienzos y, con ello, las posibilidades descartadas, reactualiza la posibilidad de que las cosas hayan sido, y sean diferentes y, a través de esta utopía práctica, vuelva a poner en tela de juicio la posibilidad por la que, entre todas las demás se ha optado. (Bourdieu 1997)

La trama de tensiones que constituye la institución escolar da cuenta de lo difícil y complejo que resulta discernir el entramado de relaciones que se configuran. La diversidad de elementos y de perspectivas que coexisten y la satisfacción de las necesidades inmediatas suelen desdibujar la demanda por los conocimientos (Poggi 1993). De modo que para los actores institucionales no está resultando posible realizar análisis de las instituciones que les permitan centrarse en la especificidad de la escuela. Esto se hace presente en el sentido y en el significado que se les atribuye a los PEI. En este sentido, surge como desafío la resignificación del contrato fundacional entre la escuela y la sociedad.

Conducciones y escuelas construidas en el pasado

El atravesamiento de distintas variables en las instituciones educativas dificulta su situación actual generando incertidumbre y desaliento. Al ser cuestionadas o recibir demasiadas exigencias respecto a las demandas, la asignación de sentido en las prácticas se ve movilizada y, en consecuencia, obstaculiza el desarrollo de alternativas de acción.

En relación a lo expresado por Bourdieu, podemos inferir que en las escuelas surgen distintas tensiones que tienen su base en la trama de contradicciones que hacen al funcionamiento de la institución. Una de esas tensiones que prevalece es el apego a la historia institucional –la mirada al pasado es el bálsamo deseado que da respuesta a los actores para reencontrarse a sí mismo– en contraposición a lo adverso del contexto. Además, las demandas que emanan del poder central invalidan el apego y la seguridad que las culturas del trabajo ofrecían, como así también el resguardo que les brindó. En consonancia, aparecen conflictos y fracturas ante una norma que solicita autonomía. De ahí que prevalezca en las escuelas de primera categoría un movimiento pendular en las acciones de los directores. Pareciera que transitan entre la autonomía y los referentes que instituyeron, en el caso de La Pampa, los Coordinadores (8).

Este movimiento, esta dinámica, comienza a configurar modos de responder, modos de decidir y de intervenir. Es por eso que los proyectos institucionales son vividos de modos diferentes y según las circunstancias.

En las instituciones, que fueron fundadas en las primeras décadas del siglo pasado, los directivos con una gran trayectoria en esas escuelas son los impulsores de los proyectos educativos ahora solicitados. De este modo, la construcción de los PEI ha generado un espacio institucional que se cierra y se autoprotege, apegándose al uso de la norma y a la construcción de un documento para ser entregado.

Los PEI, por lo general, en vez de ser propuestas de construcción integral, tal como los docentes lo expresan en las entrevistas, paradójicamente se constituyeron en la suma de distintas partes, pues ellos mismos escribieron separadamente los distintos componentes que guardan poca relación entre sí. Sin embargo, las instituciones cuentan con un documento explícito que se presenta como una totalidad.

En este sentido, los proyectos sufren las vicisitudes de los movimientos pendulares institucionales que, por un lado, generan fuertes resistencias, originan críticas y desconfianzas y, en el peor de los casos, son sólo una respuesta a las autoridades. Se cumple con la entrega de un documento escrito.

En consecuencia, la etapa del nacimiento y construcción de los PEI es un difícil proceso signado por las políticas educativas y las tensiones propias de las escuelas. Una de ellas es la que se genera entre algunos directores con trayectoria que se resisten a modificar el proyecto original de escuela y los docentes más jóvenes y con otra formación que hacen también sus demandas.

La dirección: un espacio a construir

A pesar de las vicisitudes vivenciadas por los actores institucionales, creemos que los proyectos intentan responder a las demandas políticas. Sin embargo, las escuelas en sí poseen un espacio, un lugar que es algo más que lo que el discurso enuncia sobre ellas mismas. Lugar, entre otros, conocido y nombrado como 'la dirección'.

En este sentido, podemos pensar que directivos y docentes, son los posibles puentes entre el contexto y la escuela. Cabe preguntarnos, entonces, qué se necesita para construir los PEI. Es necesaria una concepción de escuela que tienda a la especificidad misma de toda institución escolar. Creemos que un camino está en repensar su historia, recuperar la memoria, apelar a los recuerdos para ayudar a encontrar sentidos, a resignificar el contrato fundacional y a desnaturalizar las prácticas instituidas.

Las escuelas constituyen una realidad singular que tienen una configuración, un contexto y una historia que las hace diferentes, y a su vez poseen estilos y rasgos recurrentes que comparten entre ellas, pues las políticas de la década del noventa impusieron una enorme sobrecarga de cambios fragmentados, descoordinados y efímeros que no han favorecido el pensamiento reflexivo ni el desarrollo profesional de los directivos y docentes.

Si bien el discurso de las políticas se instaló, los espacios de discusión y análisis en los casos analizados no fueron suficientes como para desplegar la escucha y la construcción de interpretaciones de la realidad que permitan comprender y aprehender la complejidad de la vida institucional. Por eso nos parece importante apelar a los recuerdos y recuperar las palabras de Bourdieu cuando expresa que el instrumento de ruptura más poderoso es la reconstrucción de la génesis institucional. Mirar el pasado, confrontarlo con la norma y el contexto podría llevar a descubrir certezas, que en los comienzos de esa escuela fueron las que les dio sustento a las acciones y al mismo proyecto.

En este ir y venir, entre el pasado y el presente, se conjugan las posibilidades de un futuro y la audacia de pensar y construir proyectos institucionales. Movilizar el imaginario que impregna de

sentidos a la escuela y a los PEI implica un permanente interjuego entre directivos y docentes, para comprender que estos actores no son los únicos responsables de la naturalización de las prácticas. Las políticas que se implementaron en los noventa agudizaron esta realidad.

En estos nuevos escenarios no se hace diferencia entre la legalidad y la realidad, como si lo prescripto, por el hecho mismo de serlo, pudiera ser implementado con facilidad. En este sentido, se olvida que lo legislado encierra en su pretensión y en su aplicación la posibilidad de interpretación según los distintos actores.

Hay que permanecer algún tiempo en la escuela para poder comprender y apoyar los cambios. Se habla mucho desde los discursos, pero sabemos que por más que se diga, no se cambia tan fácilmente. Las escuelas son instituciones especialmente conservadoras. Los problemas educativos son complejos y se requiere un enfoque que reconozca este hecho. El cambio es un proceso de aprendizaje cargado de incertidumbre. Es un proceso abierto.

Los estilos de gestión que se hacen necesarios para estos contextos implicarían un abordaje comprensivo de las lecturas institucionales, abarcando un ámbito lo suficientemente amplio como para captar la complejidad desde una distancia óptima entre la práctica en su estilo natural y la construcción teórica.

Si bien pasó el tiempo entre una investigación y otra, se corrobora la necesidad de abrir nuevas búsquedas hacia la complejidad de las interacciones, de las demandas previsibles y no previsibles, desde la multidimensionalidad y la multiperspectividad. No hay un único y mejor camino sino múltiples y diferentes.

Notas

- (1) La gestión pedagógica en las instituciones escolares de nivel primario. Dirigida por Margarita Poggi y Alfredo Furlán. Facultad de Ciencias Humanas UNLPam.
- (2) Cada zona analizada posee aproximadamente 10 escuelas de primera categoría modalidad simple, 15 escuelas de segunda categoría de distintas modalidades –jornada simple hogar y jornada completa– 15 de personal único y 6 escuelas de tercera categoría de jornada simple. La mayoría de los cargos directivos están cubiertos por docentes –Maestros Normales– con varios años de antigüedad en la docencia. Las edades de los coordinadores y vicedirectores oscila entre 45 y 55 años y en las escuelas de personal único y de tercera categoría de los docentes que ocupan el cargo directivo gira alrededor de los 30 años. La planta funcional docente está cubierta por personal docente titular e interino en un 70% de los casos. En las de personal único y de tercera categoría son interinos o suplentes con antigüedad en esas escuelas de campo.
- (3) Este cambio de denominación se debió a la implementación en la República Argentina de la Ley Federal de Educación N° 24195, a partir de 1996.
- (4) Se consideran escuelas de primera categoría las que poseen diez secciones de grado independientes como mínimo. Les corresponde dirección libre, vicedirección y secretaria. Información extraída del Boletín Oficial de la Provincia de La Pampa del día 28 de junio de 1989. Decreto N° 1598. Reglamentando la Ley N° 1124 –Estatuto del Trabajador de la Educación en vigencia–.
- (5) Son escuelas de segunda categoría aquellas que tienen de 4 a 9 secciones de grado. Le corresponde dirección libre. En el caso de ser escuelas hogares y de jornada completa les corresponde secretaria. Información extraída del Boletín Oficial de la Provincia de La Pampa del día 28 de junio de 1989. Decreto N° 1598. Reglamentando la Ley N 1124 – Estatuto del Trabajador de la Educación en vigencia.
- (6) Las de tercera categoría comprende escuelas con hasta tres secciones de grado independiente. Les corresponde

dirección con director a cargo de grado. Las escuelas de personal único se encuentran a cargo de un sólo docente. Información extraída del Boletín Oficial de la Provincia de La Pampa del día 28 de junio de 1989. Decreto N° 1598. Reglamentando la Ley N° 1124 – Estatuto del Trabajador de la Educación en vigencia.

(7) Para este análisis se toma en cuenta algunos aportes del estudio de casos de la Tesis de Maestría *El Proyecto Educativo Institucional. El caso pampeano. Una mirada evaluativa*, realizada por la Prof. María de los Angeles Bernal. Universidad Nacional de La Pampa.

(8) Figura máxima del escalafón que reemplaza a los supervisores.

Bibliografía

- Ball, S. (1989). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Butelman, I. (Comp.) (1996). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad. Volumen 1. Marxismo y la teoría revolucionaria*. Buenos Aires: Tusquets.
- Fernández, L. (1998). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio; Poggi, et al. (1993). "Las instituciones educativas". En *Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Poggi, M. (2002). *Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*. Buenos Aires: Santillana.

Fecha de recepción: 12/05/03 · Fecha de aceptación: 27/10/03