



Espacios en blanco. Serie indagaciones
ISSN: 1515-9485
ISSN: 2313-9927
revistaespaciosenblanco@gmail.com
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de
Buenos Aires
Argentina

Definiciones normativas de las prácticas de dirección escolar en el nivel secundario en la Provincia de Córdoba: los cambios dispuestos en las políticas federales y jurisdiccionales

Kasprzyk, Cesar Mauricio

Definiciones normativas de las prácticas de dirección escolar en el nivel secundario en la Provincia de Córdoba: los cambios dispuestos en las políticas federales y jurisdiccionales

Espacios en blanco. Serie indagaciones, vol. 2, núm. 33, 2023

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384573764015>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-372>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Definiciones normativas de las prácticas de dirección escolar en el nivel secundario en la Provincia de Córdoba: los cambios dispuestos en las políticas federales y jurisdiccionales

Normative definitions of school management practices at the secondary level in the Province of Córdoba: changes provided for in federal and jurisdictional policies

Cesar Mauricio Kasprzyk
CONICET - UNC, Argentina
mauricio.kasprzyk@unc.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-372>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384573764015>

Recepción: 29 Noviembre 2022
Aprobación: 19 Diciembre 2022

RESUMEN:

En el presente artículo se examinan cambios relacionados con la dirección escolar en la Provincia de Córdoba desde la década de 1990. Para ello se recurre al análisis documental de un conjunto normativo de órbita nacional, federal y jurisdiccional que da cuenta de las modificaciones que definieron a la tarea directiva en los últimos treinta años. Este trabajo es parte de una investigación que aborda las prácticas de dirigir escuelas secundarias públicas en el período 2006-2019. Se sostiene el supuesto que desde la década de 1990 la dirección escolar empezó a ser interpelada para adecuarse al modelo de la nueva gestión pública; distanciándose de la perspectiva tradicional que la había caracterizado. Por último, la dirección escolar volvió a constituirse en el foco de las políticas educativas con las reformas dispuestas a partir de la aprobación de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 y las resoluciones aprobadas en el Consejo Federal de Educación (CFE).

PALABRAS CLAVE: dirección escolar, gestión, políticas educativas, reformas, escuela secundaria.

ABSTRACT:

In this article, changes related to school management in the Province of Córdoba since the 1990s are examined. For this purpose, the documentary analysis of a set of regulations from the national, federal and jurisdictional orbit that accounts for the modifications that defined the managerial task in the last thirty years. This work is part of a larger investigation about the practices of running secondary schools in the period 2006-2019. The assumption is sustained that since the 1990s the school management began to be challenged to adapt to the new public management model; distancing itself from the traditional perspective that had characterized it. Lastly, the school management once again became the focus of educational policies with the reforms established after the approval of the National Education Law No. 26.206 and the changes promoted through plans approved by the Federal Education Council (CFE).

KEYWORDS: school management, management, educational policies, reforms, secondary school.

PRESENTACIÓN

El presente artículo está organizado en cinco apartados. En la introducción se problematiza la recurrencia de las reformas escolares en relación con la dirección escolar. Se contextualiza el origen de la preocupación por el tema de la gestión como forma de gobierno de las instituciones educativas y su vinculación con la normativa vigente.

En el segundo apartado se analizan los cambios realizados en la normativa relacionada con la dirección escolar en el contexto de la década de 1990 en Argentina y, específicamente, en la Provincia Córdoba. Para comprender la dimensión de las modificaciones se describen los principales aspectos que se reformaron a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195 de 1993. Se incorporan elementos particulares del caso cordobés dado que la jurisdicción modificó la normativa provincial dos años antes de la aprobación de la LFE; sin embargo, en 1995 esta debió adherirse a la nueva estructura académica que

adquirieron los sistemas educativos. En el tercer apartado se analiza el proceso de las nuevas reformas escolares y las referencias a la dirección escolar en el plano de la normativa nacional. En el cuarto apartado se presentan los cambios de las resoluciones del CFE vinculadas a la dirección escolar. El enfoque de análisis contempla la organización histórica del sistema educativo. Es decir, las relaciones que se establecen entre las distintas jurisdicciones de gobierno. En este sentido, el rol protagónico del CFE, como ámbito de consenso, generó un conjunto normativo que pretendió modificar la configuración del formato escolar del nivel secundario; con ello, también se vio interpelada la práctica de dirección escolar. Por último, se presentan las conclusiones del trabajo.

INTRODUCCIÓN

El ejercicio de la función directiva en la educación secundaria constituye uno de los principales ejes de las reformas escolares. En los últimos treinta años las políticas estatales -que produjeron modificaciones estructurales en los sistemas educativos del país- tuvieron como objeto de reforma a la práctica de dirección escolar. Estos cambios no solo afectaron a la normativa, sino también se hizo extensivo a la redefinición de la nominalización de ciertas categorías conceptuales que acompañaron a las reformas. En ese sentido, se identifica la emergencia de la gestión como eje central de esos cambios; específicamente la categoría «gestión directiva» que, según Podestá (2017) tiene que ver, por un lado, con la gestión en tanto acción que posibilita diseñar y establecer pautas y reglas que permitan que se pueda hacer lo que sea bueno para todos y, por otro lado, se refiere a los procesos de toma de decisión de los directivos y las dinámicas de los equipos. La autora sostiene que es necesario que todos los actores de la escuela estén comprometidos y motivados para mejorar la organización y los aprendizajes.

Otra de las categorías emergentes para caracterizar el trabajo directivo es el de liderazgo. Gore (2017) sostiene que liderar es crearse a sí mismo y quien aspire a “cambiar una organización debe demostrar que es capaz de cambiarse a sí mismo” (p. 65). Taylor (2017) plantea que el liderazgo en la escuela requiere mantener el fuego sagrado. El autor propone una serie de metáforas para “mirar a los directores de escuela”; entre ellas, el malabarista, un ancla, un director de orquesta, un director técnico, entre otros. Sin embargo, no se problematiza el origen de estas tendencias teóricas que se traducen en determinadas políticas educativas. En este caso, la influencia proviene desde el campo económico y para describir la tarea docente se adopta un lenguaje de la gestión equiparable al liderazgo empresarial (Friedrich, 2016). Así, es posible encontrar manuales que conjugan el compendio de bases legales y sugerencias sobre las formas de dirigir/conducir, gestionar o liderar -según se defina- las instituciones educativas. Sin embargo, sostenemos que el concepto «práctica de dirección escolar» permite nominar el objeto de estudio de la investigación en curso.

Para el presente trabajo se considera como antecedente la investigación de Ruiz (2016) “La educación secundaria obligatoria. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales”. Entre otros aspectos, en la obra se problematiza sobre:

la recurrencia de reformas educativas sobre el Nivel Secundario, que han afectado diferencialmente a las jurisdicciones más allá de las definiciones nacionales. Las transformaciones de la organización del gobierno del sistema educativo nacional, con la generación de complejas instancias de coordinación con competencias superpuestas y no necesariamente congruentes, han dado lugar a la adopción de políticas federales que han operado en el plano de las jurisdicciones provinciales de manera diferencial (p. 18).

La preocupación emergente acerca de las formas de gestionar las instituciones educativas guarda relación con los cambios que se proponen para las escuelas secundarias y el gobierno del sistema educativo en general. En la década de 1990 se llevaron a cabo transformaciones estructurales en el sistema educativo argentino que tuvieron impacto en la creación de sub-sistemas escolares provinciales (Vior, 1999; Giovine, 2012; Ruiz, 2009, 2016; Feldfeber, 2009). En el devenir de esa historia es insoslayable el hito que representó la sanción

de la ley N° 24.049 de 1991 -de transferencia de servicios educativos-, a partir de la cual, las jurisdicciones provinciales pasaron a ser las responsables de la oferta educativa en sus territorios pero de acuerdo a las regulaciones federales. La aprobación de esta ley representó una “bisagra” que marcó un antes y un después en la nueva configuración del sistema educativo con un carácter economicista y de alivio fiscal para la Nación (Carranza, Kravetz, Pacheco, Castro, Abratte y López, 2006). Según Scioscioli (2015) el sistema escolar - que se había caracterizado a lo largo del siglo XX por una marcada presencia del nivel federal de gobierno en cuanto a las definiciones políticas y al financiamiento de estas- delegó en las provincias la responsabilidad de sostener económicamente a las escuelas del nivel primario, secundario y terciario. De esta forma “la descentralización en el plano del gobierno del sistema educativo argentino supone cierta autonomía de las jurisdicciones quienes, a pesar de que deben seguir los lineamientos de la política nacional, gobiernan, administran y organizan sus propios sistemas educativos” (Caldo y Mariani, 2020, p. 172). Desde entonces se complejiza la trama de relaciones entre la política nacional-federal y las adaptaciones locales que se realizan en las jurisdicciones.

Por otra parte, la Ley Federal de Educación N° 24.195 sancionada en 1993 constituyó un complemento necesario de la ley de transferencia. En el sentido de favorecer jurídicamente el proceso de descentralización, sentar las bases para contrarrestar -desde el Estado Nacional- la atomización del sistema y acompañar, en algunas de sus facetas, la reforma del Estado (Carranza, Kravetz, Pacheco, Castro, Abratte y López, 2006). Además, la normativa federal aprobada en el contexto de esas transformaciones también incorporó cambios en relación con la dirección escolar. Las resoluciones procedentes del Consejo Federal de Cultura y Educación cristalizaron las modificaciones sobre la dirección escolar que no se especificaron en la nueva ley, pero sí redefinieron pautas en cuanto a la tarea de dirigir escuelas en un contexto signado por grandes cambios. A su vez, la provincia de Córdoba se adelantó al período de transformaciones y sancionó su propia legislación escolar.

En la medida que se sanciona la obligatoriedad del nivel secundario, a través de la normativa nacional -LEN N° 26.206 de 2006- y la normativa jurisdiccional que regula la reforma en el ámbito local -Ley de Educación Provincial N° 9.870 de 2010-, se admite la necesidad de sustentar como Estado y sociedad la universalidad de ese tramo formativo que se caracterizó históricamente por sus rasgos selectivos y excluyentes (Southwell, 2013; Terigi, 2008; Ruiz y Schoo, 2014). A diferencia de esos rasgos, las nuevas reformas escolares postulan una modificación en la filosofía educativa que transcurre desde la meritocracia hacia la justicia escolar; esto a su vez, interpela a la dirección escolar en su hacer cotidiano y en la construcción del proyecto educativo institucional (Carranza y Kravetz, 2010).

LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA “TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA”

En el inicio de la década de 1990 se llevaron a la práctica una serie de transformaciones en América Latina que habían tomado impulso a partir de los '80 y produjeron cambios profundos en las estructuras políticas, económicas y sociales de los países de la región (Rigal, 2004). Estos procesos impactaron y rediseñaron la esfera educativa principalmente a través de las reformas en los sistemas educativos, estrechamente vinculadas a los procesos de reestructuración de las economías nacionales (Asprella, 2015; Gluz y Feldfeber, 2021). En este contexto la cuestión de la gestión escolar emerge como elemento central en los discursos y propuestas de políticas. Según Carranza (2005), el seminario internacional "La Gestión Pedagógica de los Planteles Escolares: prácticas, problemas y perspectivas analíticas" realizado en México en el año 1991 fue el hecho que dio inicio a la agenda de la gestión en las políticas estatales. Ezpeleta y Furlán sostienen que “la gestión del plantel escolar adquiere hoy un renovado interés frente a las reformas que en América Latina se orientan a equilibrar las variables de calidad, eficiencia y equidad de los sistemas educativos” (en Carranza, 2005, p. 90). A partir de ese momento, no sólo se relaciona el problema de la gestión con el replanteo de las

políticas educativas, sino que, además se instala de forma hegemónica el paradigma de evaluación de la calidad educativa, algo que permanece hasta la actualidad (Vior, Rodríguez y Más Rocha, 2016; Ruiz, 2009).

En el marco de las reformas estructurales de los sistemas educativos (en la década de 1990) las demandas hacia la dirección escolar estuvieron signadas por la reconfiguración del trabajo escolar. En sintonía con las políticas educativas impulsadas en la región de América Latina, en Argentina los cambios se orientaron hacia el interior de las instituciones. “Para ello la autonomía de la institución escolar y sus actores, así como la profesionalización de estos últimos, especialmente los directivos escolares, fueron vistos como pilares fundamentales en la obtención de una mayor calidad educativa” (Manziona, 2011, p. 107). El discurso vehiculado en las políticas de reforma promovió la institucionalización de la imagen de un gestor exitoso que debía captar recursos económicos a través de planes o proyectos y hacer un uso eficiente de ellos. Sin embargo, los análisis realizados arriban a la conclusión de que proliferó un doble discurso; mientras por un lado se apelaba a la autonomía escolar como estrategia que responsabilizaba a escuelas, docentes y directivos por la calidad del servicio, por otro lado, prevalecía una marcada regulación administrativa para cualquier procedimiento de gestión que limitaba el ejercicio de la autonomía, a la vez que se generaba una fuerte dependencia de directivos y docentes hacia los lineamientos del aparato administrativo jurisdiccional (Carranza, Kravetz, Pacheco, Castro, Abratte, y López, 2006).

Según Castro (2006) la gestión, en cuanto discurso de regulación, contiene un doble efecto: por un lado, se presenta como tecnología que posibilita orden y mejor funcionamiento de la institución; pero, por otro lado, produce efectos políticos en tanto se presenta como una tendencia inevitable que finalmente termina naturalizándose. En este sentido, Tiramonti (2007) sostiene que mediante la descentralización educativa fue posible desconcentrar el tema de la cotidianeidad de la gestión escolar y las exigencias financieras y ubicar los conflictos emergentes en distintos niveles del Estado. Sin embargo, la Ley Federal de Educación omitió cualquier especificación sobre nuevas atribuciones y funciones para los cargos directivos, roles que en la práctica experimentaron profundos cambios al momento de dirigir las organizaciones escolares.

La reforma educativa se caracterizó, entre otros aspectos, por la obligatoriedad del último año del nivel inicial (sala de 5 años) y la modificación de la estructura académica centenaria -nivel primario y secundario- estableciendo tres ciclos obligatorios de escolarización denominados: Educación General Básica (tres años de duración cada uno) y un ciclo de Educación Polimodal¹ (tres años de duración). Si bien la normativa que reguló el sistema educativo en todo el territorio nacional no estableció en su articulado ninguna mención a las tareas que debían afrontar quienes realizaban el trabajo de dirección escolar, se identifica que el Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó dos resoluciones que orientaron en lo sucesivo los cambios que se desarrollaron.

La resolución N° 41/95 sentó las bases federales para la reorganización institucional de las escuelas. Para llevar a la práctica el proceso de transformación la normativa dispuso que:

Se acuerdan los siguientes aspectos a cambiar en las instituciones:

1. Gestión 2. Organización institucional 3. Trabajo institucional de los alumnos 4. Aula flexible 5. Inclusión progresiva de los CBC 6. Procesos orgánicos de participación (texto de la resolución N° 41/95).

La normativa -que no presenta un conjunto integrado de artículos sino un texto unificado- expresa las categorías de las organizaciones escolares que debían ser afectadas por la reforma en curso. En efecto, se evidencia que el ámbito de la gestión vuelve a concitar la atención en la expresión legal; en este sentido, se estableció que desde la dirección de las escuelas se convocara a los actores escolares para la formulación del proyecto institucional. También se dispuso implementar la autoevaluación institucional en relación con las competencias de sus estudiantes de acuerdo con las metas del proyecto educativo (resolución N° 41/95).

En la resolución N° 43/95 se detallan las funciones que debían desempeñar docentes (en el espacio áulico), directoras/es, supervisoras/es y la institución escolar en el proceso de implementación de las políticas de reforma educativa. En primer lugar, la resolución establecía que “Se dictará una norma provincial fijando

la aplicación de la nueva estructura, con la secuencia anual de gradualidad de la implementación” (artículo 1°). En segundo lugar, la norma disponía la reestructuración de aspectos vinculados con la temporalidad y espacialidad: “La transformación educativa en marcha requiere la organización de diferentes espacios y tiempos de la estructura escolar que incluye tanto los contenidos como la propia gestión educativa” (artículo 2°). En este sentido, interesa destacar las especificaciones en relación con la figura de directoras/es:

(artículo 2°) Los directivos/as: - promover[á]n la participación y el compromiso creciente de todos los docentes de la institución, para alcanzar las metas programadas. - planificarán con los docentes la distribución del tiempo escolar flexibilizando su uso en relación con: a) el tiempo real que requiere los aprendizajes según su especialidad, grado de complejidad, edad de los alumnos y otras variables; b) los momentos y modos para la recreación. - incrementarán el uso efectivo de la información existente en la escuela, incluyendo la lectura permanente de los indicadores cualitativos y cuantitativos establecidos para el seguimiento de la marcha del proyecto pedagógico institucional. - participarán de reuniones periódicas y sistemas con los otros directivos/as de la zona, según la organización de cada provincia.

Manzione (2009, 2011) sostiene que el discurso de la época (enunciado en este caso en la normativa) expresaba la necesidad de desarrollar en las y los directoras/es categorías profesionales que se sintetizaban en la imagen del gestor exitoso de instituciones eficientes. En este sentido, estos actores debían desempeñarse en instituciones que estaban atravesando profundos cambios. La imagen de la organización escolar que prevalecía no es la clásica escena de la modernidad regida burocrática y jerárquicamente, sino que se imponía la metáfora de la organización flexible y cambiante que debía atender la demanda de los consumidores. Esta interpretación sobre las organizaciones escolares coincide con la perspectiva de Castro y Enrico (2019), quienes sostienen que el modelo burocrático como modo hegemónico de organización del sector educativo -en sus diferentes niveles de gobierno- comenzó a ser desplazado hacia finales de 1980. Desde entonces, la organización empezó a adaptarse a los lineamientos del enfoque de la nueva gestión pública, presentándose como una estrategia de renovación del sector público promovida a través de reformas que incluyeron desregulación, descentralización y flexibilidad organizacional; apuntando así a reducir el gasto y la estructura burocrática, estimulando la competitividad y la comercialización de los servicios públicos (Parente y Villar, 2020; Verger y Normand, 2015).

Como se mencionó en el inicio de este trabajo, es importante remarcar que en Córdoba se aprobó la Ley de Educación Provincial N° 8.113 en 1991 ² y con ello esta jurisdicción se anticipó a la reforma del sistema educativo vehiculizado en la LFE. En este sentido, las reflexiones de Abratte (2015) son pertinentes dado que considera que la premura de la provincia para aprobar la ley general de educación solo puede ser comprensible en el marco del proceso de transferencia de escuelas medias y superiores que se consolidaría con la sanción de la ley N° 24.049. Ambas leyes tuvieron tratamiento legislativo de forma simultánea -a fines de 1991- una en el ámbito nacional y la otra en el ámbito provincial. Por otra parte, el Estado cordobés se aseguraba con la sanción de la ley un margen de autonomía dado que era evidente que en lo inmediato se aprobaría una ley nacional/federal que regularía el conjunto del sistema educativo.

En la nueva ley (N° 8.113) encontramos especificaciones respecto a las funciones y atribuciones del cargo directivo en el ámbito escolar:

(artículo 73) El director. El director, como representante oficial del Estado provincial, ejercerá la autoridad superior del centro. Le corresponderán las competencias ejecutivas de dirección y administración, y será asistido para su mejor cumplimiento por un equipo directivo, cuya composición variará según las características del centro. El acceso a estos cargos se efectúa con arreglo a las condiciones establecidas por el estatuto que regula la carrera docente.

(artículo 74) Funciones del director. Corresponderán al director, el ejercicio de las siguientes funciones especificadas en las reglamentaciones de esta ley:

a) Planificación:

- Formula, asistido por el Consejo y el equipo docente, el diseño del proyecto institucional del centro. Elabora, asistido por el equipo docente la programación anual de actividades del centro.

-Prepara el proyecto de presupuesto anual del centro que se eleva a las autoridades competentes;

b) Gestión:

- Preside el Consejo del centro educativo.
 - Dirige la ejecución de las acciones programadas.
 - Coordina el equipo docente de la institución y sus actividades académicas.
 - Vela por el cumplimiento de la presente ley y sus reglamentaciones.
 - Resuelve, como instancia administrativa, las cuestiones de su competencia suscitadas por la aplicación de esta normativa.
 - Representa oficialmente al centro en los públicos y en las relaciones con otras instituciones;
- c) Evaluación:
- Dirige el proceso evaluatorio de las acciones programadas y sus resultados.

Esta ley introdujo una innovación de la época porque creaba “en el ámbito de cada institución de enseñanza el Consejo del Centro Educativo como órgano participativo que representará a los integrantes de la comunidad educativa en el nivel local del gobierno escolar” (artículo 75). Este órgano estaba conformado por un conjunto de actores institucionales: director/a, integrantes del equipo directivo, representantes de docentes, alumnas/os, padres, egresados y actores extra-institucionales: representantes de organismos de apoyo al centro, representantes designados facultativamente por el municipio, comuna o comisión vecinal y los representantes invitados de otras organizaciones comunitarias vinculadas al accionar del centro. El Consejo del Centro Educativo desarrollaba funciones de carácter consultivo, asesorando y colaborando con la dirección en lo que refiere a planificación, apoyo a la cuestión directiva y evaluación de la programación anual institucional. Sin embargo, Castro (2006) sostiene que los Consejos Escolares (CE), en conjunto con los Consejos Regionales y el Consejo Provincial de Educación nunca se efectivizaron y sólo formaron parte de una retórica discursiva de democratización y participación ciudadana. Además, la función de apoyo del CE a la dirección escolar no sobrevivió dado que en la actual ley de educación (N° 9.870) su participación no fue ratificada ya que no se la incorporó en el cuerpo de la normativa vigente.

LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN EL PLANO DE LAS NUEVAS REFORMAS

A partir de la sanción de la LEN N° 26.206/06, el sistema educativo de la provincia de Córdoba fue redefinido de acuerdo a las reformas nacionales y federales que postularon cambios en las organizaciones escolares para efectivizar el derecho a la educación secundaria. Estas reformas también implicaron el surgimiento de nuevas obligaciones en los diferentes actores escolares y la emergencia de variadas demandas hacia los actores a cargo de la dirección escolar.

En la actualidad, la normativa vigente (LEN) presenta limitadas referencias a la dirección escolar; esta es entendida como posibilidad: “La carrera docente admitirá al menos DOS (2) opciones: (a) desempeño en el aula y (b) desempeño de la función directiva y de supervisión. La formación continua será una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional” (artículo 69) que, a su vez, son ratificados en la Ley de Educación Provincial N° 9.870 de 2010 (artículo 9). Sin embargo, la normativa provincial avanza en la definición de aspectos relativos a las atribuciones de los actores directivos en la vida institucional y en las formas de acceso a los cargos:

Cada institución educativa estará a cargo de un director que podrá ser apoyado en sus funciones por un equipo de gestión educativa conformado de acuerdo a las características de cada escuela. El acceso a estos cargos se efectúa con arreglo a las condiciones establecidas por los estatutos y normas reglamentarias que regulan la carrera docente.

En las instituciones de gestión privada el director reviste el carácter de autoridad pedagógica, mientras que la entidad propietaria es la responsable del funcionamiento integral de la institución (LEP N° 9.870, artículo 105).

No obstante, la normativa sobre la práctica de la función directiva no se encuentra actualizada, así como tampoco integra un corpus unificado. En la provincia de Córdoba, según identifica Yelicich (2019), las múltiples regulaciones que atraviesan la dirección escolar provienen de memorándum, resoluciones y circulares *ad hoc* elaboradas por el Ministerio de Educación y transmitidas a las y los directoras/es a través de los agentes de supervisión. La resolución histórica N° 979/63 que dispone las atribuciones de las y los

directoras/es³ es el principal instrumento de regulación de las prácticas de dirección escolar aún en la actualidad.

En el contexto de ampliación de la obligatoriedad y reafirmación del derecho a la educación secundaria, la dirección escolar se convirtió en una tarea multidimensional y altamente compleja. Las y los directoras/es poseen cada vez mayores cuotas de autonomía, a la vez que se les exige la implementación de planes y programas del nivel jurisdiccional y federal que actúan como regulaciones de las prácticas directivas. Según Yelicich (2021) en ocasiones la función directiva excede el quehacer central de la escuela y pone a prueba su experticia pedagógico-didáctica, sobrecargando así la actividad cotidiana de numerosas exigencias y condicionamientos que provienen de cambiantes escenarios socioeconómicos, políticos y culturales.

En la figura directiva se deposita la responsabilidad extra de la formulación, desarrollo y evaluación de planes y proyectos. Ezpeleta (en Sosa, 2005) sostiene que con las sucesivas reformas de los sistemas escolares se asignaba a las y los directoras/es tareas extra teniendo que “salvar lo que el sistema no salva” (p. 18). Además, en esa práctica de dirección se configuran formatos o modelos de gestión que no son azarosos, sino que son construcciones sutiles y conceptualizaciones que conforman los modos de pensar y actuar (Asprella, 2015). Las organizaciones y los perfiles de las propuestas educativas institucionales que se llevan a cabo en las escuelas están mediadas por el entramado social y cultural en el que se encuentran insertos.

LAS DEFINICIONES DEL CFE EN EL CAMINO HACIA LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA OBLIGATORIA: LA EMERGENCIA DE MULTI-REGULACIONES EN LA DIRECCIÓN ESCOLAR

En el Estado argentino coexisten dos jurisdicciones sobre las que se ejerce el poder: la federal y la de los Estados miembros (las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Entre ambas jurisdicciones se establecen relaciones de diverso tipo que deberían propiciar la convivencia armónica. Estos vínculos pueden clasificarse en tres grupos: de suprasubordinación, de inordinación y de coordinación (García Pelayo en Ruiz, 2016). La primera implica una superioridad del ordenamiento federal sobre los Estados que la integran. En segundo lugar, se encuentran las relaciones de inordinación que implican la participación de los Estados en la conformación de ámbito federal; estas se clasifican en inordinación orgánica y normativa. Por último, aparecen las relaciones de coordinación. Según Ruiz (2016) estas serían las más adecuadas para analizar el caso del ámbito escolar debido a que suponen la distribución de competencias entre el Estado federal y los Estados miembros. Sin embargo, las regulaciones federales y las políticas de alcance nacional se entretajan con las regulaciones y políticas provinciales complejizando aún más las relaciones entre el poder central y los poderes locales (Caldo y Mariani, 2020).

La Ley de Educación Nacional sentó las bases para que el Consejo Federal de Educación desempeñe un rol protagónico en las sucesivas reformas. El Consejo es el organismo de concertación de la política educativa nacional (artículo 113) y sus resoluciones son de cumplimiento obligatorio para las jurisdicciones cuando la Asamblea Federal lo dispone. En este sentido, Ruiz (2020) advierte que una serie de contenidos relevantes para el cumplimiento del derecho a la educación no se establecen en la legislación nacional y quedan supeditados a la agenda del CFE. Por su parte, las autoridades educativas de las provincias y la ciudad autónoma de Buenos Aires, en cumplimiento del mandato constitucional, deben “Aplicar las resoluciones del Consejo Federal de Educación para resguardar la unidad del Sistema Educativo Nacional” (artículo 121 inc. f).

En este sentido, distintos trabajos dan cuenta de los procesos de modificación que atravesó la escuela secundaria como resultado de las nuevas políticas que emanaron del Consejo Federal de Educación una vez aprobada la Ley de Educación Nacional (Ruiz, 2016; Rio y Schoo, 2016). En los años 2009 y 2010 se aprobó un conjunto de normas federales, planes, programas y proyectos que afectaron la diagramación del nivel secundario. La primera norma consistió en la sanción del Plan Nacional Trienal para la Educación Obligatoria:

El Plan Nacional de Educación Obligatoria procura ser la expresión de un vínculo político entre la nación y las provincias que valora la construcción de consensos de las prioridades estratégicas de la educación obligatoria para sostener un horizonte integrador que evite los riesgos de una nueva fragmentación del sistema (CFE resolución N° 79/09, anexo inciso 16).

Esta norma inauguró una tendencia para establecer estrategias y nuevos modos de “intervención política que permitan gestionar la incertidumbre y reconocer la complejidad del campo educativo abordando la comprensión de los problemas desde distintas miradas y con las herramientas apropiadas a los nuevos desafíos” (CFE resolución N° 79/09). Se iniciaba una nueva etapa de relación en el ámbito de gobierno de la educación entre la nación, el nivel federal y las jurisdicciones provinciales con el objeto de brindar asistencia técnica y financiera para aquellas jurisdicciones que presentaban mayores dificultades y así progresar en la implementación de la LEN.

Posteriormente, se avanzó en la necesidad de concretar lo que se anunciaba en la Ley de Educación Nacional: conformar un sistema educativo integrado y coherente. En octubre de 2009 el CFE aprobó la resolución N° 84 “Lineamientos políticos y estratégicos para la educación secundaria obligatoria”:

(artículo 2°) Establecer que en un plazo de tres años las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales implementen medidas conducentes para:

- a) Dotar de unidad pedagógica y organizativa al nivel secundario a través de la concertación federal de criterios compartidos, referidos a la propuesta de educación secundaria en su conjunto y a las metas comunes para la organización del nivel.
- b) Promover la integración de los ámbitos de gobierno, cuyas decisiones tienen incidencia sobre la educación secundaria.
- c) Definir y concretar políticas de fortalecimiento de los equipos pedagógicos jurisdiccionales para el acompañamiento de las instituciones educativas.

Como medida para lograr la consecución de los cambios propuestos en la regulación federal se propusieron las siguientes estrategias:

- Definir tanto a nivel nacional como jurisdiccional, políticas de fortalecimiento de los equipos pedagógicos de acompañamiento de las instituciones educativas.
- Desarrollar propuestas de formación específicas para los integrantes de las áreas de gobierno de la educación secundaria: supervisores, coordinadores regionales, equipos pedagógicos, entre otros.
- Producir nuevas regulaciones que generen otras condiciones para la renovación de las propuestas formativas y su organización institucional, y las condiciones pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos (CFE resolución N° 84/09).

Las resoluciones N° 79 y 84 del CFE sentaron las bases políticas y la necesidad de avanzar en nuevos formatos organizacionales y pedagógicos en el nivel secundario. Sumado a ello, en noviembre de 2009 se aprobó la resolución N° 88 mediante la cual se sancionó el documento: “Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes jurisdiccionales y planes de mejora institucional” que apelaba al protagonismo de los actores escolares: “resulta prioritario que todas las instituciones del sistema, la supervisión, las escuelas secundarias, los equipos directivos y docentes, los alumnos y las comunidades educativas (...), se aboquen al diseño e implementación de procesos de mejora institucional” (Considerandos resolución N° 88/09). Para ello se atribuyen roles y funciones específicas a los responsables de la dirección escolar:

Las instituciones educativas, a través de su Director, tendrán a su cargo:

- a. La elaboración del Plan de Mejora Institucional en un trabajo articulado con todos los integrantes de la comunidad educativa y con la asistencia técnica de las áreas jurisdiccionales involucradas.
- b. La determinación colectiva de las Metas Educativas de Igualdad y Calidad por escuela y la promoción del compromiso de todos los actores de realizar los esfuerzos necesarios para alcanzarlos y rendir cuenta de los avances a su comunidad.
- c. La administración de los recursos financieros percibidos para la implementación del plan de mejora y la rendición de dichos fondos de acuerdo a la normativa vigente.
- d. La articulación y aprovechamiento de las estrategias implementadas que se proponen en el Plan de Mejora Institucional (trayectos de formación, acciones específicas, etc.) por parte de todo el personal del establecimiento.

e. El seguimiento, monitoreo y evaluación de los procesos y resultados en la ejecución de los compromisos contraídos en el Plan de Mejora Institucional de la Educación Secundaria, para lo cual podrá recibir asistencia técnica provincial (CFE resolución N° 88/09, anexo, inciso 18).

La implementación de los Planes de Mejora (PM) concertados en el ámbito del CFE constituyeron una política importante para las escuelas cordobesas porque permitieron desarrollar un conjunto de estrategias para incluir al estudiantado (Bocchio, 2019). Sin embargo, en cuanto al modelo de gestión de programas y proyectos (según Álvarez, Borelli y López, 2016) prevaleció un control típico de la lógica burocrática y de mercado; es decir, se definieron objetivos a nivel nacional y se evaluaron los resultados. Sostenemos que esta fusión arriba a una nueva lógica de gestión denominada «posburocrática» (Barroso, 2011) que se centra en la obtención de resultados.

Coincidimos con Stoll (2009, 2013) quien establece que, en el enfoque de la mejora escolar continua, el principio fundamental de la responsabilidad ante el cambio se encuentra en la propia escuela. Quienes promueven este enfoque consideran que el/la director/a, el personal docente y el cuerpo de gobernación están mejor situados para decidir cómo modificar sus propias instituciones (Mortimore, 1998; Whitty y Mortimore, 2000). En Argentina este encuadre es retomado y desarrollado en varios trabajos que abordan el tema de la gestión directiva, promueven prácticas de mejora constante y liderazgo escolar (Podestá, 2017; Gvirtz, 2017; Gore, 2017; Taylor, 2017).

En coincidencia con Asprella (2015) se sostiene que en las últimas décadas las y los directoras/es de escuelas secundarias fueron reconocidos como el principal objeto de las políticas educativas de reforma; con ello, los actores debieron adecuarse a las multi-regulaciones procedentes de diferentes niveles de gobierno del sistema educativo (Barroso, 2011), además de contemplar las normas históricas de organización del trabajo docente. Según Bocchio y Grinberg (2017) estas propuestas tuvieron una clara influencia en la transformación de los modos de regulación de los sistemas educativos, en el trabajo de dirección escolar y, puntualmente, en la promoción de instrumentos de gestión empresarial en la escuela. Específicamente mencionan la emergencia de tecnologías para tornar más eficiente la escuela estatal: la gestión por proyecto, los planes de mejora institucional y las evaluaciones estandarizadas. Entre otras consecuencias, esto da cuenta de la intensificación de la labor docente y de la “colonización administrativa” del trabajo de dirigir escuelas, que debe responder ahora a múltiples evaluaciones y auditorías externas (Bocchio, 2013).

CIERRE Y CONCLUSIONES

A partir del análisis de la normativa se evidencia la compleja trama de relaciones que supone el gobierno del sistema educativo. Un sistema que se configuró con una tendencia centralista -marcada participación de la órbita nacional- y se reconfiguró a partir de la década de 1990 con mayor presencia del nivel federal de gobierno en cuanto a la proliferación normativa.

Las sucesivas reformas posicionaron a la dirección escolar en el centro de su atención. Desde aquel período de cambios estructurales que se dispusieron en el sistema hasta la actualidad no se dejaron de promover modificaciones en relación con las demandas hacia la gestión de las escuelas. En ese contexto emergió una marcada preocupación para equilibrar las variables de calidad, equidad y eficiencia. Es así que emergió la imagen del/la directora/a como gestor exitoso que debía captar recursos y administrarlos de manera eficiente. Pero, además, se produjeron cambios hacia el interior de las instituciones; éstas experimentaron procesos de autonomía escolar, aunque siempre apegada a los lineamientos de las administraciones provinciales. Proceso caracterizado por Castro (2006) como la difusión del doble discurso -entre la autonomía y las limitaciones-.

En los últimos quince años se evidenció la emergencia de otro tipo de regulaciones que se concretizan en las escuelas e interpelan a las y los directoras/es. Esta situación también delinea la transición desde el régimen burocrático hacia el posburocrático que se arraigó en las formas de administración del sistema educativo y consolidó el enfoque de la nueva gestión pública -centrado en la obtención de resultados medibles-.

Los Planes de Mejora implicaron una sobrecarga de tareas para los actores directivos, pero también posibilitaron la inclusión de amplios sectores de la población que antes no accedían a la escuela secundaria. En este sentido, la sanción de la Ley de Educación Nacional implicó la necesidad de repensar el formato escolar del nivel secundario para garantizar el derecho a la educación. Para promover los cambios en la escuela secundaria, el nivel federal de gobierno del sistema desempeñó un rol protagónico y sancionó un conjunto de normativas que interpeló ese formato, pero también a la tarea. Como sostienen Carranza y Kravetz (2010) era necesario modificar la filosofía educativa y pasar de la meritocracia a la justicia curricular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abratte, J. (2015). Leyes, políticas y educación en Córdoba: algunas reflexiones en torno a la trayectoria de la legislación educativa provincial en una perspectiva históricopolítica. En S. Roitenburd, y J. Abratte, (comp.). *Historia, política y reforma educativa: aportes críticos, transformaciones culturales y prospectiva en el espacio educativo argentino*. (p. 233-258). Córdoba, Argentina: FFyH-UNC.
- Álvarez, M., Borrelli, L. y López, J. (2016). Planes de Mejora, entre la ilusión autónoma y la regulación del sistema. En M. Alonso Brá (Coord.), *Política y administración educativa. Nuevas y viejas tensiones* (pp. 73-151). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Entreideas.
- Asprella, G. (2015). Modelos de gestión en Directivos de instituciones educativas de nivel secundario. Tesis de doctorado. Universidad de Sevilla, España.
- Barroso, J. (2011). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. En: A. Neto-Mendes, J. Costa, A. Ventura, org. *A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais* (pp. 11-22). Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Bocchio, M. (2013). Gestión por proyecto y autonomía escolar. Contribuciones para un estado del arte sobre la cuestión. De Prácticas y Discursos. *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 2 (2).
- Bocchio, M. (2019). ¿Y si no estuviesen las escuelas secundarias en las Ciudades-Barrios? Tensiones entre la mejora de las condiciones de escolarización y el desfinanciamiento de algunas políticas de inclusión socioeducativa en la Provincia de Córdoba. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27, 1-23. DOI: 10.14507/epaa.27.3178
- Bocchio, M. y Grinberg, S. (2017). ¿Sólo van a trabajar si reciben los fondos? Management, regulación moral y escuelas en la periferia metropolitana (Córdoba, Argentina). *Exitus*, 7, 306-330.
- Caldo, M. J. y Mariani, M. (2020). El trabajo del inspector en el marco de políticas de reforma. El caso de la provincia de Buenos Aires, Argentina, entre 2003 y 2015. *Foro de Educación*, 18 (2), 171-190.
- Carranza, A. (2005). Escuela y gestión educativa. *Páginas*, 5, 87-104.
- Carranza, A. y Kravetz, S. (2010). Políticas públicas y educación secundaria. *Políticas Educativas*, 3 (2).
- Carranza, A., Kravetz, S., Pacheco, M., Castro, A., Abratte, J. y López, V. (2006). Descentralización y relocalización de la centralidad en las políticas educativas. Algunos casos provinciales. *Cuadernos de Educación*, IV, 33-46.
- Castro, A. (2006). La gestión escolar en cuestión. *Cuadernos de Educación*, IV, 225-234.
- Castro, A. y Enrico, J. (2019). Reflexiones en torno a la administración y la organización educacional en cronoespacios contemporáneos de descentralización, control y autonomía. *RELAPAE*, (11), 28-39.
- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos. En Feldfeber, M. (comp.). *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Friedrich, D. (2016). “¿Qué enseña ‘Enseñá por Argentina’?”. En el Blog Conversaciones Necesarias. <https://conversacionesnecesarias.org/2016/11/04/que-ensena-ensena-por-argentina/>
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones UNQ.
- Gluz, N. y Feldfeber, M. (2021). La democratización como horizonte y las políticas de “inclusión” en el campo educativo. En N. Gluz, y M. Feldfeber, (comp.). *Las tram(p)as de la inclusión. Políticas públicas y procesos de*

- democratización en el campo educativo (2003-2015)* (pp. 13-44). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Gore, E. (2017). El director de escuela como gestor del cambio. En S. Gvirtz y M. Podestá *Mejorar la gestión directiva en la escuela* (pp. 51-68). CABA, Argentina: Ed. Granica.
- Gvirtz, S. (2017). Mejorar la escuela. En S. Gvirtz y M. Podestá *Mejorar la gestión directiva en la escuela* (pp. 29-50). CABA, Argentina: Ed. Granica.
- Manziona, M. (2009). La dirección escolar en Argentina en el contexto de las tendencias gerenciales en educación: de la gestión a la redención. En A. Betancourt y A. Corbalán (Comp.). *América y políticas* (pp. 55-71). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Manziona, M. (2011). La dirección escolar en Argentina: reconfiguración del rol en contextos inciertos. *Cadernos Cedes*, 31, 103-125.
- Mortimore, P. (1998). *The road to improvement. Reflections on school effectiveness*. Países Bajos: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Parente, J. y Villar, L. (2020). Los sistemas educativos en el contexto de la transición de la Nueva Gestión Pública a la Post Nueva Gestión Pública: estudio comparado entre Brasil y España. *Educación en Revista*, 36, 1-24. DOI: 10.1590/0104-4060.67115
- Podestá, M. (2017). La gestión: una oportunidad en la mejora escolar. En S. Gvirtz y M. Podestá *Mejorar la gestión directiva en la escuela* (pp. 11-28). CABA, Buenos Aires: Ed. Granica.
- Rigal, L. (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina dentro del marco latinoamericano*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Rio, V. y Schoo, S. (2016). La universalización de la educación secundaria obligatoria: políticas y acuerdos federales. En G. Ruiz (comp.) (2016). *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales* (pp. 131-189). Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Ruiz, G. (2009). La ley de educación reformada. Cuestiones problemáticas en torno a la recurrencia de reformas educativas. Parte 1, *Revista Derecho y Ciencias Sociales*, 1, 173-194.
- Ruiz, G. (comp.) (2016). *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Ruiz, G. (2020). *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Ruiz, M. y Schoo, S. (2014). La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países. *Foro de educación*, 12, 71-98. DOI: 10.14516/fde.2014.012.016.003
- Scioscioli, S. (2015). *La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado federal*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Sosa, M. (2005). Entrevista a Justa Ezpeleta. *Revista Páginas*, 11-29.
- Southwell, M. (2013). El formato escolar en cuestión: reflexiones en pasado, presente y futuro. En M. Pini, S.M. Más Rocha, J. Gorostiaga, C. Tello y G. Asprella (coords.). *La educación secundaria ¿Modelo en (re) construcción?* (p. 99-112). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10, 115-127.
- Stoll, L. (2013). System wide reform under pressure: A global perspective on learning and change. *Journal of Educational Administration*, 51, 564-570.
- Taylor, J. (2017). El liderazgo en la escuela: el desafío de mantener el fuego sagrado. En S. Gvirtz y M. Podestá (2017). *Mejorar la gestión directiva en la escuela* (pp. 69-90). CABA, Argentina: Ed. Granica.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa* 11 (29), 63-71.
- Tiramonti, M. (2007). Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, 1 (1), 81-107.

- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & sociedade*, 36, 599-622.
- Vior, S. (1999). *Estado y educación en las provincias*. Madrid, España: Miño y Dávila.
- Vior, S., Rodríguez, L. y Más Rocha, S. (2016). *Evaluación, calidad y escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires (1992-2013)*. Luján, Argentina: EdUNLu.
- Yelicich, C. (2019). Estrategias de regulación en la dirección escolar de escuelas secundarias. *Educación, Formación e Investigación*, 5, 67-88.
- Yelicich, C. (2021). La dirección escolar en la normativa vigente de la provincia de Córdoba. *Diálogos pedagógicos*, XIX, 156-172. DOI: 10.22529/dp.2021.19(38)11
- Witty, G. y Mortimore, P. (2000). Mejora de la escuela: ¿un remedio para la exclusión social? En G. Whitty (comp.). *Teoría social y política educativa*, (pp. 130-144). Valencia, España: Pomares-Corredor.

NORMATIVAS

- Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993.
- Ley provincial N° 8.525 de 1995 “Estructura del sistema de educación primaria y educación media.
- Ley de educación Nacional N° 26.206 de 2006.
- Ley Provincial de Educación N° 8.113 de 1991.
- Ley de Educación Provincial N° 9.870 de 2010.
- Resolución N° 41/95 Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Resolución N° 43/95 Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Resolución CFE N° 79/09. Plan Nacional de Educación Obligatoria (Trienal 2009-2011).
- Resolución CFE N° 84/09. Lineamientos políticos y estratégicos para la educación secundaria obligatoria.
- Resolución CFE N° 88/09. Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria – planes jurisdiccionales y planes de mejora institucional.
- Resolución N° 979/63. Modificatoria Decreto-Ley No 214/E/63. Dirección de Enseñanza Media y Superior. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

NOTAS

- 1 En la Provincia de Córdoba los cambios de reorganización de la estructura del sistema se impulsaron a través de la ley N° 8.525 de 1995.
- 2 Esta ley derogó las leyes de Educación N° 1.426 de 1896 y N° 7.730 de 1988. La primera fue una norma que regulaba la educación primaria en la provincia, tomando como modelo la Ley de Educación Común N° 1.420 sancionada en 1884 y la segunda establecía definiciones en relación con el nivel inicial.
- 3 Res. 979/63 DEL DIRECTOR:
Art. 1) El Director ejerce autoridad superior de la escuela y es su representante oficial en todos los actos públicos y privados, la dirige y administra y es responsable directo ante la superioridad. Podrá delegar su representación en el vicedirector si fuera necesario.
Art. 2) El Director tiene facultad para tomar por cuenta propia todas las medidas que conduzcan a la buena marcha del establecimiento y el estricto cumplimiento de los decretos y resoluciones emanadas de la superioridad y las directivas de los organismos jerárquicos.
Deberes y Atribuciones
Art. 3) Son sus deberes y atribuciones:
a) Orientar el proceso formativo de acuerdo a los fines superiores de la educación y a los principios enunciados en las leyes y reglamentaciones provinciales vigentes.
b) Asistir frecuentemente a las clases a fin de informarse del cumplimiento de los profesores dejando constancia en el cuaderno de actuación profesional de todas las observaciones.
c) Mantener y fomentar el clima moral, trabajo, respeto mutuo, compañerismo y cordialidad.

- d) Estimular en el personal y alumnos el deseo de superación en el orden moral, intelectual y técnico, solidaridad.
- e) Convocar con frecuencia a presidir las reuniones del cuerpo de profesores que tendrán por efecto la interpretación de directivas, correlación de planes de estudio y programas, organización didáctica de la escuela; debiendo confeccionar un acta en el libro respectivo.
- f) Procurar el acercamiento de padres para interesar a la familia en los problemas de la escuela.
- g) Vigilar estrictamente que el personal docente y administrativo, en el trato y apreciación con los alumnos, prescinda en absoluto de todo concepto ajeno a la conducta y aplicación de los mismos.
- h) Disponer de la rotación de los profesores de la misma materia sin alterar el número de horas, de acuerdo a lo establecido en el Estatuto (Res. DEMES N° 128/71).
- i) Elevar a la DEMES la memoria sobre la marcha del establecimiento.
- j) Llevar el cuaderno de actuación profesional y el legajo personal de cada docente.
- k) Calificar al personal docente anualmente como lo establece el estatuto.
- l) Velar por la exacta inversión de los fondos destinados a las necesidades del establecimiento y autorizar dicha inversión.
- m) Llevar la correspondencia de la escuela con las autoridades y mantener relaciones oficiales con corporaciones e institutos científicos y de enseñanza.
- n) Aplicar sanciones disciplinarias al personal y alumnos.
- o) Proponer al personal docente interino o suplente, según el orden de mérito establecido por la junta de clasificación.
- p) Tener a su cargo el libro de reuniones.