

Libros de **Cátedra**

La dirección escolar

Sobre directores y gestión educativa, sus conceptualizaciones y regulaciones

María Eugenia Vicente y Gabriel Asprella

Prólogo de Alicia Inés Villa

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales

**Eduulp**
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

La dirección escolar

Sobre directores y gestión educativa,
sus conceptualizaciones y regulaciones

María Eugenia Vicente
Gabriel Asprella

Prólogo de Alicia Inés Villa

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP

Índice

Prólogo	4
<i>Alicia Inés Villa</i>	
Introducción	10
Capítulo 1.	
Qué es “la función directiva”	12
<i>Gabriel Asprella</i>	
Capítulo 2.	
Conceptualizaciones contemporáneas sobre la dirección escolar	43
<i>María Eugenia Vicente</i>	
Capítulo 3.	
Las regulaciones de la dirección escolar	61
<i>Gabriel Asprella</i>	
Capítulo 4.	
La gestión Social Educativa	80
<i>María Eugenia Vicente</i>	
Autores	95

Prólogo

Alicia Inés Villa

Dirigir instituciones educativas hoy representa un reto probablemente descomunal. No es intención de este texto aportar dramatismo a la ya acuciante realidad social, cultural y política que atraviesa nuestra sociedad y muchas de otras sociedades en nuestro planeta.

Justamente, la educación escolar es un fenómeno planetario. Cada día, más de 1.000 millones de niños y niñas van a la escuela en todo el mundo, según UNICEF. Sin embargo, muchos niños y niñas aún no tienen acceso a la educación. Datos recientes de la UNESCO muestran que el número de niños sin escolarizar a escala mundial ha aumentado en 6 millones desde 2021 y asciende ahora a 250 millones. Es decir, que entrados en el siglo XXI el objetivo de la universalización de la educación está lejos de cumplirse.

Son muchas las razones que podrían esgrimirse para explicar este fenómeno de desescolarización: las desigualdades sociales, crisis ambientales, guerras, epidemias podemos sumar entre las muchas causas que concurren en la deserción escolar. No obstante, también podría decirse que los estados nacionales hacen esfuerzos diferentes para lograr mayor inclusión de las infancias y las juventudes en el sistema escolar. Pero lo cierto es que la falta de asistencia a la escuela provoca alguna de las desigualdades más persistentes en nuestro mundo.

En 2015, Francois Dubet, en su libro “¿Por qué preferimos la desigualdad?”, expresa que la posibilidad de la igualdad exige la existencia de una solidaridad elemental, sin embargo, en este momento presente presenciamos un debilitamiento de la solidaridad que explica la profundización de las desigualdades. “Cuando lo social se deshace, lo comunitario, lo nacional, lo religioso se cobran revancha” (Dubet, 2015: 15) dice el autor explicando la emergencia de los individualismos que están atravesando nuestras sociedades en un giro indeclinable hacia las derechas.

Thomas Piketty, en 2015 nos plantaba la estremecedora cifra que expresa que la mayor riqueza del mundo se concentra en el 1% de la población, ocurriendo en el siglo XXI uno de los fenómenos de mayor concentración de la pobreza que conocemos en la historia. Una de sus consecuencias es que se viene desarrollando una clase de trabajadores/as pobres a quienes el trabajo no arranca de la miseria. Sin embargo, lo que arranca dichas de desigualdades no es tanto esta distribución desigual de la riqueza sino las relaciones de fuerzas ideológicas y políticas del presente que la justifican (Dubet, 2015). Como expresa Stiglitz, la ceguera de los pueblos, las falsas ilusiones y la propaganda alista a los individuos contra sus propios intereses. Un 99% de la población que no hace nada, justamente porque no son un bloque hegemónico capaz de actuar como tal, porque sus intereses (distorsionados) no siempre coinciden o porque tal desigualdad no es sociológicamente percibida en un mundo que se cierra hacia el odio por “lo otro”. Es decir,

“Nos indigna que la riqueza de sesenta individuos equivalga al patrimonio de la mitad más pobre de la humanidad pero somos más discretos respecto de las desigualdades que nos benefician y que parecen justificarse por nuestro simple mérito, o bien respecto de las desigualdades que no serían tan grandes (...) Se produce una brecha entre las indignaciones y la acción sobre todo cuando pensamos que la culpa de la desdicha de los hombres incumbe solo a quienes son más favorecidos que nosotros (Dubet, 2023:9)

Hablemos de las desigualdades escolares: hasta comienzos de la década de 1960 dichas desigualdades estaban inscriptas en la misma escuela, sobre todo en la escuela secundaria, caracterizada por su elitismo y selectividad. Las clases sociales e incluso los géneros no participaban de los mismos espacios escolares. Pero esto poco a poco fue reemplazado por la escuela masiva y común volviéndose más igualitaria, multiplicando el acceso y la cantidad de egresados/as, permitiendo incluso el ingreso de los sectores populares a la universidad. Desde el punto de vista global, la masificación contribuyó a una democratización del acceso a los estudios a todos/as o casi todo/os. No obstante, el rendimiento escolar sigue dependiendo demasiado de los recursos económicos y culturales de las familias para que la igualdad de oportunidades sea una realidad. Las desigualdades sociales siguen teniendo peso en las trayectorias de los/as alumnos/as. Al decir de Duru Bellat (2002) vencedores y vencidos de la selección escolar se siguen distribuyendo en función de sus orígenes sociales. Lo que Pierre Merle (2009) llama democratización segregativa. Con esto queremos decir que si bien más niños/as y jóvenes se inscriben en las escuelas asisten a circuitos/fragmentos educativos que hace que lo mismo, no sea lo común para todos/as los/as estudiantes (Teriggi...)

Las desigualdades escolares son consecuencia directa de la distribución desigual del capital cultural y de la proximidad de la cultura escolar a la cultura burguesa, pero sobre todo es importante entender que mientras haya desigualdades sociales las habrá escolares. Ahora el espectro de las desigualdades escolares no es reflejo exacto de la amplitud de las desigualdades sociales. Por eso Dubet (2023) nos dice que en la actualidad es más exacto hablar de “desigualdades múltiples”, pequeñas desigualdades o de un régimen de las desigualdades, haciendo referencia con este como un

“Sistemas de relaciones sociales, identidades colectivas y experiencias sociales de las maneras de representar la vida social, concepciones de la justicia social y formas de acción colectivas. Esta noción tiene un requisito previo: mantener juntas las desigualdades objetivas y las experiencias subjetivas de los actores. Asocia la desigualdad con la forma en que son percibidas, vividas y criticadas” (Pág. 12)

Esto quiere decir que, en las sociedades actuales caracterizadas por la retracción del trabajo y el ensanchamiento de la economía informal, las desigualdades de clase se van desdibujando y dan origen a una economía de las desigualdades (y su consecuente reclamo de derechos) caracterizada por las diferencias de géneros, de diversidades sexuales, étnicas, religiosas, generacionales, etc. Son “desigualdades solitarias” plantea Dubet, que claman por justicia, por reconocimiento pero que, en sus particularismos, han ido dejando atrás la solidaridad colectiva, humana.

En “La política cultural de las emociones” -y en la misma línea que Dubet- la autora feminista Sara Ahmed (2015) nos plantea, desde el giro emocional, que la intersección de múltiples variables sociales (género, sexualidad, raza, clase, etc.) generan un sistema comunicativo con una inscripción cultural mucho más difusa que prescinde de grandes relatos unificadores. El grito de ¡Proletarios del mundo, uníos! deja de cobrar sentido frente a los gritos particulares atravesados por reclamos minoritarios y sectoriales. Esta fragmentación de lo común moldea la superficie de los cuerpos individuales y colectivos y genera fuertes movimientos de resentimiento y desestructuración social. En la sociedad de las emociones (entendidas como prácticas sociales y culturales) se da por sentada la distinción entre el adentro y el afuera, entre el yo y el nosotros, cada vez más separados, lo que confluye en una “organización de odio” y una “política afectiva del miedo” (Ahmed, 2015). Odio y miedo a lo diferente, se manifiestan socialmente en la intolerancia, la violencia, la falta de convivencia, la destrucción material y simbólica del otro en nombre de una libertad que tiene más de individualidad que de emancipación.

Más allá de la crisis social de la solidaridad, de la construcción de lo común, idea tan cara a los sistemas escolares, vivimos una crisis ambiental que pone en jaque otro de los ideales de la escuela: la construcción del futuro.

La crisis ambiental planetaria que estamos viviendo (negada por muchos gobernantes) nos llevan a preguntarnos ¿Qué tramas culturales estamos habilitando, en esta tierra, para las futuras generaciones? Vivimos una época denominada “antropoceno” que designa una nueva época geológica caracterizada por el impacto del dominio de la humanidad sobre la Tierra (Latour, 2021) Recientemente, el sociólogo Bruno Latour defendió la necesidad de una revisión profunda del Antropoceno para resolver los problemas ambientales globales. En otras palabras, los conceptos antropocéntricos de *naturaleza* –es decir, una realidad adaptable a los intereses y las necesidades definidas por los humanos– y de *medio ambiente* se han construido a partir de este dualismo, que es el que ha provocado estos problemas ambientales y el cambio climático. Para alejarse de esta concepción, Latour propuso una perspectiva alternativa del mundo y la naturaleza, centrada en lo *terrestre*, que se entrelaza dentro de varios límites, incluyendo a los humanos, los animales, las plantas, las características topográficas, el clima y otros seres de la biosfera. Todo lo que forma parte de la fina capa que cubre la superficie de la Tierra de unos pocos kilómetros de grosor. Latour planteó la necesidad de reorganizar el sistema político, social y económico a partir de esta *perspectiva terrestre*.

En la misma línea, Maristela Svampa (2020) nos habla de este momento presente como un momento signado por lo que ya no pocos especialistas llaman “ecocidio” –o lo que aquí denominamos “terricidio”– como la mayor amenaza que pesa sobre la sociedad mundial y la vida en el planeta. “¿Es el capitalismo el que nos ha llevado hasta este precipicio, el que nos ha dejado al borde del abismo o del “terricidio”, como señala la referente mapuche Moirá Millán?”, se pregunta Svampa (2020, p. 22) ¿Es posible implementar en el corto plazo políticas públicas orientadas a la desinversión en combustibles fósiles, políticas que puedan revertir los impactos que la crisis climática tendrá desde ahora hasta fines del milenio y que eviten el terricidio en curso? ¿Seremos acaso la última generación en hacer política, ya que nuestros sucesores tendrán que luchar por la sobrevivencia en medio de hambrunas, pandemias, sequías, huracanes y desastres para nada “naturales”? (Svampa, 2020)

Hemos sostenido que el Antropoceno o el Terricidio tiene hondas repercusiones filosóficas, éticas y políticas. Nos obliga a repensarnos como *anthropos*, pero también nos lleva a replantear el vínculo entre sociedad y naturaleza, entre humano y no humano. Ante el terricidio inminente, ¿solo nos queda renunciar a pensar en clave global y dedicarnos a lo local exclusivamente? ¿No es posible acaso, como se ha propuesto en algunos países y desde diferentes corrientes del pensamiento crítico, elaborar y poner en práctica un gran pacto ecosocial y económico? ¿Qué posibilidad tenemos de modificar la agenda a nivel nacional? ¿Con qué actores y desde qué entramados sociales y políticos podría avanzarse en una transición justa? (Svampa, 2020)

Ahora ¿por qué hablamos de desigualdades solitarias, persistentes, de sociedades individualistas, de cambio climático, de terricidio en un libro sobre gestión educativa, en un libro que habla de dirigir escuelas? ¿Por qué hacerlo en un libro de cátedra, destinado a la formación de profesionales de la educación? Hoy las escuelas se revelan como espacios de muy baja capacidad simbólica para producir la igualdad, para planificar el futuro. El sustrato donde se apoyan las acciones cotidianas de la escuela no es ni más ni menos que el del panorama que hemos descrito. Entonces ¿Qué implica hoy dirigir una escuela, con qué capacidades simbólicas, con qué autoridad, con cuál sentido de la justicia, con qué sentido de la autoridad?

Básicamente, lo que intentamos hacer es pensar la autoridad pedagógica de los directivos en la complejidad de los contextos actuales. En general, cuando hablamos de autoridad ponemos en juego distintas nociones. Unas remiten a las personas que la encarnan. Otras de las nociones se definen en términos de las funciones que cumplen; entonces, se habla de directores, maestros, presidentes. Pero si pensamos cómo se vive hoy la crisis de la autoridad, vemos que, en esta época, “ser la directora” o “ser el maestro”, no resultan suficientes.

Pensar y ejercer el oficio de dirigir en las instituciones, cualquiera sea el nivel o modalidad donde se ejerza la función, implica asumir la variedad de las formas escolares. La construcción de autoridad en relaciones de trabajo y prácticas educativas de conducción es un eje articulador que se pone en juego a través de conceptualizaciones, escenas e imágenes de la vida institucional, no exentas de tensiones y conflictos

Las formas de intervención de los equipos directivos, sus estrategias y dispositivos de trabajo actuales se vinculan directamente con los modos en que se piensan y construyen acciones institucionales, junto con docentes, familias y otras instituciones. La autoridad pedagógica de los equipos directivos está en permanente construcción por la complejidad de las tareas y las diversas variables que cotidianamente se traman en los contextos escolares.

En este sentido, la autoridad pedagógica no viene dada con el nombramiento ni con el cargo que se desempeña, sino con el reconocimiento de la comunidad educativa y del equipo docente y auxiliar, a partir de un conjunto de situaciones educativas, en el marco de la hospitalidad, el cuidado y la enseñanza sostenidas en el tiempo.

“Aparece la posibilidad de pensar la autoridad pedagógica como relación porque nos constituimos como sujetos en relación al vínculo con otras/os. La autoridad es, entonces, relación social, se da en ella”. (Greco, 2021, p. 14) La autoridad pedagógica de los equipos de conducción se constituye por su saber pedagógico; y su saber institucional, por las formas y modos de conducir una institución en torno a un proyecto pedagógico singular y común que promueva el derecho social a la educación. Uno de los desafíos de los equipos directivos hoy responde a mirar las condiciones específicas que atraviesan a cada institución y que son parte del trabajo cotidiano, observarlas para poder pensar, analizar y problematizar la trama de relaciones que se da al interior de las instituciones y con la comunidad, trama de la que son parte. Esa mirada y esa lectura pueden dar lugar a nuevas formas de intervenir desde la responsabilidad directiva, porque no permanecen en lo “naturalizado”, en el etiquetamiento del déficit o la imposibilidad, lo signado como “esto siempre fue así” o “nada hay para hacer”, sino que proponen recrear las condiciones existentes para dar lugar a las condiciones requeridas.

Entonces nos preguntamos ¿para qué gestionamos hoy? A continuación, enumeraremos un conjunto de desafíos que implican a la gestión educativa de cara a lo desarrollado precedentemente. Creemos que los desafíos de dirigir una escuela refieren a:

- a) Gestionar para la justicia: desde la filosofía política, la justicia se represente desde dos dimensiones, la redistribución y el reconocimiento (Fraser y Honnet, 2006). Es importante que las escuelas asuman la tarea democratizadora de la redistribución equitativa del conocimiento, al mismo tiempo que sea un espacio de reconocimiento de la diversidad sin perder de vista lo común por debajo de la singular. Dirigir una escuela justa implica hacer esfuerzos para que todos/as los niños/as y jóvenes participen de la vida escolar y que integren el conocimiento socialmente significativo a sus experiencias, otorgándole a la mismas una centralidad que permita la expresión de la singularidad de cada alumno/a, cada docente, cada familia que integra la comunidad educativa.
- b) Gestionar para la inclusión es uno de los imperativos de este momento. Pensar y dirigir una escuela inclusiva implica generar un espacio educativo donde se pueda estar, pero también se pueda enseñar, aprender y ser en la escuela. Para ello, la

función directiva debe construir puentes con el territorio, identificar necesidades, bajar los muros de las instituciones para pensarse en términos comunitarios, en lazos sociales que sirvan de sostén a la institución.

- c) Gestionar para la paz, lo que implica, gestionar comunitariamente los conflictos, abordarlos desde la dimensión pedagógica, no ocultarlos ni tampoco patologizarlos o judicializarlos. Las violencias en las escuelas, los problemas de convivencia, incluso las agresiones pasivas deben formar parte de la agenda de quien conduce una institución en favor de lograr abrir espacios de diálogo que lleven a una comunicación asertiva entre sus miembros.
- d) Gestionar en favor de la madre tierra, recuperar principios de armonía, paz y respeto por la vida humana pero también por todos los seres de la naturaleza, rompiendo los dualismos inscriptos en las tradiciones pedagógicas y recuperando valores de unicidad y de pluriversidad para que estudiantes, docentes y miembros de la comunidad educativa comienzan a pensarse en un ambiente mayor al de las estructuras edilicias, una ambiente que integre saberes y conocimientos canónicos con aquellos otros que provienen de las minorías, de los pueblos originarios, de los sujetos migrantes, de las mujeres, de los/as jóvenes en un verdadero diálogo interseccional.

El rol de los equipos directivos (pero también los/as supervisores/as) de las escuelas es clave para lograr una educación que permita a todos los estudiantes desarrollar los saberes, las capacidades y las disposiciones fundamentales para insertarse plenamente en la sociedad; así como contribuir con la comunidad y desarrollar un proyecto de vida.

Los equipos directivos cumplen un papel clave en la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y la adquisición de aprendizajes relevantes y perdurables desde una perspectiva de justicia educativa. Una dirección escolar fortalecida que puede marcar un horizonte común, establecer pautas de trabajo en función de los desafíos educativos, generando un buen clima institucional, en favor de la centralidad de la enseñanza y la adquisición de mejores aprendizajes de los/as alumnos/as, quienes son el definitiva, por quienes hacemos futuro.

Referencias bibliográficas

- Dubet, F. (2015) *¿Por qué preferimos la desigualdad?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, F. (2023) *El nuevo régimen de las desigualdades solitarias*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006) *Redistribución o reconocimiento*. Madrid: Morata
- Greco, B. (2021) *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Rosario: Homo Sapiens.
- Latour, B. (2021). How to react to a change in cosmology (10 de noviembre de 2021). Conferencia por la concesión del Premio Kioto, Kioto, Japón.
- Piketty, T. (2015) *La Economía de las desigualdades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Svampa, M. (2020) *El colapso ecológico ya llegó*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Introducción

El Libro de Cátedra “La dirección escolar: sobre directores y gestión educativa, sus conceptualizaciones y regulaciones” pretende realizar aportes en cuatro sentidos principales: en primer lugar, en relación a la vacancia de perspectivas conceptuales en el campo de la gestión institucional de la educación, se reconoce que los modelos de gestión directiva exteriorizan el pensar y la actuación que se traducen como influencia de un marco teórico determinado sobre las organizaciones educativas. Sobre el tema, existen diversos autores -principalmente extranjeros- que han logrado sistematizar las diversas posturas de análisis sobre la gestión educativa. Este Libro se constituye en una oportunidad para que el equipo de la cátedra de Administración de la Educación provea a los estudiantes de aquellas conceptualizaciones sobre la función directiva, atendiendo a las características de la materia dictada en la Facultad de Humanidades de la UNLP y a las trayectorias de los estudiantes que la cursan año tras año.

En segundo lugar, en relación a la contribución respecto de las problemáticas sociales, educativas, y culturales, la gestión educativa no es solamente pragmática, como podría pensarse, sino que la dimensión política está inscrita en su práctica, la gestión de la escuela está imbricada dentro de las políticas educativas que se despliegan desde el Estado como políticas públicas. En este sentido, los aportes vertidos en el Libro de Cátedra permiten poner en discusión la idea de función directiva como norma, homogénea y formal. Al contrario, se propone un recorrido que pueda adentrarnos a pensar la dirección escolar como una construcción socio- política y, eminentemente, pedagógica. Por ello, este Libro invita a un recorrido que, lejos de posponer miradas en contradicción, las incluye, discute y (re) construye argumentos para que nuestros estudiantes tengan la posibilidad de tener un panorama de situación de la dirección escolar.

En tercer lugar, en relación al aporte bibliográfico para la formación en la UNLP, los textos que componen al libro están destinados a las distintas Cátedras dedicadas a los estudios y temas sobre la gestión institucional, los formatos escolares, y las prácticas socio- educativas de los directivos de instituciones escolares. Para ello, el Libro presenta un conjunto de textos orientados a ofrecer herramientas conceptuales básicas que permitan comprender las características y prácticas de gestión en las organizaciones educativas, particularmente, aquellas desarrolladas por los/as directores de escuelas. Las conceptualizaciones y reglamentaciones expuestas en el Libro, permiten conocer y resignificar las acciones pedagógicas de dirección escolar en marcos de inclusión socio educativa.

Finalmente y, en cuarto lugar, en relación a las demandas de formación producto de las trayectorias educativas de la/os estudiantes del Departamento de Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP), es de señalar que la Cátedra de Administración de la Educación se vincula con asignaturas

como Política Educativa, Sociología de la Educación, Pedagogía, cuyos vínculos responden a: educación – democracia y Sistemas Educativos, gobernabilidad de los sistemas; derecho a la educación; educación y economía; coordinación de la acción pedagógica, matriz socio institucional de las escuelas; entre otros. Al mismo tiempo, la Cátedra plantea una agenda de preguntas y objetos de estudios propios, de cuya enseñanza en las aulas de la Facultad de Humanidades, se desprende el interés, por parte de lo/as estudiantes, de profundizar en el tema particular sobre Dirección Escolar. En este punto, el Libro de Cátedra aquí presentado contribuye sustancialmente al aporte de una bibliografía de estudio sistematizada y actualizada sobre el tema.

CAPÍTULO 1

Qué es “la función directiva”¹

Gabriel Asprella

La función directiva de las instituciones educativas es uno de los desempeños públicos, comparativamente con otras instancias de direcciones en organizaciones de cualquier tipo, que representa el mayor universo de sujetos en el mundo que asumen esa tarea. Se diferencia de la función que en la misma institución desarrollan los docentes al frente de un aula, por la responsabilidad global ante la comunidad de una escuela y ante la estructura del gobierno y la administración central de la educación. En cada rincón del mundo donde haya una escuela se encuentra un directivo.

En la Argentina, sobre escuela secundaria, se afirma que la tarea directiva la cumplen 11.758 entre directoras y directores los cuales en la mayoría de los casos se conforman equipos directivos. En la Provincia de Buenos Aires los equipos directivos de secundaria suman casi 4.400. Los números no son determinantes de la complejidad de la función directiva, aunque dejan en evidencia la alta densidad cuantitativa de sujetos con intervenciones estructurales para la cual se requiere una atención de políticas educativas específicas, que no siempre se hallan entre las prioridades de la gestión de gobierno de los Ministerios de Educación.

La dirección de las escuelas y en particular de las escuelas secundarias no siempre fue considerada como un área de desarrollo o atención de demanda específica. La regulación que el cargo directivo afronta desde las reglamentaciones, como la condición tradicional de acatamiento a los niveles de inspección, hace sobreentender que la función está suficientemente pautada y que su cumplimiento mantiene una constante de tarea que no debe ser modificada. A medida que se asciende en la escala jerárquica se desmantelan las notas posibles de la subjetividad e identidad de los funcionarios. Los inspectores y los directivos son constituidos según la función establecida en el organigrama de la estructura del sistema educativo. Estas afirmaciones no necesariamente forman parte de lo que se encuentra en las escuelas, la vida cotidiana muestra la faz de los directivos que no coincide estrictamente con las regulaciones ni se hallan en los catálogos de manuales de desempeño.

La función directiva, en definitiva, convoca a ser estudiada desde las dimensiones subjetivas, políticas, administrativas y organizacionales. Las acciones que realizan los directivos en una institución educativa están guiadas por teorías explícitas e implícitas, construidas en diferentes ins-

¹ El contenido de este capítulo forma parte de la investigación doctoral “Modelos de gestión en Directivos de instituciones educativas de nivel secundario”, de la Universidad de Sevilla (España).

tancias (formativas, institucionales, contextuales, etc.) y el análisis de las mismas permitirá reconocer diversos perfiles personales y profesionales. En palabras de Gimeno Sacristán (1995): “Las tareas que realizan los directores definen su perfil profesional” (p.18).

El análisis de la dirección escolar

La dirección de una organización, en general, es el conjunto de ideas y actividades que asume el directivo con el fin de conducir a las personas, y orientar las actividades planificadas hacia determinadas finalidades y metas. Dirigir implica conducir personas, grupos y procesos con recursos y mediaciones como la información, la motivación, el incentivo, el control, el aprendizaje, entre otros. Desde los estudios funcionales clásicos y neoclásicos de la administración se han sugerido concepciones de tinte prescriptivo con pretensiones de reglamentación y de búsqueda del deber ser universal del director.

Barcos (2007) lo expone claramente: “se identifican las funciones del administrador (dirigente, gerente, director, ejecutivo) en suma a quien conduce la organización y se enuncian principios de validez universal para todos los administradores y en todas las condiciones” (p.6). En esa línea de pensamientos los aportes históricos más sistemáticos en estos temas fueron desarrollados por Frederick W. Taylor a principios del siglo XX dando ordenamiento a lo que se denominada *dirección científica*. Este desarrollo muy exhaustivo aplicado al campo de la producción industrial comenzó revisando la organización del trabajo en busca de un nuevo modo de intensificar el proceso de producción. Otorgaba una entidad superior a la dirección (científica) desde la aplicación de una racionalidad económica que implicaba que la dirección ordenara el accionar de los trabajadores desde una mirada de proceso y de secuencia en relación a la mayor producción y así no quedar supeditado, como hasta el momento, a los criterios de un supuesto de mejor hacer individual de cada trabajador. Este encuadre de dirección científica estableció prácticas como también una significativa influencia ideológica (Watkins, 1989). Las relaciones de producción que se establecen entre propietarios y trabajadores, como relaciones capitalistas, quedan reducidas a la búsqueda de soluciones técnicas a sus problemas y la eficiencia se constituye en el fin último, en ese encuadre interviene la dirección científica. Watkins (1989), en su análisis sobre la configuración del papel de los administradores y directivos en el campo educativo, retoma analíticamente estos antecedentes y expone los sesgos ideológicos de la dirección científica – tecnocrática que luego repercutiría en campo educativo:

La ideología dominante es una ideología de conciencia tecnocrática por la que se legitiman los grupos dominantes de la sociedad mediante, la reificación de la ciencia y del progreso tecnológico.(p.119) [...] Al igual que la ideología que había detrás de las nuevas técnicas de dirección en el mundo del trabajo también en toda la retórica sobre modelos científicos y tecnológicos para la organización y administración de las escuelas se escondía una defensa velada de las desigualdades y de la estructura de clases. Los intereses de la clase dominante estaban asegurados

mientras estuvieran difuminados y legitimados a través de una insistencia en consideraciones tecnológicas “neutrales”. De este modo, la administración de las estructuras educativas y del currículum se convierte en un instrumento de control social. Un control que garantiza el conformismo y el mantenimiento del status quo. (p.127)

La lógica de la eficiencia influenciará luego en el sistema educativo con sus perspectivas tecnocráticas y el modelo eficientista de resultados sobre la dirección escolar. La *dirección científica* taylorista mantiene aún vigencia en el sistema educativo a partir de reformulaciones adaptadas pero que no varían básicamente de su historia de origen. Las prácticas de la conducción educativas suelen seguir concibiéndose como intervenciones en términos de *neutralidad*, de *objetividad*, de *técnicas y recursos* y de *eficiencia por los resultados* y de *eficacia* por la limitación de los objetivos pre establecidos. Revisado este antecedente histórico, pero de influencia actual, se hace referencia a los planteos que sobre dirección han trabajado autores desde el campo educativo.

La dirección opera como un ángulo con vectores móviles hacia un tipo de integración o coordinación de los miembros de la organización en tanto persigue determinados intereses. En esta descripción dentro de las instituciones escolares, la existencia de la función directiva responde tanto a un intento de racionalización de la división del trabajo con miras a atender la complejidad de la intervención educativa de dichas instituciones como de expresar, mediante la estructura jerárquica, el ordenamiento social regular que deriva de los mandatos sociales a la escuela. Los directivos no son solo intermediarios técnicos, son ordenadores también de la interpretación de la realidad en el espacio escolar. Así lo caracteriza Antúnez (1998):

Como consecuencia de esa división del trabajo y de la naturaleza de las organizaciones formales las cuales se identifican siempre con un determinado sistema de autoridad aparecen las funciones directivas. Funciones que tienen una naturaleza y características propias que se diferencian claramente de las tareas puramente docentes. (p.173)

El directivo está emparentado con la misma autoridad jurídica del sistema educativo frente a la sociedad. La escuela argumenta su función de socialización en el modelo social de orden, jerarquía y autoridad que es el mismo donde interviene la dirección. La dirección entraña un estar que secuencia tareas y tiempos desde una opción de jerarquía en el organigrama escolar. Este estar no depende de las funciones, sino que se expande en perspectiva de la comprensión que ese directivo asume de su propia situación, contribuye en esta apreciación Santos Guerra (2013):

[...] la importancia no sólo está en las funciones que se le encomiendan sino en las condiciones en las que las desarrolla. La enorme gama de factores contextuales que condicionan, limitan o afectan el ejercicio de la dirección exige un estudio del marco específico en que tiene lugar. La mayoría de los estudios sobre la dirección tiene un carácter prescriptivo y reglamentista. Hace falta una mayor reflexión sobre la dinámica social y política del trabajo del director/a escolar. La

credibilidad del director/a depende de su modo de encarar el papel y no está tanto en las funciones legales cuanto en la forma de asumir un estilo de dirección democrática y participativa. (p.33)

El estilo o tendencias que los directivos asumen, las valoraciones políticas, si hay directivos autoritarios o democráticos se calibra desde la opción según la concepción y la convicción que el directivo decide definir para su tipo de conducción. Para algunos autores (Fernández Díaz, Álvarez Fernández y Herrero Toranzos, 2002) algunos términos como gestión, dirección, management y administración se los concibe como sinónimos. En el desarrollo que abordan estos autores consideran que sobre la dirección radican dos líneas de explicación, por un lado, la del rigor científico y técnico y por otro la corriente que considera la dirección desde una instancia dinámica y creativa basada en la personalidad del directivo más que en las resultantes técnicas. Al respecto, de los dos enfoques, citan a Levitt (1984) para referir a la dirección que consiste en efectuar un análisis racional de una situación desde el cual se seleccionan objetivos y diseños de acción técnicas. En la otra mirada, desde una perspectiva humanista, Boetinger (1990) definirá al directivo como la persona que impulsa a otros desde intereses y deseos que convergen en una visión que los incluye a todos en común. Como síntesis de estas dos posturas, (Fernández Díaz, Álvarez Fernández y Herrero Toranzos, 2002) definen una conjunción sobre la dirección como instancia de ciencia y arte:

Las dos visiones nos llevan a considerar la dirección como “ciencia y como arte”. Como ciencia se basa en unos principios científicos apoyados en una teoría, que le da cobertura y seguridad, pero al mismo tiempo es un “arte” en la forma de movilizar los recursos humanos. Ciencia y arte deben estar unidos para conseguir una mayor eficacia en la dirección [...] el dominio de una serie de técnicas no garantiza los resultados esperados; se requiere algo más, producto de la combinación de las técnicas y el uso personal que el director emplee para llevarlo a la práctica [...] con un componente humano cómo son las organizaciones educativas. (p.83)

Otro planteo inherente a la dirección refiere al índice de autonomía y delegación al que los directivos están sujetos. Antúnez (1998) lo expone como una tensión que puede perturbar la ejecución de las tareas asignadas, “difícilmente podrán ejecutarse cuando la autoridad puede ser fácilmente cuestionada, la capacidad y legitimación para la toma de decisiones incierta y las zonas de autonomías muy reducidas” (p.176). Los directivos han sido permanentes receptores de tareas encargadas. Al directivo se le solicitan y se le precisan acciones, no se lo invita o convoca a una elaboración de su rol. Cuando en aquella ocasión coloquial varias veces comentada, el inspector le expresó al directivo: - no me traigan problemas-, lo que se estaba afirmando era una confusa línea entre autonomía directiva y mandato superior. No llevar problemas implica para un directivo ejecutar todo lo necesario para que en su hacer se agote cualquier situación problemática y no recaerle en el hacer del superior. Esta situación es interpretada más como una disfunción de la burocracia que como el interés por el desarrollo de una mayor cuota de autonomía directiva.

La función directiva no sólo está configurada por sus tareas en relación con la estructura organizativa, sino también por variables sociales y políticas del entorno extraescolar. La caracterización más tradicional del directivo puesta en dimensión de administrador, carece hoy de una consistencia para analizar la figura, el lugar y el papel de los directores y las directoras. Dos miradas generales procuran hoy entender la ubicación y sentido de la dirección. Por un lado, una mirada de acentuación educativa, aquella que no desconoce las demandas administrativas, pero le otorga centralidad al director como referente y orientador del proceso pedagógico. El director cumple una función docente, su aula es toda la institución. Por otro lado, se trata de la mirada estratégica o proyectiva. Asumir el reconocimiento de un contexto cambiante y complejo donde el director ejercita la lectura de la realidad y la anticipación, poner la vista más allá donde otros no lo hacen y orientar un camino hacia la construcción de una escuela en permanente proceso de mejoramiento no solo de la calidad como tal sino de las condiciones de mayor humanización (Santos Guerra, 2013).

Cultivar instituciones educativas inspiradoras y transmisoras de expectativas, percatarse que la escuela es una de las pocas instituciones donde la palabra *futuro* forma parte de su repertorio de sentido y germina como parte de la identidad de los sujetos. En la escuela actual la función directiva se ve reasignada por estas miradas, dar atención a la comunidad que desea encontrar estudiantes con ciertos niveles de aprendizajes como también instituciones y sujetos que orienten una vida en plenitud y con horizontes que, fuera de la escuela, resulta contradictorio hallar. Este planteo está en la línea de análisis que considera Codd (1989) al introducir la imagen de la escuela reestructuradora que contrapone a la escuela tecnocrática y la reproductora. El objetivo de la acción directiva en perspectiva reestructuradora apunta a una ideología que sostiene la transformación gradual de las instituciones de forma que se conviertan en comunidades críticas. Los participantes puedan entregarse a una auto reflexión y a una deliberación socio-histórica sobre sus propias acciones y compromisos. Codd (1989) otorga entidad de principios e ideal a la conformación de una escuela reestructuradora, que es el preámbulo para una dirección transformadora:

Los principios administrativos implícitos en esta imagen son evolutivos en su filosofía social, y pragmáticos en su concepción sobre la relación entre el conocimiento y la política y la acción. [...] El ideal básico de la ideología reestructuradora es la creencia en que la escuela, debidamente organizada, puede ser una de las fuerzas más importantes para un cambio planificado de la sociedad. Las escuelas no se han limitado a ser un reflejo mecánico de la sociedad, [...] La imagen reestructuradora más que hacer hincapié sobre las características hegemónicas de las instituciones y las tradiciones sociales lo hace sobre su provisionalidad y su posibilidad de ser modificadas. Desde este punto de vista la escuela puede entenderse como un agente activo del cambio cultural. (p.148)

La función directiva, se ha demostrado en la práctica, que no responde al canon exclusivo de ser agente de los procesos de planificación y sistematización racional del hacer escolar. La preocupación por el hacer de los directivos se mantiene al corriente en todos los estudios respectivos. La multiplicidad y simultaneidad de tareas de los directivos no están atadas a ningún patrón de diagramación previa. Aunque el enfoque clásico asigna al directivo las tareas de organizar y planificar, entre otras, el análisis de Mintzberg, (1975; 1991) pone en evidencia que los hechos han demostrado otras cosas. Una especie de ilusión de la función directiva que la realidad no puede convalidar. Con un esquema de contrapunto entre lo folklórico y los hechos se desmantela lo preestablecido sobre el hacer de los directivos.

La primera imagen refiere al director como planificador efectivo y sistemático. El directivo, en este caso, más que planificar debe ejercitar una respuesta continua a las necesidades de su trabajo. Hay una fuerte intromisión imperativa de atención a las necesidades del momento. La segunda imagen folklórica refiere al directivo eficaz que no tiene ningún deber regular asumido para desarrollar. Esta imagen puede dar a entender que el director utiliza mucho su *sillón* en una posición más apacible. Por el contrario, los directivos están supeditados al ejercicio de deberes propios y a asumir actuaciones en relación a ciertas ceremonias, ritos, tiempos de negociación o vinculaciones con el entorno. La agenda directiva suele estar completa. La tercera imagen refiere al directivo que debe poseer una información total acerca de lo que pasa en la organización. Respecto a esta prescripción el manejo de información del directivo suele ser de tipo de registro verbal. Es poco frecuente que la información se encuentre en formatos sistematizados y que la versión escrita sea de relevancia para el directivo. En general la información que el director produce y procesa no necesariamente termina siendo traducidas en un texto, la imagen mejor aproximada debería hacer referencia no tanto a lo que habla o escribe el director sino a lo que el directivo guarda en su cabeza. La cuarta imagen refiere a la categorización de la dirección como una ciencia y una profesión. Aunque no se puede desconocer la condición de profesión, se constata que, en la dinámica directiva, la forma de analizar y decidir, suele depender más del sentido común y la intuición o hasta del instinto directivo que de un andamiaje racional para la toma de decisiones.

Resulta enfática la apreciación de Mintzberg (1975), más allá de rasgos que hoy pueden variar, su afirmación se presenta como una hipótesis que para estos años valdría la pena revisar: “La información que necesitan los directivos la buscan, sobre todo, como hace centenares de años, por el medio oral. Los procesos de toma de decisiones son los mismos que los de los directivos del siglo XIX” (p.51). La mirada que describe lo cotidiano de la dirección no se agota en ese rango de tiempo. Para una comprensión más acabada será necesario introducirse en los andariveles históricos que fueron descifrando el desempeño e imprimiendo en el imaginario determinadas predisposiciones, ritos y mitos que algunos autores han trabajado en perspectiva genealógica. En su trabajo, precisamente, sobre análisis genealógico – cultural de la dirección escolar, Viñao (2004), trabaja una serie comparativa en perspectiva histórica entre la dirección del nivel primario y la del nivel secundario (Institutos). Al momento de las conclusiones afirma que la dirección no ha sido una figura discutida y da sus razones:

En parte por la tradición histórica, en parte por ejercerse de un modo más distanciado en relación con los profesores – separados, diferenciados y aislados en función de sus códigos disciplinares –, y en parte por el mayor peso que también tradicionalmente han tenido los claustros de la vida organizativa de los Institutos. (p.407)

Para Beltrán Llavador (1997), desde la evolución de los sistemas educativos, la dirección escolar atravesó tres grandes etapas: la tradicional, que operó con esquemas simplificados de intervención que respondían a niveles de organizaciones escolares simples y con saberes que se sostenían en la tradición de un modelo escolar no especializado. La segunda etapa, denominada gerencialista, extrapolaba del modelo de desarrollo económico y productivo las formas y parámetros en atención a la eficiencia del proceso. El director se acercaba a la figura de un gerente ejecutivo. El conocimiento estaba determinado por su utilidad. La tercera etapa reconoce una posición recesiva de la escuela como lugar de la producción propia de la sociedad industrial y se adentra en un escenario que identifica la educación como desarrollo humano y la escuela como comunidad de aprendizaje. Los directivos se hallan frente al desafío de constituirse en intelectuales para la transformación. En perspectivas de condiciones para diseñar el tipo de dirección escolar para el futuro Beltrán Llavador (1997) define condiciones previas de análisis:

Para el futuro inmediato el tipo de dirección escolar exige revisar los cambios acaecidos hace aproximadamente veinte años, hasta el presente y en ello en tres ámbitos: a) en la sociedad y en consecuencia en las demandas sociales a la escuela, b) en el currículum y la profesionalidad docente, esto es, en las respuestas de la institución, y c) en las condiciones materiales en las que se organiza la escuela. Expresado en términos institucionales: las relaciones entre la escuela y su ámbito, la naturaleza de los procesos de enseñanza - aprendizaje y la organización de los centros escolares. (p.4)

Analizadas estas condiciones, la dirección escolar recibe determinadas orientaciones para un nuevo perfil de ideas y desempeño. Sobre la dimensión social, la dirección debería asumir una profunda comprensión del carácter social del contexto de las escuelas, desde las demandas más simples al reconocimiento y práctica de la diversidad cultural. Respecto a la dimensión curricular, el directivo se enviste de agente de cambio curricular procurando recostar sus decisiones en los principios y no tanto en las regulaciones internas que limitan sus más amplios procedimientos. Sobre la dimensión profesional, se apela a una reconversión de las preguntas donde pasar del análisis de una escuela selectiva a una escuela más justa. En estas perspectivas de futuro y realidad Bardisa (1998b) anota la condición de lo colectivo en el perfil directivo:

Estos cambios de actitud profesional de los docentes, incluido el equipo directivo, alcanzarán su máximo sentido cuando dirigir una institución educativa se entienda como tarea colectiva y no

exclusiva del líder o de la jerarquía institucional, cuando la dirección se enfoque hacia la administración de la educación y no hacia la gestión de lo administrativo, todo ello, sobre la base de considerar la escuela como una institución capaz de colaborar en la construcción de una sociedad más justa. (p.73)

Las distintas voces de estudio sobre la cuestión de la dirección ofrecen aristas de análisis que demuestran lo inagotable del tema. Descripciones como la de Marchesi y Martín (1999) presentan la experiencia de disputa entre el conflicto, la tensión y las inercias como campo de acción del directivo. Los autores plantean las tensiones más importantes que afectan al director. La primera donde el directivo se encuentra en medio de una encrucijada entre el individuo o la colectividad, al tener que recepcionar y canalizar el interés de lo individual y al mismo tiempo el de la organización. El desafío, como habilidad del directivo, implica alcanzar un funcionamiento en cohesión, dejando márgenes suficientes para que puedan desarrollarse profesionalmente también las posiciones minoritarias del colectivo. La segunda tensión deviene de las demandas contrapuestas entre la intención de cambio y el mantenimiento de la estabilidad. Nuevas demandas y exigencias en varios órdenes recaen sobre la organización y sobre el directivo que debe traducir en variables compatibles con las pautas de funcionamiento de la escuela. La tercera tensión que vive el directivo tiene su origen en la dimensión que acentúa su gestión técnica y el liderazgo pedagógico. En rigor esta tensión se manifiesta de manera diferente según sea directivo en el nivel primario o secundario (Viñao, 2004). La cuarta tensión tiene su incidencia en la identidad y capacidad resolutive de la escuela, entre la cuota de autonomía de la institución y las exigencias por rendir cuentas a la administración central y a la comunidad.

Desde las influencias más mercantiles el director no es un gerente. Las intencionalidades de definirlo así que aún persisten, confrontan con una clara diferenciación de origen respecto al papel social y político de la escuela. Aun negando esta diferenciación y recurriendo al estudiante y a los padres como clientes, la dirección mantiene un atravesamiento de intersubjetividad difícil de mimetizar con las gerencias de otras organizaciones, sobre todo con aquellas propias del mercado de transacciones y consumo. El debate se ha extendido y no son pocos los que consolidan estas posiciones de distanciamiento y no contaminación del desempeño directivo de un centro escolar como algo propio sin semejanzas al mundo mercantil y de la producción de bienes y servicios. Antúnez, (2000), Bardisa (2005), Santos Guerra (2013) y Vázquez Recio (2013) lo exponen sosteniendo el carácter universal y de justicia de la escuela, el encuadre como institución de derecho y ámbito de socialización. La escuela es la sociedad con lo cual no hay empresa posible que pueda definirse de esa misma manera, aún los más grandes y transnacionales grupos económicos no alcanzan.

En el siguiente cuadro se indican aquellos términos sobre el estudio de la dirección que refieren en prioridad a cada una de aquellas perspectivas.

Enfoque Técnico	Enfoque simbólico	Enfoque socio – crítico
Función directiva	Labor directiva. Rol.	Conducción /Coordinación
División racional del trabajo Diferenciación de puestos de trabajo. Delimitación de responsabilidades. Especialización de las tareas. Disminución de la complejidad. Sistematización. Planificación estática. Rigor técnico. Comunicación eficaz. Estructuras cerradas. Jerarquización. Pautas de participación. Conductas, mecanización. Reglas universales. Normativas. Centralización. Autoridad. Burocracia. Tramitación de documentos. Control. Disciplina.	Cultura institucional Acción participativa. Acción colaborativa. Análisis de la comunicación. Análisis de participación. Flexibilidad. Análisis institucional Estrategias Gestión en equipos. Elementos culturales. Costumbres, tradiciones. Prácticas situadas. Toma de decisiones.	/Dinamización. Equipos de trabajo. Motivación. Descentralización Desarrollo profesional. Clima institucional. Líder político. Conflicto Promotor de autonomía, equidad. Legitimidad. Democracia. Tensiones Innovación. Transformación. Estructuras formales de participación. Influencia Reflexión social y política. Participación democrática. Compromiso.

Cuadro: Términos referidos a la dirección desde los enfoques de las tres racionalidades

La función directiva es una de las funciones que los sujetos que se involucran en la escuela la observan y la interpelan. Los aportes desde diversas fuentes convalidan que no se trata de una resolución técnica. Su configuración concentra exigencias desde una variedad de ángulos de análisis por ese motivo se desarrollan algunos planteamientos que intentan dar respuesta al por qué la dirección se ha ido constituyendo como objeto de estudio.

La dirección como objeto de estudio

Una extensa serie de trabajos, en especial en España, han llevado a instalar a la dirección de escuelas en la objetivación del campo pedagógico, político y público. En Argentina, la producción en estas temáticas sobre la dirección ha sido valiosa, pero de ninguna manera tan extensa como la española. En este último caso la mirada de San Martín Alonso (1998) deja interrogantes sobre el origen del protagonismo del tema dirección, si bien por un lado plantea una tendencia de poner el énfasis en la dirección más que sobre la organización, el motivo que

se puede considerar de fondo lo deja en una hipótesis desafiante que se mantiene en alerta y con no menos índices de confirmación:

[...] una particular y muy mezquina interpretación de la relación entre el sistema escolar y la sociedad de hoy acosada por un agresivo neoliberalismo (a la exigencia de productividad se responde con la profesionalización de los equipos directivos y a la competitividad con una dirección gerencialista que haga de los centros eficaces instructores en conocimientos instrumentales. [...] Lo que parece ocultarse detrás de la actual preocupación por la dirección es la intención de hacer recaer sobre ella la responsabilidad del buen funcionamiento de los centros escolares. (p.138)

A medida que fueron tomando cuerpo los análisis del desempeño directivo, las hipótesis como los registros de trabajos de investigación sobre la dirección escolar fueron consolidando explicaciones con diversos encuadres conceptuales. Las preguntas: ¿Qué es la dirección?; ¿qué papel cumple un director?; ¿Cómo actúan los directivos de las escuelas? ¿Por qué concebir como tema prioritario el de la dirección escolar? ¿Qué hay idealmente sobre el rol del director?, con sus amplias variaciones, han contribuido a ese objeto de interés. Estas son algunos de los interrogantes formulados por quienes estudian la función directiva (Antúnez, 2000; Bardisa 19994, 1998; Beltrán 1997,1998; Bolívar, 2009, Frigerio, 1998; Nicastro 1998, 2004; Santos Guerra, 2000, 2013; Vázquez Recio, 2013; Viñao, 2004). En el caso de Saenz Barrio y Debon Lamarque (1995) desarrollan un esquema de los aspectos que, en particular desde los años 90, tuvieron preponderancia en los estudios sobre dirección escolar que para el contexto español aún se mantienen:

Los estudios sobre la dirección inciden mayoritariamente sobre tres aspectos: a) cualidades, actitudes y competencias; b) funciones institucionales ad intra y ad extra; y c) acceso, formación y perfeccionamiento. Recientemente se ha abierto un doble frente a la investigación que, aunque muy relacionado, mantiene una relativa Independencia: 1) la satisfacción /estrés y 2) la resistencia y el abandono de los puestos directivos. La primera línea de investigación se escribe como es natural dentro del modelo presagio - producto mientras que la segunda se centra en las variables del proceso. (pp.193-194)

Entre la lista de antecedentes donde la dirección se constituye en motivo suficiente para interrogarse y estudiarla se encuentra el derivado de los estudios sobre la calidad de la educación en América Latina. Este estudio concentra una información destacada sobre la gestión y el director y contribuye a consolidar el campo de estudio. En el marco del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la OREALC- UNESCO de Santiago de Chile y del SERCE (2010) – Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, se realizó el Informe en el año 2010 sobre los factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Si bien este trabajo refiere al nivel primario ofrece un índice

que avala la objetivación del papel institucional de la gestión directiva en los procesos de aprendizaje. Aunque este tipo de estudios son menores y escasos para el nivel secundario, al menos en Argentina, se apela a un ejercicio de extrapolación a la escuela secundaria. Al mismo tiempo se deja en evidencia la necesidad de promover e impulsar este tipo de estudio para el nivel y profundizar el vínculo entre gestión directiva y avances en el aprendizaje en los adolescentes. El análisis del SERCE operó sobre dos áreas, la de nivel escuela y la de nivel estudiante y en tres categorías de factores asociados como son: contexto, insumo y proceso. Los datos relevantes para este estudio se destacan dentro del nivel escuela en la categoría insumo donde surgen indicadores e índices que han sido reconocidos con cierta validación como coadyuvantes del aprendizaje y rendimiento escolar. Se trata del *clima escolar* y del *índice de gestión del director*. En los resultados finales la incidencia positiva del clima escolar es del 71%, la de la gestión del/ de la director/a es del 23% ocupando el segundo lugar en los procesos educativos.

Brasil es el país con porcentajes más favorables sobre la intervención del director como favorecedor de mejores condiciones de aprendizaje. La variedad de estos datos en los países de América Latina y en Argentina, en particular, refuerza la necesidad de indagar sobre esta relación. Los porcentajes demuestran la incidencia del director en el proceso pedagógico asumiendo la promoción de los aprendizajes en la escuela. Estos directores, dice el informe, SERCE (2010), “seleccionan los aprendizajes como su objetivo prioritario, y todas las acciones de gestión se supeditan a dicho fin” (p.15).

Concomitantemente, los relevamientos que se han efectuado en los países de la OCDE (1990) también confirman la efectividad de la dirección escolar en los progresos significativos de las escuelas. La dirección es un factor de mejora cualitativa, aunque no se han alcanzado consensos o estándares en el modo y ejecutividad del accionar directivo. En el Informe Internacional sobre Calidad (OCDE, 1990) se señala:

Es cada vez mayor en algunos países de la OCDE la coincidencia en señalar que una dirección escolar positiva constituye un requisito previo y necesario de una escolarización eficaz. [...] El respaldo a la tesis del director fuerte procede de informes y estudios de investigaciones en estos países. [...] Hay tres modelos para la organización de la dirección escolar que constituyen alternativas del modelo del director poderoso: una jerarquía piramidal, una dirección colegiada y elección por un período determinado de un *primus inter pares* por parte de los profesores o de todo el personal (pp.122 -124).

El Informe califica a la dirección con los términos de fuerte y al directivo con el adjetivo poderoso como reflejo de la radical expectativa por parte de los países de la OCDE que se ha puesto en los directivos escolares. Esto otorga a la estructura de la dirección una connotación de relevancia para colocar en los directivos un mandato muy importante y trascendente. No obstante, para la OCDE (1990), no se trata de soluciones mágicas individuales, sino de gestores que lleven adelante procesos con empeño colectivo: “La maquinaria de la participación ha sido introducida no sólo en las escuelas sino también en la jerarquía local y

regional” (p.125). En esta continuidad de perfil, para Bolívar (2009) la función directiva es la gran facilitadora de crear condiciones para la enseñanza. Las instituciones que sostienen la instalación de una cultura del aprendizaje y eficacia en el proceder encuentran en el directivo el factor *catalítico* que concentra, reúne y reprocesa la vida de la escuela en relación a las metas propuestas. Así lo confirma Bolívar, 2009:

[...] la eficacia escolar es consistente en la importancia que tiene un buen director en escuelas que funcionan bien. El “efecto-director” es, normalmente, un efecto indirecto: no es él quien trabaja en las aulas, pero puede contribuir a construir las condiciones para que se trabaje bien en ellas. [...] Pero la creación de un ambiente, motivaciones y unas condiciones que favorezcan, a su vez, un buen trabajo en cada clase es algo que depende del liderazgo del director. Por eso, si bien otros factores y variables tienen su incidencia, la función del equipo directivo se convierte en un “catalítico” en la promoción y gestión de una buena enseñanza. (p.1)

Otros autores como Viñao (2004) descartan que la incidencia directiva sea de las más relevantes en los procesos de calidad de las escuelas. El autor considera que la calidad de la educación tiene una mayor dependencia de aspectos socio – culturales y políticos externos al mundo escolar como del perfil cultural profesional de los docentes y de los niveles de expectativa e interés de los estudiantes. En cambio, plantea una construcción inversa donde el enfoque que se sostenga sobre calidad generará una influencia en el modelo de dirección que se asuma, “puede haber concepciones sobre la calidad que exijan otros modelos distintos al del liderazgo profesional como el democrático – participativo, el corporativo gremial o incluso el jerárquico burocrático” (p.370)

La apreciación sobre dirección y calidad que desarrolla Marchesi y Martín (1999), considerando investigaciones realizadas, permite afirmar una postura equidistante y mediadora entre las anteriores afirmando que existen procesos de influencia recíprocos, pero no absolutos entre la intervención directiva y los resultados de la calidad. Los autores sostienen:

[...] el impacto del director se produce especialmente a través de medios indirectos: la cultura de la escuela o la organización de la instrucción. El director no interviene en la escuela de forma independiente. Por el contrario, el contexto escolar, especialmente las condiciones socioeconómicas del centro, tiene una gran influencia en la forma en que el director ejerce su liderazgo. Los modelos más comprensivos deberán tener en cuenta las influencias recíprocas entre las características de la escuela, el estilo de liderazgo, los objetivos y la cultura de la escuela, las expectativas de los profesores y el rendimiento de los alumnos. (p.188)

En el análisis de las diferentes fuentes, rastreando consideraciones sobre el papel y la función directiva como núcleo relevante en las intervenciones para una mejor educación, también se hacen notar las ausencias. No deja de ser llamativo, dado el reconocimiento internacional sobre el papel y desempeño de la dirección en los procesos institucionales, como en los de aprendizaje

y enseñanza que, en algunos documentos oficiales de algunos organismos, la dirección escolar no esté presente.

En el Documento de la UNESCO (2014) sobre posición sobre la educación después de 2015, al abordar los ámbitos prioritarios sobre enseñanza y aprendizaje pertinentes y de calidad, el texto oficial del organismo multilateral no define ni incorpora el papel de los directivos entre los factores esenciales. Tampoco manifiesta referencia hacia las instancias institucionales de las escuelas². Para algunos autores como Antúnez (1998) se han focalizado temas de relevancia para el estudio sobre la dirección escolar:

Algunos problemas que necesitan ser resueltos con prontitud: el que se origina entre las zonas de normativa y de autonomía de los centros, los de la delegación, responsabilidad y autoridad [...] Pero existen otros no menos importante como los de la profesionalización y formación que requieren estos cargos o la revisión de los procedimientos de acceso y renovación. (p.178)

La conformación de la dirección como objeto de estudio despliega una serie de recursos que dispone para poder introducirse en los significados más relevantes que los propios directivos asumen y con los cuales se identifican: las metáforas. Estas son construcciones que exponen el acontecer sobre la dirección escolar como una trama en ejecución permanente e indagan, en definitiva, sobre las propias definiciones que los directivos, mediante un lenguaje figurado y simbólico expresan como rasgos inherentes a la conciencia sobre sí mismos y el desempeño de su rol. Nicastro (1998) reconoce en las metáforas, como recurso investigativo, esa vía de acceso que permite internarse en la *cultura del rol directivo* como objeto de estudio. Así lo explica en lo que representa:

Al decir “cultura del rol” nos estamos refiriendo a las modalidades compartidas de percibir la realidad de considerar la tarea, de resolver dificultades, de asignar sentidos, de interpretar situaciones. Un sistema de valores y de normas que legislan y determinan el desempeño; un conjunto de expectativas sobre el rol que dan cuenta de lo que los otros esperan; una serie de mitos y leyendas. Así la cultura del rol aparece como una matriz compartida que da cuenta de un sistema de significaciones desde las cuales los directores interpretan la vida cotidiana y legitiman sus pensamientos sus decisiones y sus prácticas. (p.26)

² UNESCO (2014) Documento de posición sobre la educación después de 2015. UNESCO - París.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf> Así se explica en ítem Ámbito prioritario: enseñanza y aprendizaje pertinentes y de calidad (pág. 9): “Varios factores esenciales contribuyen a mejorar la calidad de la educación: a) docentes bien formados y motivados que enseñen eficazmente utilizando métodos pedagógicos inclusivos y participativos que tengan en cuenta las cuestiones de género para lograr resultados efectivos del aprendizaje; b) contenidos pertinentes para todos los educandos y adaptados al contexto en el que viven; c) entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y que tengan en cuenta las cuestiones de género, propicien el aprendizaje y promuevan una educación plurilingüe basada en la lengua materna; d) lograr que los educandos alcancen niveles suficientes de conocimientos y competencias conformes a las normas nacionales en cada grado; e) fortalecer las capacidades de los educandos para que sean innovadores, creativos y asimilen el cambio en sus sociedades y lugares de trabajo respectivos durante toda su vida; y f) reforzar los medios de que la educación contribuya a la paz, una ciudadanía responsable, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural”.

Los directivos poseen su propia visión y versión de la dirección escolar por eso la forma en que la representan proyecta un conocimiento genuino y valioso de rescatar. A través de ellas dan cuenta de su pensamiento, de los saberes, de lo velado y lo explícito, de los sentimientos y del conflicto. En el trabajo sobre este tema, Vázquez Recio (2007) recurre a una cita a Morgan, uno de los precursores de este recurso, sobre el sentido y empleo de las metáforas para los estudios sobre organizaciones:

Morgan (1990) afirma que "nuestras teorías y explicaciones de la vida organizacional se basan en metáforas que nos llevan a ver y comprender las organizaciones en un modo distinto, aunque parcial. Las metáforas se emplean normalmente como un recurso para embellecer el discurso, pero su importancia va más allá. El empleo de la metáfora implica un "modo de pensar" y un "modo de ver" que traspasa el cómo comprendemos nuestro mundo en general" (1990:2).

Las metáforas declaran y delatan, en gran medida, los modelos de pensamiento que de otro modo no lograrían alcanzar la luz. Algunos ejemplos entre España y Argentina (Bardisa, 1998; Nicastro, 1998; Vázquez Recio 2007) desde la versión original de los directivos, demuestran la pertinencia de su mediación por la carga de significado que encierran para el estudio de la dirección: "el director es el aceite que lubrica", "el jamón del emparedado", "el cabeza de turco", "el punto de mira", "el enemigo a batir"; "el que tira del carro", "el defensor del profesorado", "el resuelve problemas", "el motor", "el cargo es una carga", "el comodín", "vela que soporta tempestades", "paragolpes", "sparring", "pañó de lágrimas", "pantalla en la que se estrellan las quejas", "capataz", "policía", "figura de barro", "gestor", "burócrata" o "diplomático", "lacayo de la administración", "chivo expiatorio de la administración", "el mago", "bombero", "equilibrista", "la cabeza de la escuela", "pulpo", "director de orquesta", "el patrón de la nave", "dirigir el barco", "yo no ilumino nada, no soy la luz de nadie", "el zorro justiciero", "el último eslabón de la disciplina", "el último eslabón de la cadena", "la correa de transmisión". En lo que respecta a la metáfora como recurso en la investigación, Vázquez Recio (2007) lo advierte en su poca utilidad:

El vacío existente de estudios dedicados a la metáfora en el ámbito de la organización escolar y dirección escolar, anima a que sea tomada como instrumento de análisis. Es una vía alternativa para afrontar el estudio y la comprensión del pensamiento de los directores y las directoras de los centros educativos. Indudablemente, como afirma Bredeson (1985), "las metáforas son estructuras lingüísticas útiles que ayudan a los teóricos y a los prácticos a generar ideas, conceptos, modelos y teorías para describir, examinar y comprender el fenómeno educativo". (p.141)

Finamente, las metáforas no son anécdotas en la construcción discursiva sobre la dirección. La forma de exponerlas y el mensaje que se recepciona a través de ellas conlleva representaciones de una posición que denota situaciones de poder expresadas como sumisión, transgresión, dominio, deterioro, satisfacción, dependencia y también determinados tipos de relaciones interpersonales. Estas imágenes pueden terminar resultando hegemónicas (Vázquez Recio, 2007) lo que implica reconocer en las metáforas una función sociológica, política e ideológica. Un importante núcleo temático que se adiciona a la justificación de la dirección como objeto de estudio, lo comprende toda la problemática de acceso al cargo directivo y los tiempos y condiciones formales sobre el período de desempeño. Las regulaciones de acceso se interrelacionan con las disposiciones subjetivas y las representaciones y transferencias que actúan sobre el desempeño. Antúnez (1998) refiere a esa constante de la cultura escolar que todo buen profesor se supone, puede ser directivo. Al mismo tiempo, cuando el directivo asume se deposita en el o en ella desde un mecanismo casi reflejo las ilusiones de la benevolencia del cargo. Lo describe así Antúnez (1998):

De repente, quienes han accedido a las tareas directivas se convierten en unas personas sobre la que recae básicamente toda la tarea de dinamización de la innovación y cambio institucional, de motivación del personal, de representación formal de la institución [...] personas a las que se exige flexibilidad, creatividad, y ejercicio de la autoridad en una organización de articulación débil, objetivos problemáticos y donde difícilmente se puede ejercer el poder. (p.179)

La cuestión del acceso a la función directiva tiene en España un itinerario extenso y de alta complejidad que ha cobrado significativos impactos en las instancias micropolíticas de los centros como en las macro políticas educativas desde la instrumentación, en la década de los años 80, de nuevos mecanismos de selección con participación comunitaria. En Argentina, prácticamente en todas sus jurisdicciones, la reglamentación de acceso a la función directiva mantiene la mediación de las pruebas de selección y oposición tanto para los desempeños transitorios como para los definitivos.

La disputa de criterios entre la trayectoria docente que reconoce méritos y los mecanismos de selección por parte de los integrantes de la comunidad escolar para designar directivos, no solo en España, se ha convertido en la vidriera de debates. Una evidencia que no queda reducida solamente a cuestiones técnicas, sino que sustancialmente muestra otro interesado trasfondo político. La intención de traducir una evolución en las prácticas democratizadoras en la educación encontró en la estructura de acceso a la función directiva una dinámica propicia para demostrar una voluntad política de horizontalidad en las formas de proceder. Los análisis de Antúnez (1998); Bardisa, (1998b), Saenz Barrio y Debon Lamarque (1995), Santos Guerra (2013), entre otros, vienen sosteniendo, en particular desde la aplicación corriente de la LODE (1985) que la función directiva presenta un campo de entrecruzamiento complejo de ideas y procedimientos. Las cuestiones relacionadas con el acceso al cargo, las referidas a la formación de los directivos, a la carga de responsabilidades y en

particular el rechazo y la abstención a la postulación como candidatos o candidatas a la función, en especial en España, han convertido al tema directivo en una preocupación irreductible para las políticas educativas oficiales.

Para el contexto argentino, la falta de una política y estrategia pública de apoyo a la función directiva, programas de formación, políticas de sostenimiento de mejores condiciones institucionales y laborales, procesos de creciente autonomía como reducción de los pesos burocráticos, son algunas de las causas que caracterizan la función directiva como trabajo precario, errático y muchas veces ineficaz. A esta contextualización, se le debe acompañar las derivaciones en los componentes personales de insatisfacción, disgustos y desgaste de los propios directivos en función. En las consideraciones que hace Bardisa (1998), coloca en un plano principal la tensión entre dirección y confianza pública en la escuela, las críticas no diferencian entre institución y sujetos y las estructuras tecnocráticas presionan sobre la dirección, así describe Bardisa (1998) la posición del director:

Aceptar ser director en estos momentos significa, para algunos profesores consientes, enfrentarse a una cultura mayoritariamente racionalista y tecnocrática, entre cuyas concepciones se encuentran el control técnico, la previsión y una visión tradicional exclusivamente administrativista del papel del director. Ser director, desde este enfoque, limita las posibilidades de quienes tienen como meta reflexionar sobre los problemas citados y contribuir a una formación crítica en el centro mediante la cual analizar las causas que frenan o animal la propia práctica cotidiana de la escuela. (pp. 58-59)

En los diferentes trabajos sobre la situación en España los autores citados se reiteran el interrogante: ¿Por qué los/las profesores/as no quieren ser directores / directoras?; ¿A qué se debe que los profesores no quieren asumir tal responsabilidad? Sin duda que la dirección, desde hace tiempo, y en particular la del nivel secundario, está atravesando tempestades. En esas condiciones se produce un debilitamiento y mutación de la histórica figura y representación del directivo, este llamado de atención exige a los titulares públicos de la administración diseñar e implementar políticas educativas al respecto. Diagnosticar e investigar las causas de este cuadro definido por algunos como de *patología* es el único procedimiento para afrontar las soluciones desde la realidad y no desde la arbitrariedad o la iluminación (Saenz Barrio y Debon Lamarque, 1995). Para citar dos trabajos que indagaron sobre las causas que inhiben (Bardisa, 1998) y son motivo de abstención (Antúnez, 1998) en la postulación al cargo directivo se pueden citas las siguientes:

- a. Motivos personales, que se centran en la inseguridad, en el trabajo excesivo sin compensaciones y la falta de capacidad, esta última con el condicionante de la cuestión de género sobre la supuesta mayor preparación de los hombres para la función debilitando las expectativas de la mujer. “Hay en el discurso sobre este tema cierta infravaloración profesional que

“inhabilita” a las mujeres en general para desempeñar cargos directivos y que legitima la “toma de poder” de los profesores en la escuela” (p. 65).

- b. La complejidad del cargo que requiere mucha responsabilidad y trabajo diario. Para los profesores ser directivo impone un exceso de responsabilidad. Detectan una ausencia de garantías y falta de atribuciones para afrontar las decisiones que, en definitiva, evidencia una muy baja autonomía. Las relaciones pueden ser conflictivas lo que les exige una búsqueda permanente de equilibrios. La relación con los compañeros en situación de roles diferentes es intrincada, hay dificultad para su aceptación y es más proclive el rechazo y la indiferencia. Hay un dato concreto de falta de poder real y de afirmación como autoridad efectiva que dirige. No es frecuente el reconocimiento social y profesional, aunque sea mínimo de la función directiva.
- c. Ausencia de formación previa y preparación. Esta falta se focaliza en la poca formación regular y específica para el desempeño de las funciones de un directivo. En los últimos años se ha producido una apertura de cursos de posgrado en el área intentando dar respuesta a la vacancia de estas formaciones. Los profesores no registran instancias sistemáticas no solo que los prepare, sino que luego los acompañe en el desarrollo ejecutivo de la gestión. En estas condiciones los profesores prefieren seguir en el circuito de la autonomía de sus clases.

Santos Guerra (2013) refuerza la extrañeza sobre la baja postulación de candidatos y candidatas a la función directiva en el contexto español. No asienta esa dificultad en el procedimiento democrático, sino que es más permeable a pensar en lo poco atractivo y frágil de la función directiva tal cual hoy se expone. El autor reflexiona sobre seis peligros que acechan a la función directiva y que en este marco del objeto de estudio se refuerzan como motivos e hipótesis de indagación. Los encuadres problemáticos son:

- a. Profesionalismo: la división tajante de tareas y ceñir directores permanentes como tales puede ser un exceso contrario a una institución democrática, contraria a los perfiles profesionales absolutos.
- b. Gerencialismo: la influencia del mundo neoliberal y mercantil se filtra en la escuela y determina perfiles solo de competitividad. La escuela no es una empresa y su tejido social y cultural requiere de referentes que no son gerentes.
- c. Personalismo: la tendencia a acrecentar el carácter unipersonal de la dirección frente al armado de una estrategia de equipo colectivo. Lo compartido debe dejar de ser una anécdota para pasar a ser una categoría de actuación.

- d. Sexismo: (Santos Guerra, 2013): “Creo que sería magnífico para la escuela que una generación de mujeres asumiera las tareas directivas con otro estilo, con otra sensibilidad, con otros valores” (p.27).
- e. Perennialismo: hay una cuestión latente de *adueñarse del sillón*, la falta de postulantes deriva en una lectura natural de la continuidad por ausencia. Las consecuencias de esta dinámica es que puede volver absolutos los criterios de funcionamiento de una institución a raíz de una sola mirada autorizada.
- f. Autoritarismo: Las tendencias autoritarias siguen estando presentes en las organizaciones sociales y en particular en instituciones como la escuela. Las versiones verticalistas y descendentes nos han sido arraigadas de la historia escolar. Permanecen aún latentes ayudadas por los modelos económicos y políticos que deshumanizan y atomizan la realidad social.

Los procesos de generación de nuevos saberes y conocimiento sobre la función directiva en el nivel secundario tienen que accionar la participación real, numerosa y efectiva de los propios protagonistas directivos (Asprella, 2013). Lo corrobora Santos Guerra (2013): “No hay muchas producciones sobre dirección escritas por directores y directoras que hayan reflexionado sistemáticamente sobre su práctica. Sin embargo, sería de gran importancia de este tipo de escritos” (p.29). Ellos tendrán que formar parte prioritaria en la producción de investigaciones donde se construya la genuina interpretación y versión sobre la realidad educativa de la gestión y la escuela secundaria.

Ángulos de análisis sobre el desempeño directivo

El gobierno de los sistemas educativos, en el marco de las posiciones estratégicas que hoy se describen en el mismo y su interrelación con el entorno, implican un desafío de carácter estructural para quienes tienen a su cargo distintos tipos de responsabilidades en la gestión. Esto trae como consecuencia la necesidad de repensar y rediseñar el perfil profesional, las competencias, capacidades y saberes de los titulares de la gestión educativa. La tradición en el sistema educativo, respecto a los movimientos de las personas para ser directivos, entendía que ser un buen docente era condición necesaria y suficiente para asumir las responsabilidades de una dirección escolar. La antigüedad en la docencia, como paso del tiempo y reiteración de la tarea, resultaba ser la muestra de constancia requerida para ascender a un cargo superior en el escalafón. Ante la pregunta: ¿Por qué no hacía falta una formación específica para la función directiva? La respuesta estaba centrada en que el concepto de trayectoria, desde la vivencia como docente, era más consistente y duradero que la competencia de la formación. Sumar años de antigüedad como algo meramente vivencial,

por la experiencia de estar, era más reconocido que la sistematización de la experiencia como condición para ser director. Esto que por la linealidad burocrática en la mirada del sistema pudo haber sido válido en otros momentos del desarrollo social y educativo, ya ha experimentado cambios.

No obstante, la mediación de alguna instancia de evaluación para acceder a un cargo directivo, el valor de la trayectoria como tiempo de desempeño de alguna función sigue presente como una especie de prerequisite siendo validado tanto por los pares de una escuela como por los niveles de supervisión. Es frecuente que alguien reciba un reconocimiento por su desempeño docente y a continuación, con esa sola valoración se le sugiera: - *Vos podrías ser un buen directivo*. Cada vez más resulta imprescindible desarrollar una nueva concepción de la dirección de las instituciones educativas, que merecen por su complejidad nuevas capacidades en sus protagonistas que las habiliten a: señalar nuevos horizontes, trazar innovadoras trayectorias, desarrollar negociaciones, elaborar compromisos que reúnan a nuevos sujetos e impulsar espacios y circuitos creativos y de mejoramiento de la calidad.

Estas afirmaciones han sido traducidas en relación al liderazgo del directivo. El tema del liderazgo se ha mantenido como tema excluyente en torno a la dirección. El concepto de liderazgo escolar ha sido difundido en la literatura más tradicional en Argentina, como muy desarrollado ampliamente en España desde las leyes de la reforma. Cuando se habla de liderazgo se produce una rápida asociación acerca de las imágenes de grandes conductores, los líderes de los movimientos de cambio. Dirección y liderazgo transitan en convergencia y así lo afirma Vázquez Recio (2013):

Hoy por hoy resulta impensable abordar el tema de la dirección sin que sea contemplado el liderazgo; es más, puede decirse que, para concretar y delimitar el campo de acción de aquella, antes hay que pasar por éste. Muestra de ellos son los informes de la OCDE, el Informe TALIS [...] ambos que llegan a emplearse como sinónimos; las lindes entre ambos no parecen tan claras, constituyendo su diferenciación uno de los problemas más difíciles de resolver. [...] Pese a todo, dirección y liderazgo son dos universos conceptuales y prácticos diferentes. (p.85)

El concepto de liderazgo puede entenderse en el contexto de un grupo como una posición diferenciada que surge por la necesidad, que tienen las personas, de ser conducidas por otros, en la búsqueda de la concreción de objetivos y resguardo de intereses comunes. Algunos estudios vincularon la cuestión del liderazgo con rasgos de personalidad de los sujetos y en particular del directivo y que algunos individuos poseían en mayor medida rasgos por lo cual asumían *naturalmente* este rol. Este supuesto terminó siendo abandonado ya que esta teoría aportó más contradicciones y confusiones que cuestiones positivas. Hoy es posible afirmar que, si bien un líder presenta características definidas y específicas, estas no son universales, sino que se re-

cortan como más valiosa según las demandas y los objetivos que los miembros del grupo pretenden alcanzar. Romero (1994) define la posición del liderazgo según el origen, donde el caso del directivo es un líder impuesto:

Liderazgo es la influencia potencial de una posición A sobre otras B, C, D, E, etc. en un área particular de cosas. Conviene diferenciar liderazgo de autoridad. Cuando el líder emerge de la interacción del grupo, aun cuando sea de una manera explícita, es el resultado de un acuerdo entre los miembros. Cuando aparece impuesto por el exogrupo ya no hablamos de liderazgo sino de autoridad. Pueden incluso convivir ambos, siendo esta situación potencialmente conflictiva. (p. 75)

Chemers y Ayman (1993) aportan, en este sentido, que la realización de un liderazgo efectivo depende de la interacción de cualidades del líder con las demandas de la situación. Para el análisis del liderazgo de los directivos de secundaria, el valor de la situación como demanda y condiciones es esencial para rastrear los motivos de la confianza que se deposita en el directivo. El líder emerge de la interacción de los miembros del grupo como resultado de negociaciones o acuerdos entre los miembros. Dentro del sistema educativo, se puede afirmar que un directivo comienza a formarse en su rol de líder cuando, en algún momento en la historia de su práctica como profesor, comienza a imaginarse qué tipo de acciones y decisiones tomaría si estuvieran en el lugar de quien conduce. La persona que aspira a dirigir se siente interpelada a ampliar su campo de acción ya que considera que sus propuestas son válidas para mejorar las prácticas institucionales y educativas o para resolver algún problema puntual.

El proceso de construcción de liderazgo está siempre orientado por una determinada representación de la imagen del director o directora. Ésta imagen se conforma fundamentalmente a partir de los modelos de conducción que el potencial líder ha tenido a lo largo de su biografía educativa, pero también en las representaciones de autoridad que tienen los pares o en la representación que tiene la comunidad respecto de qué es ser un buen o mal directivo escolar. Durante ese proceso de construcción es habitual que la persona que se siente con capacidad para liderar, genere algunas acciones concretas en ese sentido, como por ejemplo organizar grupos de trabajo para alguna actividad especial o acercarse y colaborar en la gestión de las decisiones de su conductor si reconoce en él una autoridad positiva, acciones que son visualizadas por el resto de sus pares.

En un contexto de esta naturaleza, la autoridad es una construcción interna en cada sujeto a la vez que externa, porque quienes lo rodean y reconocen en él cualidad de liderazgo, lo van posicionando en el rol. Los estilos de liderazgo que se caracterizan es un recorte sólo a los fines del análisis; ya que en la práctica generalmente, coexisten dos o más estilos en un mismo líder, aunque siempre bajo la predominancia de uno de ellos. La alternancia de estilos por lo general está relacionada con las situaciones concretas en la que el líder actúa.

El liderazgo está delimitado según la definición y conceptualización que desde diversos orígenes se le hace dependiendo de la perspectiva ideológica. Los tipos de liderazgo más difundidos como el democrático, autoritario y *laissez-faire* han sido ya suficientemente caracterizados en una gran variedad de estudio. Otras posibles clasificaciones refieren al liderazgo según la fuente en que un líder basa su poder. Las categorías no son excluyentes, sino que pueden observarse como complementarias en un mismo líder (Vázquez Recio 2013; Antúnez, 2000). *Recompensas y castigos* en el sistema educativo significa observar liderazgos que se fundamentan en la distribución de gratificaciones o frustraciones que adoptan, diferentes formas reales o simbólicas, a los miembros de una organización. *Cohesión* se sustenta en obligatoriedad de la acción y es el soporte típico en los liderazgos autoritarios. *Legitimidad* remite a una legalidad de tipo psicológica, ya que se identifica inconscientemente al líder con las imágenes paterna o materna y como a tales se los respeta. *Referencial*, su fuente es el afecto, la amistad o el prestigio, y experiencia, se basa en el conocimiento y la información que el líder representa y es la fuente que debe predominar en el liderazgo democrático. Otros autores como Beltrán Llavador (1998) partiendo de Burns (1978) van a justificar otras categorías para el análisis del liderazgo directivo con su planteo:

[...] el liderazgo no puede separarse de las necesidades sentidas por los sujetos. Las diferencias señaladas llevaron a Burns (1978) a distinguir entre liderazgo transaccional y transformacional. El liderazgo transaccional, orientado a las tareas, consiste básicamente en realizar transacciones entre el líder y sus seguidores de forma que aquel garantiza las condiciones de trabajo y satisface las necesidades de estos mientras que ellos, a cambio, orientan su trabajo hacia el logro de metas preestablecidas. El liderazgo transformacional no se orienta a tareas sino a personas, y consiste en la habilidad del líder para concebir una nueva condición social y comunicar su visión a los seguidores. (p.122)

El modelo de liderazgo directivo de anclaje individualista ha cambiado sustancialmente por aquellos que hoy valoran el desarrollo de una visión colectiva, un liderazgo de carácter más horizontal que tiene por objeto potenciar las capacidades de la escuela. Bolívar (2009) insistirá en estos liderazgos colectivos:

A pesar de la importancia [...] de la dirección en la mejora de la enseñanza, no queremos caer en atribuir a la dirección factores causales que no le pertenecen. Resulta necesario desromantizar el liderazgo, es decir, dejar de proyectar en él lo que debieran ser buenas cualidades para el funcionamiento de la organización; y –en su lugar – abogar por un liderazgo distribuido (distributed leadership) entre todos los miembros, que contribuya a capacitar al personal en la mejora. Construir la capacidad para el aprendizaje organizativo requiere alterar la estructura tradicional de las escuelas (p.4)

La nota de acentuación que orienta hoy la dirección escolar hacia una principalidad de la enseñanza y el aprendizaje, concentrado en los resultados escolares, hace incorporar el desempeño de un liderazgo pedagógico que debe estar acompañado del liderazgo distribuido. Estos enfoques de interés no ocultan el análisis más profundo sobre la dimensión política que ha mantenido siempre la cuestión del liderazgo en la escuela en vinculación con la dirección. En esta interpretación Santos Guerra (1990) refuerza el sentido político y ético de la vida escolar:

Hay muchos tipos de interacción entre los miembros que habitan el mundo mágico y a la vez anodino del aula y de la escuela. Hay transacción de conocimientos, de sentimientos, de actitudes, de discurso y de prácticas. Pero todo ello está impregnado de una ideología y de una dimensión política y ética. No es aceptable una visión neutral y técnica del quehacer de la escuela. (p.71)

El liderazgo es un recurso muy valioso, por ejemplo, para los organismos internacionales como la OCDE que descarga en este componente las estrategias de mejoras en el rendimiento escolar. Pero no es suficiente, la complejidad escolar frente al conocimiento y la dinámica de la vida comunitaria exige revisar el modelo de liderazgo directivo rutinario. El liderazgo es hoy interpelado por la vida cotidiana de la escuela en su carácter emergente y político. La dirección que lidera debe desarrollar una capacidad de adaptación a ese acontecer diario que supone reproducción, recreación y ajuste. Resulta precisa la calificación que demanda del liderazgo escolar para estos tiempos de Vázquez Recio (2013):

Si queremos considerar en este sistema el liderazgo, hay que entenderlo como una construcción social de carácter dialéctico y conflictivo, lleno de contradicciones y tensiones que busca la transformación social, siempre y cuando este cambio sea necesario y sentido por la propia realidad escolar. (p.97)

Desde la perspectiva del paradigma de la complejidad planteado en la tarea de dirección se requerirán sujetos educados y flexibles que sean capaces de orientar organizaciones inteligentes y sistemas capaces de aprender de su experiencia. Cobra aquí una dimensión especial el management. Este puede caracterizarse como un saber de síntesis que relaciona conocimiento y acción, postura ética y eficacia, política y administración en un proceso constante de optimización de los recursos. No se trata solo de un conjunto de técnicas, sino que se debe avanzar en un cambio cualitativo caracterizado por conocer con conciencia de sí. Los modelos mentales y las formas de interacción utilizados en contextos estables no dan respuesta a las necesidades de las organizaciones actuales. El management orienta en la construcción de organizaciones que se piensen a sí mismas, en la búsqueda del mejoramiento permanente y el aprendizaje de la experiencia. La función del manager entonces se centra más que en la realización de tareas, en la organización de las personas que comparten una tarea creando, dando a conocer y modificando

las reglas según las necesidades de contextos altamente inestables y cambiantes. De lo expuesto se deduce que no es viable plantear el management y el liderazgo como una dicotomía, sino que se trata de dos dimensiones de la función directiva. Ambas incluyen no solo conjuntos de prácticas de orden técnico sino también a acciones que apuntan a propiciar la cooperación, la participación y el asesoramiento necesario para la transformación de los modelos y las prácticas educativas.

La construcción de un liderazgo educacional exige la integración de management y liderazgo y no el enfrentamiento o conflicto de intereses en las dos posiciones. El liderazgo y el management pueden ser ejercidos por la misma persona y por el colectivo, pero investida de rasgos diferentes según la dimensión que prevalezca, el manager presenta una estructura básicamente indicativa que perfila como autoritaria cuyo fin es que los sistemas funcionen bien, mientras que el líder es el encargado de buscar con los miembros de la organización cómo modificar el rumbo cuando se identifica como incorrecto. La presencia del líder se hace fuertemente necesaria cuando es imprescindible transformar, producir el cambio, cuando el sistema ya no sirve y las organizaciones no funcionan como se espera de ellas. Las acciones propias del management son: planificar, programar, controlar, evaluar, medir, ejecutar y organizar. Las acciones propias del liderazgo: promover y proteger los valores, crear y estimular una cultura, promover una misión compartida, servir de ejemplo, conceder importancia a los símbolos para comunicar valores.

Además de la capacidad de liderazgo, se pone en juego en este contexto de transformación otras *competencias* que procuran ofrecer una respuesta innovadora al desafío de la construcción de una nueva profesionalidad directiva en la educación. Profesionalidad que implica nuevos saberes de acción y de reflexión que abran el desarrollo de nuevas identidades institucionales, percepciones y prácticas. Actualmente, se entiende por competencia un conjunto integrado de conocimientos, capacidades, representaciones y comportamiento movilizados para resolver problemas en contextos profesionales. Ser competente implica poder realizar una actividad profesional, resolver problemas o desarrollar proyectos en tiempo oportuno, movilizándolo integralmente un saber conjuntamente con los saberes conceptuales pertinentes y con capacidades diversas de acción y de relación, con el fin de obtener resultados de calidad. Implica conocer lo que se realiza, tener conciencia de sus consecuencias y capacidad de evaluar la acción. Supone capacidad para aprender, innovar y generar nuevos conocimientos.

En el Cuadro 6, se muestran en extenso las competencias directivas y comportamientos elaborados por Poblete Ruiz y García Ollala (2003) que se expone en Vázquez Recio (2013). Los esquemas descriptivos y prescriptivos de las competencias no definen de manera absoluta el perfil de funcionamiento de la dirección. Aunque si colaboran en el diseño de una planificación y un nivel de variables enunciadas posibles de aplicar en el análisis sobre el desempeño directivo. La función directiva actual se conjuga en perspectiva de la acción desde capacidades abiertas y flexibles con una fuerza dinámica dispuesta a afrontar situaciones no regulares, escenarios de conflictos y responder con planteos donde subyace una vertebralidad democrática.

Competencia	Comportamientos
Planificación	Priorizar las tareas Trabajar de forma organizada Organizar el tiempo eficazmente Diseñar planes detallados Planificar los plazos detalladamente
Toma de decisiones	Preparado para tomar decisiones difíciles Rapidez a la hora de actuar Afrontar los problemas con rapidez No titubear tras la decisión Buena toma de decisiones bajo presión
Comunicación	Dominar el lenguaje Ser más asertivo y enérgico Eficacia vendiendo ideas Expresarse con claridad y concisión Hacer presentaciones con gran eficacia
Resistencia al estrés	Estar relajado Afrontar situaciones difíciles con calma Manejar la crítica con eficacia Confrontar los contratiempos Tener un gran autocontrol
Relaciones Interpersonales	Ser extravertido Ser entusiasta Conocer rápidamente a las personas Relacionarse bien con los demás Tener una amplia gama de contactos
Espíritu emprendedor	Establecer metas altas en la organización Mantenerse al corriente de lo que hace la competencia Utilizar adecuadamente los recursos Vigilar los costes Estar al día
Liderazgo	Tener confianza en sí mismo Inspirar confianza Tener cierto carisma Gusto por estar al frente Ser dinámico

Cuadro 6: Competencias directivas y Comportamientos (Poblete Ruiz y García Ollala (2003) en Vázquez Recio (2013) (p.76)

La perspectiva de la acción en la configuración de la dirección introduce la ética como atravesamiento de la intervención. La ética se contrapone a la simple instrumentación técnica como rasgo de la dirección. Su fundamento está en la relación acción – dirección donde adoptar este planteamiento de la dirección como acción implica reconocer una menor inci-

dencia de las competencias dejando abierto el reconocimiento de los acontecimientos cotidianos. En esa situación la ética va a ocupar un lugar destacado en la comprensión de la dirección dice Vázquez Recio (2013):

[...] toda acción tiene un valor ético. La ética está presente en la organización de las escuelas porque continuamente se llevan a cabo acciones. El carácter ético de las acciones se constata, precisamente, en las prácticas y en la toma de decisiones que han de afrontarse de manera permanente en la vida organizativa de la escuela. [...] la ética implica responsabilidad, compromiso y coherencia. (p82)

Blejmar (2001) en su análisis de relatos de escenas de escuelas secundarias caracteriza algunas prácticas y perfiles de los directivos, enunciando tres específicos:

La dirección como gestora de redes de ayuda y colaboración institucional, se trata de detectar y articularse con otras organizaciones de la comunidad que se transforman así en fuentes de oportunidades para la escuela. El director debe convertirse en un facilitador y mediador de procesos conflictivos. El director debería ser, junto a su equipo docente, custodio de los espacios de formación y desarrollo de contenidos. (p.47)

Otra característica de las competencias aplicables a los directivos es su capacidad de transferencia hacia otras situaciones o procesos de acción. No es un saber válido o referido exclusivamente a tareas específicas o rutinarias. La fortaleza de la formación basada en competencias reside en la posibilidad de ampliación de los saberes más allá de la simple ejecución de tareas delimitadas. En este sentido, ser competente supone la capacidad de ver, analizar e intervenir en un mundo complejo en el que se interrelacionan aspectos estrictamente técnicos con aspectos culturales, sociales, éticos, políticos y tecnológicos. La gestión directiva requiere principalmente de aquellas nuevas competencias que han sido denominadas propias de los trabajadores simbólicos. Se trata de un tipo de trabajo en el que han sido incluidos tanto los gestores de la educación y los educadores en general, como los diseñadores industriales, los ingenieros, los científicos e investigadores, los comunicadores sociales, los abogados, etc. Las tareas específicas de estas categorías de profesionales requieren permanentemente capacidades de reflexión, de creatividad, de decisión y de acción altamente profesionalizados.

El ejercicio profesional de los responsables de la gestión educativa implica el despliegue de capacidades básicas relacionadas con la abstracción, el pensamiento sistemático, la experimentación y la capacidad de trabajar en equipo (Tedesco, 1995). Estas capacidades fueron propuestas en instancias del desarrollo de los *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*, IIFE (2000). La capacidad de abstracción es esencial para los responsables de la gestión directiva. La realidad dinámica y compleja debe ser reconstruida en modelos descriptivos y explicativos a través de procesos de análisis y síntesis. El directivo debe identificar los distintos patrones que se manifiestan debajo de los diversos fenómenos y casos

concretos. Los modelos conceptuales específicos permitirán luego desarrollar intervenciones dirigidas a manipular aquellas variables que están dentro del espacio estratégico de acción del director. Desarrollar la capacidad de sistematizar, es un paso adicional en la capacidad de abstracción. Resulta esencial la capacidad intelectual de comprender los fenómenos y, además, articularlos en cadenas de causalidad recíproca.

El directivo tiene que imaginar y construir cursos y escenarios alternativos de acción- intervención. Debe intentar anticipar lo que ocurrirá si se adopta cierta decisión o si se desarrolla determinado programa, analizando las probables posturas de diferentes actores, los apoyos y resistencias, los efectos sobre distintos sectores del sistema y su entorno. La capacidad de experimentación del directivo es muy relevante; y en contextos sociales de incertidumbre, éste sólo opera con hipótesis, que pueden resultar buenas o malas, pero que en todo caso orientan experimentaciones. Todo lo cual supone un aspecto central de las competencias personales y profesionales del directivo: ampliar la formación para una responsabilidad activa en la implementación de procesos para la reflexión y el aprendizaje sobre los resultados. Otro aspecto central en la labor del directivo es la capacidad para construir horizontes y metas de largo plazo que orienten la labor cotidiana. En este sentido, el responsable de la gestión directiva debe posicionarse como actor y agente de la transformación conociendo las fortalezas, debilidades, oportunidades y desafíos que enfrenta en cada situación particular y vinculándola con un proceso de transformación de largo aliento.

Finalmente, es fundamental destacar que estas nuevas competencias y esta nueva profesionalidad de la dirección escolar no es de carácter exclusivamente personal sino, principalmente, de carácter colectivo. Difícilmente una sola persona pueda reunir todas las capacidades y conocimientos necesarios para *pilotear* eficazmente un sistema educativo. En este sentido, una de las competencias principales para los responsables de la gestión directiva es la capacidad para trabajar en equipo. Los directivos y las instituciones necesitan que su entorno trabaje en equipo. Deben emplear mucho tiempo en comunicar objetivos, conceptos, análisis, alternativas, estrategias, acciones, indicadores de evaluación. Por lo tanto, estas competencias suponen, por la negativa, una reducción del aislamiento que tradicionalmente ha caracterizado al trabajo directivo en educación; y, por la positiva, apertura a la complementariedad, a la búsqueda y aceptación de la crítica del entorno, a solicitar ayuda, a dar crédito a los demás y por sobre todas las cosas, considerar que el mundo es complejo y las soluciones aparentemente simples, por lo general son la puerta de entrada a otras situaciones muchas veces inesperadas, que complican el panorama y obstaculizan lo que se creía ya resuelto.

La figura del directivo proyecta otro tipo de interacción con el medio y los sujetos, que tiene que ver con el lugar que ocupa y representa como director y donde están puestas las miradas. Esa proyección se inscribe tanto en la organización como en los sujetos constituyéndose el directivo en una cuota importante de personificación de la escuela. Nicastro (1997) lo describe en la categoría de organizador institucional:

Al hablar de posición institucional nos referimos a un lugar, a un espacio tanto material como simbólico, en el cual se ubica el director en la escuela y que generalmente hace alusión a sus relaciones con los otros, con el proyecto, con el modelo de escuela y de rol, con el afuera. Existe una frase que se reitera en los materiales y que sirve para ilustrar la imagen que está operando: "El director es la cabeza de la escuela". Desde esta "metáfora arquitectónica", la posición implica pensar en un lugar que indica una presencia, un espacio y los límites de un territorio. A partir de esta mirada tópica pensamos en una "infraestructura imaginaria" (Fustier, 1989), que funciona como soporte, y entonces podemos decir que la función directiva aparece como un "organizador institucional". (p.117)

De los registros sobre el desempeño directivo, que han servido para caracterizar áreas de interés sobre la dirección escolar, algunos estudios han establecido tópicos de análisis. Coronel Llamas (1998) identifica a uno de ellos como el empleo del tiempo de los directivos. En la denominación de categoría se enuncia como *el tiempo de la dirección*. El tiempo o los tiempos ha sido un factor muy peculiar y propio de la acción educativa. Desde los tiempos formales de la organización escolar, hasta los tiempos de aprendizaje, pasando por los tiempos simbólicos, la regulación del cronómetro ha estado dominando la escena de los procesos educativos. La variable del tiempo, en sus diferentes instancias y estimaciones cobra especial aplicación en la dirección escolar.

Los estudios realizados persiguieron la búsqueda de un indicador que relacione distribución del tiempo por tarea a realizar. La racionalización del tiempo es una vía de acceso a procedimientos eficaces en la dinámica de la gestión. La forma en que los directivos utilizan el tiempo también registra situaciones de simultaneidad de tareas, marcha y contramarcha dado el tipo de acción implica a la dirección. La racionalización desde este sentido no es una constante. Según Vázquez Recio (2009), el tiempo de la acción directiva educativa es multidimensional y pluritemporal. No se caracteriza por la presencia de regularidades y patrones que permitan su circunscripción o acotamiento, y suele estar atravesado por la celeridad, el cambio y la frontera con lo (des)bordante. El tiempo de la dirección educativa discurre en una trama de discursos y prácticas de *tiempos diferentes* que se entrelazan e imbrican simultáneamente en la vida cotidiana escolar. Para la citada autora el tiempo multidimensional de la acción directiva es un mosaico de temporalidades yuxtapuestas remitidas y relativas a: lo tecnológico e instrumental, lo burocrático, la micropolítica, la preparación de las cosas (dentro y fuera de la escuela), la reflexión y lo social dialógico. Por eso es "un tiempo dinámico, emergente, y no programado [...], marcado por la celeridad de los acontecimientos [...], definido por la simultaneidad de tiempos que se cruzan, se mezclan y se distancian en la acción" (p.196). El punto de interés en esta referencia teórica se vincula más a la percepción del tiempo por el directivo en la dimensión del *tiempo reflexivo* donde Vázquez Recio (2009) lo describe claramente involucrando al propio sujeto de la acción, el directivo:

Este tiempo es el que permite a la persona que asume el cargo de la dirección autoperibirse como sujeto de la acción; es el tiempo para reflexionar sobre la escuela, sobre la dirección y sobre sí misma. Es un tiempo extensivo en la medida que no queda limitado al espacio del centro, sino que se prolonga y proyecta fuera de él porque se ve fuertemente desplazado por los tiempos burocrático y técnico instrumental. Pero, aun así, nunca pierde su lugar en el trabajo de la dirección: siempre está antes, durante y después. El tiempo reflexivo es valorado como un tiempo necesario para evitar caer en el sinsentido del trabajo. (p.193)

Este tiempo reflexivo personal, de autopercepción, indefectiblemente suma el rasgo también de tiempo de deseo. Por su calidad atraviesa justamente la médula del directivo: *tiempo y pensamiento en acción*. Este tiempo proyecta una impronta metodológica que es el ejercicio de pensar antes, en y después su práctica y conocerse a sí mismo y conocer la realidad donde se actúa. El campo de la comunicación también concentra áreas de interés para el estudio sobre la dirección escolar. La intervención directiva está inserta en una práctica educativa institucional y por lo tanto es un tipo especial de situación de comunicación.

Para comprender mejor esa práctica se debe profundizar en el estudio del lenguaje. En este caso, es procedente investigar desde la Pragmática. Esta es una ciencia estrechamente relacionada con la praxis, se ocupa de estudiar los factores que determinan aquellos usos del lenguaje –y de cualquier otro sistema semiótico- que tienen por finalidad alcanzar un fin determinado. La pragmática devuelve al lenguaje un sentido mucho más holístico y real al tener presente no sólo el texto, sino también el contexto de la comunicación. Los directivos arman su *conversación, hablan*, utilizan palabras, gestos, miradas, para entablar y orientar una comunicación con los otros miembros de la escuela para producir, impulsar, revisar, informar o contradecir en el sentido de intereses y finalidades que persigue.

La Pragmática trata de dar cuenta de lo que efectivamente el hablante, en este caso el directivo, pretende y consigue expresar, obedeciendo o violando las reglas de la semántica, de la sintáctica o de las situaciones conversacionales. Por eso toma en cuenta lo explícitamente dicho y los implícitos, para decidir si el discurso, lo dicho en el acto de decirlo, corresponde realmente a la intención comunicativa del hablante. Se trata de averiguar si existe una intención comunicativa *reconocible*. Por eso, se limita a las significaciones vehiculadas intencionalmente, a las intenciones comunicativas conscientes, es decir, el sujeto, el directivo, es agente intencional pleno. Se considera un ejemplo extremo de enunciado pragmático cuando se trata de “decir sin decir”, cuando lo que en realidad se expresa difiere de lo que dicen las palabras. Estas situaciones de comunicación indirecta son comunes en algunos momentos de la vida cotidiana de las escuelas. Será necesario y pertinente analizar cuáles son los recursos que el directivo emplea para que sus intenciones sean comprendidas por los demás participantes de la escuela, aunque no aparezcan en el contenido de sus discursos. La tarea de la Pragmática es estudiar del uso de los medios lingüísticos aplicada, en este caso a los directivos, por los cuales un hablante vehicula sus intenciones comunicativas y un oyente las reconoce. Más allá del significado de las enunciaciones, la Pragmática debe tener en cuenta el significado que resulta de la situación en la que el

discurso es proferido y el que se relaciona con la intención del hablante. Mateo Martínez (2004) amplía el sentido de los componentes que interviene en el habla:

[...] en cualquier situación de habla que incluya un hablante, un oyente y una elocución por parte del hablante, encontramos una serie de actos asociados a dicha elocución. Así pues, vemos que la elocución o discurso se compone de un haz de *actos de habla* interrelacionados entre sí que cubren aspectos lingüísticos, psicológicos, sociales, etc. [...] En la interacción verbal, hablantes y oyentes están tan pendientes del comportamiento, tanto no verbal como verbal, para descodificar el sentido exacto de las palabras. (p.40)

Habrá que analizar, también, cómo intervienen en la comunicación las situaciones sociales en las que se encuentran el hablante y el oyente. Las intenciones individuales son insuficientes para dar cuenta de la determinación de los actos verbales o para explicar la comunicación. Esta somera referencia a la Pragmática muestra la mediación comunicacional como campo de estudio de interrelación entre el sujeto directivo, sus intenciones, la institución y los sujetos individuales y colectivos de la escuela secundaria.

Finalmente, se reitera el destacar el carácter complejo que ha tomado la función directiva en las últimas dos décadas debido a la vertiginosidad de las tensiones que se han generado sobre las escuelas y en consecuencia sobre los directivos. Tensiones desde una sociedad que busca mayor satisfacción en la experiencia escolar, por un lado, por otro la insistencia de las políticas, aún en escenarios contradictorios, que proyectan sustanciar en la educación la efectiva práctica universal de los derechos básicos de los ciudadanos en el nivel secundario y, por último, las tensiones internas de la vida institucional escolar que desde las condiciones subjetivas y colectivas habilitan y restringen las prácticas de la vida cotidiana. Los ámbitos escolares, de la administración y los académicos están en permanente recepción de estudios y producciones teóricas sobre este campo de estudio prioritario en Argentina.

Referencias bibliográficas

- Antúnez Marcos, S. (1998) *Claves para la organización de centros escolares*. Hacia una gestión participativa y autónoma. Barcelona. ICE. UB. Editorial Horsori.
- Antúnez Marcos, S. (2000) *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona. ICE de la Universidad de Barcelona. Editorial Horsori.
- Barcos, S. J. (2007) *Aprendiendo el proceso administrativo y algo más ...* La Plata. Editó: Facultad de Cs. Económicas - UNLP.
- Bardisa Ruiz T. y Viedma A. (coord) (2005) *Convivencia Escolar*. Informe final Programa de la Unión Europea. Agencia Sócrates de la Unión Europea (Sócrates, Comenius 2)
- Bardisa Ruiz, T. (1994) *La dirección de centros públicos de enseñanza: Estudio de su representación y análisis de necesidades*. Madrid. CIDE.

- Bardisa Ruiz, T. (1998a) Las metáforas de la dirección. *V Congreso Interuniversitario de Organización de instituciones educativas*. Madrid.
- Bardisa Ruiz, T. (1998b) La dirección escolar: conflictos y resistencias. En Frigerio G., *De aquí y de allá textos sobre la Institución Educativa y su Dirección*. Buenos Aires Editorial Kapelusz. 51-76
- Beltran Llavador, F. (1998) Tradición y cambio en la dirección escolar. En Frigerio G., *De aquí y de allá textos sobre la Institución Educativa y su Dirección*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz. 113- 136.
- Beltrán, Llavador F. (1997) La dirección de los centros, crisis y alternativas. (Material en mimeo) Universidad de Valencia. Disponible en: <http://edufismatanzadocumentos.blogspot.com.ar/2012/07/la-direccion-de-los-centroscrisis-y.html>
- Blejmar, B. (2001) De la gestión de resistencia a la gestión requerida. En Duschatzky, S. y Birgin, A. (compiladoras) *¿Dónde está la escuela? Ensayo sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. (35-54) Buenos Aires. FLACSO Manantial.
- Bolívar, A. (2009) Una dirección para el aprendizaje. España. REICE *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol.7. N° 1. 1-4.
- Chemers M. y Ayman R. (1993) *Leadership, Theory and Research*. San Diego, Academy Press.
- Codd J. (1989) El Administrador como Educador. En Bates R. (Coord.) *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia. Ed. Universidad de Valencia.
- Fernández Díaz, M. J.; Álvarez Fernández, M. y Herrero Toranzo, E. (2002). *La Dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid, Editorial Síntesis.
- Frigerio G. (2001) Los bordes de lo escolar. En Duschatzky, S. y Birgin, A. (compiladoras) *¿Dónde está la escuela? Ensayo sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. (109-126) Buenos Aires. FLACSO Manantial
- Gimeno Sacristán, J. (Coord) Beltrán Llavador F.; Salina Fernández B. y San Martín Alonso A. (1995) *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- IIPE (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación) Ministerio de Educación de la Nación. (2000) *Desafíos de la Educación*. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Buenos Aires. IIPE/ME
- Marchesi, A. y Martín E. (1999) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza Editorial.
- Mateo Martínez, B. (2004) El papel de la pragmática en la comunicación en el aula. *Revista AULA de Innovación Educativa* N° 135 38-45
- Mintzberg, H. (1975) The Managers's Job: folklore and fact. *Harvard Business Review*. Julio – Agosto. (p. 49-61)
- Mintzberg, H. (1991): *Mintzberg y la dirección*. Madrid. Editorial Díaz de Santos.
- Nicastro S. (2004) Trabajar de director o sobre un hacer en situación. *Revista Novedades Educativas* (México) Año 16. Número 159. 10-12

- Nicastro, S. (1998). La Dirección Escolar y sus Metáforas. *Revista Novedades Educativas*, Año 10 (Nº 87) 26-27.
- OCDE (1990) *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Madrid Editorial Paidós.
- Romero, R. (1994) Grupo, objeto y teoría Volumen II Buenos Aires. Lugar Editorial
- Saenz Barrio, O. y Debon Lamarque, S. (1995) Teorías sobre el deterioro de la dirección escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* nº 24, 193-206.
- San Martín Alonso, A. (1998) El Sr. Director no encuentra la dirección. En Frigerio, G. (compiladora) *De aquí y de allá textos sobre la Institución Educativa y su Dirección*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz. 137-157.
- Santos Guerra, M. A. (2000) Diacronía de corrientes explicativas en Organización Escolar. En I. Cantón Mayo; M. A. Santos Guerra, M L. Delgado y J. N. García Sánchez, *Las organizaciones escolares: hacia nuevos modelos*. Buenos Aires. Ed. Fundec.
- Santos Guerra, M. A. (2013) *Las feromonas de la manzana*. El valor educativo de la dirección escolar. Rosario, Argentina. Ed. Homo Sapiens.
- SERCE (2010) Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC – UNESCO Santiago – LLECE.
- Tedesco, J. C. (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid Editorial Grupo Anaya.
- UNESCO (2014) Documento de posición sobre la educación después de 2015. UNESCO - París. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>
- Vázquez Recio, R. (2007) Las metáforas: una vía posible para comprender y explicar las organizaciones escolares y la dirección de centros. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 5, No. 3, pp. 137-151. Disponible en <http://www.re-dalyc.org/pdf/551/55130511.pdf>
- Vázquez Recio, R. (2009) El mosaico del tiempo de la acción directiva. Conceptualización y problemática. *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 51, pp.183-199.
- Vázquez Recio, R. (2013) La dirección de Centros: Gestión, ética y política. Madrid. Ed. Morata.
- Viñao, A. (2004) La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural. *Educação*. Año XXVII, n. 2 (53), p. 367 – 415.
- Watkins, P. (1989) El Administrador como Gestor. En Bates R. (Coord.) *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia. Ed. Universidad de Valencia.

CAPÍTULO 2

Conceptualizaciones contemporáneas sobre la dirección escolar

María Eugenia Vicente

Introducción

La función directiva es un objeto de estudio fundamental de la Administración de la Educación, ya que implica conocer las lógicas, procesos y estrategias de una práctica de gestión socio pedagógica. De aquí, que se vuelva imprescindible, abocarnos en este capítulo, a conocer las conceptualizaciones contemporáneas sobre la dirección escolar. La historia reciente, nos demuestra un avance importante desde la dirección entendida como una función individual y legal a una concepción orientada a entenderla como una construcción, colectiva y democrática. No obstante, este modo de entenderla encierra diferencias según las características asumidas por distintas perspectivas. En la actualidad, encontramos una línea conceptual entendida a la dirección como liderazgo, y otra línea entendida como gobierno. Cada una de ellas, que no necesariamente se contraponen, nos ofrecen diferentes elementos para pensar la dirección escolar. Sobre ello trata el presente capítulo: mostrar las distintas conceptualizaciones actuales que, partiendo del mismo precepto, se enuncian de modo diferencial.

En este marco, a continuación, se expone un primer apartado que le otorga un breve, pero fundamental, contexto histórico a la dirección escolar hacia nuestros días. Posteriormente, se presenta un segundo apartado dedicado a entender la dirección como liderazgo, retomando, preferentemente literatura española que concentra su comprensión sobre el director como líder y, en tercer lugar, se expone un tercer apartado dedicado a reconstruir la dirección desde la idea de gobierno, instalada preferentemente en la literatura argentina.

La dirección escolar en marcos históricos

Según Sverdlick, Aguilar y Spanarelli (2015) y Sverdlick (2006), el abordaje conceptual sobre la función directiva debe ser comprensivo de la complejidad de la cuestión y superar las miradas ahistóricas y apolíticas que suelen centrarse en los rasgos personales que –supuestamente– deben desarrollarse en una dirección. En este sentido, se parte de la idea de que la construcción

del oficio del director está lejos de ubicarse en el punto temporal en el cual un docente se convierte en director porque gana un concurso o asume el cargo. Más bien se comprende que esa construcción se extiende en el tiempo e involucra múltiples dimensiones y condicionantes contextuales: personales, institucionales, sociales y políticos.

En Argentina, el tema de la gestión escolar cobró relevancia en tiempos de la reforma neoliberal, por el énfasis puesto en el gerenciamiento como modelo de dirección de las escuelas, asociado a la eficacia escolar. En la década del '90, la preocupación por la gestión y administración educativa surgió con un fuerte tono economicista, característico de las políticas neoliberales y de sus programas de reforma educativa. Se trató de promover un modelo de dirección que entendiera que gestionar una institución educativa podía tener analogías y similitudes con la gestión de otro tipo de organizaciones como las empresas o las burocracias. Por esta razón, desde las ciencias de la administración se ofrecía un enfoque obligado para aprender a gestionar. El director estaba llamado a ser un gerente, cuyo criterio privilegiado para la toma de decisiones debía ser el ahorro de recursos y de tiempo en la consecución de los logros de aprendizaje. En esa propuesta, el director asumía una posición contradictoria y tensionante que lo colocaba como educador que debía preocuparse por la búsqueda de objetivos educativos (la mayor parte difíciles de medir y cuantificar en los cortos tiempos de la política) y como gerente, obligado a cumplir con las pautas eficientistas emanadas de los órganos superiores del sistema. La idea de dirección de la escuela se referenciaba en una gerencia cuya tarea central debía ser la planificación –tarea intelectual– para una organización eficiente. Así fue como se instaló el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como una herramienta fundamental de la planificación. Si bien conceptualmente el PEI debía ser una construcción colectiva que localizara y contextualizara la política educativa, haciendo posible su reinterpretación desde cada escuela; en la práctica funcionó mayormente como un trámite que debía cumplirse frente a las instancias superiores.

La política neoliberal, con su modelo gerencialista, tuvo como consecuencia un corrimiento de la tarea directiva desde el eje político-pedagógico hacia los aspectos técnico-administrativos y hacia una forma burocratizada de planificación (el PEI). Contrariamente a lo deseado, en términos generales la retórica tecnocrática tendió a obturar la posibilidad de generar nuevos discursos y prácticas con base en problemáticas específicas y concretas de las escuelas. Por otra parte, resultó tan contundente el mensaje sobre un saber válido provisto por los especialistas “técnicos”, que el discurso tecnocrático dejó instalado un paternalismo estatal muy fuerte. Se esperaba que todo fuera provisto por la administración central, aunque sus decisiones fueran simultáneamente resistidas. La separación entre concepción y ejecución –enunciada también como la división entre los especialistas, los profesionales y los técnicos aplicadores (maestros)– fue sostenida por un ambiguo discurso político y estatal que, por un lado, desvalorizaba la profesión docente y, simultáneamente, pretendía dignificar su imagen social.

Con la crisis argentina de 2001, los discursos en educación también comenzaron a desmoronarse por la contundencia de la situación social. La emergencia invadió a las escuelas haciendo que se constituyeran casi en el último reducto donde el Estado seguía presente para el cuidado de la gente. En ese contexto, se instaló una falsa antinomia que insistía en derrumbar lo poco

que quedaba de la escuela pública: escuela asistencial versus escuela instruccional. Sin embargo, la persistencia de muchos docentes y directivos –así como la emergencia de nuevas propuestas educativas en el seno de los movimientos y organizaciones sociales– puso en cuestión dicha antinomia y recuperó la dimensión política en el discurso y quehacer pedagógico.

Gorostiaga (2007) señala que la mayoría de las reformas o innovaciones educativas propuestas en el período 1990- 2002 a nivel nacional y en las provincias (particularmente la promoción de una gestión más autónoma a través de los PEIs), a pesar de que declararon en general buscar una gestión más participativa, propusieron una combinación de los modelos de control administrativo y profesional, con énfasis en el mejoramiento de la calidad educativa, relegando a un segundo plano la preocupación por la ampliación de la participación hacia nuevos actores y temas.

En este sentido, Vázquez Recio (2013) señala que la participación ha entrado a formar parte del discurso del modelo empresarial, pero lo ha hecho desde una concepción concreta: la participación no es un fin en sí misma sino un instrumento para lograr con éxito escuelas eficaces. Desde los planteamientos gerenciales, la participación de todos los sujetos educativos en la organización se interpreta como algo que la dirección posibilita para el proceso de toma de decisiones de la escuela. La participación se instrumentaliza en aras de obtener los resultados esperados, los cuales se ajustan a la productividad y rentabilidad.

No obstante, a principios del siglo XXI se consolida una posición sobre Administración de la Educación indisociable de la política que la contiene. Así, se trata de una intervención, y de prácticas y acciones que se entrelazan con conceptos y categorías sobre la propia praxis y concepciones acerca de la educación en la sociedad y su tiempo. Por ende, la gestión educativa remite a prácticas, acciones y decisiones desplegadas en la desagregación de las políticas educativas, de los modos de organización y la configuración de esas prácticas, a la vez que de la reflexión analítica y producción teórica sobre esos procesos. Así, la Administración de la Educación tiene en su seno, al igual que la política, diferentes sectores, actores sociales, grupos con diversidad de intereses, conflictos, metas y posiciones que se ponen en juego a lo largo de todo el proceso de las políticas públicas educativas. Ello nos hace considerar, cómo lo político no es propio de un nivel superior, ni lo administrativo de uno intermedio procedimental, ni lo pedagógico de lo escolar. Más bien, nos muestran cómo estas dimensiones pueden considerarse simultáneamente en juego en la trama relacional de los sujetos que configuran cualquiera de sus espacios posibles con una estructuración específica; no dada, sino construida según las referencias recíprocas (en la diferencia) que trazan sus agentes (Frigerio, 2004; Alonso Brá y Judengloben, 2008).

En este punto, se sostiene fuertemente que la tarea principal de la escuela es la enseñanza (Sverdlick, Aguilar y Spanarelli, 2015). De allí que la función del directivo debe leerse a partir de las condiciones de realización de dicha tarea y proponerse como un desafío político que entiende a la conducción como una práctica política / pedagógica. En esta concepción que aparece en los documentos ministeriales, la gestión como gobierno no separa la cuestión ética de la responsabilidad colectiva que le compete a los docentes y directivos como agentes del Estado.

La dirección como Liderazgo

Bolívar (2013) sostiene que se asiste a un momento de reconceptualización del modo habitual de pensar la dirección y el liderazgo, tanto a nivel de enfoques teóricos como de ejercer la dirección. De iniciales enfoques gerencialistas, en que se confiaba en el poder y capacidad de la “cúspide” para supervisar y gestionar funcionalmente el currículum y el profesorado; en la actualidad predomina orientar la acción al compromiso de los implicados. La dirección escolar comienza a concebirse como una práctica distribuida, más democrática, “dispersada” en el conjunto de la organización, en lugar de algo exclusivo de los líderes.

De este modo, la dirección escolar actualmente está en un momento de reestructuración. Agotado y esclerotizado un modelo burocrático-administrativista de gestión escolar, cada vez está más extendido y aceptado que son las propias escuelas, sus líderes y equipos directivos los que, prioritariamente, deben responsabilizarse de los resultados de su institución y, consiguientemente, generar los correspondientes procesos de mejora. De acuerdo con las orientaciones reflejadas en las experiencias y literatura internacional, la agenda próxima es pasar de una dirección limitada a la gestión a un liderazgo educativo o dirección pedagógica, como un factor de primer orden para incidir en la mejora de la educación.

Maureira, Moforte y González (2013) advierten que el “liderazgo distribuido” constituye un enfoque polisémico y complejo, debido a sus múltiples formas de interpretación, así como por la diversidad de niveles de operacionalización. Igualmente, la caracterización sobre su conceptualización devela, como factor común, una nueva perspectiva para el análisis de los procesos de influencia, superando consideraciones individualistas, de género, formales, jerárquicas y carismáticas del liderazgo escolar.

Más bien, se promueve una cultura de influencia en diferentes niveles, agentes y actores en las organizaciones escolares, en especial, mediante el diagnóstico y desarrollo de capacidades de liderazgo de profesores, estudiantes y apoderados (tutores), a objeto de integrarlos en prácticas de liderazgo escolar que tengan como norte el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, las administraciones educativas desde las cuales depende el centro escolar, ya sean públicas o privadas, deben promover dispositivos de colaboración conjunta que permitan espacios de trabajo concertado entre directores y administradores.

Así, para Cayulef Ojeda (2007), el papel de los directores ha ido cambiando con el tiempo, especialmente en las últimas décadas, ya que se debe encontrar equilibrio entre las presiones del exterior –cuanta pública, ranking, resultados académicos- y las demandas que le plantea su propia comunidad educativa, el entorno en la que se inserta y la función social que ésta demanda a la educación. Esto con lleva que se ha pasado de una visión centrada en los rasgos personales de eficacia, dinamismo, autoridad, habilidad para gestionar y solucionar los problemas de la escuela a una definición más ligada a la capacidad de aunar voluntades sobre la base de un proyecto común compartido, en la empatía ante las nuevas situaciones que se presentan, en la habilidad de adaptar el funcionamiento de la escuela a los objetivos que se plantean y en la capacidad de comprender la cultura de la escuela y promover y conducir el cambio. Surge así la

idea de liderazgo distribuido que tiene como principio básico que es un liderazgo compartido por toda la comunidad escolar.

Esta conceptualización de la dirección escolar implica un cambio de cultura en la escuela; esto significa que, si al interior de las escuelas no se considera necesario el cambio, por diversas razones, desde desesperanza aprendida hasta la comodidad de las tradiciones, cualquier cambio resultará de un maquillaje externo que, lamentablemente, se orienta al fracaso. La mejora se logra en la medida que se realiza por una acción conjunta, debe existir sinergia entre en las acciones que se establecen como necesarias, con lo cual será fundamental la generación de equipos de trabajo que no compitan entre sí, sino que se dispongan a desarrollar tareas que los conduzcan hacia un fin compartido.

De esta manera, se puede asegurar que el liderazgo distribuido implica a todos los miembros de la comunidad escolar que ponen en movimiento las habilidades de cada uno para el logro de objetivos comunes. Así, el liderazgo se expresa horizontalmente en todos los niveles de la escuela. Esta “dispersión” del liderazgo, lejos de diluir el compromiso, provoca sinergia en la comunidad logrando que la transformación y la mejora se establezcan como el sello distintivo de esa institución educativa.

Al respecto, Gairín Sallán (2004) señala que todo proceso de cambio exige la implicación de diferentes profesionales que pueden actuar como dinamizadores del cambio o como destinatarios del mismo. Surge así el agente de cambio como el profesional que capitaliza las acciones que pueden promover y dirigir el cambio. Más allá de la necesaria implicación de todos los efectivos de la organización, precisamos de una figura que sea capaz de canalizar toda la información que se produce, conozca el sistema organizacional, los umbrales de tolerancia, las alianzas formales y conexiones, la credibilidad de la mayor experiencia y autoridad y otros factores decisivos en los procesos de cambio.

El agente de cambio, que puede contar o no con asesoramiento externo, actúa sobre la estructura, tecnología, ambiente o las personas para facilitar la implantación del cambio deseado. Favorecer los cambios en sí mismo y en los comportamientos de las personas supone asegurar los recursos necesarios y reconocer y actuar sobre las manifestaciones y comportamientos que reflejen tanto el bienestar como la reactividad.

La actuación sobre las personas refuerza el rol facilitador del agente de cambio. Cabe proporcionar a las mismas informaciones, consejos, acompañamiento y otras acciones (participación, apoyo ante las dificultades, motivación...) dirigidas a que tomen conciencia sobre el cambio a realizar y las necesidades del mismo.

Es indudable que la acción del agente de cambio se potenciará si existen condiciones adecuadas; algunas de ellas podrían hacer referencia a: una cultura que valora el cambio como positivo, la existencia de mecanismos dirigidos a la implicación de las personas (comunicación positiva y constante, motivación, refuerzos positivos, atención a las ansiedades del grupo...) y una planificación que prevea acciones para vencer las resistencias (acompañamiento, formación, asesoramiento, recursos...).

En este marco, Bolívar (2015) reconoce que, si entendemos que la labor principal del liderazgo debiera ser la mejora de la misión de la escuela que tiene a su cargo, como es la calidad de educación que provee, su acción prioritaria se debiera dirigir a crear contextos para el aprendizaje, focalizados por unas expectativas claras de niveles de consecución. Asegurada la gestión y funcionamiento de la organización, se requiere avanzar en lo pedagógico, comprometiendo al personal, para lo que puede ser preciso rediseñar la organización. Estructuras fragmentadas, aislamiento de los colegas, limitaciones de tiempo, falta de conexión entre escuela y comunidad, dificultan –cuando no impiden– coordinar actividades o intercambiar aprendizajes, que posibiliten que los profesionales aprendan a hacerlo mejor, posibilitando el crecimiento y el aprendizaje de la organización. De ahí que una línea de acción de un “liderazgo pedagógico” sea, con autonomía y competencia, organizar de otros su escuela, en modos que potencien los proyectos conjuntos de acción, incentivando el trabajo en equipo e intercambio de prácticas.

El liderazgo pedagógico ha venido a ser expresión, durante décadas, del modelo añorado en una buena dirección escolar, llegando a constituirse en muchos países en un eslogan que expresa las demandas de una dirección que, no limitada a la gestión, se centra en mejorar la educación ofrecida por la escuela. El modo como se ejerce la dirección influye en todo lo que pasa en la escuela, especialmente en lo que su misión esencial: los modos cómo los enseñantes organizan y llevan a cabo la enseñanza y los alumnos aprenden.

Liderazgo es, pues, la actividad de movilizar e influir en otros para desarrollar comprensiones compartidas acerca de las metas a alcanzar por la escuela. Marcar una meta común e influir en otros para compartirla definen primariamente el liderazgo. Por tanto, los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos –a medir en la evaluación– dependerán mucho tanto de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido, así como de sus decisiones sobre en qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención.

En esta medida, el ejercicio de liderazgo de los equipos directivos dirige su acción a lograr el compromiso e implicación del profesorado, rediseñando los contextos de trabajo para incrementar la capacidad de mejora de la escuela, entendida como las condiciones de la escuela que apoyan la enseñanza y el aprendizaje, permiten el aprendizaje profesional de los docentes y proporcionan un medio para que la implementación de las acciones estratégicas se dirijan a la mejora continua de la escuela. El papel del director se redefine para, en lugar de limitarse a una gestión burocrática, pasar a agente del desarrollo profesional, que aprovecha las competencias de los miembros en torno a una misión común.

Ello implica, para Bolívar (2013) que entre los caminos que van abriendo las nuevas regulaciones normativas, las presiones del medio en que se desenvuelve la educación y las rémoras de una tradición escolar, se juega el cambio en el ejercicio de la dirección escolar. Romper la tradición de que cada profesor, de modo indiscutido, es “dueño” de su aula y funciona de modo independiente, para subordinar su trabajo e inscribirlo en un proyecto colectivo del centro es algo costoso, dado que la estructura institucional lo impide. Una larga tradición, inscrita en la cultura escolar, hace que el director de las escuelas no suele saber lo que ocurre en las aulas y si lo conoce (por vías indirectas) no debe intervenir. Pero si la primera responsabilidad de escuelas

es conseguir el éxito educativo de todo su alumnado, esto no puede quedar enteramente al voluntarismo de lo que cada profesor, con mayor o menor compromiso, haga en su aula. De ahí que la dirección escolar tenga inevitablemente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece la escuela, con todo lo conflictivo que pueda ser.

Sobre esta lógica, Ritacco Real (2011) señala que las dinámicas que comprenden el desempeño del liderazgo escolar han focalizado en el surgimiento de prácticas y estrategias que colaboran con la idea de liderazgo hasta aquí expuesta y se las asocia a dos conceptos clave: horizontalidad y flexibilidad.

La flexibilidad se refiere a la conformación de estructuras organizativas propuestas por los/as líderes del centro a través de criterios dúctiles en la organización y coordinación del funcionamiento del mismo. Estas cuestiones se han reflejado en la adopción de una serie de criterios en: la agrupación del alumnado (ordenación, movilidad, rotación, nivelación, teniendo en cuenta el número de alumnos, necesidades, expectativas, etc.), en la adaptación de espacios y tiempos que permitan rápidas modificaciones, etc., en cuestiones metodológicas (mayor individualización), en la coordinación y fusión de áreas instrumentales (evitar la monotonía, promover el enfoque multidisciplinar y la vinculación entre teoría-práctica), y en la rotación de los docentes entre las medidas de atención y los grupos de referencia. Así pues, estas prácticas han dado paso a la asunción de nuevos roles por parte del profesorado en función de las necesidades del alumnado adjunto a las medidas de prevención valorándose el trabajo del equipo directivo en el momento de adaptar y consensuar la gran variabilidad de situaciones.

Por su parte, cuando se hace referencia al concepto de horizontalidad, remite a aquellas prácticas que facilitan el consenso y el logro de equidad. Éstas se han manifestado en la proximidad en las relaciones y en el liderazgo participativo en la toma de decisiones, apoyada desde procesos democráticos y de colaboración. Las mismas se han expresado en las siguientes dimensiones: liderazgo compartido, distribución de los recursos, y objetivos y criterios comunes. Los objetivos y criterios comunes apuntan a las propuestas organizativas por parte de la dirección de la escuela consensuadas por la mayoría de los implicados en relación con los tiempos, los espacios, el currículum (adaptaciones), la programación de las asignaturas (modificaciones y adaptaciones en la planificación) y la asignación de los grupos (agrupamientos, refuerzos, etc.) Para que estas prácticas puedan llevarse a cabo se ha precisado un liderazgo compartido expresado en prácticas que fomentan la implicación, la colaboración y participación democrática en las actuaciones.

De este modo, Campo (2006) sostiene que las escuelas tienen que pensar menos en liderazgos carismáticos centrados en determinadas personas para entender la dirección como una función extendida y ejercida por muchas personas. Se trata de una dirección que esté repartida entre muchas personas, una dirección que no sólo se preocupa por el presente sino también por el futuro de la escuela. Las administraciones educativas deben actuar en consonancia con las evidencias señaladas, eligiendo estructuras permanentes de formación, de reconocimiento y de apoyo e incentivando la investigación sobre la dirección.

En primer lugar, el equipo directivo debe ha de sacar provecho del potencial del liderazgo existente en todos los miembros de la escuela. Este entendimiento del liderazgo se basa en

compartir valores y creencias y ceñirse a ellos en todos los niveles de actuación. De aquí se deriva que el liderazgo está distribuido entre las personas y, potencialmente, para todos.

En segundo lugar, una dirección que se preocupa por el presente y el futuro implica que el liderazgo orientado al futuro tiene que ayudar a la comunidad escolar a articular una visión basada en sus creencias y valores, advertir las tendencias de futuro para acomodarse y sacar provecho de ellas y gestionar el proceso de cambio desde la situación actual a la deseada. Conducir estas transformaciones requiere de las destrezas propias de los agentes de cambio como la habilidad para generar confianza, la capacidad para hacer un diagnóstico acertado, planificar la mejora, y mantener el esfuerzo sostenido de las personas.

En tercer lugar, se trata de una dirección que cuenta con reconocimiento y apoyo y con una política coherente de la administración educativa. Se debe arbitrar un marco de relaciones equitativo que aclare las reglas del juego y que otorgue autonomía suficiente, y capacidad de manobra, para llevar adelante los proyectos. En tiempos de cambio, la necesidad de apoyo a las escuelas es trascendental y la política educativa tiene que presentarse de forma global, coherente, de modo que las escuelas perciban claridad en los valores y las aspiraciones.

En cuarto lugar, una dirección que cuente con estructuras permanentes de formación, de reconocimiento y de apoyo e incentivando la investigación sobre la dirección. En la medida en que interesa contar con una masa crítica suficiente de directivos escolares, deben existir posibilidades de formación y desarrollo para todos ellos: futuros directivos, recién llegados, y para aquellos que cuentan con una experiencia más o menos extensa. Los programas de formación deben superar la rigidez de los modelos competenciales y abordar conceptos esenciales como el clima escolar, los estilos de liderazgo, y el rendimiento de la escuela. También deben poder plantear oportunidades de desarrollo de las cualidades personales que estimulan la mejora institucional como la capacidad de generar entusiasmo e implicación.

En este marco, cabe aclarar que, según Fullan y Hargeaves (2000), el liderazgo compartido no equivale a soltar las riendas del poder y hacerse a un lado. Pero tampoco a valerse del trabajo en equipo para imponer puntos de vista personales. Como un líder entre líderes, o el primero entre los pares, el director se abocará promover la participación y el aprendizaje en tantas partes de la escuela como pueda. El director también es un profesional interactivo, y tanto aprende como lidera por medio del trabajo en equipo. Al respecto, es fundamental promover el compromiso con el trabajo en equipo y lograr que la mayoría de los docentes lo ensayen bajo algún aspecto. Pero buscar un porcentaje de adopción del cien por ciento es indeseable y poco práctico. Apremiar al educador total significa reconocer que la mayoría de los docentes planificarán o enseñarán algunas cosas mejor solos que juntos. Así, los recursos burocráticos no son necesariamente dañinos, siendo que, también, se pueden usar para facilitar y apoyar los esfuerzos de mejora. Se pueden poner al servicio de las culturas del trabajo en equipo para contribuir a institucionalizar nuevas estructuras organizacionales favorables a la mejora sostenida. Los directores ya tienen a su disposición una cantidad de recursos administrativos y los directores más eficaces orientados al trabajo en equipo los utilizan y construyen sobre la base de los procedimientos burocráticos existentes.

Entonces, desde esta concepción de dirección escolar, Bolívar (2010) repone que el liderazgo implica una labor transformadora, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino que altera las condiciones de la escuela para que mejore la educación ofrecida y las prácticas docentes. Como se mencionaba anteriormente, limitarse a la gestión burocrática de las escuelas, en las condiciones actuales, se está volviendo cada vez más insuficiente. En su lugar, se demanda organizaciones escolares más flexibles, capaces de adaptarse a contextos sociales complejos. Justamente, de modo paralelo a la crisis de modelos basados en el control vertical y burocrático, se ha perdido la confianza en los cambios planificados externamente para mejorar la educación, por lo que se apuesta por movilizar la capacidad interna del cambio y las dinámicas laterales. En este contexto, el liderazgo –no restringido al equipo directivo, sino compartido o distribuido- ocupa un lugar privilegiado. El ejercicio de la dirección como liderazgo se reconoce como una práctica distribuida, “dispersada” en el conjunto de la organización, en lugar de algo exclusivo de los líderes formales que, justamente, supondría la vuelta al modelo burocrático que se abandona.

El liderazgo para el aprendizaje implica, al menos, cinco principios: centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo, una responsabilización común por los resultados. La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes requiere: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar visiones y comprensiones de lo que se quiere conseguir.

Los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos dependerán mucho tanto de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido y de sus decisiones sobre a qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención. Si los equipos directivos tienen que liderar la dinámica educativa de la escuela, entonces tendrán inevitablemente que participar de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje que ofrece el establecimiento. El director, en este sentido, tiene que ejercer un papel transformador: estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores e incrementar la capacidad de la escuela para resolver problemas. Construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, crear culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal, son dimensiones de esta función transformadora.

La dirección como Gobierno

Marturet (2010) señala que “todos tenemos que ver con la escuela” y, particularmente, tienen que ver de un modo especial con la escuela, quienes tienen una posición de responsabilidad en esta institución. Es en este punto donde entra en juego un aspecto inseparable de la gestión entendida como gobierno: se trata de la cuestión ética y de la responsabilidad que les compete,

como agentes del Estado, a quienes trabajan en él, tanto sea en el Estado Nacional como en las distintas provincias.

En este sentido, en tanto agentes del Estado, ¿cómo hacer para ocupar el Estado desde una subjetividad responsable? Sabemos que ello no se resuelve con una receta, ni aplicando una técnica, sino que cada situación requiere ser pensada estatalmente. Al respecto, se puede pensar en dos modos posibles de ocupar el Estado. El primero, corresponde a una subjetividad demandante. Desde esta posición, el campo de intervención se agota en la pura demanda, reconociendo sólo los derechos que como ciudadanos portamos, pero sin considerar los derechos que como funcionarios estatales debemos hacer efectivos. “Si no me mandan las partidas, no puedo hacer nada”; “si las familias no se ocupan, yo no puedo hacer la tarea por ellos”; “si no nos ponemos todos de acuerdo, no podemos resolver este problema” ... este tipo de posición obtura la posibilidad de pensar en el mientras tanto. No se trata de renunciar a la demanda cuando el reclamo es justo, pero sí que la posibilidad de acción no se agote y estanque en ella, dejando desprotegidos a los más vulnerables. En este sentido, se trata de tener en cuenta que hay distintos niveles de responsabilidad. Así como una parte de esta le compete al directivo, es necesario considerar que hay responsabilidades que conciernen a otros niveles.

Por su parte, un segundo modo de ocupación estatal refiere a la subjetividad responsable. Ocupar el Estado desde una subjetividad responsable supone considerar las condiciones de contexto, pensar en una escala de intervención efectiva, tener en cuenta ciertas normas que encuadran la tarea. Esta forma de ocupación es condición para el pensamiento estatal. A partir de aquí se abre un camino posible que nos lleva a pensar en las propias prácticas profesionales, en situaciones con las que el directivo se enfrenta a diario y que hacen a la temática de la gestión de las instituciones.

Si se habla de subjetividad responsable, subjetividad que no se estanca ni se agota en la demanda, sino que se fundamenta en la conjunción de derechos y de deberes, entonces la ética estatal queda indisolublemente unida a las decisiones que, como directivos y agentes del Estado, se van tomando, y a las consecuencias de las mismas. Se trata de una ética que acompaña la responsabilidad y el desafío de la construcción y el cuidado de lo común. En otras palabras, se piensa esta responsabilidad no tanto relacionada con una administración “prolija”, sino con la decisión de cuidar lo común.

¿Cómo se juega dicha decisión en el trabajo del director en las escuelas? ¿Cómo sostener lo común en el día a día escolar? Aquí se hace referencia a la necesidad de generar pensamiento y a la construcción de un conjunto de operaciones responsables que se despliegan en un cuádruple cuidado: la articulación del trabajo entre los compañeros, la historización de un proyecto, la imaginación de la tarea y la construcción de la norma.

En complemento, Gvirtz, Zacarías y Abregú (2011) sostienen que, en su labor diaria, el director opera en tres dimensiones: una primera dimensión referida a La dimensión pedagógico-didáctica. Esta función es la razón de ser del director. Las otras dimensiones constituyen el soporte para que esta pueda desarrollarse adecuadamente. El director debe saber qué se enseña en la

escuela y cómo hacerlo de forma adecuada. Es quien debe liderar el proceso curricular de la organización. Toda acción directiva debe tener como objetivo la mejora de las prácticas educativas dentro de la escuela.

Una segunda dimensión sociocomunitaria, en la que el director debe trabajar para construir los lazos de la organización en tanto red interna y externa. Como red externa debe buscar conocer su marco social y las instituciones que funcionan en torno a la escuela. A partir de esto, identificar qué puede hacerse desde la realidad en la que elige trabajar y cómo crear redes que permitan actuar con el entorno de modo que la escuela pueda articular políticas sociales relacionadas con la infancia. Como red interna, el director debe ejercer su función más política, se trata de generar estrategias para el gobierno de la institución, construir escenarios adecuados, y buscar la viabilidad y legitimidad de las decisiones de gestión. Implica el uso de habilidades comunicacionales, la capacidad de generar consensos, posicionarse como autoridad dentro de la institución, articular demandas y dar respuestas.

Una tercera dimensión técnico-administrativa. Es la función normativa, la que garantiza el orden legal dentro de la escuela. A veces, la dirección escolar se ve acotada a esta función, lo que configura una dirección marcadamente burocrática en directores y supervisores.

En esta misma línea, para Blejmar (2013), la gestión escolar es el proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para que las cosas sucedan de determinada manera y sobre la base de propósitos *ex ante* y *ex post*. La gestión es un proceso que se despliega con y en el tiempo, no un evento aislado. Gestionar la escuela es responsabilidad (*accountability*, aquello por lo que se da cuenta) del director. “Hacerse cargo del cargo” implica ocuparse de diseñar y operar las situaciones y contextos en los que se despliega la tarea institucional desde las funciones de docentes, administrativos, personal de mantenimiento, etcétera.

Se habla de la autoridad de gobierno porque la gestión es un proceso organizacional que requiere legalidad —la que da el cargo oficial— y legitimidad —la que le adjudican los dirigidos al director, avalando a quien ocupa ese cargo—, tal la fuente del director.

La gestión va a deslizarse, así, por una triple avenida de ejecución: en primera instancia, la deriva histórico cultural en la que se despliega la gestión, que habilita o restringe valores, sirve de referencia a paradigmas, discursos históricos que permean e inciden en las ideas, elecciones y acciones de los educadores. Las culturas vividas gestionan a partir de las creencias que sostienen acerca de cómo se hacen las cosas, qué valores se honran y en qué artefactos se expresan (uniformes, discursos, “héroes institucionales”, mitos y ritos), también entra en esta deriva cómo viven los pibes, los jóvenes, la música que escuchan y la televisión que ven, los modelos de familia en que crecen, las carencias o abundancias económicas, los impactos de la tecnología, etc. En esta danza cultural bailamos todos.

En segunda instancia, el sistema educativo público: sus leyes, normas, regulaciones que condicionan la operatoria en el campo real, en muchos casos orientando, facilitando y en otras tantas bloqueando, obstruyendo la fluidez de las dinámicas organizacionales. Los concursos de acceso y estabilidad en los cargos, los sistemas de evaluación, el modelo supervisor, en síntesis, todo

lo reglamentado por las autoridades centrales de gobierno (nacional, provincial o municipal) según su anclaje teórico político y la idoneidad de sus funcionarios inciden fuertemente en la apertura o cerrazón de las posibilidades de gestión de cada centro educativo.

En tercera instancia, las competencias del director y su equipo de trabajo. Ellos hacen, en definitiva, la diferencia en los resultados que logra la gestión. La tarea mejor retribuida consiste en centrarse en aumentar, potenciar esas capacidades para danzar con los desafíos que presentan las realidades educativas hoy. En la cultura y las políticas públicas, desde la dirección de una escuela solo se puede incidir; en cambio, en aumentar nuestras capacidades y competencias, se puede decidir.

La buena gestión educativo-institucional es la que se despliega en subsidiariedad a una visión, a un sentido pedagógico-político; en el compromiso con los resultados que se propone; en el deseo puesto en la tarea y su valoración por el sujeto-actor; en las capacidades y competencias (poder) a tono con los desafíos con los que va a danzar, y en el aprendizaje organizacional apalancado en el aprovechamiento de sus valiosos logros y necesarios errores inéditos.

Asimismo, lo significativo de situar la gestión en el cómo, en llevar a acto lo que originalmente es una visión porque contempla el lugar de la educación en el tiempo y espacio que nos toca vivir. Visión transformada en un proyecto que defina una estrategia para alcanzar esa visión de futuro que orienta la práctica del hoy en torno a un horizonte mejor que la superficie real de este presente. Esa visión devenida en estrategia y proyecto, que la pensamos conversada, problematizada con la comunidad educativa toda, constituye el sentido, el para qué que requiere el dispositivo de la gestión como puente a su transformación en acto.

En este marco, Frigerio (2004) considera necesario volver a mirar la problemática educativa replanteando la cuestión de lo escolar en términos de gobierno de lo escolar. Un modo de insistir en que la gestión escolar es una decisión política y hacer política no es sólo gestionar. Hay modelos de gestión que desdibujan en sus prácticas el carácter político de cada decisión, de cada acción. Reivindicar la política en tiempos de descrédito de sus personajes es intentar reinstalar las preguntas acerca de los tejidos sociales, las prácticas de acción, los modos de participar e intervenir en la vida y en el espacio público.

Se comprende al gobierno como un término amplio que incluye la gestión, pero que no se limita a ella. Es una palabra que restituye la idea de lo que pasa en la escuela resulta de posicionamientos y elecciones políticas, de macro y micropolítica. El concepto de gobierno impone una definición acerca de su carácter que se vincula y especifica con un gobierno democrático.

Es un modo de reiterar que la educación no se puede pensar con neutralidad, que la educación es un acto político por excelencia, dado que, en sus formas organizacionales, curriculares y de convivencia, interviene y participa de las condiciones de posibilidad de una sociedad.

Reconociendo que todas las inteligencias son iguales, en materia de educación y en el territorio de lo escolar, lo que queda por hacer es salir a constatar esta igualdad, pensar qué prácticas y experiencias se deben llevar adelante para constatarla. Cómo se diseñan las políticas y qué estilo de gestión se propicia que no renuncie a una filosofía política. Constatar la igualdad implica

desconfiar del concepto de equidad, sosteniendo, a contramano de las modas, que la igualdad no es un punto de llegada sino una concepción de partida para pensar y hacer justicia.

Si la política incluye, pero desborda el mero gestionar, se podría sostener que el concepto de gestión haya quedado más próximo a “hacer algo sobre lo que ya está”. Mientras que la idea de gobierno –asociada a lo político y vinculada a la de poder- remitiría a la posibilidad de cambiar, modificar, distribuir; es decir, hacer presente lo ausente. Hacer que esté lo que hoy no está.

La educación es la acción política de distribuir. Acción que se tramita en las formas que proponga el sistema educativo y, fundamentalmente, en la relación con el conocimiento que se instituya (el conocimiento no emancipa por sí, lo que emancipa es la relación). Se alude a la responsabilidad del Estado de distribuir, declarando al colectivo como heredero al que le corresponde, porque es su derecho, el acceso al capital cultural instituido.

Al mismo tiempo, la escuela es un lugar de resistencia a la reproducción de lo mismo, a la comprobación de la desigualdad, al cumplimiento de las profecías de fracaso que anticipan un destino, clausurando toda posibilidad al sujeto de hacer su vida. Así, la escuela es interrumpir, no más de lo mismo, hay que poder interrumpir la aplicación automática de las reglas, hay que poder interrumpir aquello que no se constituye en experiencia, que es cotidianidad, pero no experiencia.

Finalmente, se agrega el verbo inaugurar a esta concepción, no se trata, en el territorio de lo político, de quedarse pasivo esperando que algo cambie, aquí se impone introducir la acción política, preguntándonos cómo –por fuera de la escuela- se hacen cosas para que no aumente la injusticia. Hay una cuestión política que tiene trámite extraescolar, más allá de los muros de la escuela. Y hay una política en cada acto, en cada acción escolar.

En complementariedad, Albergucci (2018) señala que cuando se piensa el lugar del director como gobierno, implica crear espacios para la construcción colectiva, de ser estratégicos con todos los actores de la institución, de mirar, reflexionar y actuar con otros a partir de una determinada situación que se presenta en esta escuela, y que asume entonces una situación particular. Desde esta perspectiva, no se espera que el director organice correctamente los recursos (gestión) ni que los optimice para satisfacer las demandas que se presentan (liderazgo), el colectivo de trabajadores de la escuela no “espera” que el director resuelva, sino que espera que genere los espacios para pensar qué escuela se está construyendo, hacia dónde se quiere ir, con quiénes, etc. Se trata así de recuperar el aspecto político de quien conduce la institución, entendiendo su trabajo desde sus aspectos políticos y pedagógicos.

El director de la escuela, desde esta perspectiva, tener un rol central para la definición del proyecto político-pedagógico de la institución. El director es el principal responsable del gobierno a nivel institucional, lo que conlleva la responsabilidad ético-política de acompañar a quien enseña y quien aprende, definiendo en consonancia con los parámetros curriculares qué se enseña y bajo qué condiciones se desarrolla este proceso. Implica la construcción de un plan que prevea la participación de actores con responsabilidades diferenciadas y la disponibilidad de recursos de distinta naturaleza para acompañar las acciones.

La acción del director no puede reducirse a su capacidad de gestión o liderazgo, que implica una reducción a trabajos administrativos y de organización institucional, o de innovación creativa y solitaria, ya que la escuela para modificar la propia historia constitutiva precisa de procesos colectivos, de definiciones compartidas acerca de qué escuela queremos construir, cómo vemos a nuestros estudiantes, y cómo llevamos adelante la propuesta curricular para garantizarle a todos una educación pública de calidad. En este objetivo, no hay ningún mandato de neutralidad por lo que no puede ser afrontado con liderazgo o simplemente gestión, ya que implica el sostenimiento de políticas estratégicas que, además de garantizar la asistencia, permanencia y egreso de las y los estudiantes, realice el abordaje de situaciones de conflicto y de problemáticas sociales que condicionan la vida de nuestras niñas, niños y jóvenes que habitan nuestras escuelas, y que requieren de políticas de Estado que contribuyan a resolverlas. En otros términos, implica aplicar criterios de justicia, decidir hacer justicia y generar las condiciones para que los proyectos institucionales no conviertan la diferencia en desigualdad.

Dirigir la escuela, en este sentido, implica siempre tener un horizonte de llegada, un plan estratégico situacional claro que define el dónde llegar, y cómo hacerlo para sortear los obstáculos o reducirlos para que no se conviertan en imposibilidades, también para potenciar las fortalezas y aprovechar las oportunidades. Dirigir la escuela es recuperar la fuerza del planeamiento realizado colectivamente. Se trata de acompañar a quien enseña y a quien aprende, en la dirección en la que creemos que construimos la escuela más justa. Pensar en una escuela de todos, con todos y para todos implica la realización y concreción de los proyectos institucionales y de intervención pedagógica que favorezcan la participación y democratización escolar, desafío que implica romper con los modelos tradicionales de una escuela a la que sólo podían llegar (o terminar) los “mejores”.

Por lo tanto, no será posible pensar en “grillas” a completar para “cumplimentar” con la elaboración de los proyectos institucionales, sino en diseñar herramientas que nos permitan poner en discusión y definir qué escuela queremos, para quiénes y con quiénes en el marco de los parámetros normativos actuales y de la realidad de nuestras niñas, niños y jóvenes. Se trata de definir colectivamente el plan estratégico situacional de la institución para enmarcar los proyectos político-pedagógicos.

Así, para Romero (2018), gestionar implica poder, conflicto, complejidad, negociaciones e incertidumbre. Ya no se trata de garantizar la fidelidad en la transmisión de decisiones, el cumplimiento de la normativa, ni de establecer planes y velar por su cumplimiento, sino de articular los intereses de distintos actores en función de un bien general. La búsqueda de consensos, la participación de los distintos actores, las dinámicas institucionales y el liderazgo son los procesos que se privilegian en esta concepción. La gestión es un instrumento de gobierno y como tal conlleva un carácter político que en algunos casos se fue estrechando, neutralizando, tecnocratizando, burocratizando. Este modo de pensar la gestión descubre un horizonte bien distinto para el trabajo de ser director. Se trata de rescatar el lugar de la escuela como espacio de lo público y de recuperar cada institución como parte de un sistema. La escuela es un lugar donde se

aprende a vivir con otros, con otros sujetos, con otros discursos y lenguajes y, en este sentido, se visualizan las relaciones de poder.

Sobre el poder, Ball (1989) señala que la mayoría de los estilos de dirección escolar exigen un mayor o menor grado de apoyo mutuo entre el director y quienes dirige y, a medida que avanza el proceso de acción conjunta, el ajuste mutuo, los acuerdos y las negociaciones desempeñan todos un papel importante en el desarrollo de la relación social. Pese a algunos escritos sobre estilos de liderazgo, los estilos no son de una sola pieza ni fijos e inmutables. Tampoco son un conjunto de deberes, funciones y responsabilidades abstractos. Esta concepción de dirección no reposa en sobre un conjunto de afirmaciones no examinadas acerca de la autoridad ni en una concepción del poder que dé el predominio al director en forma definitiva. Aquí el poder es concebido como un resultado, algo que se logra en y mediante una ejecución, en y mediante la acción conjunta. El poder es disputado, no investido. Los datos pueden estar cargados a favor del director, pero las circunstancias son grandes igualadoras, y la micropolítica es un proceso dinámico que depende de las habilidades, los recursos y las alianzas de los participantes.

Al respecto, Azzerboni y Harf (2003) sostienen que el poder, entendido como una relación, facilita una mirada distinta sobre el funcionamiento institucional; ya no es sólo algo que la persona posee, sino que se considera en la relación entre sujetos. Se establece una relación de poder cuando existe un conflicto de intereses, por lo tanto, se darán luchas. El poder se constituye en una compleja trama de relaciones y no es una cuestión, simplemente de conseguir personas para hacer cosas (o no hacerlas), sino que es una compleja relación de actividades y actitudes humanas tejida sobre la existencia constante de intereses conflictivos. En este sentido, la educación debe incluir el proceso de identificar intereses y derechos humanos, y llevar implícita una relación de diálogo. La educación puede fortalecer actividades para la crítica del poder a través de la ampliación de la capacidad crítica de develar conflictos de intereses. La educación debe poder analizar críticamente el porqué de las relaciones de poder.

De este modo, Lusquiños (2005) señala que la gestión se vislumbra, entonces, no como un atributo o función susceptible de personalizarse en algunos de los miembros de la institución escolar, como podrían ser los directivos, ni como las maneras idóneas de responder a necesidades puntuales del hacer institucional, sino como un proceso que afecta a la escuela y a sus diferentes actores en relación con la circulación de la comunicación, el poder y el control en ella. La institucionalización del modelo de gestión implica la incorporación de los valores asociados a la autonomía, la participación, (y) la iniciativa de los actores del sistema. Su apropiación social será la que permitirá el logro de los resultados por sobre la adopción del diseño técnico.

A la vez, esa unidad no podrá ser construida con esa exclusividad por esa escuela. Existe una dimensión más sutil: la doctrina, la identidad del sistema, la comprensión de una misión institucional, una vocación por la tarea docente, un compromiso con la comunidad ... todos aspectos que no encuentran traducción en normas, procedimientos o regímenes de estímulos, si bien éstos pueden crearlos o destruirlos.

Aún más, en los aspectos técnicos, aun cuando la escuela tenga un proyecto claro y consignas del sistema que cumplir, esta ejecución no es directa y simple, sino que exige su traducción

en acciones oportunas y relevantes que deben llevar a cabo los miembros de la institución según su cargo y formación, así como el monitoreo constante de esas acciones a fin de reorientarlas hacia el logro de los objetivos, cuestión que se complejiza especialmente, ya que el objeto de la gestión es la formación de seres humanos distintos, participantes, que forman parte del entorno interno de la institución, pero con todas las características del entorno externo. Todo ello hace que las "recetas de gestión" tengan una utilidad reducida y que no puedan ser reemplazadas por la reflexión sobre la realidad concreta en la cual opera el sistema. Este aspecto es importante, pues si se opera sin una reflexión sobre la situación concreta, la acción se abstrae de la realidad y se opera en forma alienada.

Conclusión

Abordar las conceptualizaciones contemporáneas sobre la dirección escolar nos ofrece un panorama acerca de cómo se piensa y aborda la práctica socio educativa de gestionar en las escuelas. Al respecto, el recorrido por el capítulo nos advierte que dichas conceptualizaciones parten de superar un paradigma pre establecido, formal, homogéneo e individualista de la dirección educativa. No obstante, dichos abordajes mantienen distintos elementos que nos permiten ahondar en cómo se piensa la práctica de gestión.

Por un lado, preferentemente en la literatura española, se nos ofrece una importante conciliación con la idea de liderazgo. Esta idea reconoce los procesos democráticos y distribuidos de la dirección escolar. Se propone una mirada centrada en una organización sinérgica y horizontal del director. De igual modo, podemos aseverar que dicha concepción, así como la explicamos y expusimos, nos propone abordar la dirección concentrada en un centro, distribuida en sus actores y organizada de modo colectivo. Esta perspectiva nos permite saber cómo, se concibe la distribución de tareas y prácticas para lograr objetivos en común que aúnan a la escuela. En este punto, se concentra en el orden formal de la dirección para, luego, conocer cómo se organiza de modo horizontal una práctica que, llamada liderazgo, posibilita distribuir las funciones de la gestión sin descuidar el sentido pedagógico de la dirección escolar: la posibilidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Por otro lado, preferentemente en la literatura argentina, la conceptualización sobre dirección escolar parte de un sentido político y estatal para pensar el rol de la dirección: cómo se ocupa el espacio público en las escuelas. De allí que se parte de la reflexión sobre las vinculaciones con el Estado, la construcción de lo común, como premisa para pensar la dirección escolar. Ello presenta una marca distintiva para abordar esta práctica de gestión socio educativa, ya que parte de pensar y reflexionar sobre los vínculos posibles, previos y necesarios para, luego, abordar cómo se construye la dirección escolar. A partir de ello, se abona a estrategia democrática y participativa de construcción de la administración educativa, donde el poder y las negociaciones

ocupan un lugar de reconocimiento central. Esta mirada nos enseñe cómo, desde un lugar formal, se complejiza la tarea de distribuir, de enseñar y de lograr aprendizajes en encuadres de justicia social.

Referencias bibliográficas

- Albergucci, M. L. (2018) *Escuela en clave de derechos. El director y la elaboración de proyectos institucionales participativos*. Documento base de la Propuesta de formación a equipos directivos. Consejo Provincial de Educación. https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/06/bibliografia-4_3.pdf
- Alonso Brá, M.; Judengloben, M. (2008). *El aparato estatal educativo: La perspectiva sociológica y política en su construcción como objeto de estudio desde la Administración de la Educación*. V Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina.
- Azzerboni, D. y Harf, R. (2003) *Conduciendo la escuela: manual de gestión directiva*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ball, S. J. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. México: Paidós.
- Blejmar, B. (2013) *El lado subjetivo de la gestión. Del actor que está haciendo al sujeto que está siendo*. Buenos Aires: Aique.
- Bolívar, A. (2010) ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. En: *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 3, N° 5, 79-106. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Bolívar, A. (2013) La dirección de centros en España (pp. 145-177). En: Villa, A. (Ed.). *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores*. Bilbao: Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero.
- Bolívar, A. (2015) Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 8, N° 2, 15-39. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Campo, A. (2006) La dirección escolar: las tareas básicas y algunos de los retos pendientes. En: *Aula abierta*, N° 88, 106- 216. Oviedo, Universidad de Oviedo.
- Cayulef Ojeda, C. P. (2007) El liderazgo distribuido. Una apuesta de dirección escolar de calidad. En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5, N° 5e, 144- 148. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- Frigerio, G. (2004) De la gestión al gobierno de lo escolar. En: *Novedades Educativas*, N° 159, 6- 9. Buenos Aires, Editorial Noveduc.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000) *La escuela que queremos*. México: Amorrortu.
- Gago Rodríguez, F. M. (2006) La mirada de los otros. El director escolar visto por el profesorado. En: *Aula Abierta*, N° 88, 151-178. Oviedo, Universidad de Oviedo.

- Gairín Sallán, J. (2004) La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales. En: *Enseñanza*, N° 22, 159-191. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gorostiaga, J. M. (2011) Participación y gestión escolar en Argentina y Brasil: una comparación de políticas subnacionales. En: *RBPAE*, Vol. 27, N° 2, 249-264. Brasilia, Associação Brasileira de Política e Administração da Educação.
- Gvirtz, S.; Zacarías, I.; Abregú, V. (2011) *Construir una buena escuela: herramientas para el director*. Buenos Aires: Aique.
- Lusquiños, C. (2005) Gestión educativa: conceptualización y diferenciación de la organización y de la administración clásicas. En: *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, N° 5, 69- 85. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Marturet, M. (2010) *El trabajo del director y el proyecto de la escuela*. Ministerio de Educación de la Nación. http://educacion.sanjuan.edu.ar/LinkClick.aspx?fileticket=-AJ_55NrMoo%3D&tabid=646
- Maureira, O., Moforte, C. y González, G. (2014) Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. En: *Perfiles Educativos*, Vol. XXXVI, N° 146, 134- 153. México, Universidad Autónoma de México.
- Ritacco Real, M. (2011) El liderazgo de los centros educativos y las buenas prácticas ante el fracaso escolar y la exclusión social en la comunidad autónoma de Andalucía. En: *Revista de Investigación en Educación*, Vol. 9, N° 1, 157-167. Vigo: Universidad de Vigo.
- Romero, C. (2018) *Hacer de una escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique.
- Sverdlick, I. (2006) Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina. En: *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, N° 4e, 65- 84. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- Sverdlick, I., Aguilar, L. y Spanarelli, S. (2015) De maestro/a a director/a: condiciones y contextos en la construcción del oficio (pp. 253- 282). En: Pereyra, A. et. al. *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*. Gonnet: Editorial Universitaria.
- Vázquez Recio, R. (2013) *La dirección de centros: gestión, ética y política*. Morata.
- Viñao, A. (2004) La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural. En: *Educação*, Año XXVII, Vol. 2, N° 53, 367 – 415. Porto Alegre, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

CAPÍTULO 3

Las regulaciones de la dirección escolar³

Gabriel Asprella

Las regulaciones del sistema educativo, como las leyes y las reglamentaciones ministeriales del área, han estado centradas en la configuración de los principios fundamentales que explican los alcances y estructuraciones para el funcionamiento del sistema educativo. Los instrumentos legislativos y normativos en general responden en mayor medida a una dimensión política descriptiva y en menor sentido a la dimensión administrativa de la intervención institucional en cada centro educativo. Este campo se encuentra más detallado en la circunscripción de las orientaciones que desde los niveles de supervisión se ejercen sobre la gestión de las instituciones. En el mismo sentido sucede con el campo de las orientaciones didácticas o metodológicas.

En sí las leyes de educación insinúan posiciones de procedencia didáctica, pero de una manera muy acotada. En lo que refiere a la gestión sucede algo similar. En los marcos normativos se hallan las bases de los lineamientos fundamentales que un gobierno político de la educación define como delimitación para el proceder en la administración de la vida cotidiana de las escuelas. A esos principios, por lo explícito o por la omisión, se hará referencia en este capítulo.

El contenido sobre gestión educativa presente en la normativa, se considera en el período del año 1983 -2014, años durante los cual se han producido las transformaciones más estructurales de la configuración del Sistema Educativo actual en Argentina. Para tal fin se analizan fuentes substanciales del ámbito federal, como son:

- a) las conclusiones finales y recomendaciones del Congreso Pedagógico del año 1988,
- b) el texto de la Ley Federal de Educación N° 24.195 del año 1993, que ha sido derogada no obstante merece su indagación,
- c) la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 que reemplaza la anterior y está en plena vigencia. Respecto a la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires, que como autonomía de estado provincial sancionan sus leyes propias y es ámbito de referencia para la investigación,
- d) la Ley de Educación Provincial N° 13.688 del año 2007 que regula el actual Sistema Educativo provincial. Cabe destacar que la mencionada Ley de Educación de la Provincia de

³ El contenido de este capítulo forma parte de la investigación doctoral "Modelos de gestión en Directivos de instituciones educativas de nivel secundario", de la Universidad de Sevilla (España).

Buenos Aires mantiene una redacción equivalente a la Ley de Educación Nacional. Incorpora sus propios artículos que harán referencia al funcionamiento político propio de la descentralización del sistema educativo argentino.

Las definiciones emanadas del Informe Final del Congreso Pedagógico Nacional clausurado en el año 1988

Se han seleccionado los aportes del Informe Final según los puntos internos del mismo cuando mantienen una estrecha relación e influencia en el modelo de gestión. En la parte I, punto 3 (CPN, 1988) sobre la consolidación del estado democrático, en su forma representativa, republicana y federal sostiene:

Un estado es democrático cuando las personas constituyen el centro de la vida social. Las leyes, los funcionarios, las medidas de las autoridades tienen una última finalidad: el hombre, su felicidad, el bien común. Una sociedad democrática reconoce como esencia de la soberanía del pueblo, su participación efectiva y concreta en la vida y gobierno de la cosa pública. Por lo tanto, se debe garantizar la participación de las personas, de las comunidades, de las instituciones, en aquellas decisiones que le conciernen. (p.78-80)

En lo referente al proyecto educativo en su apartado m) afirma: “La descentralización será el instrumento que permita la democratización de la enseñanza, la participación de la familia en la gestión de las instituciones educativas y la creatividad de los miembros de las comunidades que educan (p.80). El punto 4 de la parte III promueve: “4- Favorecer la co-gestión dentro de la comunidad educativa a través de una participación responsable” (p.134). En el punto 1 de la parte V se concretan varias pautas que influyen en los contenidos del modelo de gestión, a saber:

- Internalizar los valores fundamentales que hacen a la dignidad de persona humana posibilitando el ejercicio responsable de la libertad;
- Formar integralmente al educando para participar en forma activa y creadora en la comunidad a la que pertenece desarrollando actitudes cívico-sociales como forma de compromiso político en el sentido estricto. (p. 186)

En los aportes de la parte VI sobre “La administración de la educación”, se le asigna una función de control y evaluación de la calidad pedagógica desde cada institución y con la participación de la comunidad. Esta condición incide de manera directa sobre delimitación de la gestión pedagógica. Los puntos de interés 4.3 y 4.4, (CPN, 1988) expresan:

- 4.3. La evaluación y control de la calidad pedagógica será un proceso sistemático, permanente, continuo, integral y formativo; realizado en forma participativa por todos los miembros de la comunidad educativa para producir los ajustes necesarios y permitir la retroalimentación del sistema.
- 4.4. Otorgar a la unidad educativa, mayor autonomía en el control y evaluación de la calidad pedagógica, y en la toma de decisiones en los posteriores cursos de acción, de acuerdo con criterios concertados. (p.214)

Finalmente, en la Parte VII trata sobre: Gobierno y financiamiento de la educación. En su punto 3 sobre gobierno se dictaminó sobre los organismos centrales, intermedios y de las unidades escolares. Al respecto se impulsan formas organizadas y participativas para la gestión de las escuelas. Así se afirma en el apartado 7 (CPN, 1988):

7. Conformar en las unidades escolares consejos integrados por padres, alumnos y docentes con tareas debidamente delimitadas. El gobierno de la educación deber ser colegiado y garantizar la participación en las determinaciones y responsabilidades junto con el Estado, de todos los interesados, en todos los niveles y en todos los sectores: docentes, alumnos, padres asociaciones sindicales, colectividades y cuerpos intermedios (p.227).

Los alcances sobre la gestión en la Ley Federal de Educación – 1993

En lo que respecta a la Ley Federal de Educación el encuadre sobre la gestión es prácticamente poco significativo, aunque el término se fue instalando en la jurisprudencia sobre educación en Argentina. Por lo tanto, se destaca que esta normativa incorpora oficialmente por primera vez la denominación y diferenciación en el nivel macro de la administración educativa los conceptos de: “educación oficial de gestión estatal y gestión privada”. Se mantienen de todos modos los términos históricos de organizar y administrar el sistema educativo. Lo hace en el marco del artículo 59 incisos a. y c.) (LFE, 1993)

Artículo 59: Las autoridades competentes de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, tienen entre otras las siguientes atribuciones: a) Planificar, organizar y administrar el sistema educativo de su jurisdicción. (...) c) Organizar y conducir los establecimientos educativos de gestión estatal y autorizar y supervisar los establecimientos de gestión privada en su jurisdicción. (p.27)

Entre otros contenidos se hacen mención al término gestión, pero sin implicancias sobre pautas de intervención o proceder, por ejemplo, al sostener en el artículo 5º inc t) (LFE, 1993): “El

derecho de los padres como integrantes de la comunidad educativa a asociarse y a participar en organizaciones de apoyo a la gestión educativa” (p.8). La Ley trata las cuestiones sobre unidad escolar y comunidad educativa en el Título VII, en el que hace mención al concepto de comunidad integrada y gestión. En esta apreciación se interpreta que se plantean criterios para una mirada de lo “institucional” y una intencionalidad de promover “prácticas democráticas”. El artículo 41 (LFE, 1993) define la unidad escolar:

[...] como estructura pedagógica formal del sistema y como ámbito físico y social adoptara criterios institucionales y prácticas educativas democráticas, establecerá vínculos con las diferentes organizaciones de su entorno y pondrá a disposición su infraestructura edilicia para el desarrollo de actividades extraescolares y comunitarias preservando lo atinente al destino y funciones específicas del establecimiento. (p.19)

El artículo 42 (LFE, 1993) enuncia directamente el término gestión como acción integrada entre todos los sectores en relación al Proyecto Educativo Institucional y lo expresa así:

La Comunidad Educativa estará integrada por directivos, docentes padres, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia y organizaciones representativas, y participará según su propia opción y de acuerdo al proyecto institucional específico en la organización y gestión de la unidad escolar, y en todo aquello que haga al apoyo y mejoramiento de la calidad de la educación, sin afectar el ejercicio de las responsabilidades directivas y docentes. (p.20)

La participación como criterio está presente, aunque no queda suficientemente definida como fundamento o estrategia de la gestión, y eso se observa cuando la Ley cubre los derechos y deberes de los educandos. El artículo 43 inc. e) (LFE, 1993) define: “e) Integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las unidades educativas, con responsabilidades progresivamente mayores, a medida que avance en los niveles del sistema” (p.20). El artículo 47 (LFE, 1993) que describe los deberes de los docentes lo hace en un nivel sumamente genérico. En esos deberes expresados se pueden inferir criterios para un modelo de gestión, aunque no se incorpora en ningún momento la figura de la dirección, así se expresan:

Serán deberes de los trabajadores de la educación:

- a) Respetar las normas institucionales de la comunidad educativa que integran.
- b) Colaborar solidariamente en las actividades de la comunidad educativa.
- c) Orientar su actuación en función del respeto a la libertad y dignidad del alumno/a como persona.
- d) Su formación y actualización permanente.

- e) Afianzar el sentido de la responsabilidad en el ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educadora. (p.22)

La Ley recurre a los conceptos de gobierno y administración para acordar criterios de funcionamiento. Esos criterios que se exponen en el artículo 51 (LFE, 1993) tienen una constatación a nivel macro y micro del sistema educativo. De esos criterios algunos son de interpretación directa para la gestión de las instituciones educativas. Dice el artículo:

“El gobierno y administración del sistema educativo asegurará el efectivo cumplimiento de los principios y objetivos establecidos en esta ley, teniendo en cuenta los criterios de: — unidad nacional; — democratización; — descentralización y federalización; — participación; — equidad; — intersectorialidad; — articulación; — transformación e innovación”. (p.23)

Estas determinaciones legislativas sostuvieron las pautas que orientaron las reglamentaciones e instrumentaciones que desde el Ministerio de Educación de la Nación se pusieron en marcha. La estructura que definió lineamientos fue el Consejo Federal de Educación que reunía a todos los Ministros de Educación de las Provincias del país. Ese órgano reguló para todo el país la implementación de la Ley Federal de Educación. Uno de los programas de mayor desarrollo consistió en brindar apoyo curricular a través del financiamiento de los proyectos en las escuelas, denominado Plan Social Educativo. Dentro de esas acciones del gobierno nacional entre los años 1998 y 1999 se destaca un programa específico que se orientó a la problemática de la gestión de las escuelas por medio de una capacitación virtual que se denominó *Curso para supervisores y directores de instituciones educativas*. Este curso se diseñó con Módulos confeccionados por el Ministerio que desarrollaron la temática sobre Innovación y gestión escolar, la función directiva, la función supervisora, el desarrollo curricular, el proyecto educativo institucional, la evaluación institucional, entre los temas más relevantes.

La implementación de la Ley Federal con las nuevas funciones y atribuciones a los distintos niveles de decisión del sistema educativo, incluida obviamente la escuela, exigió configurar nuevos modelos para la gestión institucional. La política educativa que diseñó la Ley Federal definió a las instituciones educativas como unidades de cambio y de innovación trayendo aparejado la elaboración del PEI (Proyecto Educativo Institucional). Este enfoque sostiene el convencimiento que es la escuela quien debe generar las propuestas transformadoras y de innovación por ese motivo se debe proponer en cambio en la gestión institucional. Este acentuado protagonismo de la escuela que enmarca una gestión para proyectos, supuestamente exitosos, produce aislamiento por la dinámica de competitividad que conlleva de manera silenciosa.

La gestión, decían las propuestas del Ministerio, se debe trabajar de manera participativa con la comunidad mediada con un PEI. La centralidad de la escuela puede derivar en disfunción si sólo implica el trabajo en cada institución sin conexión con las propias políticas educativas o entre las escuelas como redes colaborativas. Las historias individuales de las escuelas como

finalidad de la voluntad política traen el peligro de atomizar el Sistema Educativo. Esto haría perder de vista la unidad del sistema.

Las interpretaciones en los años noventa sobre el papel de la escuela y la consecuente relación a la gestión por proyectos ha sido una estrategia coincidente con la promoción de la autonomía escolar que se instaló en esos años e incluso aconsejada en los informes de los organismos internacionales. La escuela como un servicio independiente del Sistema Educativo se tradujo en algunas medidas a implementar por los gobiernos como el modelo de escuelas charter o el diseño del cheque o voucher escolar o el funcionamiento del sistema educativo con asignación de valor per cápita del alumno como se ejecutó en Chile. Estas corrientes colocan toda la centralidad en el servicio educativo y en su proyecto con incidencia en un modelo privatizador y dejando en las propias escuelas y en sus propuestas de proyecto la capacidad de competencia social frente a la comunidad.

Desde estas características el perfil de la gestión directiva se enmarca como gerencia de escuelas. Resulta significativo el sesgo que tornaron algunas producciones a mediados de los años 90 sobre el tema, donde era explícito este advenedizo perfil. En un texto referencial especialmente para la educación privada estos autores Lentijo, Cancela y Martiné (1995) presentan el problema titulado el capítulo: “El directivo escolar: ¿docente o empresario?” (p.91). En el desarrollo del mismo establecen una especie de convergencia para el director entre ser docente, empresario y gerente cuando afirman:

Así cuando hablamos de un “directivo-docente-empresario” nos referimos al conductor de una organización educativa, de un emprendimiento público o privado (...) Pero es también necesario, que el directivo asuma su rol de empresario en la organización que dirige, bien como el presidente de un directorio, bien como un gerente. Estas consideraciones previas sobre el rol directivo-docente –empresario, antes que excluirse se complementan, se interrelacionan. (p.92)

Estos aspectos plantean una lectura sin duda conflictiva sobre el rol directivo, muy presente en los escenarios educativos de los años noventa, quizás hoy vigentes, pero con menos virulencia, que pone en discusión las categorías de institución – empresa y sobre todo la de alumno – cliente evidenciando cómo se tensionan los objetivos ente los socio- comunitarios y los individuales sectoriales.

Por lo analizado en la ley, los discursos sobre la gestión educativa como gerencial o tecnocrática no resultaron tan explícitos, aunque las líneas de implementación de las acciones de gobierno derivadas de la Ley Federal de Educación (1993) atendieron esos enfoques de manera subyacente con una consecuencia de un sistema educativo atomizado y fragmentado.

Las definiciones sobre gestión educativa en la Ley de Educación Nacional (LEN) – 2006

La LEN asumió la necesidad política de dar una respuesta y un giro esencial al proceso político educativo que se venía desplegando en el país. Los diagnósticos sobre la educación argentina presentaban las notas de una estructura desmembrada, sin principios rectores ni horizontes de mejoramiento de su calidad.

Los puntos de debate fundamentales se centraron en despejar toda duda sobre la convicción filosófica y política de la educación como derecho y del conocimiento como bien público como ya se expresó en el apartado 1. El artículo 2 de la LEN (2006) define a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

Desde esa posición de enfoque de derecho se deberá conformar y entender el alcance sobre la gestión educativa. En el texto de la ley el término gestión está utilizado prácticamente como manera de distinguir la gestión estatal de la privada. Como recurso discursivo se puede considerar que opera como sinónimo de administración.

En dos oportunidades se asume una adjetivación de la gestión, la primera en el artículo 97 (LEN, 2006) al afirmar: “El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las jurisdicciones educativas harán públicos los datos e indicadores que contribuyan a facilitar la transparencia, la *buena gestión de la educación...*” (p.32). Esta afirmación permite interpretar y otorgar un rango distintivo para la gestión al papel de los indicadores de información derivados del sistema de evaluación. Una “buena gestión” debe tener como base un nivel de información pública confiable y transparente. Aunque el artículo se circunscribe a las autoridades de las jurisdicciones se considera acertado extender ese criterio a todas las instancias de la gestión educativa incluyendo las instituciones escolares.

La segunda mención se registra en el artículo 124 (LEN, 2006) al hacer referencia a un tipo de gestión calificada como democrática, aunque sólo lo prevé para los institutos superiores de formación docente, así lo define: “Los institutos de educación superior tendrán una gestión democrática, a través de organismos colegiados que favorezcan la participación de los/as docentes y de los/as estudiantes en el gobierno de la institución” (pp.39-40).

Como en el caso anterior un criterio de esta naturaleza puede involucrar también la gestión educativa del nivel secundario. En el capítulo V sobre la institución educativa no se hace mención al término gestión para ese nivel. El artículo 122 (LEN, 2006) define la institución educativa como la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza – aprendizaje y promueve que se articule la participación con los distintos actores.

A continuación, el artículo 123 (LEN, 2006) propone algunos criterios generales que pauten la organización de las instituciones educativas. De los incisos propuestos se señalan aquellos que operan como criterios de incidencia directa para el modelo de gestión en tanto influyen en la toma de decisiones, en la forma de concebir el espacio colectivo y orientan conductas desde determinada concepción política como el principio de no discriminación. Corresponde a los siguientes puntos:

- a) Definir, como comunidad de trabajo, su proyecto educativo con la participación de todos sus integrantes, respetando los principios y objetivos enunciados en esta ley y en la legislación jurisdiccional vigente.
- b) Promover modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los/as alumnos/as en la experiencia escolar.
- c) Adoptar el principio de no discriminación en el acceso y trayectoria educativa de los/as alumnos/as. (p.39)

En la secuencia de ideas y articulado de la Ley el término de gestión se utiliza de manera muy genérica para denotar los ámbitos mayores que concentran la mayor responsabilidad como cuando se menciona gestión estatal o gestión privada. En la LEN no se incorporan definiciones de gestión a nivel de las instituciones, no revela ninguna nota de identidad particular, salvo esas dos menciones de buena gestión y de gestión democrática. La LEN sin embargo consolida entre sus artículos una serie de principios y compromisos que representan la plataforma de donde pensar y caracterizar los modelos de gestión educativa de las instituciones.

Aquellos contenidos que delimitan el enfoque político y pedagógico se convierten en los lineamientos sustanciales para la intervención. Esto implica un aprendizaje a fin de traducir esos lineamientos en procedimientos, discursos y formas de actuación en la experiencia práctica de la gestión cotidiana de las escuelas secundarias. La gestión directiva en cada institución educativa desde el marco de la LEN tendrá que exponer una versión de esos principios. Como síntesis el artículo 80 (LEN, 2006) concibe la acción de políticas de promoción de la igualdad para la inclusión, el reconocimiento y el logro educativo. Esas notas distintivas de la política tendrán que tener su correlato en el modelo de gestión directiva que se asuma para las escuelas.

Incumbencias de la Ley Provincial de Educación N° 13688 /2007 en el campo de la gestión educativa en la Provincia de Buenos Aires

La ley provincial ha sido una consecuencia directa de las modificaciones que en el año 2006 se producen a nivel nacional con una nueva ley de educación, que enfatiza el enfoque de derecho e igualdad como filosofía para el diseño del sistema educativo argentino. La ley provincial en la mayoría de sus artículos fundamentales básicamente transcribe los preceptos de la Ley Nacional en una condición de adhesión. En ese sentido esta ley tampoco desarrolla una construcción acabada del concepto de gestión educativa o de asignarle una adjetivación que visualice su sentido. El ejercicio como en el caso anterior es inferir de los principios las directrices que den andamiaje al modelo de gestión.

En esa perspectiva, la ley alude a los presupuestos básicos de la educación y el conocimiento como derecho y bien público, y en su artículo 8 (LPE, 2007) estipula la garantía de acceso al expresar:

Artículo 8.-. La Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, garantiza el acceso de todos los habitantes a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social. (p.15)

Esa garantía tiene un ámbito preciso de ejecutividad que en gran medida son las instituciones educativas. La prescripción de garantía encausa determinadas conductas y procedimientos que darán una consistencia a la gestión de las instituciones y a los perfiles de actuación de los directivos.

En el enunciado de los fines y objetivos se destacan aquellos mandatos que conforman la raíz de las modalidades de la gestión educativa. Concibiendo a la gestión como una acción política, los preceptos de la política pública en el área educacional son parte esencial del matiz que cada gestión asume. En el artículo 16 (LPE, 2007) se declaran los fines y objetivos y se distinguen los siguientes incisos como principios orientadores para la gestión:

1. Brindar una educación de calidad, entendida en términos de justicia social (...) otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, a través de políticas universales y estrategias pedagógicas, fortaleciendo el principio de inclusión plena de todos los alumnos sin que esto implique ninguna forma de discriminación.
8. Garantizar, en el ámbito educativo, la salvaguarda de los derechos de los niños y adolescentes
10. Propiciar la participación democrática ... de todos en las instituciones educativas
19. Asegurar una educación para todos los alumnos que favorezca la construcción de un pensamiento crítico para la interpelación de la realidad, su comprensión y la construcción de herramientas para incidir y transformarla. (pp.16-17)

El artículo 63 (LPE, 2007) del capítulo III trata sobre la institución educativa. El texto reitera la misma definición que establece la ley de educación nacional 26.206. No se recurre al término escuela como tal y se amplía la categoría de institución educativa definida como unidad pedagógica del sistema. El artículo 65 (LPE, 2007, p.28) se expone que la organización de las instituciones educativas se rige por determinados principios entre los que figura un listado que incluye los de mayor implicación con el modelo y la gestión directiva a la cual esos postulados dan propiedad. Entre ese listado se mencionan los de mayor implicancia con el modelo y la gestión directiva a la cual esos postulados dan propiedad:

1. Definir, como comunidad de trabajo, su proyecto educativo con la participación de todos sus integrantes, respetando los principios y objetivos enunciados en esta ley y en la legislación vigente.
2. Promover modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores en la experiencia escolar.
3. Adoptar el principio de no discriminación en el acceso y trayectoria educativa de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos y adultos mayores. (p.28)

En este mismo artículo es interesante y llamativo que si bien no se explicita en la ley conceptualmente en que debe consistir la gestión se deja indicado que deberá ser evaluada. Dice el inciso: 7: “Desarrollar procesos de autoevaluación institucional con el propósito de revisar las prácticas pedagógicas **y de gestión** y acompañar el progreso de los resultados académicos” (p.28).

En el resto del texto normativo no se han encontrado otras especificaciones pertinentes a la problemática de la gestión como tampoco a la figura de la dirección en la dimensión ejecutiva de su rol. Se incluye particularmente dos artículos sobre el inspector de enseñanza (Art. 85 y 86, LPE, 2007, p.32) y su desempeño y en los artículos sobre los docentes en términos de derechos y obligaciones Art. 93 y 94, (LPE, 2007, p.34) no se hace mención a la persona como tampoco a la función directiva.

El Reglamento General de las Instituciones Educativas (RGIE) de la Provincia de Buenos Aires

Este instrumento jurídico del Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires formalizado en el año 2011 mediante decreto de la gobernación regula el funcionamiento de las instituciones educativas en el marco de las leyes de educación que se constituyeron desde el enfoque de la educación como derecho. Es necesario hacer mención en este apartado porque el Reglamento asume definiciones sobre las instituciones educativas y por lo tanto terminan influenciando directamente sobre los modelos de gestión.

El reglamento (RGIE, 2011) en sus primeros artículos comprende el sentido de la comunidad educativa y los sujetos que la integran, y en su artículo 6, el capítulo sobre comunidad educativa, expresa la dirección a seguir. Esas posiciones conllevan los presupuestos políticos y filosóficos democráticos para la gestión de las instituciones educativas. Comprender en los fundamentos de un modelo de gestión el reconocimiento de los derechos de segunda generación y así se expresa:

Los integrantes de la comunidad educativa, como sujetos del derecho social de la educación, deberán contribuir a la construcción de una cultura Institucional democrática que asuma en sus

prácticas, el respeto de los derechos humanos, tanto los civiles y políticos, como los derechos económicos, sociales y culturales (p.10).

Sobre la participación también se expone el reglamento en su artículo 20 (RGIE, 2011) sobre garantía de la participación:

La institución educativa y la autoridad competente garantizará la participación democrática de directivos, integrantes del equipo de conducción, docentes, padres, madres y/o tutores, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, ex alumnos, personal administrativo y/o auxiliar de la educación, profesionales de los equipos de apoyo, miembros integrantes de las cooperadoras escolares, sindicatos y de otras organizaciones vinculadas a la institución, conforme el Proyecto Institucional. (p.13)

En continuidad con este espíritu el artículo 28 (RGIE, 2011) impulsa la promoción de la constitución de los consejos de escuela en las instituciones educativas. Estos consejos serán un órgano consultivo colegiado representativo de todos los sectores de la comunidad educativa que tienen por finalidad promover mayores niveles de organización y fortalecimiento de cada comunidad educativa. Estas reglamentaciones afirman que los modelos de gestión de las escuelas se proyectan cada vez con mayor énfasis a estructuras colectivas, altamente participativas y con niveles de organización de creciente complejidad. Estas determinaciones indefectiblemente recaen sobre los perfiles de desempeño de los directivos escolares.

La regulación de la función directiva

La dirección escolar responde a una existencia institucional y pedagógica considerada irremplazable en las instituciones educativas formales. Aún en modelos muy desescolarizados la figura puede variar, rotar y hasta cambiar de nombre, pero en uno o algunos recae la función de cierta centralidad o por la toma de decisiones o por la ejecución de las mismas si fuese un espacio institucional estrictamente de decisiones colegiadas.

La función docente en los sistemas educativos es objeto de reglamentaciones tanto por las condiciones de acceso, desempeño, evaluación y carrera profesional. Esas regulaciones involucran todos los cargos del Sistema educativo a nivel escuela y en ese universo está también el cargo directivo. El ejercicio de la dirección tiene pautas básicamente de índole laboral y muy pocas de carácter profesional entendiéndose en este caso aquellas que son del orden de la formación y capacitación académica de los directivos.

Las regulaciones para el desempeño del cargo del director o vicedirector, la atribución de funciones y competencias, quedan plasmadas en dos normativas específicas, por el Estatuto del Docente (E. D.) aprobado por ley provincial y el Reglamento General de Instituciones Educativas (RGIE) de la Provincia de Buenos Aires.

La dirección en las leyes de educación

Las leyes o los frecuentes documentos bases de tipo preparatorios para tales fines establecen una consideración sobre el desempeño docente en general, al menos en la legislación argentina, sin acometer precisiones sobre los distintos cargos en particular sobre el directivo.

1. Este apartado remite, mantenido el mismo período indicado entre 1983 – 2014, al documento que abrió el debate educativo en la Argentina cuando se recuperó la democracia, el Congreso Pedagógica Nacional (CPN, 1988), objeto de análisis en este capítulo. Asimismo, se analizan las leyes de educación del período en lo que corresponde a la figura el director. Precisamente en el Informe Final del Congreso Pedagógico (CPN, 1988) es ínfima la referencias a la función directiva, en el parte III sobre las formas de la educación hay una breve mención en el punto 22 en atención a las necesidades de formación e implementación de propuestas. Lo afirma de la siguiente manera: Carrera de Administrador de Escuelas o Técnico en Conducción Educativa para cargos directivos. Oportunidades iguales a todos los docentes en cuanto a perfeccionamiento en área específica administrativa o conducción educativa” (p.148).

En el mismo sentido, en la parte VI: La administración de la educación en el punto 1, apartado 9 (CPN, 1988), indica: “Capacitación y perfeccionamiento de los distintos niveles de conducción y supervisión educativa” (p.208). Es notable que siendo la dirección una de las funciones cardinales en el funcionamiento del sistema educativo y tratándose de un instrumento de propuesta como ha sido este Informe Final no se hayan explayado conceptualmente sobre el desempeño directivo.

2. La figura de la dirección, sea en la mención a la función o a los sujetos que la asumen no ha sido un contenido de relevancia en la Ley Federal de Educación (LFE, 1993) del año 1993. En dicha ley únicamente se halló una mención a la categoría de director enunciándola solo como miembro de la comunidad. Así queda inscripto en el texto del artículo 42:

La comunidad educativa estará integrada por directivos, docentes, padres, alumnos/as, ex-alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia y organizaciones representativas, y participará —según su propia opción y de acuerdo al proyecto institucional específico— en la organización y gestión de la unidad escolar, y en todo aquello que haga al apoyo y mejoramiento de la calidad de la educación, sin afectar el ejercicio de las responsabilidades directivas y docentes. (p.20)

El artículo 47 (LFE, 1993) que describe los deberes de los docentes lo hace en un nivel sumamente genérico y no se hace mención a los directivos como diferenciación de la función en el aula y la función de la conducción institucional. En este período de los años noventa de plena transformación el Consejo Federal de Educación a través de sus Resoluciones ejerció la regulación de algunas funciones y procedimientos. Para el caso directivo son precisas las explicitadas

en la Resolución 43 del año 1995 del CFE, estableciendo aspectos normativos en circunstancias de las adecuaciones que se iban produciendo con los cambios en el Sistema Educativo, dicha resolución afirmaba para los directivos:

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: Los directivos/as: - promoverán 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.

En el marco de la instrumentación de estas mismas líneas políticas educativas del período se debe mencionar un programa del Ministerio de Educación de atención a la capacitación del personal de supervisión y directivos de instituciones educativas. El Programa fue implementado en el año 1998 titulado: *Curso para supervisores y directores de instituciones educativas*. Los Módulos abarcaron los siguientes temas: 1. Innovación y gestión.; 2. La función directiva; 3. El proyecto educativo institucional; 4. Enseñar a pensar en la escuela; 5. El desarrollo curricular; 6. Proyecto, orientación y tutoría; 7. Gestión administrativa; 8. La evaluación institucional; 9. Nuevas estrategias de gestión; 10. La función supervisora.

En este caso no estuvo involucrado un régimen normativo, pero corresponde apuntar que en su momento este programa masivo y de carácter a distancia tuvo su intención de constituirse como condición obligatoria para el desempeño de la función directiva. Las tensiones con los sectores gremiales docentes invalidaron cualquier intento en ese sentido.

3. Los cambios políticos en el año 2003 permitieron proyectar lo inminente de un nuevo debate educativo estructural en la Argentina. En el año 2006 se sanciona la vigente Ley de Educación Nacional (LEN, 2006). Esta legislación habiendo surgido desde un debate muy enriquecido con tratamientos temáticos actuales en todo su texto normativo no hace alusión a la dirección de las instituciones educativas como en casos de legislación anteriores. Mantiene también el correlato con la poca explicitación sobre el modelo de gestión más allá de extraer, en lo general, criterios para configurar el proceder de la gestión. Solamente se pueden destacar dos enunciaciones significativas.

En dicha LEN, (2006) en su capítulo sobre información y evaluación del sistema educativo, artículo 95, la primera mención a los directivos es para incorporarlos como objeto de información y evaluación definiéndolos como variables de funcionamiento del sistema y lo corresponde en la faz de la formación y las prácticas de la función. Así queda definido el contenido del artículo:

Son objeto de información y evaluación las principales variables de funcionamiento del sistema, tales como cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobreedad, origen socioeconómico, inversiones y costos, los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos, la formación y las prácticas de docentes, **directivos** y supervisores, las unidades escolares, los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación. (p.32)

La segunda mención corresponde al artículo 122 (LEN, 2006) lo enuncia como miembro de la comunidad educativa y reconoce su involucramiento en la articulación y participación en la vida escolar junto a otros actores. Afirma el artículo:

La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes.... (p.38)

La Ley Provincial de Educación mantiene la misma incidencia que la Ley Nacional.

La dirección en otras reglamentaciones ministeriales

Las normativas de educación se pueden dividir en tres niveles, en primera instancia las leyes de cada Estado como el gran marco de delimitación política y regulación del macro funcionamiento del sistema. Una segunda trama jurídica lo constituyen las normativas que responden al ordenamiento de las condiciones laborales de los docentes. En lo común estas codificaciones tienen entidad de Ley y en tercer nivel las reglamentaciones internas de los Ministerios como decretos o resoluciones que median sobre el funcionamiento de las instituciones como el caso del Reglamento General de Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires.

Ya habiendo analizado las leyes, corresponde fijar la atención en los otros dos niveles en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, en tanto referencia jurisdiccional.

1. La primera se concentra en la Ley N° 10579 y sus modificatorias, de ordenamiento laboral de la función docente en la Provincia de Buenos Aires, instrumento que se denomina Estatuto del Docente. El desempeño del cargo de dirección está previsto en el escalafón docente provincial (Artículo 11) que establece en la jerarquía el nivel de dirección y vice dirección o regencia para las instituciones educativas según su modalidad y categoría. La forma de acceder al cargo directivo está establecida en el artículo 75 para cargos directivos provisorios mediante instancias de evaluación, una prueba escrita y una entrevista. Para acceder por ascenso a un cargo de dirección con carácter titular o definitivo, está pautado según los artículos 76 y 84 que será por

concurso de títulos, antecedentes y oposición. Los postulantes deben rendir tres instancias, una prueba escrita, un informe escrito y un coloquio grupal.

Las pruebas escritas consisten en desarrollar el análisis de situaciones educativas concretas que requieran respuestas fundamentadas y aplicación de conocimientos de los especificados en el temario. La prueba del Informe escrito se realiza a instancias de una visita a una institución educativa y se centra sobre organización, orientación y crítica del trabajo a nivel aula o nivel escuela. El coloquio que es de resolución grupal (por terna o dupla) presenta una problemática institucional que debe ser analizada y exige definir una intervención. La modalidad de acceso a la función directiva en la Provincia de Buenos Aires no exige formación específica y, en el caso que el postulante la tuviese solo incide en el puntaje asignado por antecedentes.

En relación a otras experiencias de otras jurisdicciones incluso de otros países que así lo conciben, en el procedimiento de la Provincia de Buenos Aires, no intervienen las apreciaciones de la comunidad o del colectivo docente en el acceso al cargo de los directivos como tampoco se evalúa el diseño de un plan de acción que para el cargo el postulante haya elaborado. Con estas características en esta jurisdicción aún se mantienen criterios de resolución individual de acceso al cargo con mayor incidencia en la información conceptual que el postulante demuestre.

2. El segundo nivel de análisis corresponde al Reglamento General de Instituciones Educativas (RGIE) de la Provincia de Buenos Aires que fue aprobado por decreto en el año 2011. El anterior instrumento, llamado Reglamento General de Escuelas Públicas había sido elaborado en el año 1958 y mantuvo su vigencia hasta esta nueva versión. Este Reglamento se confeccionó a la luz de la ley de educación nacional del 2006 con enfoque del derecho a la educación, de la ley provincial de educación 13668 y de la ley provincial de promoción, y protección de niños, niñas y adolescentes.

El RGIE alcanza a todas las áreas de funcionamiento del Sistema Educativo y en particular lo acometido en el propio espacio de las instituciones educativas, las condiciones del trabajo docente y los aspectos que involucran cuestiones técnico-pedagógicas, administrativas y socio-comunitarias.

Las precisiones de interés para este trabajo se reducen a las especificaciones de funciones que el RGIE estipula para la función directiva y aquellas observaciones de normativas que tanto directa o indirectamente influencia o resulta vinculante con el desempeño de la dirección escolar. El RGIE en el título III incorpora en el artículo 43 (RGIE, 2012) la figura de equipo de trabajo institucional y equipo de conducción institucional con una serie de implicancias generales para el rango de cargos desde supervisor hasta secretario de escuela incluyendo a los directivos.

En los artículos 50 y 51 (RGIE) (2012) se procede a definir el cargo y precisar el marco de tareas del director según se explicita:

Artículo 50°. (Director) Es el personal docente de mayor jerarquía escalafonaria de la Institución y tiene la principal responsabilidad de conducirla en el marco de la política educativa y normativa vigentes, el Proyecto Institucional y representarla. Su accionar se enmarca en los artículos 36, 37 y del 44 al 46 de este Reglamento.

Tareas del director

Artículo 51°. Las tareas del director, enmarcadas en las previsiones de los artículos 38 al 42 y los artículos 47 y 48 del presente Reglamento, comprende la responsabilidad de conducir los procesos de implementación del diseño curricular respectivo y del Proyecto Institucional según las siguientes dimensiones de actuación:

1. Lo pedagógico en tanto actos educativos en el marco del artículo 30 y concordantes del presente.
2. Lo administrativo en tanto antecedente y expresión documental de la tarea institucional.
3. Lo socio-comunitario en tanto condición necesaria de la relación de la institución con el contexto. (p.22)

Un primer análisis permite observar un cambio discursivo y seguramente conceptual, en relación a la convencional denominación de “funciones” del director. Expresión acuñada en correlación al modelo burocrático en las instituciones educativas. El reglamento en cuestión incorpora en lugar de función el término de tareas del director.

Dicho concepto de tareas intentaría contraponerse al estilo de la mecánica burocrática que persiste en recurrir a las misiones y funciones para definir los alcances de cada cargo. Tarea que se aproxima más a lo operativo, es más directo con el hacer y respondería a criterios de eficacia en tanto la tarea, como acción que se ejecuta, puede ser objeto preciso de constatación evaluable y medible.

Las tareas del director están clasificadas en tres dimensiones de actuación, la pedagógica (Art. 52), la administrativa (Art.53) y la socioeducativa y comunitaria (Art.54). La separación en tareas pedagógicas, administrativas y socioeducativas y comunitarias dan a entender un parcelamiento o fragmentación de la actuación directiva. En el cuadro siguiente se indican sintéticamente los aspectos a cumplir para cada tarea asignada por la reglamentación:

<p>Tareas Pedagógicas Artículo 52 (pp. 22-24)</p>	<p>Tareas administrativas Artículo 53 (pp. 24-25)</p>	<p>Tareas socioeducativas y comunitarias Artículo 54 (pp.25-26)</p>
<p>1. Actuar en el ámbito de su competencia con el fin de promover el derecho a la educación 2. Conducir y coordinar el equipo de conducción de la institución; 3. Organizar, crear y recrear la 4. Asegurar la implementación y evaluación del Proyecto Institucional 5. Considerar y utilizar la información institucional 6. Articular con otros establecimientos 7. Adoptar las medidas necesarias para asegurar la apertura y cierre del establecimiento educativo</p>	<p>1. Asegurar la registración del Proyecto Institucional 2. Suscribir planillas de Contralor 3. Dictar disposiciones, comunicaciones simples 4. Asumir la responsabilidad sobre el patrimonio de la institución 5. Delegar la conservación y custodia de bienes del establecimiento.</p>	<p>1. Propiciar y alentar la organización de espacios de participación comunitaria 2. Participar en la distribución de tareas, Asociación Cooperadora 3. Promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria 4. Elaborar diagnósticos de intereses y necesidades de la comunidad 5. Articular con los organismos locales de</p>

<p>8. Asegurar la difusión de toda información institucional;</p> <p>9. Intervenir en la construcción de los criterios para la elaboración de planificaciones</p> <p>10. Brindar asesoramiento pedagógico</p> <p>11. Convocar a la realización de reuniones</p> <p>12. Supervisar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje;</p> <p>13. Asesorar sobre la acción didáctica</p> <p>14. Observar y producciones de los alumnos,</p> <p>15. Participar de intervenciones en la enseñanza;</p> <p>16. Asesorar y asistir a los docentes en reuniones con los padres y responsables;</p> <p>17. Formalizar indicaciones y observaciones generales en los registros,</p> <p>18. Organizar las acciones institucionales</p> <p>19. Promover espacios de intercambio docente</p> <p>20. Dictaminar sobre equivalencias</p> <p>21. Asignar horarios y espacios</p> <p>22. Realizar cambios de las actividades institucionales,</p> <p>23. Favorecer los acuerdos de convivencia institucional</p> <p>24. Desarrollar acciones del Plan de Prevención del Riesgo</p> <p>25. Impulsar y coordinar procesos de auto-evaluación institucional</p> <p>26. Evaluar y calificar las tareas de los docentes</p> <p>27. Apoyar, autorizar salidas educativas,</p> <p>28. Cumplir con responsabilidad directa del cuidado para con los alumnos</p> <p>29. Organizar la atención pedagógica de los alumnos en caso de ausencias</p> <p>30. Coordinar y compartir acciones de las tareas indicadas por la supervisión;</p> <p>31. Generar ámbitos de participación y de diálogo.</p>	<p>6. Facilitar la información y documentación que le sea requerida</p> <p>7. Suministrar los datos estadísticos que le sean requeridos por autoridad competente.</p> <p>8. Atender los aspectos administrativos del Plan de Prevención del Riesgo.</p> <p>9. Suscribir los acuerdos necesarios para la mejor realización de la tarea educativa.</p> <p>10. Recibir y entregar la escuela bajo Inventario.</p> <p>11. Mantener actualizado el legajo de actuación profesional de cada docente.</p> <p>12. Garantizar ordenamiento de los Estados Administrativos</p> <p>13. Controlar los Libros y Registros</p> <p>14. Cumplimentar los procedimientos de cobertura de cargos</p> <p>15. Confeccionar Planta Orgánica Funcional</p> <p>16. Organizar la inscripción de alumnos</p> <p>17. Extender las certificaciones de terminalidad</p> <p>18. Disponer la apertura y cierre del Edificio.</p> <p>19. Asignar y hacer cumplir las tareas del personal administrativo y/o auxiliar.</p> <p>20. Aplicar las sanciones según la normativa estatutaria y los acuerdos de convivencia institucional.</p>	<p>protección integral de los Derechos del Niño y el Adolescente.</p> <p>6. Reconocer y articular con los recursos en el distrito para optimizar la tarea institucional.</p> <p>7. Establecer las articulaciones necesarias para cumplir el Plan de Prevención del Riesgo.</p> <p>8. Acompañar rotativamente las delegaciones del establecimiento</p> <p>9. Organizar las acciones correspondientes al servicio alimentario escolar</p> <p>10. Ejecutar acciones para dar cumplimiento a las prescripciones de naturaleza socioeducativa y comunitaria de este Reglamento y del Proyecto Institucional.</p> <p>32. Generar espacios de reflexión con los alumnos</p> <p>33. Atender las sugerencias que en lo técnico pedagógico se reciban</p> <p>34. Informar y dar trámite de los requerimientos del personal a su cargo,</p> <p>35. Difundir el Reglamento a los integrantes de la comunidad</p>
---	---	--

Cuadro: Tareas asignadas a la dirección en el RGIE

Los verbos que señalan la acción en cada tarea remiten a un encuadre del director cumpliendo como ejecutor de los deberes técnicos reglamentarios fijados por función con un criterio apriorístico. Esta visión siendo necesaria no sería suficiente para un enfoque de mayor protagonismo de la dirección como factor por un lado de consolidación del derecho a la educación y la mayor justicia social y al mismo tiempo de mejoramiento de la calidad de la educación tanto desde lo curricular como desde lo institucional. En tanto en artículos iniciales se habla de cultura institucional democrática (RGIE, 2012, p. 10) en las tareas del director no se logra descifrar esa orientación.

La dimensión política – institucional no se ve expuesta en estas tareas siendo un componente inherente a toda acción educativa y con particular atención en lo que respecta a los directivos escolares donde el perfil se disputa entre un liderazgo tecnicista de la eficacia o como constructor de condiciones escolares para una ciudadanía activa. En ese sentido no hay una ampliación conceptual de los alcances sobre la tarea de conducir, indicando el cómo, el desde donde, con qué, etc. Conceptos como conflicto, clases, poder, intereses, expectativas, democratización, pensamiento crítico, desnaturalización, contradicción entre otros, que responderían a la cultura institucional democrática no son mencionados. El solo escribirlos no es seguro de convalidación en la práctica, pero al tratarse de un instrumento legal la enunciación, para este caso, contribuye a la interpelación de las intervenciones de los directivos

La ausencia de tareas como analizar, reflexionar, indagar, investigar, sistematizar establecen una distancia que desdibuja al director en su condición de sujeto cognoscente de la realidad como un ejercicio permanente más allá de la labor diagnóstica. La visión de la educación a través de las tareas del director según esta reglamentación sería lo que se hace desde el orden preestablecido con muy poca atención a lo que se piensa. Las tareas según este articulado con precisiones para la dirección no lo ubican al director como un intelectual transformativo en un contexto de cambio de la educación (Giroux, 1990; Nuñez Cubero, 1998).

Referencias bibliográficas

- Congreso Pedagógico Nacional (CPN) (1988) – Informe Final de la Asamblea Nacional. Edición del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Buenos Aires.
- Consejo Federal de Educación (CFE) Argentina (1995). Resolución 43. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res95/res43.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (CFE) Argentina. (2012) *Resolución 188*. Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente. Buenos Aires. <http://portales.educacion.gov.ar/infd/files/2011/06/188-12-COMPLETA.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (CFE) Argentina. (2013) *Resolución 201*. Programa Nacional de Formación Permanente. Buenos Aires. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res13/201-13.pdf> http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res13/201-13_01.pdf

- Consejo Federal de Educación. (CFE) Argentina. (2014) *Normativas*. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- Disponible en: <http://www.ciedelanus.com.ar/docs/normas/005%20Leyes/LE%2010579-87.pdf>
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid. Editorial Paidós. MEC.
- Lentijo, P., Cancela C. y Martín E. H.(1995) *Conducción escolar y transformación educativa.El directivo escolar frente a la transformación del Sistema Nacional de Educación*. Buenos Aires. Ed. Aiqué
- Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 (2006)
- Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195. (1993)
- Ley Nacional de Transferencia de Servicios Educativos (LTSE) N° 24.049. (1992).
- Ley Provincial de Educación (LPE) N° 13.688 (2007) Provincia de Buenos Aires.
- Ley Provincial N° 10579 (1987) – Estatuto del Docente. Provincia de Buenos Aires.
- Núñez Cubero, L.; Romero Pérez, C.; Infante Rejano, C. (1995) (Recopiladores) *Educación y cohesión social. Actas del Seminario*. Comisión Española de la UNESCO. Sevilla. España. Editorial Preu-Spínola.
- Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires. (RGIE) (2012) La Plata. Ed. Dirección General de Cultura y Educación de la Prov. de Bs. As. Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/reglamento_general/reglamento_general.pdf

CAPÍTULO 4

La gestión Social Educativa

María Eugenia Vicente

Introducción

El capítulo tiene el objetivo de reunir un conjunto de aportes bibliográficos acerca de la Gestión Social Educativa. Su reconocimiento legal es reciente cuando, en 2006, la Ley Nacional de Educación vigente declara a la gestión social como una “tercera forma” de gestión, junto con las opciones de gestión privada y estatal. De allí que es necesario conocer sus diferentes características que puedan abonar a su conceptualización en la actualidad. Hemos de adelantar que la bibliografía sobre el tema nos introduce a una amplia y variada gama de características cuya sistematicidad se convierte en un desafío. La Gestión Social Educativa enriquece a este libro, dedicado a la Dirección Escolar, ya que nos permite conocer otros modos de construir escuela, además de las tradicionales gestión privada y gestión estatal. De este modo, esperamos brindar un panorama sobre las configuraciones de una gestión cuya dinámica es compleja y variada, y que constituye, en la actualidad, nuestro sistema educativo.

En este marco, a continuación, se expone, en un primer apartado, el contexto y las circunstancias que acompañan a la Gestión Social Educativa, para, posteriormente, presentar un conjunto de características que hemos de denominar “encuentros” para aquellas definiciones que sostienen sus rasgos comunes, y “desencuentros” que nuclea a aquellas discusiones y heterogeneidad que caracteriza a este tipo de gestión.

Contexto

Según Ampudia y Elisalde (2015), en América Latina, la historia de los movimientos y alternativas populares se generaron del propio sistema capitalista y de las necesidades de reproducción de su fuerza de trabajo. Las condiciones de vida de las grandes urbes se caracterizan por profundos problemas y déficits en las necesidades básicas como salud, vivienda y educación; y es especialmente en estos campos, en los que se detectan las mayores carencias de las clases populares. Esta realidad evidencia la creciente incapacidad de la organización capitalista de asegurar la producción, distribución y gestión de los medios de consumo necesarios para la vida cotidiana de los habitantes. El campo educativo, acorde a los aportes de Tiramonti (2005), no

quedó por fuera de la precarización general, y se expresó en profundas desigualdades, traducido en el aumento de los excluidos de las escuelas, el ascenso del analfabetismo, la repitencia, el desgranamiento, la sobreedad y el abandono escolar.

Particularmente en Argentina, en la década de los 90, Elisalde y Acri (2019) señalan que las reformas aplicadas bajo lineamientos neoliberales por el Banco Mundial y organizaciones tecnocráticas multinacionales impulsaron un proceso de “reforma por arriba” con una definitiva incidencia en el tradicional sistema educativo. Pucciarrelli (1999) sostiene que estos lineamientos políticos configuraron una sociedad caracterizada por procesos de “individualización del trabajo” y de “fragmentación social”. Al respecto, el desgranamiento de la clase obrera y de descomposición de la clase media es lo que se denominaría la “individualización del trabajo”. El crecimiento y complejización de ocupaciones que, por su propia naturaleza, no permitieron fundar en algún tipo de experiencia económica-laboral compartida, algún tipo de identificación de intereses comunes y de sensación de pertenencia a un grupo social con historias y conductas comunes y semejantes. Por ello, la disgregación de las clases sociales tradicionales se presentaba como dispersión y “fragmentación social”, e imposibilidad de ocupar los espacios dejados vacantes con los nuevos agrupamientos sociales potencialmente reemplazantes. Los sectores populares se vuelven de, ese modo, mucho más heterogéneos, con pérdida de centralidad, de dispersión, y de fragmentación.

En este contexto de la década de los 90, en el plano educativo, Feldfeber (2009), señala que el Ministerio de Educación enarbó un discurso basado en la autonomía institucional y en la responsabilización por los resultados educativos que se articuló con los viejos mecanismos de funcionamiento centralizados y burocráticos del sistema. Esto devino en la instalación de mecanismos de regulación central a la vez que se desreguló la responsabilidad por el sostenimiento directo del sistema y por sus resultados. Así, cuando se trató de implementar la reforma, el gobierno central presionó a las provincias para imponer sus criterios, pero, en nombre del federalismo, éstas quedaron libradas a su suerte para garantizar el sostenimiento del sistema.

Para el año 2000, Areal y Terzibachian (2012) sostienen que el modelo neoliberal expuso signos de agotamiento y, a comienzos de esta década, la Argentina se sumió en una crisis económica y social que acabó por derrumbar la legitimidad de todas las instituciones. El Estado había dejado de ser garante del bien común y el mercado se había mostrado incapaz de constituirse en espacio articulador de los intereses de la sociedad. Las políticas neoliberales de los noventa, plasmadas en los procesos de privatización, flexibilización laboral y achicamiento del Estado, junto con la individualización del trabajo y la fragmentación social, señaladas anteriormente, generaron una tensión social que encontraría su válvula de escape en las revueltas del 20 y 21 de diciembre de 2001, las cuales culminaron con la salida anticipada del entonces presidente Antonio De la Rúa.

Naidorf, Perrotta, Gómez y Riccono (2015) advierten que, en el año 2001, se llegó a una saturación de estos problemas teniendo como corolario una triple crisis -económica, política y social- en el último mes de ese año. Si bien la sociedad en su conjunto se vio afectada por este modelo económico, los sectores populares fueron particularmente perjudicados, principalmente por la ausencia del Estado en áreas clave para el desarrollo social, como la salud, la educación y el trabajo.

En este sentido, y como manifestación de un conjunto de protestas, Carli (2003) señala que, bajo la consigna “que se vayan todos”, la sociedad civil comenzó a reconstruir las redes sociales que el neoliberalismo se había encargado de desarticular, con el objetivo de generar otras instancias de coordinación y gestión desde las bases. Los vecinos se organizaron en asambleas barriales; se recuperaron espacios de trabajo arrasados por la crisis y se les otorgó una nueva lógica de funcionamiento, siendo un caso testigo las fábricas recuperadas; se conformaron diversos movimientos sociales y se desarrollaron nuevas prácticas contraculturales. En el mencionado escenario de crisis generalizada, se amplió el espectro de experiencias educativas de tipo comunitario. La crisis social impulsó el desarrollo de comedores infantiles en respuesta al problema del hambre, así como también de experiencias educativas ligadas con emprendimientos laborales.

Al respecto, Alonso Brá (2015) sostiene que esta nueva configuración político-social, a la que, generalmente, se alude como post-reforma y que se situaría nacionalmente a partir del estallido social de 2001-2002, con cambios muy significativos en la política pública a partir de 2003, puede considerarse consecuencia de la drasticidad y el alcance de las transformaciones sociales de aquel período de ajuste estructural. Con una equivalente intensidad emergió un dinamismo político-social de nueva naturaleza, el que habitualmente es considerado en términos de la consolidación de los movimientos sociales en el país, estructurados a partir de diversos tipos cuestiones y adoptando diferentes configuraciones políticas y organizativas.

En el plano educativo, según datos de Acosta et al. (2020), para el 2001, un 17% de los jóvenes de 14 a 17 años del país se encontraban en una situación de exclusión educativa - jóvenes que no asistían a la escuela y no habían alcanzado a completar el nivel secundario- y un 24% de vulnerabilidad de jóvenes que asistían a la escuela y cursaban en años inferiores a los que les correspondería teóricamente según su edad, sea por efecto de la repitencia, la deserción temporal y/o el ingreso tardío al sistema educativo. Estas dos situaciones permiten concluir que 4 de cada 10 jóvenes de Argentina se encontraba en una situación educativa de exclusión o vulnerabilidad.

Elisalde (2022) señala que los efectos de “expulsión” de las escuelas de grandes masas de niños, jóvenes y adultos, tuvo como consecuencia la resistencia a este proceso que encontró en los movimientos sociales un rol ciertamente activo. Fue el caso de aquellos que rápidamente advirtieron el carácter (des)formador de las prácticas educativas del Estado neoliberal y sus reformas. A partir de allí, se lanza a presionar, reclamando más y mejor educación, en algunos casos, y en otros apelando a nuevas estrategias autogestionarias que dieran cuenta de la educación que el Estado les había negado (o precarizado).

En este contexto, Alonso Brá (2015) indica que la educación mirada desde nuevas prácticas y organizaciones político-sociales, supone una noción de universalización que contiene su contrario: la diferencia y la diversificación, tanto respecto de qué se considera una práctica educativa válida, como respecto de quiénes se educan, en su composición heterogénea. Un sentido de lo universal que ya había mutado en los 90 desde las políticas de ajuste y que hacia los 2000, en

este período post- reformista, es asumido también por los sectores populares. De tal manera que, sólo cuando esta diferenciación y diversificación (del significado de la educación y de sus legítimos agentes) es apropiada por los intereses populares y se expresa en las intervenciones estatales (a partir del 2003 aproximadamente), termina de abrirse la posibilidad de que exista una gestión social y cooperativa reconocida.

Según Rosenberg (2015), si bien la tradición de las escuelas de gestión social puede rastrearse varias décadas atrás, es en 2001, cuando, según datos del Ministerio de Educación de la Nación (2022), se originan alrededor del 75% de escuelas de gestión social. Al respecto, es de advertir que, en sus inicios, las diferentes experiencias, proyectos y escuelas no se definieron inicialmente bajo la categoría de “gestión social”, siendo que es en la actualidad que se agrupan bajo dicha nomenclatura. Hasta el 2006, retomando a Rosenberg (2015), las escuelas de gestión social no estaban contempladas por la Ley Federal de Educación (1993) y para poder funcionar y otorgar títulos oficiales debían camuflarse bajo la normativa de las instituciones escolares privadas, aunque su lógica de funcionamiento fuera diametralmente opuesta.

En 2006, la Ley de Educación Nacional vigente (n° 26.206), avanzó en su reconocimiento como un tipo de gestión escolar que forma parte del sistema educativo argentino, junto con las escuelas de gestión estatal y privada. La Ley señala, en sus artículos 13 y 14, que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social. Y que es el Sistema Educativo Nacional el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Este conjunto lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación.

De todos modos, Rosenberg (2015) advierte que, más allá que el Artículo 13 de la Ley Nacional de Educación reconoce y autoriza a las escuelas de gestión social a la par de los establecimientos de gestión estatal y privada, las escuelas de gestión social, aún hoy, constituyen un universo tan grande como heterogéneo. Al respecto, Aguirre (2021) señala que si bien se coloca el énfasis en la cuestión de la acreditación oficial, lo que en realidad se exhibe es la compleja y controvertida relación entre el Estado, los heterogéneos sectores de la sociedad civil, y las experiencias y proyectos que impulsan las comunidades de las Escuelas de Gestión Social que incluso ha llevado a las jurisdicciones y diversos actores del ámbito educativo a afirmar que el desarrollo de estas experiencias educativas no debe amenazar el equilibrio o la integridad del sistema educativo.

Encuentros: características comunes de la Gestión Social Educativa

En términos generales, Rosemberg (2015) señala que existen algunas características comunes que permiten definir a las instituciones de Gestión Social: no tienen fines de lucro y su línea pedagógica se sustenta en la teoría de la educación popular y en la construcción colectiva del conocimiento. Además, procuran un funcionamiento institucional más horizontal, en el que todos los actores de la comunidad –docentes, no docentes, familias, estudiantes– participen de la toma de decisiones tanto administrativas como educativas. Sin desconocer el rol centralizador del Estado, reivindican la autonomía, sobre todo en la elección del cuerpo docente y de las autoridades del establecimiento. Se trata, también, de escuelas de puertas abiertas, con un trabajo y un arraigo fuertes en el territorio en el que se insertan, donde articulan acciones con diferentes actores y organizaciones locales. A la vez, desarrollan metodologías de trabajo adecuadas al contexto social y cultural de los barrios donde se asientan, e innovan en las formas para procurar la permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo.

En este marco, la Gestión Educativa despliega un conjunto de rasgos comunes, tales como: la idea de educación alternativa, el territorio, la economía social, la participación, la gestión como gobierno educativo y la heterogeneidad. A continuación, nos detendremos en cada característica.

La idea de educación alternativa

Acuña y Rivas Flores (2018) sostienen que la Gestión Social se orienta a hacer escuela desde un lugar que requiere de una revisión profunda y cotidiana de los núcleos duros en los que se fundan y apoyan las políticas neoliberales, las cuales construyen un proyecto político – pedagógico que insiste en perpetuar el espíritu “fundacional”. Por ello, discutir sobre el hacer escuela, desde otro formato, colabora con la comprensión de los modos que despliegan las instituciones para dar respuestas a las múltiples demandas que atraviesan a este nivel.

La naturaleza con la que se instalan estos discursos de crisis, encuentran a las escuelas constantemente interpeladas, buscando posibilitar líneas de acción que permitan cuestionar la doxa. En este “hacer” cotidiano, los sujetos cobran gran protagonismo, se vuelven activos de su propio gobierno y el trabajo que realizan es hacia adentro, hacia la propia comunidad. La presencia del Estado en ciertas comunidades ya no son entendidas como un vínculo de “obligaciones” entre la comunidad y el Estado, sino de negociaciones, de intercambios. Las relaciones de lealtad y responsabilidad son resguardadas para los seres más cercanos, construyéndose así una trama, una red heterogénea de preocupaciones por la propia comunidad, por la escuela y los lugares de trabajo.

Pensar en un formato “alternativo” implica, entonces, una construcción de vínculos y modos escolares de socialización que difieren de los modelos (o formatos) oficiales, comúnmente aceptados. Desde este lugar, se considera que lo “alternativo” está vinculado a formas de hacer escuela que, a través de múltiples dinámicas, construyen puentes hacia la inclusión.

Dicha alternatividad podría referir a lo escolar en clave de posibilidad, en donde las escuelas se atreven a alzar la voz y pensarse a ellas mismas en sus errores y aciertos, poner en el mantel del pensamiento todo aquello que pueda ser trabajado o (re) trabajado para hacer de la experiencia escolar, algo significativo.

El modelo de escuela alternativo plantea una mirada crítica respecto al discurso hegemónico, donde se pretende poner en el espacio público aquellas historias de vida que han sido negadas, para (re) significarlas y ofrecer oportunidades que se puedan construir en conjunto. Esto demanda un fuerte compromiso de la comunidad educativa y una constante (de) construcción para avanzar en la construcción de nuevos y mejores espacios de inclusión, justicia curricular y social que contribuyan a la formación de sujetos críticos.

Los autores refieren a un currículum más justo cuando la escuela se autoriza a crear alternativas educativas que visibilicen aquellos discursos pedagógicos que se construyen desde una aparente neutralidad pero que, al mismo tiempo, profundizan -indiscriminadamente- las diferencias sociales al interior del sistema educativo público. En este sentido, traer a debate temas que, normalmente, no son abordados en las escuelas (como la despenalización del aborto, la mercantilización de la información y de los cuerpos, entre otros), permite crear espacios educativos más justos y democráticos.

El territorio

Giménez (2019) y Villa (2024) señalan que las instituciones de Gestión Social tienen una identidad territorial además de institucional, dado que son instituciones abiertas e inclusivas en las que la comunidad además de ser parte de la escuela (los estudiantes, docentes, no docentes pertenecen a la comunidad en la que la escuela está inserta) es parte de los intereses que circulan en el hacer cotidiano.

Este componente comunitario tiene que ver con un nacimiento particular de este tipo de experiencias, pues surgen como construcciones de abajo hacia arriba en los diferentes contextos político –económicos y, muchas de ellas, establecieron lazos diferentes con el Estado, pero manteniendo cierta autonomía. La construcción de estas experiencias educativas de Gestión Social o comunitaria aparece ante la necesidad territorial educativa o de un Estado sin poder dar respuestas a las necesidades surgidas en los territorios.

Estos proyectos que surgen ante una necesidad propia, es decir, su aparición sería producto de un paradigma de construcción opuesto al estatal (surgen buscando una mayor horizontalidad en la toma de decisiones). Para algunos la necesidad territorial - no satisfecha por el ámbito

estatal- en territorio semiurbanos con particularidades sociales propias de esa zona, se manifiesta en este proceso constructivo tomando el derecho a la educación como un derecho social, ante el cual se organiza y asume la autogestión del proyecto educativo. Para otros, el formato cooperativo en territorios urbanos, encuentra el modo de generar a través del plano educativo relaciones menos verticalistas a la hora de autogestionar la experiencia.

Este recorrido inverso a la lógica estatal y al mercantilismo privado propone pensar en experiencias desde una lógica comunitaria-cooperativa, por lo tanto, significa que quienes, desde un principio, se implicaron y experimentaron un sentimiento de pertenencia a estos proyectos, es decir, las familias, los docentes, no docentes y los estudiantes, van a cumplir una tarea principal en el sostenimiento de estas experiencias.

Este matiz de arraigo en el territorio, entendido como el espacio de construcción social en donde surgen las necesidades comunitarias, es parte de las propuestas territoriales que intentan llevar adelante las instituciones de Gestión Social, buscando un entramado que no se aleje del territorio donde está inserta ya que forma parte del proceso educativo, como así también ampliando redes con distintas experiencias u organizaciones sociales de la comunidad.

Estos proyectos son espacios en donde se crean y desarrollan acciones educativas construidas por una comunidad inserta y organizada en territorio, considerando a éste como un espacio a transformar, un lugar de encuentro, donde pensar, festejar y construir relaciones, dando lugar a nuevas prácticas participativas y colectivas.

Se reconocen como sujetos políticos que se involucran con la problemática territorial, tanto en sus prácticas como en la vida, intentan plasmar su posicionamiento político que se manifiesta en la propuesta pedagógica de la escuela. La neutralidad es antipolítica y la construcción de la Escuela moderna parte de ese origen, pero el concepto de neutro es una construcción política de un tipo de Estado Conservador-Liberal, es por eso que piensan la obligatoriedad de no ser neutrales. Esa no neutralidad es parte de la construcción de un pensamiento ético comprometido territorialmente. La relación recíproca entre el territorio y la Escuela les da identidad, las reconoce como sujeto social constructor de una forma hegemónica de pensamiento que se consolida en las prácticas cotidianas en el tiempo.

La Economía Social

Un rasgo que sobresale a la hora de poder caracterizar características comunes en estas experiencias educativas es la forma de sostenimiento que, a diferencia de los otros dos tipos de gestión (estatal y privada), se encuentran atravesadas por una Economía Social y Solidaria. De alguna manera, se busca la generación de una contra hegemonía en el plano económico que intenta generar formas autogestivas que interpelen el modelo capitalista dominante. Los principios del cooperativismo surcan la cotidianeidad, tanto en aquellas Escuelas que toman el formato Cooperativo (cooperativas de servicios o de trabajo) como aquellas otras que se conforman como

Asociaciones Civiles, Fundaciones, etc. Las instituciones de Gestión Social conjugan en su práctica cotidiana elementos de la Economía Social y Solidaria (ESS), del Cooperativismo y de la Educación Popular; promoviendo de forma activa un modelo de autogestión en el ámbito educativo. Desde diversas formas de trabajo, se privilegia la igualdad y la solidaridad entre las personas como una propuesta superadora de las condiciones en que se despliega la vida en el actual contexto del capitalismo global. Los principios del cooperativismo surcan la cotidianeidad, las escuelas producen valores esenciales como la solidaridad, la cooperación, el cuidado del bien común y el respeto por las diferencias.

La participación

Las instituciones de Gestión Social entienden que la participación democrática es un derecho y un ejercicio que se practica y se aprende; de manera que buscan desde su gestión y prácticas pedagógicas ser espacios abiertos y democráticos con una visión participativa, colaborativa y horizontal. El docente no pueda ser ajeno a la realidad que sucede por fuera de la escuela, es decir, trabajar con su comunidad y junto a ella reflexionar. La educación, cuando asume estas exigencias políticas, no es el ejercicio de una neutralidad profesional sino la práctica de una potencia liberadora. Estas características territoriales-comunitarias que buscan formas de construcción colectiva dentro de la Institución, proponen pensar una transición donde las prácticas propias de la Educación Popular, que en muchos casos estuvieron asociadas a la educación no formal, ingresan al sistema educativo formal, generando espacios dentro de lo que se podría denominar “lo no escolar”, entendido como aquello que supera los muros formales que la Escuela como Institución tiene. Estos espacios aparecen como una bisagra entre la idea de apertura de las escuelas y su relación con el afuera.

Precisamente para las instituciones de Gestión Social, repensar la escuela todos los días les ha permitido problematizar por dónde pasa la formación de ciertos aprendizajes que ésta debe impartir desde los diseños curriculares; así como es objeto de reflexión permanente el qué y cómo se enseña. En relación a eso, sin desconocer en absoluto los diseños curriculares vigentes (porque son escuelas inscriptas dentro de la enseñanza oficial), ni las investigaciones y desarrollos teóricos que otros han realizado sobre el tema, intentan resolver diferentes problemas desde herramientas ya construidas y otras que las instituciones de Gestión Social construyen. Algunas escuelas suelen involucrar a los/as estudiantes en la gestión de y se acuerda con ellos/as qué se va a trabajar y en qué momento. Otras plantean el trabajo en agrupamientos, lo cual genera espacios de construcción de aprendizaje más potente que el formato gradual; enriquece las relaciones sociales y diversidad de miradas entre estudiantes de distintos cursos; así como propicia mejores espacios de escucha, diálogo y convivencia entre ellos/as. Estas prácticas son respetuosas de las personas, motivan y despiertan el interés, atención, participación y colaboración de estudiantes y docentes.

Gobierno escolar

Karolinski y Maañón (2011) señalan que, más que responder a una figura jurídica predeterminada, las instituciones de Gestión Social se constituyen a partir de un conjunto de acciones y valores que definen la gestión y gestación social, en tanto son construcciones colectivas de democracia participativa, al promover la horizontalidad en la toma de decisiones y la participación de los miembros de la comunidad educativa en el gobierno escolar. Asimismo, se conciben como espacios inclusivos que combaten cualquier tipo de discriminación a partir del desarrollo de proyectos educativos innovadores basados en una pedagogía popular, cooperativa y solidaria para el logro de una ciudadanía crítica y emancipada y con el objetivo de garantizar una justicia educativa de ingreso, permanencia y egreso. Así, eligen a sus propios docentes, para garantizar el compromiso con el proyecto y el conocimiento de las particularidades de la población con la que trabajan.

Su definición como escuelas públicas se fundamenta en que constituyen un proyecto social, popular y comunitario que, al integrar a la comunidad en la escuela y estar dirigido hacia toda la población que la circunda, genera una experiencia que es de toda la sociedad; abierta. Desde esta perspectiva, entonces, no se pretende contrarrestar a la educación estatal, sino complementarla, se trata de integrarse con ella desde un lugar alternativo de creación propia y colectiva. En tanto las experiencias que desarrollan tienen finalidades públicas, es el Estado quien debe asumir un rol principal en su financiamiento para garantizar su gratuidad.

En este marco, entre sus principales características se destacan: la gratuidad; el acceso sin ningún tipo de discriminación; el desarrollo de acciones innovadoras para la inclusión y la permanencia; la horizontalidad en las relaciones entre los actores; una gestión comunitaria en lo que hace al gobierno escolar y a la implementación de proyectos socioeducativos; y la conformación de equipos de gestión colegiada, que nombran a su personal docente y directivo.

Desencuentros: disputas y tensiones de la Gestión Social Educativa

Karolinski y Maañón (2011) sostienen que la repolitización de las políticas públicas favoreció una ampliación del campo de lo posible en tanto recuperación de las demandas de sectores populares movilizados que pujan por ser reconocidos como interlocutores válidos para la definición de la agenda. Estas disputas se expresan, en el caso de nuestro país, en los debates que se abren en la inclusión de la “gestión social” dentro de la nueva Ley de Educación Nacional. Esta inclusión dio lugar a experiencias y propuestas de muy variados signos. Así, la amplia definición que se establece sobre qué es la gestión social, habilita la incorporación de múltiples organizaciones y proyectos, que produce tensiones y discusiones que no pueden comprenderse sino en el marco de las disputas por el sentido otorgado a tal denominación.

De aquí que el acercamiento a diversas organizaciones incluidas bajo tal opción, permite establecer distinciones identificando diferencias entre sus perfiles ideológicos y sus lógicas de acción subyacentes: mientras unas se reúnen en el denominado “tercer sector” (como las Escuelas de Gestión Social rionegrinas), otras están expresan mayores heterogeneidades, como las que se nuclean en algunas Federaciones. Si bien ambas experiencias se asumen como públicas en tanto los principales destinatarios de sus propuestas son los sectores populares, el sentido político de su proyecto no resulta absolutamente convergente.

De este modo, la categoría de “gestión social” abre entonces una tensión entre posturas más ligadas a una racionalidad discursiva que apela a la participación y al fortalecimiento y empoderamiento de la sociedad civil, y otras que incluyen una variedad de organizaciones, algunas de las cuales la ven como una oportunidad de avance de los sectores populares en el campo de la política educacional.

Al mismo tiempo, Chávez, Schimkus, Colombo y Giménez (2016), señalan que muchas instituciones de Gestión Social, tal como señalamos, plantean su interés por construir de forma permanente un proyecto sociocomunitario y político-pedagógico que esté inspirado en la educación popular, el cooperativismo y la economía social y solidaria. Ser espacios plurales y abiertos desde los cuales se promueva la inclusión. Impulsar valores como la solidaridad, la cooperación, la igualdad, el compromiso con el otro, el cuidado por el bien común, el respeto por las diferencias, entre otros. Trabajar desde la diversidad y no la homogeneidad. Habilitar espacios donde la diferencia y las ideas de todos y todas tengan lugar. Orientar sus prácticas desde una pedagogía emancipadora que esté en constante articulación con el territorio. Buscar la democratización del conocimiento y promover la construcción colectiva de saberes desde una relación dialógica entre educador/educado. Proponer una gestión democrática y participativa que promueva un modelo distinto de autogestión en el ámbito educativo.

No obstante, todos estos propósitos cobran sentidos muy variados y, en ocasiones, logra traducirse de múltiples maneras en algunas escuelas. Si bien la mayoría de las veces son esos los propósitos que se plantean, las instituciones de Gestión Social no están exentas de sus propias contradicciones y tensiones. Aun cuando desacuerden sobre los formatos rígidos y verticales que suelen estar presentes en los modelos educativos más tradicionales, en algunos casos llegan a reproducir esas lógicas.

Asimismo, al interior de estas instituciones, no siempre confluyen las mismas intenciones y objetivos entre sus integrantes, sobre todo en aquellas que tienen mayor escala o en donde los y las docentes asisten a la escuela por poco tiempo. Tampoco debe suponerse que todos y todas se asuman como parte de un colectivo o tengan sentido de pertenencia a la Gestión Social. En esa heterogeneidad que las caracteriza, se producen constantemente fuertes tensiones entre aquello que se plantea como ideal y lo que realmente logra concretarse en las prácticas cotidianas. Lejos de negar esas problemáticas, contradicciones y conflictos, se les presenta como una dificultad que debe ser trabajada, problematizada y discutida.

De este modo, las instituciones de Gestión Social vienen trazando un camino múltiple dentro del campo educativo, en el que, a su vez, se reconfiguran todo el tiempo de manera diversa y

desde una construcción colectiva junto con otras escuelas. Comprenden que es necesario generar espacios para debatir y pensar conjuntamente aquello que caracteriza a la gestión social y que hace parte de su genealogía común, revisar sus dificultades y problemáticas, así como intercambiar experiencias, saberes, propuestas de trabajo, que permitan nutrir y enriquecer a las propias instituciones educativas.

En este sentido, heterogeneidad se evidencia en varios aspectos. En primer lugar, existen distintos orígenes y condiciones en que fue gestada cada escuela como también diversas trayectorias que hacen que se diferencien entre sí. Algunas surgieron promovidas por organizaciones sociales o populares, otras por padres y maestros que pensaron que el modo de cambiar la escuela era modificando la relación entre los trabajadores, otras fueron creadas por la autogestión de vecinas y vecinos de un barrio o una localidad, están aquellas que son asociaciones civiles y fundaciones sin fines de lucro, algunas iniciaron como escuela privada y después adquirieron la forma legal de cooperativas al recuperar la institución por sus propios trabajadores y trabajadoras, entre otros.

Por ejemplo, en el caso de la Federación de Cooperativas y Entidades Afines de Enseñanza de Buenos Aires (FECEABA), conviven instituciones educativas con tres tipos de figuras jurídicas: asociaciones civiles, fundaciones y cooperativas. Las últimas se dividen en cooperativas de trabajo integradas por trabajadores y trabajadoras de la escuela, y cooperativas de servicios conformadas por padres y madres de familia. Estas escuelas tienen distintos años de antigüedad, algunas son de reciente creación y otras funcionan hace más de sesenta años (como el Instituto Lomas de Zamora, escuela recuperada por sus trabajadores y conformada como cooperativa, en 1953).

Hacia el interior de la Federación existe el consenso en cuanto a reconocerse como escuelas de gestión social que forman parte de la educación pública. En ese amplio y diverso entramado, existen algunas divergencias referidas a posicionamientos ideológicos, políticos y organizativos, al proyecto político- pedagógico y a su vinculación con el Estado, entre otros. Según su trayectoria y la prioridad que subrayan en su trabajo, algunas escuelas han avanzado más en fortalecer la autogestión y las formas democráticas para la toma de decisiones, otras han reforzado y profundizado la articulación con el territorio a través de impulsar proyectos que promuevan un vínculo estrecho con la comunidad en donde se inscriben, y otras se destacan más por desarrollar una propuesta pedagógica que sea afín con su forma de gestión.

En menor o mayor medida, estas escuelas intentan salir del orden jerárquico y de las responsabilidades segmentadas, reconociéndose como parte de un colectivo de trabajo que va más allá de los roles y de las funciones asignadas individualmente. Si bien para lograrlo esto requiere de una tarea ardua y de un esfuerzo constante, afirman que la autogestión, la participación, la horizontalidad y la democracia en la toma de decisiones son posibles dentro del ámbito escolar, así como son el modo más propicio, respetuoso y sustentable de entender la educación. Esto implica deponer ideas o pareceres en función de la opinión de la mayoría y, en consecuencia, sostener esas decisiones; y en el mismo sentido, generar espacios para que esas discusiones puedan darse entre adultos, niños, niñas y adolescentes.

Las instituciones de Gestión Social instituyen modos distintos de autogestión y asociatividad en el ámbito educativo. En las escuelas conformadas como cooperativas de trabajo, no hay propiedad privada, ya que la institución pertenece a todos los trabajadores asociados y a todas las trabajadoras asociadas. El órgano máximo de decisión es la asamblea en la que todos los trabajadores y todas las trabajadoras tienen el mismo poder de decisión. Esto muchas veces implica un cambio sustantivo en la subjetividad y el modo de organización en el trabajo. Mientras que en un espacio alguien es maestro o maestra, y otro director o directora de la escuela quienes trabajan de acuerdo a sus funciones. En la asamblea suele ocurrir que ese maestro o maestra es presidente del consejo de administración de la cooperativa y participa del equipo que evalúa el accionar del director o de la directora. En el caso de una asociación civil o de una fundación organizada por familias o trabajadores, los órganos de decisión pueden ser muy diversos pero el tipo de organización institucional tiende a estar pensado, al menos, en articulación con los y las estudiantes y las familias en la escuela.

Buena parte de las instituciones de Gestión Social, reconocen que la educación, en mayor o menor medida, ha sido funcional para la reproducción del capitalismo. Algunas identifican que la bibliografía escolar responde muchas veces al pensamiento neoliberal y conservador, desde donde se promueven mayoritariamente los valores del trabajo asalariado y los contenidos que suelen orientarse a la formación de sujetos desde la ideología dominante. De allí que vean necesario repensar constantemente la escuela para problematizar por dónde debe pasar la formación de ciertos saberes que esta debe impartir desde los diseños curriculares.

Si bien asumen que debe ser objeto de reflexión permanente el qué y el cómo se enseña, esto muchas veces entra en tensión y conflicto con los diseños curriculares y la práctica docente. Sin desconocer en absoluto los diseños curriculares vigentes (porque son escuelas que están inscriptas dentro de la enseñanza oficial), ni las investigaciones y desarrollos teóricos que otros han realizado sobre el tema, algunas instituciones de Gestión Social intentan resolver diferentes problemas desde herramientas ya construidas y otras que estas mismas diseñan.

Esto se traduce de forma diversa en cada institución. Hay escuelas que trabajan con materiales bibliográficos propios y abordan los contenidos curriculares a través de varios referentes conceptuales y modelos pedagógicos. Algunas suelen involucrar a los y a las estudiantes en la gestión de clase y acuerdan con ellos y con ellas qué se va a trabajar y en qué momento. Otras plantean el trabajo en agrupamientos, lo cual genera espacios de construcción de aprendizaje más potente que el formato gradual, enriquece las relaciones sociales y diversidad de miradas entre estudiantes de distintos cursos, así como propicia mejores espacios de escucha, diálogo y convivencia entre ellos y ellas. Este tipo de prácticas buscan ser respetuosas de las personas, motivan y despiertan el interés, la atención, la participación y la colaboración de estudiantes y docentes.

Por su parte, si bien las instituciones de Gestión Social están reconocidas por la Ley Nacional de Educación, una de las preocupaciones y tensiones constantes tiene que ver con la financiación, la falta de recursos monetarios y el sostenimiento económico. Algunas reciben subsidios

por parte del Estado, pero no todas están subsidiadas ni tienen el mismo porcentaje de subvención, o bien, no todos los cursos o niveles reciben algún tipo de subvención. Sin dejar de lado la lucha constante que desde hace años vienen realizando para que todas estas instituciones cuenten con ese apoyo y reconocimiento del Estado, cada institución educativa busca generar recursos que contribuyan a su sostenimiento. Aun cuando existe la explícita intención de gratuidad, en la mayoría de los casos se ven obligadas a cobrar una cuota monetaria que corre a cargo de los familiares. Si bien esto a simple vista pudiese asemejarlas con las escuelas privadas, en tanto que hay un monto de dinero que deben pagar quienes allí estudian, se diferencian claramente de estas ya que su objetivo no es el lucro ni su motivación está guiada por la ganancia. Para algunas instituciones de Gestión Social, la falta de dinero no representa como tal un impedimento para que las personas estudien.

Sin embargo, el tema del sostenimiento de la propia escuela confronta y tensiona incesantemente su intención de gratuidad, su objetivo de ser espacios abiertos, plurales e inclusivos, también cuestiona y restringe el perfil de sus inscriptos, entre otros. Sin negar las tensiones y complejidades que produce esta disyuntiva y que de forma permanente está presente en las instituciones.

Conclusiones

En este capítulo, hemos aunado un conjunto de aportes que nos permiten definir en sus características comunes, y en sus diferencias y disputas, a la Gestión social Educativa. Pensar en este tipo de gestión conlleva nutridas discusiones que se conjugan en la definición acerca de su identidad. En este sentido, podemos aseverar que sus características se constituyen de distintas manifestaciones, convergentes y divergentes, que hemos intentado mostrar en este capítulo.

En primer lugar, podemos concluir que se trata de instituciones o experiencias educativas que se definen por la educación alternativa, como propuesta pedagógica que discute con aquellas posturas hegemónicas y tradicionales, para instalar nuevos modos de pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje de modo colectivo. Asimismo, se trata de instituciones donde el territorio juega un papel central en la construcción de los saberes que portan y (re) significan estas instituciones. Sobre ello, la participación como estrategia de gobierno, es central al momento de definir los lineamientos, objetivos y decisiones que constituyen la cotidianeidad de la gestión.

En segundo lugar, se reconoce que la Gestión Social es un campo de desacuerdos de sentido y orden que también es una marca identitaria de la misma. Las formas de financiamiento, la identidad que congrega esta categoría, los modelos organizacionales, la restricción de los inscriptos, son algunas características que difieren de institución a institución. Ello traza un sendero de diversidad de formas que adopta la Gestión Social Educativa en la práctica, siendo objeto de discusiones e intercambios que reúne diversos posicionamientos y tradiciones institucionales. Así, la heterogeneidad es un rasgo distintivo de la Gestión Social Educativa ya que convergen

bajo la misma denominación un conjunto amplio de experiencias y propuestas con distintas historias y modos de organización.

Finalmente, a modo de cierre, podemos aseverar, hasta el momento y atendiendo a lo expuesto en este capítulo, los “encuentros” y “desencuentros” son parte constitutiva de la Gestión Social. Esto es, tanto las características comunes como las discusiones, formarían parte de un conjunto de estrategias que intentan dar sentido a este tipo de gestión y, en esa dinámica, se producen procesos de reflexión e indagación sobre las propias prácticas, lo que constituye una característica que, en sí misma, contribuye al sentido emancipador que anida en las propuestas educativas.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F., Fernández, S. y Álvarez, M. (2020) Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio. En: Pinkasz, D. y Montes, N. (Comps.) *Estados del arte sobre educación secundaria: en torno a tópicos relevantes la producción académica de los últimos 15 años* (pp. 21- 67). Ediciones UNGS.
- Acuña, M. y Rivas Flores, I. (4-19 de noviembre 2019) *Discusiones sobre hacer escuela en una institución pública de gestión social de la Provincia de Chaco, Argentina, emplazada en contexto de extrema pobreza*. [Ponencia] 4° Congreso Internacional sobre Efectos Desigualdad Educativa y Empleos Juveniles Precarios. Universidad de Málaga, España.
- Alonso Brá, M. (2025) La gestión social educativa: un recorrido comparativo por la política y la administración educativa. *Question*, 1(47), 23-39.
- Ampudia, M. y Elisalde, R. (2015) Bachilleratos populares en Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Polifonías Revista de Educación*, IV(7), 154- 177.
- Areal, S. y Terzibachian, M. F. (2012) La experiencia de los Bachilleratos Populares en Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público, *RMIE*, 17(53), 513-532.
- Carli, S. (2003). “Educación pública. Historia y promesas”. En Feldfeber, M. (Comp.) *El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* (pp. 11- 26). Novedades Educativas.
- Chávez, L., Schimkus, R., Colombo, S. y Giménez, J. (2016) Haciendo escuela desde la gestión social. Una aproximación a las escuelas de gestión social que integran la FECEABA. *Revista Idelcoop*, (220), 93- 107.
- Elisalde, R. (2022) Paulo Freire: de la Secretaría de Educación a las Escuelas Públicas Populares Latinoamericanas (1989-2020). *Pedagogía y Saberes*, (56), 13-26.
- Elisalde, R. y Acri, M. (2019) *Historia de la educación popular en Latinoamérica*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Feldfeber, M. (2009) Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. *Linhas Críticas*, 15(28), 25-43.

- Giménez, J. (16 a 18 de septiembre 2019) Escuelas de Gestión Social: como potencias colectivas territoriales hacia un modelo de gestión social y cooperativa de la educación. [Ponencia] II Congreso Nacional de Economía Social y Solidaria, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
- Karolinski, M. y Maañón, M. I. (10 a 12 de noviembre 2011) Política educativas y organizaciones sociales en la provincia de Buenos Aires: aportes para el debate desde la experiencia de las “escuelas de gestión social”. [Ponencia] VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Naidorf, J., Perrotta, D., Gómez, S. y Riccono, G. (2015) Políticas universitarias y políticas científicas en Argentina pos 2000. Crisis, innovación y relevancia social. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 34(1), 10- 28.
- Pucciarelli, A. R. (1999) ¿Crisis o decadencia? Hipótesis sobre el significado histórico de algunas transformaciones recientes de la sociedad argentina. *Estudios Sociológicos*, XVII(49), 121-152.
- Rosenberg, D. (2015) *Ni estatales ni privadas: escuelas de gestión social*. Serie La Educación en Debate N° 36. UNIPE.
- Tiramonti, G. (2005). La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90. *Pro-Posições*, 16(3), 53- 74.
- Villa, A. I. (2024) *Pedagogía del territorio. Gestión educativa social y comunitaria. Proyección institucional extramuros*. Buenos Aires: Noveduc.

Autores

Vicente, María Eugenia

Posdoctoranda en Trabajo Social (UNLP); Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO); Magíster en Dirección de Recursos Humanos (UCES); Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLP). Actualmente es Investigadora del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Profesora Adjunta de la Cátedra Administración de la Educación y las Instituciones Educativas (FaHCE-UNLP); y docente a cargo de seminarios de posgrado. Docente-Investigadora categoría III del Programa de Incentivos -SPU del Ministerio de Educación. Investigadora integrante de proyectos de Investigación y Desarrollo (FTS y FaHCE/UNLP). Fue becaria doctoral entre 2010 y 2018 del CONICET. Ganadora del premio Iluminis a la Excelencia Académica por la UCES, en 2015. Obtención del título Egresada Distinguida por la Universidad Nacional de La Plata, en 2012. Sus trabajos están vinculados a las temáticas sobre educación y trabajo, gestión socio educativa y trayectorias.

Asprella, Gabriel

Doctor en Educación (Universidad de Sevilla, España); Magíster en Integración Latinoamericana en el Instituto de Integración Latinoamericana de la UNLP; Profesor en Ciencias de la Educación (UNLP) y Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación (UNED). Actualmente es profesor de Política de la Educación en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y Profesor de Administración de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. También es docente en el Programa de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata y en la Maestría en Políticas y Administración de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Sus trabajos de investigación se inscriben en el campo de la Administración y Política de la Educación.

Villa, Alicia Inés

Doctora en Ciencias Sociales por la FLACSO Argentina; Magister en Investigación Educativa por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile); Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora Principal de la CIC (Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires). Profesora Titular Ordinaria de la Cátedra Orientación Educativa y Práctica Profesional (FaHCE-UNLP). Desde 2010 a 2018 fue directora del Departamento de Ciencias de la Educación y de la Revista Archivos de

Ciencias de la Educación. Docente de Posgrado en Universidades de Argentina, Brasil, El Salvador y Colombia. Co Autora del Diseño Curricular para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE). Coordinadora Pedagógica de la Escuela de Oficios de al UNLP. Ha sido Asesora del Instituto Nacional de Formación Docente (Ministerio de Educación Argentina) y de la DGCyE entre 2007 y 2015. Temas de Investigación: problemáticas centradas en la construcción social de las desigualdades educativas, educación social, y educación de jóvenes y adultos. Dirige y participa en proyectos de investigación en la UNLP, FLACSO y en proyectos de la Agencia Nacional de Investigaciones Científicas. Realiza diversas publicaciones en libros y en revistas científicas nacionales e internacionales. Dirige tesis, becarios e investigadores en formación en las temáticas mencionadas.

Vicente, María Eugenia

La dirección escolar : sobre directores y gestión educativa, sus conceptualizaciones y regulaciones / María Eugenia Vicente ; Gabriel Asprella ; Alicia Inés Villa. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; La Plata : EDULP, 2026.

Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-2707-1

1. Ciencias de la Educación. I. Asprella, Gabriel II. Villa, Alicia Inés III. Título
CDD 370.7

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

EduLP integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2026
ISBN 978-950-34-2707-1
© 2026 - EduLP

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA