

LA DIRECCIÓN ESCOLAR: RACIONALIDADES Y ESTILOS DE GESTIÓN EDUCATIVA

Por María Eugenia Vicente

mevicente@fahce.unlp.edu.ar

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de La Plata; CONICET - Argentina

RESUMEN

El trabajo tiene el propósito de describir los estilos de gestión de los directores de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata en las prácticas de gestión escolar. Para ello, se presenta el análisis de doce entrevistas realizadas a directores en las que se analizan los saberes burocráticos y pedagógicos que constituyen sus funciones, el lugar otorgado al conflicto, el vínculo entre la dirección y los diferentes actores sociales. Las conclusiones permiten señalar que en los estilos de gestión conviven prácticas orientadas a la normalización de la institución con lógicas que atienden a la diversidad y conflictos que interpelan a la función directiva.

Palabras clave: Gestión educativa; Función directiva; Racionalidades; Estilos de gestión; Escuela y sociedad.

SCHOOL LEADERSHIP: RATIONALITIES AND STYLES OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

ABSTRACT

The work describes the styles of management practices of secondary school directors in the city of La Plata. We analysis twelve interviews with directors and discusses the bureaucratic and pedagogical knowledge in their actions, the place given to the conflict, and the link between educative management and the different social actors. The conclusions point out that coexist standard practices with diversity and conflicts that challenge the educational management.

Key words: Educational management; Functions of directors; Rationalities; Management styles; School and society.

INTRODUCCIÓN: LA GESTIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Dirigir una institución escolar implica desarrollar prácticas profesionales que son diferentes a las que se llevan a cabo en otras organizaciones (Antúnez, 2011) En primer lugar, las instituciones educativas son organizaciones que prestan un servicio universal, sostenido y dilatado en el tiempo, al que se pide que concurren múltiples actores. En segundo lugar, la escuela es una institución para satisfacer derechos. También tiene como misión enseñar a ejercerlos, de la misma manera que enseña obligaciones y que educa para que se cumplan. La especificidad de la institución educativa implica reconocer dos facetas en las que ésta se despliega (Poggi, 2001): por un lado, la tarea sustantiva de enseñar y de aprender que tiene lugar en las escuelas, lo cual supone un posicionamiento con referencia a la herencia cultural y a las relaciones intergeneracionales; por el otro, la formación de ciudadanos y la construcción de lazos sociales. Entender las instituciones educativas a partir de diferentes dimensiones que la integran apunta, centralmente, a desplegar los diversos modos de analizar la articulación de los aspectos institucionales-organizacionales, curriculares y comunitarios en la gestión directiva. En este marco, las prácticas de dirección educativa operan diariamente en tres dimensiones (Gvirtz, 2011) Por un lado, la dimensión pedagógico-didáctica en la que la acción directiva tiene como objetivo la mejora de las prácticas educativas dentro de la escuela y por ello la necesidad de liderar el proceso curricular de la organización. Por otro lado, en la dimensión sociocomunitaria el director reconoce qué puede hacerse desde la realidad en la que elige trabajar y cómo crear redes que permitan actuar con el entorno al mismo tiempo de generar estrategias para el gobierno de la institución, construir escenarios adecuados, y buscar la viabilidad y legitimidad de las decisiones de gestión. Finalmente, la dimensión técnico-administrativa, aquella que garantiza el orden legal dentro de la escuela.

Al mismo tiempo, la escuela es un escenario privilegiado para la expresión amplificada de conflictos cuando situaciones sociales de inestabilidad conmueven y ponen en cuestión las producciones culturales (Fernández, 2009) Dadas ciertas condiciones sociales de estabilidad relativa, las construcciones culturales con las que se legitiman el statu quo son eficaces para promover un núcleo de significados que alivien las tensiones latentes y garanticen el funcionamiento institucional y su transcurrir dentro de los carriles esperados. Pero una situación crítica dentro de las instituciones se plantea cuando las contradicciones se exacerban y se develan abruptamente, violentando la identidad institucional, al mismo tiempo que se produce la invalidación de las construcciones culturales que permiten asignar sentido. Al respecto, Tiramonti (2011) señala que suceden vertiginosos cambios en todos los órdenes de la sociedad que modifican las condiciones sociales y culturales que les dieron origen a las instituciones educativas, haciendo cada vez más costoso el esfuerzo por sostenerlas:

Se trata de una situación en la que las instituciones existentes no resultan las adecuadas para contener, regular y encauzar el orden social, y a su vez no se han generado nuevas instituciones o no se han podido modificar las existentes a la luz de la actual configuración de la sociedad. Por lo tanto, existe una tendencia a forzar lo ya existente para dar respuesta a las exigencias del nuevo contexto. (19)

EL ESCENARIO DE LA DIRECCIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL SECUNDARIO

En la conformación de la escuela secundaria en Argentina, hacia fines del siglo XIX y principios del XX, los modelos formativos interpelaban a un alumno joven de sexo masculino que transitaba esa etapa de desarrollo como una preparación para llegar a ser quienes debían administrar el Estado que se estaba conformando; la interpelación allí se vinculaba con formar la conducción de la Nación (en los Colegios Nacionales) O bien, sin reconocimiento de la moratoria social, se interpelaba a las alumnas jóvenes de sexo femenino compelidas a asumir una función profesional, rígidamente prescripta y observada como adultos-maestros o más específicamente, alumnas - maestras, tal fue el caso de las Escuelas Normales (Southwell, Legaralde y Ayuso; 2005)

En la actualidad, la identidad de alguien que acude a la escuela secundaria es plural, diversificada, portadora de rasgos heterogéneos, a veces opuestos y aparentemente irreconciliables.

El estar o no estar en la escuela ha adquirido nuevos sentidos, y la experiencia escolar demanda, para desplegarse, otras maneras de mirar a los jóvenes, de encontrarse con ellos, de hablar, de escuchar e imaginar formas de diálogo en torno al mundo del conocimiento, atendiendo cada vez más a las singularidades en juego (Greco, 2007) Además, prácticamente tres de cada diez jóvenes desarrollan tareas que los distancian de la escolaridad como actividad principal. Algunos combinan la educación con el trabajo. Otros únicamente desempeñan una actividad laboral, y otra parte ha abandonado la actividad educativa y no participan del mercado de trabajo, encontrándose todos ellos en un terreno de vulnerabilidad (Miranda y Otero, 2010)

Con este escenario, en el año 2006 la Ley de Educación Nacional dictaminó la obligatoriedad de la educación secundaria. Para Puiggrós (2007) resaltar la marca de la obligatoriedad tiene la intención de colocar el eje de la reforma en un tema crucial: no es lo mismo pensar una escuela obligatoria y una que no lo es. Dicha cuestión fuerza al sistema educativo a pensar más allá de las vacantes, espacios físicos y equipamientos, para enfrentarlo con un cambio de orden cultural, ya que hasta hoy la educación secundaria no era para todos los jóvenes. Así, la escuela secundaria obligatoria está llamada replantear los mecanismos de inclusión: desde lo que les sucede realmente a los chicos que dejan la escuela prefiriendo tránsitos desescolarizados, a los que repiten calificados por sistemas de evaluación y acreditación que no reconocen sus saberes; los que tienen sobreedad y deben ser atendidos por los programas de aceleración de la escolaridad; los que tienen requisitos especiales de asistencia escolar porque trabajan como vendedores, cuidando a los hermanos, ayudando a los padres, en el mejor de los casos. Para la autora, lejos está la nueva secundaria de volver a aquella tradicional y enciclopédica, ante la demanda de la población juvenil.

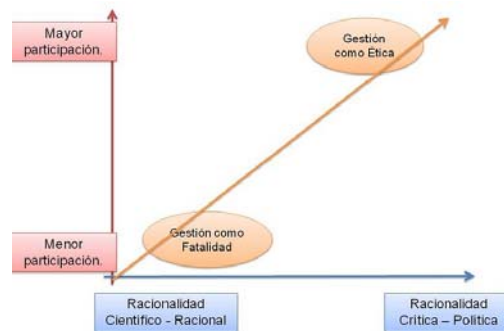
No obstante, Montes y Ziegler (2012) advierten que si bien esta dinámica da lugar a la incursión de nuevos sectores recién llegados la secundaria, en la mayoría de los casos efectúan una escolaridad fallida en la medida en que las instituciones continúan operando bajo el principio de selección por exclusión de finales del siglo XIX y consolidado en el XX. Resulta evidente, continúan las autoras, que la inclusión y la obligatoriedad exigen modificaciones al formato escolar moderno. En relación con los desafíos que esto plantea, Terigi (2008) reconoce que “en nuestro país, la administración educativa no está preparada para asumir sin dificultades cambios importantes en el formato escolar de la escuela media. Esto no se debe a un supuesto defecto de funcionamiento de las burocracias de Estado sino, por el contrario, a que están preparadas para el funcionamiento que se les ha exigido históricamente y a que es ese funcionamiento donde han acumulado experiencia” (Terigi, 2008: 29) Ha sido parte de la idea de educación común la extensión de un determinado formato, cuyos rasgos como el aula graduada, la clasificación del curriculum o la separación familia/escuela llegaron a ser la manera estándar de entender la educación. Hoy en día, esa manera estándar de entender la educación conduce a una forma de argumentación contra la fragmentación y a favor de la unidad del sistema educativo que termina revirtiendo de manera conservadora sobre la posibilidad de diversificar los formatos institucionales de la escuela secundaria como herramienta de promoción de mayor justicia.

LA DIRECCIÓN ESCOLAR: ALGUNAS HERRAMIENTAS DE ANÁLISIS

El recorrido por el escenario de la gestión educativa en el nivel secundario argentino desafía a plantear algunas líneas de análisis de la práctica de dirección escolar:

- *Enfoques para comprender la práctica* (Gairín Sallán, 1996; Poggi, 2001): responden a las diferentes racionalidades habermasianas y permiten reconocer los supuestos sobre los que se asienta el ejercicio profesional de la dirección educativa.
- *Tipos de gestión educativa* (Duschatsky y Birgin, 2001): apuesta a reconocer dos tipos de gestión con el objeto de distinguir universos de posibilidades institucionales no necesariamente compatibles.
- *Formas de participación promovidas por la dirección* (Ball, 1989): los diferentes estilos de gestión del director promueven una forma particular de organizar y convocar a la participación de los actores de la institución que concierne a la adopción de políticas y la asignación de recursos en la organización.

Gráfico: los estilos de gestión de la dirección escolar



Fuente: elaboración propia sobre la base de Ball (1989), Duschatsky y Birgin (2001) y Gairín Sallán (1996)

A partir del enlace de las diferentes propuestas de análisis, y reconociendo que se trata de constructos teóricos los cuales no necesariamente encontramos en estado puro. En la práctica, podemos reconocer un estilo de gestión en donde la racionalidad técnica fundamenta la actividad del directivo. Una actividad instrumental abocada al control técnico sobre las situaciones y personas, y a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de técnicas estándares. El margen de actuación del directivo para coordinar mejoras es casi nulo, ya que las respuestas diarias a las contingencias son el único modo de operar la realidad. Esta relación contribuiría a desarrollar una *gestión como fatalidad* (Duschatszky y Birgin, 2001) aquella que pretende ajustar la realidad educativa a un deber ser, donde los rumbos estarían trazados. Sólo se trataría de apropiarse de sus beneficios y controlar sus riesgos. En función de ello, el estilo de participación que promueve el directivo, denominados autoritario y administrativo (Ball, 1989), se orientaría a controlar el flujo de información dentro de la organización, a través de procesos estandarizados y regulados de sistemas de información. Al mismo tiempo, el medio más directo de control es suprimir el debate; se intenta que los subordinados no puedan expresarse públicamente.

En un punto medio, el cruce de herramientas y ejes analíticos permiten reconocer una gestión configurada por una racionalidad que, si bien las funciones del director son en gran parte abocadas a responder a las exigencias cotidianas, sí desarrollan un proceso de diálogo ante la situación problemática y sobre la interacción particular que implica la intervención en ella. Se trata de un proceso de reflexión con la riqueza de la inmediatez, que pretende captar las múltiples variables que intervienen en una situación singular. En este marco, siguiendo los lineamientos analíticos de Ball (1989) respecto del estilo de participación de tipo interpersonal, existiría cierta preferencia por las negociaciones y acuerdos individuales. Los miembros de la institución son estimulados a considerarse profesionales autónomos cuyos problemas y quejas pueden y deben ser resueltos uno a uno con el director. En esta instancia, aún no encontramos espacios institucionales donde todos los miembros mantengan intercambios sobre el presente y los rumbos de la institución.

Finalmente, en una tercera línea analítica encontramos un tipo de gestión donde el conflicto y la negociación son valores inherentes a la vida organizacional y a la función directiva. Hay una preocupación por descubrir contradicciones, abandonar la descripción y avanzar sobre la intervención en la acción. Las decisiones surgen después de un proceso de negociación, sostenido por un estilo de tipo antagónico (Ball, 1989) de director que estimula el debate público y es un destacado participante en él. Se reconoce la existencia de intereses e ideologías rivales en la escuela, y se permite que éstos entren en los procedimientos formales de discusión y toma de decisiones. Aquí las posibilidades de acción y mejoras desde la idiosincrasia y contexto propio de la institución son mayores. Justamente en el intercambio de puntos de vista y en la amplitud de la participación, las decisiones y acciones que se emprendan tendrán el sello único y exclusivo de las personas que trabajan esa institución, y no otras. Estas características configuran una gestión directiva denominada *gestión como ética* (Duschatszky y Birgin, 2001) que supone dejarse alterar por el problema y no sólo hacer algo con él, implica moverse de lugar, desbordar las medidas usuales para analizarlo. “La conflictividad invita a pensar lo que se fuga de la imagen aprendida, del

estereotipo, del habitus (los esquemas aprendidos sobre el alumno, la escuela, la familia, el docente) para abordarlo desde los costados menos explorados” (Ibid., 146) No se trata de un gesto de importación ni de aplicar allí lo que está de moda allá, es hacerse preguntas, es más, es hacer del preguntar un rasgo del oficio. (Frigerio, 2007)

APORTES AL ESTUDIO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

La provincia de Buenos Aires cuenta con 3.136 instituciones secundarias y 49.629 cargos docentes, entre los que se encuentran los de la dirección escolar¹. En la ciudad de La Plata, capital de la provincia, para 2009 existían setenta y dos ESB (Escuelas Secundarias Básicas), treinta y siete escuelas medias, seis técnicas, una escuela agraria, dos escuelas secundarias en cárceles y dos CEBAS (Centros Especializados de Bachilleratos para Adultos)². En este marco, entre los años 2011 y 2012 se realizaron entrevistas a doce directivos de ocho escuelas secundarias básicas públicas, dos escuelas secundarias básicas privadas y dos escuelas secundarias técnicas, todas ellas ubicadas dentro del radio urbano de la ciudad³. Las entrevistas fueron analizadas desde un enfoque cualitativo buscando reconocer y analizar las particularidades de las prácticas de dirección en cada institución. Particularmente, el análisis de las entrevistas se orientó a caracterizar las racionalidades que sustentan los diferentes estilos de gestión directiva a través de las dimensiones: I) las funciones administrativas y pedagógicas que desarrollan, II) el reconocimiento del conflicto en el funcionamiento institucional y III) la relación entre la dirección y los diferentes actores sociales que conforman la escuela.

¿CUÁL ES EL TRABAJO DEL DIRECTOR? SOBRE LOS SABERES BUROCRÁTICOS Y PEDAGÓGICOS

La gestión escolar se constituye en punto de encuentro entre las líneas de política educativa de las administraciones y las concreciones de la actividad escolar y la Dirección como el núcleo duro de la gestión, como articulador, negociador e interlocutor entre la administración central y la escuela (Sverdlick, 2006) En la práctica de articulación de la dirección se despliegan saberes que tienen que ver con un costado burocrático orientada a organizar racionalmente los recursos, mantener el orden legal y la aplicación de las normas en la institución (Bates, 1989) Pero también la práctica de la dirección convoca saberes pedagógicos orientados a liderar el proceso curricular de la institución (Gvirtz y otras, 2011) Veamos cómo resuelven esta relación entre saberes pedagógicos y saberes burocráticos algunos directivos entrevistados:

“La prioridad tal como lo pide la ley nacional y provincial de educación es que el chico este en la escuela, no sólo por el hecho que este sino por el hecho de que pueda aprender diferentes aspectos, desde varias miradas, compartiendo con el profesor, compartiendo con sus pares, interactuando con el resto del personal, e incluso con participación de los padres. (...) Pero el sistema si bien plantea un montón de herramientas para poder trabajar con los chicos, a veces la situación edilicia de la escuela, por ejemplo, no lo permite, y de eso es responsable el sistema. No se permite el desarrollo de un clima tranquilo y adecuado, armonioso, cómodo, por otro lado, la falta de docentes y la suplencia también es una gran desventaja y las inasistencias están avaladas por el estatuto, pero muchas no tienen razón de ser por “legales” que sean” (R,ES16)

“[Idealmente] la gestión educativa se dirige a organizar este tipo de cosas, todo lo que es la aplicación de la política educativa, los diseños curriculares, la llegada al aula... Y además hay un montón de cuestiones administrativas... [En la realidad] Cada vez nos piden más cosas y no

¹ Datos obtenidos por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)

² Datos aportados por Jefatura Distrital de La Plata.

³ Las entrevistas fueron llevadas a cabo en el marco de las clases de trabajos prácticos a mi cargo correspondientes a la cátedra Administración de la Educación y las Instituciones Educativas de la UNLP.

llego al aula porque les hablo desde la realidad, no desde lo ideal. El directivo no ejerce una supervisión a modo de control, sino de acompañamiento” (L,ESB9)

“Dentro de la escuela, tengo que supervisar, tengo que ver lo que está bien, lo que está mal, lo que falta, si cada uno cumple con lo que tiene que hacer, con su misión, y si no la cumple, muy amablemente decirle que no la está cumpliendo, pero amablemente, con una sonrisa siempre. Yo nunca estoy enojado, yo siempre estoy contento” (M,EETAT)

La relación entre un saber burocrático y un saber pedagógico como eje analítico (Dussel, 1993 y Southwell, 2011) de la práctica directiva nos permite reconocer que dicha relación se presenta en términos de tensión en la cotidianeidad de los directivos entrevistados. Las cuestiones de orden burocrático ganan lugar por sobre las intervenciones de orden pedagógico que se manifiestan de diferentes maneras. En primera instancia, los lineamientos de organización curricular desde los niveles centrales se dificultan para llevarlos a cabo puesto que en la institución misma se da un constante movimiento de recursos humanos, avalados por estatutos, que dificulta la puesta en acción y sostenimiento de líneas de acción curriculares. En este caso las cuestiones de tipo administrativas socaban las propuestas de orden pedagógico, como lo plantea a modo de paradoja uno de los directivos: *“Pero el sistema si bien plantea un montón de herramientas para poder trabajar con los chicos, a veces la situación edilicia de la escuela, por ejemplo, no lo permite, y de eso es responsable el sistema.”*

En segunda instancia, Teresa Bardiza Ruiz (1995) señala que la complejidad, el incremento, la diversificación y los cambios de tareas en el trabajo práctico de los equipos directivos provocan una respuesta “estricta” en la cumplimentación burocrática de informes, datos y documentos, exigidos sobre todo por la propia administración, que los “distrae” del contexto en el que desempeñan su trabajo: *“Cada vez nos piden más cosas y no llego al aula”*. En este caso, las acciones burocráticas actúan como distractoras para las acciones pedagógicas de la dirección escolar.

Finalmente, reconocemos que las funciones de la dirección se orientan a la supervisión y aplicación de normas. Por un lado, la supervisión entendida como fiscalización de la actividad docente (Dussel, 1993) y por otra parte, a la aplicación de directrices del gobierno central educativo: *“tengo que ver lo que está bien, lo que está mal, lo que falta, si cada uno cumple con lo que tiene que hacer, con su misión”*. Posiblemente es en esta lógica que pierde fuerza las acciones de gestión en su dimensión pedagógica.

¿CÓMO MANEJA EL CONFLICTO LA DIRECCIÓN? RECONOCIMIENTO Y SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

El consenso no constituye comunidad, indica Alonso (1995), en todo caso contribuye a resolver problemas puntuales de divergencia. La idea de comunidad, sobre la base de una cierta homogeneidad social, legitima un orden y unos mecanismos de participación democrática, pero elimina la heterogeneidad, con lo cual se neutralizan las fuerzas centrífugas o discrepantes. Más bien, la comunidad se constituye como una diversidad organizada de la que forman parte las pluralidades, la heterogeneidad, el orden y a la vez el desorden, de cuya relación emerge un cierto equilibrio que permite avanzar a esa comunidad. Al respecto Graciela Frigerio y Margarita Poggi (1992) señalan que en toda institución el conflicto es inherente a su funcionamiento, es parte de su propia dinámica. De allí que de la distribución de los recursos, la capacidad de la institución por satisfacer los intereses, los modos en que históricamente se han resuelto las diferencias, los directores tendrán más o menos posibilidades de generar un clima de cooperación hacia el cumplimiento del contrato escuela-sociedad. En este marco, Santos Guerra (2000) reconoce que el dilema fundamental que se le presenta a un director es el que enfrenta su obligación de ejercer el control con su interés en conseguir la participación y la innovación:

“Como en toda institución, hay conflicto, hay cambios de paradigma. Es más cuando propones un cambio hay quienes se resisten u oponen y quienes te acompañan. Pero a mí esto no me importa, siempre va a existir el conflicto y está bien que existan. Yo lo único que pido es compromiso con la Institución” (J,NN2)

“Lo pedagógico queda en el último escalón y hay que atender problemas de infraestructura, papelería, licencia, la pelea de un chico en la esquina, la merienda, la violencia escolar, mal llamada escolar, embarazo adolescente, y más. [...] En realidad hay una violencia social, los chicos apenas están unas 4 o 5 horas en la escuela, pero luego está en la casa, en la calle, en otros lugares y espacios viviendo situaciones de violencia y tratamos de darle una solución en la escuela, como si la escuela fuera culpable, pero no lo es” (T,EEM11)

“No hay problemas en la institución. Yo no tengo ningún problema, porque hay mucho diálogo. Ya te estuve diciendo, fijate los chicos, ni se notan. Vos viste que llegó acá hace un ratito gente de la Dirección de Escuelas, pero de otro sector, que me utilizan un lugar. Vienen, están ahí, les cedemos el lugar, y eso lo gestionan ante mí, yo lo autorizo. De conducta no me llega ningún problema. De conducta no llegan a dirección. De conducta termina en jefatura de disciplina. Y si ya es un problema serio, que no los tengo, sí intervendría yo junto con el vicedirector, si hay que tomar una decisión de un chico. Pero acá todavía no se dio eso” (S,EEM12)

La pregunta por el conflicto es una invariante al momento de hablar y analizar la función directiva. No obstante, para quienes dirigen las instituciones educativas no necesariamente los conflictos tienen una existencia real. Respecto de ello encontramos dos posturas claramente diferenciadas al respecto.

Por un lado, hay un importante reconocimiento de conflictos y de la necesidad de diferentes voces y posturas para lograr una síntesis que reconcilie y supere la situación en cuestión. Se trata de una práctica educativa de la dirección donde, en palabras de Ball (1989), se reconoce la existencia de intereses e ideologías rivales en la escuela, y se permite que éstos entren en los procedimientos formales de discusión y toma de decisiones. Como indica el primer entrevistado, *“siempre va a existir el conflicto y está bien que exista”*, palabras basadas en el supuesto de que el conflicto es inherente al funcionamiento institucional, manifestándose en la coexistencia de diferentes posiciones.

Por otro lado, no se reconoce la existencia de conflictos, *“No hay problemas en la institución”* asevera convencido uno de los directivos entrevistados. Negar la existencia de conflicto tiene como contraparte negar la posibilidad de reconocer ideas e intereses rivales (Ball, 1989) y con ello la posibilidad de participación. Pero al mismo tiempo, la negación del conflicto dentro de las escuelas tiene otra cara, la de reconocer que los conflictos provienen del exterior de la institución y que el papel que le toca a la dirección es intentar hacerse cargo de problemas con los no tendría nada que ver. En palabras de una entrevistada: *“tratamos de darle una solución en la escuela, como si la escuela fuera culpable, pero no lo es”*. Entonces, hablar de conflictos y participación en el marco de la dirección escolar tiene su razón de ser primera en el reconocimiento de diferentes posturas que conviven en la institución. De lo contrario, cuando no hay nada de qué hablar, sobre lo que dialogar y acuerdos a construir, la participación pierde su razón de ser.

¿QUÉ RELACIÓN MANTIENE LA DIRECCIÓN CON OTROS ACTORES INSTITUCIONALES? VÍNCULO CON LOS DOCENTES, LOS PADRES Y LOS ALUMNOS

La escuela no está aislada. Por el contrario, muchas de sus actividades están directamente vinculadas con las que realizan otros actores de su comunidad. En ello el director es constructor de redes o lazos (Gvirtz y otras, 2011) que posibilitan el vínculo de la escuela con los actores que la interpelan y construyen diariamente, los docentes, los estudiantes y los padres. Veamos cuál es la relación que establecen los directivos entrevistados con los diferentes actores institucionales:

“Los alumnos se aburren y se portan mal, eso es así. Automático. El docente tiene que estar cargado de una serie de condiciones profesionales que haga, primero, discernir correctamente cuál es lo metodológico, cual es la posición didáctica, cuales son los instrumentos que vos armas para generar en los chicos la idea de que hay un aprendizaje que ellos deben lograr, y a veces con gusto, y otras veces, no tanto. Pero que hay que superarlo como parte de la promoción individual del alumno. [...] Hoy cuando hay problemas en el aula con un profesor, porque no tiene la capacidad suficiente, el tema no es punitivo como antes

era, sino lo voy a asesorar, para eso está el director. Asesorar adecuadamente, para ayudarlo a acercarse a lo que está buscando el alumno” (U,EEM8)

“[Los padres] son más problemáticos y no los hacés entender con nada. La violencia viene desde afuera, hubo muchos cambios en las familias, están destruidas y no pueden ayudar a sus hijos y eso se traslada a la escuela. Porque los adolescentes siempre fueron así, siempre adolecen de cosas y son rebeldes, siempre se han portado de esa manera, pero los padres deberían dar el ejemplo” (P,EET9)

“El chico es como es y nosotros somos los que tenemos que trabajar para modelarlo para lograr ciertas condiciones y bueno si ellos están en una clase y están cansados yo les digo a los docentes busquen alguna actividad donde ese tiempo, aunque no sea específico de la asignatura, sirva para lograr luego otra cosa. Pero bueno todo eso lleva un trabajo y a veces no estamos remunerados como tendríamos que estar pero bueno es lo que elegimos, lo que tenemos y hay que trabajar, no nos queda otra” (P, EET2)

“Otra cosa de la escuela en este momento es que la enseñanza tradicional le aburre a los pibes, ellos nacieron en otra generación donde las cosas son diferentes. Y como buenos docentes que queremos ser habría que partir de base de lo que los pibes tienen. Otra cosa que se está viendo y viviendo hoy y que antes no pasaba, es que la escuela está recibiendo a la periferia, lo que hace no sólo crecer la matrícula sino aprender otros códigos. Hay mucha diversidad y eso es bueno, si se sabe llevar, o sea hay que atender a la diversidad sin perder la calidad” (J, ENN2).

Los tres relatos posibilitan conocer cómo se pueden manifestar las relaciones de los directivos con los diferentes actores sociales que componen la escuela.

La figura de los *padres* se presenta en relación con la imagen del ejemplo y la responsabilidad por las conductas de sus hijos. Los padres son autores y responsables de las formas que debería mantener las conductas de sus hijos en las escuelas: *“Los padres son problemáticos y no los hacés entender con nada [...] Los adolescentes siempre fueron así, siempre adolecen de cosas y son rebeldes, siempre se han portado de esa manera, pero los padres deberían dar el ejemplo”*. En este sentido, Dubet (2004) reconoce que la escuela tiene la capacidad de externalizar los problemas considerando que las dificultades provienen del medio ambiente, de modo que las dificultades en su funcionamiento no orientan la crítica hacia ella misma sino hacia la sociedad. Planteado en estos términos, de padres responsables de lo que suceda en las escuelas con sus hijos, si los estudiantes son violentos se debe a que los padres son problemáticos.

Respecto de la relación con los *docentes*, los directivos asumen el rol de acompañar al docente ante las demandas que pudieran presentar los padres y alumnos. Es desde el lugar de docente que el director intenta coordinar todos los recursos y guiar a su personal para lograr mejores condiciones de enseñanza: *“cuando hay problemas en el aula con un profesor, porque no tiene la capacidad suficiente, el tema no es punitivo como antes era, sino lo voy a asesorar, para eso está el director”*. En este sentido, el director actúa de “maestro de los maestros” al decir de Dussel (1993), actuando de orientador de la enseñanza teniendo en cuenta el rol protagónico del docente.

En relación con los *alumnos*, reconocemos la existencia de diferentes modos de concebir los alumnos y con ello, el rol de la dirección. Por un lado, la existencia de una prescripción y en función de ello cuánto se aleja o se acerca de esa norma las conductas y aprendizajes de los alumnos, de allí que surge la idea funcionalista de “modelado”: *“El chico es como es y nosotros somos los que tenemos que trabajar para modelarlo para lograr ciertas condiciones”*. Pero al mismo tiempo, en enlace con la función de “maestro de maestros” como se menciona en el párrafo anterior, el director mantiene una relación de facilitador en tanto que se orienta a diseñar las mejores condiciones pedagógicas e institucionales junto a los docentes, partiendo de las motivaciones, costumbres y vivencias de los alumnos actuales: *“Ellos nacieron en otra generación donde las cosas son diferentes. Y como buenos docentes que queremos ser habría que partir de base de lo que los pibes tienen”*. Entonces, construir una relación con los alumnos a partir de lo que tienen o a partir de lo que les falta, se convierten en dos formas diferentes de pensarlos y convocarlos desde la dirección escolar.

A MODO DE CONCLUSIONES

El recorrido por los distintos relatos de los directivos invita a bosquejar algunas características que constituyen la función directiva. “*Es difícil el día a día*” sostiene una de las entrevistadas, “*vivo entre la tensión y el equilibrio*”. Esta frase, elegida como disparador de las conclusiones, sintetiza de alguna manera las racionalidades y estilos de gestión que subyacen en los relatos. La tensión se hace presente con el reconocimiento de diferentes puntos de vista y diferentes posturas en relación a las decisiones que puedan tomar los directores. Cómo se dirime el consenso y participación en este marco queda como deuda pendiente de este artículo, pero dar lugar al conflicto en la cotidianeidad de la vida institucional es un paso fundamental para pensar en la inclusión de todas las voces, habilitando una lógica dinámica, situada y heterogénea al permitir que constituyan los procedimientos formales de discusión y toma de decisiones (Duschatsky y Birgin, 2001) Pero al mismo tiempo, la búsqueda del equilibrio se hace presente en las ideas y prácticas directivas, en algunos casos, a través de no reconocer la existencia de conflictos que interpelan a la institución, o en otros casos, a través de otorgarles una entidad externa a la institución cuya función ineludible es la intentar buscar soluciones, por ejemplo, a la violencia, a estudiantes problemáticos. Al mismo tiempo, la búsqueda del equilibrio o normalidad se manifiesta en el lugar otorgado a las normas que prescriben cómo deben actuar los estudiantes y docentes, en función de ello la dirección se orienta al control y supervisión de las situaciones y personas (Gairín Sallán, 1996) Entonces, las entrevistas a directivos que día a día llevan a cabo la tarea de gestionar una institución educativa nos permite reconocer que en la práctica educativa de la dirección escolar habita la irrupción y el orden, la diversidad y la normatividad, preguntas y soluciones. En tensión y equilibrio.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, Ángel. "El Sr. Director no encuentra la dirección" en Frigerio, G. (Comp.) *De Aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires: Kapelusz. 1995. pp. 137-157.
- Antúnez, Serafín. "¿Qué tiene de particular dirigir un centro escolar? Consecuencias para la formación de directores" en *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. 2011, 14, [on line]. Madrid.
- Ball, Stephen. [1987] *La micropolítica de la escuela*. Madrid: Paidós Ibérica. 1989.
- Bardisa Ruiz, Teresa. "La dirección escolar: conflictos y resistencias" en Frigerio, Graciela (Comp.) *De Aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires: Kapelusz. 1995, pp. 51-75.
- Bates, Richard. *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia: Universitat de Valencia. 1989.
- Dubet, François. "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?" en Tenti Fanfani, Emilio, *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires: IIPE. 2004, pp. 15-44.
- Duschatsky, Silvia y Birgin, Alejandra. *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Manantial. 2001.
- Dussel, Inés. "Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores". En *Revista Argentina de Educación*. 1995. Año XIII, N° 23. pp. 55-82. Buenos Aires.
- Fernández, Lidia. *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós. 2009.
- Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita. "Actores, instituciones y conflictos" en Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita. *Las Instituciones educativas: cara y ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel. 1992, pp. 55-72.
- Frigerio, Graciela. "Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable" en Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (Comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Editorial del Estante. 2007, pp. 323 -338.
- Gairín Sallán, Joaquín. "Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques" en Domínguez Fernández, G. y Mesanza López, J. (comp.) *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española. 1996, pp. 15-61.
- Greco, María Beatriz "Cuestión de palabras... Para pensar hoy las escuelas y las adolescencias". En Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (Comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante editorial. 2007, pp. 285 - 303.
- Gvirtz, Silvina; Zacarías, Ivana; Abregú, Victoria. *Construir una buena escuela: herramientas para el director*. Buenos Aires: Aique. 2011.
- Miranda, Ana y Otero, Analía. "Escolarización secundaria: asignaturas pendientes y expresiones en materia de inequidades de género en *Cadernos Pagu*. 2010, N° 34, pp. 75-106. Brasil.
- Montes, Nancy y Ziegler, Sandra. "La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja" en Southwell, Myriam (Comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens Editores, Buenos Aires: FLACSO. 2012.
- Poggi, Margarita. *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires: IIPE - UNESCO. 2001.
- Puigrós, Adriana. *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires: Galerna. 2007.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. "Dirección escolar e innovación educativa" en *Revista de Educación*. 2000, N° 2, pp. 61-76. Huelva.
- Southwell, Myriam y Mazione, Ana María. "Elevo a la superioridad. Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina" en *Anuario de Historia de la Educación*. 2011, Vol.12, N° 1 pp. 127-157. Buenos Aires.

Southwell, Myriam; Legarralde, Martin y Ayuso, Luz. “Algunos sentidos de la juventud en la conformación del sistema educativo argentino” en *Anales de la Educación Común*. 2005. Año 1, N° 1 - 2, pp. 232 - 238. Buenos Aires.

Sverdlick, Ingrid. “Apuntes para debatir sobre la Gestión Escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina” en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2006. Vol. 4, N° 4e, pp. 65-84. Madrid.

Terigi, Flavia. “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles” en *Revista Propuesta Educativa*. 2008. Año 17, N° 29, pp. 63-71. Buenos Aires.

Tiramonti, Guillermina. “Escuela media: la identidad forzada” en Tiramonti, Guillermina (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens, Buenos Aires: FLACSO. 2011.