

La dirección escolar para una escuela secundaria democrática

Ingrid Sverdlick¹, Rosario Austral² y Valeria Saguier³

Introducción

En esta ponencia presentamos algunos resultados de una investigación denominada “Democratizar la educación. Políticas y prácticas de gestión y conducción institucional para una escuela secundaria obligatoria en la provincia de Buenos Aires”, con sede en la Universidad Pedagógica de la provincia de Buenos Aires. Los hallazgos constituyen un punto de partida para la reflexión acerca de la dirección escolar, en un contexto de implementación de proyectos de inclusión y de democratización de la escuela secundaria. Como punto de partida de la investigación consideramos necesario ampliar el sentido de “inclusión educativa”, integrándolo en la propuesta de democratizar la escuela, en línea con las ideas vertidas por Connell (1997) quien distingue entre la “democratización en la escuela” y la “democratización de la escuela”, y relaciona la democracia escolar con la justicia curricular. Asimismo, nuestro abordaje analítico sobre el tema de la dirección escolar reconoce a la escuela como una organización dinámica e histórica que requiere ser contextualizado en un espacio social de conflictos y negociaciones (Sverdlick, 2006). Desde nuestro punto de vista, más allá de la dimensión burocrática-administrativa, que suele ser la más fácilmente reconocible, la gestión escolar puede ser entendida como lo expresan Cantero y Celman:

“Un proceso interactivo e intersubjetivo, ubicado en un ámbito organizacional

¹ UNIPE - ingridsver@gmail.com

² UNIPE - rosarioaustral@yahoo.com.ar

³ UNIPE, Argentina. valesaguier@hotmail.com

y orientado al gobierno de las escuelas, que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales, de carácter reflexivo e intencional que, en cada caso concreto, combinan y acentúan distintas estrategias, mediante el recurso a la autoridad y la influencia, para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos” (Cantero y Celman, 2001: 112).

Esta manera de concebir a la gestión como una construcción colectiva y contingente que se desarrolla y realiza en las instituciones escolares se inscribe en un enfoque político sobre la gestión escolar y abre la indagación a los procesos de decisión, a las formas de circulación del poder, a la coexistencia de diversas racionalidades –a veces contradictorias–, así como a las propiedades de los discursos de los protagonistas de las instituciones escolares (Furlán, Landesmann y Pasillas, 1992). Es así como en nuestro trabajo cobran particular interés las tensiones y contradicciones que atraviesan a la dirección escolar en la escuela secundaria actual.

La investigación que desarrollamos se propuso estudiar las prácticas de gestión y conducción en las escuelas de nivel secundario con proyectos de inclusión, con el objeto de conocer las lógicas de funcionamiento de la organización y del gobierno institucional a la hora de implementar y desarrollar políticas inclusivas. Más específicamente, nos interesamos en analizar cómo se deciden, implementan y realizan las políticas de inclusión en las instituciones; es decir cuáles son las formas de apropiación de las políticas públicas, así como la generación y gestión de estrategias particulares de inclusión. Asimismo, en nuestra investigación asumimos que la producción de conocimiento es una construcción colectiva con una intencionalidad transformadora de las prácticas. Por ello, un aspecto importante que implica al contenido está en relación con las decisiones metodológicas, ligadas con nuestra concepción epistemológica. Al respecto, sostenemos que la voz de los actores sociales resulta fundamental en el diálogo, en la conversación necesaria para construir colectivamente procesos de formación, transformación de las prácticas y generación de conocimiento. De aquí que en el trabajo de campo se produjeron espacios de debate a partir de las experiencias, conceptualizaciones y sentidos que los participantes dan a sus prácticas. Concretamente realizamos dos talleres con directivos de las escuelas secundarias de la Región V de la Provincia de Buenos Aires, entrevistas en doble vuelta a los directivos de las escuelas con proyectos de inclusión educativa y talleres de fotografía con

alumnos de las instituciones que seleccionamos para el estudio de caso. El primer taller con directivos y las entrevistas en doble vuelta nos fueron de utilidad para la selección de casos. Así fue que en cuatro escuelas realizamos entrevistas en profundidad a supervisores, directivos, jefes de departamento, docentes, preceptores y estudiantes. Hemos recurrido también a fuentes secundarias de información como datos estadísticos, normativa, documentos ministeriales, planes y programas, que nos permitieron realizar un análisis enmarcado en la realidad socioeducativa.

Particularmente para esta ponencia nos hemos abocado al análisis de tres temas que, a nuestro juicio, aparecen como ejes de tensión en torno a la función directiva. a) la conformación de equipos directivos y docentes para la gestión de proyectos de inclusión, b) la gestión pedagógica como dimensión que más desafíos presenta dentro del paradigma de la inclusión y c) la democracia escolar y la construcción de la autoridad.

La conformación de equipos directivos y docentes

La figura del directivo tiene el carácter distintivo que le otorga su condición de máxima autoridad en la institución escolar. Con acceso a variados interlocutores y recursos en el sistema educativo, el director resulta clave para la puesta en marcha y vigorización (o no) de distintos proyectos educativos. Algunos proyectos se inscriben en lineamientos explícitos de la política educativa⁴, y otros van cobrando forma a partir de propuestas e iniciativas de la propia comunidad educativa. En cualquier caso, el director es un actor fundamental como aval en los procesos de gestación y desarrollo de los proyectos institucionales, tanto en la implementación de las políticas educativas como en el desarrollo de proyectos institucionales sui generis, mentados por la propia institución.

En las escuelas estudiadas se observaron gestiones directivas con variadas iniciativas y alta receptividad a proyectos de distinta naturaleza y origen. Una directora de una EES de Alejandro Korn al respecto nos dijo: “nos metemos

⁴ Los Planes de Mejora establecen, por ejemplo, algunas orientaciones para la planificación institucional: en torno a las trayectorias escolares (espacios formativos extraclase, articulaciones con niveles primario y superior, etc.) y en torno a la propuesta escolar y la organización institucional (propuestas de enseñanza de núcleos de aprendizaje prioritarios, itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para la enseñanza y el aprendizaje, redefinición de funciones para la innovación en la enseñanza y en las experiencias de aprendizaje, entre otras) (CFE, 2009).

en todo lo que hay dando vueltas” y un director de una escuela rural expresó: “Acá la libertad que tienen [los docentes] es pensar en los pibes y hacer lo que se necesite para que tengan algo mejor, después vemos qué hacemos, después vemos si hay que firmar, si hay que pedir autorización”. En este testimonio se observa cómo el sentido de una acción pedagógica inclusiva se antepone al criterio burocrático o de trámite que podría representar una limitación a priori. Este comentario también deja entrever la importancia de la participación y del compromiso de los docentes para llevar a cabo los proyectos; lo cual da la pauta de la trascendencia que se le da a la construcción de equipos en pos de un proyecto pedagógico colectivo. La directora de la EES de Alejandro Korn dice al respecto: “No puedo pensar en una gestión si no pienso en una cuestión compartida, en una construcción de todos los días y en una construcción con el otro y con los otros”.

Para los directores, la existencia de un equipo docente estable y comprometido es una condición necesaria para que los proyectos puedan ser sostenibles en el tiempo. En efecto, si bien la figura del director motoriza, posibilita, habilita y abre espacios, esto aparece articulado a un colectivo docente que genera sinergias con el directivo, configurando un estilo de gestión. En cuanto al equipo directivo (director/a, vice, secretario/a y en algunos casos jefe de preceptores), se observaron funcionamientos diversos de acuerdo con el tipo de estructura de cargos particulares a cada escuela. Las escuelas que tienen cargos directivos con dedicaciones parciales –con franjas horarias alternas según los días de la semana– dificultan e intensifican la labor de dirección. Cada contingencia debe ser, no sólo abordada por el miembro del equipo que se halle presente en la escuela según el turno, sino también comunicada al resto para que esté al tanto de lo acontecido y se puedan ir concatenando las acciones necesarias. Como no siempre es posible la comunicación de los directivos cara a cara, se suelen dejar por escrito las contingencias del día. “Resuelve el que está” es una frase recurrente en las escuelas con estas estructuras de cargos alternados.

Por el contrario, aquellas instituciones donde el equipo directivo trabaja a tiempo completo, la gestión se ve facilitada por la habitual copresencia de sus miembros en la escuela. En estos casos, lo más habitual es que las funciones se distribuyan; por ejemplo uno toma la responsabilidad sobre asuntos de los estudiantes y el otro sobre cuestiones relativas a los docentes. También los

temas administrativos, de recursos e infraestructura son prioritariamente asumidos por algún integrante de la conducción. En los testimonios se trasluce que los acuerdos de criterio entre los miembros de los equipos directivos se van construyendo y asentando con los años. En algunos casos los roles se van definiendo y delimitando y, en otros, son cambiantes. Una directora que lleva mucho tiempo trabajando con el mismo equipo fue muy clara al decir que “cada uno tiene claro su rol pero también se interactúa tanto entre los roles que estamos siempre tirando para el mismo lado y estamos muy en sintonía. (Directora de EES de Alejandro Korn). En cambio otra directora refirió: “Lo que pasa que a su vez esa distribución natural que tiene cierto sentido tampoco es estable, no es fija, nosotros somos de cambiar continuamente” (Directora de EEM en Almirante Brown).

Hay un sentido compartido que va estructurando los modos de accionar en los distintos frentes de la gestión y que se articula con las prioridades que impone el paradigma de una escuela inclusiva. Las funciones y roles, en especial las de tipo administrativo y burocrático son resignificadas en clave pedagógica y adquieren una importancia que trasciende su cumplimiento formal. Así lo expresó la directora de Alejandro Korn:

“Incluso en este nuevo paradigma. Porque en paradigmas anteriores por ejemplo el secretario era netamente administrativo en cambio ahora todo lo que produce un secretario son insumos para trabajar lo pedagógico [...] la docente ha tenido diez faltas a lo largo del mes, te influye en la clase” (Directora de EES de Alejandro Korn).

Son aspectos centrales del trabajo en equipo para la conducción de la escuela el “saber delegar” y la confianza entre los integrantes. La misma directora dijo:

“Yo creo que una gestión en solitario es imposible, yo tendría una pila acá de papeles y que no podría hacer nada. Una de las cosas que yo creo que se tiene que aprender es a delegar y a confiar en el que se delega. Si no, estamos muy complicados”. (Directora de EES de Alejandro Korn)

El saber delegar, la confianza y la valoración de las personas es clave, ya se trate de un equipo consolidado desde hace años, de una dirección que se renueva parcialmente con periodicidad o bien, de una dirección unipersonal con pocos años de gestionar la escuela.

Un segundo aspecto de suma importancia para la gestión directiva reside

en la conformación de los equipos docentes. El vínculo con los docentes es central para el trabajo de estos directores comprometidos. Ellos se apoyan en profesores con los mismos ideales para gestar, gestionar y consolidar proyectos. Valoran la relación horizontal y se reconocen como docentes, como pares, aun ejerciendo otro cargo. Al rememorar a un viejo director, que se erige como modelo, la directora de Alejandro Korn dice:

“Nosotros tuvimos un primer director en esta escuela [...] referente mío. Él siempre tuvo la virtud de saber, no formar equipos de trabajo y conducir sino, formar parte de un equipo. Porque hay gente que sabe formar a un equipo y se mantiene al margen [...] Y los formó desde la confianza de hacerte sentir que vos podés”. (Directora de EES de Alejandro Korn)

También en el vínculo director-docente, la confianza es central para un buen equilibrio entre las iniciativas individuales, la autonomía en las decisiones y la adscripción a una labor colectiva. Bajo estas premisas los docentes se sienten convocados a participar activamente en proyectos compartidos.

“Tomar lo mejor de cada uno, y así poder generar realmente que haya autonomía, que la gente pueda hacer su tarea con este concepto de equipo pero a la vez con autonomía, con iniciativa personal, que tenga ese espacio dentro de la escuela para el ejercicio de una actividad que eligió, a veces con mayor grado de libertad y otras con menos, con mayor vocación o menos, pero que pueda sentir que podemos desarrollar algo, y que somos importantes todos” (Directora de EEM en Almirante Brown).

Los docentes que se sienten interpelados por el equipo de conducción y encuentran en la escuela un espacio de trabajo afín, van asumiendo mayor carga horaria y adquiriendo antigüedad en la escuela. Se produce un efecto circular que hace que habitualmente sean siempre los mismos quienes trabajan en las nuevas iniciativas. En efecto, el equipo directivo invita a aquellos profesores con más iniciativa y compromiso a participar y coordinar algunos de los proyectos de inclusión. Se trata de una manera de retener a ciertos docentes ofreciéndoles más responsabilidades. Como explica una profesora: “Si desde la dirección te ven, hay algunas puntas para retenerte en la escuela e incorporarte en la escuela. O sea que vos participes más. Te van tirando líneas” (Docente de Lengua, EEM céntrica de Adrogué).

Si bien el entusiasmo hace que las experiencias de trabajo compartido provoquen un efecto “contagio” que lleva a otros docentes a sumarse a las

propuestas, no resulta fácil la convocatoria a los profesores cuyas condiciones laborales imponen limitaciones a su participación e incluso a constituir equipos. Son muchos los profesores que tienen pocas horas en variadas instituciones, y en las escuelas grandes hay planteles numerosos con docentes con poca permanencia, lo cual dificulta mucho la comunicación interna. Esta situación en escuelas con directivos a tiempo parcial hace que en ocasiones ni siquiera el propio personal de conducción conozca a todos los profesores. La comunicación por vía de cuadernos y notas termina siendo la más efectiva, además por ser la que deja “por escrito” lo que se comunica⁵. En este escenario, fundamentalmente se refuerza un tipo de comunicación radial (uno a uno) que evidentemente no colabora con las intenciones de constituir equipos de trabajo y generar identidad institucional.

En escuelas pequeñas como en el caso de la rural, el contacto del director con los profesores es muy personalizado y cotidiano; sin embargo, al tratarse de profesores con pocas horas en la escuela, también se presentan limitaciones para el trabajo colegiado. Fundamentalmente la dificultad radica en poder reunir a los docentes en la escuela, ya que cada uno tiene horas en otras instituciones y apenas asiste a dar sus clases en el horario estipulado. En las jornadas institucionales programadas por calendario escolar son bajos los niveles de asistencia de estos docentes ya que, por normativa, concurren a las reuniones de aquellas otras instituciones donde tienen mayor carga horaria. No obstante, el “buen clima”, el compañerismo y un trato más informal emergen como un rasgo característico en este tipo de instituciones, que pese a las dificultades en las condiciones laborales, generan una mística de trabajo. Al decir del director de la escuela rural:

“En el cambio de turno que se quedan porque se sienten cómodos, o no se sienten cómodos y tienen lugar para estar y tomamos un mate y comemos un sandwich o dos galletitas y charlamos, y si no mucho vía mail, o el famoso whatsapp [...] no tenemos nada formal” (Director de escuela rural).

Hay otras dificultades presentes en las instituciones para llevar adelante la tarea de manera colectiva. El ausentismo docente aparece en los relatos como un obstáculo para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes. Los directivos señalan estar con las “manos atadas” al no contar

⁵ La comunicación por correo electrónico también es muy utilizada, pero muchas veces sin garantías de receptividad de la información enviada.

con dispositivos legales que los respalden frente al abuso de inasistencias de algunos docentes. Si bien pueden “sermonear” al profesor que está en falta o incluso “pasar artículo” cuando el certificado para la licencia justificada no se presenta a tiempo, comprometerse o no con su propia tarea queda en el plano de la ética personal de cada docente. Una directora señala:

“No podés hacer nada, en realidad hay situaciones que parecen increíbles, pero en cuanto a inasistencias, en cuanto a abusos en ese sentido, y como está todo amparado porque traen certificado y además se las conocen todas, no podés absolutamente nada [...] evidentemente esa persona si pensara distinto no lo haría [...] obviamente lo que decimos es que la falta de presencia y la discontinuidad pedagógica que se genera es importantísimo eso, es un problema importante. Entonces uno lo plantea eso, lo dice, porque vos podés estar justificando legalmente tu inasistencia, pero lo otro, ¿cómo lo resolvés? Es un tema, es un tema ético también” (Directora de EEM en Almirante Brown).

La incidencia real que tiene el ausentismo docente en las instituciones estudiadas no ha sido tema de nuestra investigación. Sin embargo queda claro que es un problema enunciado por los directores y directoras de las escuelas y que lo asocian con el nivel de compromiso y responsabilidad que se tiene con la tarea. Pareciera que se establece una línea demarcatoria entre los más comprometidos con la escuela (los docentes titulares o interinos, permanentes en la institución), y los docentes suplentes y con poca carga horaria, con menores condiciones para el involucramiento con la escuela.

La gestión pedagógica: desafíos para la inclusión

En la cotidianidad escolar, el director atiende a una multiplicidad de cuestiones estructurales, coyunturales, convivenciales, burocráticas y también estrictamente pedagógicas. Así lo describe una inspectora:

“El director gestiona en la escuela pública, es invaluable su gestión, porque gestiona desde un picaporte hasta la comida que no trajo el comedor, o la copa de leche, hasta los libros, hasta el material de Educación Física y además la supervisión en las aulas, esto de estar, acompañar al docente”. (Inspectora)

Sin embargo, los directores y directoras reconocen la incomodidad que genera en los docentes la supervisión directiva en el aula.

“En algunos genera incomodidad, inquietud cuando un directivo entra

al aula para compartir, no a chequear y supervisar. En algunos hay mucha resistencia, y esto hace que ahí sea el aula cerrada, hermética. Yo les decía que la única forma de saber qué les pasa es venir y compartir con ustedes” (Directora de EEM céntrica de Adrogué).

Las menciones de ingreso a las aulas entre los directivos entrevistados y participantes de los talleres aparecen motivadas por conflictos entre estudiantes y profesores que requieren de una pronta intervención. Los propios directores señalan que las urgencias se van anteponiendo a las posibilidades de gestión en el plano pedagógico. La misma directora explica:

“En tanto y en cuanto yo tengo una jornada de trabajo de cuatro horas y media, y es muy poco para trabajar. Entonces, si tengo que cumplir con una cuestión administrativa, me quita tiempo de estar en el aula, que es donde quiero estar” (Directora de EEM céntrica de Adrogué).

En los hechos, los directores sienten que tienen que atender múltiples demandas y hacerse cargo de una diversidad de tareas, que en general interpretan como “distorsiones de un ideal imposible de alcanzar” (Nicastro 1997, citado en: Morgade, 2010). Entre nuestros entrevistados predomina un ideal de dirección cuya ocupación fundamental debería centrarse en los asuntos pedagógicos pero que, en general, se ve sobrepasada por la necesidad de atender emergencias (asuntos fuera de agenda) y aspectos administrativos. Esta mirada sobre las tareas de la dirección se ve relativizada cuando existe un equipo: secretaria, vicedirectora, jefe de preceptores y, por el contrario, se agudiza cuando no se cuenta con una estructura de equipo. Estos argumentos distinguen los “asuntos pedagógicos” de los “asuntos administrativos y burocráticos”; lo cual recuerda a los discursos tecnocráticos y eficientistas propios de la reforma de los '90. Sin embargo, en la práctica y también en los relatos, lo pedagógico es el eje que atraviesa todo lo que se hace en nombre de la gestión. De este modo, la idea sobre la gestión escolar se complejiza y se comprende asociada a la conducción y a lo político, como un concepto que encuentra, en cada escuela, la condición de posibilidad y ámbito de existencia. Al decir de Ezpeleta:

“Gestión pedagógica es un concepto pertinente a la escala de las unidades escolares; las escuelas singulares son al mismo tiempo su condición de posibilidad y su ámbito de existencia. La estructura y dinámica organizativa de la escuela, su conformación profesional, técnica y material constituyen las bases reales para que el currículo y su operación encuentren una forma

determinada. Forma que no es neutra respecto de la calidad de la enseñanza ni inocente respecto de los resultados de la escolaridad. [...] Hablar de gestión pedagógica implica tender un puente hacia las gestiones política, administrativa y técnica cuya autodenominación en los niveles superiores a la escuela les ha hecho prescindir de esta instancia donde sus políticas para realizarse necesariamente confluyen” (Ezpeleta, 1992: 107).

En los casos estudiados, la estructura y dinámica organizativa aparecen obstaculizando la realización de la inclusión educativa. La organización pedagógica por departamentos se ha burocratizado, con jefes de departamento que, frente a la imposibilidad de generar espacios de trabajo pedagógico, asumen casi exclusivamente las tareas rutinarias de “control” de la documentación que debe presentarse: planificaciones, notificación de novedades institucionales, etc. Nuevamente, la falta de tiempos docentes para el trabajo colegiado opera como limitación estructural en el terreno pedagógico. Otras limitaciones de este tipo están dadas por los altos niveles de ausentismo docente y por la rotación en los cargos.

La emergencia de problemas y cuestiones a resolver fuera de agenda obstaculizan el trabajo estrictamente pedagógico. Los proyectos de inclusión y democratización de la educación, que promueven la permanencia de los jóvenes en la escuela, corren paralelos al currículum oficial sin alterar el núcleo duro de la tradicional propuesta escolar: las estrategias didácticas y el currículum hegemónico, que reflejan el modo en que la cultura dominante organiza y delimita el conocimiento. En este punto es interesante el aporte de Connell (1997) respecto a la necesidad de impulsar una “justicia curricular”, así como el de Apple y Beane (2000) en torno a la consolidación de un “currículum democrático”, que le permita a los estudiantes abandonar el rol pasivo de consumidores del conocimiento para adquirir uno activo de “fabricantes de significado”. Es decir, la consideración inteligente y reflexiva de los problemas y acontecimientos que los circundan, al garantizarse el acceso a una gran variedad de información y atención a las opiniones disonantes (o impopulares) a la cultura dominante. Pero tal como advierten Apple y Beane, esto no significa ignorar el conocimiento propio de la cultura dominante, sino reconstruirlo y utilizarlo para ayudar a los menos privilegiados. Pues no se construye una escuela democrática sólo con la democratización de la estructura y los procesos de toma de decisiones (que

configuran el “currículum oculto” mediante el cual se aprende sobre poder y justicia, entre otras cosas): sería imprescindible también la traslación de la democracia al currículum abierto o planificado.

Construcción de autoridad y democracia escolar

Hasta aquí hemos aludido a la importancia de la conformación de equipos de trabajo y también a algunos aspectos estructurales que limitan la labor directiva. No obstante, y a pesar de las dificultades, los directores que participaron en nuestra investigación hallan espacios para gestionar aquello en lo que creen. El convencimiento y el compromiso se constituyen como motores de su gestión. Y tal como se mencionó anteriormente, no se trata de una labor en soledad, sino que requiere del acompañamiento de docentes con los cuales el directivo se consolida en su rol, se legitima frente a los estudiantes y al resto de la comunidad educativa. Por eso, en el análisis relativo a la gestión directiva, también adquieren relevancia las representaciones acerca de la autoridad, la reciprocidad y el respeto (Sennet, 2003). Se trata de sustantivos que se entrelazan para delimitar los rasgos que hacen a la dirección escolar para una escuela secundaria democrática.

“Para mí también se construye con el respeto mutuo, si no hay respeto... con tan poco... por ahí sí cuando la directora no nos tuviera respeto y nosotros no leuviéramos el respeto a la Directora [...] Entonces no habría una autoridad para nosotros, sino que sería como si estuviéramos hablando entre compañeros. Y nosotros a ella, no le faltamos el respeto” (Estudiante de EEM de Adrogué).

De acuerdo con lo que dicen los diferentes protagonistas de la escuela, la autoridad aparece concebida como una construcción antes que como potestad inherente a la investidura directiva, y se asienta principalmente en el “escuchar”, el “hacer” y el “estar” en la institución. Se reconoce el esfuerzo por parte del directivo para ganarse el respeto y la confianza de la comunidad educativa, lo cual indudablemente es legitimarse. Como señalan los siguientes testimonios: “autoridad construida, no autoritarismo, ni una autoridad que te puede dar un sello o un escritorio, una autoridad compartida, construida” (Directora de EES en Alejandro Korn); y “hay dos posibilidades, vos podés ser una autoridad arbitraria impuesta o podés llegar a ser simbólica, en el sentido de que uno realmente ha ganado, esto de ser líder no es para todos, me parece” (Escuela rural, docente de Geografía).

El respeto y la confianza se obtienen principalmente al lograr que las cosas sucedan, escuchando y dando respuesta a las demandas concretas de la comunidad, sobre la base del diálogo y de la construcción de consensos. En estos casos, el cargo se inviste de un carácter extraordinario que detenta el “poder de cambiar las cosas”.

“Ahí se marca la autoridad. [...] porque ella tiene un poder de cambiar las cosas que nosotros planteamos, ahí se ve lo que es el respeto y el poder, el poder de cambiar las cosas. [...] Más que como una figura de autoridad, sería una cuestión del don que tiene ella, la habilidad que tiene ella de poder hacer algo para cambiar las cosas” (Estudiante de EEM céntrica de Adrogué).

Podemos pensar la autoridad en función de la genealogía del concepto realizado por Arendt (1996), que recupera el verbo del cual deriva como sustantivo: “aumentar”. La idea de autoridad parece articularse con la capacidad de gestionar (en tanto “aumentar” las posibilidades que “las cosas sucedan”) y resolver situaciones importantes o conflictivas para los chicos. Y esto es claramente a lo que aluden los propios directivos, docentes y estudiantes entrevistados. Todos conciben y valoran la autoridad del directivo en la medida que los atiende, escucha, y resuelve. Lejos de plantear la autoridad en relación con dar órdenes, la autoridad se constituye como persuasión; es algo más que una opinión sin llegar a ser una orden (Arendt, 1996).

Un aspecto muy significativo en la configuración de la autoridad de los directivos es la relevancia que tiene su presencia física. “Estar en la escuela” resulta una condición necesaria para el “hacer” y para ganarse el respeto de docentes y alumnos. No se trata de estar de cualquier modo sino un “estar disponible” y “estar atento”. La presencia de los directores en la puerta de la escuela a la hora de la entrada y de la salida, tanto como la puerta abierta del despacho, conforman gestos sumamente valorados por la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familias), que indican presencia, disponibilidad y atención.

“Me fijo mucho en esto, te iba a decir: en si el directivo está en la puerta cuando entramos, si saluda a la mañana, porque así como lo veo yo, que parece nada, los chicos también lo ven. Si te despide, si está en los actos... Si entra con la bandera en el acto. Los chicos buscan mucho el referente. Siempre te están buscando, buscan un adulto para refugiarse, para preguntarle lo que sea. Siempre están buscando a alguien. Y la figura del directivo es central” (Docente de Lengua, EEM de Adrogué).

En referencia a la autoridad, la siguiente directora agrega:

“Yo la quiero construir desde ahí. Hay adultos que a veces se enojan con eso ‘¿cómo es la cosa,[nombre de la directora]?, ¿recibís a los alumnos primero?’ Yo siempre les respondo ‘ni primero ni segundo, el que viene golpea la puerta y se le abre’ Si llegó el alumno primero para plantear una situación, es el primero en ser escuchado porque sencillamente vino primero. [...] Así que me parece que desde ahí se construye la autoridad. Es sobre todo siendo coherente, tratando de ser coherente, lo que se dice con lo que se hace, lo que se pide con lo que se entrega” (Directora EEM de Adrogué).

En lo cotidiano, la presencia física se traduce en cercanía afectiva. La figura directiva, no queda como inalcanzable sino por el contrario, participe de la vida escolar. Aparece aquí otro ingrediente ponderado en torno a la dirección escolar: el afecto (Abramowski, 2010) que se potencia más si además el director vive en el mismo barrio. La presencia de lo afectivo en las relaciones pedagógicas, es indudablemente un componente central que no viene con el cargo ni es immanente al rol. Es una construcción vincular, tanto como la autoridad. Al respecto, Abramowski afirma que:

“...No son naturales, espontáneos, instintivos, universales, eternos ni inmutables. Tampoco son puros, ni algo de por sí bueno o saludable. Se trata de afectos históricos, cambiantes, contruidos, aprendidos [...] a sentir de determinada manera y no de otra, se aprende. Las prácticas afectivas, como tantas otras prácticas del terreno educativo, también se entrenan” (Abramowski, 2010: 54).

El reconocimiento de lo afectivo como condición necesaria para la buena gestión directiva, podría estar evidenciando el modo en que la sensibilidad se valida socialmente como soporte del nuevo paradigma educativo, que exige la inclusión de sectores sociales que hasta hace poco eran rechazados por la escuela secundaria.

Por otra parte, en un nuevo escenario normativo, la apertura de espacios para el diálogo con los estudiantes —como sucede a partir de la creación de los Centros de Estudiantes— se traduce en cambios significativos en el campo de relaciones en la escuela. Los estudiantes tienen una interacción directa con el directivo, se constituyen como interlocutores válidos para el planteo de problemáticas y demandas, así como para la propuesta de proyectos. En este sentido, las nuevas formas de estructuración de la participación política podrían tener efectos en la contención de la violencia, al lograr transformar las

relaciones entre las personas y grupos (Tilly, 2003). Se trata de instancias que vienen a fortalecer la convivencia democrática en la escuela, configurándose como líneas de trabajo que ponen en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia (Apple y Beane, 2000). Es el carácter democrático de la estructura política de la escuela la que, en términos de Connell, facilita la gestión efectiva de la justicia: “Cuanto más democrático es el orden político de la escuela, más probable es que aborde de forma efectiva los temas de justicia social. Las estructuras democráticas están más abiertas a las iniciativas que surgen de la base” (Connell, 1997: 91). En este sentido, la “democratización de la escuela” supone incluir a la comunidad, encontrando “formas de equilibrio entre la participación de la comunidad y la democracia laboral” (Connell, 1997: 102). Y en función de lo que señalan los docentes entrevistados, esto se refleja también en el modo en que el directivo aparece como una figura de coordinación de acciones y no de imposición:

“En realidad la autoridad es eso, no es el que manda, sino el que coordina, el que se ocupa de que funcionen todas estas cuestiones [...] en veintiún años yo he visto unos cuantos directores, en distintas gestiones vos te dabas cuenta y tenía que ver con esto, cuando había un director que era así verticalista: ‘haces esto porque yo quiero hacerlo así’ y aunque no funcionara o no aplicara a esta institución lo ponía en vigencia y terminábamos dando cuenta que era una catástrofe, o aquel que, como dicen los japoneses, antes de construir el camino primero ve por donde pasa la gente. Entonces yo creo que la autoridad es eso: es ver por donde pasa la gente para construir el camino” (Secretario de EEM de Adrogué).

En síntesis, la figura del directivo requiere de diversos atributos para legitimarse como autoridad (referente y competente), que en el marco de las estructuras de participación política que supone la construcción de una escuela democrática –y por lo tanto inclusiva–, refieren principalmente al compromiso por la gestión. “Poner el cuerpo” es una frase usual entre los testimonios recogidos con respecto a la conducción de una institución escolar, y sintetiza la intensidad y la complejidad del rol.

Consideraciones finales

Podríamos decir que la investidura del cargo directivo tiene un carácter distintivo dado por las atribuciones administrativas y políticas que le son

inherentes. A esto se suman algunas peculiaridades que se plantean en el contexto actual, en una escuela secundaria fuertemente atravesada por el paradigma de la inclusión. Si bien algunos atributos como el carisma y el compromiso personal con la educación pública aparecen destacados en las figuras directivas que participaron de esta investigación, puede afirmarse que el ejercicio de la dirección escolar está lejos de ser unipersonal. Por el contrario, las voces de los entrevistados confirman el carácter interactivo e intersubjetivo de la gestión directiva (Cantero y Celman, 2001), resaltando la importancia de la construcción de un proyecto educativo compartido, sostenido por equipos directivos y docentes comprometidos con la inclusión.

En los testimonios de los directivos, docentes y estudiantes emergen algunas claves que podrían ayudar a comprender las particularidades de la dirección escolar en las escuelas secundarias estatales de la provincia de Buenos Aires: resignificación y distribución de funciones al interior de los equipos directivos, consolidación de consensos pero a la vez flexibilidad en los criterios para la dirección escolar, armado de equipos con aquellos docentes con mayor presencia y compromiso activo con la escuela, construcción de un proyecto educativo colectivo con autonomía relativa de los profesores. Estos parecen ser algunos de los ingredientes para una buena gestión. No obstante, es posible también reconocer algunos condicionamientos que obstaculizan la labor directiva: las estructuras de cargos directivos a tiempo parcial en algunas instituciones, la rotación y el ausentismo docente, la composición de planteles de profesores con escasa carga horaria. Se trata de limitaciones que afectan en mayor medida a las escuelas más pequeñas donde muchos docentes anteponen las demandas de aquellas otras instituciones donde concentran más horas. En las instituciones de mayor tamaño, la comunicación se ve dificultada al interior de planteles que son muy numerosos y que a veces los directores no llegan a conocer en su totalidad. Estas limitaciones restringen las posibilidades de una gestión colegiada.

Cabe mencionar que la gestión más estrictamente pedagógica aparece reconocida como un terreno con escasa intervención de los directores, quedando delegada en las jefaturas departamentales. La gestión directiva no alcanza a desplegarse en las clases, salvo en situaciones excepcionales. Y cuando ocurre, se percibe una cierta incomodidad en los profesores.

Por otra parte, hemos visto que una fuente de autoridad de la figura directiva proviene de los canales de participación estudiantil. Si bien estos vienen

impulsados desde la política educativa a partir de la obligatoriedad de conformación de Centros de Estudiantes en las escuelas secundarias, varios directores y directoras resaltan su importancia. Por un lado, en los procesos de interlocución con los estudiantes aparecen algunas claves para la resolución y prevención de los conflictos y de la violencia escolar, lo cual trae mejoras en la convivencia. Pero a la vez, la participación estudiantil aparece resignificada como una democratización de la escuela que acompaña y refuerza la inclusión. Es así como a partir de estas nuevas formas de estructuración de las relaciones sociales (Tilly, 2003) se crean mejores condiciones para la canalización de demandas e iniciativas, con un abordaje más efectivo de los temas que hacen a la justicia social en la escuela (Connell, 1997). Lo anterior podría verse condensado en la expresión de uno de los docentes entrevistados al referirse a la autoridad: “ver por dónde pasa la gente para construir el camino”. Efectivamente, los actores –tanto directivos como docentes y estudiantes– hacen referencia a una autoridad que, lejos de ser impuesta, se construye cotidianamente sobre la base de la presencia física sostenida, el diálogo genuino y la capacidad de “cambiar las cosas” dando respuesta a las necesidades de la propia comunidad. Es esto lo que genera respeto y confianza en la figura del director y de ahí, el reconocimiento de su autoridad. Además, el componente afectivo también impregna la figura del director, quedando ilustrado en algunos relatos que refieren, por ejemplo, a la vinculación con el entorno barrial y a la cordialidad del trato con docentes y estudiantes.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Apple, M. & Beane, J. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ed. Morata.
- Arendt, H. (1996) ¿Qué es la autoridad?. En *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Ed. Península.
- Cantero, G. y Celman, S. (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Consejo Federal de Educación (2009). Resolución 88. Documento “*Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes de mejora*”.

- Furlán, A., Landesmann, M. y Pasillas, M. (1992). La gestión pedagógica. Polémica y casos. En J. Ezpeleta y A. Furlán (Comps.) *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO/ OREALC.
- Ezpeleta, J. (1992). Problemas y teoría, a propósito de la gestión pedagógica. En J. Ezpeleta y A. Furlán (Comps.). *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile: UNESCO / OREALC.
- Meo, A., Dabenigno, V. y Ryan, M. (2014) “Esta es una escuela sin paredes, pero no a la intemperie”. Redefiniendo las fronteras entre el adentro y el afuera en una escuela de reingreso. En *Educação, Sociedade & Culturas*, Nº 42, pp. 157-176.
- Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Sverdlick, I. (2006). Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina. Revista *Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 65-84.
- Tilly, C. (2003). *The politics of collective violence*. Cambridge: Cambridge University Press.