



UNIVERSIDAD  
de SEVILLA

**Facultad de Ciencias de la Educación**

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social



# Modelos de gestión en Directivos de instituciones educativas de nivel secundario.

**Directora de la Tesis: Dra. Prof<sup>a</sup> Guadalupe TRIGUEROS GORDILLO**  
**Director de la Tesis: Dr. Prof. Juan Luis RUBIO MAYORAL**

**Doctorando: Prof./ Lic. Gabriel ASPRELLA**

**2015**



# INDICE GENERAL

## Introducción

1. Encuadre general	9
2. Gestión directiva y vida cotidiana escolar	13

## Parte Primera: Marco teórico.

### Capítulo I: Gestión directiva y escuela secundaria

1. Aportes de otros trabajos al tema de investigación	21
2. Antecedentes en perspectiva histórica sobre representaciones sociales	26
2.1. Fundamentos teóricos sobre representaciones sociales	32
3. Administración de la educación y la escuela como organización	43
3.1. Perspectivas y análisis desde las racionalidades	49
3.2. Conceptualizaciones sobre gestión educativa	67
3.2.1. Acerca de las definiciones sobre gestión	71
3.3. Modelos de gestión	85
4. La función directiva	94
4.1. La dirección como objeto de estudio	104
4.2. Ángulos de análisis sobre el desempeño directivo	114
5. La escuela secundaria	128
5.1. Escenario actual y focalización en la escuela secundaria	132
5.2. Hacia nuevas definiciones sobre el secundario	141
5.2.1. Sobre definiciones	145
5.2.2. Otros conceptos, nuevas implicaciones	149

### Capítulo II: Ordenamiento jurídico de la función directiva en el sistema educativo.

1. El ordenamiento normativo sobre el sistema educativo	158
1.1. Breves referencias históricas - administrativas sobre el Sistema Educativo en perspectiva de la descentralización y de la evaluación de la calidad	158
1.2. El Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires, consideraciones históricas y antecedentes legales	167
1.3. Referencias históricas - administrativas sobre el Sistema Educativo	

en perspectiva de la democratización, la inclusión y la educación como derecho	171
2. La gestión en los marcos normativos	182
2.1. Las definiciones emanadas del Informe Final del Congreso Pedagógico Nacional clausurado en el año 1988	183
2.2. Los alcances sobre la gestión en la Ley Federal de Educación – 1993	184
2.3. Las definiciones sobre gestión educativa en la Ley de Educación Nacional (LEN) – 2006	188
2.4. Incumbencias de la Ley Provincial de Educación N° 13688 /2007 en el campo de la gestión educativa en la Provincia de Buenos Aires	190
2.5. El Reglamento General de las Instituciones Educativas (RGIE) de la Provincia de Buenos Aires	192
3. La regulación de la función directiva	197
3.1. La dirección en las leyes de educación	197
3.2. La dirección en otras reglamentaciones ministeriales	200
4. La educación secundaria en el marco legislativo	207
4.1. Antecedentes históricos	207
4.2. Las intenciones en el Congreso Pedagógica Nacional	209
4.3. La Ley Federal de Educación y el primer caso de legislación sobre el secundario	210
4.4. La Ley de Educación Nacional y una nueva definición del nivel secundario	212
4.5. La Provincia de Buenos Aires y el secundario en la ley provincial de educación	213

## **Parte segunda: Marco de la investigación**

### **Capítulo III - Diseño de la investigación**

1. Antecedentes	220
1.1. Legislativos	220
1.2. De estudios e investigaciones	222
2. Problema de investigación	227
2.1 Planteamiento general	227
2.2. El problema de investigación	229
2.3. Las fuentes del problema	232
3. Justificación y relevancia del tema de investigación	236

4. Objetivos de la Investigación	248
5. Alcances y delimitaciones del trabajo	248
6. El modelo cualitativo, comprensión y etnografía	256
7. Aspectos básicos del diseño de investigación	261
7.1. Condiciones de fiabilidad y validez en la investigación cualitativa	262
7.2. El estudio y las categorías	270
7.3. Diseño del instrumento de recolección de datos y análisis	274
7.4. Población y criterios para la selección de la muestra	278
<b>Capítulo IV - Resultados del estudio e interpretación de los datos.</b>	
1. Resultados con carácter descriptivo	283
1.1. Directivos y niveles de formación	284
1.2. Directivos y trayecto de gestión	288
1.3. Categorización de las entrevistas	290
1.3.1 Criterios y citas seleccionadas por categorías	296
2. Interpretación de los datos	336
3. Análisis de las categorías desde las representaciones y el aporte teórico	342
3.1. Trayectoria, hacer y dinámica en la gestión directiva	342
3.1.1. El valor de las trayectorias	343
3.1.2. Las lecturas subjetivas de sí mismos	347
3.1.3. La definición del hacer directivo	354
3.1.4. El enfoque en la dinámica de la relaciones	364
3.1.4.1. Autoridad	365
3.1.4.2. Poder	366
3.1.4.3. Democracia y participación	367
3.1.4.4. Diálogo y los otros	374
3.1.4.5. Direccionalidad	380
3.1.4.6. Personalidad, capacidad y actitud	382
3.1.4.7. Conflictos	384
3.2. El entramado de la gestión directiva: conceptos, decisiones y política	387
3.3. Perfil de la dirección y compromiso directivos	410
3.3.1. Dirección y liderazgo	410

3.3.2. Perfil directivo y competencias	419
3.3.3. Dirección y compromiso	425
3.3.4. Dirección y ser buena persona	428
3.3.5. Directivos y saberes para la gestión	431
3.3.6. La gestión directiva y la comunicación	437
3.3.7. Desempeño directivo, malestar y situación laboral	444
3.3.8. Gestión directiva y género	450
3.3.9. Dirección y calidad de la educación	455
3.3.10. Dirección y escuela secundaria	461

## **Capítulo V – Conclusiones y líneas de acción.**

1. Conclusiones	476
1.1. Primeras palabras	476
1.2. Desarrollo de las conclusiones	478
2. Líneas de acción educativa	490
3. Bases y diseño para un Programa de formación continua en Gestión Directiva de nivel secundario	492
3.1. Consideraciones previas	492
3.2. Los objetivos de la actividad	493
3.3. Propuesta de desarrollo	494
3.3.1. Los aportes metodológicos	496
3.3.2. Bloques temáticos de trabajo	498
4. Círculos de estudio con directivos de centros escolares de nivel secundario como redes de acciones colaborativas y co-responsables	499
4.1. Descripción de los Círculos de Estudio	499
4.2. Consideraciones didáctico-metodológicas	501
4.3. Objetivos de los Círculos de Estudio con directivos de secundaria	502

<b>Referencias Bibliográficas</b>	503
-----------------------------------	-----

<b>Índice</b> de Tabla, Cuadros, Figuras y Gráficos	527
---	-----

<b>Anexo I</b> Datos de estudios, sexo y capacitación por entrevistado/a	529
--	-----

<b>Anexo II</b> Datos estadísticos sobre nivel secundario en Argentina	531
--	-----

## Agradecimientos

Deseo expresar mi agradecimiento muy especial a Guadalupe Trigueros Gordillo y a Juan Luis Rubio Mayoral, por su persistencia en el acompañamiento de este trabajo, sus apreciaciones y estilo resolutivo que me ayudaron a seguir aprendiendo y poder alcanzar este objetivo. Agradecer y alegrarme por los momentos de diálogo que permitieron, en la ocasión de la circunstancia académica, sembrar un lazo de amistad fraternal y familiar seguramente perdurable y comprometido.

A Cristóbal Torres Fernández, por haber compartido muchísimas conversaciones que contribuían a mantener el ánimo en esta laboriosa tarea. Su cuota de optimismo y disposición a la colaboración transmitió el impulso necesario.

A un querido colega y amigo, de luchas e ilusiones comunes como César Tello, compartiendo docencia y proyectos y la mirada incansable y constructiva en los vestigios de la vida escolar y las ideas. Su persistencia en la lectura con reflexiones e intercambio fueron ayudas genuinas y los respaldos necesarios para este trabajo.

Sin duda y fundamental un gracias muy especial a Laura, mi esposa y compañera del camino, infatigable motivadora, de presencia permanente y paciente, siempre me brindó el momento reparador necesario para seguir.

Y un gracias profundo a Paula, a Igor, a Ezequiel, a Florencia y a Esteban porque sus preguntas, las conversaciones fueron un permanente desafío y motivo de inspiración y a no bajar los brazos y mantener el deseo y el compromiso que nos convoca a todos por ideales superiores. Este trabajo y esfuerzo se lo dedico a Luba, la más pequeña de la familia que nos representa las cosas maravillosas de la vida, los sueños por construir y los desafíos por un mundo más justo para todos que valga la pena vivir.





## **Introducción.**

### **1. Encuadre general.**

Los sistemas educativos han sido protagonistas en los últimos veinticinco años de intensos debates e interrogantes propios de las nuevas configuraciones políticas, sociales y culturales que han influenciado y cambiado las miradas y las relaciones conocidas entre la educación y la sociedad. Las nuevas interdependencias del mundo y la globalización económica han instalado algunas notas distintivas en un inevitable acontecer de cambios. Se han revisado modelos y formas convencionales de la vida social, y también han entrado en juego nuevos protagonismos como el papel del mercado y tensiones como los límites entre lo público y lo privado. Los avances en el plano de los derechos ciudadanos como también los procesos de integración regionales, los conflictos y la búsqueda de seguridades, la sociedad de la información y del conocimiento y los avances tecnológicos continuos han acumulado efectos que han transformado la vida social de las personas y de las instituciones sociales en general y donde la educación formal ha sido también receptora de esa realidad que le exigía revisiones estructurales.

Con el inicio de la década de 1990 se cristalizan una serie de transformaciones que venían planteándose en Latinoamérica desde años anteriores y que habían tomado impulso en la década de 1980, generando finalmente, en los años noventa profundos cambios en las estructuras políticas, económicas y sociales de los países de la región (Garretón, 1999; Rigal, 2004). Estos cambios impactaron, transformaron y rediseñaron la esfera educativa principalmente a través de las reformas en los sistemas educativos en América Latina, estrechamente vinculadas a los procesos de reestructuración de las economías nacionales (Carnoy, 1999; Fischman, Ball y Gvirtz, 2003). Estos procesos instaron un inevitable giro de las políticas educativas a ciertas preocupaciones como atender a una mayor cobertura, instalar el problema de la calidad y la equidad y sostener modelos con sesgos en la descentralización y transferencia de responsabilidades

educativas poniendo en disputa el papel de los Estados, de la comunidad y de las instituciones educativas.

La escuela, su diseño y organización, sus resultados y el profesorado se instalaron en el foco del debate. De ella se demandaron adecuaciones y su sentido y función comenzó a requerir nuevas definiciones. La gestión como término, concepto y enfoque se introdujo de manera regular en la agenda de las políticas educativas en Argentina y en América Latina ya hacia fines de los años ochenta. Los sujetos con un acentuado involucramiento en estos escenarios como los directivos de centro comenzaron a ser calificados como sujetos clave frente a estas nuevas configuraciones. Los procesos de revisión, innovación y cambio se incorporaron sistemáticamente bajo la caracterización de la calidad de la educación de los sistemas educativos y en nombre del rendimiento se exigió a las escuelas que alcanzaran determinados resultados escolares.

En el análisis del tiempo transcurrido se constata la cantidad y variedad de las tituladas reformas educativas (Martinic, 2001; Teodoro, 2008; Olmos, 2008) en pugna en todos los países de América Latina. En relación a su momento de génesis existieron al menos dos tipos de reforma. En las denominadas de primera generación se puso el acento en la gestión macro, el financiamiento y el acceso a la educación. Por otra parte, las denominadas de segunda generación se centraron en la calidad y los resultados. En particular desde los años 90 se fueron constatando algunas consecuencias que evidenciaron mejoras como la mayor cobertura y asignación de andamiajes inherentes al proceso escolar. Al mismo tiempo tanto el componente de la gestión como el de la calidad manifiestan aún, contrastes significativos con los objetivos deseados, dando lugar a nuevas perspectivas que interpelan los fundamentos y enfoques de las propuestas de reformas. En la última década se vienen calificando de reformas de tercera generación aquellas centradas en la importancia de la efectividad de las escuelas, en la conectividad y en las redes como dinámica de funcionamiento.

No obstante estas históricas tensiones de cambio no han cesado y continúan generando desafíos crecientes. Los sistemas educativos nacionales se han involucrado efectivamente en la lucha por conseguir una mayor igualdad en el acceso escolar de la población (Como lo expone la Tabla 1 para América Latina) y han asumido notas de

calidad para direccionar sus procesos. Se ha alcanzado un mayor logro en el nivel educativo tanto por el acceso como por la cantidad de años de escolaridad.

Estos avances como respuestas inexorables de las políticas públicas en educación no ocultan deudas pendientes (Poggi, 2014) direccionadas hacia la profundización de la misión de justicia que compele a la educación.

Tabla 1: Indicadores seleccionados de avances en el marco de la Educación para Todos en América Latina y el mundo.1999- 2011. (Poggi, 2014, p.20)

Indicador	América Latina %		Mundo
	1999	2011	2011
Tasa bruta de escolarización en preescolar	55	75	50
Tasa neta de escolarización en primaria	95	96	91
Tasa de supervivencia en el último grado de primaria	78	86	75
Tasa bruta de escolarización secundaria	81	91	71
Tasa de alfabetización de adultos	86	92	84
Tasa de alfabetización de jóvenes	93	98	89
Índice de paridad de género en la primaria	0.97	0.97	0.97
Índice de paridad de género en la secundaria	1.07	1.07	0.97
Proporción alumnos/docentes en pre-primaria	21	18	21
Proporción alumnos/docentes en primaria	26	21	24
Proporción alumnos/docentes en secundaria	17	16	17
Gastos público en educación % del PBI	4.3	4.8	4.8
Porcentaje del gastos público total	14.7	18.1	14.4

Fuente: UNESCO. Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/2014. Enseñanza y Aprendizaje. Lograr la calidad para todos.

El mismo documento enfatiza la necesidad de reconocer el papel decisivo que la educación desempeña en la promoción de la paz y de la cohesión social como línea de acción frente a la injusticia social, la desigualdad y la persistencia de los conflictos sociales.

Hoy otras formas de pensar la finalidad y la realidad educativa desde la justicia y la mayor democratización lo que nos brindan nuevas aristas de interpretación y análisis. Las intenciones y las expectativas al menos en algunos países de América Latina y en Argentina en particular en la última década, han dado lugar al advenimiento de nuevos encuadres. Las políticas educativas se han definido en estrecha relación con el enfoque

de derecho y la democratización en los marcos de igualdad y justicia social en relación con las condiciones de pobreza y exclusión que viven muchos sectores de la población. La finalidad, estructuración y dinámica de los centros escolares no están ajenas a esta lectura y se ven interpelados por esta complejidad.

En el contexto iberoamericano el esfuerzo por objetivos comunes de las Metas 2021<sup>1</sup> (Marchesi, 2009) lo expone claramente:

[...] la educación debería ser uno de los objetivos principales de la acción de los gobiernos, pues de esta forma se fortalecería la capacidad de las personas y de los países para hacer frente a la actual situación y a los futuros problemas que acontezcan. Y continúa:

El objetivo final es lograr a lo largo de la próxima década una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien, [...] calidad reconocida, equitativa e inclusiva [...] Existe, pues el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social. (pp. 9-13)

Desde los documentos a cargo de los referentes de los organismos de asistencia técnica, como el IPE/UNESCO también convalidan estas aportaciones. En el Documento Básico titulado *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes*, (Poggi, 2014) se afirma:

La UNESCO ha subrayado la importancia de la perspectiva de derecho y ha definido la educación como un bien público. ¿Qué significan estas aseveraciones? El planteamiento integral, basado en los derechos humanos, propugna una educación inclusiva de calidad, que enriquezca la vida de todos los educandos, cualesquiera sean sus orígenes o circunstancias, con especial hincapié en los grupos más vulnerables o marginados. Esta visión supone una mirada más compleja y multidimensional al tema de la calidad; subraya el derecho a la educación basado en su relevancia, pertinencia y equidad.(p.11)

En esa perspectiva la Argentina define en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 que derogó la Ley Federal de Educación N° 24.195 promulgada en los años noventa, la obligatoriedad y gratuidad del nivel secundario que implica la escolaridad hasta los dieciocho años. Esta nueva regulación legislativa, que coloca en primera escena la universalización y el derecho a la educación secundaria, añade la

---

<sup>1</sup> Las Metas 2021 surgen del acuerdo de la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación del año 2008 reunida en El Salvador, en su Declaración Final se aprobó el siguiente acuerdo : “Fortalecer las políticas educativas y culturales, tendientes a asegurar el derecho a la educación de calidad desde la primera infancia, a la cobertura universal y gratuita de la primaria y secundaria y a mejorar las condiciones de vida y las oportunidades reales de las y los jóvenes, que permitan su crecimiento integral para lograr mayores niveles de inclusión y desarrollo social en nuestros países y avanzar en la consolidación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento, en el marco de las *Metas Educativas 2021*”.

particularización del nivel a la problematización ya existente sobre la gestión de las instituciones educativas y al mismo tiempo expone una vez más a uno de los sujetos de mayor involucramiento como es el directivo de centro.

En consecuencia los modelos de gestión como construcción socio – histórica e institucional y la trayectoria de los docentes que acceden a la función directiva en escuelas secundarias se constituyen en un tema central y de prioridad para las políticas educativas estatales para estos períodos.

## **2. Gestión directiva y vida cotidiana escolar.**

La vida cotidiana de las escuelas como las instituciones en sí mismas, se redefinen en sus dinámicas y procedimientos históricos y a los directivos los encontramos en pleno proceso de redefinición explícita e implícitamente de sus capacidades en particular en sus inserciones en la escuela secundaria. El mundo de relaciones de la escuela sigue su transcurso de cambios, las asignaciones al papel directivo y de los profesores sufren replanteos desde las condiciones profesionales y de nuevas conjeturas colectivas. La escuela en su derrotero de subsistencia para el siglo XXI agudiza los cambios y sus agentes entran de lleno en ese escenario de transformaciones.

Desde estas consideraciones de proyecciones de cambios y de otras lecturas e intervenciones en relación al sistema educativo tanto desde la profesionalización de los directivos como de las derivaciones de perfiles institucionales surgidos de las nuevas obligaciones se ha definido el tema de la tesis: “Modelos de gestión en Directivos en instituciones educativas de nivel secundario”.

El ámbito de aplicación de esta investigación se define en directivos de escuelas de educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, con una selección por zona geográfica, antecedentes de formación docente, estado en la plantilla administrativa de la Escuela y años de ejercicio docente de la función directiva.

La realidad educativa actual, en el contexto del sistema educativo argentino y en particular en su mayor jurisdicción, la Provincia de Buenos Aires, equivalente a las Autonomías españolas, que involucra aproximadamente el 45% del sistema educativo nacional, se encuentra en plena implementación de la nueva obligación de la escuela secundaria. Esta prescripción establecida por las leyes nacional y provincial de los años 2006 y 2007, tiene su correlato con la revisión de los modelos de gestión educativa y

los perfiles profesionales de sus directores a partir de las nuevas improntas de universalización de la educación secundaria como derecho.

La problemática sobre los modelos de gestión no se define necesariamente como un asunto novedoso desde la significación que históricamente tiene el campo de estudio de la dirección de escuelas –centros escolares en general. Los numerosos estudios de investigación y los trabajos realizados dan cuenta de un vínculo estrecho entre dos ángulos de abordaje:

1. El análisis de los componentes organizacionales de las escuelas, con mayor preponderancia en el nivel de educación primaria o básica y en las últimas dos décadas con énfasis en la interrelación con el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación y

2. Las delimitaciones de las funciones del director en tanto mandatos del deber ser, sea por definición normativa o condición de desempeño como técnico que asume un liderazgo.

Al conceptualizar sobre la dirección escolar se suele operar a partir de una definición aplicada, pues el término ha adquirido un grado de generalidad suficiente como para ser capaz de orientar la diversidad de la intervención pedagógica cotidiana. En situaciones más recientes la función directiva ha quedado reducida a la variable de intervención en busca de resultados de rendimiento por competencias como exigencia de algunas políticas educativas asumidas como sentido hacia el que dirigir y encaminar los sistemas educativos

En la misma medida en que ha justificado y consolidado el interés por la gestión directiva, no es menor la influencia que esa focalización ha supuesto en su convergencia con la escuela secundaria. Una realidad que la ha transformado en objeto de actuación y por lo tanto, de estudio. De hecho, en la escuela secundaria de Argentina, y en particular en la Provincia de Buenos Aires, conviven escenarios de cambio y mutación que hacen posible analizar las condiciones en que se desarrolla la acción directiva. Nos hallamos ante una realidad que habilita el análisis sobre cómo los directivos escolares de secundaria, en medio de las condiciones cotidianas, afrontan a diario la gestión del sistema educativo. De cómo reconocen sus componentes y compromisos subjetivos.

Los estudios y producciones sobre el tema tienen una mayor y constante incidencia en España, en Argentina en cambio hay que reconocerlo aún como un campo

con poco desarrollo. Por ese motivo debe ser enriquecido y complejizado en debates, investigaciones y análisis de la práctica. La inercia histórica del nivel secundario no está exenta de un estancamiento teórico y en consecuencia un refuerzo de visiones tradicionales que deriva en modelos “normales” contradictorios con las notas de universalización, democratización y eficacia centrales al momento de observar la evolución de la escolaridad secundaria en la actualidad.

La temática elegida ofrece un sin número de posibilidades para ser profundizada ya que se pudo constatar un cierto vacío empírico y teórico significativo sobre la confluencia del estudio de los Directivos, los modelos de gestión y las trayectorias subjetivas en la escuela secundaria.

Esta secuencia de planteos y análisis acumulados permiten impulsar un interrogante que orienta el problema de la investigación:

¿Qué significaciones sustentan los Directivos de Escuelas de Secundaria de la Provincia de Buenos Aires sobre la gestión educativa en tanto definen modelos de intervención? (En el apartado de Problema de Investigación se desarrolla en extenso las preguntas del estudio).

La investigación aborda una temática relevante al debate educativo de este tiempo. Se presenta como un ejercicio de articulación entre tres núcleos dominantes en el sistema educativo actual: la gestión directiva, la escuela secundaria y la necesidad social por una mayor escolaridad de los adolescentes. La preocupación e interés por el presente objeto de investigación surge del análisis de fuentes bibliográficas y de investigaciones recorridas a lo largo de la carrera profesional, contando entre ellas con artículos, estudios, monografías, legislación, documentos, circulares técnicas, e instructivos surgidos a partir de la transformación educativa de estos años.

La literatura referida tanto a los temas de “gestión” de instituciones educativas en general, como a escuela secundaria, en su más amplio sentido es sumamente variada y extensa, así como algunas investigaciones precedentes. Este es un tema bastante difundido que circula y cuenta con acceso para cualquier agente. En el atravesamiento directivos, trayectorias profesionales y escuela secundaria se instala el foco de este trabajo como aporte a un campo sobre todo en Argentina, poco extendido.

Ingresar a las instituciones “escuelas secundarias”, intercambiar con los directivos, observar sus prácticas, inferir sus modelos subyacentes remite a pensar y

plantearse: ¿Cuáles son las creencias que los directivos de secundaria poseen sobre la gestión educativa?

Este es uno de los interrogantes centrales que se intentará develar a lo largo del trabajo. Para tal fin haremos uso de la observación de la realidad a partir de la experiencia personal desde la función docente y técnica, la participación en programas de capacitación para agentes en función directiva y la elaboración, desde el espacio universitario, de diseños curriculares de articulación para el ingreso de maestros y directivos a las carreras universitarias de educación. A esa realidad se suma el interés permanente por acuñar una visión del sistema educativo definido desde la escuela y sus protagonistas, en particular la figura de los directivos por la condición de liderazgo y asesoramiento, han conformado los motivos que me impulsaron abrir esta línea de trabajo investigativo.

Una investigación de este tipo puede contribuir a enriquecer la base de datos necesarios para diseñar modelos de formación y asistencia profesional de los directivos de escuelas secundarias a partir de esclarecer algunas de las formas de como se expresa el pensamiento de los agentes que conducen las instituciones educativas de este nivel.

De esta forma nos introducimos a la problemática de las significaciones que los directivos escolares de secundaria sostienen sobre la gestión de la educación y su correlato con las características de la intervención pedagógica – institucional en el nivel.

El diseño del trabajo consta de una primera parte sobre marco teórico y una segunda sobre el marco de la investigación, ambos desarrollados en cinco capítulos.

El primer capítulo incluye el desarrollo del marco teórico y se proyecta acentuar cuatro núcleos iniciales de tratamiento: i. representaciones / significaciones socio – culturales ii. administración / gestión educativa; iii. función directiva; y iv. escuela secundaria, proceso histórico y nuevas definiciones políticas – pedagógicas.

El primer apartado tema refiere al encuadre de los aportes que sobre representaciones sociales y teorías implícitas se ha desarrollado en el campo de la sociología y la psicología. En el marco de convergencia de la educación se mencionan los trabajos sobre “pensamiento del profesor” cuyos aportes se han extendido y cobran sentido al momento de establecer las posiciones “personales” de los directores sobre gestión derivadas de sus propias matrices de la trayectoria profesional.



Se desarrollan los fundamentos de las representaciones sociales, el proceso de objetivación y las representaciones sociales como fenómenos culturales. La noción de representación social y la formación de conceptualizaciones se articula con conceptos psicológicos y sociales, tales como percepción social, actitudes, prejuicios y estereotipos, creencias e información y disonancia cognoscitiva.

El análisis de este trabajo se centra en el contenido socialmente elaborado y compartido de la representación que los directivos de escuelas secundarias tienen de la gestión educativa, en particular desde sus trayectorias y reconociendo que no existe formación específica para el desempeño del cargo directivo. Este “conocimiento práctico”, el denominado “pensamiento del director”, orienta su forma de relacionarse e intervenir en la escuela y la manera de cómo proyectan desde la institución, por eso el interés de indagarlo porque ese saber orientará las intervenciones formativas con los directivos y el asesoramiento para una construcción socio – cultural relevante del espacio escolar institucional en el nivel secundario.

El segundo punto comprende a los sustentos teóricos de cómo se instala la conceptualización sobre gestión educativa en el sistema educativo. Los enfoques teóricos de la administración de la educación que sostienen las interpretaciones sobre el alcance de la gestión. Como se traduce prácticamente desde los años 90 el término al interior del sistema educativo y a tal efecto se incorpora como función de competencia para el desempeño de la acción directiva.

Se trabajarán las perspectivas teóricas de la administración de la educación desde el análisis de sus racionalidades, desde su influencia en la definición tradicional de modelos directivos, como la construcción de posiciones críticas y de eficiencia en la gestión. Las referencias al debate teórico sobre gestión educativa resultan relevantes pues de esos encuadres conceptuales se establecerán vestigios y constataciones sobre su influencia en las concepciones de los directivos.

El tercer desarrollo tendrá su objetivo de analizar las definiciones sobre la función directiva y los ángulos de estudio que se nutren de las trayectorias profesionales y los encuadres normativos. Las interpretaciones que han configurado las características del desempeño y el perfil profesional de un directivo. Los aportes sobre las disposiciones personales que constituyen las condiciones de construcción de subjetividad de los directores.

Ya en el apartado cuatro se desarrolla el tema sobre como se constituyó la escuela secundaria, su proceso histórico y las nuevas definiciones a partir de las configuraciones políticas, sociales, culturales y pedagógicas. Las definiciones de las políticas educativas que resignifican la escuela secundaria como obligatoria y universal para todos los jóvenes de argentina. La definición del derecho a la educación y la obligatoriedad del nivel para toda la población involucrada.

El segundo capítulo expone el encuadre de la investigación que responde a la descripción de la estructura del ordenamiento jurídico que sostiene el sistema educativo, espacio donde se concentra el objeto de la investigación. Se cumplimenta desde el análisis del ordenamiento normativo sobre el sistema educativo, para exponer luego sobre los alcances de la gestión en la normativa, la regulación del sistema sobre la función directiva y concluir con el marco legislativo sobre la educación secundaria.

El tercer capítulo explica otro núcleo de trabajo que incluye un extenso desarrollo de la metodología de la investigación del proyecto. Se introduce el tema desarrollándose los apartados sobre antecedentes y el problema de investigación y se continúa con la justificación y relevancia del tema escogido. Se indican luego los objetivos del proyecto como los alcances y delimitaciones del trabajo. El capítulo incorpora una serie de apartados que dan sustento conceptual y científico sobre el encuadre metodológico del proyecto.

Adoptando la propuesta de reflexión de Cook y Reichardt (1986), se pretende utilizar una metodología de investigación que, más que accionar por ajustarse a un paradigma a priori, responda eficazmente a la pregunta de la investigación sobre las posiciones y conceptualizaciones sobre gestión educativa que subyacen en los directivos de escuelas secundarias.

Desde la relación teoría – realidad, el proyecto busca teorizar la realidad, pretende construir conocimiento, en el sentido de haber comprendido y / o explicado ese plano de la realidad que se somete a estudio. Se propone una investigación de carácter y base cualitativa con aportes de la etnografía. Las palabras o expresiones claves de la referencia metodológica que se exponen en el capítulo respectivo, se pueden circunscribir a los siguientes términos: modelo cualitativo; inductivo; de comprensión, de perspectiva Emic, etnográfico de dimensión generativo, constructivo y subjetivo, con definición de categorías y reflexión y transformación. Se abordará el trabajo desde

estas perspectivas porque se considera que son las más apropiadas para explicar la realidad desde las concepciones manifestadas por los propios protagonistas.

Para definir el alcance de la población y la muestra, se consideró seleccionar del universo de directores de escuelas secundarias comunes de la Provincia de Buenos Aires, no incluyendo las de orientación técnica considerando que este tipo de institución tiene un número menor de unidades escolares. Se prevé conformar un núcleo de cerca de sesenta directores de escuelas secundarias a fin de constituir una referencia suficiente en relación a las trayectorias y desempeños. De esta población se seleccionarán a aquellos agentes que hubieran cumplido con al menos cinco años de funciones directivas.

El relevamiento de información se realizará por intermedio de entrevistas en profundidad, de cuestionarios de apoyo, de instrumentación de grupos focales, análisis de documentación escolar y materiales producidos por los propios directivos, entrevistas a expertos y personal a cargo de instancias de capacitación en temas de dirección, entre otras fuentes. Se busca con la entrevista comprender al directivo en su propio lenguaje, se procura partir del valor situacional del otro para pensar en sus propios términos y constatar, para describir en el objeto de la investigación, su universo subjetivo que influencia en sus intervenciones de gestión.

Esta investigación esta fundamentalmente orientada a identificar conceptos y características propias de un fenómeno dado. Es decir, no se pretende ofrecer alternativas de acción y solución de ningún problema en especial. Sin embargo se sabe que es probable que, una vez finalizada la descripción del fenómeno, resulte más fácil encontrar perspectivas de trabajo con los directivos de escuelas secundarias en fuertes escenarios de cambio y respuestas adecuadas a los nuevos desafíos que se le demanda a la escuela secundaria. A partir de la información producida se definirán los criterios que orientarán la dinámica en el trabajo de formación de las categorías con las que se procederá al análisis del material recolectado.

En el capítulo cuarto se concentra en el análisis de resultados del estudio y la interpretación de los datos. El aporte de la etnografía, en esta área, a la luz de los presupuestos teóricos expuestos por Goetz y LeCompte, (1988) radica en que tal perspectiva postula sistematizar los fenómenos observados y procura generar categorías

conceptuales validando asociaciones entre fenómenos o comparando constructos. La relación teoría, práctica, investigación termina siendo parte de un ejercicio único.

Finalmente en el capítulo cinco se exponen las conclusiones y las líneas de acción que se derivan de las implicancias de la investigación. Se presume que las mismas se abordan desde la validación de un conocimiento sistematizado sobre directivos de escuelas secundarias con un fuerte enfoque hacia un diseño de acción programática en términos de construcción de conocimiento sobre el campo, la formación y la capacitación de los directivos.

## **Parte Primera: Marco teórico.**

### **Capítulo I: Gestión directiva y escuela secundaria**

#### **1. Aportes de otros trabajos al tema de investigación.**

La indagación efectuada a fin de registrar antecedentes de trabajos de investigación, estudios monográficos o ensayos académicos a partir de registros o experiencias, referidas directamente al objeto – problema de investigación: no ofreció datos muy significativos.

Las referencias básicas se indican oportunamente en temas sobre estudios acerca del pensamiento de maestros y profesores y teorías implícitas que ofrecen un significativo aporte al presente trabajo, haciendo una transferencia al campo de los agentes directivos y los escenarios de gestión cuando estos sujetos tienen que tomar decisiones y en esa instancia juegan un papel determinante la construcción de sus ideas.

La convergencia en la gestión de las instituciones educativas – del pensamiento de los directivos, como apertura singular del núcleo mayor sobre administración, gestión y escuelas, circunscribiendo al perfil del sujeto y sus ideas, en diseños de investigación, no ha sido auspiciosa en general en Argentina. Aunque se registra una permanente cuota menor de producción académica, ahora, en los últimos diez años se nota un incipiente interés creciente de producción académica sobre dirección escolar y anticipa tiempos más propicios para este tipo de investigaciones sobre función directiva e intervención en el nivel secundario.

La vinculación más profusa en este campo se enmarca en la gestión educativa mediante capacitación o formación docente y en los textos generales sobre gestión educativa los cuales no precisan de manera sistemática las diferencias de las instituciones según el nivel de actuación. Desde esos encuadres se encuentran proyectos que involucran, evidentemente, a directivos de escuelas. En tanto, el espacio de convergencia entre gestión educativa y dirección / directores/as, (función, rol, perfil, sujeto, desempeño) contiene referencias mayoritarias.

Los temas derivados del debate sobre la gestión educativa se tratarán en una segunda parte luego del tema teórico básico sobre representaciones sociales. En general sobre gestión educativa se ofrecen aportes muy variados desde lo conceptual e

interpretaciones teóricas desde posiciones externas a la escuela. A su vez descripciones de prácticas muy recortadas que suman a la casuística en intervenciones focalizadas. Estas últimas, valiosas en términos institucionales pero en forma directa no aportan relevancia a este estudio. Sin embargo pueden brindar los contenidos de representación social y conceptualización que los directivos, de esas instituciones de secundaria, expresan sobre la gestión educativa al ser protagonistas directos de ese tipo de experiencias. Queda como alternativa para ampliar, desde nuevos registros, este trabajo.

No obstante se desea destacar, en términos de referencias, tres notas en perspectiva histórica que han contribuido a poner interés en el estudio sobre la dirección. Primero el advenimiento en los años setenta de los planteos sobre liderazgo que repercutían en el sistema educativo y en la escuela, segundo la permanente exposición pública sobre las responsabilidades no solo académicas sino también penales (Código Penal) de un directivo de escuela; en tercer lugar la representación simbólica de la vigilancia del orden y el control en la figura directiva de tantas maneras expresadas como en aquella tan frecuente y recordada sentencia, quizás aún vigente, de algún docente frente a un estudiante inquieto: “- Te vas a dirección”. Una realidad que no ha sido gratuita ni azarosa a la historia de este tema.

A su vez estas consideraciones aproximan la interpretación sobre la estrecha vinculación entre el directivo y la cultura de una escuela, permite identificar una particularidad en la definición de “cultura pedagógica dinámica” la cual presume una conceptualización inevitable y explícita de educación (incluyendo la gestión) por parte de los agentes o al menos si, del directivo.

Específicamente sobre el pensamiento sistematizado de directivos y del nivel secundario en particular no se han encontrado muchas referencias directas aunque si algunos materiales que han recurrido al tema mediante relatos individuales de tipo biográfico. Ese recorte estaría englobado en la línea de investigación denominada “el pensamiento del profesor” sobre la cual existen propuestas y trabajos muy interesantes, de mayor o menor desarrollo académico y que han contribuido con este encuadre.

Se destacan los trabajos de Lee S. Schulman en el año 1986 por un lado, como marco de referencia general pues sus aportes están en relación con la enseñanza y el pensamiento de los que enseñan y la presente investigación se aborda hacia el perfil de la gestión y el de Clark y Peterson (1986), más específico, sobre el pensamiento del

profesor expuestos en el tomo tercero de la obra: *La Investigación de la Enseñanza* publicada por M. Wittrock, en 1986.

En su capítulo Clark y Peterson (1986) hacen mención a algunos trabajos que han contribuido en la génesis del corpus de saberes y estudios sobre los procesos de pensamiento de los maestros, por ejemplo, se refieren al libro: *La vida en las aulas*, publicado por P. Jackson en 1968. En ese trabajo se presentan resultados novedosos que intentan describir y comprender los constructos y procesos mentales que guían la conducta de los educadores en las aulas. Ofreció un detalle valioso de la complejidad de la tarea docente.

En el sentido de otras contribuciones, que amplían las de la obra de Clark y Peterson, se deberá mencionar la inclusión de esta temática en la Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza, que en 1974, realizara el National Institute of Education (EUA). Una de las Comisiones de esta Conferencia brindó su informe en relación con el tema procesos de pensamiento de los docentes con énfasis en la necesidad de investigar sobre dicho tema a fin de procurar comprender que es lo que hace que el proceso de enseñanza sea específicamente humano.

Sostenía en sus conclusiones:

Resulta evidente que, en gran medida, lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan. Por otra parte, toda innovación en el contexto, las prácticas y la tecnología de la enseñanza estará forzosamente influida por la mentalidad y las motivaciones de los docentes. En la medida en que es “irreflexiva”, la conducta observada en el docente o planeada por el no utiliza los atributos más singulares del enseñante humano. En tal caso, se vuelve mecánica y bien podría llevarse a cabo mediante una máquina. No obstante, si la enseñanza ha de ser *impartida* – y según todos los indicios, lo seguirá siendo – por docentes humanos, la cuestión de las relaciones entre el pensamiento y la acción se vuelve decisiva. (p. 452)

Luego continúa el Informe sobre la cuestión del procesamiento humano de la información señalando que cuando una persona se enfrenta a una situación compleja, crea un modelo simplificado de esa situación y luego actúa racionalmente en relación a ese modelo simplificado. Para comprender, predecir e influir en lo que hacen los docentes, dicho Informe sostenía que los investigadores deben estudiar los procesos psicológicos mediante los cuales aquellos perciben y definen sus responsabilidades y situaciones profesionales. A partir, entre otros, de estos antecedentes, Clark y Peterson abordan un trabajo cuyo objetivo indaga sobre el pensamiento del maestro y los

procesos de enseñanza. El desarrollo de este enfoque se incluye como elemento subsidiario a esta investigación, una figura transferible al campo de estudio sobre los directivos y el concepto de gestión educativa, en tanto la proyección de la intervención es concreta, así para los maestros, en el aula, como para los directivos en la gestión de las instituciones.

Interpretar, desde este ángulo de transposición, permite habilitar una línea de investigación que desde el pensamiento de los directivos, permita comprender y abrir nuevos interrogantes en relación a lo que caracteriza y simboliza el proceso de gestión en una escuela secundaria.

Estos autores presentan un modelo de comprensión del tema sobre procesos de pensamiento de los maestros y la relación con la enseñanza, (Figura I) enmarcado en la relación bibliográfica. Considerando la proyección al campo de los directivos y la gestión de las instituciones, como espacio de actuación, se proponen las modificaciones pertinentes en vinculación al presente proyecto quedando expuesto en la Figura II. La explicación referirá a ambos modelos análogos.

Modelo del pensamiento y la actividad del maestro.

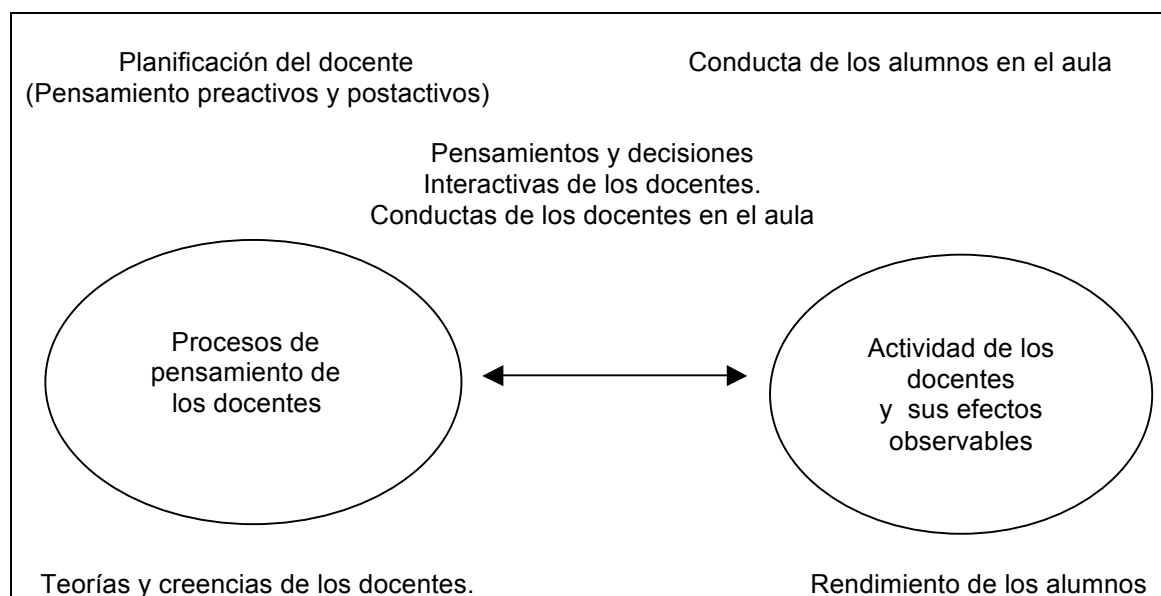


Figura I. Wittrock, (1986, p.447)

Estos modelos muestran dos dominios, el del proceso de pensamiento de los maestros / directivos y el de las acciones de los maestros y sus efectos observables, para



la Figura I, siendo las decisiones e intervenciones de los directivos y sus efectos observables, en la Figura II. Esta presentación de ambos dominios allana el camino a la observación pues los procesos de pensamiento de los docentes ocurren “en la cabeza de los docentes” (Clark y Peterson, 1986) y por lo tanto no son observables, en cambio resulta asequible el registro de la conducta. De esta forma la acción de investigación trabaja con más recursos.

### Modelo del pensamiento y la intervención del directivo

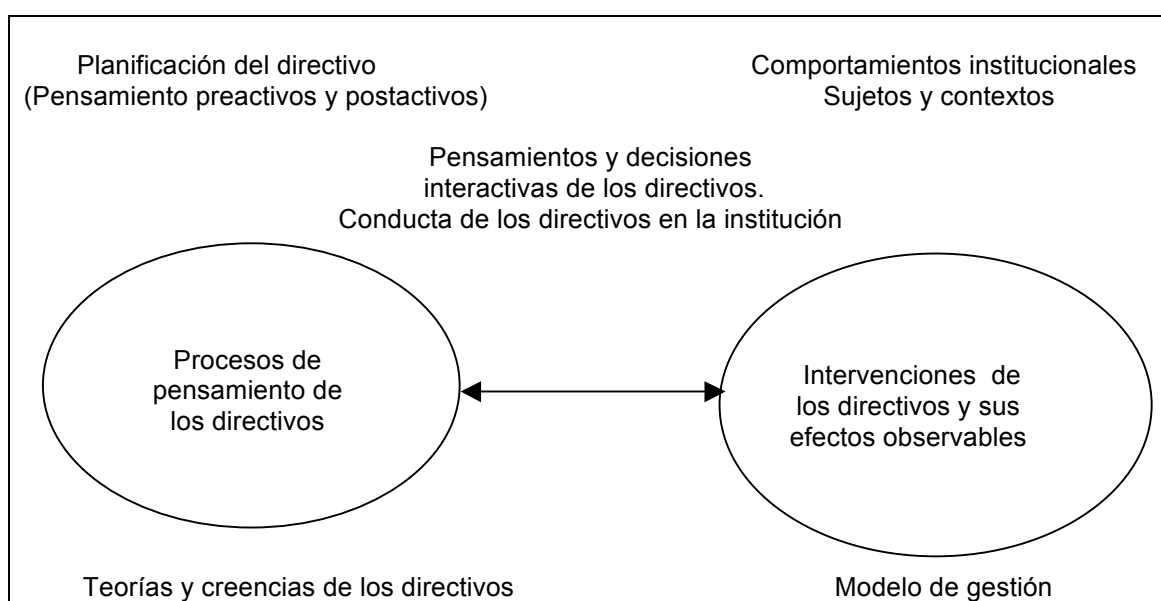


Figura II. Reconfiguración propia.

En el dominio acciones y efectos observables en ambas figuras suponen que las relaciones entre: la conducta del maestro / directivo; la conducta del alumno / comportamientos institucionales, sujeto y contexto y el rendimiento del alumno / modelo de gestión, son recíprocas.

En el dominio pensamiento de los docentes / directivos se abarcan tres categorías del proceso de pensamiento: a) la planificación del docente / directivo (pensamientos preactivos y postactivos), b) sus pensamientos y decisiones interactivas, docentes / directivos y c) sus teorías y creencias, docentes / directivos.

Estas categorías permiten analizar en la perspectiva temporal si los procesos activos del pensamiento son antes (preactiva), durante (interactiva) o posterior (postactiva) a la interacción, maestro – alumno, para la Figura I o directivo – institución, en la Figura II.

Estas definiciones acompañan la hipótesis, ya abordada por otras investigaciones, en el sentido de que el tipo de pensamiento de los educadores (maestros / directivos) durante la interacción en el aula / institución, difiere cualitativamente de los tipos de pensamiento que se producen antes y después de esa interacción. (Wittrock 1986, p.449)

En lo específico, que concierne a la investigación sobre directivos de secundario y modelos de gestión, la perspectiva de analizar la gestión de las instituciones educativas como “un proceso de decisiones que se desarrolla en un escenario de tensión entre los factores normativos, político – institucional, personal – profesional, socio comunitario, curricular, entre otros, estaría afirmando la existencia de condiciones que podrían avalar la diferencia de tipos de pensamientos antes, durante y después que un directivo toma una decisión en el ámbito institucional. En una breve referencia a la categoría teorías y creencias de los docentes, esta representa el bagaje de saberes que poseen los docentes y afecta inevitablemente a sus pensamientos y decisiones. Se indica que posteriormente se abordará en el tema relativo a teorías implícitas algunas consideraciones al respecto. Reconociendo los estudios sobre pensamiento del maestro de estos autores, se incorporan como aporte a los fundamentos teóricos.

Se continúa con el tratamiento de la perspectiva teórica que aborda la investigación y que se centrará en representaciones sociales para trabajar la formación de conceptualizaciones que contribuyen luego, a la definición de las precisiones del pensamiento del docente (directivo) sobre, para nuestro caso, la gestión educativa.

Finalmente, dos referencias del ámbito local en donde se desarrolló una tarea equivalente sobre la enseñanza, donde una vez finalizado no se reiteró, es un histórico trabajo sobre pensamiento del profesor universitario desarrollado en el Instituto de Investigación en Cs. de la Educación de la Fac de Humanidades y Cs. de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. (1993). La segunda más reciente es una investigación de Macchiarola y Martín (2007) titulada: *Teorías implícitas sobre la planificación educativa* que se desarrolló en la provincia de Córdoba, Argentina con registros relevados de docentes, directivos y estudiantes.

## **2. Antecedentes en perspectiva histórica sobre representaciones sociales.**

El marco teórico básico para este trabajo de investigación se orientará hacia el plano de las representaciones sociales, por lo que se presenta como fundamental ubicar el

recorrido del concepto de representación social desde un eje histórico. Se considera el término conceptualización, como foco específico de las representaciones sociales. Se incorporan al final referencias de los aportes sobre el tema “pensamiento del profesor”.

Los sujetos explican la vida social y sus interacciones con otros sujetos y objetos con quien están involucrados desde las referencias que han incorporado desde representaciones como figuras que la experiencia social les ha generado. La forma de conocer la realidad esta mediada por las formas sociales que se instalan en la cultura e influyen en los sujetos y se traducen en las formas de pensar y actuar, es el conocimiento del sentido común. El pensamiento social imprime modelos de interpretaciones y explicaciones en los individuos. Araya Umaña (2002) en su trabajo sobre representaciones sociales abona este enfoque:

El conocimiento del sentido común es conocimiento social porque está *social – mente elaborado*. Incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tienen una función no solo en ciertas orientaciones de las conductas de las personas [...] como entre los grupos sociales en que se desarrollan. Las RS, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, [...] como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo. (p.11)

Uno de los aportes iniciales para este campo de estudio sobre las representaciones sociales se refiere a la idea de pensamiento y representación colectiva en Durkheim (1986), quien diferencia las representaciones colectivas de las individuales. La vida social tiene asignado un alto valor porque es el origen de las particularidades y formaciones conceptuales y simbólicas de cada cultura. En Durkheim (1986) “la representación colectiva es un hecho social, no subjetivo, que se plantea en el terreno de la intersubjetividad” (p.17). La representación colectiva se constituye en una mediación entre los individuos y las cosas, y crea una duplicación del mundo, que es vivido por los individuos como la realidad. En esta interpretación que en cierta manera coarta la vida social, Argumedo (2011) reafirma que es evidente que la función más importante de las representaciones colectivas es la reproducción: se trata de conservar el mundo, de perpetuar una vida social ya hecha. En esta posición incorpora Argumedo (2011) la posición de Giddens:

Para Durkheim, la sociedad limita, constriñe al hombre, pre-existe y sobrepasa la vida de los individuos que parecen obligados a reproducirla. Esto es lo que cuestiona Giddens, cuando afirma que la sociedad, al mismo tiempo, constriñe y habilita al hombre. Es claro que los sistemas sociales son “exteriores” a la actividad del individuo, no obstante, “las sociedades humanas... no existirían sin un obrar humano”. “Pero no ocurre que los actores creen sistemas sociales: ellos los reproducen o los transforman, y recrean lo ya creado en la continuidad de una praxis” (Giddens, 1995; p.201) (p.15)

Desde mitad del siglo XX se desarrollan investigaciones sobre representaciones sociales, Sirvent (1999), con el objetivo de contribuir a encontrar mecanismos explicativos de las formas y sentidos de las actuaciones de los sujetos en sociedad. En los años 60 (Argumedo, 2011) la Psicología Social recupera el concepto de representación como una forma de conocimiento práctico, del sentido común, para poder llegar a describir como ese conocimiento práctico viene derivado del mundo cotidiano vivido. La experiencia de esa realidad vivida esta conformada con los fenómenos de la comunicación, la interacción social y la socialización. Con los aportes de Moscovici (1989) desde principios de 1960 las representaciones sociales empiezan a consolidar su estudio reconociendo las definiciones desarrolladas por Durkheim en su momento. Jodelet (1986) citando a Moscovici, fortalece el análisis de los fenómenos y de las representaciones sociales, en sus niveles de complejidades tanto individuales, colectivas, psicológicas y sociales. Las representaciones sociales para estos autores constituyen el punto de intersección de las esferas de lo individual y lo social y son un tipo de conocimiento que según Jodelet (1986) “habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico” (p.473). Las fuentes de este conocimiento son las propias experiencias, las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que se reciben y se transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación. Para Kaplan (2007) las representaciones sociales están ancladas en la realidad de la estructura social donde cada sujeto y cada colectivo asumen su vivencia. Destaca la condición de la posición que ocupan los sujetos, como así lo describe:

[...] la noción de representación social se sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social, por lo que dicha noción resulta impensable como una abstracción desconectada de las estructuras sociales concretas en las que se enmarca. La representación social es tributaria de la posición que ocupan los individuos o grupos en el mapa social. La representación es producto y proceso a la vez. (p.37)

Para Moscovici (1989) las representaciones sociales son sistemas de valores, ideas y prácticas, constituyen un cuerpo de conocimientos basado en tradiciones compartidas y enriquecido por miles de observaciones, de experiencias establecidas por la práctica. La realidad es algo producido, constituido durante la interacción entre los individuos bajo el formato de un orden que provee códigos para el intercambio social, para designar y comprender el mundo, su cultura y su historia individual y grupal.

Respecto a las influencias teóricas en Moscovici, Araya Umaña (2002) identifica cuatro influencias teóricas que lo indujeron a plantearse la teoría de las representaciones sociales: Durkheim y su concepto de representaciones colectivas; Lévy-Bruhl y su estudio sobre las funciones mentales en sociedades primitivas; Piaget y sus estudios sobre la representación del mundo en los y las niñas y las teorías de Sigmund Freud sobre la sexualidad infantil. Asimismo, Fritz Heider con sus estudios sobre psicología del sentido común y Berger y Luckmann, con su propuesta de la construcción social del conocimiento ejercieron influencia directa en la obra de Moscovici.

Castoriadis en 1975 con su trabajo *La Institución Imaginaria de la Sociedad* incorpora a través del componente de la imaginación, del inconsciente, el psicoanálisis y la psique, la condición indeterminada de la creación humana. La cuestión del cambio, los procesos históricos y las nuevas formas que surgen de lo social toman preponderancia en su análisis. Las significaciones imaginarias sociales son las plataformas de unidad para los hombres bajo la institución social y brindan niveles de cohesión a la sociedad misma. Castoriadis (2006) lo afirma así:

La sociedad como institución, que encarna significaciones y es capaz de adiestrar especímenes singulares de la especie Homo sapiens de tal manera que pueda vivir, y, bien o mal, vivir juntos”, “[...] confirmando que esta unidad deriva a su vez de la cohesión interna de un entretejido de sentidos, o de significaciones, que penetran toda la vida de la sociedad, la dirigen y la orientan: es lo que yo llamo las significaciones imaginarias sociales. (pp.76-78)

Silva Arroyo (2012) en su trabajo sobre el pensamiento de Castoriadis interpreta esta posición como fuente de las representaciones sociales que no son estáticas:

Las significaciones imaginarias sociales es toda la creación que procede del imaginario social instituyente, pertenecen a la creación de la imaginación radical, no necesariamente siguen un parámetro lógico ni deductivo. Son las significaciones imaginarias sociales el contenido del mundo social, aparecen abruptamente y crean representaciones, deseos y afectos sobre nuestra psique y sobre el colectivo social; son, por así decirlo, el puente, más estable, entre la psique y la sociedad; permitiendo, además, el paso del sujeto recién nacido a ser-social, a ser humano. (p.2)

La teoría de la psique de Castoriadis presenta que cada nuevo ser-social que se integra al mundo no es otra cosa que la encarnación misma de la sociedad, sus significaciones y lenguaje que se expresan en el ser social de las instituciones, sostiene así Castoriadis (1993): “El ser-social de la sociedad son las instituciones y las significaciones imaginarias sociales que estas instituciones encarnan y hacen socialmente efectivas” (p.47). Para Silva Arroyo (2012) desde este planteo el proceso de socialización concluye y ofrece como resultado un individuo, fragmento ambulante de la sociedad, que reproducirá toda esta realidad social a fin de que se mantenga y perdure. Afirma en esa línea de pensamiento:

[...] la misma sociedad encarnada en sus instituciones actuará como órgano de vigilancia y control para el funcionamiento del sistema. Tenemos, pues, un sujeto que ha admitido una realidad social que le ofrece un sentido y significación para su existencia. Esta realidad comprende todo el conjunto de significaciones imaginarias sociales que han sido construidas por el imaginario colectivo. Todas estas significaciones ofrecen, tanto al colectivo como al individuo que emerge de él, un sentido y significado que le confieren un lugar en el mundo. Son las significaciones imaginarias sociales las que procuran un sentido a la turbia psique humana. (pp. 3-4)

Otra de las referencias en perspectiva del papel de las instituciones es Kaes (1996) que trabaja sobre los planteos de Moscovici y afirma que las representaciones sociales son el producto y proceso de una actividad mental de lo real por parte de un aparato psíquico humano, estas se describen como una mediación entre el sujeto y el mundo, entre el grupo y la sociedad. Las representaciones sociales no son sólo el reflejo de un estado mental o social, sino que son organizadores psicosociales. En esta dirección

Kaes (2004) establecerá su análisis en la relación sobre el papel de las instituciones, los objetos psíquicos y las pertenencias subjetivas pertinente para el enfoque de esta tesis.

Al respecto desarrolla la siguiente afirmación:

La *tarea primaria* de la institución asegura la identidad de la institución. Define y delimita un lugar (un adentro/afuera), una economía de inversiones, una dinámica de los conflictos y sus modalidades de resolución. La tarea primaria es también una fuente de identificación que refuerza en los miembros el sentimiento de pertenencia a un conjunto, una profesión, saberes, ideales, etc..., pero también la seguridad que no pertenecen a otro universo. [...] Evidentemente, esta proximidad de la pertenencia y la no-pertenencia crea zonas de perturbación y conflicto. Suscita dispositivos de distinción, protección y diferenciación, contra los riesgos de contaminación, tanto como las transferencias, desplazamientos y depositaciones tienden a abolir los límites, los espacios diferenciados. (p.657)

Otros aportes como convergencia y en este caso desde una perspectiva fenomenológica corresponden a Berger y Luckmann (1972), por un lado al plantear la socialización primaria como un proceso de una fuerza inevitable en tanto el mundo que se les presenta es el único. La representación colectiva estaría vinculada a la capacidad que se impulsa en el sujeto en esa *construcción social de la realidad*. Los procesos subjetivos se terminan consolidando como constataciones cotidianas de una realidad objetiva que termina siendo objetivada por cada individuo. La vida del hombre se hace en la versión de la realidad que se ofrece en cada momento histórico. En ese sentido del mundo que se conoce cada sujeto acomete su vida. Caracterizan así los autores:

La realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia. Estoy sólo en el mundo de mis sueños, pero sé que el mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como lo es para mí. En la realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros. Sé que mi actitud natural para con este mundo corresponde a la actitud natural de otros, que también ellos aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena, que también ellos organizan este mundo en torno de “aquí y ahora” de su estar en él y se proponen actuar en él” (pp. 40-41).

En el estudio de las representaciones sociales y en particular aplicadas en el estudio de los educadores (Kaplan, 2007) se hace mención a como operan las representaciones en su carácter de implícitas en el pensamiento y actuación de los docentes, directivos. Es ese sentido la indagación en estos sujetos debe atender por un lado las definiciones concientes, enunciadas y explícitas y por otro las consideraciones

de apreciaciones que surgen del sentido común o lo que Bourdieu (1991) denomina “el sentido práctico” y así lo define:

El sentido práctico, necesidad social que deviene naturaleza, convertido en principios motores y en automatismos corporales, es lo que hace que las prácticas, en y a través de lo que en ellas permanecen oscuro a los ojos de sus productores y por donde se revelan los principios transubjetivos de su producción, sean sensatas, es decir, estén habitadas por un sentido común. Lo que hacen los agentes tiene más sentido del que saben, porque nunca saben por completo lo que hacen. (p.118)

Las investigaciones que tratan sobre representaciones sociales persiguen el interés por comprenderse de cómo los sujetos arman sus ideas, sus justificaciones teóricas y prácticas, como conciben su experiencia y en definitiva como construyen su realidad y ajustan su conducta. En el recorte de este trabajo los directivos escolares construyen su realidad desde su experiencia y definen desde sus representaciones sus inclinaciones de pensamiento y actuación.

### **2.1. Fundamentos teóricos sobre representaciones sociales.**

Las representaciones sociales son un recurso adecuado para el estudio de los modelos de gestión directiva. Estas indagan desde la construcción de la realidad concreta de los directivos en sus dos dimensiones, la raíz de configuración individual y la influencia del medio histórico –social como fuentes de sus representaciones. Estas pesan y tensionan a la hora de cómo los directivos definen sus conceptualizaciones y muestran su práctica en los modelos explícitos y subyacentes de la gestión directiva.

Las representaciones sociales de los directivos están conformadas por una serie de ideas, conceptos, percepciones y prácticas que ellos mismos comparten como colectivo y en relación al entorno de las organizaciones escolares y el medio social y político.

Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, pues son imágenes que condensan un conjunto de significados, de sistema de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede e incluso dar un sentido a lo inesperado. Son categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver, teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Las representaciones sociales interpretan la realidad y operan otorgando una posición sobre situaciones y objetos. En este sentido se considera el aporte de Marton, (1981)



cuando sostiene que al describir un objeto se está poniendo en juego no sólo la realidad misma del objeto sino también la propia experiencia que de ese objeto se tiene, a esto el lo llama concepciones en categorías:

Existe una concepción en el mundo real solamente en términos de un acto mental y esto es exhibido o presentado para alguien quien algo (objeto) esta en una senda cierta. Hablando sobre categorías de descripción, ... nosotros consideramos casi las categorías como si ellas fueran estáticas formas de pensamiento... Las categorías de descripción, denotan formas de pensamiento el cual nosotros traemos juntos en orden para caracterizar el mundo percibido (o mínimos fragmentos de este), son llegados por formas separadas de ambos pensamientos, desde el pensamiento y desde el pensador.(p.196)

En este mismo encuadre de interpretación, Nagle, (1988) refuerza el alcance del término “concepción” al expresar en los fundamentos de su trabajo “*Orientación Vocacional. Una investigación de los jóvenes uruguayos*”:

Nos inclinamos por el vocablo “concepción” en el sentido de ideas básicas que subyace detrás de nuestras expresiones y formas de relacionarnos a un fenómeno. El otro sentido que le queremos asignar al término es su carácter inconsciente, es decir aquello que no ha sido objeto de reflexión sistemática pero que expresa una concepción básica sobre el fenómeno. (p.14)

La realidad es vivida por cada persona con características singulares, esto se conjuga con el hecho de que existe un número limitado de concepciones en torno a cada experiencia y el entorno social. Lo social es interpelado desde varios vértices en la situación y contexto concreto en que desarrollan su experiencias lo individuos. Para este estudio la posición del directivo es una referencia ineludible junto a las instancias de la comunicación que establecen en todas las direcciones posibles. Se ponen en juego las posiciones imaginarias, los valores e ideologías relacionadas con las ubicaciones históricas sociales de cada sujeto y colectivo. La noción de representación social implica una interacción con conceptos de orden psicológico, social, tales como percepción social, actitudes, prejuicios y estereotipos, creencias e información y disonancia cognoscitiva.

La naturaleza compleja de las representaciones habilita distintos enfoques en sus definiciones. Argumedo (2011) en su análisis basado en Durkheim reescribe una definición de las representaciones:

Se trata de hechos sociales, exteriores y coercitivos que presionan a los individuos, se les “imponen” como maneras de actuar, pensar y sentir. Sus contenidos provienen de creencias, tendencias y prácticas del colectivo. En resumen, constituyen un hecho social, porque ejercen sobre el individuo una coerción exterior. En el

conjunto de la sociedad, las representaciones tienen una existencia propia, independiente de las manifestaciones individuales que pueden tener como “representaciones mentales de un sujeto. (Durkheim, 1986. pp.66-67) Las representaciones sociales no son abstractas ni ahistóricas; su sustrato, su materia prima, es la estructura del medio social. (pp.12-13)

Jodelet (1986) establece algunos elementos para acotar la noción de representación social e intenta designar formas de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En un sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. De esa manera se constituyen modalidades de práctica, orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Estos factores en tanto presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

Afirma así Jodelet (1986):

La característica social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que ellas surgen, a las comunicaciones mediante las cuales circulan, y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. La representación social se define por el contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc. Este contenido se relaciona con un objeto: un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social, etc. Por la otra es la representación social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase, etc.) en relación con otro sujeto. De esta forma la representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía, la cultura. Por ello siempre se debe recordar esta pequeña idea: toda representación social es representación de algo y de alguien. Así, no es duplicado de lo real, ni duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Si no que constituye el proceso por el cual se establece su relación. (pp. 474-475)

El acto de representar es un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto. La representación *substituye a*, está en lugar de otra cosa, como “representante en la mente de algo diferente de ella: objetos, personas, acontecimientos o ideas” (Jodelet, 1986, 475). No existe representación social que no tenga un referente, aunque sea un objeto mítico o imaginario. No es simple reproducción, sino construcción. Pero, re-presentar es hacer presente algo en la mente, en la conciencia de alguien. La representación es también siempre de un sujeto. Según la autora este concepto fue introducido en la psicología social a fin de explicar las interacciones significativas de los hombres con el mundo.

Desde lo expuesto por la misma autora citada, podríamos decir en el marco de esta investigación, que se está en condiciones de identificar a los sujetos de las representaciones – los directivos – y al objeto de las representaciones – la gestión educativa.

Moscovici (1979) define las representaciones sociales como:

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos [...] La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (pp.17-18).

En el trabajo de Araya Umaña (2002) se desarrollan las definiciones de Farr (1988) y Blanchs (1986). En el primer caso Farr ofrece su versión de la noción de representaciones sociales señalando una perspectiva esquemática donde sostiene que las representaciones sociales surgen cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación. Agrega además que las representaciones sociales tienen una doble función perceptiva y emotiva: “Hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible”, ya que lo insólito o lo desconocido son amenazantes cuando no se tiene una categoría para clasificarlos. Parafraseando a Moscovici, Farr señala que las representaciones sociales son:

Sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente “opiniones acerca de”, “imágenes de”, o “actitudes hacia” sino “teorías o ramas del conocimiento” con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. (p. 496)

La definición de Banchs actualiza para el contexto actual como las representaciones se van conformando desde la acción de los medios de comunicación que imprimen opiniones y valoraciones que rápidamente se instalan en el sentido común de grandes contingentes de individuos. Las influencias desde esas intervenciones en el campo educativo hacen que se registren representaciones sobre la calidad de la

educación y el desempeño y dinámica de las escuelas y sus directivos. Así las define Blanchs (1986):

La forma de conocimiento del sentido común propio a las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas (...) en sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad. Al abordarlas tal cual ellas se manifiestan en el discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender los significados, los símbolos y formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de los objetos que pueblan su realidad inmediata. (p. 39).

Las representaciones sociales son filosofías surgidas en el pensamiento social que tienen vida propia. Los sujetos cargan sobre si casi el mundo simbólico y lo naturalizan, obviamente como propio. Tradiciones, lenguajes e instituciones forman un panorama del mundo en que viven las personas. Desde este encuadre, no obstante, Araya Umaña (2002) deja abierta la comprensión sobre procesos de cambios de las naturalizaciones simbólicas:

[...] ese entorno social simbólico existe para las personas como su realidad ontológica, o como algo que tan solo se cuestiona bajo circunstancias concretas. Sin embargo, las personas también son agentes. Tienen maneras específicas de comprender, comunicar y actuar sobre sus realidades ontológicas. Una vez que comprometen su pensamiento, las personas ya no reproducen su entorno social simbólico de manera habitual y automática sino que lo incorporan a su esquema cognitivo. En otras palabras, no solo reproducen sus realidades ontológicas sino que se comprometen en procesos epistemológicos y como resultado de ello cambian sus realidades ontológicas al actuar sobre ellas.(p.31)

Dos procesos acompañan la dinámica de las representaciones, la objetivación y el anclaje. En las representaciones sociales el proceso que se deriva de acotar la distancia entre lo abstracto y lo tangible se denomina objetivación. Las formas en que aquello que no puede traducirse en algo concreto como por ejemplo la felicidad afronta el proceso de objetivación como parte de la forma de acceso al conocimiento social. Es una acción formadora de imagen y estructurante. Los contenidos abstractos o difusos por extraños se materializan, se hacen tangibles y por lo tanto perceptibles. La objetivación se entrelaza entre la percepción y el concepto, hace corresponder cosas con palabras, da cuerpo a esquemas conceptuales. Según Moscovici (1979) “objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializándolos” (p.36).

Este proceso implica a su vez tres fases (Jodelet, 1984):

- La construcción selectiva: selección y descontextualización del discurso y de los elementos de la teoría y se realiza en función de criterios culturales y normativos. Se retiene solo aquello que concuerda con el sistema ambiente de valores.
- El esquema figurativo y estructurante: el discurso se estructura y objetiviza en un núcleo figurativo. Las ideas abstractas se convierten en formas icónicas. Una imagen nuclear concentrada, con forma gráfica y coherente que captura la esencia del concepto.
- La naturalización: la transformación de un concepto en una imagen pierde su carácter simbólico arbitrario y se convierte en una realidad con existencia autónoma. La distancia que separa lo representado del objeto desaparece de modo que las imágenes sustituyen la realidad.

El proceso de anclaje se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto. En este caso, la intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que le son conferidos. Según Jodelet (1986) este mecanismo implica la *integración cognitiva* del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema. Ya no se trata como en la objetivación de la constitución formal de un conocimiento sino de su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido. El proceso de anclaje, situado en una relación dialéctica con la objetivación, articula las tres funciones básicas de la representación, la función cognitiva de integración de la novedad; la función de interpretación de la realidad y la función de orientación de conductas y las relaciones sociales. El anclaje se descompone en varias modalidades: en primer lugar, el anclaje como asignación de sentido, se refiere a un juego de significados externos que tienen incidencia en las relaciones establecidas entre los diferentes elementos de la representación, y permite a los grupos expresar sus contornos y su identidad. En segundo lugar el anclaje como instrumentación del saber: esta modalidad permite comprender como los elementos de la representación no solo expresan relaciones sociales, sino que también contribuyen a constituir las. En tercer lugar el anclaje como enraizamiento en el sistema de pensamiento: (Moscovici. 1988) así como no surge de la nada, la representación no se inscribe sobre una tabla rasa, sino que siempre encuentra algo que ya había sido pensado, latente o manifiesto. El contacto entre la novedad y el sistema de representación preexistente se halla en el origen de dos órdenes de fenómenos, opuestos de cierta manera, que dan a las representaciones una dualidad.

Esta dualidad consiste en ser tanto innovadoras como rígidas, tanto movientes como permanentes y en ocasiones en el seno de un mismo sistema.

En perspectiva de las representaciones y las teorías implícitas estas últimas se entienden como un conjunto de supuestos subyacentes de orden epistemológico, ontológico y conceptual que restringen las predicciones, juicios, interpretaciones, decisiones, acciones y verbalizaciones de los sujetos. (Pozo, 2001; Pozo y Gómez Crespo, 1998)

Estas teorías implícitas según Macchiarola y Martín (2007), son producto de la construcción del mundo a través del cuerpo de las propias trayectorias, de la experiencia personal y del aprendizaje implícito de los procesos tanto formales como no formales. Se las puede considerar como versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad, de allí su carácter implícito pero teórico. No son necesariamente exteriorizables de manera regular o sistematizadas pero afloran de manera subyacente en todas las elaboraciones conceptuales, en este caso, de la vida profesional de un directivo. Tienen una naturaleza situada, fuertemente dependiente del contexto de uso local y cumplen una función pragmática: sirven para interpretar, predecir controlar los sucesos que ocurren en el mundo y tomar decisiones (Rodrigo, 1993).

Desde este ángulo Azzerboni (2002) apela a una interpretación socio – cultural del funcionamiento cognitivo de los sujetos humanos para afirmar la influencia de la mediación cultural en la conformación de las representaciones sociales y en el funcionamiento de la mente humana. Siguiendo a Pozo (2001) diferencia cuatro niveles de análisis cognitivo de las representaciones:

1. Las representaciones implícitas; son las más primitivas y están ligadas a las emociones; son automáticas e independientes del desarrollo, la cultura y la educación;
2. Las representaciones simbólicas; son explícitas al estar presente en la memoria, pero implícitas por no ser accesibles a la conciencia, porque no se convierten aún en estados mentales;
3. Las representaciones explícitas, lo son en tanto accesibles a la conciencia y por lo tanto reconstruidas por procesos de explicitación consciente. Estas representaciones pasan a ser genuino conocimiento;

4. Las representaciones culturales; consisten en los sistemas externos o culturales de representación que, al ser interiorizados, reestructuran la mente individual.

Algunos autores reconocen cambios y accesibilidad de un tipo de representación a otra. Al redescibirse las implícitas se transforman en representaciones simbólicas y dan acceso a relaciones con otras representaciones mentales y adquieren significado, estas relaciones se establecen basadas en la organización y en el significado. Asimismo, sostiene Karmiloff – Smith, (1994); las representaciones implícitas seguirán existiendo y se puede recurrir a ellas en las situaciones en que se requiere automaticidad y velocidad.

Desde la perspectiva cognitiva se incorporan algunos aportes que de las teorías implícitas se describe en mayor relación al campo de la educación y del pensamiento de los profesores. Si bien muchos trabajos refieren al pensamiento y las representaciones del profesor sobre el alumno y sobre los procesos de aprendizaje, se considera el encuadre básico proyectado a las conceptualizaciones sobre gestión educativa y las consecuencias en las intervenciones en las instituciones educativas.

Sobre el extenso trabajo en el tema de representaciones y teorías implícitas Rodrigo y Correa (1999) sostienen:

Las teorías implícitas no se manifiestan en su totalidad durante la realización de tareas o la interpretación de situaciones. Lo que las personas construyen es un modelo mental de la tarea o de la situación. Un modelo mental es una representación episódica, dinámica y flexible de la tarea o situación, elaborada a partir de la integración de una parte de la teoría implícita y de las demandas de la situación o de la tarea. (p.78)

También en esta línea se exponen los aportes sobre la naturaleza de la mente humana, destacando las hipótesis de Bruner (1997) sobre que la mente construye en el anclaje de la cultura humana. Afirma la existencia de la mente por la cultura y abre desde las diferentes hipótesis y postulados connotaciones al campo educativo.

(...) aunque la propia cultura está hecha por el hombre, a la vez conforma y hace posible el funcionamiento de una mente distintivamente humana. En esta perspectiva, el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales. (p.22)

Bruner (1997) habla de las aproximaciones a la naturaleza de la mente y sostiene una perspectiva denominada computacional que se interesa por el procesamiento de la información. Considera la información como finita, como material dado atravesado por reglas estrictas con explicitación de códigos pre – existentes. La

otra perspectiva es la que denomina culturalismo. Parte de la inspiración de reconocer el hecho de evolución de la mente, la cual podría existir si no fuera por la cultura. Así lo expone:

Ya que la evolución de la mente homínida está ligada al desarrollo de una forma de vida en la que la “realidad” está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural en la que una forma de vida técnico – social es a la vez organizada y construida en términos de ese simbolismo.... En este sentido la cultura es “superorgánica”....Pero también da forma a las mentes de los individuos. Su expresión individual es sustancial a la creación de significado. ... La creación de significado supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber “de que se trata”. Aunque los significados “están en la mente”, tienen sus orígenes y su significado en la cultura en la que se crean. ...La cuestión no es si existen “los significados privados”; lo que es importante es que los significados aportan una base para el intercambio cultural. (p.21)

La tarea de develar el contenido de las representaciones sociales será precisamente el trabajo de la investigación, esto es de la complejidad misma dada por los fenómenos vinculados al concepto, será descubrir el acto de representación, acto de pensamiento por medio del cual el sujeto se relaciona con el objeto.

Del análisis del hecho de representar se desprenden cinco características fundamentales de representación:

- Siempre es la representación de un objeto.
- Tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto.
- Tiene carácter simbólico y significante.
- Tiene carácter constructivo.
- Tiene un carácter autónomo y creativo.

Jodelet (1986) afirma que la representación mental, social conlleva un carácter significante, no solo restituye de modo simbólico algo ausente, sino que puede sustituir lo que esta presente. Siempre significa algo para alguien. No es simple reproducción, es construcción.

En otro sentido también se incorpora una referencia sobre el papel del conocimiento en la vida cotidiana y sobre lo que lo diferencia del conocimiento científico. Sobre este tema Kosik (1976) distingue la representación del concepto como dos formas o grados de conocimiento, dos cualidades de praxis humana. La primera implica una actitud primaria frente al mundo, una relación práctica - utilitaria



orientada hacia la acción, que él denomina preocupación. La segunda significa una actitud teórica, la búsqueda de la cosa misma que emprenden los filósofos, “es el camino hacia la superación de la pseudo – concreticidad” (p.35). Una distinción semejante hace Agnes Heller (1994), cuando habla de “intención oblicua e intención recta” (p.103). El pensamiento cotidiano para Heller es heterogéneo, no separable de las formas de actividad específica, es pragmático, más estrechamente vinculado a la percepción, antropocéntrico y antropomórfico. Es en realidad sólo una acumulación casual de significados, ligados a las más diversas actividades concomitantes en la vida cotidiana de una época o de un sector social, que solamente adquiere sentido en la historia.

En el análisis del trabajo el interés se centra en el contenido socialmente elaborado y compartido de la representación que los directivos tienen sobre su gestión de las instituciones educativas. Este conocimiento práctico orienta su forma de relacionarse, pensar e intervenir en la escuela y la manera de cómo proyectan desde la institución.

En este mismo sentido, De Tezanos (1982), basándose en Habermas, entiende que la representación social es la interiorización de estructuras de expectativas. En este caso, sería lo que los directivos “esperan” en términos de la gestión en consecuencia a sus intervenciones o a la de otros en la escuela. Estas representaciones, aunque individuales, están siempre contextualizadas, vinculadas a los valores y normas de cada época o grupo de pertenencia, como resultaría en este caso el propio sistema educativo para los directivos, y se van generando en las relaciones que cada sujeto tiene con el “grupo de pertenencia” a lo largo de su propia historia, por ejemplo, el período de su formación docente. Aquí cobra relevancia las fuentes de donde los docentes constituyen el conjunto de representaciones: su biografía escolar; su formación inicial y su socialización laboral (Azzerboni, 2002).

Es interesante también la definición de representación social que aporta Baczkó (1991) al referirse a los imaginarios sociales:

A lo largo de la historia las sociedades se entregan a una invención permanente de sus propias representaciones globales, otras tantas ideas - imágenes a través de las cuales se dan una identidad, perciben sus divisiones, legitiman su poder y elaboran modelos formadores para sus ciudadanos... Estas representaciones de la realidad social (y no simples reflejos de ésta), inventadas y elaboradas con materiales tomados del caudal simbólico, tienen una realidad específica que reside en su misma existencia, en su

impacto variable sobre las mentalidades y los comportamientos colectivos, en las múltiples funciones que ejercen en la vida social. De este modo todo poder se rodea de representaciones, símbolos, emblemas, etc., que lo legitiman, lo engrandecen y que necesita para asegurar su protección. (p.8)

Esta perspectiva coloca en el centro la cuestión del poder y la necesidad de los grupos dominantes de reproducir las condiciones que le aseguran conservar el poder. Se hace también referencia a los *modelos* que orientarán la formación de los directivos reflexivos.

### **3. Administración de la Educación y la escuela como organización.**

La Administración de la Educación en su contexto en especial para América Latina conforma un área de saberes específicos dentro del campo de Ciencias de la Educación. Su núcleo temático central se asienta en el reconocimiento de las organizaciones educativas como objeto de estudio y en tanto disciplina científica constituye un sistema de conocimientos metódicamente fundamentado que explica el origen, evolución y proyecto de dichas organizaciones. Las prácticas educativas se constituyen en espacios determinados de una organización que denominamos, en genérico, centro escolar.

Los procesos de las organizaciones educativas en su complejidad se constituyen en motivo de estudio donde se diferencian etapas y componentes, la planificación, la conducción, la toma de decisiones, los sujetos, la comunicación, la información, los intereses, las influencias, los conflictos, el control, la gestión recursos, entre otros.

La evolución del pensamiento administrativo analizados desde los años ochenta en adelante revela que este campo de estudio demanda de nuevos y permanentes desarrollos científicos (Asprella, 2013; Ball 1989; Bardisa, 1997; Sander, 1984). Para algunos autores que apuntan sobre estos estudios como algo más bien reciente introducen al debate sobre las organizaciones educativas las influencias de otros campos disciplinares, como lo expuesto por Smyth (1989):

Con independencia del enfoque que se les pueda dar, los estudios sobre administración educativa son algo relativamente nuevo. Además de esta novedad, lo más sugestivo [...] estriba en que las teorías, las investigaciones y la discusión que genera todo lo referente a la administración de un centro educativo no son sino reflejo de un debate más amplio, propio de las ciencias físicas y sociales, sobre la propia naturaleza de la investigación y de su relación con la práctica. (p.14)

La Administración de la Educación trata de investigar, explicar, comprender y predecir los *porqués* en las organizaciones educativas, en todas y cada una de las partes que componen las respectivas estructuras y en el modo o estilo en las que son dirigidas y gestionadas y se adoptan decisiones para ciertos fines. Como disciplina aplica herramientas metodológicas para elaborar teorías, modelos e hipótesis sobre la naturaleza, dinámica, funcionamiento y evolución de las organizaciones educativas.

Las organizaciones educativas se componen de formas o estructuras sociales que incluye las regulaciones de los sistemas y de ordenamientos requeridos para la acción. Son escenarios sociales complejos y en este enfoque la definición de Etkin (1978) para las organizaciones en general, resulta específica para las escuelas:

Las organizaciones son construcciones sociales con modos de funcionamiento formalizado y reconocido por sus miembros, cuyas tareas están orientadas hacia el logro de ciertos propósitos adoptados por el conjunto y que son culturalmente aceptados por el medio ambiente en que se desenvuelven. (p.3)

Etkin entiende que las organizaciones están insertas en un ambiente, contexto o situación donde se le reconoce la finalidad que persiguen porque procura una satisfacción, ese reconocimiento le concede la personería oficial para actuar. En el estudio de las organizaciones educativas se le otorga a la gestión directiva una entidad de actuación, no sólo por la representación de la autoridad que enviste sino porque se lo registra como responsable del proceso de satisfacción del objetivo escolar.

Entre otros varios aspectos sobre el análisis de las organizaciones en general pero de directa atención a las educativas, es de interés aquel que refiere a cierto mimetismo entre las conductas de los sujetos y las formas de los constructos sociales como las organizaciones. Se puede traducir este aspecto en la desviación de interpretar que los destinos de los directivos son los destinos del centro escolar. El registro por ejemplo, de identificar a escuelas, de manera excluyente, por el nombre o rasgos del directivo, presente o anterior, no es solo un nota anecdótica de la cultura escolar. Estas situaciones permiten analizar una relación delicada dependiente sujeto – organización, organización - sujeto. Los autores Perel; Messuti; López Cascante & Magdalena (1996) contribuyen a este análisis y plantean:

[...] la estructura organizativa de cualquier organización es una simple representación de los distintos tipos de mentalidad que manejan las propias organizaciones cualquiera sea. Tales formas de pensar determinan su futuro, sus planes y políticas y crean las áreas de autoridad internas. [...] pero ineludiblemente la forma de la estructura es un producto de las personalidades que dominan la organización. Es decir, la organización [en cuanto actor social] es un producto de las personalidades que la dirigen y que actúan en ella de modo dominante, imprimiéndole un estilo de gestión o de conducción propio. (p.20)

Este dato peculiar aunque no menos problemático por esta especie de mentalidades transferidas se sintetiza en la continuidad de la idea en Perel et al. (1996) al sostener: “[...] la organización perdura tanto como las personalidades que la dominan. El

proceso de cambio entonces casi podría corresponder al proceso de duración biológica de una generación” (p.20). Esta determinación se puede trasladar al caso de las organizaciones educativas y habilitar la figura de un modelo de gestión directiva biológico que está determinado según el tiempo personal cronológico de desempeño de los directivos. Estudios relacionados se hallan en Ball, (1989) y en Bardisa, (1994) en las figuras del cambio de los directivos y el impacto en las escuelas.

Ingresando al campo específico de estudio de las organizaciones educativas se constata una amplia producción intelectual al respecto donde los autores desde procedencia educacional y sociológica han definido la escuela (centro escolar) como organización y sus componentes y han sumado sus miradas teóricas que la analizan. La denominación de organización, y está asignada a la escuela es ante todo la verificación que los procesos escolares son estructurales, de plano colectivo y de tensión de finalidades e intereses. El centro escolar es un sistema abierto con múltiples interacciones en un medio cambiante. El entorno familiar, la comunidad, el sistema social, político, cultural y económico jaquean la dinámica organizacional y a su vez son estructurantes de la cultura escolar.

La perspectiva desde Santos Guerra (1997) describe a la escuela con algunas características organizacionales tales como: -Fines claramente redactados en formulaciones teóricas y legales -integración estable de sus miembros -Diferentes personas que cumplen las funciones que le han sido asignadas. -Normas de funcionamiento que le confieren una identidad cultural. -Un enclave material y espacial que la identifica en el tiempo y en el espacio.

En Antúnez (1998) se define la escuela como organización pero muy distante de otros tipos de organizaciones e incorpora una serie de identificaciones. Se indican dos de ellas, por un lado al centro escolar se lo reconoce como una organización que plantea muchos objetivos de naturaleza variada pero de concreción ambigua y por otro lado “la escuela es una organización donde conviven fácilmente modelos organizativos de enfoques diversos” (p.26). Este sentido de la convivencia de los modelos, que en realidad conviven en tensión, y las ambigüedades en la cristalización de los objetivos influencia sobre los modelos de gestión directiva en las organizaciones educativas instalando notas de inestabilidad e incertidumbre.

Las instituciones educativas son un producto social y cultural supeditado a la realidad social. Se hace central la afirmación de Lorenzo (1994 citado en Gairín Sallán, 1996) al considerar las escuelas como:

El resultado de procesos históricos complejos y nunca neutrales, ya que siempre han beneficiado a unos, desechando a otros. Una construcción social, es decir, una organización pensada y construida por los grupos sociales dominantes en un momento determinado. Un espacio que cumple muchas funciones patentes o explícitas (educar, socializar, enseñar, orientar, preparar profesionalmente, culturizar, etc. y otras ocultas (reproducción de clases sociales, dominación cultural de las clases dominantes etc. (p.19)

La escuela expresa la injerencia histórica cultural de la trayectoria social de una comunidad y como esas posiciones tiñe la vida escolar. La construcción social (Gairín Sallán, 1996) se ordena en una estructura que refleja la puja de intereses con posiciones dominantes de unos sobre otros, alianzas en torno a beneficios sectoriales y un plano de resistencias y contradicciones donde los sujetos ponen en juego sus cuotas de poder. La escuela es un espacio social donde los sujetos producen materialmente su existencia. (Quiroga, 1994). La construcción social refleja el orden social y la escuela como organización social está estrechamente involucrada en las condiciones que hacen a lo emergente de lo social como las regulaciones, el lenguaje, el psiquismo y la conciencia social. En definitiva la escuela esta condicionada pero a la vez como organización condiciona de alguna manera el proceso de la vida social, política e intelectual.

En esta mirada la escuela como organización se presenta como un cruce de cultura donde entran a tallar atravesamientos de naturaleza diversas como las regulaciones oficiales, las emotividades individuales y colectivas, las asignaciones de sentido y las valoraciones simbólicas. Esto obliga a agudizar tanto para su comprensión como para la investigación de la vida escolar los ángulos de lectura y registro de la realidad. Este impulso esta descrito en Pérez Gómez (1999) cuando afirma:

Todas las características del concepto de cultura: configuración sistemática, carácter indeterminado y ambiguo, abierto a la interpretación, naturaleza implícita de los contenidos, relevancia vital de sus determinaciones, ambivalencia de sus influjos [...] me parecen de enorme trascendencia para la comprensión de los fenómenos de socialización y educación que tienen lugar en el escenario de la escuela. (p.16)

La escuela define relaciones institucionales que quedan enmarcadas en los procesos escolares. Las escuelas como organizaciones, en realidad, son lo que representan

sus procesos *escolares* tanto efectivamente como simbólicamente. Rockwell (1995) convalida esta interpretación al sostener:

Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas en la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros, (profesores, directivos) y alumnos. (p.14)

En la continuidad del pensamiento de Pérez Gómez (1999) guarda coincidencia con Rockwell cuando afirma:

El análisis de lo que realmente ocurre en la escuela y de los efectos que tiene en los pensamientos, sentimientos y conductas de los estudiantes requiere descender a los intercambios subterráneos de significados que se producen en los momentos y en las situaciones más diversas e inadvertidas de la vida cotidiana de la escuela. (p.16)

Las dinámicas internas de las organizaciones no quedan limitadas a una mecánica de funciones por más complejas que se las señale. La construcción del conocimiento cotidiano es parte constituida de esa dinámica, la forma efectiva en que se reconoce el valor de los procesos. Las organizaciones escolares son entidades de acción y tensión en tanto se halle un conocimiento activo de su proceso que las restaura o reedita de manera permanente en el tiempo con valor de contigüidad. En el transcurrir de los días va la organización, el aprendizaje, los nuevos saberes y la vida de la escuela como tal, la reiteración no es sinónimo de proceso. Desde estos enfoques se caracteriza un modelo de gestión directiva para reconocer otra versión de la escuela la que se puede señalar como gestión directiva de proceso que se construye desde lo saberes que la misma escuela produce y se notifica. Guarda relación con las organizaciones que se interesan por el autoconocimiento y desde el aprenden. Es la línea de trabajo de Cantón Mayo (2004) que aporta una mirada de interrelación entre organizaciones educativas y sociedad del conocimiento:

Los centros educativos son un reflejo de lo que sea la sociedad en la que se insertan. Y como estamos en época de globalización, los centros tendrán el referente globalizador como primera premisa y como segunda, el paso de la gestión clásica en las organizaciones al de gestión de lo que éstas saben y aprenden. El desarrollo de la gestión del conocimiento debe su éxito al desarrollo de organizaciones que señalan y contabilizan el capital intelectual, de tipo intangible, en contraposición a la tradicional organización intensiva en mano de obra o capital financiero o tecnológico, tangible. (p.55)

Acompañando este nivel de análisis sobre la significación e impronta de las organizaciones educativas en la vida pública y social, se hace mención a la necesaria reflexión teórica sobre las organizaciones educativas. Esta cuestión ha sido un factor convocante y constante que en el marco de la teoría de la educación fundamentalmente, con aportes también de la sociología de la educación incluye encuadres sobre la gestión y la dirección de las escuelas. Las primeras referencias buscan acercar diferentes enfoques o perspectivas que procuran algún tipo de explicación e interpretación de la realidad del comportamiento y la dinámica de los distintos componentes de la organización escolar. Como toda práctica social, en las mismas organizaciones escolares no hay explicaciones neutrales, naturales o simplemente anecdóticas. Los hechos en la vida cotidiana de las organizaciones escolares, la definición de los distintos componentes, como por ejemplo el conflicto, se encuentran estrechamente dependiente del marco, paradigma o ángulo conceptual que el educador, teórico o investigador, asume para el análisis. El análisis teórico y la realidad observada conforman un par insustituible en la configuración de las organizaciones educativas con vistas a procesos de cambio, justicia social, democratización, calidad e innovación. Autores como Owens (1983 citado por Gairín Sallán, 1996) presentan su aval a esta convergencia entre teoría y funcionamiento de la escuela cuando sostiene:

Una teoría sólida, es decir, la que nos da una descripción o modelo exacto de cómo funciona realmente la organización, es útil porque nos permite comprender mejor, predecir y, en último término, controlar lo que sucede en la bulliciosa “confusión” de una escuela. (p.32)

Los aportes teóricos forman parte de la consistencia requerida que confirma la realidad de las prácticas educativas como hecho social y político y ofrecen un respaldo de carácter epistemológico (Cantón Mayo, 2004) sobre el estudio de las organizaciones y en particular en el recorte de interés sobre la gestión y la dirección de los centros escolares. El estudio en profundidad de las organizaciones educativas no se hace en vacío, la disyuntiva teoría – práctica bajo la cual se escudan algunas lecturas tiene vida breve. Las preguntas sobre la trama interna de las organizaciones educativas no tienen otra fuente de seriedad y consistencia que la teoría para hallar una contundente o insinuante respuesta. Reiteradas explicaciones de varios autores reiteran esta posición



de validez como el caso de Santos Guerra (2000) cuando enfatiza sobre el respaldo de la teoría a la práctica:

Constituye un error y una torpeza despreciar por irrelevante la teoría. La teoría no está de espaldas a la práctica, no es un impedimento para actuar con acierto sino, justamente, el mejor camino para hacerlo.[...] Podría entenderse que solamente la práctica conduce a una acción positiva. Pero no es exactamente así, ya que la práctica tiene detrás una teoría que la explica y, además existe una teoría procedente de la práctica y de la reflexión de otros que puede ayudar a entender la acción. (p.10)

La confianza profunda no recala en la evidencia, no es lo que solo se ve, sino que está depositada en la savia que guarda el pensamiento activo de variadas miradas que desde lo teórico abren canales de fertilidad sobre la forma de pensar, actuar y sentir de y sobre las organizaciones educativas.

### **3.1. Perspectivas y análisis desde las racionalidades**

Las principales perspectivas teóricas operan sobre la interpretación de los distintos sentidos, formas, dinámicas y procedimientos, de las organizaciones educativas donde la escuela aparece como centralidad de estudio. Las formas y dinámica que asumen las organizaciones educativas se las denomina modelos organizacionales conformándose como temas de investigación. En estrecha relación con este encuadre, se menciona la problemática de la gestión educativa y la dirección escolar como prioritarios

Los enfoques que se plantean abren el sentido de interpretación de los hechos dentro de una organización escolar, aunque es cierto, al mismo tiempo, que en la práctica no hay organizaciones que puedan describirse, de manera absoluta, como modelos de un paradigma puro. Trabajar este tema implica hacer un ejercicio de construcción y deconstrucción, de observación y reflexión, sobre la práctica social interna de las organizaciones escolares. Cada perspectiva concibe, explica o indica una forma o sentido de interpretar cada componente o aspecto de la organización. No existen en las instituciones educativas modelos categóricos o tipificados de manera excluyente en un solo paradigma o que respondan todas sus formas a una única perspectiva. Antúnez (1998) reafirma esta especie de acentuación simultánea de enfoques al plantear que en la escuela, lo circunscribe a España pero es generalizable

para América Latina, conviven aristas de las distintas perspectivas y lo expresa de esta manera:

En nuestros Centros, los enfoques organizativos estructurales que ponen énfasis en la jerarquía, el orden, la dependencia orgánica y otros criterios de racionalidad se manifiestan y conviven con otros enfoques que entiendan la organización como una arena de combate en la que hay que luchar por el poder. A la vez pueden emerger y coexistir con las anteriores otras concepciones del centro escolar [...] (p.26)

En una parte posterior afirma este mismo sentido de manera más precisa:

Las teorías y modelos que intentan explicar las organizaciones educativas no son sino propuestas que deberían ser consideradas de forma concurrente. Más que una visión permanente de las organizaciones a través de uno u otro modelo de forma invariable e independiente sugieren una visión simultánea a través de todos ellos o tal vez desde una posición más realista, utilizarlos como elementos de análisis a través de un proceso integrador. (p.50)

Estudiar las organizaciones no es un ejercicio de detectar componentes aislados e intentar una explicación, se trata por el contrario, de concebirlas desde la totalidad de las relaciones con un enfoque interactivo. Para un aporte sistemático en el análisis organizativo se recurre al encuadre de tipos racionalidades de Habermas utilizado por varios autores (Bardiza, 1997; Cantón Mayo 2004; Gairín Sallán, 1996) que diferencia el enfoque científico – racional, el interpretativo simbólico y el socio – crítico. Previamente se hace mención a otros esquemas mediante los cuales algunos autores clasificaron las posiciones teóricas que influyen en la interpretación de las organizaciones educativas.

El esquema de cuatro modelos de organización (Ellstrom 1983) los caracteriza como racional, político, de sistema social y anárquico. Cuthbert (1984) presenta cinco: el analítico – racional, el pragmático – racional, político, ambiguo y fenomenológico. Otra mirada similar es del trabajo de Miles y Ekhom (1985) donde identifica cinco imágenes de la escuela: el racional – burocrático; profesionalizada/colegial; sistema social, política y sistema natural.

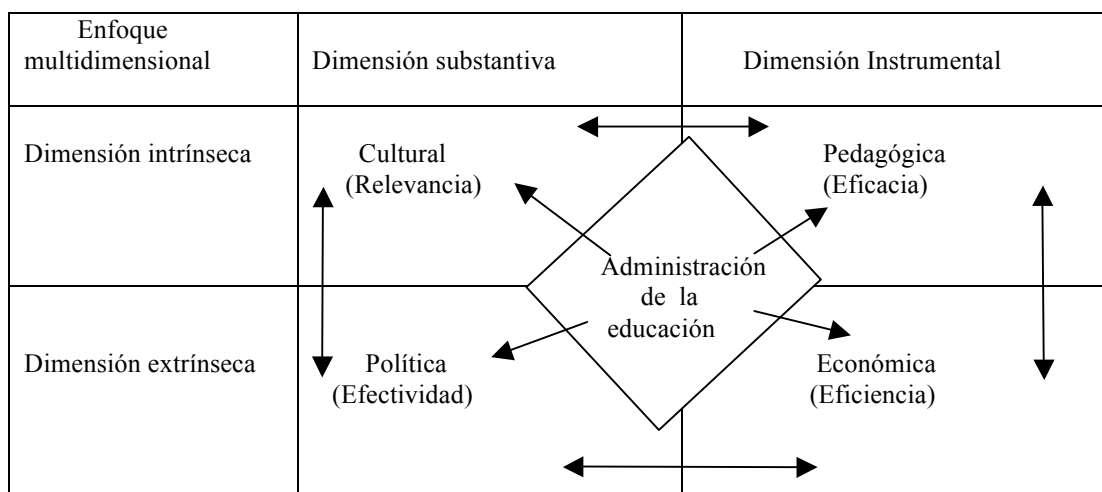
Los aportes desde la sociología de la educación para la caracterización de las organizaciones educativas según Burrell y Morgan identifican cuatro paradigmas que detalla Tyler (1991), estos autores los definen como funcionalista, que subyace a las metáforas mecanicistas y orgánicas, interpretativo en el que se considera la organización un documento simbólico, radical, en donde puede contemplarse la

organización como instrumento de dominación y humanista radical en la que predomina las formas de liberación intersubjetivas e ideológicas.

En el análisis respectivo de Antúnez (1998) se destaca las aportaciones de Bush (1986) que identifica cinco modelos diferentes, los formales que incluyen los sistémicos, los burocráticos, los racionales y los jerárquicos, los modelos democráticos, los modelos políticos, los modelos subjetivos y por último los modelos ambiguos.

En el marco de los estudios sobre administración de la educación y las organizaciones desde América Latina uno de los aportes más sistemáticos y vigentes es el trabajo de Sander (1984) que propone delinear cuatro paradigmas diferentes para el análisis de las organizaciones, el de administración para la eficiencia, el paradigma de administración para la eficacia, el paradigma de la efectividad y el cuarto, el paradigma de administración para la relevancia. Esos paradigmas son a su vez cruzados con cuatro dimensiones, substantiva, instrumental, intrínseca y extrínseca. El autor concluye luego del análisis de cada enfoque con su correspondiente dimensión en la necesidad de editar un paradigma multidimensional como confluencia de los cuatro paradigmas para el análisis y la intervención en las organizaciones.

Su esquema de interrelaciones es el siguiente:



Cuadro 1: La Administración de la Educación en el centro de las confluencias y contradicciones interdimensionales. (Sander, 1984) (p.61)

A continuación a manera de síntesis se detalla el cuadro de referencias de Cantón Mayo (2004) sobre distintos autores del campo de estudio de las organizaciones que han definido sus miradas desde determinadas perspectivas teóricas. En ese esquema se agrega la referencia de B. Sander en la perspectiva de la intervención

<b>Perspectiva racional positivista</b>	<b>Perspectiva simbólico – interpretativo</b>	<b>Perspectiva sociocrítica micropolítica</b>	<b>Perspectiva de intervención</b>
García Hoz (1978)	Owen (1980)	Ball (1990)	Martín-Moreno (1989, 1996)
San Juan Nájera (1974)	González (1990 – 2003)	Fernández (1988,1990)	Zabalza (1990)
Fernández Huerta (1973/1976)	Escudero (1987)	Santos Guerra (1990)	Gairín 1987, 1996,1998
Pozo Pardo (1978)	Cardona (2001)	Coronel (1998)	Lorenzo (1996)
Dieuzeide (1983)	Zabalza (2002)	Sabirón (1999)	Cantón (2003)
García Hoz y Medina Rubio (1986)	Antúnez (1993)		<b>B. Sander (1984)</b>
Ciscar y Uría (1989)			
Muñoz y Román			
Gray (1981)			

Cuadro 2: Perspectivas en las definiciones de Organización Escolar. (Cantón Mayo, 2004) (P.47)

A partir de la descripción del tipo de racionalidades que se detalla a continuación, en proyección al análisis de los componentes de las organizaciones educativas, se derivan las influencias de esos enfoques hacia el diseño de la gestión de los centros escolares. Esas notas propias de cada caso efectivizan una acentuación en los modelos de gestión directiva.

El trabajo desde estos enfoques el científico – racional, el interpretativo simbólico y el socio – crítico, como plantea Gairín Sallán (1997), sostienen concepciones respecto a la realidad, describen e interpretan la realidad escolar y exponen la forma de conocer esa realidad. Sus ideas fuerzas y notas que caracterizan el sentido de cada enfoque son los siguientes:

*Enfoque clásico, positivista, racional-tecnológico*  
 Idea fuerza: La organización es una realidad posible de normalizar, de otorgarle uniformidad, de tecnificar y estandarizar.  
 La nota propia: identifica las escuelas eficaces en condiciones eficientes

*Enfoque interpretativo – simbólico – cultural – fenomenológico.*

Idea fuerza: La organización no es solo lo visible, es lo que esa realidad significa para sus miembros.

La nota propia: atiende la cultura organizativa

*Enfoque crítico, político o socio – crítico*

Idea fuerza: Toda organización manifiesta la realidad social, es lo social, es una *realidad problemática* por lo tanto es una estructura de opresión que responde a sectores de poder y busca una transformación emancipadora.

La nota propia: se compromete con el cambio organizativo.

El enfoque científico racional reúne una serie de teorías que se interpretan como presupuestos comunes para pertenecer a una misma agrupación, entre ellas se destacan la de sistemas, la de las relaciones humanas y la burocracia (Bardiza, 1997; Gairín Sallán, 1997; Smyth, 1989) Otros autores incorporan en este enfoque también la posición positivista y funcionalista sobre la organizaciones. (Cantón Mayo, 2004; Ball, 1989; Bates, 1989). El centro del enfoque es para algunas la dimensión estructural de la organización de la escuela, con distintos focos de interés como la toma de decisiones como proceso racional y otros es una dimensión más psicologistas donde se marca el carácter racional de la eficacia de la escuela desde el papel que juegan los individuos como la cuestión del liderazgo y la motivación.

Algunos de los presupuestos conceptuales y de las identificaciones de este enfoque resultan ser:

- La realidad puede ser conocida tal cual es,
- Existe una teoría general universal, aséptica.
- La teoría como recurso instrumental para la acción.
- Causalidad lineal y objetiva.
- Delimita y prefigura metas, estructuras y tecnología.
- Objetivos prefijados.
- Criterio de homogeneidad.
- Criterio de eficiencia y eficacia

Estos enfoques han delimitado el conocimiento de la realidad en forma a priori de esa misma realidad de las organizaciones escolares. La escuela esta prefigurada antes de la *escuela misma*. La producción académica hace abstracción de la realidad en tanto el suceso fuera de los márgenes no ofrece validez objetiva. La realidad normal es la prevista, no tiene porque llamar la atención. El sentido de uniformidad deja habilitada la matriz de origen y funcionamiento donde se debe corresponder cada escuela. La característica histórica de la homogeneidad de la escuela que otorgó y justificó la

extensa regulación de los sistemas educativos en América Latina durante todo el siglo XX tiene su respaldo en estos enfoques. El sentido y uso de los parámetros, estándares y regulaciones jurídicas de orden responden a la racionalidad que estructura de manera atemporal, a personal y ahistórica los centros escolares. La conducta de los individuos responde y se controla en dependencia de las normas oficiales instituidas por eso el conocimiento es objetivo y debe estar exento de apreciaciones de sustento emotivo o creencias de la vida privada de los individuos. Smith (1989) citando a Hoy y Miskel, referentes del positivismo conductista afirma al respecto:

Apuestan por un concepto del hombre inherentemente mecanicista y reduccionista, y renuncian a la idea de hombre como ser consciente, reflexivo y creativo, capaz de actuar de agente de su propia liberación y emancipación. El paradigma científico, al ocuparse sólo del mundo objetivo, no puede abarcar, y ni siquiera describir, un mundo subjetivo construido socialmente sobre la experiencia y la conciencia vivas de la mente humana. (p.19)

En el marco de la perspectiva clásica la definición del modelo funcionalista la incorpora Tyler (1991) citando a Morgan:

Morgan caracteriza acertadamente el enfoque funcionalista del análisis de las organizaciones como “generador de formas de elaboración teórica que se basan en el presupuesto de que la vida real de las organizaciones se funda en una red de relaciones ontológicamente reales, relativamente ordenadas y cohesivas (1980, p.616). Una versión del funcionalismo está constituida por el modelo “legal- racional” ortodoxo de organización, [...] que explica las variaciones de la estructura de la organización tanto en términos de un patrón de objetivos y valores como a modo de mecanismo coordinador. (p.27)

Otros de los aspectos refiere a la relación entre teoría y práctica la cual es puramente técnica, no hay interrogantes sobre la naturaleza y la razón de ser de la práctica. En esa línea de análisis Bardiza (1997) precisa que estos enfoques no cuestionan la propia esencia de los objetivos, están dedicados al modo de lograrlos eficazmente. El interés se centra en el aporte de recetas que se presupone que están legitimadas por una ciencia objetiva (Smith, 1989). La categoría de recetas es recurso ordinario en el sistema educativo que se deriva de esta calificación homogénea de la realidad escolar.

En la burocracia la regularidad del funcionamiento de las organizaciones educativas es tan constante que los conflictos perturban como elementos externos al proceso. Entran dentro de la clasificación de componentes patológicos y precisamente por irracionales. Los conflictos son de los individuos no de las organizaciones. La

burocracia se desarrolla con mayor perfección cuanto más de *deshumaniza* (Bates 1989). Hay una operatoria del consentimiento hacia el orden regulado donde la administración sustituye a la política. Bates (1989) lo precisa con la categoría de despolitización:

Es evidente que todas las sociedades socializan a sus miembros según determinados modelos de valor, creencia y conducta. La socialización va unida inevitablemente a la vida social. Sin embargo, la socialización que propone la organización burocrática es diametralmente diferente a la de la mayoría de las culturas, sociedades y comunidades, por cuanto se propone una despolitización efectiva tanto de los miembros como de los clientes de la organización. (p.192)

La acción política como la exposición de las ideas o versiones personales de los objetivos, en los modelos burocráticos, es reducida y restringida a los directivos. Estos se han convertido en técnicos y expertos de la acción eficaz, no muy alejados de lo que hoy se les requiere en muchos modelos de los sistemas educativos en el mundo.

En palabras de England (1989) apelar a la figura de la ingeniería social es pertinente para los directivos:

La práctica administrativa, pues, en la forma de control técnico, es una práctica política que se ocupa de cuestiones tales como la distribución de recursos, la organización de la enseñanza y el desarrollo curricular. El administrador educativo, desde este punto de vista es un ingeniero de sistemas sociales. (p.92)

Las escuelas eficaces y su gestión directiva traducen los marcos de referencia de este enfoque donde se registra una cada vez una mayor inclinación a su incorporación y sostenimiento en los sistemas educativos de América Latina. (Teodoro 2008; Torres, 2008). Gairín Sallán (1997) reconoce la ascendencia de este encuadre en el perfil del movimiento de escuelas eficaces con su explicación:

La implicación organizativa más destacable de este enfoque es el impulso que dio al llamado movimiento de las escuelas eficaces, dirigido a la búsqueda del conjunto de rasgos que permiten hablar de un “buen funcionamiento” de los centros educativos.[...] Desde los primeros estudios que asocian los resultados escolares a variables de *un buen funcionamiento* (escuelas eficaces), a una preocupación por el uso de los recursos (escuelas eficientes) o manifiestan preocupación por los procesos y productos (escuelas de calidad), las aportaciones en la línea de delimitar rasgos característicos han sido constantes.(p.37-38)

El enfoque clásico racionalista y en particular el burocrático, aún vigente y con influencia, se muestra con considerables fisuras en las organizaciones educativas actuales pero es al mismo tiempo demandado para su actualización en determinados aspectos. El movimiento de las escuelas eficaces como se ha mencionado y sus

derivaciones a las formas de la organización, la cultura del resultado y la competencia que se instala en la escuela como influencia de la mirada rectora del mercado son otras formas que se derivan de este encuadre clásico.

La gestión directiva en definitiva se desarrolla en el cumplimiento de la normativa del propio sistema educativo, tanto institucional como curricular, para cada institución educativa. Las conductas quedan resueltas de manera a priori, en un contexto de neutralidad y en busca de un rendimiento eficiente. Los soportes de jerarquía, autoridad, lo regular y lo legal definen las siguientes notas como más características de este enfoque expresado en la vida de un centro educativo.

- a. Escuelas típicas, homogéneas. Rutinas institucionales, criterios uniformes.
- b. Deslinda los conflictos.
- c. Estandarización de procedimientos. Se centra en los procesos técnicos.
- d. Misiones y funciones asignadas y generalizadas en la gestión institucional y curricular.
- e. Gestión impersonal, validez de la historia documentada. La calidad como certificación.
- f. Linealidad y estabilidad de la planificación y del diseño de mejoramiento o evaluación de la calidad en términos de resultados por medición externa
- g. Neutralidad ideológica.
- h. Bloqueo de la comunicación.
- i. El mérito prevalece sobre la política
- j. Términos frecuentes que lo identifican: input, output, costo, productividad, coherencia, armonía, sistema, realimentación, eficiencia, medición, maximizar, aplicación, técnico- tecnología, verificación
- k. Hay una mayor predicción por sobre la previsión
- l. Prioridad de función sobre el saber.

El enfoque interpretativo, simbólico, cultural, fenomenológico se sostiene en la racionalidad interpretativa que reconoce el involucramiento de la intencionalidad y de la intersubjetividad en la conformación del acontecer de las organizaciones educativas. La organización no es solo lo visible, es lo que esa realidad significa para sus miembros con las cargas de valoraciones, creencias y reconocimiento de orígenes y evolución de los ámbitos institucionales condicionados por la variable subjetiva de sus miembros.

Los aportes de Max Weber citado en Carr y Kemmis (1988) hacen alusión desde la sociología a la ciencia que intenta el “entendimiento interpretativo de la acción social”, (p.102). Esa acción social esta impregnada de un significado subjetivo que se expresa en la *conducta humana* y que para develarlo hace falta una interpretación del sentido que



cada actor confiere a su conducta. El ejercicio de la ciencia social interpretativa es descubrir esos significados y hacerlos evidentes. Las acciones sociales no son definiciones aisladas o aleatorias de los individuos, guardan una estrecha relación con las huellas que deja la historia social en el individuo. Así lo refiere Carr y Kemmis (1988):

El carácter social de las acciones implica que éstas surgen de las redes de significados conferidas a los individuos por su historia pasada y su orden social presente, los cuales estructuran de cierta manera su interpretación de la “realidad”. [...] Por ese motivo, otra misión de una ciencia social “interpretativa” es la de descubrir el conjunto de reglas sociales que dan sentido a determinado tipo de actividad social y así revelar la estructura de inteligibilidad que explica por que tienen sentido cualesquiera acciones que observemos. (p.104)

Con esta afirmación se contradice la posición homogeneizadora, regular y universal de la escuela para conocer su realidad. Cada organización educativa concentra en su presente no solo la historia cronológica sino fundamentalmente su historial de significados explícitos e implícitos. Morgan (1990 citado en Gairín Sallán, 1997) afirma en esta dirección del análisis: “Las organizaciones son esencialmente estructuras de realidades sociales que descansan en las mentes de sus miembros que las concretan en serie de reglas y relaciones” (p.41) y se agrega la definición de Bolman y Deal (1984 citado en Gairín Sallán, 1997): “Lo realmente importante en cualquier hecho, no es éste en sí mismo, sino el significado de lo que ocurre” (p.44). Como dice la especialista en calidad de la educación, Schmelkes (1994) “Cada escuela es única. La escuela típica no existe La escuela la definen quienes en ella trabajan, los alumnos a los que sirve, la comunidad en la que está inserta y las interacciones entre todos ellos [...]” (p.70)

Se mencionan a continuación algunas características del enfoque:

- La realidad como conjunto de significados construidos y *compartidos* por las personas en calidad de actores.
- La realidad social como realidad construida, *tantas realidades como personas* en acontecimientos ambiguos e inciertos.
- La naturaleza del conocimiento educativo es subjetiva.
- Las acciones se interpretan como contingentes y redefinibles.
- La escuela como *construcción cultural*, generada desde los significados de los miembros.
- Los símbolos aumentan la predictibilidad y disminuye la incertidumbre.
- Los miembros suelen actuar en coalición donde negocian sus intereses y metas

- La organización y el entorno tiene una baja o pobre interacción. Las disputas y negociación son netamente ad-intra de las organizaciones.
- El enfoque cultural descubre elementos irracionales en la teoría racional.

Se puede ejemplificar con una situación frecuente en las escuelas (Asprella, 2013). En el caso de las políticas educativas incluyendo las instrucciones para la gestión que emiten los niveles centrales del gobierno educativo, estas responden a ciertos modelos que en su repercusión en términos directos y diarios en los centros escolares media *una gran cocina* de percepciones, interpretaciones, asignación de significados, cargas simbólicas e intervenciones. Se evidencia como esas definiciones políticas en el seno de una organización educativa, mirada desde este enfoque interpretativo, confrontan con otras fuerzas originadas en la cultura institucional que las redefine y las acomoda a la versión de cada escuela. La realidad de las organizaciones muestra que habitualmente las políticas denominadas descendentes se encuentran con un filtro, que es el filtro propio de la construcción de la naturalización de la práctica de cada actor y la de los estilos que se instalan en cada escuela.

A la luz del ejemplo se considera que el enfoque interpretativo abre al tratamiento de revisar las condiciones previas sobre las que se sustentan las formas de definir y construir posiciones en las organizaciones educativas, la estructura que configura la construcción a priori de los discursos que expresan la interpretación. En esta línea el trabajo de Popkewitz (1997) sobre estructura con un enfoque en la epistemología social resulta de apoyatura al análisis. Al respecto expresa el autor:

Las estructuras son principios globales y universales de ordenación del mundo social... Este concepto de estructura reconoce que gran parte de nuestras pautas institucionales comúnmente aceptadas fueron creadas, en realidad, como respuestas a tensiones sociales complejas, aunque ahora se consideren como partes naturales de las interacciones, lenguaje y prácticas cotidianas [...] La estructura en cuanto idea dinámica e histórica [...] Las estructuras no son estables, sino que se encuentran en continuo cambio. (p.32)

En el análisis de Antúnez (1998) sobre los modelos subjetivos caracteriza este mismo planteo sobre estructura y la organización: “concebir la estructura como un producto de la interacción humana más que como algo fijo o predeterminado. La formalización de la estructura o los grafos para representarla suponen una pura ficción” (p.44).

La ciencia hermenéutica – interpretativa tiene una forma propia de construir el conocimiento sobre las organizaciones educativas, se ha recurrido en ese sentido a los enfoques etnográficos donde los interrogantes buscan escudriñar las hebras más imperceptibles y originarias de las significaciones presentes en la madeja organizacional de la escuela.

En el marco del presente trabajo donde un foco está puesto en la escuela secundaria, estos enfoques cobran una dimensión relevante en tanto las escuelas secundarias son hoy escenario de cambios estructurales de significaciones muy sustantivas. La escuela secundaria interpretada como selectiva por su impronta histórica a ser interpretada como de acceso universal desde el enfoque del derecho a la educación exige una revisión en profundidad de su sentido con el correlato en el modelo de gestión directiva que deviene de estas nuevas concepciones políticas y pedagógicas.

Desde la perspectiva fenomenológica se sustenta esta preocupación y se reconoce en el individuo el inicio de todo proceso de construcción de sentido en la realidad organizacional, en el caso del secundario serán los propios actores quienes identifiquen nuevos sentidos y los introduzcan con *valor simbólico* en la comunidad. Bardiza (1997) expresa esta idea y a continuación reafirma el sentido político de la dirección con una cita oportuna de Deal:

Esta perspectiva busca comprender su interpretación del mundo que le rodea, las escuelas son vistas como centros de actividad política, que crea significados y sirve a la sociedad como un símbolo permanente. “Los directores que ignoran necesidades, se evaden de lo político o rechazan los símbolos y ceremonias para centrarse exclusivamente en el liderazgo instructivo, pueden llevarse una sorpresa” (Deal, 1987, p.230) (p.11)

En definitiva lo esencial en esta perspectiva es revelar y develar la red de significados que dieron sustento al orden existente en las escuelas y a su tensión de cambio y reconfiguración que desde las interpretaciones de los actores se exponen en la vida cotidiana. La intención por conocer la realidad escolar queda centrada en detallar y comprender el entorno en el que se produce la toma de decisiones. En tanto el perfil directivo en conjunción con los demás actores, desde este enfoque, se parte del interés común de alcanzar desde la comunicación una comprensión mutua de sus intereses y en donde se persigue un sentido de utilidad para poder sobrellevar la organización escolar en la vida diaria.

Palabras que uso que repercuten desde esta perspectiva: simbólico, interpretación, sentido, significación, realidad construida, subjetividad, actores, cultura escolar, ritos, ceremonias, prácticas, negociación, imágenes escolares, juicio subjetivo, mediación, consenso.

El enfoque socio – crítico – político se concibe desde la consideración que las organizaciones son el reflejo de la realidad social y política de la sociedad. Las escuelas como organizaciones son construcciones sociales. El sentido del enfoque no radica en conocer los significados en el hacia dentro de la organización sino en conocer la manifestación de la sociedad en la escuela a través de indagar los porque, los motivos y las tensiones. El propósito de la teoría social crítica (Bates 1989) es explicar y esclarecer la racionalidad y justificación ideológica que dan plataforma de sentido a las aparentes regularidades de la vida social. Denhardt (1981, citado en Bates, 1989) define esta posición:

El trabajo del análisis social crítico consiste en desmenuzar estas justificaciones, o ideologías, y establecer las regularidades de la acción social que se esconden tras la superficie de nuestras relaciones. A su vez, la crítica nos permite ver las relaciones de dependencia y de sumisión que previamente se nos ocultaban; da origen a un proceso de autorreflexión en el que empezamos a comprender cuál es nuestra condición verdadera, libres de los condicionantes ideológicos. (p.200)

Continuando en esta línea la categoría de *realidad problemática* deja en evidencia el comportamiento de una estructura de opresión, condicionamientos y reproducción e incorpora en centralidad el análisis de los planos de poder y por consiguiente persigue una transformación emancipadora. Para Borrel Felip (1989) “el poder puede ser considerado como la habilidad para determinar el comportamiento de los demás o para salir de un conflicto” (p.97). Como ya se mencionó, el interés vertebral de este enfoque es el cambio organizativo. Las organizaciones escolares expresan notas sobre las relaciones de dominación, autoridad, privilegios y se contraponen con valores de justicia, igualdad y autonomía. En esta visión escuela – sociedad que expresa un proceso histórico de mutua dependencia Mészáros (2008) lo profundiza como una relación de dependencia para un escenario de cambio:

Pocos negarían hoy que los procesos educativos y los procesos sociales más amplios de reproducción tienen una vinculación estrecha. En consecuencia una reformulación significativa de la educación es inconcebible sin la correspondiente transformación del marco social en el cual las prácticas educativas de la sociedad deben cumplir sus vitales e históricamente importantes funciones de cambio. (p.21)

El enfoque socio-crítico de las organizaciones parte del reconocimiento del conflicto, de las tensiones, que expresan relaciones de poder y dominación. A decir de Friere hay una pedagogía del oprimido (Freire, 2005) que se establece en la categoría de la concepción bancaria de la educación donde se anula el poder creador de los educandos o se los minimiza estimulando su ingenuidad y no su criticidad. Este mismo planteo se proyecta a las organizaciones, donde el enfoque socio crítico caracteriza escuelas desde gestiones directivas de ingenuidad donde su acriticidad es patente frente a las políticas públicas del sector e influencias externas o gestiones directivas de contradicción donde se habilitan nuevos ángulos de interpretación e interrogación que permiten el develamiento de la otra cara de la realidad signada por la injusticia y el deterioro de las sujetos individuales y colectivos.

Para hacer efectivas estas relaciones de contradicción y el ejercicio de una conciencia crítica es relevante sustentar una comunicación directa sin distorsiones en la organización educativa. En la mediación comunicacional yacen las condiciones flagrantes de mecanismos represivos de la conciencia de los sujetos o de circuitos genuinos sin perturbaciones de los contenidos autónomos de los sujetos. Para este último encuadre el seguro lo asiste el compromiso democrático y la práctica participativa. La esfera de la comunicación, desde este enfoque define la inclinación del modelo de gestión.

Para el análisis sobre los modelos políticos de Bush (1985, citado en Borrel Felip, 1989) se destaca: “la ambigüedad de los fines educativos donde los individuos, los grupos y las coaliciones tienen sus propios propósitos y actúan para alcanzarlos” (p.96).

El ejercicio de la contradicción es nota distintiva de la dinámica de este modelo en las organizaciones que buscan un impacto en la construcción de la conciencia histórica, así lo expresa Gairín Sallán, (1997):

Desde el paradigma socio- crítico se trata de elaborar un conocimiento sobre la organización que debe llevar a sus miembros a la autoconciencia de las contradicciones implícitas que hay en la vida organizativa y a descubrir las formas de falsa conciencia que distorsionan el significado de las condiciones organizativas y sociales existentes. (p.45)

Para esta perspectiva la lucha esta centrada en la contradicción frente al orden imperante porque todos lo sujetos han internalizado o se los intenta adaptador desde

esas condiciones dominantes y asumir una determinada concepción del mundo y por lo tanto traducirla a nivel de las organizaciones escolares. Quiroga (1994) reflexiona sobre el escenario impuesto y las fisuras posibles que hacen a una visión diferente cuando afirma:

[...] esa sociedad no es homogénea, y si bien hay una clase social que domina a otras, eso no se da sin resistencia. Hay lucha de clases. Y una de las formas de la lucha social es la lucha ideológica. Hay una concepción dominante que tiende a encubrir y mistificar la realidad. Los rasgos más sobresalientes de esa ideología dominante es que universaliza lo particular, naturaliza lo social y eterniza lo histórico. [...] las contradicciones no son analizadas como un modo de ser de la realidad, sino como una anomalía del pensamiento o del sentimiento [...] Las necesidades objetivas de otros sectores sociales los conducen a develar la esencia de esa realidad y a enfrentar a la ideología dominante. (p.70)

Los aportes de la pedagogía crítica, a través en los autores como McLaren y Giroux, ofrecen miradas claves sobre la concepción y el diseño de la dinámica organizacional de las escuelas. Al postular una educación que promueva sujetos críticos para que cuestionen y desnaturalicen los procesos convencionales de las prácticas educativas indefectiblemente connota al tipo de estructuración que asumen las escuelas.

Así reafirma McLaren (2003) esta convicción:

Una de las mayores tareas de la pedagogía crítica ha sido relevar y desafiar el papel que las escuelas desempeñan en nuestra vida política y cultural. [...] los teóricos de la educación crítica han comenzado a ver a la escuela como una empresa resueltamente política y cultural. [...] ver a las escuelas no sólo como espacios instruccionales, sino también como arenas culturales donde una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una lucha irremisible por la dominación. (p.196)

Desde las consideraciones Giroux (1990) se considera que la función de la educación es crear intelectuales críticos que cuestionen la cultura dominante y que generen un discurso alternativo. El educador y en ese sentido proyectado a los directivos son los intelectuales orgánicos que llevan adelante la tarea de desmitificar y desnaturalizar el orden de sumisión vigente. Por ese motivo la escuela es el espacio físico donde se debe ejercer la democracia en esa doble instancia de contradicción y resistencia al mismo tiempo de la ideología dominante. Este sentido de democracia de la escuela se acentúa aún más para McLaren (2003) al sostener que la teoría crítica instala el debate ético sobre la función de la escuela, lo expresa así:

La pedagogía crítica se funda en la convicción de que para la escuela es una prioridad ética dar poder al sujeto y a la sociedad sobre el dominio de habilidades técnicas, que están primordialmente atadas a la lógica del mercado de trabajo. La preocupación por

la dimensión moral de la educación ha llevado a los académicos críticos a emprender una reconstrucción socialmente crítica de los que significa “ser escolarizado”. (p.198)

El aporte de este enfoque para el análisis de las organizaciones educativas se centra en el poder, como referencia a los condiciones de dominación y en la incidencia de la realidad política como construcción de la libertad y la participación como procesos de emancipación, sus notas más características se pueden definir en las siguientes:

- La organización como construcción social, mediatizada por la realidad socio-cultural y política.
- Las organizaciones educativas exponen / son la realidad social. / Estructura social dominante.
- Recurre a los mecanismos de negociación.
- Sostiene una perspectiva emancipadora / liberadora desde las escuelas.
- La organización refleja las relaciones entre estructura superficial y profunda.
- Genera otros modos de pensar lo “no oficial” de la escuela.

En esta perspectiva corresponde una referencia fundamental a una de las acentuaciones muy difundidas y reconocidas como es el enfoque micropolítico de la escuela. Bardiza (1997) lo explica en interrelación con la visión macropolítica:

Para reconocer y comprender la dimensión política de las instituciones escolares es necesario relacionar dos enfoques que generalmente se presentan disociados. Por una parte, el enfoque *interno*, que persigue estudiar y analizar las escuelas como sistemas de actividad política —en cuyo caso estaríamos hablando de *micropolítica* educativa—, y, por otra, el enfoque *estructural*, que presenta a la escuela como un aparato del Estado, responsable sobre todo de la producción y reproducción ideológica. Esta visión *macropolítica* de la escuela es necesaria, a su vez, para comprender (sistema económico, el curriculum oficial, el sistema ideológico y político público). Es necesaria la superposición de ambos enfoques para lograr un conocimiento más aproximado de la realidad. (p.18)

El reconocimiento del accionar de la escuela como sistema político implica otorgarle la consistencia de la vida social en la escuela reconociendo su complejidad y dinámica desde la historicidad, la situacionalidad y las luchas de intereses de los sujetos por sobrevivir y alcanzar a cumplir sus deseos individuales y colectivos. El término micropolítica ha sido enriquecido por varios autores desde su utilización, el trayecto lo describe específicamente Bernal Agudo (2004):

El término fue acuñado en 1975 por el estadounidense Iannaccone; [...] en los años ochenta otros autores avanzan en torno a tres términos clave: *Relaciones de poder, conflicto y procesos políticos*. [...] Otra de las aportaciones es la de Hoyle (1986) que incide en el “*lado oscuro de la organización*” como todo aquello que Ball comenta que no sabemos y que es lo que realmente es determinante en su funcionamiento. Por

otra parte, Bacharad y Lawler (1993) destacaron unos ámbitos considerados clásicos en esta perspectiva como son el papel del diálogo, el debate y la formación de coaliciones.[... ], pero una de sus aportaciones más importantes ha sido su consideración de “*lógicas de acción*” como aquellos intereses que entran en juego en la dinámica de cualquier organización.

En esa secuencia se encuentra S. Ball quien ha continuado profundizando sistemáticamente este enfoque reiterando que el punto fundamental del análisis de las organizaciones educativas está en como llegar a conocer lo que, precisamente, no sabemos de las escuelas. Su posición (Ball, 1989) enfatiza el reconocimiento de la naturaleza conflictiva de las organizaciones escolares. Su comprensión de lo micropolítico resulta elocuente:

Mi uso del término micropolítico también es abierto e inclusivo, pero yo limito y específico el concepto en conexión con tres esferas esenciales y relacionadas entre sí de la actividad organizativa: 1) los intereses de los actores; 2) el mantenimiento del control de la organización y 3) los conflictos alrededor de la política, en términos generales lo que llamo la definición de la escuela. (p.35)

El planteo busca resaltar como se describe la circulación del poder, se enfatiza en que dicha estructura frecuentemente no manifiesta la dinámica de las relaciones de poder que en ella se desarrollan. La metáfora de Ball (2001) "campo de lucha" permite estar atento a las relaciones de poder que determinan las influencias reales entre sus actores. En el sentido que le otorga Mintzberg (1991) que existen centros de poder carentes de reconocimiento oficial. Las vías reguladas se ven complementadas y a veces incluso *burladas* por fuertes redes de comunicación informal, y los procesos de decisión atraviesan la organización independientemente del sistema regulado.

La micropolítica constituye otra esencia de la vida organizativa y se desarrolla en muchas ocasiones en espacios no académicos mediante relaciones informales de simpatía, ideología o conocimientos, que se terminan constituyendo en la cultura institucional, en términos de Viñao (2002) como “el conjunto de teorías y prácticas sedimentadas en el seno de la institución escolar a lo largo del tiempo”. Su “apropiación” y asimilación” explicaría la inercia del profesor que “reproduce mecánicamente, por mimetismo y sin distancia crítica, lo que ha visto hacer” (p. 57). En términos de Corea (2004): “de lo que viene durando sin producir efecto alguno” (p. 34).

La lectura sobre las organizaciones escolares, tanto desde el campo de estudio académico como de los discursos de las instancias del gobierno de la educación



siempre ha estado condicionada por la última razón que el sistema le impone e implica el sentido de certidumbre y racionalidad. Esta certeza es reconocer que la regulación y el orden del sistema educativo deben prevalecer y preservarse. Podemos comprobar al mismo tiempo que en la circunvalación de la escuela sus actores apelan a ciertas lecturas ancladas en otro orden de registro sobre la realidad. Ese orden no es neutral ni inocuo y se expresa en los laterales de lo confuso, las constantes de perplejidad, lo imprevisible, lo oculto o lo tergiversado o simplemente los sentimientos de posesión, de odio y amor o los motivos de permanencia. La versión micropolítica intenta dar una respuesta a esta constatación de tensiones que operan sobre la interpretación de los sucesos escolares. Los intereses, el control y los conflictos como menciona Ball parecen innatos a la imagen y secuencia de la escuela actual. Las escuelas son un entramado del cual es necesario dilucidar los colores y texturas de los hilos silenciosos y ocultos que la radiografía de las organizaciones escolares expone en la actualidad.

Desde el estudio de la realidad micropolítica de la escuela Bardiza (1997) como especialista en el tema, explica las dos razones del porque de la actividad micropolítica y establece una directa relación con el papel de los directivos:

Las escuelas son particularmente propicias a la actividad micropolítica por dos razones, (una) son organizaciones débilmente articuladas, entre cuyos espacios o intersticios puede florecer mucha actividad y (dos) porque la formas de legitimación compiten en la toma de decisiones. Esto último se debe a que la legitimidad formal del director es desafiada por formas profesionales y democráticas alternativas, que son especialmente válidas para las escuelas. (p.21)

El enfoque micropolítico al reconocer *la escuela como campo de lucha* busca y promueve el cambio partiendo del reconocimiento del conflicto como situación de insatisfacción, injusticia o interés por algo diferente en condiciones de mayor dignidad y con un encuadre ético. Deja en evidencia en ese camino de búsqueda tanto las dimensiones explícitas como las ocultas y desde el análisis de Ball (1989) se juzga esencial, “si se quiere comprender la naturaleza de las escuelas como organizaciones, lograr una comprensión de tales conflictos” (p.35).

El mismo Ball (1989) concentró una precisa contraposición entre el enfoque micropolítico y el enfoque de la ciencia de la organización caracterizado básicamente por la burocracia. Caracterizó mediante un paralelismo antagónico los términos de cada enfoque según se observa en el siguiente cuadro:

<b>Perspectiva micropolítica (Enfoque explícito)</b>	<b>Ciencias de la organización (Enfoque explícito o implícito)</b>
Poder	Autoridad
Diversidad de metas	Coherencia de metas
Disputa ideológica	Neutralidad ideológica
Conflicto	Consenso
Intereses	Motivación
Actividad política	Toma de decisiones
Control	Consentimiento

Cuadro 3 Ball (1989) Conceptos clave. (P.25)

La gestión directiva en perspectiva socio crítica se construye desde el registro de la vida cotidiana, desde las intenciones históricas – culturales que fueron determinando las posiciones de los sujetos y que en la escuela quedan expuestas. La razón política de la escuela como organización es la misma razón que registra la sociedad. Un ángulo poco mencionado en esta perspectiva, al menos por los autores más mencionados de origen anglosajón pero que cobra una dimensión taxativa para América Latina refiere a la educación pública y a los derechos. Desde esta perspectiva se redefinen las luchas de la coerción y pasan a la vanguardia las demandas de lo público y los derechos ciudadanos como parte de los procesos de concientización democrática ciudadana. La situación de vulnerabilidad de los derechos ciudadanos y la lucha por la garantía de los mismos comienza a ser sustanciales en la gestión de las escuelas y en particular del nivel secundario. La razón de los derechos desvía la linealidad tradicional de la razón de la función en los esquemas de gestión.

A continuación se listan términos utilizados en la órbita del análisis pedagógico y de la interpretación de las organizaciones escolares que se vinculan e identifican desde la lectura socio crítica: realidad problemática; política; despoltización; intereses contrapuestos; conflicto; contradicciones; cambio; poder; dominación; resistencia, relaciones de autoridad y privilegio; transformaciones; valor de justicia; igualdad; crítica; incertidumbre; utopía; clase social; cuestión social; sujetos socio- históricos; conciencia histórica; autoconciencia; desnaturalizaciones; derechos, participación, ciudadanía activa/crítica.

Como ejemplo de un ejercicio frecuente de realizar sobre como se interpretan algunos componentes como la escuela, las normas, el fin de la escuela, las prácticas, el conflicto y los directivos en las organizaciones escolares se presenta, de manera sintética en el siguiente cuadro:

<b>Clásico</b>	<b>Interpretativo</b>	<b>Socio - crítico</b>
La escuela es una entidad real y observable, posible de normalizar por leyes.	La escuela es una construcción cultural.	La escuela es una dinámica micropolítica, integrada por grupos, sectores e intereses en pugna.
Normas y estructura bien definida.	Se reconocen los significados. Las “cosas” significan algo distinto para cada miembro de la organización.	Las escuelas son espacios políticos.
El fin de la escuela es la eficacia: alcanzar los objetivos planteados	El fin de la escuela: una cultura colaborativa, de acuerdos, propios para esa organización.	El fin de la escuela es la transformación social y no sólo educativa.
Las prácticas son neutras, objetivas.	Las prácticas se entrecruzan con los valores que significan.	Las prácticas implican una acción moral, de compromiso.
El conflicto es un problema que hay que suprimir en cuanto surge. La buena organización no tiene problema.	El conflicto no es deseable, pero existe y no debe sofocarse autoritariamente.	El conflicto entre grupos es la dinámica que hace cambiar la institución.
Los directivos son técnicos donde su definición esta en la función asignada a priori.	Los directivos son creadores de significados, interpretan lo que surge en la organización, construyen acuerdos internos.	Los directivos son líderes sociales. Afrontan la necesidad de regulación de la conducta política.

Cuadro 3A Componentes de las organizaciones escolares y enfoques de análisis.

### 3.2. Conceptualizaciones sobre gestión educativa

La Administración de la Educación en América Latina como espacio académico de estudio de las organizaciones educativas se ha visto introducida en una tensión conceptual e epistemológica a partir del advenimiento del término y significado de gestión hacia finales de los años ochenta. El concepto de gestión aparece en la literatura especializada, como *managment*, término de origen anglosajón que suele traducirse al castellano como “dirección”, ‘organización’, ‘gerencia’. La denominación de gerencia y gerentes ha sido moneda corriente en el ámbito de la educación privada. La lectura sobre la escuela pública y su deterioro en plena afluencia de las tenencias privatistas de la educación no escatimaron discurso al afirmar, como sucede en otras áreas dominadas por la lógica del mercado, que todo era culpa de un mal gerenciamiento (público).

Para Cantero y Celman (2001) el término gestión ha inquietado las aguas y los debates, y así lo expresan:

Hablar hoy de gestión escolar suscita adhesiones entusiastas o serias objeciones, según los contextos e interlocutores. No se trata, como algún desprevenido podría suponer, de diferencias sutiles o fútiles que a veces apasionan el debate académico. Se trata de una relación más o menos conflictiva entre actores sociales que se disputan la hegemonía o, al menos, cuotas de poder sobre los procesos educativos nacionales. [...] Políticos de la educación, consultores internacionales, gremialistas y empresarios debaten hoy sobre el rol de la escuela en el marco de los profundos cambios económicos y sociales que se han operado en el país. [...] En este contexto, el tema de la gestión escolar es colocado en el centro de la polémica. Se trata concretamente de que las escuelas asuman un modelo de gestión funcional al nuevo orden imperante o desarrollen otro que las fortalezca en su autonomía relativa. (pp.105-106)

En el espacio público de los Ministerios de educación como ya se mencionó en el capítulo primero, en los noventa con la legislación de cuño neoliberal quedó oficializada la versión de una educación pública con dos tipos de gestión, estatal y privada.

Fundamentalmente gestión se tiende a vincularla con participación, es un término que hace referencia a una actividad de actores colectivos y no puramente individuales. Para la teoría organizacional, la gestión educativa es un conjunto de procesos teóricos-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. Puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotan amplios espacios organizacionales. Para Antúnez (1998) al término gestión es de uso genérico en el sistema educativo y deriva a una actuación:

La palabra *gestión* es una de las más utilizadas cuando se trata de describir o de analizar el funcionamiento de las instituciones educativas. [...] En cualquier caso, el término gestión sugiere inmediatamente *actuación*, tiene siempre una dimensión dinámica y, además, necesita ser acompañado de un referente, de una especificación que lo complementa. (p. 59)

El término gestión es un sustantivo al que se le asigna una multiplicidad de manifestaciones. Cantero y Celman (2001) sugieren desprender al concepto de gestión del trasfondo semántico que lo asocia al mundo de los negocios y direccionar a la acepción más general que refiere a diligenciar para la consecución de una meta desde un tipo particular de interacción. La gestión de las organizaciones educativas y la del directivo en particular dice o explica su carácter según la adjetivación que se le

imprima. La inmediata y frecuente calificación de gestión institucional por ejemplo, concentra su actuación en relación a las reglas, a los comportamientos, a los mecanismos internos de funcionamiento, a los sentidos y recursos de las organizaciones. Otras relaciones se establecen entre gestión y gobierno como la capacidad de diseñar las finalidades y las orientaciones de la acción en las organizaciones y entre gestión y gobernabilidad como la capacidad de sostener la ejecución efectiva de las intenciones preservando la unidad del espacio, los referentes simbólicos y la proyección temporal.

La gestión educativa es un conjunto de procesos teóricos-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, que se asume en el marco de cumplir los mandatos sociales en las instituciones escolares. Puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales.

En revisión histórica la toma de decisiones en las etapas de construcción de los sistemas educativos se concentró en los niveles centrales desde donde operaba un sistema de intercambio y comunicación que privilegiaba la prescripción y el control. Este diseño organizacional fue adecuado y eficaz mientras los sistemas educativos tuvieron un tamaño de escala limitada y mientras contaron con un cuerpo de docentes relativamente reducido, con una formación homogénea y un estatus social superior al de la mayoría de sus conciudadanos. Progresivamente, el diseño institucional y el formato de administración original fue útil en tiempos en que la sociedad cambiaba a un ritmo más lento que en el presente. En la actualidad el desafío más importante en materia de política educativa no se reduce a dar mayor autonomía a las escuelas o desarticular la centralización, el desafío es concebir y propiciar el desarrollo de un nuevo modo de conducir el funcionamiento de los sistemas educativos, un nuevo modo de entender la gestión educativa cuyo eje central sea la creación de capacidades humanas, técnicas e institucionales para llevar adelante los nuevos objetivos en un contexto social incierto, cambiante y crecientemente inequitativo.

El concepto de gestión o la concepción sobre la gestión que no implica una definición taxativa, registra momentos históricos donde estaba tácitamente en otros conceptos. Gestión no es un término con larga trayectoria aún, en el sistema educativo. Otros conceptos que fueron guardando mayor incidencia mantuvieron latente el de concepto de gestión que iría a llegar. Para ciertos períodos la administración fue el concepto para un primer tiempo de consolidación de los sistemas educativos. Más tarde

el de organización se incorpora activamente entre los años sesenta y setenta de la mano de los aportes de la pedagogía sistemática y desde los años sesenta en adelante hasta la instalación propiamente del término gestión hacia fines de los ochenta, el concepto de planeamiento en perspectiva desarrollista tenía incardinado al de gestión. Planificar significó durante mucho tiempo gestionar. La Provincia de Buenos Aires fue testigo de ese mimetismo en primer lugar mediante un texto que fue ampliamente difundido en el año 1970 titulado *Planeamiento del aprendizaje en la escuela de nuestro tiempo* teniendo como autor a Jorge Hansen de relevante trayectoria en el sistema educativo nacional y uno de los primeros consultores argentinos de educación en la UNESCO. Ese material fue reeditado en más de diez ocasiones y se extendió a todo el país y países limítrofes. El trabajo de Hansen (1981), fuente de consulta imprescindible e inobjetable proyectaba uno de los aportes más permanentes que validan este vínculo subsumido, casi en sinonimia, entre planeamiento y gestión. Los dos capítulos centrales que hace a la ejecución de la mirada del desarrollo y la acción en educación se denominaron: *El planeamiento, nueva etapa en el desarrollo de la humanidad* y *Planeamiento integral de la educación*. Su texto fue cabecera para la gestión directiva por varias décadas, esta constatación no es ajena a la influencia del modelo desarrollista que en los años sesenta marco la dirección política y económica en muchos países de América Latina.

El planeamiento como gestión guarda una lógica justificada. En relación al contexto político de influencia del modelo desarrollista, planificar era tomar las previsiones y proyectar el *hacer* como *cumplir* pues estaba perfectamente pautado y temporalmente delimitado. Ese hacer y cumplir se puede definir hoy como gestionar, en la versión de algunos autores. Esta apreciación con cierto sentido de evolución histórica, deja de alguna manera una impronta de como para algunos directivos y funcionarios del sistema educativo en general en la experiencia práctica gestionar se define como un hacer. Cuando gestión se vincula con los objetivos organizacionales sin más hay mayores componentes de los vestigios del planeamiento. Hay un acercamiento efectivo a la eficacia, sobre todo interpreta que la gestión es un hecho posterior al diseño de los objetivos. Desde esa interpretación se interroga si planificar no está incluido en el gestionar. Algunas definiciones de gestión en la actualidad aún mantienen y promueven este legado del planeamiento.

El trabajo de Frigerio, Poggi, (1994) junto a Tiramonti y Aguerro, que se titula: *Las instituciones educativas, cara y ceca* fue uno de los trabajos académicos sobre organización y gestión escolar de mayor difusión que acompañaron el proceso de reforma educativa en los noventa en Argentina. Consultado por muchos directivos presentó a la escuela como organización posible de ser analizada desde diversas perspectivas. La más extendida e incorporada en el discurso de los directivos fue plantear las diferentes dimensiones de la gestión de las escuelas: dimensión pedagógico-didáctica, dimensión organizacional, dimensión comunitaria, dimensión administrativa. Donde cada una de estas dimensiones se proponía de modo analítico, ya que sería imposible comprenderlas de modo aisladas.

Otros autores también plantean las dimensiones. Por su parte Casanova y Chaves (2001) señalan que, si bien se presentan en forma compleja e integrada en las escuelas, es posible distinguir seis dimensiones organizacionales: gestión escolar como proceso vinculado a la definición y concreción de un proyecto institucional; funcionamiento organizacional, que es puesta en marcha de la planificación institucional; condiciones ambientales y físicas como los medios y recursos con los que cuenta la escuela para el desarrollo de su funcionamiento; relaciones con el entorno que comprende el conjunto de vínculos – interacciones que establece la escuela con su entorno, actores y organizaciones que pertenecen o no al sistema educativo; cultura institucional donde se expresa la forma de ser de la escuela y de sus actores y tecnologías de gestión que indica los medios instrumentales y metodológicos con los cuales se realiza la gestión de la escuela, tanto el nivel administrativo como el pedagógico.

No obstante las aclaraciones de una mirada en conjunto, el recurso de las dimensiones responde más a un nivel analítico de tipo indagatorio sobre el objeto de estudio de la gestión. En la experiencia directa de la gestión educativa se propugnó en la comprensión de muchos directivos una lectura de paralelismo de las dimensiones en la tarea directiva, una tendencia a actuar por segmentos lo que ha producido un débil desarrollo de una mirada globalizadora e integradora. La escuela es una unidad socio-política de pensamiento y acción y la gestión es concentrada y única como entidad.

### **3.2.1. Acerca de las definiciones sobre gestión.**

En la perspectiva de Tello (2008), se concibe que la gestión educativa hace referencia a la acción y el pensar de los educadores en la cotidianidad de la escuela, de las cuáles también es necesario distanciarse y representarse la realidad simbólicamente para reflexionarla, analizarla, expresarla y asumirla. Debemos considerar que la gestión educativa posee, en sí misma, una complejidad que incluye las subjetividades de las personas, la realidad institucional y fundamentalmente, el entorno. Este aspecto se acentúa también en Cháves Z. (1995) cuando sostiene su definición: "...la gestión no se ajusta al sentido de administración y se aproxima más al de dirección y de gobierno, no entendidos como actividades para hacer que las cosas funcionen, sino como capacidad de generar procesos de transformación de la realidad" (p.5). Esa realidad depara una interpelación a conocerla y una concepción de dinamismo sobre la acción de la gestión. Así los describe Cháves (1995):

La gestión institucional de las escuelas concibe que la realidad histórica que se quiere comprender debe conducir a la acción; y que por lo tanto es necesario acercarse hacia nuevas formas y estrategias de investigación de esa realidad que impliquen [...] plantear alternativas de solución a los problemas de la vida misma de la institución. La gestión institucional rebasa los muros de la escuela, su administración formal, los agentes educativos tradicionales y se ubica en la comunidad para la búsqueda de la ampliación de espacios democráticos y participativos. (p.5)

Es decir, para gestionar se requiere de conocimiento sobre las situaciones que se deben gestionar. Desde esta perspectiva toda apreciación, definición o conceptualización acerca de la gestión educativa acarrea una posición frente a la realidad, esto es una posición pedagógico-política. En este ángulo de ópticas es convergente la acentuación sobre proceso, interacciones subjetivas y perspectivas de gobierno que exponen Cantero y Celman (2001) sobre la gestión:

[...] la gestión escolar consiste en un proceso de tipo interactivo e intersubjetivo, ubicado en un ámbito organizacional 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 de la autoridad y la influencia, para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos. (p.8)

En el prólogo del texto de Blejmar, Gore (2005) también hace incidir la cuestión de la gestión con un apelativo a la capacidad de gobierno, radica la implicancia para la gestión y la gobernabilidad en ese conocimiento de la escuela real afirmando:

Esto implica orientar el esfuerzo a conocer mejor el funcionamiento de las escuelas para poder gestionarlas. Ya no se trata solamente de entender cuál es la normativa más



“lógica” para quienes generan las regulaciones, hace falta un esfuerzo adicional: entender como funciona la escuela como organización para generar un contexto de gobernabilidad que deberá ser ejercido en cada institución. (p.10)

La incorporación de la gobernabilidad trae consigo una redefinición del andamiaje social educativo en la actualidad. Se debe considerar que la escuela y en definitiva los sistemas educativos están atravesando un momento sin precedentes en la historia de la educación en lo que respecta a la institución escolar. Se trata de una crisis estructural – en tanto agotamiento de lo instituido- de la escuela y los sistemas educativos gestados en y para la modernidad. Este tipo de crisis se presentan de modo singular según los tiempos y las variables socio-políticas en las que tienen lugar. Se podría mencionar, como características particulares de la crisis actual, tres razones medulares: la desinstitucionalización en relación al corrimiento del Estado en particular en la década de 1990, (Olmos 2008), la transicionalidad cultural en la tensión entre modernidad y posmodernidad y la fragmentación social heredada de las influencias neoliberal y neoconservadoras en Argentina (Tenti F. 2007). Estas cuestiones son las que generan dislocamiento y desfasaje si se considera que la escuela fue gestada en un período particular de la historia para responder a determinadas demandas de la sociedad y el presente hoy tiene otros encuadres y necesidades. Desde esta perspectiva, considerando la afirmación de Kaes (1996), se abre un interrogante de fundamento, el referido a la cuestión del sentido de la escuela:

Es siempre en un momento crítico de la historia cuando emergen e insisten la cuestión de la transmisión y la necesidad de darse una representación de ella: en el momento en que, entre las generaciones, se instaura la incertidumbre sobre los vínculos, los valores, los saberes a transmitir, sobre los destinatarios de la herencia. (p. 29).

Este planteo intenta aproximarse desde otra perspectiva a la escuela y la gestión. La situación de crisis en el contexto institucional de los sistemas educativos y en consecuencia la escuela también, exige una revisión pero sin obviar la constatación, aún en crisis, que la escuela sigue en pie todos los días. Se trata por lo tanto de pensar o repensar su funcionamiento, en los procesos de su mejoramiento, en la optimización de su rendimiento, en el procesamiento de sus conflictos. Este presupuesto no restringe la gestión educativa a un planteamiento operativo ni mucho menos a un soporte técnico, se trata de gestionar con el espíritu de una experiencia fundante para una realidad del mundo que se mueve en otros parámetros históricos. Esto implica crear condiciones que

produzcan contribuciones hacia otros sentidos en atención a un devenir más justo. Desde esta perspectiva se plantea la construcción de nuevos paradigmas contrarios a lo que surgiera en su momento como gestión educativa en América Latina. La presencia de la gestión como cuestión no mantuvo ingenuidad, así lo denuncia Birgin (2001):

La gestión en tanto paradigma viene a sustituir la política, pero ocurre que la política es de otro orden que la gestión.[...] Nos interesa plantear un retorno de lo político no como una búsqueda restauradora sino para producir y compartir otra legibilidad de la situación, para disputar sentidos, para contribuir a otra orientación de la vida colectiva. Es allí donde deseamos inscribir nuestras preocupaciones sobre la gestión educativa. (p.14)

Hacia finales de los años ochenta la intencionalidad política se manifestó a partir del debilitamiento del papel del Estado como garante de los servicios públicos (Casassus, 2000) y tiende a reducir su función a la fijación de objetivos. En esas condiciones se acuña una conceptualización acerca de la gestión educativa que procura dejar a las escuelas un mayor margen de planificación y regulación interna para alcanzar los objetivos. Esta reducción de las competencias planificadoras y administrativas del Estado se traduce a la esfera educativa, cediendo a las propias escuelas la autonomía y utilizando como factor de motivación la posibilidad de la autogestión, produciéndose lo que Contreras (1999) denomina autonomía de gestión por decreto donde sostiene:

Autonomía (de los servicios públicos y de los ciudadanos), descentralización, desregulación y devolución del poder del estado a la sociedad son, parece, términos que designan y resumen en sus máximos valores y aspiraciones. Evidentemente, la retórica que acompaña a estos cambios, por parte de quien los patrocina, es que suponen una ganancia en la libertad social y personal, una recuperación en la capacidad de iniciativa y de actuación libre. (Contreras, 1999, p. 4).

En este sentido, se actualiza la advertencia de Tedesco (1993) cuando afirma que la autonomía puede estar muy cerca del aislamiento. Si se confunde descentralización y autonomía institucional, dejar las escuelas libradas a su suerte en competitividad entre sí el efecto está garantizado: será la legitimación de la inequidad. No se puede soslayar en esta relación de autonomía y gestión la impronta que los enunciados de las políticas educativas buscan expresarse en las escuelas y fijan sentidos para la gestión no obstante Pozner (1995) dimensiona la principalidad de la acción reflexiva en la gestión tal como orienta su definición

La Gestión Escolar realiza las políticas educacionales en cada unidad educativa adecuándolas a su contexto y a las particularidades y necesidades de su comunidad educativa. Podemos definirla también como un conjunto de acciones, relacionadas

entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en- con- para la comunidad educativa. La gestión es esencialmente una actividad humana en cuanto supone una acción reflexiva que es previa a cualquier acción a emprender, a cualquier decisión a tomar. Esa acción reflexiva es la que fundamenta, justifica y estructura la gestión. Resulta importante destacar que la gestión no es un fin en sí mismo, sino que es parte de un pensamiento y acción estratégicos. (pp. 70-71)

Se propone definir a la gestión ante los problemas, obstáculos y dificultades que ponen en marcha el conocimiento como experiencia, el conocimiento que parte de la realidad para abordar e intervenir sobre ella. Gestionar la escuela es el ejercicio para describir, interpretar e intervenir. Una dinámica de la gestión educativa en constante cambio según las realidades.

En congruencia con Schön (1998) donde se extrapola su planteo a los directivos, se concibe la gestión directiva como reflexión, en oposición a la gestión como tecnicismo-instrumental. Para este autor, la reflexión en la acción posee una función crítica y da lugar a la experiencia en contexto cuando afirma: “Ideamos y probamos nuevas acciones que intentan explorar los fenómenos recién observados, verificamos nuestra comprensión provisional de los mismos o afirmamos los pasos que hemos seguido para que las cosas vayan mejor” (p. 38).

La reflexión y el saber son los soportes de la intervención de la gestión como potencia de sí misma, tal como lo señala Blejmar (2001) en su definición donde se remarca el sentido de intervención:

Gestión 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 no es un evento, no es una sola acción. [...] (p.23) La gestión es el territorio, allí donde el proyecto pedagógico es el mapa. (p.25)

Gestionar supone un saber, pero no un mero saber técnico, sino un saber sobre la situación en la que se interviene (Duschatzky y Birgin, 2001), la escucha atenta, la propuesta, crear condiciones para pensar, rediseñando sobre la marcha, una actitud de búsqueda. En una primera interpretación del *que las cosas sucedan* estriba un sesgo de gestión lineal en las organizaciones escolares, no todo lo que sucede es intervención planificada, aunque el autor incorpora en la continuidad de su trabajo una mirada sobre el reconocimiento de las notas de inestabilidad y conflicto.

Ese mismo autor Blejmar (2001) desde el análisis de las características de las dinámicas de las escuelas desarrolla dos figuras sobre la gestión, la gestión requerida y

la gestión de resistencia. La primera parte de sostener que la versión posible desde donde pensar la intervención más adecuada es la organización existente. Partiendo de esa constatación es posible el diseño de la organización / gestión requerida. Esta se caracteriza “por la producción de bienes y servicios valorados tendientes a satisfacer necesidades públicas” (p.36). Por otro lado una gestión de resistencia trata de alinear “la energía y los recursos de la organización al servicio de contener el embate contextual y tramitarlo de la mejor manera” (p.44).

Siguiendo en el perfil de definiciones y conceptualizaciones y en relación con las nuevas demandas de la gestión escolar en las instituciones de nivel secundario, se puede arribar a que gestionar es “generar condiciones para que algo tenga potencia” (Tello, 2008, p.6), para que algunos se movilicen. La gestión educativa posee entonces un triple carácter en la escuela argentina actual:

- Restitución. Generación de sentido.
- Condiciones. Posibilidad de y para pensar la realidad.
- Potencia. Pensamiento que transforma y construcción ciudadana.

Por esta razón, es necesario considerar desde otro paradigma la categoría de *gestionar*, en la línea de la afirmación de Tello (2008):

La gestión se da en la situación concreta de la escuela, por tanto no se libera de los obstáculos y la realidad, gestionar es hacer que se produzca el movimiento de comenzar a habilitar la posibilidad de ráfagas, en oposición a la completud, a la armonía del “todo está bien. (p. 4)

El trabajo de gestión irá más allá de listar debilidades y fortalezas, consiste en un insistente esfuerzo por leer críticamente el mundo, para cambiar lo que hoy pasa de una manera injusta (Freire, 2003); en la esperanza radical sustentada en la siempre posibilidad de transformar el mundo porque en cuanto existente, el sujeto se volvió capaz de participar en la lucha por la defensa de sus derechos y la igualdad.

La gestión como intervención en perspectiva crítica intenta hacer visible las sutiles fisuras de la realidad de las escuelas y de la gestión directiva. Coloca una especie de quiebre conceptual sobre el decir de lo que se hace y se piensa en las escuelas, opera en un nuevo lenguaje para explicar la historicidad y la vida cotidiana como factores de los procesos de gestión. Gestionar implica proponerse la escucha de la realidad, la palabra que dice y el silencio que enuncia, la palabra dada. La gestión como posibilidad de

pensar en el sentido que hablarle al otro es colocarse en situación de pensar sobre la propia experiencia y sobre el otro individual y colectivo. La palabra que aparece espontáneamente o aquélla que aparece como provocada.

De ahí la idea de gestión reconstitutiva (Duschatzky y Birgin, 2001), la palabra que penetra en el sentido, que pregunta para enterarse de lo diferente y va más allá de la repetición, del más de lo mismo, que intenta escuchar la palabra que dice cosas distintas cada vez. La escucha es la que avanza sobre la comprensión y por lo tanto, desnaturaliza lo que parece obvio. Gestionar sin otros es imposible, pero encontrarlos, verlos, no es poco, ni es tan sencillo. Las situaciones de alta dificultad y de profundo sufrimiento promueven salidas que reniegan, que sacan de circulación, que imaginan acciones mágicas para transformar al otro según el propio deseo de algunos. Gestionar con otros implica un miramiento, tanto en la mirada que lo reconoce en su trayectoria, en su diferencia.

Trabajar en la gestión tiene que ver con instalar un cuestionamiento que permita vislumbrar algo nuevo, no por lo original sino por tratarse de una respuesta diferente a los hechos habituales. Volver a mirar lo ya conocido y encontrar huellas, marcas, legados, tradiciones; advertir sobre las múltiples miradas, los diversos espectadores y protagonistas; inscribirse en la transmisión y posicionarse como pensador de lo propio y de lo de otros; reflexionar sobre la reflexión desde la acción (Tello, 2008), sin que sea un tiempo robado a aquello que supuestamente hay que hacer, sino un acto que moviliza la inteligencia y el pensamiento.

La gestión educativa se entiende así como uno de los elementos articuladores de la nueva institucionalidad y dimensión política del sistema con miras a revertir las tendencias derivadas del patrón burocrático de organización. Sustituye el énfasis en las funciones y procedimientos por la importancia de los procesos y las relaciones, otorgando a las estructuras el carácter de soportes facilitadores de las tareas sustantivas de las escuelas.

La escuela posee una gramática específica que fue construyendo por la propia historia del sistema educativo y por la propia cultura institucional a través de dispositivos específicos, es allí donde los distintos niveles de la gestión educativa deben concentrarse para poder transformar la escuela, para innovar. Pero no se trata de innovar por innovar, sino de buscar el cambio que favorezca que la escuela sea una institución

del Estado capaz de dar respuestas a las actuales realidades socio-políticas en especial de los y las adolescentes de la escuela secundaria, teniendo en cuenta que, como afirma Cullen (2004):

Si para constituirse como sujeto-razón, la experiencia (teórica) tiene que mediar por la acción (práctica), para constituirse como espíritu-conciencia moral, la acción práctica tiene que mediar por la experiencia. Es decir desde el punto de vista institucional (social), la educación es la mediación entre una acción social ilusoria y una acción social éticamente efectiva. Y es una mediación por la experiencia, es decir, por la relación teórica o de saber. La escuela, decididamente está para enseñar. (p. 48)

Gestionar implica crear condiciones y reconocer procesos como parte también del proceso pedagógico en si misma que encierra la gestión. Esta construcción conceptual de la gestión desde los procesos lo configuran Azzerboni y Harf (2003) como sentido y estrategia al afirmar:

El concepto de gestión educativa [...] hace referencia a procesos: permite analizar la toma de decisiones, la conformación de equipos, la delegación, la negociación, la distribución de espacios, tiempos, responsabilidades. La gestión institucional implica procesos formales, es decir, aquellos que se orientan a la concreción de acciones formuladas y planificadas, y también acciones que, en el ejercicio de la autoridad, aluden a procesos no tan racionales ni fácilmente cuantificables, sino que se refieren a actitudes y modos de comportamiento que inciden en los procesos afectivos de los integrantes de la organización. Estos procesos se relacionan particularmente con la interacción social que se produce en las instituciones. Estas actitudes se ponen de manifiesto tanto explícita como implícitamente. (pp. 34-35)

A partir del análisis de las diferentes perspectivas y definiciones sobre la gestión y desde la elaboración personal se pueden asignar características en dos canales de interpretación. Uno se puede denominar enfoque dominante y el segundo como de otras miradas. Este último no tan cerrado como el primero esta en permanente construcción.

<u>Enfoque dominante</u>	<u>Otras miradas</u>
Artefactual	Complejidad - politización
De aplicación	Accionar en incertidumbre
Regularidad	Lo no evidente
Externalidad	Entramado interrelacional
Fenómeno /suceso	Proceso (histórico – cultural)

Cuadro 4: Enfoques sobre la gestión .

Los términos de cada columna caracterizan las miradas sobre la gestión. En el enfoque dominante lo artefactual considera el recurso tecnocrático que delimita la gestión al uso predeterminado de los medios. Ese sentido deriva a la práctica de la

aplicación como si sobre la realidad solo fuese requerida una receta. El enfoque de otras miradas se contraponen desde una concepción de la realidad con notas de complejidad y acción en el contexto de incertidumbre donde las recetas están supeditadas a los *ingredientes* que la cotidianidad escolar. La regularidad como invariabilidad de la realidad, la externalidad como lectura a priori y que se sostiene desde la homogeneidad y solo el reconocimiento del fenómeno como suceso establece una significación muy superficial y pragmática de la gestión. Las pautas de gestionar desde lo no evidente, reconocer un entramado de interrelaciones como pilotear acordando la categoría de proceso histórico - cultural coloca a la gestión en una instancia de reflexión - acción bajo una metodología de revisión e interrogación permanente que enriquece un modelo de gestión constructivo.

El análisis sobre la conceptualización de la gestión recepciona una variedad muy importante de aportes desde diferentes autores. Esas consideraciones que acentúan solo algunos aspectos, pueden verse como un análisis focalizado, necesario y oportuno, para profundizar en campo de estudio de la gestión directiva. Ahora en la necesidad de traducir esos aportes en una configuración conceptual desde la práctica se propone abordar como elaboración propia una noción sobre la gestión:

En las organizaciones educativas confluyen cuestiones y tensiones que derivan desde el nivel normativo, histórico, político, institucional, cultural, personal – subjetivo, profesional, socio – comunitario, curricular, entre otros, y ejercen influencia sobre el hecho pedagógico-institucional. En ese contexto los protagonistas del sistema educativo deben afrontar la toma de decisiones, estar involucrados en ejercicios de carácter de planificación, intervención y evaluación. A este proceso y estado de confluencia de tensiones y ejercicio lo podemos caracterizar como gestión educativa.

Junto a esta noción construida desde la investigación, las lecturas y la crítica analítica de los enfoques teóricos diferentes se precisan algunas características en perfil de definición e incumbencia sobre la gestión educativa. De la noción planteada se asume como primer vector de la definición a la gestión como un *estado de tensión*. Gestión es el estado de tensión entre el conocimiento de la realidad y la estructura de intervención, de un sujeto y de una organización.

Esta categoría de *estado* limita la prerrogativa atribuida a la gestión desde el deber ser asignado por funciones desde el orden estructurado de las organizaciones. También toma distancia de concebir a la gestión en dimensión de *capacidad* o incluso de *aptitud*. Estado es la circunstancia que involucra la interacción de los vértices de un triángulo

entre sujeto/s; organización y sociedad. Situación en expectativa sería otra forma de comprender su significado. La tensión refleja la complejidad e incertidumbre que hoy habitan en las escuelas secundarias en particular y donde el proceso de decisión no responde a un esquema lineal de actuación como tampoco a variables estables. Este cuadro da lugar a otorgar un sentido de contigüidad sin interrupciones temporales a la gestión directiva para lo cual resulta adecuado afirmar que gestionar es permanente, el uso del gerundio clarifica la comprensión: *gestión es gestionado*. Otro ángulo precisa que *gestionar es decidir en proceso*, implica reconocer que hay ritmos en la gestión, que no existen combinaciones exactas causa – efecto, el proceso es permeabilidad de los efectos de la realidad sobre las organizaciones escolares que influyen en las decisiones. *Cada gestión es un modelo*, esta posición reafirma la cita de Antúnez (1998) sobre la escuela como espacio donde conviven enfoques de diverso signo, esa intersección o confluencia fija versiones y cada versión se constituye en un modelo. El relato de la realidad cotidiana de las escuelas expone la gramática del poder y el mapa de las influencias y sus orígenes, hace insoslayable hablar a *la gestión como práctica política y cultural*. Sobre las dos notas finales la primera es consecuencia de concebir un estado de tensión y un proceso que no son estáticos por lo tanto *la gestión requiere una metodología*. Esta exigencia es programática para los directivos, pues admitir la complejidad y la no estandarización de la gestión introduce al directivo en la construcción de sus propias formas de acceso a la secuencia del conocimiento del entorno donde debe intervenir. La segunda nota y de alguna manera incluyente y síntesis de las anteriores se define en: *gestión es conocer*. Gobernar implica conocer. Las organizaciones educativas en tanto entidades complejas que no quedan reducidas al enfoque burocrático instalan en lo cotidiano su fuente de relevamiento para pensar y diseñar la acción. Ezpeleta y Furlan (1992) lo refieren en su trabajo sobre la Gestión Pedagógica de la escuela:

Pero también se necesita propulsar un fuerte desarrollo del conocimiento de la realidad de los procesos subjetivos, culturales y sociales que se despliegan en el ámbito institucional, para lo cual se debe expandir y profundizar los diferentes paradigmas interpretativos aunque muchos de sus resultados no aporten soluciones sino, fundamentalmente, modos más precisos de formular los problemas. (p.18)

Lo cotidiano se presenta como una concurrencia de tres estados: la anticipación, la decisión y la intervención. A su vez lo cotidiano se concibe como la categoría donde se



reproduce la sociedad. Al respecto Heller (1994) la define: “La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social [...]” (p.19). Esa reproducción se proyecta en la vida cotidiana de las escuelas. Rockwell (1995) lo traduce precisamente:

Es importante tener en cuenta, sin embargo que en la escuela no sólo se dan procesos de reproducción, de relaciones sociales de poder, se dan además procesos de resistencia y de lucha, así como de apropiación de la cultura que son parte esencial de la trama social cotidiana. La simultaneidad de estos procesos hace posible la transformación histórica de la institución escolar. (p.56)

Las formas de la gestión educativa en las escuelas son también parte de la reproducción social. En términos de lo cotidiano en la perspectiva descripta por Heller (1994) la experiencia de reproducción de los sujetos y de las organizaciones se define en un contexto que van más allá de lo preestablecido y prediseñado y muchas veces homogeneizador de las acciones educativas. Lo que estrictamente los sujetos en estado de tensión viven en sus vidas cotidianas atravesados por todas las condiciones de la vida social y de reproducción material, incluyendo las exigencias culturales y de consumo y las condiciones de cohesión social, en las que muchas de las organizaciones educativas se confrontan diariamente, resulta una consecuencia del fuerte atravesamiento de la realidad social que las escuelas tienen que afrontar.

¿Qué es lo que verdaderamente repercute en términos de gestión, en la vida diaria de la escuela? Lo que cada sujeto y la organización escolar misma interpretan desde sus condiciones de *vida cotidiana*. Conocer esa realidad cotidiana es clave para la gestión directiva de las escuelas secundarias. Recurriendo al campo fisiológico para gestionar hace falta conocer el metabolismo de las organizaciones escolares. Este último aspecto coadyuva a especificar uno de los porque la gestión directiva se constituye en objeto de estudio.

La mirada de la gestión directiva desde las tensiones ha sido motivo de la descripción que hacen Torrington y Weightman (1989 citado en Antúnez, 1998) quienes plantean un modelo de referencia sobre la dirección de las escuelas secundarias justamente desde las tensiones. Explican que esas tensiones a la que esta sometida la dirección y el gobierno escolar originan diversos modelos de gestión. En el gráfico

siguiente quedan expuestas las instancias interdependientes de la gestión y se acompaña con la propia explicación de Antúnez (1998):

La dimensión horizontal tiene que ver con el elemento *estructura*. Representa la tensión entre un control hermético por una parte y la autonomía individual o del grupo por otra parte. La dimensión vertical de la figura representa variables culturales. Las diversas tensiones entre los valores de consenso y las relaciones de confianza en un extremo contrastan con la baja confianza y conflicto de intereses el otro. [...], los otros cuadrantes: anarquía, prescripción, liderazgo y colegialidad representan el estilo operativo de la organización y el tipo de acción directiva y gestora dominante a que darían lugar. (pp.31-32)

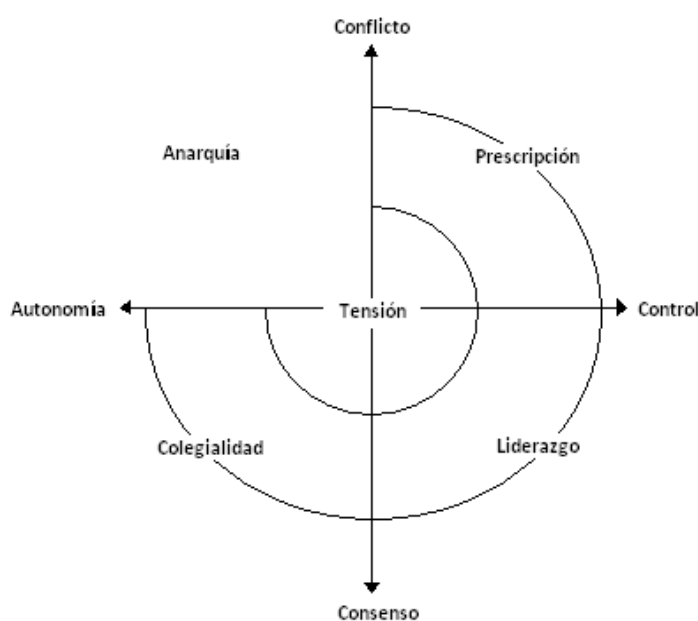


Figura III Las tensiones de la dirección en los centros educativos.  
(Torrington y Weightman, 1989: 224-226) (Citado en Antúnez, 1998, p. 31)

Como corolario de este apartado se plantea que será necesario para darle sentido a las experiencias y la forma de habitar esas experiencias educativas de la gestión, seguir pensando en nuevos y enriquecidos marcos teóricos con una flexibilidad tal que la incertidumbre se conforme como principio para construir teorías en contexto que devengan en teorías capaces de construir horizontes. Comprender la educación como práctica social y política inserta en una organización requiere de una mirada compleja que sea capaz de analizar elementos históricos como dispositivos de la cultura institucional, e interrogarse a partir de la propia biografía escolar para desnaturalizar la mirada sobre las organizaciones y sus modelos de gestión.

Desde esta perspectiva se considera central en el análisis sobre la gestión directiva el concepto de dispositivo ya que esta categoría es un auxilio para

desnaturalizar la mirada. Se denomina dispositivo al conjunto de saberes, principios, leyes, formas, instrumentos, espacios, tiempos, estilos de relación, etc. propios de una cultura institucional que corresponde tanto a lo dicho como a lo no-dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos, al servicio de objetivos bien definidos. Se menciona como característica particular de los dispositivos institucionales que son construcciones históricas que respondieron a una época, o una idea, a una necesidad de un determinado grupo. Si se han creado es con objetivos bien definidos, nadie sabe muy bien porqué el dispositivo sigue en pie, pero dominan el hoy y el ayer de las prácticas en la gestión educativa. Tiene la capacidad de permanecer en el tiempo y en distintas épocas más allá de los distintos cambios que se puedan ir dando o del tránsito de las personas. Pueden cambiar los discursos pero luego en las prácticas siguen vigentes. Así lo define Tello (2007): “Son construcciones que las personas perciben como naturales y como únicas formas, cuando en realidad no lo son” (p.22). Influyen sobre los cuerpos, los espacios y los tiempos de las personas. Producen un modelado en el comportamiento individual y colectivo que se exterioriza en las organizaciones escolares. Contribuyen a esto un estilo de actos, frases que se repiten, un determinado tipo de encuentros y hasta una forma de relación. Con respecto a este aspecto de la dinámica escolar, Bardiza (1997) afirma el carácter de la actividad micropolítica por las tensiones y sectores que compiten por obtener legitimación a la hora de tomar las decisiones. En este sentido, Ball (2001) sostiene que la escuela se desarrolla por momentos como una organización jerárquica y en otros como una organización controlada por sus miembros o una comunidad de profesionales.

Hasta aquí se ha planteado la concepción sobre la gestión, pero también en el capítulo II desde el marco de reformas que ha vivido Latinoamérica y la Argentina en la década de 1990 se debe considerar que la gestión educativa ha sido incorporada a la agenda de los asuntos estratégicos y prioritarios para resolver en la educación. Pero si se piensa en el fortalecimiento de la gestión en las escuelas secundarias como un modo de transformar la educación entonces se observarán mayor calidad de los aprendizajes, el fortalecimiento de la autonomía de las instituciones educativas; la ampliación de sus espacios de decisión en las diferentes dimensiones implicadas en la escuela.

En el marco de la relación que se establece entre los cambios del funcionamiento organizacional de las escuelas con su desempeño educativo, es fundamental considerar

que la gestión educativa no es una variable independiente. Por lo tanto, más allá de los importantes esfuerzos que puede significar un programa o acciones de asistencia, capacitación e innovación en la gestión directiva, siguen presentes en el sistema educativo y, en muchos casos se acentúan, problemas de fuerte influencia en la implementación y la nueva mirada que se requiere para la organización de la escuela en tanto cultura institucional y transformación de la vida cotidiana, en este caso de la escuela secundaria en su nuevo carácter universal.

En los países de América Latina y particularmente en Argentina las últimas dos décadas, como se ha señalado, se vivenciaron cambios vertiginosos en la educación, tanto en lo que respecta a reformas políticas como a los nuevos desafíos socio-políticos -culturales con los que se encontró *la escuela*. Esos cambios se centraron en la gestión de la escuela (Ezpeleta, 2001). Es necesario reconocer que las innovaciones relevantes de las prácticas educativas tienen lugar en las escuelas y en las aulas y que el destino de políticas y programas nacionales aparece incierto si las escuelas no restituyen a las propias escuelas la función que las identifica y les da sentido: la enseñanza y la ciudadanía. Por esta razón cualquier innovación en la gestión directiva no puede ser reducida a un mero instrumento de organización. La gestión al servicio de la enseñanza no es solo una afirmación formal sino un lineamiento político. Así lo afirma Ezpeleta (1997):

Si la gestión puede entenderse como el conjunto de estrategias para acercar las formas de operación institucional del servicio educativo a la finalidad específica de la escuela -ofrecer enseñanza y provocar aprendizajes-, se estaría revitalizando la centralidad de la enseñanza en su movimiento institucional, del mismo modo que se estaría introduciendo la aceptación del dinamismo y la diversidad que caracterizan a los establecimientos escolares.” (p. 102)

El éxito de una política de fortalecimiento, de innovación o de formación en la gestión educativa, sea este formulado en instancias centrales, intermedias o locales, no depende sólo de la validez de su formulación o de la pertinencia de sus objetivos, sino de su proceso de implementación en las organizaciones escolares y con sus directivos. En otras palabras, los procesos de concientización y mejoramiento de la dirección atraviesan múltiples niveles operativos en los que los propios directivos elaboran su interpretación personal de los propósitos perseguidos. De ahí la necesidad de analizar tanto la estructura institucional que enmarca cada iniciativa como el papel que

desempeñan las diversas figuras involucradas -directa o indirectamente- en cada una de ellas. Tal vez una de las enseñanzas más claras de los últimos veinte años en materia de implementación de reformas en las organizaciones escolares, en ángulo de meta gestión, refieren a la necesidad de prestar especial atención a las complejas relaciones que se establecen entre los distintos niveles y dimensiones del gobierno y la gestión de los sistemas educativos. Cada uno de estos niveles presenta un notable grado de complejidad política, debido al número de factores e interacciones en juego y a los también numerosos procesos de interpretación y de apropiación que realizan los sujetos involucrados en las estrategias de cambio.

En este sentido, las políticas hacia la gestión son procesos, construcciones sociales, que implican codificaciones y decodificaciones en base a las diferentes representaciones de los distintos actores involucrados (Ball, 2001), lo que exige múltiples negociaciones y renegociaciones en la variedad de niveles que atraviesan.

### **3.3. Modelos de gestión.**

Las conceptualizaciones genéricas sobre la gestión educativa y las perspectivas teóricas sobre las organizaciones, ha permitido ahondar en las fibras internas del estudio de las mismas organizaciones escolares, sus componentes, enfoques, dimensiones. Se establece ahora una descripción de modelos de gestión educativa y en particular con el foco en la gestión directiva. Algunos autores (Antúnez, 1998; Gairín Sallán, 1996; Frigerio y Poggi 1994) abordan en un mismo plano los ángulos de teorías, enfoques y modelos. Para este apartado se diferencian esos planos específicamente entre enfoques, ya analizados, y modelos. El término *estilo* directivo suele estar presente en la literatura sobre el tema, no obstante se mantiene el concepto de modelo.

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. Un modelo de gestión directiva es una caracterización de actuación que media entre el sujeto directivo y el objeto real que es la escuela. Estos modelos manifiestan en la práctica directa cotidiana lo que concibe, piensa, actúa e interviene y diseña cada perspectiva en el campo de las organizaciones escolares. Una nota distintiva de los modelos radica en el nivel de precisión de la acción. Están involucradas todas las intervenciones, estas muestran algo así como la radiografía de la gestión en

tensión. Se hacen evidentes los orígenes teóricos aún en las decisiones o actuaciones más sutiles desde como se concibe y se actúa frente a una reunión de equipo hasta la forma de actuar en los procesos de evaluación y control de la escuela.

1. Desde las perspectivas analizadas se indican en cada caso su influencia en la gestión. De los modelos clásicos y su influencia en la gestión directiva como pauta inamovible Bardiza (1994) hacer una clara precisión:

La obsesión por transmitir en los cursos de formación para directores técnicas de gestión, desde este enfoque tradicional, preserva la escuela institución manteniendo el statu quo, e impide el pensamiento y la acción transformadora de la misma, las reformas de sus estructuras y un nuevo modo de hacer funcionar la organización.[...] La imagen seductora de la escuela tecnocrática ha influido poderosamente en los administradores escolares, más preocupados de la gestión que de la educación. (p.8)

A consecuencia entre los sesgos de la gestión directiva se puede enunciar un modelo de gestión para el statu quo en perspectivas del enfoque clásico. A continuación se mencionan una serie de implicancias que describe un modelo de gestión, precisamente, desde el enfoque científico – racional:

- Es una gestión “real”, constatable en metas.
- Todo esta inundado de una explicación racional.
- La gestión como criterio uniforme y acción propositiva.
- La gestión como “procedimientos hacia una meta”.
- Modelo ideal de organización en término del deber ser.
- La gestión como definición de funciones.
- Insistencia de la normativa para sostener la eficacia.
- La gestión puede rediseñar la estructura por inadecuada.

La perspectiva clásica orienta un modelo de gestión instrumental, en el análisis de Gairín Sallán (1997) que entendido:

Esta perspectiva al centrarse en los procesos técnicos, reduce también a un problema técnico el funcionamiento del sistema relacional. La toma de decisiones queda concentrada en el análisis de los procesos de información y en el uso de las estrategias instrumentales más adecuadas; la comunicación debe ser formalizada y explicitada; y la participación se estructura y reglamenta. (p.39)

La gestión directiva en este enfoque, recurriendo a la creación artística musical, no compone y apenas asume como un interprete débil. Se afirma el sentido de los modelos de gestión por aplicación.

Desde el enfoque interpretativo - simbólico se definen las siguientes implicancias para un modelo de Gestión. Las interpretaciones de las acciones no quedan cerradas y no son cápsulas de un único sentido, al contrario son contingentes:

- Una gestión por acuerdos en perspectivas de los significados simbólicos de los miembros.
- La gestión involucra al “yo”, a los actores en su mirada y parecer individual.
- La gestión opera desde y para los significados que atraviesan a los miembros.
- La gestión está atenta a los mitos, ritos, metáforas.
- Es una gestión incardinada en la cultura organizacional.
- La gestión se procura una imagen de legitimidad para sostener la escuela.
- Se acciona desde la gestión para conseguir la cohesión interna.

Desde el enfoque socio – crítico – micropolítico las implicancias para la gestión directiva tiene un acentuación de carácter metodológico, no hay resoluciones predeterminadas para la intervención sino presupuestos que advierten el juego de variables en las organizaciones escolares. Desde la concepción micropolítica reside en la capacidad de los directivos la lectura problemática de la realidad. Las notas que implican:

- La gestión es para el cambio; para promover la conciencia crítica.
- Una gestión que reconoce resistencias y tensiones de intereses.
- Una gestión atravesada desde el conflicto y la negociación.
- Lo organizativo manifiesta un mecanismo de legitimación ideológica: distribución desigual, poder dominante, exclusión.
- La gestión indaga la realidad para descubrir contradicciones.
- Una gestión en base a construir una nueva hegemonía.

2. Desde los trabajos de Angulo (1998) que plantea una estrecha vinculación entre los enfoques sobre la calidad de la educación y la gestión se instala lo que se puede denominar la perspectiva reflexiva pública. La definición de calidad educativa engloba la gestión. La gestión educativa vinculada con la calidad de la educación es la coherencia entre fines educativos e intervención institucional. Los fines expresan los potenciales humanos a fomentar en el colectivo institucional y en cada uno de sus miembros. Se expresan en este sentido componentes humanistas y de valoración de los procesos de gestión para la inclusión desde las responsabilidades de una educación pública. Angulo (1994) postula el alcance de la gestión y la calidad desde las escuelas como valores colectivos cuando afirma:

Las acciones educativas tienen lugar en instituciones que, como las escuelas, se encuentran condicionadas social e históricamente. Las decisiones que se adoptan tienen a su vez, cualidades sociales en cuanto que repercuten en los intereses y necesidades del colectivo humano y social en el que se inscriben... es necesario que comprendamos que las escuelas deberían gozar de la autonomía necesaria para crear

nuevas estructuras de organización, participación y gestión institucional (Wideen 1992)... necesitamos impulsar un sentido educativo y democrático de la gestión, sentido que depende más de los propios docentes que de agentes externos a la escuela, ya sea la inspección, la administración o los expertos. (p.108)

La gestión desde calidad se constituye como valor en sí misma. Las notas que caracterizan este enfoque son las siguientes:

- a. Los fines de la escuela como bien y necesidad pública, requieren diálogo y deliberación para su comprensión e identificación.
- b. La escuela y su gestión se define como espacio de la vida pública.
- c. La gestión de calidad se concibe como responsabilidad pública y social.
- d. La gestión hace una valoración de la información relevante y diversificada.
- e. La gestión de la escuela y la promoción de condiciones posibilitadoras.
- f. Postula la gestión desde la acción - reflexiva: proceso de indagación, mayor autonomía individual y democracia social.

3. Otras contribuciones con notas precisas para los modelos de gestión en perspectivas de integración de los enfoques con acentuación en una dinámica institucional horizontal y de promoción de la autonomía de las escuelas, parten de los aportes de Tyler (1991). Se plantean tres notas constitutivas de un modelo de gestión en perspectiva pedagógica, curricular y democrática. La primera nota para la gestión se refiere a la *regulación sociotécnica*, entendida como la posesión del saber técnico y su interpretación para ejecutar en la vida escolar. Dice Tyler (1991) al respecto: “[...] las iniciativas para el desarrollo de la organización han fracasado porque iban en sentido vertical descendente y eran percibidas por lo profesores como ampliaciones del principio panóptico más que como el desarrollo conjunto de nueva formas de autonomía e interdependencia” (p.194). Este sentido vertical sumado a lo imperativo de las normativas como los diseños curriculares prescriptivos, consolidaron una regulación técnica externa al diálogo escolar. Un modelo de gestión que atienda la regulación sociotécnica implica un ejercicio de instalar en lo colectivo, por eso sociotécnica, una práctica horizontal sobre la comprensión, debate e interpretación del proceso organizacional y pedagógico de la escuela. Una gestión directiva que habilite mecanismos que exponga los saberes técnicos desde todas las fuentes y orígenes, en definitiva que permita el conflicto sociocognitivo.



La segunda nota comprende los *espacios inter – discursivos*. El sector docente actúa desde una orientación descontextualizadora (Tyler 1991), en cambio los otros sectores que comparten el ámbito escolar parten de modalidades más personalizadas e inmediatas, como el caso de los Trabajadores Sociales, el sector de salud y otros profesionales. El modelo de gestión se identifica con mecanismos de enlace entre profesión docente y otros sectores con la finalidad de confluir en una reflexión conjunta donde se hagan evidentes los diferentes discursos existentes sobre la misma realidad escolar.

El tercer planteo se define como *autonomía discursiva*: que significa la advertencia de la eliminación o solapamiento de los intereses pedagógicos por las intrusiones inmediatas del pensamiento e interpretación de la escuela desde la economía, el mercado y la política (Tyler 1991). Los presupuestos para un modelo de gestión con autonomía discursiva implican acentuar la autoridad de la escuela para emitir una posición pública sobre la educación sin dependencias sectoriales que suelen procurar influir para gestar otro tipo de regulación pública de la escuela.

4. Algunos modelos parten de una interpretación de la realidad la cual otorga sentido a la intervención. Considerar los modelos de gestión en la escuela secundaria impone un análisis de estrecha relación con el encuadre histórico desde donde fue configurada la escuela secundaria y los estilos que asumió el diseño institucional y curricular de esas escuelas. Se pueden considerar tres modelos en perspectiva histórica. El modelo anclado en los mandatos de selectividad, donde los propios miembros se consideraban elegidos y beneficiarios de un estado social y de clase. La escuela es concebida como lugar de diferenciación por la capacidad atribuida por la clase que no da lugar a planteamientos que revisen esos presupuestos de privilegio. Estas definiciones no son corriente de encontrar explicitadas aunque reside como postura de interpretación y acción en muchos elencos de profesores y directivos. Este modelo de gestión esta direccionado a dejar constancia que la escuela secundaria no es para todos. Un segundo modelo en esta perspectiva histórica es aquel que admite que las escuelas secundarias son una instancia de paso, instituciones que intermedian entre dos momentos en la vida de los sujetos, que cumplen la tarea de introducir o preparar a los adolescentes para el acceso al trabajo o para seguir estudios superiores. La gestión desde esta lectura se suele emparentar con el esfuerzo que significa mantener la escuela

para esa mediación. Se diferencia entre mantener o producir. Los impactos escolares son significativos en tanto forman parte de una rutina y se describen dentro de una inercia invariable de la organización escolar. El modelo de gestión tiende a ser efectivo para cada circunstancia que se le demanda, hay un sentimiento de transitoriedad, de algo pasajero sobre la gestión. La escuela como pasillo social no alcanza a conformarse de manera suficiente como entidad para erigirse en si misma objeto de construcción social y cultural. Son modelos operativos de bajo nivel de proyectividad. El tercer modelo de gestión se define desde el enfoque del derecho a la educación. La gestión como práctica social y política engloba su accionar hacia la construcción de la ciudadanía por parte de los miembros de la escuela. Se define como gestión democrática con estrategias participativas de intervención. El perfil pedagógico de la escuela se gestiona en dimensión a las políticas de inclusión con calidad.

5. La propuesta de Sander (1984) sobre el paradigma multidimensional de la administración de la educación es también una significativa fuente que impulsa un determinado modelo de gestión. Como ya se ha mencionado y presentado el gráfico, este paradigma esta constituido por cuatro dimensiones interactuantes: económica, pedagógica, política y cultural correspondiendo a cada dimensión un criterio administrativo predominante: eficiencia, eficacia, efectividad y relevancia, respectivamente. Sobre el paradigma que ha elaborado, el mismo Sander (1984) sostiene:

La concepción del paradigma multidimensional de la administración de la educación parte de una definición filosófica según la cual las dimensiones instrumentales son reguladas por las dimensiones sustantivas. [...] En los términos de ese paradigma multidimensional, la administración de la educación se orienta por contenidos sustantivos y éticos de validez general, como la libertad y la equidad, que por su parte otorgan la moldura organizacional para la participación colectiva en la promoción de una forma cualitativa de vida humana asociada. (pp.60-61)

Los fenómenos educacionales para este paradigma se fundamentan en la multidimensionalidad en función de la multiplicidad de percepciones e interpretación de los fenómenos educacionales. La gestión directiva esta comprendida en los fenómenos educacionales y la mayor influencia del paradigma radica en la construcción de un modelo de gestión directiva para la relevancia. Esa relevancia se describe como la dimensión promotora de una forma cualitativa de vida humana asociada como base

para la actuación política en la sociedad, comprometida con la intersubjetividad y otorgando primacía a las consideraciones culturales y de los valores del ser humano.

6. En relación al enfoque participativo y estratégico para la gestión que plantea Cháves Z (1995) se han reformulado las ideas impulsoras del enfoque que se describen como líneas de interpretación y actuación para un modelo de gestión directiva caracterizado como estratégico – participativo. Las cinco ideas se enuncian como:

a. El conocimiento como construcción social: los saberes de los otros.

Implica para la gestión instrumentar recursos y mecanismos que incorporen ordinariamente los saberes de todos los miembros de la organización escolar y reconocerle identidad en la instancia dialógica y capacidad de iniciativa.

b. La totalidad en la acción: la gestión educativa y la mirada integral.

La gestión directiva no concibe la escuela como suma de partes, no se escinde entre gestión curricular y gestión administrativa. Parte de un análisis integral y también de momentos de síntesis. Destaca los puntos de fortaleza y las dificultades de la organización. La mirada en totalidad apela a una dinámica dialéctica porque reconoce que en el proceso de gestión están involucrados y accionan todos los factores, tanto aquellos que coadyuvan o se contradicen, los que cooperan y dividen, los explícitos y los ocultos. La gestión directiva no es una práctica aislada, esta inserta en un universo cultural construido a través de la historia propia de cada institución en un determinado contexto político. La totalidad insta a descubrir la relación de la cultura, la historia y las interrelaciones de todos los componentes en juego.

c. La heterogeneidad: la gestión y el reconocimiento a la interacción heterogénea entre los sujetos y entre el colectivo institucional.

Esta idea opera como contraposición a la búsqueda de la homogeneidad de criterios, valores y pautas que inciden como factor primordial para una gestión eficiente y eficaz. En la práctica el recurso de lo similar para caracterizar a las escuelas reduce la gestión a una linealidad de aplicación de estándares de procedimiento. La vida pública de las organizaciones educativas sabe de contradicciones lo que equivale a considerar posturas diferentes. Para un modelo de gestión desde la heterogeneidad no hay únicas versiones. Cháves Z. (1995) recupera dos conceptos de Matus y Rovere y los posiciona para la gestión educativa desde la heterogeneidad:

Surge aquí el concepto de “autoreferencia” (Matus, C. 1987) y el de “posicionamiento” (Rovere, M. 1993) que consiste en la fijación o determinación del lugar desde donde el actor analiza una situación y que, llevado al ámbito de la gestión educativa, significa que en la escuela y frente a la gestión educativa hay “heterogeneidad” de individuos y actores, quienes toman posicionamiento de acuerdo con: su ideología (intereses), su experiencia (cotidianidad) y su intencionalidad (fines). (p.15)

La pauta de la gestión directiva en esta idea es detectar, identificar y develar los conflictos como expresión de disposiciones heterogéneas. Gestionar desde las singularidades de cada institución educativa encierra el procedimiento y la estrategia por construir códigos comunes como seguro de viabilidad de las acciones. Esta afirmación significa que hay una versión original de gestión educativa para cada escuela.

d. La interpretación intersubjetiva: la realidad como construcción colectiva desde distintas voces y miradas.

El sentido común en ciertos campos de estudio suele imputar la diferencia entre algo subjetivo con menor valor y algo objetivo con mayor reconocimiento. Sin embargo cada uno en sí mismo es la fuente más precisa y posee su propia forma de conocer su realidad. Aplicado este enfoque a la gestión se lo traduce como criterio de *reconstrucción intersubjetiva*. Esta condición prevé la interacción y la articulación de la forma de explicación que efectúa cada sujeto sobre un hecho. El modelo de gestión educativa desde la intersubjetividad consiste en una explicación compartida de los hechos y procesos que se presentan en la escuela para construir una plataforma desde donde asumir acciones conjuntas. La gestión directiva en esta idea trabaja sobre el dato de los significados que se han construido colectivamente en la escuela.

e. La democratización: la participación de los que son parte, prácticas horizontales ascendentes.

Todo proyecto escolar de una u otra manera expresa un compromiso colectivo participativo. Ese involucramiento de los sujetos en la participación requiere reconocer que la participación no es un tipo de actividad, sino un elemento consustancial del proceso de gestión. Participar significa poder intervenir de una manera decisiva en todos los momentos del proceso de una gestión. Las prácticas horizontales ascendentes es el contexto de un modelo participativo de gestión donde el contenido de ideas y sentidos surge desde abajo y va siendo parte de una rutina. Cuando se participa solo en la etapa

de la ejecución se considera que hay una pseudo – participación. La participación supera su comprensión limitada a la escuela y se proyecta en dimensión externa hacia los sujetos y la democratización de la sociedad. La participación se asume como intervención para la construcción intersubjetiva. Al mismo tiempo es un proceso pedagógico, la participación es un objeto al que se accede y se aprende. En esa línea, por un lado, se produce un saber sobre la participación en sí y por otro se constata ese dicho tan difundido *a participar se aprende participando*. En los modelos de gestión para la democratización la participación atraviesa todo el proceso de la gestión directiva.

7. Cuando la gestión educativa se constituye desde preguntas, desde un movimiento constante de los sujetos y la relación que establecen con el entorno de manera de ser interpelados por las rupturas de la propia conflictividad social no hay modos estáticos. No obstante Duschatzky (2001) reconoce aún la permanencia en la estructura del sistema educativo de modos estáticos de gestión. Describe así un primer modelo de la gestión como *fatalidad*. Este formato sostiene Duschatzky (2001), “pretende ajustar la realidad educativa a un deber ser. Los rumbo estarían trazados, en los tiempos que corren, por el nuevo orden global. Sólo se trata de apropiarse de sus beneficios y controlar sus riesgos” (p.141). Este modelo de gestión transita sobre dos ficciones que se disfrazan en el discurso de la gestión del cambio. Por un lado considera que el cambio es innegable y casi con un carácter fundador lo que equivale a desdibujar todo sentido de los procesos históricos. Se puede interpretar que la denominación de fatalidad radica en el desconocimiento de la historia y “ahogar el acontecimiento” de las organizaciones. El nombre prefigura a una gestión que fuera del proceso histórico se encamina a la fatalidad. Esta mirada opera sobre la falsa ilusión que lo mejor está por venir. La influencia de este modelo caracteriza una gestión pragmática de sentido utilitario que recurre a la práctica mecánica de la eficiencia y la eficacia.

El otro modo es la gestión como *ética*. Este modelo no es un decálogo de moral de desempeño. Lo describe la autora, Duschatzky (2001) en pocas líneas:

[...] la propuesta de la gestión a la que apostamos no va en busca de escuelas armoniosas, exentas de falta, [...] En todo caso se orienta a pensar las escuelas como las instituciones capaces de nombrar lo que acontece en ellas y habilitar que otras cosas, de otro orden pueden suceder. [...] La gestión como ética pretende producir algo del orden inexistente hasta el momento en la institución pero evita formatear

rumbos y sujetos. La gestión ética no elige la realidad en la que le toca actuar pero sí elige la posición que decide tomar frente a ella. (pp.142-143)

Este modelo se puede redefinir como gestión pensante porque su raíz se alimenta del proceso de interacción entre los sujetos y la realidad. Esa misma que se deja alterar, interrogar por el problema. Esto significa que el problema no esta solo para pensar una solución, se torna motor de un proceso continuo de análisis de la gestión directiva.

Los modelos de gestión educativa se han ido constituyendo en prismas que alientan una diversidad de ángulos interpretativos de la vida escolar y social de la escuela. Todos muestran un sustrato teórico con mayor o menor envergadura o secuencia explicativa. Los modelos de gestión directiva no son azarosos, son consecuencias de conformaciones que en sutiles hilos de conceptualizaciones transitan las ideas y van entramando una forma de pensar y actuar la gestión directiva. Por eso no hay neutralidad ni indiferencia en los modelos de gestión directiva y al estar situada en el ámbito pedagógico sus intencionalidades son irrenunciables.

#### **4. La función directiva.**

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 para el recorte de este estudio sobre escuela secundaria se afirma que la tarea directiva la cumplen 11758 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 4400. 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 instancias (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).

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 esta 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 secundaria 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 esta 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 autorreflexión 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 reconstructora 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 reconstructora 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 del nivel secundario 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).

En el nivel secundario los directivos y la organización están más predispuestos a reconocer como prioridad la gestión de sesgo más organizativo y técnico administrativo que de intervenciones pedagógicas. 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 aun persisten, confrontan con una clara diferenciación de origen respecto al papel social y político de la escuela. Aún 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), 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 trasnacionales grupos económicos no alcanzan.

Sobre el concepto de función directiva y en relación a los enfoques analizados en el marco teórico sobre gestión educativa se indican aquellos términos sobre el estudio de la dirección que refieren en prioridad a cada una de aquellas perspectivas. (Cuadro 5).

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 porque la dirección se ha ido constituyendo como objeto de estudio.

Enfoque Técnico	Enfoque simbólico	Enfoque socio - crítico
Función directiva 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.	Labor directiva. Rol. 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. Conducción /Coordinación /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 5: Términos referidos a la dirección desde los enfoques de las tres racionalidades

#### 4.1. La dirección como objeto de estudio.

Una extensa serie de trabajos, en especial en España, han llevado a instalar a la dirección de centros 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?; ¿Quiénes son los directivos de secundaria?; ¿Cómo actúan los directivos de los centros escolares? ¿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 A. L. 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 cualitativo aunque no se han alcanzado consensos o estándares en el modo y ejecutividad del accionar directivo. En el Informe Internacional sobre Calidad (O.C.D.E., 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 reprocessa 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 quién 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) ya citado 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 escuelas.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> 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

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)

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

---

educación contribuya a la paz, una ciudadanía responsable, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural”.

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). (p.140)

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 sociológico, 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 transfondo 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 concientes, 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 citar 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.

#### **4.2. 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 prerrequisito 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 podrias 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 recortan 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 esta relacionada con las situaciones concretas en la que el líder actúa.

El liderazgo esta 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. *Coherción*

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 inconcientemente 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 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 como 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, movilizando 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.

#### Competencias directivas y Comportamientos

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 incidencia de las competencias dejando abierta 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*, IIPE (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 del centro. 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 que implica 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, aún 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 si 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 esta 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, en particular de la escuela secundaria. 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.

## 5. La escuela secundaria.

Si en el siglo XX para el proceso de socialización ha sido sustancial el papel de la escolaridad primaria o básica, al menos para Argentina y América Latina como para gran parte del resto del mundo, para el siglo XXI las demandas de una nueva socialización aún más compleja, tendrán su aliada o contrapeso en la escuela secundaria. Los calendarios no son tan taxativos, pero ayudan a caracterizar tiempos sociales y políticos. Es importante destacar que el debate de la escuela primaria moderna, popular o elemental desde el espacio de un sistema formal de educación ya se había problematizado en la segunda mitad del siglo XIX, aunque tendrá su auge, ya en el siglo siguiente, avanzados los años 40 y 50 para llegar a consolidar los máximos objetivos de una prioridad universal con los impulsos de los organismos internacionales en particular la UNESCO desde los años 60. En el trayecto desde la creación de la UNESCO hasta la actualidad van cobrando un valor significativo distintas manifestaciones de declaraciones, proclamas, informes, conferencias, acuerdos en el campo de la educación. Uno de ellos de envergadura mundial que se ha constituido en referencia vigente ha sido la Conferencia de Jomtien en el año 1990 y reeditada en Dakar en el año 2000, organizada conjuntamente por el PNUD; la UNESCO; la UNICEF y el Banco Mundial proclamando la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Este desafío estaba centrado tanto en la extensión de la cobertura de la escolaridad básica, aunque con estadísticas favorables al respecto sino también en tratar la manera de atender a la inmensa demanda insatisfecha de una educación pertinente y eficaz (UNESCO, 1991). Entre sus objetivos prioritarios se definían:

Objetivo 1: Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

Objetivo 2: Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen. (UNESCO, 1990)

La tasa bruta de escolarización del primer año de la primaria en 1990 era del 98,7 % a nivel mundial (UNESCO, 1991). Ese dato no obstante, contrastaba con un nivel decreciente en la permanencia en la escolaridad primaria en los años sucesivos. La lectura de la situación describía que los niños iniciaban la escolaridad primaria pero con interrupción de su concurrencia a partir del tercer año. En la actualidad a más de



veinte años de ese Informe las estadísticas sin duda muestran avances sustanciales en la escolarización primaria. A las estadísticas auspiciosas se ha sumado en especial desde los años 80 el debate sobre la calidad de la educación que se ofrece en esas escuelas primarias.

De este escenario donde se había alcanzado una alta cobertura y graduación de la escolaridad primaria el acceso al nivel secundario comenzó a tener registros de masividad. Paulatinamente las diferentes modalidades de la educación secundaria, tanto la de bachillerato, la formación técnica, artística como la agropecuaria se vieron poblados de alumnos y alumnas que entendían la continuidad escolares en el nuevo nivel como consecuencia inevitable para poder acceder a niveles de formación que les facilitara el ingreso laboral o la continuidad de estudios superiores. Más allá de las voluntades y las primeras facilidades, la escuela secundaria no estaba preparada para este tipo de desembarco masivo de concurrencia de estudiantes que se empezaba a percibir a fines de los años 70 y con mayor énfasis en los años 80. Ríos y Fernández (2015) convalidan esta mirada de un modelo histórico de la escuela secundaria que se había mostrado abierto pero se traducía en intervenciones de exclusión:

En su devenir histórico, el nivel secundario demostró que, aun conservando casi intacta su matriz organizacional, podía incorporar nuevos públicos, muchos de ellos provenientes de sectores para los cuales el nivel no había sido pensado. [...] No obstante, este ingreso de “otros” jóvenes a la escuela secundaria no supuso su inclusión genuina en el nivel. En efecto, los altos índices de repitencia, abandono, sobreedad, bajo egreso, son la muestra palmaria de las dificultades históricas que presenta la escuela secundaria al momento de procesar el ingreso de nuevas capas sociales y desarrollar una propuesta pedagógica de educación para todos. (p.39)

Tanto la estructura institucional como la intervención docente en este nivel respondieron a un esquema rígido e inalterable. (Bracchi, UNIPE 2011) La certidumbre de antes anticipaba el perfil del estudiante que se avecinaba a la secundaria, sin duda otorgaba cierta tranquilidad. La incertidumbre de estos tiempos es la constante regular en las intervenciones que define lo contemporáneo y exige construir nuevas respuestas. El tránsito exitoso por el secundario dependía entonces de la significación valorativa que para los alumnos y las alumnas y su contexto familiar representaba la escuela, otorgando de ese modo el respaldo necesario para la continuidad de estudios en la escuela secundaria. La ausencia de esa valoración significativa en sujetos de alta vulnerabilidad y de contextos de pobreza terminó generalizando tantos obstáculos

simbólicos y operativos que la frecuente frase: - *esto no es para mí.*, resume la percepción de muchos estudiantes que finalmente no alcanzaron a poderse mantener en el secundario. (Kesler, 2002; Poliak, 2004; Tenti Fanfani, 2003; Tiramonti 2004). En la faz política la incidencia cada vez mayor de la escuela secundaria para el desarrollo personal y colectivo queda consolidada como un derecho de todo ciudadano. En este sentido ocupa un lugar importante repensar el lugar de la escuela secundaria como preparación para una ciudadanía activa, para la continuidad de estudios como para el mundo del trabajo, habilitando de manera eficaz para una inserción justamente habilitante, por medio de la provisión de recursos adecuados y suficientes para esta inserción.

En el marco de las convenciones internacionales, la educación de nivel secundario, ya se encontraba plasmada en la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (UNESCO, 1960) en la cual se expresa un compromiso por “hacer accesible a todos la enseñanza secundaria en sus diversas formas” (Artículo 4º). En el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (UNO, 1966), se afirma que “la enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita” (Artículo 13º). También la UNESCO<sup>3</sup> (2014) en su proyección 2030 lo deja establecido como Meta 2: “Aumentar el paso a una educación de calidad en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria y su finalización, consiguiendo que todos los egresados obtengan resultados del aprendizaje pertinentes basados en normas nacionales. (p. 6)

La escuela secundaria comenzó a constituirse en un objeto reiterado de interés y preocupación para las administraciones políticas de la educación y paulatinamente se instalaba como tema de investigación en la vida académica al tiempo que surgía todo un circuito de experimentación de modelos y prácticas en las escuelas de este nivel. Su carácter de tránsito o propedéutico ha sido cuestionado en relación a la ampliación del universo de los destinatarios en su carácter de masividad, Bardisa y Viedma (2005) lo

---

<sup>3</sup> UNESCO (2014) Documento de posición sobre la educación después de 2015. UNESCO - París. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>

exponen así sin perder de vista que el cambio para una nueva inclusión por parte de los profesores está aún incierto:

Los estudios secundarios iban dirigidos exclusivamente a preparar a quienes a su término iban a acceder a la universidad. Eran esencialmente propedéuticos. Sólo en tiempos recientes la Educación Secundaria ha adquirido carta de naturaleza como etapa independiente y finalista en el sistema educativo. Pero a pesar de ello, el sesgo academicista no ha abandonado el pensamiento de los docentes, ni el currículo, ni el modo de enseñarlo. (p17)

El desarrollo de este tema se centra en la escuela secundaria. Expresión que se ha priorizado al término educación secundaria, si bien también incorporado al análisis de este trabajo se considera el estudio desde la escuela o la institución educativa secundaria en relación a ser el ámbito preciso de la experiencia de la gestión de los directivos. Estos gestionan en una realidad concreta que se denomina escuela, centro escolar, institución educativa situada en condiciones efectivas de la vida cotidiana. (Heller, 1977; Rockwell 1994).

El contexto histórico ha tenido un papel preponderante por demás significativo en la configuración del nivel a tono con los cambios políticos de cada época a los cuales ha tenido que asirse. A su vez el registro de disconformidad con los resultados esperados, las consecuencias derivadas tanto institucionales como individuales y colectivas y la demanda política y social sobre el acceso y egreso del secundario conforman un núcleo de inestabilidad constante como muestra de su evolución.

La escuela secundaria en permanente debate, reformas y ensayos de rectificaciones en sus modelos y orientaciones como lo muestran la cantidad y variedad de textos y eventos académicos en esa línea son una prueba más que elocuente de esta realidad de ocupación e indagación sobre las escuelas secundarias. Estas actitudes de análisis y persistencia de renovación y cambio de los diferentes modelos y sentidos instaurados en este nivel tienen su origen no solo en cuestiones de índole pedagógicas sino también en motivaciones políticas, económicas, sociales y culturales.

En el marco de una política de universalización de la educación secundaria como derecho se plantea la compleja cuestión de la dinámica de su estructura y gestión institucional. A su vez se abren interrogantes sobre el desarrollo curricular, la permanencia de los estudiantes, la identidad de ellos mismo con ese nivel y los

atravesamientos como la inserción laboral de aquellos jóvenes que no culminan sus estudios secundarios, quienes quedan en una clara desventaja y desigualdad social.

Hoy la escuela secundaria es centro de estudios, proyectos, investigaciones de las estructuras políticas y de especialistas como al mismo tiempo es motivo de consideraciones muy variadas por parte de los alumnos, la familia y los medios de comunicación y la opinión pública en general.

Datos de la evolución de la matrícula de nivel secundario:

Tasa neta de escolarización secundaria para Argentina.

Evolución 1993 - 2013 por regiones del país.

Regiones de Argentina	1993	2000	2002	2013
Gran Buenos Aires	52,47	83,55	82,57	86,88
Noroeste argentino	53,82	78,06	76,95	82,55
Noreste argentino	-	74,99	74,43	80,87
Cuyo oeste	49,95	80,07	81,62	84,96
Pampeana centro	53,66	80,37	78,82	82,36
Patagónica sur	55,08	82,01	83,74	86,68

Fuentes: SITEAL / IIPE - UNESCO / OEI en base a: Argentina - EPH del INDEC

Cuadro 7: Tasa neta de escolarización secundaria para Argentina.

En el Anexo II se ha incorporado información estadística al año 2014 del nivel secundario en Argentina, cantidad de instituciones educativas del nivel por gestión pública y gestión privada, matrícula por ciclos y egresados por orientaciones. También se agrega un cuadro de sujetos en edad del nivel secundario que no concurren a la escuela y no registran datos laborales. Y un último cuadro con los datos de población por edad para definir los nominales de los porcentajes indicados.

### **5.1. Escenario actual y focalización en la escuela secundaria.**

La escuela secundaria se encuentra hoy en la encrucijada histórica más relevante de su existencia. Esta atravesando mutaciones que manifiestan y continuarán mostrando otros planos de su sentido, diseño y formas de acción muy diferentes a las que sostuvieron su origen. Es incesante la principalidad que ha tornado su debate y reflexiones en el contexto local, latinoamericano y mundial. El escenario de cambio

vertiginoso en la educación en el mundo lo describe Bardisa y Viedma (2005) en relación al impacto sobre la escuela secundaria de hoy:

Los grandes cambios sociales que se han producido a lo largo del siglo XX han influido en los sistemas educativos y es, principalmente, la Educación Secundaria la que mayores cambios ha experimentado. Ha pasado de ser considerada una institución destinada a las minorías a dedicarse a una enseñanza de masas y de tener un profesorado con un alto prestigio académico y social a convertirse en un escenario en el que, en numerosos casos, transitan “funcionarios”. En resumen, una institución cuya finalidad ha sido cuestionada y a la que se pide no sólo que mantenga los resultados que venía logrando sino que, además los mejore, sin considerar que los nuevos colectivos incorporados al sistema son los que parten de unas peores condiciones de partida (inmigrantes, alumnos con necesidades educativas especiales, exclusión social, etc.) y que, por lo tanto, necesitan mayores recursos para compensar estas carencias. (p.16)

La Argentina estableció en el año 2006 mediante la Ley de Educación Nacional 26.206 un nuevo marco integral para la educación formal en todos sus niveles desde el enfoque de la educación como derecho. Mediante esta legislación se avanzó en promulgar la obligatoriedad del nivel de educación secundaria. Como ya se ha desarrollado este punto en el capítulo II, la universalización del acceso al secundario con su obligatoriedad representa una posición de vanguardia para América Latina y el mundo. La citada Ley proyecta la concurrencia escolar obligatoria para todos los sujetos de entre 12 y 18 años. Se hace necesario reconocer las implicancias políticas, sociales, económicas y culturales como otras derivaciones que los sujetos, las instituciones y el mismo proceso político se involucran cuando se inicia un proceso complejo de universalización de la formación como se concibe para Argentina el secundario obligatorio. Estos procesos impactarán de manera contundente sobre los sectores más pobres y postergados de la sociedad y en relación a aquellos que históricamente fueron los concurrentes regulares del secundario, la condición de supuesta igualdad requerirá de algunas advertencias. La nueva secundaria es un desafío cultural que supera el tránsito de la escolarización sistemática de los adolescentes por la profundidad del debate sobre el sujeto social que en su contextualización histórica se forma desde un nuevo tipo de *escolarización* que se involucra estructuralmente con un determinado modelo social de inclusión.

La posición del Estado se plantea en asumir el respaldo a esta obligatoriedad que no es solo garantizar el acceso sino fundamentalmente acometer una refundación del modelo histórico del nivel secundario que había sido creado para las elites (Braslavsky,

2001; Tenti Fanfani, 2003; Tiramonti, 2004; Southwell 2013). Todas las voces involucradas impulsan una nueva mirada sobre el diseño y las condiciones de funcionamiento de este nivel educativo. Las formas históricas sostuvieron el sentido de la educación media / secundaria como respuesta a escenarios determinados de una sociedad y una cultura de dominación y privilegios. El modelo de eficacia en si mismo resolvió su filosofía de sentido y justificación Hoy ese modelo histórico se confronta con posiciones políticas que buscan dar respuesta a la demandas de inclusión a adolescentes y jóvenes de gran parte de la ciudadanía desde los cambios acaecidos en la realidad social y política. Para Filmus, (UNIFE, 2011) quien se desempeñó como Ministro de Educación de la Nación entre 2003 y 2009 la realidad de la escuela secundaria debe acomodarse a nuevas premisas de funcionamiento en perspectiva de las políticas de inclusión que se han implementado:

La secundaria no está preparada para la inclusión porque los docentes trabajamos con una concepción de estudiante medio: algunos quedan por arriba y pierden el tiempo; otros quedan por debajo y nunca acceden a los conocimientos y nunca qué suponemos que tienen que tener los chicos. Además, a partir de la nueva ley que declara la obligatoriedad del secundario se van a incorporar los núcleos más duros de pobreza, de desintegración social, de marginación, que traerán modelos culturales muy diferentes de lo que posee la escuela el 20 o 30 % que hay que incorporar a la secundaria tiene una socialización muy diferente de la de los que ya están en ella. (p.29)

Los núcleos de debate sobre ideas y actuaciones de la escuela secundaria se tornan desde el pensar la cohabitación y articulación entre una educación inclusiva para todos y todas hasta de como ese espacio sea al mismo tiempo una oferta de calidad real, para que efectivamente la formación de la escuela secundaria incluya a todos los que transitan por ella y provea de herramientas para el mundo dinámico y en transformación actual.

En la última década en Argentina se ha extendido la expresión en el hablar de *una nueva escuela secundaria*. Esta novedad parte de la expectativa de una nueva configuración del nivel que se inicia con la crisis del modelo implementado en los años 90 y en la actualidad frente a los cambios propuestos por las nuevas regulaciones normativas desde el año 2006. No solo lo normativo lo sostiene sino que también es asistida por una instalación en la comunidad, en los sectores docentes y en la opinión pública en general que es hora que las escuelas secundarias brinden otra versión o versiones de su modelo escolar. Hace más de una década ha dejado de pasar inadvertido

en toda la sociedad la necesidad de interesarse sobre la formación de los jóvenes y la demanda sobre los nuevos conocimientos y competencias requeridas. Todo gira sobre la formación que en el secundario reciben las nuevas generaciones y su capacidad de poder interactuar con los profundos cambios socioeconómicos, tecnológicos y culturales contemporáneos. El alcance de esta transformación implica lo institucional, lo cultural, lo pedagógico y lo curricular. Un dato específico que atraviesa lo institucional y lo curricular se expone en el trabajo que recopila diferentes apreciaciones de varios autores especialistas en el tema, Rosenberg (UNICEF, 2011) hace énfasis en la dificultad de la homogeneidad de criterios y avala la mirada desde las identidades como nuevos encuadres para la intervención en el secundario:

Los investigadores del campo de la educación explican que el alto índice de fracaso escolar se debe a que la escuela secundaria continúa utilizando un modelo tendencialmente homogeneizador que parece ya obsoleto. La política del “crisol de razas”, donde cada uno renuncia a su particularidad en pos de fundirse en una nueva identidad, hoy parece dejar lugar a otra, definida como un mosaico de identidades donde cada uno aporta su individualidad para construir una nueva pieza, única e irrepetible, en la que cada uno tiene espacio para lucir sus bienes simbólicos. (p.9)

El vínculo escuela secundaria – familia - comunidad también está siendo parte de una revisión de los lazos de confianza que entre la escuela y las familias se mantuvo históricamente en el sistema educativo argentino. Resulta ordinario escuchar apreciaciones de diversa índole que sobre la escuela secundaria se expande en muchos espacios sociales y culturales. Se puede observar como favorable en este escenario sobre la escuela secundaria su presencia en la lista de temas de interés de las comunidades. Por un lado los estudiantes no reniegan necesariamente de la escuela secundaria pero no cargan en ella las expectativas de *progreso* de otras épocas. Los profesores en un contexto de falta de adecuaciones institucionales y profesionales mantienen en muchos casos sus justificaciones tradicionales para intervenir en los nuevos escenarios de la secundaria. Las tensiones derivadas de nuevos encuadres sobre el conocimiento como de las caracterizaciones de la masividad que hoy se impone en el secundario registran dificultades y deterioros laborales. Los procesos de profesionalización no muestran aún efectos de intervenciones institucionales y docentes de relativa consistencia como proyección pedagógica. Hoy lo escolar compite con otros circuitos de acceso a la información como también con otros medios que permiten la

movilidad social. La constatación de este encuadre tensiona sobre todo a la escuela secundaria en términos de cambio cultural como lo describe Tiramonti (2011):

El cambio cultural ha sido tan vertiginoso que ha producido una brecha generacional que está en la base de todas las discusiones alrededor de la pérdida de autoridad pedagógica que resulta, en gran medida, del desplazamiento de la autoridad cultural de las generaciones adultas a las más jóvenes. Para la educación escolarizada este es un cambio que pone en cuestión su propia existencia. [...] hoy en día un elemento definitorio de las relaciones sociales es el tránsito de una sociedad donde el conocimiento legítimo estaba asociado a un "sistema educativo" con instituciones, grados y reglas, medios y lenguajes muy específicos, a una sociedad donde el conocimiento se puede realizar en cualquier lugar, en cualquier momento, a través de diversos lenguajes y medios, y bajo condiciones muy diferentes de aquellas que mediaron el modo escolar de educar. (p.31)

No obstante esta lectura hay un sentido academicista que puede terminar regulando y reduciendo la interpretación sobre el accionar de la escuela secundaria pero al mismo tiempo esta constatación de un cambio en la forma de exponer, reproducir y recrear el conocimiento que se mencionaba pone a la educación secundaria frente a un nuevo dilema. No se trata de comprender todo el conocimiento en la escuela sino de brindar las mediaciones necesarias para poderlo procesar. La concurrencia a la escuela secundaria tendría mayor incidencia en como contribuir a las formas de pensar que en describir la información que proporciona. Este enfoque retoma el sentido de los aprendizajes metodológicos de la escuela secundaria. En esta línea Pogré (2010) deja claro el cambio y le otorga una reformulada validez al vínculo escuela secundaria – conocimiento:

Por un lado lo que ha cambiado es la concepción de conocimiento. [...] cuál es el lugar del conocimiento, el lugar de la transmisión [...] y que papel es el que indelegablemente tiene la escuela y cuáles son los lugares de transmisión que no necesariamente están en la escuela. Esta claro que la escuela no es el único espacio de transmisión, pero el procesamiento disciplinado de esa información, múltiple, no se podría hacer si no se va a la escuela. (p.58)

Si una nota resulta peculiar es aquella que confronta con la historia de homogeneidad y regularidad propia de un sistema que estaba establecido para una selectividad de la población, es su rasgo de heterogeneidad que hoy habita la escuela secundaria. Se ha visto así interpelado al sujeto ideal del *deber ser*, histórico de la secundaria constituido sobre una supuesta uniformidad para constatar hoy un espacio de identidades y orígenes diversos con notas de desigualdad en el acceso y en los procesos pedagógicos. Las escuelas secundarias desde hace tiempo y en la actualidad se



convalida, muestran otro *paisaje*, las postales dan a entender que otras variables han entrado a jugar decididamente en el escenario de la escuela secundaria, así lo describe Birgin (2001):

Las escenas escolares actuales muestra alumnos que trabajan, alumnas que se embarazan, chicos cuyas prácticas están en las fronteras de la ley, que transitan por la escuela, la cárcel y los institutos de minoridad son solución de continuidad. Se trata de nuevos jóvenes, aquellos para quienes no fue ideada inicialmente la escuela secundaria. Otros son sus rostros y otras sus procedencias sociales y culturales, diferentes a las soñadas por aquellos que veían la escuela media como formadora de elites. Su proceso de incorporación muestra por lo menos que la filiación institucional está en el horizonte de sus deseos. (p.15)

El cambio en la configuración de nuevas identidades presentes en la secundaria expone descifrar nuevas culturas institucionales, canalizar otros diálogos, distinguir nuevas formas de establecer el vínculo entre sujetos, deseos y el papel de los adultos y de las instituciones. La escuela secundaria también es atravesada por razones muy significativas como la cuestión de género y la sexualidad de los jóvenes, así como la gran diversidad cultural fruto de importantes procesos migratorios, cuya riqueza es muchas veces visto como un obstáculo por las propias instituciones. La cultura juvenil y la diversidad de origen se colocan como la antípoda de los currículos escolares. (Zibas, 2003). Sin embargo es preciso enfrentar el gran desafío pedagógico representado por esa distancia, pues ella empobrece la cultura de la escuela y los intercambios entre los actores del mundo escolar, y convierte muchas veces el contenido de las disciplinas en un elemento motivo de aversión. Estas presencias irreversibles de las identidades y culturas juveniles, las derivaciones de las consecuencias de la cuestión social como las presiones de la economía de mercado también impregnan la exigencia de debates en torno a los modelos y formas en que se define y se configura el nivel secundario en los países de América Latina. Bracchi (UNIPE, 2011) entrevistada en su condición de Directora Provincial de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires con una experiencia cotidiana reconocida afirma este nuevo escenario que se expresa como voluntad de cambio:

Hay que romper con las viejas representaciones según las cuales el secundario no es para todos así como con los resentimientos y los prejuicios.[...] Otro desafío es que los chicos no transiten la escuela sino que la vivan que les interesen las materias. Para eso hay que pensar como entramos en diálogo con las culturas juveniles comprender que existen nuevas lógicas y coordenadas de tiempo y espacio escolar. No existe una única manera de ir a la escuela secundaria no hay un grupo homogéneo de estudiantes

porque hay distintas historias personales y ahora conviven todos en esta escuela. (pp. 16-17)

Otro de los puntos centrales del debate del secundario se asienta en la representación y visualización que se tiene de los sujetos estudiantes, de las y los adolescentes que exponen una trayectoria de vida distante de la que manifestaban los jóvenes de otra etapa del secundario. Han dejado de ser *los menores*<sup>4</sup> para constituirse en ciudadanos activos titulares de derecho que exigen a las estructuras de gobierno implementar y responder al marco que signa el interés superior, en este caso, de los adolescentes. Una derivación inmediata del enfoque de derecho exige reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos con identidades propias e intereses presentes y futuros que construyen su condición ciudadana desde la autonomía personal. El mandato de la universalización de la escuela secundaria a través de su obligatoriedad y el enfoque de derecho sobre los sujetos impone un cambio histórico que indefectiblemente modele una nueva configuración cultural y de resignificación social y simbólica de la escuela secundaria. Apelando a estos nuevos enfoques en el campo educativo se aproxima un ejercicio intelectual, de carácter epistemológico, que revise en la práctica las teorías implícitas que sobrecargan la forma de entender el conocimiento, a los estudiantes y a las instituciones de nivel secundario en su dinámica interna. Junto a este análisis habrá que indagar el tipo de expectativas que la comunidad hoy ha construido sobre la escuela secundaria.

La función de la escuela secundaria esta involucrada en el proceso de formación ciudadana y en particular de como se vivencian las instancias que revelan una sociedad democrática. La escuela no ejerce como antesala de la vida democrática de una sociedad, es en si misma la experiencia democrática o en todos caso autoritaria o excluyente de la vida social, independientemente de las edades de lo sujetos que involucra la escuela. (Aguilar, 2008; Obiols y Obiols Di Segni, 1998; Pini, Mas Rocha,

---

<sup>4</sup> Este es un dato de relevancia porque la Argentina en el año 2006 modifica la categoría estructural de “menores”, derogando la figura del Patronato que definía la condición de tutela sobre los sujetos menores de 18 años otorgando a partir de Ley Nacional 26.061 y de la Ley de la Provincia de Buenos Aires 13.298 ambas de Protección y Promoción Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, la adecuación en el país de las prerrogativas de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Cambia la figura jurídica otorgando ciudadanía plena y constituyendo a todo sujeto desde su nacimiento en “sujeto titular de derecho pleno”. Este enfoque de derecho que se acompañará luego con la Ley de Educación Nacional 26206 que se inscribe en este mismo lineamiento, conforman la plataforma jurídica de un cambio de paradigma en la concepción de los adolescentes. Estos nuevos encuadres aún distan mucho de ser una realidad que estructuren las intervenciones públicas no solo en lo educativo, sino también en el campo de la salud, la justicia, la apoyatura social, etc.

Gorostiaga, Tello, Asprella, 2013; Más Rocha, Gorostiaga, Tello y Pini, 2012; UNIPE, 2011). La experiencia de los Centros de Estudiantes, habilitados por una ley específica, es la instancia de organización de los estudiantes bajo pautas de participación y dinámica democrática. Ese ejercicio no necesariamente termina involucrando a todos y todas las estudiantes, algunos según sus intereses y vocaciones asumen un mayor protagonismo. Las consideraciones sobre las vivencias democráticas y de ciudadanía resultan muy significativas y estructurantes por los centros de estudiantes, pero no se limitan a esos espacios. La democratización como práctica y proceso político en las escuelas secundarias excede los centros de estudiantes. La ciudadanía responde a una concepción de acción, es un estado de ejercicio de derechos. Este enfoque hace más relevante el interés por testimoniar determinadas prácticas participativas y de justicia en las escuelas que convaliden esta concepción democratizadora de la educación. En estos tiempos, más que nunca, la escuela secundaria no es propedéutica o preparatoria de la vida pública en democracia, para los que hoy no son *mayores de edad*, es el mismo presente democratizador. Aguilar et al., (2008) en su trabajo sobre ciudadanía y participación política en la escuela secundaria refuerza el sentido y alcance de las prácticas participativas y abre su preocupación por el involucramiento de los estudiantes en la esfera del gobierno escolar:

Si las comunidades políticas y la participación definen al ciudadano tanto como lo hacen sus derechos, es posible pensar en el proceso mediante el cual los jóvenes alumnos tradicionalmente destinatarios de la preparación para la vida ciudadana, progresivamente ejercitan en la vida cotidiana de las instituciones acciones políticas en torno al gobierno de las mismas. De esta manera, los estudiantes, concebidos como sujetos de dicha formación, pueden ser reconocidos como activos participantes de la institución escolar, apropiándose de los contenidos curriculares de formación ciudadana, así como de la normativa que regula el gobierno de las escuelas. (p.124)

Esos enfoques sobre la vida y las prácticas políticas de las escuelas secundarias son el reflejo de una complejidad nueva que enfrenta el secundario. Lo que se puede afirmar es que la escuela secundaria tal como fue pensada y diseñada no es hoy la misma y aún su evolución sigue en su curso en los primeros estadios con miras a las próximas décadas. Aún en procesos lentos y paulatinos las tensiones de cambios resultan conducentes. Cabe señalar como sostiene Poggi (2014) que en el nivel secundario se halla uno de los mayores desafíos para las políticas educativas en los próximos años,

“especialmente si se espera cumplir con las normativas que vienen definiéndose en los Estados para este nivel” (p.38).

Las posiciones tradicionales en la secundaria sobre del papel de autoridad del adulto, la distribución del poder y las formas de legitimizar las decisiones ingresan en un plano de reformulaciones. Estas conceptualizaciones llevan consecuencias ineludibles sobre las influencias y condicionamiento para los modelos de gestión directiva. La reiteración del concepto histórico de homogeneidad en el nivel secundario da la pauta de tener que configurar un modelo de gestión directiva desde la heterogeneidad, desde una identidad construida desde la diversidad.

La gestión directiva del secundario cobra también protagonismo. Hablar de modelos de gestión en este nivel exige considerar el modelo histórico en el fue configurada la escuela secundaria y los estilos que asumió el diseño institucional de la secundaria. El modelo de gestión y organización muestra su dificultad en adaptarse a problemas fruto de estos fenómenos recientes, a la vez que se ha creado cierta desilusión y tensión ante los escasos logros sociales que para muchos representa la educación como medio para el desarrollo y movilidad social. (Bardisa y Viedma 2005, Tiramonti 2012). Uno de los registros más evidentes de las condiciones de desigualdad es el dato del 10 % (SITEAL 2014) de los adolescentes de la región, con un rango casi equivalente a la Argentina, que no estudia ni trabaja. Esta situación de la cual se habla de doble exclusión y donde estos sujetos están muy comprometidos en su presente y futuro se entrelaza con la percepción de los sectores más pobre sobre el papel expulsivo que pudo haber ejercido la escuela secundaria. La extensa investigación sobre adolescencia y un poco menor sobre la escuela secundaria da cuenta que esta categoría de análisis no se puede descartar. Por lo tanto toma una envergadura significativa en tanto la concepción y la forma en que ejecuta sus procesos institucionales las escuelas secundarias recaen sobre los modelos de gestión.

Esta serie de aristas que analizan desde nuevas categorías y variables la escuela secundaria en su aspecto estructural son el fundamento de la conformación de una nueva dimensión como objeto de estudio. La escuela secundaria juega su condición de objeto de estudio y coloca en tensión a las políticas educativas desde lo epistemológico. De varias maneras la escuela secundaria se ha expuesto y manifestado como un objeto que se exige ser estudiada. La revisión de la escuela secundaria para exponerla como

objeto de estudio reside en el cambio del debate epistemológico. (Pérez Gómez ,1999) Los cambios en el desarrollo del conocimiento apelan a una reconsideración de las posiciones entre el objeto y el sujeto. La escuela secundaria queda involucrada en los reordenamientos de las interpretaciones de los objetos del campo social y cultural. El sentido de ahondar sobre este objeto de estudio frente a las políticas educativas y los enfoques epistemológicos actualiza y recrudece una necesidad y una demanda de dilucidar hasta donde la escuela y el sistema educativo se co-definen o no entre sí respetando la posición de sus orígenes y sus alcances en la práctica pedagógica, social, política y cultural. La escuela secundaria afianza su condición de objeto de estudio, en perspectiva histórica, a partir de su actuación como primera figura y ser visualizada para su análisis en el escenario político, educativo y social de las últimas décadas. Para su papel se demanda revelar históricamente para quien ha trabajado y con quien hoy colabora. Las justificaciones que se sostenían en tanto discurso público como tácitamente fueron necesarias exponerlas para quedar develadas. En tanto la escuela secundaria no era cuestionada no se había constituido en un objeto de demanda, no se había tomado distancia de ella para mirarla, interrogarla o al menos describirla en sus facetas de mayor complejidad que excedían la sola condición de la escuela como lugar oficial.

La historia de la escuela secundaria y su abrumador presente de resignificación conjugan un llamado a una revisión de su definición y hasta prever una adecuación metodológica como parte de la mediación de su estudio y la construcción de conocimiento desde los nuevos registros de la escuela secundaria.

## **5.2. Hacia nuevas definiciones sobre el secundario.**

Este apartado se presenta como indica su título, en la perspectiva de una reflexión respecto de la definición de la escuela secundaria y aporte al debate de sentidos que hoy interpela a este nivel de educación con una insistencia inusitada, en especial a partir de la obligatoriedad establecida en la Ley de Educación Nacional.

Si bien la escuela secundaria ha sido objeto de permanentes redefiniciones, los aportes en el marco de la multiplicidad de sentidos permiten interpretar que el nivel secundario de educación es una permanente “definición” a construir, o una definición que busca un objeto preciso y no lo halla tan fácilmente. La gran variedad de títulos de

artículos y textos completos que buscan adjetivar o brindar sustantivos de sentidos a la escuela secundaria es una muestra de esa búsqueda y sobre todo de ese gran interrogante que aún la escuela secundaria encierra. La riqueza del vocabulario de la lengua española permite encontrarse con tantas significaciones en diferentes versiones según desde donde se la observe o de quienes sean los sujetos que hablan sobre ella. Definiciones existentes, omitidas, conocidas o no, se ha intentado siempre desde los espacios de las políticas a través de sus legislaciones y normativa, en la representación de los docentes, de los estudiantes, de las familias y la sociedad en general, encontrar las expresiones a través de los términos más adecuados que captaran la sustancia de este nivel escolar.

En este apartado se incluyen definiciones de diferentes épocas las cuales permitirán evidenciar ciertas constantes a través del tiempo y del espacio sobre los alcances de las razones en torno a la existencia de la escuela secundaria. Las formas de definir no están solamente supeditadas a lo discursivo sino también a lo simbólico y subyacente en una práctica política tan compleja como resulta la escuela secundaria. Las variaciones tan comentadas podrían dar lugar a una futura compilación pero como síntesis de tantas expresiones menciono aquí la siguiente de Tedesco (2008):

Sabemos que la escuela secundaria ha sido objeto de múltiples reformas en las últimas décadas que, paradójicamente, acentuaron la rigidez del modelo tradicional y evidenciaron la crisis de sentido y de identidad del nivel medio. Este fenómeno tiene carácter casi universal y lo primero que debemos reconocer y aceptar es la enorme complejidad del problema. (p.1)

Esta afirmación resume, al menos, tres aspectos de las tensiones históricas de la escuela secundaria: En primer lugar la incesante necesidad que han tenido los sistemas educativos de conformar un modelo estable del nivel, las reformas reiteradas parecen estar agostadas en ese derrotero. En segundo lugar la tensión entre una formación selectiva y una formación que tiende a ampliar la base de acceso hasta llegar a la universalización mutando su sentido histórico y por último la mirada de la escuela secundaria como un problema complejo y mundial por lo que se interpreta desde los atravesamientos socio – políticos – culturales que impactan sobre ese nivel.

La pluralidad de ángulos que pueden incluir una definición de la escuela secundaria, muchas muy elocuentes y precisas, en perspectiva histórica impiden

delimitar una. No obstante, definir por las implicancias puede resultar para estos tiempos un recurso más apropiado en la necesidad de clarificar significaciones.

Los trabajos internos en los equipos de las cátedras<sup>5</sup> de hace varios años donde se aborda el campo de las implicaciones de la escuela secundaria, en particular desde su obligatoriedad, permitió abrir interesantes debates que colocaron el foco no sólo en *lo* escolar sino que lo excedieron. Estos últimos análisis generan consecuencias actuales hacia una revisión de las condiciones micropolíticas, institucionales, curriculares, laborales y de la experiencia social y subjetiva en la escuela secundaria. Estos procesos de reflexión no son novedosos. Esta constante en la dificultad de una delimitación conceptual de la escuela secundaria parece derivar de las persistencias históricas, entre las cuales las explícitas críticas al nivel, en su aspectos institucionales, de contenidos y rendimiento, de habilitación al nivel superior, por solo mencionar algunas, acumulan décadas y han sido motivo de debates y análisis en los países centrales, incluso antes de iniciar el proceso de instalación extensiva de la escuela secundaria en Argentina. En nuestro país se han difundido las posiciones históricas y actuales y debates al respecto, por eso en esta selección de antecedentes, se ha optado por dos documentos de origen extranjero pero que resultan por demás elocuentes por su momento histórico.

El primero se remite al texto de 1949, *Principios de la Educación Secundaria* de Nelson L. Bossing, sobre la educación de ese nivel en Estados Unidos.<sup>6</sup> En la primera página del capítulo primero (Bossing, 1971) ya alerta sobre el escenario de la educación secundaria en EEUU en esos años:

[...] Criticar nuestras escuelas, especialmente las escuelas secundarias, es un pasatiempo favorito de puertas adentro [...] Estas críticas abarcan todo el campo de la educación. Muchas son contradictorias; algunas sostienen que nuestras escuelas son demasiado académicas y están demasiado alejadas de los problemas cotidianos; otras sostienen con firmeza que nuestras escuelas no han concentrado la atención sobre los principios consagrados por el tiempo, sino que se han extraviado en la estimación exagerada de las cosas triviales y que no han mantenido un nivel suficiente elevado.

---

<sup>5</sup> Se trata de las siguientes cátedras: - Administración de la Educación y de las Inst. Educativas. Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación / UNLP y Políticas y Administración de la Educación / UNTREF.

<sup>6</sup> Este texto se publica traducido al español por EUDEBA en 1960 alcanzando una tercera edición en 1971. Resulta significativa la difusión de este material al momento que se venía produciendo en Argentina una fuerte confrontación a los modelos escolares liberales. El capítulo I titulado *¿Qué críticas se formulan con mayor frecuencia a la escuela secundaria?* concentra todo un relevamiento desde diversas fuentes y sujetos, con una extensa sistematización. Quizás no resulte tan llamativo que ese capítulo guarde una cierta coincidencia con la actualidad argentina y la situación del nivel, seguramente también mundial, debiendo aclarar su origen para no confundir al lector.

Algunas [ ...] afirman que la escuela no dedica bastante tiempo a la instrucción comercial que prepara al alumno para ganarse la vida [...] se exalta una educación limitada “para el pan nuestro de cada día”, con lo que se descuida, la necesidad de ofrecer una educación general para el ciudadano.(p.13)

La escuela secundaria en EEUU ya era centro de fuertes debates. Sus orígenes se remontan al siglo XVII en algunos de los estados aunque con fuertes atravesamiento de prácticas elitistas y sentido religioso. Los modelos de mayor masividad fueron proyectados hacia mitad del siglo XVIII teniendo un impulso significativo hacia principios de 1800. Las críticas al nivel secundario de los años 1930 / 40 reflejan las constantes de las crisis que este nivel ha venido asumiendo a todo lo largo de su historia.

Se encuentra cierto paralelismo en el trabajo de E. Durkheim, en Francia, que parece mantener su convergencia con esta problemática del nivel. Desde su función de profesor de los futuros profesores de la escuela secundaria, solía iniciar su curso con algunas premisas sobre la actualidad, la historia, el destino y la identidad de la educación secundaria en tiempos donde se ejercía presión contra el antiguo modelo clásico pero las nuevas propuestas, a su entender, no surgían. En su texto, de 1905, La evolución y el papel de la enseñanza secundaria en Francia (Durkheim, 1996) expone:

La enseñanza secundaria se encuentra hoy en día en unas condiciones muy especiales que hacen que esa cultura se torne excepcionalmente urgente. Desde la segunda mitad del siglo XVIII, la enseñanza secundaria atraviesa una crisis muy grave que aún no ha llegado a su desenlace. Todo el mundo se da perfecta cuenta de que no puede seguir siendo lo que en el pasado fue: sin embargo, lo que ya no se ve con la misma claridad es en lo que está llamada a convertirse...esas reformas que, desde hace cerca de un siglo, se van sucediendo periódicamente, atestiguando, a la vez, tanto la dificultad como la urgencia del problema. (pp.122-123)

La constante búsqueda de la identidad y el sentido en términos de una definición de la educación secundaria resulta un cometido permanente constatable en todos los países. Este momento educativo de carácter intermedio, como se puede tipificar a la escuela secundaria, en tanto mantuviese su sentido propedéutico y elitista acompañando con rigor los procesos económicos y políticos de esa sociedad, sostenía y justificaba su objetivo. La escuela secundaria mediaba en las *promesas* que siempre llegarían, para algunos jóvenes. El resto, mayoritario, no estaba previsto que conformara ese grupo.

El cambio en las relaciones de producción, de poder y las controversias teóricas y prácticas de los modelos políticos y económicos, a nivel mundial a partir de fines del



siglo XIX y del propio siglo XX hicieron tambalear la estructura persistente de la escuela secundaria *clásica* en la historia. Ella debía adecuar su sentido a un mundo cambiante pero las resistencias lo impedían. En esta línea anticipaba Durkheim (1996) en el año 1905:

[...] la enseñanza secundaria se hace notar [...] por un verdadero misoneísmo (tradicionalismo) (p.119). Hoy en día carecemos de toda expresión para caracterizar el objetivo que debe perseguir la enseñanza en nuestros liceos; es que no tenemos más que una idea muy confusa de lo que debe ser ese objetivo (p.123); [...] necesitamos desentrañar la naturaleza objetiva de la enseñanza secundaria. (p.129).

Con estas referencias y otras conocidas en el mismo sentido puede surgir el impulso a afirmar que la escuela secundaria sufre una crisis permanente, sin embargo sería errónea esa afirmación si se concibe que la escuela secundaria construye su sentido en un estado de interacción y tensión, ahora sí permanente con el modelo social que sustenta o contradice. En este sentido es mucho más significativa su expresión de la tensión social que la que asumió la escuela primaria.

### **5.2.1. Sobre definiciones**

La sociedad moderna occidental, estableció en la escuela primaria, básica o común, el umbral universal para la socialización de los individuos como condición para una identidad social. La difundida y extendida escuela primaria se constituyó en un valor intrínseco como parte del proceso de la dinámica social. La escuela secundaria desde sus inicios, lejos de lo universal, se convirtió, por mandato, en el umbral selectivo para el modelo de sociedad basado en la concentración del poder y la riqueza, la propiedad privada de los medios de producción y la correspondiente e inevitable división del trabajo. Este escenario ha sido prácticamente la constante en América Latina, como lo fue en su momento en Europa y en EEUU. Funcionó la escuela secundaria con una definición tácita que operaban los adultos de los sectores dominantes sobre la proyección vital de los que concurrían a ella. Ellos sabían *políticamente* por qué *mandaban* a sus hijos a la escuela secundaria<sup>7</sup>.

Un número importante de trabajos reiteran esta posición histórico - política. Mencionamos algunos de ellos que ofrecen alguna reflexión adicional. Tenti Fanfani

---

<sup>7</sup> Se utiliza el término genérico de secundaria para objetivar toda formación que se realizaba luego del nivel básico, común o primario. Las denominaciones que este nivel recibió durante diferentes épocas, en este caso quedan concentradas en “secundaria/o”.

(2002) en el prólogo al libro de Kessler (2002) *La experiencia escolar fragmentada*, enfatiza en la conciencia subjetiva al respecto:

[...] el secundario de hoy no tiene el mismo significado social que tenía en sus orígenes. El “colegio secundario”, en primer lugar, no era obligatorio como lo es hoy [...]. Por el contrario, era una escuela para pocos y que tenía una declarada y reconocida vocación selectiva. Todos sabían que el secundario era para pocos. Se trataba de un nivel educativo creado para formar las élites dirigentes urbanas de la república naciente. O era una estación de tránsito para los estudios superiores [...] La función de selección estaba incorporada en la subjetividad de los agentes escolares (profesores, directores, funcionarios, etc.) en las familias y en los propios alumnos. (p.11)

El marco de ordenamiento histórico de las escuelas secundarias fue siempre de mayor rigidez que la primaria, pues el período hacia la adultez se iba haciendo más inmediato. El nivel gozaba de una legitimidad propia de todo el sistema político y social que en particular en la Argentina, en términos cronológicos se puede hablar de la primera mitad del siglo XX, a partir de la cual se comienzan a diseñar otros modelos políticos.

Este sentido de orden lo comenta Alejandra Sendón (2007) en su informe de investigación sobre estudios de casos de escuelas que titula *Crisis de la escuela media*:

Las instituciones educativas de la modernidad se caracterizan por comprender un conjunto de roles específicos y diferenciados que actúan conforme a reglas y normas, explícitas o implícitas, que rigen la vida institucional y que generan determinados valores en los miembros. En el caso de la escuela moderna, las reglas y normas en relación con los estudiantes implicaban, entre muchos otros elementos, un disciplinamiento que comprendía un conjunto de actividades permitidas y prohibidas con penalidades en caso de incumplimiento. La normativa [...] enmarcaba [...] relación entre alumnos y docentes cuya asimetría se fundamentaba en la posesión de conocimiento legitimado socialmente. (p.86)

Este modelo de educación con las notas de mérito, disciplinamiento, homogeneidad y orden, que conformó su naturaleza de selectividad (también en términos de la discriminación de género) configura la caracterización de los sujetos que concurrían, los cuales, - a priori -, eran considerados los *preparados* bajo un régimen de sujetos normales que respondían al *norma*” funcionamiento del orden social vigente. La selectividad tiene la nota omitida de la normalidad. Esa normalidad que deja establecida el orden social en la mirada dominante y de pretensión neutral que los sectores conservadores y liberales admitieron sostener desde las primeras décadas del siglo XX. En este ejercicio de encuadre histórico – conceptual siguiendo el trabajo ya

citado de Bossing (1971) se presenta la definición de educación secundaria. En rigor una de las no tantas definiciones formales del nivel, sostenida por el Departamento de Directores de Escuelas Secundarias en EEUU en el año 1936. En ella se deja entrever el proyecto sobre la escuela secundaria para el país del norte donde se hace explícita la condición de “sujetos normales”. Transcribe Bossing (1971):

Educación secundaria significa la educación que brindan las escuelas con el propósito de orientar y mejorar el desarrollo de individuos normales para quienes por una parte, la escuela elemental ya no constituye un ambiente adecuado y que por otra parte todavía no están preparados para participar eficazmente de la sociedad sin la orientación de la escuela o todavía no están listos para el trabajo especializado de las escuelas profesionales o para la división superior del *liberal arts collage*. (p.229)

Dos apreciaciones pertinentes que suman para el análisis de la escuela secundaria hoy en Argentina. Por un lado este caso es un claro ejemplo del modelo de institución educativa definida por *función*, la imagen de *estar listo/ preparado para* y no por *estado*. Para el ámbito local y en la actualidad del debate sobre el secundario esta contraposición puede resultar relevante: o una escuela secundaria para alcanzar, como puente, condiciones de continuidad o una escuela secundaria para *estar* (enraizar) y en ese estar generar la construcción de subjetividades individuales y colectivas.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Se indican a continuación, a efectos de ilustrar con otras fuentes menores, que en su definición de escuela secundaria, casi de diccionario, se sigue pretendiendo convalidar, una vez más, estas posiciones de función:

a. Hasta la consulta vulgar en Wikipedia que de manera ligera la define: “La educación secundaria (también llamada escuela media) tiene como objetivo capacitar al alumno para poder iniciar estudios en educación media superior. Al terminar la educación secundaria se pretende que el alumno desarrolle las suficientes habilidades, valores y actitudes para lograr un buen desenvolvimiento en la sociedad” ([http://wikipedia.org/wiki/Escuela\\_secundaria](http://wikipedia.org/wiki/Escuela_secundaria)).

b. La definición expresada en objetivos de la Secretaría de Educación Pública de México en el 2001: “Los objetivos generales de la Educación Secundaria (12 a 15 años) son: que el educando amplíe las habilidades y profundice los conocimientos adquiridos en la educación primaria, que conozca las opciones educativas en las que puede continuar, o bien, en su caso, que reciba capacitación para su incorporación a la fuerza de trabajo. En el Bachillerato General (16/18), los conocimientos adquiridos en Secundaria se amplían y consolidan, y el educando se prepara en todas las áreas del conocimiento para elegir y cursar estudios superiores. El Bachillerato Tecnológico, además de perseguir los objetivos anteriores, capacita al alumno para colaborar en el desarrollo económico del país mediante actividades industriales, agropecuarias, pesqueras o forestales.” <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/inicio%20de%20curso%202000-2001%20SEN/sec.htm>

c. UNESCO 2011: *Compendio mundial de la educación 2011: satisfacer la demanda de enseñanza secundaria*. / Las economías contemporáneas necesitan trabajadores dotados de los conocimientos y las competencias que se adquieren en la enseñanza secundaria. Pero muchos países tropiezan con dificultades para satisfacer la creciente demanda de enseñanza de nivel secundario

d. UNESCO 2011: “Una enseñanza secundaria de calidad ayuda a los jóvenes a hacer realidad todo su potencial humano y a ocupar un lugar en la sociedad en tanto que ciudadanos productivos, responsables y democráticos”. Puede llamar la atención que en esta definición la condición de “democráticos” este en último lugar. Motivo de reflexión.

El otro aspecto refiere a esta expresión de *sujetos normales*, un contenido tácito cuya calificación corresponde más al origen social que biológico o psicológico. Este término como tal se utilizó en Argentina de manera más genérica pero en cambio se habilitaron las definiciones de alumnos por supuesta disfunción derivadas de aquella, como “especiales”, “anormales” e “irregulares” entre otras calificaciones que a la vista de hoy resultan altamente discriminatorias. Este esquema de alcance conceptual para la educación secundaria de ese país como para países de Europa y obviamente para América Latina, no está muy ajena a las delimitaciones del campo de la secundaria para Argentina. Más allá de la nominación regular de normal, la condición de elegido y seleccionado fue, de alguna manera, la marca de un sujeto normal necesaria para formar parte de la sociedad normal que lo recibía como futura promesa.

Este debate se reabre y actualiza para la sociedad argentina cuando se legisla la obligatoriedad de la escuela secundaria y se pretende universalizar como derecho el acceso al nivel a todos los sujetos que históricamente encontraban obstáculos para ingresar. El primer obstáculo fue considerarse no elegidos para la secundaria. La matriz de la *normalidad* en la estructura secundaria aún puede observarse generando los comportamientos que resisten el cambio frente a la rutina y la inercia de un modelo escolar para pocos. La legislación argentina a través de la vigente Ley de Educación Nacional 26206/06, establece en su Artículo 30 los alcances de la Educación Secundaria explicitando la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. En el detalle de los objetivos amplía estas tres finalidades básicas. Los objetivos encierran los alcances más propiamente del funcionamiento curricular en perspectivas de la preparación que el secundario debe asumir para con los estudiantes. La definición política está expresada en la obligatoriedad para todos los ciudadanos. Desde ese aspecto esa definición de acción política sobre el secundario en Argentina introduce la necesidad de la revisión ideológica y conceptual del origen histórico que impregnó su sentido.

---

<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/secondary-education>

### **5.2.2. Otros conceptos, nuevas implicaciones.**

Para este tiempo presente y las próximas décadas, la escuela secundaria se constituye en el desafío equivalente a la escolarización primaria en tiempos de la ley 1420, origen de la escolarización universal primaria en Argentina. Alcanzar niveles de escolarización de la escuela primaria que llegaran a niveles superiores al 95 % le llevó a la Argentina casi 80 años, obviamente en un contexto de políticas públicas irregulares, inconsistentes, con crisis y desinversión. Hoy sin duda el escenario local es diferente, se cuenta con otras intencionalidades políticas y objetivos precisos; garantizar un nivel de permanencia y egreso en las escuelas secundarias de todos los jóvenes que por edad deberían concurrir no llevará tantas décadas, aunque sí varios períodos de gobierno. La voluntad política de todos los sectores parece ir teniendo cierta convergencia en torno a que los adolescentes y jóvenes deben terminar la escuela secundaria.

La tensión es contundente entre el anterior modelo y la nueva construcción que pugna por surgir y consolidarse, consecuencia de un cambio de época que comporta una nueva realidad social y política producto de la evolución democrática (Aguilar, et al. 2008). Pero también un escenario signado por la cuestión social, las consecuencias de los modelos económicos liberales y neoliberales que han confinado a millones de ciudadanos al destierro de una vida digna y una ciudadanía reconocida y activa. El cuadro actual de la escuela secundaria nos ofrece una muestra suficiente de un cambio de matriz social y política desde donde se conforma la educación. La escuela secundaria en el marco de la educación como derecho ya no es la misma que fue ni tampoco aún la que será. Hay otras configuraciones sociales y políticas que al impactar sobre la escuela secundaria evidencian nuevas identidades y crudezas que hacen tambalear las difundidas definiciones.

Frente a este tipo de crisis conceptual se propone derivar hacia un análisis de las implicaciones políticas, sociales y culturales de la escuela secundaria universal porque permite visualizar mejor el estado del proceso de cambio así como enhebrar todos los hilos involucrados y necesarios para dar sentido a este nivel educativo. Implicaciones que no están acabadas sino que representan una convocatoria a una propuesta de cómo y desde dónde pensar la educación secundaria actual. La radicalidad política que se expresa en la universalización de la escuela secundaria es la puerta de entrada de manera explícita e implícita a este gran debate.

La escuela secundaria obligatoria alcanza a constituirse como nueva categoría de análisis para la indagación de la realidad social argentina. Implica de esta manera que se van desdibujando las fronteras entre sistema educativo y realidad social para concentrarse en un mismo debate. Las palabras de Tedesco (2008) contribuyen a sostener este enfoque:

[...] Una sociedad que declara obligatoria la escuela secundaria requiere niveles de equidad social y de distribución de la riqueza que permitan a las familias mantener a sus hijos e hijas en la escuela, sin necesidad de que vayan a trabajar antes de finalizarla....La escuela secundaria obligatoria implica una democracia fuerte y una ciudadanía reflexiva. [...] La transformación de la escuela secundaria es, en última instancia, una transformación cultural. (p.1)

Las expectativas de su implementación “universal” no quedan reducidas a un diseño curricular determinado o a fundamentos técnicos. Su instrumentación desafía y renueva los significados simbólicos de la escuela secundaria histórica y al mismo tiempo, instala un sentido de construcción de justicia social desde la búsqueda de igualdad de acceso, permanencia y egreso en el espacio de una institución social y cultural como la Escuela que también conlleva resignificaciones. Resignificar es dimensionar la politización de esa práctica social. (Bates, R., 1989). Resignificar de las *normalidades* a la *universalidad* es un proceso esencialmente político y cultural con fuerte incidencia en la definición del proceso de producción y reproducción de la sociedad. Al respecto resulta expresiva la afirmación de Tenti Fanfani, (2002):

Aquellos que tienen interés en la construcción de una sociedad más justa deben interesarse también por comprender la lógica de la producción y reproducción ampliada de las desigualdades sociales. No es posible entender las desigualdades en la experiencia educativa desentendiéndose del análisis de las otras desigualdades que marcan la vida de los individuos y sus grupos de pertenencia [...] En otras palabras, si queremos comprender mejor para actuar mejor es preciso entender la relación que existe entre reproducción social y reproducción cultural. Dicha relación es particularmente compleja en un contexto de grandes transformaciones de la economía, la estructura social y las relaciones entre el Estado y la sociedad. (pp16-17)

Estas reflexiones derivan en el análisis de la cuestión social y la escuela secundaria. En esta línea de planteo, el abordar un enfoque de implicaciones exige algunas consideraciones sobre la cuestión social y la escuela secundaria. Las escuelas secundarias como espacios “micropolíticos” y desde el enfoque de derecho y de su universalización podrían considerarse como organizaciones políticas que procuran “constituir” nuevas formas de experiencia democrática como respuesta a la desigualdad

y la exclusión social. En sí mismas y con un escenario de cambio interpelan el modelo histórico “oficial” desde la conjunción de intereses y necesidades de los sectores sociales que asumen como demanda el derecho a la educación.

En la cuestión social se plasma la forma, modo y condición de vida de la sociedad, y más allá de las coyunturas de las acciones gubernamentales, el escenario social presenta orígenes estructurales. La raíz estructural expresa las condiciones objetivas de la reproducción del capitalismo como las desigualdades socio-económicas, la pobreza, el desempleo y todas las otras dificultades y deterioros sociales y culturales a los cuáles los ciudadanos se encuentran expuestos. Estas manifestaciones de la cuestión social también y en particular se reflejan en el sistema educativo. Pero esta también expresa los procesos de luchas y resistencias, singulares y colectivas, de los sujetos sociales en la transformación de estas condiciones. La cuestión social implica redefinir lo social a partir de nuevas y múltiples categorías o sujetos sociales, nuevas necesidades y heterogeneidad de situaciones. En un marco de historicidad y dimensión política de la escuela secundaria se abre el debate sobre la nueva cuestión social en términos de interpretación y constitución del enfoque de análisis histórico al respecto.

En sus manifestaciones ya conocidas y en sus expresiones nuevas, tiene que considerar las particularidades histórico –culturales del contexto (Netto, 2003) que, como categoría de particularidades, coadyuva a sostener los interrogantes que motivan el enfoque de análisis entre la cuestión social y el espacio socio político cultural de las escuelas secundarias. En esta perspectiva corresponde el debate sobre la instalación político – social de la *nueva secundaria* y la puesta en práctica del derecho a la educación.

Se hace relevante la relación institución educativa, cuestión social y vida cotidiana de los sujetos, para poner aún más de manifiesto esa tensión entre producción de la desigualdad y producción en contraposición de nuevas formas de vida social. Las escuelas secundarias en rigor terminan siendo un espacio de discernimiento y develamiento de las condiciones y problemas de la vida social. Zibas (2003) en su análisis sobre la historia y la proyección del papel de la escuela secundaria lo afirma claramente:

[...] paralelamente a la inevitable instrumentación de los jóvenes para que sobrevivan en el mundo real, se torna fundamental que la escuela (*secundaria*) enseñe la “lectura

de ese mundo”, o en otras palabras, [...]la comprensión histórica de las relaciones estructurantes del mundo económico y social, de forma que la sociedad sea percibida como pasible de ser transformada. Ese es sin duda el elemento más complejo de las demandas sobre la escuela, pues hay divergentes posiciones sobre las posibilidades de que la escuela –en vista de sus determinaciones históricas y sociales – pueda ejercer ese papel. Mientras tanto, el contexto actual –de aumento de las desigualdades, de anomia social generalizada, de violencia social, de crisis de valores y de colapso, o de la pérdida de importancia de los vehículos tradicionales de socialización de la juventud – puede facilitar la comprensión del currículo bajo ese ángulo político-pedagógico. (p.124)

En el campo de estudios sobre la escuela sería casi inabarcable citar todas las fuentes, aunque trabajos con el recorte de este enfoque y de manera explícita no son tan extendidos. Considerar la realidad escolar como realidad social en perspectiva crítica exige obviamente una toma de posición teórica. En este enfoque se hace referencia a los trabajos de Rockwell (1995) quien postula un abordaje de análisis de la vida cotidiana de la escuela desde la construcción de categorías que expresan las condiciones de reproducción de cada sujeto como de la reproducción social en la línea de la posición de Heller (1974).

Algunas de las conclusiones del trabajo de Sendón (2007) dan cuenta de estos relevamientos de la reproducción de la vida social en la cotidianidad de la escuela secundaria tanto por las expectativas de las familias hasta incluso por el sentido del espacio físico de la escuela:

Esta “obligatoriedad subjetiva” del nivel medio tiene sus fundamentos en la necesidad creciente de conseguir el título secundario como instrumento sin el cual el ingreso al mercado laboral es cada vez más difícil. [...] Actualmente, las demandas a la escuela media por parte de los estudiantes más pobres y sus familias estarían más dirigidas a satisfacer necesidades más inmediatas como alimento, contención afectiva o apoyo en relación a nuevas problemáticas juveniles. [...] la atención parece concentrarse en la inmediatez de sus necesidades. [...] En este marco, una de las funciones a la que se estarían orientando las escuelas medias más pobres en la actualidad pareciera ser la que denominaríamos “socialización afectiva”, dirigida especialmente a la contención de los alumno, brindándoles un espacio con cierto encuadre seguro donde puedan convivir de un modo diferente al del entorno. En este sentido, el propio espacio físico en que se emplazan los establecimientos estaría cumpliendo una función nueva. (pp. 85-86)

Otros autores como Tenti Fanfani (2007) avanzan en afirmaciones que pueden abrir nuevas hipótesis y contribuir en relación con la temática propuesta desde una mirada sociológica, ampliando la interpretación y recorte de la problemática en esta interrelación de lo social y la escuela, en particular en el nivel secundario. Reconoce la



índole diferenciada y compleja de los problemas que no quedan reducidos a una referencia cuantitativa y así entiende la consideración de una nueva cuestión social, en esa línea expone:

Vivimos en un mundo nuevo y en una nueva sociedad...El uso reiterado del concepto de “exclusión social”, que no tiene tradición ni una definición precisa en el campo del análisis sociológico denota la existencia de una nueva “cuestión social” como característica particular de esta fase del desarrollo de las sociedades capitalistas contemporáneas [...] La informalidad, la precariedad, la flexibilidad, la inestabilidad y otros factores constituyen fuentes de inseguridad y desestabilización social. A su vez el capitalismo multiplica las formas de pobreza. Ésta es cada vez más multidimensional y heterogénea [...] tiene múltiples manifestaciones culturales que la diferencian de las viejas formas de pobreza.” (p.18)

Al mismo tiempo el autor trabaja sobre el concepto de contemporaneidad entre exclusión e inclusión escolar y enfatiza sobre nuevas condiciones que debe enfrentar la escuela y por lo tanto para el tema en tratamiento, los espacios escolares de secundaria como nuevos atravesamientos desde la cuestión social. Amplía el concepto Tenti Fanfani (2007):

Esta contemporaneidad de la exclusión social y la incorporación escolar es una de las marcas distintivas del momento que vivimos y una fuente de nuevos problemas para la institución escolar. [...] El carácter masivo de la exclusión y la escolarización genera, entre otras cosas, una crisis del sentido tradicional de la escuela. (p.19)

Esta afirmación sobre la escuela tradicional denota una contradicción con respecto al perfil político y social de la nueva escuela secundaria. Ante la crisis de sentido de la identidad histórica de la escuela secundaria corresponde exponer cómo hoy se presenta la cotidianidad en esas instituciones y debatir sobre el nuevo sentido de la escuela y en consecuencia cambiar o crear nuevas cotidianidades, tanto institucionales como de construcción de subjetividad individual y colectiva. Se exige incorporar nuevas delimitaciones de ese espacio social en relación con una nueva o siempre vigente cuestión social, incluso en la dimensión del papel que juega frente a la cohesión social, de lo contrario deparará la historia una reiteración, siempre latente, del modelo histórico ahora en perspectiva neoconservadora. Estos enfoques se pueden denominar situación de cambio del papel de la escuela secundaria en perspectiva de un nuevo modelo: contradicción o consolidación de la fragmentación social.

Los contenidos que se muestran relevantes en esta consecuencia de la cuestión social con implicaciones en el espacio de lo escolar se enmarcan esencialmente en la

pobreza, la desigualdad y la estigmatización frente al futuro. En este marco resulta referente el reconocimiento oficial, por primera vez en la legislación argentina, que a través de la Ley de Educación Nacional N° 26206 del año 2006, se hace de estas situaciones sociales, especialmente a través del Artículo 79:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación”.

Resultan contundentes en esta dirección las afirmaciones de Tenti Fanfani (2007):

El deterioro lento y casi imperceptible de la escuela de las mayorías hará pobres a las clases populares y medias argentinas sin que ellas se den cuenta [...] para los más pobres no hay “buena escuela” que alcance [...] sin garantía de igualdad social que excede las intenciones de cualquier política sectorial de educación. (p.44)

En la educación secundaria puede estar la evidencia de la expresión de la injusticia y la marginación explicitada en la vida cotidiana de sus propias instituciones, pero también las formas, categorías y derivaciones de resistencia a la estigmatización y así coadyuvar a descifrar la realidad en perspectiva de constituir la condición de derecho y justicia como esencia de la vida social.

En síntesis la educación secundaria en Argentina se encuentra frente a un proceso histórico irrenunciable como es el de consolidar la intervención del Estado desde la concepción política del derecho a la educación traducida en particular en la universalización / obligatoriedad de la educación secundaria. En este sentido y aunque la referencia lleva varios años parece que aún se mantiene, la educación secundaria es la mejor política para los adolescentes y jóvenes al decir de M. de Ibarrola (1997):

La educación secundaria puede considerarse como la única política efectiva de atención a la juventud de los países latinoamericanos. Son muy pocos, si acaso, los países en los que pueda descubrirse un conjunto articulado de políticas diversas de atención a los jóvenes en los aspectos de inserción laboral, participación ciudadana, participación en actividades culturales o en actividades de servicio social. Por lo general, cuando existen programas o proyectos al respecto, van unidos a los planes y programas de educación secundaria. (p.52)

Desde este valor de la educación secundaria, surge el interrogante que concita repercusiones sociales y culturales más allá de las institucionales y curriculares: ¿qué

significa e implica para una sociedad qué el universo creciente de sus ciudadanos de 18 años haya tenido acceso y egreso del secundario? Está abierto un desafío que tensiona entre la definición, la resignificación y las implicaciones de la escuela secundaria. Dicho de una manera figurativa, se avanza en un proceso desde la restricción histórica de una escuela para pocos *buenos* alumnos al de una escuela implicada plenamente con la ciudadanía plena de sus estudiantes. La realidad cercana muestra un escenario de intereses, motivaciones y expectativas pero también y a menudo acentuadas, las desilusiones por parte de los nuevos sujetos escolares secundarios. Esto incorpora al debate, en perspectiva histórica, una situación muy diferente a las disposiciones que la escuela primaria tuvo en su momento. Hoy la escuela secundaria revisa por carencia o insuficiencia su capacidad convocante y convincente. Esta apreciación no denota incapacidad puntual de los agentes educadores de las escuelas o incluso de algunas de las estructuras políticas. El análisis excede lo escolar. Las definiciones que miran a la escuela secundaria solamente por su función, que responden a construcciones conceptuales extrínsecas, como expusimos, conllevan la dificultad de reinterpretarlas desde el escenario socio – político actual. Revelan que este hecho político – histórico, que se instala desde el enfoque de derecho, no se simplifica ni se agota en una función más del Estado. Más allá de su competencia en asegurar tal obligatoriedad en condición de garante, este desafío impregna en la sociedad inmediata una nueva configuración de los sujetos, adolescentes y jóvenes. Esta interpretación proyecta en los modelos de gestión directiva para la escuela secundaria también una resignificación histórica de sus perfiles de desempeño. Como consecuencia se objetiva una nueva interacción universal, la pretendida en más entre los sujetos secundarios o sujetos bachilleres, con la sociedad. Esa interacción es muchas veces determinada por las condiciones de vida social y personal de los/as adolescentes y jóvenes que asumen la escolarización con otras significaciones que el sentido convencional clásico otorgó y aún mantiene, de alguna manera, a la escuela secundaria.

La nueva secundaria es un desafío cultural que supera el debate de la escolarización sistemática y normalizada de los adolescentes por la profundidad del debate sobre el sujeto social. Este sujeto social que, en su contextualización histórica, se forma desde un nuevo tipo de escolarización que se involucra estructuralmente con un determinado modelo social y cultural desde la categoría de lo cotidiano. Y eso es de

interés para todos. La repetida idea, *la escuela secundaria te prepara para la sociedad*, ya no tiene la imposición sobre la escuela que algunos sostuvieron en algún momento de la historia. Hoy ya “viven preparados” para la sociedad. Esa preparación se las da la cotidianeidad y los medios de comunicación que, como escuela de vida, les hace aprender aún lo que normalmente no estaba previsto. Sobre los adolescentes no recae la tarea de resignificar la escuela secundaria. No cargan con la historia de significaciones anteriores, aunque las puedan sufrir. Sus aportes y desafíos están en la perspectiva de construcción de su propia escuela secundaria. Ellos ingresan a la escuela secundaria en un encuadre de expectativas, de exigencias, de representaciones y por el imaginario que el contexto inmediato de su vida cotidiana les ha generado. Grimbe (2010) caracteriza la llegada de los adolescentes a la escuela secundaria y retoma una clara alusión al respecto de Dussel (2004)

Cada uno de los adolescentes que asisten a nuestras escuelas posee sus valores su fortaleza y sus potencialidades, entre las que podemos destacar: capacidad para introducir propuestas creativas, para integrar múltiples conocimientos, para participar con protagonismo, para generar emprendimientos, para aportar afectividad y solidaridad. “Una sociedad que no puede hacer lugar a los jóvenes de alguna manera prepara su propia destrucción, porque cada generación que viene, a la manera de los atletas en las Olimpiadas, toma la antorcha de renovar y sostener el mundo en el que vivimos (Dussel, 2004) (p.131)

Hoy los estudiantes están siendo un sector determinante en la conformación de la “nueva” escuela secundaria, no en un carácter de resignificación sino en un carácter de constitución de la escuela, adaptada a los tiempos políticos de una educación como derecho y de una universalización del secundario.

Finalmente, se ha revisado el enfoque histórico – lineal y analizado un enfoque de implicaciones que reconoce un cambio de matriz desde donde se piensa la escuela secundaria incorporando los atravesamientos socio – políticos de la historia presente. La escuela secundaria, más allá del calendario, no es un simple momento de una etapa. La implicación fundamental que la democratización del nivel ofrece en perspectiva de derecho es construir el reconocimiento de que los sujetos adolescentes y jóvenes *tienen tiempo* para *estar* en el secundario y no sólo ser por lo que serán. Estar implica una identidad en un tiempo político, social y cultural que no puede ser condicionado por el mercado, la injusticia social, la inequidad y el mundo adulto con intereses mercantiles que los espera a la salida de la escuela. Este es un tiempo de disposición a la reflexión

y la producción desde el realismo, con un moderado optimismo, al que el secundario convoca a los sectores sociales y de la educación, no solo en Argentina sino en toda América Latina.

## **Capítulo II: Ordenamiento jurídico de la función directiva en el sistema educativo.**

### **1. El ordenamiento normativo sobre el sistema educativo.**

El Sistema Educativo argentino ha sido el centro de debates políticos y pedagógicos y el destinatario de una serie de profundas transformaciones desde el retorno de la vida democrática en el país en el año 1983 hasta la fecha. La primera definición en asumir es que el Sistema Educativo ha sido y es motivo de indagación y revisión permanente a partir de las direcciones emanadas desde las políticas públicas en educación. A manera de primera síntesis se pueden afirmar cuatro núcleos de análisis en perspectiva de procesos históricos que se vinculan estrechamente con el tema de la tesis en tanto influyen sobre la estructura escolar y su gestión:

- la descentralización,
- la evaluación de la calidad de la educación,
- la democratización y la inclusión y
- la educación como derecho.

Todos mantienen el correlato con las decisiones estructurales que se definieron a través de la legislación sobre el ordenamiento del Sistema Educativo.

#### **1.1. Breves referencias históricas - administrativas sobre el Sistema Educativo en perspectiva de la descentralización y de la evaluación de la calidad.**

El modelo político que signó la educación argentina por más de cien años, prácticamente desde su nacimiento como nación allá hacia 1860/80, fue influenciado en su origen de manera sistemática y orgánica por el pensamiento de Sarmiento y con otras contribuciones relevantes durante ese lapso comienza a ser objeto de análisis. Considerando iniciativas de distintos carácter se proyecta su rediseño con mayor énfasis ya desde los años ochenta encontrando durante la década del noventa y luego en los dos mil las mayores transformaciones de su ordenamiento legislativo.

La Constitución Nacional de la Nación Argentina en su Artículo 14° establece que todos los habitantes de la nación gozan de diferentes derechos entre los que se incluyen los de enseñar y aprender. Estipula también en su artículo 5° que las Provincias deben asegurar la educación primaria para su población. Resulta este artículo primordial para el análisis de la política de descentralización educativa en relación a la

intervención que hará en su momento el Estado Nacional a fin de asegurar el derecho a la educación primaria de todos los habitantes del país.

La jurisdicción Nacional se reserva la exclusividad de la gestión de la educación universitaria, mientras el Congreso dictará mediante leyes nacionales las bases generales, los lineamientos y los principios para orientar y organizar en forma coordinada y sistemática la educación en todo el territorio de la Nación.

La administración del Sistema Educativo en la Argentina tiene una raíz donde participan la estructura nacional y las provinciales, incluida en esa misma categoría la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y los pocos casos de administración a nivel municipal son mediados en reconocimiento y control dentro de las jurisdicciones provinciales.

En el caso de la educación primaria los antecedentes se consideran desde mediados del siglo XIX, formalización de la Constitución nacional, cuando las provincias comienzan a organizar escuelas bajo su dependencia en sus propios territorios. A partir de la sanción de la emblemática Ley 1420<sup>9</sup> (1884) de obligatoriedad de educación primaria que reguló la misma y mantuvo vigencia legal hasta el año 1993, muchas provincias establecieron sus propias leyes provinciales de educación pretendiendo autonomía en el área.

Así lo describe en Medar<sup>10</sup>, Memoria de la educación argentina:

La ley de Educación Común 1420 fue la piedra basal del sistema educativo nacional. Se aprobó el 8 de julio de 1884, después de fuertes debates en el Congreso Nacional y en la prensa. La discusión acerca de la ley de la educación fue uno de los debates más intensos, y de largo alcance, en la historia Argentina. Distintos puntos de vista en torno a la enseñanza religiosa, a la escuela mixta y al control del Estado (y de la nación) sobre la educación dividieron a la generación del ochenta. Las divergencias fundamentales se centraron en la identificación común de la necesidad de una ley de educación, la gratuidad y obligatoriedad de la escuela.

---

<sup>9</sup> <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/normas/5421.pdf>

Se mencionan los dos primeros artículos que exponen el enfoque de la Ley: Capítulo 1 - Principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias.

Art. 1° La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultánea mente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis á catorce años de edad.

Art. 2° La instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme á los preceptos de la higiene.

<sup>10</sup> Archivo de la Memoria de la Educación Argentina

[http://www.bnm.me.gov.ar/erecursos/medar/historia\\_investigacion/1880\\_1910/politicas\\_educativas/ley\\_1420.php](http://www.bnm.me.gov.ar/erecursos/medar/historia_investigacion/1880_1910/politicas_educativas/ley_1420.php) (Consulta abril 2015).

Para contribuir a la acción de las provincias en atención de cumplimentar la obligatoriedad establecido por el artículo 5 de la Constitución Nacional referido a la Educación Común, el Estado Nacional intervino girando fondos de subsidios a las provincias en los años 1860; 1871; 1890 y 1897. No obstante frente a la interpretación de irregularidades en el manejo de estos fondos, se observa una tendencia a la reducción de estos recursos por parte del Gobierno Federal.

Promediando la primera década del siglo y en el auge de las ideas respecto del modelo del país agro exportador con centro en el Puerto de Buenos Aires, se observa un alto índice de analfabetismo en todo el país, hecho que se toma como fundamento para otorgar al Consejo Nacional de Educación, recientemente en funcionamiento, la autorización de crear escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales, en territorios provinciales, y para salvaguardar el principio constitucional “a solicitud de las provincias”. Esta decisión del Estado Nacional toma forma con la sanción de la llamada “Ley Laínez” N° 4874 en el año 1905 cuya aplicación generó un incremento importante del servicio educativo pues se mantuvo vigente hasta 1970 logrando una significativa reducción del analfabetismo.

En 1930 el nivel central de la administración, a diferencia de las provincias, ya contaba con el 76% del total de servicios educativos. Este dato, que se mantendría hasta los años setenta resulta esencial para entender el interés por las políticas de transferencia de la administración de las escuelas del nivel nacional al provincial. Considerando los aportes de Kisilievski y Fonzalida (1990) en los antecedentes históricos de la transferencia, en la década del 60 comienzan a verse los primeros indicios de esta instrumentación durante el gobierno del Frondizi y su ministro de Educación Mac Kay que pretendían transferir las escuelas primarias.

El proceso de descentralización como transferencia de responsabilidades de administración de las escuelas de la órbita federal y las provincias fue pasando por distintas instancias. Desde el año 1962 se van generando etapas acumulativas para consolidar en el año 1993 donde el gobierno central deja efectivamente de tener ninguna escuela a su cargo. En 1970 se dicta la Ley 18.586 desde la cual el Estado nacional quedaba inhibido de abrir nuevas escuelas de educación primaria en territorios provinciales. El resultado es que se transfieren 6.779 establecimientos en todo el país, con un total de 44.050 agentes, de los cuales un 86,2% eran docentes. De este modo se



cumplimentó la pauta Constitucional establecida en el artículo 5 que establecía la responsabilidad de las Provincias en suministrar la educación primaria a la población para mantener su status de autonomía.

Para la situación de la educación secundaria hay procesos parecidos, pues en el año 1952 el gobierno nacional tenía a cargo entre todas las modalidades el 65% de los servicios educativos del país, un 21% era de prestación privada y un 14% lo ofrecían las provincias. Desde 1960 en adelante, el sector privado tiene entre el 30% y el 33% de los alumnos y a partir de 1970 y hasta 1980, son las provincias las que incrementaron sus esfuerzos en este nivel, llegando a tener un 25% del total de matrícula. El gobierno nacional va retrayendo su participación y sólo retoma a partir de 1985 un ritmo acelerado de crecimiento. Esto coincide a su vez con un incremento del servicio por parte de las provincias que debían hacer frente a la demanda no atendida por la Nación durante tantos años y como consecuencia de la apertura democrática que tendió a incrementar la matrícula. (Paviglianitti, 1988). Este fenómeno es lo que se puede llamar “transferencia informal”, ya que las provincias tendieron a cubrir la carencia de expansión del servicio por parte de la Nación, creando escuelas, con un modelo de unidad educativa pequeña y emplazada especialmente en los centros suburbanos y las zonas rurales.

Durante la década del 80 en el reinicio democrático no se observan hechos significativos en relación con la política de descentralización (Bravo, 1994) desde el estado nacional salvo un cuidadoso estudio en la época del ministro J. Rajneri por un grupo de expertos que recomendaba la transferencia únicamente de la educación media y técnica, pero no de la superior no universitaria. A su vez la propuesta de descentralización concebida como instrumento hacia la democratización dentro del propio sistema educativo comienza a aparecer con insistencia en las plataformas electorales como propuesta para el área educativa especialmente en el período 1987-1989 y con aplicación en los ámbitos provinciales. Justamente desde 1985 a 1990 (Fernández Lamarra; 1985) se llevan a cabo experiencias de descentralización, desconcentración, nuclearización y otras vinculadas con esta problemática en distintas provincias argentinas pero desde un sesgo estrictamente educativo-social donde no jugaba un papel decisivo la variable económica.

Uno de los acontecimientos del sector educación más significativos de la historia en democracia de Argentina desde los años ochenta ha sido la convocatoria por Ley N° 23.114 de 1984 del Congreso Pedagógico Nacional. Su desarrollo culmina con su Informe Final en marzo de 1988. Este Congreso suscitó los más profundos y airados debates. Por un lado como recuerdo y reactualización del primer Congreso Pedagógico que se había celebrado en el país en el año 1882 como hito fundacional del modelo educativo argentino para el siglo siguiente. A su vez este segundo congreso cargaba todas las expectativas que sus conclusiones fueran los fundamentos y encuadres de una futura ley de educación nacional que reemplazara la Ley 1420. El veredicto final de las conclusiones, por falta de consensos básicos y dictámenes en disidencia no abonó sustancialmente los contenidos de la Ley Federal de Educación de 1993. No obstante sus debates contribuyeron a enriquecer la reflexión política y educativa en Argentina. Entre sus conclusiones (Informe Final; 1988, p. 222) en la Parte VII sobre gobierno y financiamiento de la educación se hace mención explícita a la necesidad de asegurar políticas desde el principio de descentralización alegando de manera directa que los servicios escolares deben ser transferidos a las provincias<sup>11</sup>.

Con el cambio del gobierno nacional en el año 1989 se comienzan a presentar un nuevo panorama donde la intención política frente a la cuestión de la descentralización toma sustento firme y da lugar a que desde el Ministerio de Educación de la Nación con las indicaciones recibidas desde el Ministerio de Economía se de por iniciado el proceso final de transferencia de las escuelas que aún quedaban bajo la órbita de la cartera educativa nacional.

La descentralización educativa que impulsó el gobierno nacional se convirtió en una de las políticas educativas públicas de los '90 con mayor impacto tanto a nivel gubernamental como a nivel de la comunidad en general. Sin explicitar el sentido de Reforma Educativa, se constituyó de hecho en el pilar que dio inicio a las transformaciones posteriores. Decía el Ministro de Cultura y Educación, el Prof.

---

<sup>11</sup> El Informe Final en la Parte 7, punto 1 sobre la distribución de atribuciones entre el gobierno federal y los gobiernos de provincia en proyección de una futura Ley de Educación se define lo siguiente: “La Ley de educación asegurará también la progresiva provincialización y municipalización de la gestión educativa ...” “[...] se redefinan las competencias del Estado Nacional, del Estado Provincial y del Municipio en materia de educación, teniendo como sustento filosófico y moral la adecuación de esta estructura del Estado, mediante un proceso de regionalización, desconcentración y descentralización para resolver la problemática de la demanda educativa. [...] Debe estar a cargo de las provincias la enseñanza inicial, primaria y media.”

Antonio Salonia en el documento: *Transformar la Educación, para la grandeza nacional*, en 1989.

Conocemos la interrelación que rige el desenvolvimiento de los planes de educación respecto de la economía, por eso no soñábamos con disponer desde el principio de nuestra gestión[...] Hemos propuesto desde el primer momento el traspaso de los servicios educativos nacionales a las provincias -naturalmente en forma paulatina, concertada y con los debidos recursos -, como diligencia indispensable para descentralizar la educación [...]Desde el marco del Congreso Pedagógico ha sido posible establecer determinados principios orientadores que otorguen una base sólida a las miras de la nueva política educativa. Así, pues, hemos definido también metas concretas de esa política, como: la federalización del sistema formal, la jerarquización de la escuela y una mayor participación comunitaria, (p.7)

El proceso de descentralización educativa a través de la transferencia de los servicios educativos se fue plasmando necesariamente desde una visión del papel del Estado a la luz de las nuevas influencias que desde el contexto económico-financiero internacional se definían para los países de América Latina. Argentina no fue ajena a esas condiciones. Las exigencias de los organismos multilaterales y financieros internacionales en base a las reformas económicas y el pago de los intereses de la deuda hacen desprender de la administración central las responsabilidades de las áreas sociales en busca de reducir el déficit fiscal alejándose de una concepción del Estado como regulador o interventor de las desigualdades sociales.

La relación entre el mercado y el Estado asistencial se plantea en términos conflictivos: la libertad económica que maximiza los beneficios del empresariado contra el mercado político que tiende a maximizar el poder del sector político para lo cual debe conseguir votos a cambio de alguna forma de distribución, lo que según estos teóricos lleva a la ingobernabilidad de las democracias. El paso necesario del gobierno nacional para achicar el funcionamiento del mercado político con fuerte influencia en las políticas sociales, implica reducir las intervenciones del Estado nacional y en el caso que nos ocupa, en el área educativa, ha sido la transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones provinciales. Estas medidas que se vinculan al modelo neoconservador genera un nuevo contexto para nuevas decisiones que benefician al mercado económico como es el caso del incremento del sector privado en el área educativa. En esta línea desde el análisis político sostiene (Paviglianiti, 1991):

En los comienzos de la década del ochenta se tendía a considerar que la crisis, exclusivamente económica, era un fenómeno pasajero. Sin embargo es cada vez más evidente que se trata de una crisis que se prolonga en el tiempo, que no sólo modifica

los patrones de acumulación y distribución de la riqueza, sino que implica profundas reestructuraciones en las relaciones sociales y que afecta al conjunto de América Latina. (p.10)

Si bien la cuestión de la descentralización de la educación es una medida asumida por los diferentes gobiernos nacionales desde la década del 60, se puede afirmar que la etapa de cierre de este proceso que comenzó en 1991 y culminó en 1994 con la totalidad de los servicios educativos nacionales transferidos a las provincias no se fundamentó en posiciones de mejoramiento de la calidad de la educación o en procesos de impulsar instancias de democratización, sino por el contrario en la necesidad de cerrar, previa prescripción externa, la ecuación económica-fiscal del gobierno nacional.

En diciembre de 1989 los Ministros de Educación, reunidos en el Consejo Federal de Educación recomiendan “adherir al proyecto de transferir los servicios educativos dependientes del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación a las jurisdicciones”. De esta situación se llega a la Ley 24.049 de enero de 1992 titulada de *Transferencia de Servicios Educativos Nacionales a las Jurisdicciones Provinciales y MCBA* (Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires), aprobada en breve tiempo y tras arduas negociaciones entre la Nación – sector de Economía y Educación - y las Provincias. La Ley alcanzaba a todos los servicios educativos que aún quedaban bajo jurisdicción nacional, tanto escuelas de gestión pública como privada y desde el nivel primario hasta el superior no universitario con todas las modalidades.

El proceso global de traspaso resultó altamente conflictivo. Las consecuencias aún en esa conflictividad, definieron un Sistema Educativo descentralizado para Argentina con carácter irreversible. El marco filosófico y político de la descentralización se conformó como un componente de influencia al momento de concebir y diseñar las intervenciones de la gestión educativa de las instituciones educativas. Una de las derivaciones ha sido el incremento en reconocer la condición autónoma de las instituciones educativas, como un ejercicio de transferencia de la idea macro a la experiencia micro. La descentralización educativa, si bien procede de un Estado Nacional a un Estado Provincial, entendida desde las definiciones económicas puede resultar un anticipo de la educación en la libre competencia con decisiones a nivel del individuo por sobre la justicia social.

En correlación, tanto los organismos multilaterales como los acuerdos internacionales en temas educativos, reconocen a la educación como punto clave en la nueva sociedad del conocimiento. Estas manifestaciones hicieron un fuerte llamamiento a mejorar la calidad y las condiciones del aprendizaje y efectuar su evaluación, impulsando una cultura del rendimiento y estableciendo mediante el ranking las condiciones de competencia académica entre los alumnos y las escuelas. A su vez recomiendan la instrumentación de políticas compensatorias en el marco de la asistencia a los sectores más pobres de la comunidad, realidad potenciada como consecuencia de la aplicación de las políticas económicas de encuadre neoliberal.

Finalmente el proceso histórico iniciado con la transferencia dio lugar a la sanción en 1993 de la Ley Federal de Educación N° 24.195. Esta Ley representó la primera norma jurídica en cien años que tenía la Argentina donde se incluían todos los niveles de la educación formal en un encuadre sistémico y acompañaba la descripción de los años noventa sobre la modernización y la eficiencia de las instancias educativas donde ya estaba consolidado el modelo descentralizado. Esta norma respondió más a un esquema de ley instrumental y genérica que a la filosofía y los alcances desde un enfoque de derechos. Sólo se lo menciona como reiteración de la Constitución. No se presenta un texto que reforzara la posición de garantía del Estado en el acceso a la educación. La inclinación a una lectura de carácter economicista o de fuerte interrelación entre educación y mercado y sector privado es indudable. La Ley no contó con adhesiones de los sectores más involucrados en la educación, como el sector docente, el académico y en general de la comunidad.

La ley amplió la obligatoriedad a 10 años de escolaridad, incluyendo la sala<sup>12</sup> de 5 años del nivel inicial. El mayor conflicto se generó en el nivel de la Educación General Básica con sus nueve años de trayectoria que implicó en muchas jurisdicciones dividir la escuela secundaria. Estas situaciones exigieron revisar los perfiles de la función directiva y la gestión de instituciones que empezaban a reunir sujetos de muy diferentes edades sin tener antecedentes en el cómo abordar la tarea directiva en estas nuevas “escuelas”.

---

<sup>12</sup> La denominación de “sala” para el nivel inicial corresponde a la categoría genérica de curso, grado, grupo o división. En las pautas de legislación y organización escolar en Argentina para los Jardines de Infantes para designar la unidad de un grupo escolar con un docente a cargo se utiliza precisamente “sala”.

Las intervenciones en política socio-educativa fueron traducidas en acciones compensatorias como el plan social educativo que asignaba recursos a las escuelas pero no componía procesos estructurales y permanentes de mejora. El gobierno central no recurrió a un diseño curricular nacional como política de unificación o convergencia, entre los estados encargados de sus sistemas educativos provinciales, la ley no lo exigía. En este terreno el Ministerio de Educación de la Nación impartió los denominados CBC (Contenidos Básicos Comunes) como listados de contenidos por áreas de conocimiento según complejidad.

La ley habilitó en su capítulo IX las políticas sobre evaluación de la calidad de la educación. Seguramente es éste uno de los tópicos con mayor incidencia durante los años noventa en educación. En esos años se instrumenta el Operativo de Evaluación de la Calidad de la Educación dando inicio a las pruebas externas de evaluación para la medición de la calidad de la educación con incidencia casi exclusiva en el nivel primario. Prácticamente no se realizaron estos operativos de evaluación de los aprendizajes de manera sistemática y continua en el nivel secundario, una observación a tener en cuenta. El interés político por la cultura del resultado derivó inevitablemente en la instalación del ranking por escuelas. Se difundían públicamente el listado de las escuelas y su nivel de calificación.

Los debates sobre la forma de evaluar y registrar los procesos de mejoramiento de la calidad y su evaluación vienen siendo desde ese tiempo un escenario de disputa no menor a la hora de delimitar el modelo pedagógico y educativo de la Argentina. En este tema las tensiones políticas, académicas y públicas exigieron revisar los encuadres. La crítica política a la Ley Federal como instrumento del modelo neoliberal y neoconservador se ha centrado en lo que la Ley omite, como expresar de manera más enfática la posición sobre las garantías del derecho a la educación y la responsabilidad irrenunciable del Estado y las políticas de inclusión como esenciales para asegurar condiciones de igualdad y justicia distributiva. La educación se incorporó en la agenda pública por un tiempo, pero no desde la proyección de su intervención y su papel en los modelos de desarrollo sino desde la aplicación formal de una exigencia financiera para un modelo de prioridad del mercado económico. La carencia de planificación resultó evidente.

En el final de los años 90 eran pocas las pruebas fehacientes que permitieran afirmar que la política educativa hubiese resultado satisfactoria. Fundamentalmente la aspiración de mayor participación no había sido resuelta pues las medidas profundizaron la dinámica del Estado al servicio de los sectores económicos y no hacia una construcción más solidaria y democrática con justicia social para la sociedad. La crisis de los años 2001 y 2002 donde la Argentina vivió sus momentos más dramáticos de su historia reciente son la prueba más elocuente de las consecuencias de esas orientaciones políticas que desmembraron la acción del Estado.

El Estado desde la aplicación de medidas que apuntaron al ajuste fiscal de la administración nacional y a acomodarse a pautas de organización financiera según el encuadre de organismos internacionales restringió su papel de Estado de bienestar. Se empezaba a dibujar un Estado con poco fundamento de eficiencia en la responsabilidad frente a las áreas sociales y sin sustento de carácter técnico-educativo o de legítima democratización, en esas condiciones sucumbió frente a una sociedad agotada.

Las políticas sociales no impulsaron en el área educativa atisbos de críticas al modelo de reproducción de las relaciones económicas y sociales y estuvo agravado por la falta de decisión del gobierno central de vincular la educación con acciones que favorezcan el desarrollo humano incorporándola como uno de los sustentos para el crecimiento económico con equidad. Esas ausencias del poder central terminaron por consolidar la brecha entre los que más tienen y menos tienen configurando una situación muy concentrada de poder y riqueza, con poca distribución y condenando a la exclusión a muchos sectores sociales dispuestos, en otro modelo, a ser protagonistas. En esas condiciones históricas luego de una crisis política – institucional sin precedentes se inician tiempos con procesos muy lentos pero afianzados en una revisión estructural de la mirada sobre la acción del Estado. A las medidas económicas y sociales de emergencia se comienza a proyectar un cambio en los encuadres legislativos de la educación en Argentina.

## **1.2. El Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires, consideraciones históricas y antecedentes legales.**

Las siguientes referencias al Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires se remiten a la instancia legislativa desde su constitución como estado provincial hasta

la actualidad. De la composición del Sistema Educativo de la provincia se efectúa el recorte en tres distritos como ámbito territorial de la investigación. .

La Provincia de Buenos Aires por el peso histórico en la conformación del Estado nación - Argentina ha sido reiteradamente precursora de la organización del Sistema Educativo Nacional. Tres hitos legislativos avalan esta afirmación: la sanción de la Constitución de 1873, la Ley de Educación Común de 1875 y el Reglamento Escolar de 1876, aprobado durante el mandato de Domingo F. Sarmiento en la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

La Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires N° 988 del año 1875 fue el antecedente directo de la Ley Nacional 1420/1984 de Educación Común. Durante el Siglo XX se sucedieron en la Provincia reformas de distinto signo político. La Ley de Reformas a la Educación Común de 1905, efectuada por el gobierno de Marcelino Ugarte (1902-1906) redujo la escolarización obligatoria a cuatro años. El gobierno de Manuel Fresco (1936-1940) reformó la educación según la Constitución Provincial de 1934, la Ley de Escalafón y estabilidad del magisterio y la Reforma de 1937.

Entre los aspectos legales de la profunda obra educativa del gobierno de Domingo Mercante (1946-1951) se destacan la descentralización de la Inspección General de Enseñanza y la creación de las inspecciones distritales por medio de la Ley Orgánica de Ministerios (5694/52), los principios educativos de la Constitución Provincial de 1949, el Estatuto del Docente Provincial (Ley 5651/51), la Ley 5588 que crea los Institutos Superiores de Pedagogía, la puesta en marcha de la educación inicial por la Ley Avanza, plasmada en la Ley 5650 de 1951 que reemplazó a la de 1875.

La Ley Provincial N° 5650 es una de las primeras leyes de educación de las provincias argentinas y en este caso particular, se convirtió en referencia obligada para el diseño del sistema educativo tanto a nivel nacional como para las demás provincias. Dicha ley ordena la estructura del sistema educativo provincial en especial del nivel primario, incorpora el Jardín de Infantes y comienza a reconocer la formación llamada pos-escolar dando a entender la continuidad de los estudios luego del primario. Sin oficializar su nombre anticipa una legislación para el nivel secundario. Los años posteriores, en 1955, la interrupción del gobierno democrático por la dictadura de la llamada Revolución Libertadora derogó las principales leyes sancionadas durante el



período peronista. La educación giró a responder a los cánones de disciplinamiento y control y restricción ideológica.

El reintegro de la vida democrática con el gobierno de Oscar Alende (1958-1962) recompuso la política educativa con una convicción desarrollista y fuerte acento en la integración social. Entre 1966 y 1973 la Reforma Educativa de la dictadura autodenominada “Revolución Argentina” tuvo como cabecera piloto a la Provincia de Buenos Aires: en 1970, se intentó establecer una Escuela Intermedia de 4 años, una secundaria de 3 años y la promoción automática dentro del ciclo elemental, entre otras medidas. En el mismo año 1970 la Ley Nacional 18.586 derogó la Ley Láinez (4874/05), dando impulso en la Provincia de Buenos Aires a la transferencia de escuelas nacionales, comenzada con anterioridad en otras jurisdicciones. La obra comenzada en el período del Gobernador Oscar Bidegain (1973), que recuperaba la tradición peronista, fue destruida por la legislación de facto de la Dictadura durante el autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” en 1976, en el marco de la eliminación de los derechos humanos y de las libertades y derechos educativos y culturales.

Los principios educativos democráticos fueron restituidos durante la gestión del gobernador Alejandro Armendáriz (1983/87) al momento de iniciar la recuperación de la democracia, en el cual se convocó a la comunidad educativa de la provincia de Buenos Aires a participar activamente en el Congreso Pedagógico Nacional (Ley Nacional 23.114/84; Ley Provincial 10.367/85) y se sancionó la Ley provincial 10.579 (Estatuto del Docente).

Durante el gobierno de Antonio Cafiero (1987/1991) se crearon los Consejos de Escuela, mediante el Decreto 4182/88 que pautaba la participación de la comunidad educativa en la gestión de la escuela. Se comenzó la convocatoria de concursos docentes en institutos de la Provincia y se erradicaron los turnos reducidos en el conurbano, en tanto, simultáneamente (1990) el país ratificaba la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño.

Durante el gobierno de Eduardo Duhalde que duró dos períodos constitucionales (1991/1999) se dictó la Ley de Educación Provincial 11612 en el año 1995. Esta ley siguió los lineamientos de la Ley Nacional de Transferencia de los Servicios Educativos a las jurisdicciones provinciales, N° 20.089 del año 1991 y la Ley Federal de Educación N° 24195 del año 1993. La ley provincial transforma la educación primaria vigente de 7

años en una nueva estructura que se denomina Educación General Básica (EGB) de 9 (nueve) años de escolaridad con carácter de obligatoriedad. A los conocidos siete años de primaria se le incorporan los dos primeros años de la anterior escuela media. A su vez estableció el nivel preescolar de cinco años también obligatorio, instalando una secuencia de 10 años de escolaridad obligatoria.

La escuela media se redefine en sus últimos tres años de los cinco históricos que desarrollaba conformando el nivel Polimodal de tres años de duración no obligatorios y que debía combinar la formación general con orientaciones laborales en las cuales quedaba subsumida la educación técnica-profesional. La educación de los adultos, de las personas con capacidades especiales, de educación física y artística salió del tronco central del sistema para integrar regímenes especiales.

El escenario de implementación de los cambios que se derivaron de esta ley provincial sobre todo el cambio estructural de la escuela primaria y la escuela media, entre una que se alargaba y la otra que se acortaba convulsionó toda la dinámica el sistema educativo. Los datos estadísticos convalidaron un mayor número de alumnos que permanecían en la EGB en los últimos dos años, equivalentes a los anteriores primer y segundo año de la escuela media donde se producían los mayores abandonos.

Esa mejora significativa de acceso y permanencia del nivel de escolaridad tenía su contraste con las dificultades edilicias, las implementaciones pedagógicas y curriculares, la adecuación laboral de muchos docentes en situaciones precarias y las dificultades de gestión institucional que exigían intervenciones a los directivos y a las supervisiones con un alto grado de improvisación.

Los condiciones políticas al inicio de los años 2000 a consecuencia de la crisis inevitable que generó el modelo económico neoliberal y las aplicaciones sociales, políticas y culturales neoconservadoras anticiparon los cambios estructurales que tomarían cuerpo unos años posteriores. El proceso de reordenamiento de la economía y la política argentina permitió establecer condiciones y voluntades políticas para desencadenar un cambio en las leyes de educación sustentadas en un fortalecido enfoque del derecho a la educación. El primer paso de avance en respuesta a la demanda social y sectorial de un cambio lo constituye la Ley Nacional de Educación 26206 en el año 2006 e inmediatamente la Provincia de Buenos Aires en ese mismo encuadre político debate y sanciona la Ley Provincial de Educación 13688 en el año

2007. Uno de sus cambios esenciales es fijar una estructura de seis años para la escolaridad primaria y seis años para la nueva secundaria, ambas de carácter obligatorio.

Uno de los desafíos mayores que esta nueva normativa impulsa en la Provincia de Buenos Aires se focaliza en la implementación del secundario universal para todos y todas. En esa contextualización este proyecto de investigación cobra validez por la exigencia de los nuevos escenarios institucionales y de gestión que se demanda a los directivos de ese nivel.

### **1.3. Referencias históricas - administrativas sobre el Sistema Educativo en perspectiva de la democratización, la inclusión y la educación como derecho.**

Las condiciones políticas y económicas de Argentina al inicio del siglo no reunían la menor cuota de expectativa de cambios sustanciales en el campo social y educativo en particular. Desde lo político se produce el cambio de gobierno luego de la crisis del 2001 y 2002 y las elecciones adelantadas, en mayo de 2003. El proceso que se inicia implica una toma de decisión radical frente a las presiones y situación de la economía. Lo acertado de algunas medidas permitió originar una cuota de confianza en las orientaciones que impulsaban las decisiones de fondo dando lugar a una nueva etapa de revisión y reversibilidad de las políticas tanto económicas como sociales de la década pasada.

En el sector educativo tiene lugar una profunda transformación de los encuadres que diseñaron el modelo educativo en los noventa. La Ley Federal de Educación como distintivo de ese período es puesta en la médula del cambio. El modelo político de la educación argentina con estos cambios de gobierno, en los dos mil, vuelve a estar en debate. En los nuevos encuadres educativos confluyeron, por un lado, las consecuencias del desmantelamiento del Estado en sus responsabilidades educativas, las tensiones de los sectores comunitarios y sindicales que reclamaban un cambio estructural del papel del Estado en la educación y las notas distintivas de los grupos locales y a nivel mundial y en especial latinoamericano instaron una corriente de reconocimiento de la educación como derecho y la búsqueda de condiciones de mayor justicia social.

La Argentina vivió más de cien años con una misma ley de educación y sin nuevos encuadres legislativos estructurales en la materia. En la historia reciente en el

período de quince años (1993- 2007) se ven conmovidos al producirse dos cambios legislativos sustanciales para la educación y el sistema educativo argentino. Una de las mayores dificultades sobre la vigencia de las leyes y normas en educación en Argentina tienen que ver con su legitimidad de origen. Las leyes de educación se definen como programáticas para alcanzar sus finalidades en largos períodos y se mantienen si tienen un alto nivel de legitimación. En el caso de argentina podemos explicar la vida breve de la Ley Federal de Educación de 1993 hasta el 2006 en relación a su baja legitimidad.

En el período que se inicia en el año 2003 y como acontecer previo a la Ley de Educación Nacional, se sancionan dos leyes muy importantes como señales de la construcción de legitimidad que sostendrá luego la nueva ley de educación nacional. Las normativas anteriores son en primera instancia la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 del año 2005, que reactualiza y le otorga un marco reparador e innovador a la educación técnica, agrotécnica y a la formación profesional que había sido desestructurada en la década de los 90. La otra legislación es la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 de fines del año 2005 que tuvo por objeto garantizar el incremento en la afectación del PBI para educación en una ecuación acumulativa a fin de alcanzar en el año 2010 el piso del 6%.

Estas dos leyes fueron la antesala del cambio estructural que propuso la ley del 2006. La nueva Ley de Educación llevará su tiempo de ejecución plena, ese suele ser el camino de las legislación en áreas sociales tan estructurales como la educación.

El proceso de construcción del anteproyecto de Ley de Educación Nacional, incluyó los siguientes diez puntos:

1. Garantizar que todos tengan acceso y permanezcan en el sistema educativo
2. La buena calidad de la educación es un derecho de todos.
3. Garantizar el derecho a ser reconocido y respetado en su lengua y en su cultura.
4. Garantizar el derecho a una educación a lo largo de toda la vida.
5. Garantizar el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos.
6. El docente como sujeto de derecho: garantizar condiciones dignas de trabajo, de formación y de carrera.
7. Garantizar el derecho de los alumnos a tener escuelas en condiciones materiales dignas
8. Garantizar el derecho de todos a participar del desafío educativo

9. Garantizar el derecho de todos a conocer y dominar las nuevas tecnologías de la información.

10. Poner el gobierno de la educación al servicio de los objetivos de calidad para todos

En el punto 1., se destacan los aspectos centrales del debate de la nueva Ley:

a. Conformar una estructura unificada en todo el país.

Este aspecto es central porque responde a la fragmentación del Sistema Educativo producida en la década del noventa que permitió que en cada Provincia hubiese una versión diferente de la estructura del sistema educativo.

b. Incorporar la obligatoriedad de la educación secundaria.

Dar respuesta a una inclusión de los jóvenes y atender en la educación el impacto de los avances de los conocimientos.

c. Universalizar la educación inicial.

Objetivo que se ha planteado paulatinamente. No obstante se ha establecido recientemente la obligatoriedad desde los cuatro años.

La Ley de Educación Nacional N° 26206<sup>13</sup> estipula algunos componentes clave de enfoque filosófico y político y de ejecución en las prácticas educativas.

En el análisis se acentúan aquellos focos temáticos que resultan relevantes y novedosos en el marco de esta legislación, especialmente del capítulo I que sostiene los principios, derechos y garantías y se encuentran las bases fundamentales de interpretación del sentido de la Ley. Estos principios se constituyen en fuente de directrices de los modelos de gestión educativa de las escuelas.

#### **a. El derecho a la educación.**

El primer punto en destacar tiene que ver con el fortalecimiento enunciativo y su faz instrumental del “derecho a la educación”. La expresión “el Estado garantiza” resulta firme para una legislación moderna, democrática y republicana. Este tipo de “garantía por parte del Estado” manifiesta una decisión política de asumir y ocuparse de los asuntos educativos como prioridad. El debate más permanente, al respecto, se concentra en las formas y seguros institucionales y administrativos del estado nacional y los estados provinciales, que se deban desenvolver para ejecutar de manera “cotidiana”, esa garantía.

---

<sup>13</sup> [http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley\\_de\\_educ\\_nac1.pdf](http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf)

En los postulados de la política educativa incorporados en el artículo 11 (LEN, 2006) sobresalen los siguientes contenidos en perspectivas de la voluntad política de las garantías:

- Art. 11 Incs. a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.
- b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.
- c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
- d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.
- e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
- f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. (pp.10-11)

## **b. El conocimiento como bien público.**

Un aspecto a subrayar es el relativo al problema del conocimiento. La Ley en su artículo 2º y 7º<sup>14</sup> deja explícito que el acceso y la producción de conocimiento, al ser un bien público, es una responsabilidad de todos, tanto del Estado y sus más diversas dependencias, como de cualquier ciudadano en forma individual o asociada, sin limitación o condicionamientos ideológicos, religiosos, de clase o de cualquier otro tipo. Como derecho personal y social están todos los ciudadanos involucrados en el conocimiento. Potenciar la “producción de saberes” y “difundir saberes” es el gran desafío al que convoca esta Ley.

Los artículos centrales expresan (LEN, 2006):

Artículo 2º.- La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

Artículo 7º.- El Estado garantiza el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social.(p.9)

---

<sup>14</sup> El Artículo 7º no incorpora de manera explícita el término “producción”; lo que interpreto como omisión. Se habla del “acceso” a la información y al conocimiento. La condición de producción se deriva del artículo 2º al considerarse un bien público de derecho personal y social.

En su artículo 11, inc.l también se deja asignado el criterio de libre circulación del conocimiento.

### **c. El alcance y sentido de la educación.**

Este tipo de legislación suele no incorporar definiciones explícitas de los conceptos centrales como el de educación o aprendizaje. Por el carácter de estos tipos de documento, no se incorporan citas de autores o pensadores, que son de exigencia para producciones del campo académico y teórico. Sin embargo, subyace en todo texto político, una declaración de sentido del tema central, una aseveración sobre lo que es ese objeto, que ahora interesa.

Como contribución para una definición y sentido de la educación, se tiene un buen aporte en los artículos 3° y 8° (LEN, 2006).

Artículo 3°.- La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

Artículo 8°.- La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. (p.9)

Se evidencia una postura educativa de carácter más instrumental al vincular la educación como factor para construir una sociedad más justa. Esa condición de justicia involucra el ejercicio de una ciudadanía democrática, respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales, como brindar oportunidades para el desarrollo integral de las personas a lo largo de toda la vida y la capacidad de definir su proyecto de vida.

El concepto de “desarrollo integral” resulta motivador para impulsar prácticas tanto de gestión de las escuelas como de intervención en la enseñanza que atiendan la capacidad de vinculación orgánica de cada sujeto en todos los campos de su evolución y crecimiento intelectual e interior.

En relación al proyecto de vida, asume valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. Enunciados muy explícitos que incluyen en sí, otras tantas referencias de valores esenciales a la vida humana y social.

Un punto discursivo de consideración en estos artículos es el alcance de la expresión: “la formación integral de las personas” y la apertura del concepto de “ciudadanía democrática”. Se advierte que el término “persona”, como el de ciudadano, sin más, puede quedar atraído a la misma órbita de definición genérica que el término “gente”, tan incorporado en los discursos políticos y públicos en la última década. En este caso “lo integral” dependerá de la significación otorgada a “persona”. En ese sentido, el texto, no amplía con otros conceptos convergentes con el de persona, como por ejemplo el de sujeto socio – histórico – político, o persona histórica, creadora, con identidad, o el de plenitud, etc. Se ha enfatizado, con buena intención, el de “ciudadano” y el de “formación ciudadana”, que puede incluir, implícitamente lo socio-histórico y la identidad, pero exige ser trabajado en ese sentido para potenciar su involucramiento como sostén de los procesos de gestión de las instituciones educativas.

Ciudadano y ciudadanía tienen un valor proyectivo muy interesante, no tanto por la actualización en una Ley de educación, sino por la resignificación histórica de estos conceptos, ya valorados originalmente en la etapa de institucionalidad de la Nación. De alguna manera nuevos tiempos exigen una nueva definición de ciudadanía.

Tampoco se deja explícito en la redacción, lo de persona en dimensión de lo trascendente, en correlación al concepto de “derecho personal”, que se emplea en el artículo 2º, al sostener que la educación es un derecho personal y social. Se puede interpretar como existente este aspecto cuando en el artículo 11, inc. b), (LEN, 2006) como fines y objetivos de la política educativa nacional, se garantiza una educación integral que “desarrolle todas las dimensiones de la persona”. La palabra trascendencia siempre ha dado debate y seguirá dando. Este término es claro aún, cuando no sugiere exclusivamente la connotación de lo religioso, otras posiciones hablan de la trascendencia histórica, de manera más horizontal en términos de los valores humanos fundamentales y la sucesión a los otros en el sentido de la existencia, como contribución para los otros, en el futuro.

La última consideración expone una reflexión sobre la educación que, según se expone en el artículo 3º, es para fortalecer el desarrollo económico y social. En lo social estarían incluidos todos los aspectos pero, al momento de afirmar lo económico, a la par de lo social, pone en evidencia la ausencia de otros, como por ejemplo el desarrollo cultural. Desde la “cultura” los pueblos ejercen las interpretaciones sobre los



valores del bien común y el desarrollo social. La educación no se reduce a verse solamente o de manera prioritaria, como afluente al desarrollo económico. También es una práctica social y política que busca inspirar el desarrollo potencial humano de una nación que incluye, obviamente lo económico pero también la dignidad de las personas y otras capacidades relevantes. Como la capacidad de amor, de vecindad y fraternidad, de diálogo, de iniciativa y creatividad, de hacer con otros, de proyectar, etc.

#### **d. Educación, infancia y jóvenes. Los nuevos desafíos.**

Esta ley que se analiza es la primera legislación argentina en educación que incluye de manera sistemática y pormenorizada definiciones y caracterizaciones sobre la infancia y los adolescentes. El texto de la Ley es recurrente en el tema de la infancia y la adolescencia. Lo hace no solo por cuestiones inherentes a los aprendizajes del aula o por propia incumbencia de la educación para todos los habitantes del país, para lo cual establece la obligatoriedad de la sala de cinco años del Jardín de Infantes y la existencia de Jardines Maternales para niños desde los 45 días, sino también porque refiere, en varios artículos, a la Ley 26.061<sup>15</sup>, de Protección Integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes. La primera mención está en el artículo 11, inc. g). pero se reitera, por otros temas en los artículos 22; 42; 67; 82, por solo mencionar algunos.

Resulta muy oportuno esta vinculación de educación e infancia – adolescencia, que podemos titular “pedagogía e infancia”; porque nos hace superar el concepto de una cultura escolar, a menudo restringida, de a quién solamente llamamos o conocemos como “alumnos” o “menores”. Las actividades escolares pueden terminar siendo frontera que sutilmente desdibujan el respeto a las condiciones de inclusión social y plenitud de los niños y adolescentes. El enfoque sobre niños y adolescentes como sujetos de derecho exige una revisión conceptual y procedimental de los supuestos de la gestión pedagógica e institucional y en particular en el tema de estudio sobre los adolescentes que concurren a la escuela secundaria.

Este escenario impulsa a potenciar la relación entre educación y mejores condiciones de vida “personal”, familiar, comunitaria y social de la infancia y de los

---

<sup>15</sup> La Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, se publicó en el B. O. en el mes de octubre de 2005. Es un Ley programática, modifica la anterior ley del Patronato, produce avances significativos para nuestro país desde la concepción del derecho de la infancia y propone caminos para instrumentar su puesta en práctica.

adolescentes, como ejercicio de atención a sus derechos. Esta búsqueda de mejores condiciones de vida para la infancia y los adolescentes y jóvenes, que incluye lo escolar pero también lo supera, se irá constituyendo en una constante en los proyectos educativos.

La educación como acción intencional para todos los hombres y todas las mujeres, pero sobre todo y con prioridad en la atención de la infancia y los jóvenes. Sobre los adolescentes se concentra prácticamente todo el capítulo IV sobre educación secundaria, en su nueva estructura que se proyecta de seis años. Se destacan no solo las iniciativas curriculares sino que se enfatiza también en acciones extracurriculares. Todos los ámbitos sociales deben coadyuvar con el sistema educativo para sostener un programa audaz de atención, inclusión social y promoción de los adolescentes hasta los dieciocho años.

#### **e. Socialización e integración.**

El concepto de “sujeto de derecho” y “miembro de una familia” y “de una comunidad”, expuesto en el artículo 20, inc. a); avanza sobre el proceso de socialización pleno de los sujetos, tal cual plantean algunos autores, en términos de momentos primario y secundario de la socialización. Esos momentos no están exentos de la propia conflictividad que conlleva todo proceso de inserción en la sociedad. Este enunciado afirmativo de “miembro” resulta por lo tanto muy positivo.

En la faz política e institucional y de la gestión educativa se requiere instrumentar acciones como respuesta a la pregunta sobre cuáles serán y como se contribuye a traducir los enunciados de las políticas educativas para asistir a la condición de “sujetos de derecho”; “miembros de una familia” y “una comunidad”. En ese marco, no se puede dejar de observar la situación de deterioro que caracteriza a muchos ámbitos familiares de Argentina, como de los escenarios comunitarios, que significativamente se fueron debilitando en su cohesión con mayor énfasis en la década del noventa.

#### **f. La trayectoria de los profesores y la carrera docente.**

La carrera docente en la estructura del sistema educativo fue concebida históricamente como la instancia de ascender a cargos de gestión. Ese criterio

convencional, del ascenso se hacía a expensas de superar o desvincularse de la instancia del aula. Los “mejores maestros o profesores” no siempre han terminado siendo los mejores directivos. A esta conocida secuencia de ascensos, solo para los cargos de la gestión directiva del centro, se incorpora el “hacer” carrera docente o trayectoria desde el desempeño en el aula y manteniendo la acción de campo en la enseñanza directa tal cual se comprende en el artículo 69<sup>16</sup>.

Esta decisión impondrá mecanismos que jerarquicen y generen reconocimientos profesionales y laborales de los docentes que por interés, vocación y capacidad impulsen su desarrollo y carrera profesional sin necesidad de salir del aula. Al mismo tiempo, en políticas de formación docente, se avanza explícitamente con el objetivo de impulsar un nuevo campo de acción de la formación y revalorizarla como factor clave en el mejoramiento de la calidad.

#### **g. La calidad de la educación.**

La Ley 26.206 (2006) reitera en muchos de sus artículos el término calidad. Así en el artículo 4º sostiene: “proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes”; en el artículo 11º al referir a los fines y objetivos de la política educativa nacional afirma: “a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades...”: continúa luego en el artículo 16:” alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país” (p.9-10).

Al abordar la ley la cuestión sobre la finalidad de la formación docente en su artículo 73º asevera en el inc. “a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación”. Esta cita permite vincular los procesos de mejoramiento con la función del desempeño directivo y la formación de los mismos.

---

<sup>16</sup> Artículo 69º: El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá los criterios básicos concernientes a la carrera docente en el ámbito estatal, en concordancia con lo dispuesto en la presente ley. La carrera docente admitirá al menos dos (2) opciones: (a) desempeño en el aula y (b) desempeño de la función directiva y de supervisión. La formación continua será una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional. A los efectos de la elaboración de dichos criterios, se instrumentarán los mecanismos de consulta que permitan la participación de los/as representantes de las organizaciones gremiales y entidades profesionales docentes y de otros organismos competentes del Poder Ejecutivo Nacional.

En la continuidad del texto se contará con un título y capítulo específico denominado: La calidad de la educación y donde se puede testificar la apreciación más enfática sobre la calidad de la educación cuando se sostiene en su artículo 84º: “El Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural” (p.29).

El instrumento legislativo permite constatar una clara intención de un sistema educativo enmarcado en un planteo de calidad de la educación aunque en su desarrollo la ley no expone una definición propiamente de la calidad de la educación. Considerando que las interpretaciones y acentuaciones de los diferentes modelos de calidad que se asumen en los sistemas educativos y en las instituciones no están exentas de enfoques diferentes y hasta contrapuestos. La presente ley hace descansar la dinámica de la calidad en la construcción y actualización de los diseños curriculares.

#### **h. Evaluación institucional y resultados de la evaluación.**

En este campo temático repercuten posiciones encontradas con la anterior Ley Federal de Educación de 1993. A una mirada enfática de cultura del resultado y competitiva, como difundir públicamente el ranking de las escuelas evaluadas se ha enfrentado, con la nueva Ley, una propuesta que reconoce los procesos evaluativos de la calidad de la educación pero concebida como proceso de información y no de competición de resultados entre centros escolares. El artículo 94º de la Ley deja esclarecido el enfoque:

Información y evaluación del sistema educativo.

Artículo 94.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tendrá la responsabilidad principal en el desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo para la toma de decisiones tendiente al mejoramiento de la calidad de la educación, la justicia social en la asignación de recursos, la transparencia y la participación social. (p.32)

En lo referido estrictamente a la autoevaluación institucional, la Ley en su artículo 96 promueve la autoevaluación de las unidades educativas con la participación de docentes, alumnos y la comunidad educativa. Promover este tipo de experiencias favorece una cultura de la inclusión social. Todos, desde las diferentes responsabilidades y apreciaciones son co-responsables del proceso socio-educativa de una institución escolar.

Por otro lado resulta muy saludable y oportuno aplacar el sentido competitivo que se había derivado del manejo de los resultados de las pruebas de medición de la calidad. El artículo 97<sup>17</sup> desarticula cualquier intención de ranking entre las escuelas y los alumnos al sostener que se resguardarán la identidad de alumnos, docentes e instituciones educativas al momento de informar sobre resultados evaluativos. La información derivada de las evaluaciones de calidad, en general, tiene un valor diagnóstico, valioso como contribución para desarrollar programas de mejoramiento permanente de la calidad educativa.

La lectura de estas posiciones derivan en una influencia directa sobre los proceso de gestión de las instituciones educativas. A la gestión directiva les corresponderá comprender este sentido de la evaluación institucional como el acceso a los resultados en perspectiva de información para conformar criterios de intervención.

---

Artículo 97- “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 y la investigación educativa. La política de difusión de la información sobre los resultados de las evaluaciones resguardará la identidad de los/as alumnos/as, docentes e instituciones educativas, a fin de evitar cualquier forma de estigmatización, en el marco de la legislación vigente en la materia”.

## **2. La gestión en los marcos normativos.**

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 si 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.

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 y c) la Ley de Educación Nacional N° 26206 del año 2006 que reemplaza la anterior y esta 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, se analiza como apartado 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 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.

### **2.1. 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)

## **2.2. 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 participara 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 esta 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 trae 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, P., Cancela C. y Martiné E. H.(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.

### **2.3. 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 expresara 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 el 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.

#### **2.4. 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 26206. 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.

## **2.5. 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 explyea 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.

### **A manera de síntesis.**

A través del análisis de los marcos legislativos en el área de la educación del período 1983 -2014 en relación a las directrices para la gestión educativa y la derivación sobre criterios de intervención se presenta un cuadro comparativo. Lo analizado sugiere que se puede concentrar en cinco principios que han mantenido su enunciación en los instrumentos legales más allá de la forma y los compromisos frente a su implementación. Estos principios refieren a participación, democratización, autonomía institucional, calidad de la educación y no discriminación. No obstante las leyes del 2006 y 2007 instalan y amplían con mayores especificaciones estos y otros principios directrices. A estas notas de base coincidentes se debe agregar como posición sustantiva

y determinante que a partir del año 2006 en Argentina la educación y el conocimiento se asumen como un bien público y se constituyen como derecho personal y social.

A continuación se exponen los cuadros comparativos de la gestión en los marcos normativos entre el período 1983 – 2014. Estas concepciones exigen una redefinición y resignificación del campo de la gestión educativa en particular en el nivel secundario en tanto constituye una nueva condición histórica que la escuela secundaria sea universal y obligatoria.

Cuadro 8 La gestión en los marcos normativos comparados desde 1983 a 2014

Principios orientadores	Congreso Pedagógico Nacional – Conclusiones Finales - 1988	Ley Federal de Educación N° 24.295 del año 1993	Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006	Ley de Educación de la Prov. de Bs. As. N° 13.688 / 2007
<p>Lineamientos y principios y presupuestos básicos para un modelo de gestión.</p>	<p>Parte I; punto 3 (p.78): Participación efectiva y concreta en la vida y gobierno de la cosa pública.</p> <p>Parte III; punto 4 (p. 134): 4- Favorecer la co-gestión dentro de la comunidad educativa a través de una participación responsable.</p> <p>En la parte V, punto 1 (p. 186) -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> <p>Parte VI Punto 4.4. (p.214) 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> <p>Parte VII Punto 3 apartado 7 (p. 227) Conformar en las unidades escolares consejos integrados por padres, alumnos y docentes con tareas debidamente delimitadas.</p> <p>El gobierno de la educación deber ser colegiado y garantizar la participación en</p>	<p>Art. 41 (p.19) 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.</p> <p>Art. 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 participara 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)</p> <p>El artículo 43 inc. e): Integrar centros,</p>	<p>Art.2°. (p.9)La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.</p> <p>Art.11 a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad. (p.10)</p> <p>Art. 123 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</p>	<p>Art.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)</p> <p>Art 16: (pp.16-17) 1 Brindar una educación de calidad, entendida en términos de justicia social.(...) otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, 8. Garantizar, 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.</p> <p>Art. 65: 1.Definir, como</p>

	<p>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>	<p>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).</p>	<p>trayectoria educativa de los/as alumnos/as. (p.39)</p> <p>Art. 124 ...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)</p>	<p>comunidad de trabajo, su proyecto educativo con la participación de todos sus integrantes,</p> <p>2. Promover modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas</p> <p>3. Adoptar el principio de no discriminación en el acceso y trayectoria educativa de los niños, adolescentes (p.28)</p>
<p>Crterios para la intervención en la gestión de los centros escolares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación efectiva</li> <li>- Co- gestión en la comunidad educativa</li> <li>- Formar hacia el compromiso político.</li> <li>- Autonomía el centro y control de la calidad.</li> <li>- Gobierno colegiado. Consejos escolares.</li> </ul>	<p>Art. 51 “El gobierno y administración del sistema educativo asegurará ..., teniendo en cuenta los criterios de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- unidad nacional;</li> <li>- democratización;</li> <li>- descentralización y federalización;</li> <li>- participación;</li> <li>- equidad;</li> <li>- intersectorialidad;</li> <li>- articulación;</li> <li>- transformación e innovación.</li> </ul> <p>(p.23)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La educación como derecho</li> <li>- El conocimiento como bien publico.</li> <li>- Información e indicadores de evaluación para una buena gestión.</li> <li>- Calidad e igualdad de oportunidades y educación integral.</li> <li>-Valores éticos.</li> <li>- Gestión democrática, participación en el gobierno de la institución.</li> <li>- Comunidad de trabajo</li> <li>- Participación de todos sus integrantes</li> <li>-Garantía de dinámicas democráticas</li> <li>- Principio de no discriminación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acceso al conocimiento como instrumentote participación.</li> <li>- Conformar comunidades de trabajo.</li> <li>- Ninguna forma de discriminación.</li> <li>- Participación y dinámicas democráticas.</li> <li>- Intervenciones hacia la construcción de un pensamiento crítico.</li> </ul>

### **3. 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.

#### **3.1. 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 exployado 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.

### **3.2. 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 referencia jurisdiccional seleccionada para la investigación.

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 esta 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, esta 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:

Tareas Pedagógicas Artículo 52. (pp. 22-24)	Tareas administrativas Artículo 53.(pp. 24-25)	Tareas socioeducativas y comunitarias Artículo 54 (pp.25-26)
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	1. Asegurar la registración del Proyecto Institucional 2. Suscribir planillas de Contralor	1. Propiciar y alentar la organización de espacios de participación comunitaria 2. Participar en la

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

32. Generar espacios de reflexión con los alumnos 33. Atender las sugerencias que en lo técnico pedagógico se reciban 34. Informar y dar trámite de los requerimientos del personal a su cargo, 35. Difundir el Reglamento a los integrantes de la comunidad	19. Asignar y hacer cumplir las tareas del personal administrativo y/o auxiliar.  20. Aplicar las sanciones según la normativa estatutaria y los acuerdos de convivencia institucional.	
---	---	--

Cuadro 9: 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 tecnocrático 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 como, 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).

## **4. La educación secundaria en el marco legislativo.**

### **4.1. Antecedentes históricos.**

La educación secundaria o de nivel medio ocupa una posición particular en el sistema educativo, la propia identificación de “medio o media” entre la educación primaria y la superior juega un papel que contribuyó a concebir ese paso como transición desde muy distintos modos.

Sus orígenes históricos, finalidades y delimitaciones de orden formal conforman una situación global compleja que se ha caracterizado como de inestabilidad o de la eterna crisis del secundario. En el capítulo I se ha desarrollado en extenso las consideraciones teóricas sobre este tema dando lugar en este apartado a exponer las definiciones del marco normativo en argentina.

La educación media o secundaria, esta última en su denominación oficial vigente, tiene su existencia desde la creación de las escuelas nacionales en los albores de la institucionalidad de la Argentina. Esas creaciones fueron originadas en la necesidad de atender la continuidad de formación de los sucesores de las élites gobernantes y de los sectores económicos que configuraban la sociedad política, cultural y económica durante todo el proceso de organización nacional del país entre los años 1820 -1890.

El antecedente que abre esta historia particular se remonta al decreto fundacional del Presidente Mitre en el año 1863 que establece su primera institución, el Colegio Nacional. Esta figura de colegio nacional se extendió a todo el país para llegar a contabilizar diecinueve colegios nacionales entre las diferentes ciudades más importantes en 1900. Estas instituciones respondieron a las necesidades de las élites gobernantes tal como la expone Southwell (2013):

El formato que se consolidó hegemónicamente para la escuela media es el que empieza a desplegarse a partir de 1863, en el que se desarrolla un modelo de Colegio Nacional (llamados *preparatorios*) (...) La función política de los colegios nacionales se orientaba hacia la transformación de lo sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos, a través de la incorporación a un sistema político institucional restringido.(pp.92-93)

La cobertura de población de estos colegios no superaba el 1% y los que accedían tenían su origen en las familias acomodadas, eran varones que proyectaban seguir estudios universitarios y formarse como administradores de un

Estado que se estaba gestando. Las intenciones del gobierno liberal de Mitre fue presentar como proyecto de ley en 1865 el Plan de Instrucción General y Universitaria, (Montenegro, 1987) que incluía la educación secundaria de los colegios nacionales denominada como ya se dijo, preparatoria y las escuelas profesionales par atender al incipiente sector industrial regional y el diseño de la educación universitaria. Este anteproyecto nunca logró consolidar en ley lo que dejó frustrado el primer intento de legislar sobre el nivel secundario en el país.

Desde ese momento se ingresa en un lapso de tiempo prolongado donde no se logrará consolidar para el nivel secundario ninguna ley nacional ni de la provincia de Buenos Aires. A pesar de la insistencia y reiteración de algunos anteproyectos de ley, conocidos y difundidos, que reformulaban tanto la escuela primaria como secundaria ninguno logra alcanzar el estamento jurídico de ley. En la historia de las iniciativas sobre la educación media se inscriben los nombres de políticos y Ministros de Instrucción como Osvaldo Magnasco (1899), Carlos Saavedra Lamas (1912), José S. Salinas (1918), Celestino Marcó (1923) y Jorge E. Coll (1939), Belisario Gaché Pirán (1946) Borda y Astigueta en gobierno de facto (1969).

Estas persistentes imposibilidades de dar una estructuración por ley al nivel secundario derivaron en que se fueran produciendo de manera fragmentada, solo adecuaciones y reformas de manera excluyente a los planes de estudio.

Así como la educación primaria obedeciendo a causas históricas muy definidas acuñó en la Ley 1420 de 1884 su intervención decisiva en la conformación de los primeros esbozos de la organización del sistema educativo y regulación del nivel primario, la educación secundaria como hemos visto, aún en los años posteriores e iniciado el siglo XX no pudo concretar una legislación equivalente.

Esta consideración una vez más lo afirma Montenegro (1987):

Hemos hablado en reiteradas oportunidades de crisis de la enseñanza media en razón, esencialmente, de la ausencia de la ley orgánica de nivel, que hubiera permitido, en ese caso, afrontar cada uno de sus problemas específicos, empezando por el de su función y posición en el sistema. (p.35)

En la misma línea del análisis para todo el sistema educativo, Montenegro (1987) califica de morosidad histórica el dictado de una ley general orgánica que



hubiese puesto fin a una persistente inarticulación y atomización del Sistema Educativo.

Las posiciones políticas e intereses sectoriales del Estado, la Iglesia y grupos de poder no llegaron a acuerdos sobre la educación media, sumado al criterio de no obligatoriedad y la marcada selectividad que imponía puede interpretarse como el origen de esa condición de solapamiento en la voluntad de ser motivo de legislación. Esa realidad no obstaculizó el desarrollo de la educación media en el país, que se acentuó más en las consideraciones de los planes de estudio y las asignaturas que en su estructura, aunque siempre evidenció la ausencia de una ley explícita y concisa que expusiera el sentido de ese nivel para la sociedad.

#### **4.2. Las intenciones en el Congreso Pedagógica Nacional.**

Desde la breve formulación anterior del proceso histórico ahora corresponde centrarse en el período definido para este estudio del marco legislativo fijado entre 1983 y 2014. En este sentido se inicia el análisis destacando que uno de los primeros avances sistemáticos a nivel nacional sobre el destino de la educación media se concentra en el Congreso Pedagógico Nacional (CPN, 1988) desarrollado entre los años 1986-1988. En dicho Informe Final del Congreso Pedagógico (CPN, 1988) en la parte III sobre las formas de la educación se hace mención a los niveles del sistema educativo formal. El punto 4 aborda el tratamiento del nivel medio y sostiene:

El nivel medio deberá apuntar:

- a) Articularse en un proyecto de país que busca la liberación nacional en la unidad latinoamericana.
- b) El nivel medio deberá posibilitar el desarrollo de adolescentes integrados en sí mismos y con el medio; como unidad de pensar, sentir, hacer, creer, y con su comunidad, su historia y su cultura.
- c) Discernimiento y ejercitación en la capacidad de elección con los correspondientes marcos valorativos que implica su inserción en la vida social, política y cultural de la Nación.
- d) Generación y dominio de mecanismos de abstracción.
- e) La posesión a partir del pensamiento formal, de una visión integral en la cual insertar los conocimientos, habilidades y valoraciones que la sociedad presenta, con capacidad para discernir su propia escala de valores. (p.132)

El desarrollo de las conclusiones del CPN fue considerando otros puntos específico aunque con menor desarrollo. Así como el criterio de obligatoriedad

del nivel secundario que debe ser garantizado por el Estado. En ese carácter es interesante que fija la obligatoriedad hasta que el educando domine una profesión, arte, oficio o actividad calificada (CPN, 1988), “superando la dicotomía entre trabajo manual e intelectual” (p.132).

En los aspectos del esquema de años deja alternativas según cada provincia pero sugiere instrumentar un ciclo inferior y un ciclo superior. Sobre el diseño curricular se propone flexible para su adecuación a las características regionales. En términos institucionales (CPN, 1988) promueve que se “favorezcan modelos de co-gestión” dentro de la comunidad desde la participación responsable. (p.133)

Salvo algunas de las afirmaciones no se amplían detalles de otras en lo que respecta a las cuestiones institucionales de la escuela secundaria. Se centraron en los perfiles sociales del alumno, el desarrollo de las capacidades propias de la edad adolescente y una importante articulación con la vida social y el proyecto de país. No hace acotaciones sobre la estructura como tampoco sobre el tipo de institución que debe albergar a los adolescentes o del perfil académico profesional de los docentes para ese nivel.

#### **4.3. La Ley Federal de Educación y el primer caso de legislación sobre el secundario.**

Las conclusiones del Congreso Pedagógico en 1988 no alcanzaron a materializar en una ley de educación. El proceso político que se desencadena en 1989 extingue todo intento de debatir una ley nacional ante el inminente cambio de gobierno. A partir de 1990 con la asunción del nuevo gobierno la educación comienza a ser flanco de fuertes disputas políticas y económicas. La posición oficial alentada por los organismos multilaterales de crédito anclados en influencias neoliberales impone al sistema educativo la ley de transferencia de servicios educativos (LTSE, 1992) de la nación a las provincias en el año 1992. En este encuadre estructural se comienza a diseñar una ley nacional de educación.

La iniciativa como ya se ha comentado en el apartado 1 persigue la intención de instalar definitivamente una nueva legislación nacional que derogue la histórica ley 1420, del año 1884, dedicada a la educación primaria, aún vigente y reglamentar por primera vez el ordenamiento total del sistema educativo

argentino. No sin un escenario de debate y fuertes controversias se sanciona la ley N° 24195 denominada Ley Federal de Educación (LFE, 1993) que estableció una nueva estructura del sistema educativo. La escuela primaria pasó a conformarse como Educación General Básica (EGB) de nueve años con carácter obligatorio. La extensión de nueve años significó adicionar los dos primeros años del secundario, que hasta la fecha era de cinco años, a la escuela primaria. Los tres años restantes de la histórica estructura secundaria pasaron a denominarse Educación Polimodal. Esta legislación que ya se encuentra derogada define y describe en su artículo 16 (LFE, 1993) los objetivos el nivel Polimodal que pasó a considerarse equivalente a la conocida escuela secundaria no obligatoria previa para el ingreso la universidad o para la preparación al campo laboral. Así deja expresado el artículo 16 las incumbencias de objetivos para el Polimodal:

- a) Preparar para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de ciudadano/a en una sociedad democrática moderna, de manera de lograr una voluntad comprometida con el bien común, para el uso responsable de la libertad y para la adopción de comportamientos sociales de contenido ético en el plano individual, familiar, laboral y comunitario.
- b) Afianzar la conciencia del deber de constituirse en agente de cambio positivo en su medio social y natural.
- c) Profundizar el conocimiento teórico en un conjunto de saberes agrupados según las orientaciones siguientes: humanística, social, científica y técnica.
- d) Desarrollar habilidades instrumentales, incorporando el trabajo como elemento pedagógico, que acrediten para el acceso a los sectores de la producción y del trabajo.
- e) Desarrollar una actitud reflexiva y crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social.
- f) Favorecer la autonomía intelectual y el desarrollo de las capacidades necesarias para la prosecución de estudios ulteriores.
- g) Propiciar la práctica de la educación física y del deporte, para posibilitar el desarrollo armónico e integral del/la joven y favorecer la preservación de su salud psicofísica. (p.12)

Esta ley no introduce orientaciones específicas sobre el diseño u orientaciones de corte organizacional para el nivel polimodal. El dato estructural de mayor trascendencia que esta ley imprimió en la historia del Sistema Educativo ha sido la unificación en un mismo instrumento jurídico legislativo todo lo referente a sus fundamentos, finalidades y estructura. Así mismo la concepción filosófica y política que dio origen y sustento ala ley será tema permanente de debate y tensión.

#### **4.4. La ley de Educación Nacional y una nueva definición del nivel secundario.**

La implementación de la Ley Federal de Educación derivó en un estado altamente fragmentado del sistema educativo nacional con un retroceso en la intervención del Estado para asegurar determinados derechos. Para Pablo Gentili,(1998, citado en Olmos 2008) los cambios educativos en los años noventa produjo en certeza un deterioro político de la democracia al sostener:

Los noventa marcarán la clausura de debate acerca de la democratización de la educación y el predominio del discurso de la calidad y la eficiencia invalidando la reflexión pedagógica. A partir de la sanción de la ley Federal de Educación sin el suficiente consenso que legitima democráticamente un cambio educativo tan significativo con respecto a la ley 1420 en relación con la concepción del derecho a la educación y retoma el discurso histórico conservador con respecto a la relación estado – educación que permite invalidar el rol de principalidad del estado en la garantía del derecho constitucional de enseñar y aprender. (p.239)

El cambio de gobierno en el año 2003 y el avance hacia políticas de inclusión como contradicción a las posturas y en respuesta a la exclusión social sufrida en los años noventa se comienza a potenciar el enfoque de derecho. En los mismos tiempos que se empezaba a debatir una nueva ley de educación nacional para derogar la existente ley federal de educación se instalaba legislativamente en Argentina la dimensión de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho. El papel del Estado empieza a ser revisado para retomar su ejercicio de garante y asumir los compromisos constitucionales frente a los derechos de la educación. En estas condiciones se inicia un largo debate para elaborar una nueva ley de educación desde otros paradigmas. La propuesta consolida en el proyecto que dará lugar a la ley 26206 en el 2006. Esta ley (LEN, 2006) centra su posición en el derecho a la educación y en políticas de inclusión e igualdad. En su tratamiento sobre la educación secundaria la define de seis años y con carácter obligatorio. En el Capítulo IV en los artículos 29 al 33 se expresan los alcances y características de la educación secundaria. Se menciona en particular el artículo 30 (LEN, 2006) que establece específicamente los objetivos del nivel, define criterios para la gestión y las directrices del enfoque integral de la formación de los adolescentes y los supuestos básicos pedagógicos y didácticos para el diseño curricular del nivel. Sus enunciados son los siguientes:

Artículo 30 - La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Son sus objetivos:

- a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.
- b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.
- c) Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.
- d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.
- e) Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos.
- f) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- g) Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.
- h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes.
- i) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.
- j) Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes. (p.16)

El artículo detalla una serie de consideraciones donde se puede apreciar una mayor incidencia de carácter curricular por sobre la institucional o la del perfil del alumno.

#### **4.5. La Provincia de Buenos Aires y el secundario en la ley provincial de educación.**

La Provincia de Buenos Aires se suma a mediados de los años 2000 al proceso de transformación que se viene gestando desde el nivel nacional en el campo educativo. Desde esos mismos presupuestos las autoridades provinciales debaten y presentan un proyecto de nueva ley de educación que propone una

nueva configuración derogando la existente ley provincial N° 11612 del año 1994. La nueva propuesta para el sistema educativo provincial toma cuerpo mediante la Ley Provincial de Educación N° 13688 aprobado en el año 2007.

Esta legislación implicó un profundo cambio en la concepción político-pedagógica de los sujetos destinatarios. Ello conlleva una nueva organización de la educación secundaria que ubica este tránsito educativo como el espacio de escolaridad que atiende a sujetos adolescentes y jóvenes y tiene como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia y acreditación de la educación secundaria de todos los alumnos/as de la provincia.

Desde estos cambios la educación secundaria se organiza en 6 años de escolaridad con dos instancias de 3 años cada una. La secundaria básica con una formación de carácter común y la secundaria superior de carácter diversificado, que responde a diferentes áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

En el Documento Marco General para la Educación Secundaria (DGCE, 2007) que impulsó la gestión de gobierno provincial, se definen las posturas fundamentales que otorgan nuevos sentidos a la reformulación de la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires. Señala el documento:

La nueva secundaria es el espacio privilegiado para la educación de los adolescentes y las adolescentes bonaerenses, un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles y las incluye en propuestas pedagógicas que les posibilitan fortalecer su identidad, construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad, interpelando a los sujetos en su complejidad, en la tensión de la convivencia intergeneracional para la cual los adultos de la escuela ocupan su lugar como responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones.

En consecuencia, la Educación Secundaria tiene como propósitos:

- ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos/as la adquisición de saberes para continuar sus estudios;
- fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas;
- vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos/as en el ámbito productivo. (p.9)

En el capítulo V (LPE, 2007) específico sobre escuela secundaria, en su artículo 28 se definen los siguientes objetivos:

Los objetivos y funciones del Nivel, sumados a los establecidos en el artículo 16° de esta Ley, son:

- a) Garantizar la producción y adquisición de conocimientos propiciando la continuación de los estudios y asegurando la inclusión, permanencia y continuidad de los alumnos en el sistema educativo público mediante una propuesta de enseñanza específica, universal y obligatoria para todas las Modalidades y orientaciones, en todos los Ámbitos de desarrollo, que promueva

el conocimiento, y la articulación con, del patrimonio cultural, científico, tecnológico, de desarrollo e innovación productiva de la provincia, el país y el mundo.

b) Reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y a sus prácticas culturales como parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto.

c) Reconocer y consolidar en cada alumno las capacidades de estudio, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, su conformación como ciudadanos, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida

d) Promover en los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores el respeto a la interculturalidad y a las semejanzas y diferencias identitarias, garantizando una educación integral en el desarrollo de todas las dimensiones de su persona, sosteniendo el derecho a la igualdad de educación.

e) Garantizar prácticas de enseñanza que permitan el acceso al conocimiento, a través de las distintas áreas, campos y disciplinas que lo integran y a sus principales problemas, contenidos y métodos, incorporando a todos los procesos de enseñanza saberes científicos actualizados como parte del acceso a la producción de conocimiento social y culturalmente valorado, para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.

f) Concebir y fortalecer la cultura del trabajo y de los saberes socialmente productivos, tanto individuales como colectivos y cooperativos, en las escuelas, vinculándolos a través de una inclusión crítica y transformadora de los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores en los espacios productivos, brindando conocimientos generales y específicos para su formación a través de propuestas específicas que surjan de las modalidades, orientaciones y/o ámbitos de desarrollo educativo.

g) Garantizar los mecanismos de participación de los alumnos en el gobierno escolar para favorecer y fortalecer el ejercicio de la ciudadanía y la gestión democrática de las instituciones del Nivel.

h) Formar lectores críticos y usuarios de la cultura escrita, capaces de leer, interpretar y argumentar una posición frente a la literatura y la información; y propiciando formar escritores con profundos conocimientos de la lengua española capaces de producir diversos textos tanto orales como escritos para manifestar ideas, organizar información, producir conocimientos y comunicarse con otros.

i) Promover y fortalecer los contenidos, saberes y prácticas que definen a cada una de las Modalidades en todos los Ámbitos educativos, asegurando recursos que, como aquellos que forman parte de las escuelas de jornada extendida y jornada completa, contribuyan a garantizar el derecho a la educación y la continuidad de los estudios de todos los alumnos de la Provincia.

j) Desarrollar procesos de orientación vocacional con el fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los adolescentes, jóvenes y adultos.

k) Crear espacios extracurriculares, fuera de los días y horarios de actividad escolar, para el conjunto de los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades artísticas, de educación física y deportiva, de recreación, acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura, en cualquier Ámbito de

desarrollo, en forma articulada con las prescripciones curriculares de la Educación Secundaria. (p. 19-20)

El artículo analizado presenta mayores alcances que en el caso de la ley nacional que resulta comprensible en esta un mayor grado de generalidad, entendiéndose que como la Provincia de Buenos Aires tiene efectivamente a cargo las instituciones educativas en su ley fije mayores particularidades.

A modo de síntesis se presenta el siguiente cuadro de correlación entre objetivos de la educación secundaria de las dos leyes vigentes, la nacional y la provincial y una interpretación de derivación a pautas para construcción de criterios para la gestión de las escuelas secundarias.



Cuadro 10 de correlación de la legislación sobre educación secundaria y su derivación a criterios para la gestión de las escuelas secundarias.

Ley de Educación Nacional N° 26206 Año 2006	Ley Provincial de Educación N° 13688 Año 2007	Criterios para la intervención en la gestión de las escuelas secundarias
<p>Artículo 30 - La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el <b>ejercicio pleno de la ciudadanía</b>, para el trabajo y para la continuación de estudios. Son sus objetivos:</p> <p>b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el <b>conocimiento como herramienta</b> para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.</p> <p>a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como <b>sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones</b>, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.</p> <p>c) Desarrollar y <b>consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo</b>, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.</p>	<p>Los objetivos y funciones del Nivel, sumados a los establecidos en el artículo 16° de esta Ley, son:</p> <p>a) Garantizar la producción y adquisición de conocimientos propiciando la continuación de los estudios y <b>asegurando la inclusión, permanencia y continuidad de los alumnos en el sistema educativo público</b> mediante una propuesta de enseñanza específica, universal y obligatoria para todas las Modalidades y orientaciones, en todos los Ámbitos de desarrollo, que promueva el conocimiento, y la articulación con, del patrimonio cultural, científico, tecnológico, de desarrollo e innovación productiva de la provincia, el país y el mundo.</p> <p>b) Reconocer a los <b>adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho</b> y a sus prácticas culturales como parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto.</p> <p>c) <b>Reconocer y consolidar en cada alumno las capacidades de estudio, de trabajo individual y en equipo</b>, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, su conformación como ciudadanos, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida</p>	<p>Condiciones para el ejercicio pleno de la ciudadanía.</p> <p>Compromiso en asegurar la inclusión, permanencia y continuidad de los alumnos en el sistema educativo público</p> <p>Cultura del conocimiento para comprender y transformar constructivamente su entorno social.</p> <p>Entornos de formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones</p> <p>Reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y a sus prácticas culturales para fortalecer la identidad.</p> <p>Estrategias para reconocer en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje y de trabajo individual y en equipo.</p>

<p>e) Promover el <b>acceso al conocimiento</b> como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos.</p> <p>g) Vincular a los/as estudiantes con <b>el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología</b>.</p> <p>d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.</p>	<p>d) Promover en los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores el <b>respeto a la interculturalidad y a las semejanzas y diferencias identitarias</b>, garantizando una educación integral en el desarrollo de todas las dimensiones de su persona, sosteniendo el derecho a la igualdad de educación.</p> <p>e) Garantizar prácticas de enseñanza que permitan el <b>acceso al conocimiento</b>, a través de las distintas áreas, campos y disciplinas que lo integran y a sus principales problemas, contenidos y métodos, incorporando a todos los procesos de enseñanza saberes científicos actualizados como parte del acceso a la producción de conocimiento social y culturalmente valorado, para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.</p> <p>f) Concebir y <b>fortalecer la cultura del trabajo</b> y de los saberes socialmente productivos, tanto individuales como colectivos y cooperativos, en las escuelas, vinculándolos a través de una inclusión crítica y transformadora de los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores en los espacios productivos, brindando conocimientos generales y específicos para su formación a través de propuestas específicas que surjan de las modalidades, orientaciones y/o ámbitos de desarrollo educativo.</p> <p>g) Garantizar los <b>mecanismos de participación de los alumnos</b> en el gobierno escolar para favorecer y fortalecer el ejercicio de la ciudadanía y la gestión democrática de las instituciones del Nivel.</p> <p>h) Formar lectores críticos y usuarios de la cultura escrita, capaces de leer, interpretar y argumentar una posición frente a la literatura y la información; y propiciando formar escritores con profundos conocimientos de la lengua</p>	<p>Clima de respeto a la interculturalidad y a las semejanzas y diferencias identitarias, mediaciones por el derecho a la igualdad de educación.</p> <p>Cultura institucional de promoción y acceso al conocimiento.</p> <p>Instituciones pensadas desde y para la cultura del trabajo y de los saberes socialmente productivos.</p> <p>Construir nexos con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.</p> <p>Garantizar mecanismos de gestión democrática</p> <p>Sostener procesos de argumentación.</p>
--	---	---

<p>h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes.</p> <p>i) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la <b>comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.</b></p> <p>j) Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes.</p> <p>f) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>(p.16)</p>	<p>española capaces de producir diversos textos tanto orales como escritos para manifestar ideas, organizar información, producir conocimientos y comunicarse con otros.</p> <p>i) Promover y fortalecer los contenidos, saberes y prácticas que definen a cada una de las Modalidades en todos los Ámbitos educativos, asegurando recursos que, como aquellos que forman parte de las escuelas de jornada extendida y jornada completa, contribuyan a garantizar el derecho a la educación y la continuidad de los estudios de todos los alumnos de la Provincia.</p> <p>j) Desarrollar procesos de orientación vocacional con el fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los adolescentes, jóvenes y adultos.</p> <p>k) Crear espacios extracurriculares, fuera de los días y horarios de actividad escolar, para el conjunto de los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades artísticas, de educación física y deportiva, de recreación, acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura, en cualquier Ámbito de desarrollo, en forma articulada con las prescripciones curriculares de la Educación Secundaria.</p> <p>(p. 19-20)</p>	<p>Gestión curricular.</p> <p>Disposición hacia la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.</p>
--	---	--

## Capítulo III - Diseño de la investigación

### 1. Antecedentes.

#### 1.1. Legislativos.

El marco de antecedente estructural para este proyecto de tesis en esta perspectiva de cambio está anclado en la definición de las políticas públicas en educación en Argentina. El sistema educativo argentino y de alguna manera en sintonía con el universo de los sistemas formales de educación en América Latina, afrontan el dotar de nuevos sentidos y procedimientos al papel de las estructuras educativas públicas a partir de las exigencias de un mundo con mayor justicia social, democracia e igualdad y en un contexto imperante de la economía global. Estas tensiones han originado una atmósfera donde las ideas sobre acomodamientos y reformas de los sistemas educativos esta al corriente y no cesan.

En este marco de antecedentes, los cambios legislativos que modifican las finalidades y funcionamiento del sistema educativo argentino en general y el de la Provincia de Buenos Aires en particular, ya descriptos, cobran una dimensión insoslayable para el campo de la investigación socio-educativa y los desafíos políticos de su administración. Sobre escenarios y fundamentos de cambio educativo se ha producido y se sigue produciendo una muy variada y fecunda indagación intelectual, para este estudio resulta como motivación la instalación de la idea de “la ruptura educativa” que sobre crisis y cambio educativo a expuesto Luis Núñez Cubero (1998) al respecto sostiene:

Lo cierto es que estamos viviendo, conviviendo más bien, con *la ruptura educativa* sin darnos cuenta. Quiero decir, no estamos creando o generando educación en Occidente, estamos simplemente practicando educación. ¿Y qué diferencia hay en ello? En el primer caso, la educación deber ser o debiera ser por sí misma creativa... en continuo rechazo de estereotipos superados, centrando la calidad educativa no sólo en los logros de aprendizaje que, con ser muy importantes, no son suficientes, sino también explorando nuevas metas.... en el segundo caso, la educación se va alimentando a sí misma, va tratando de asimilar los acontecimientos, va a remolque de las ideas que surgen, ... de la economía y pocas veces creando ideas, posibilitando a través de la formación de ciudadanos la creación de nuevos modelos económicos, políticos y sociales... (pp. 23-24)

Estos planos de revisiones estructurales implantan uno de los objetos de estudio esenciales para las nuevas configuraciones de los sistemas educativos como es la gestión directiva en instituciones educativas, tema central en este trabajo.

La unidad del sistema educativo nacional que se rige por los acuerdos del Consejo Federal de Educación (CFE) que reúne a todos los Ministros de Educación de las Provincias viene plasmando el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente – Res. CFE 188 del año 2012, proyectado para el período 2012-2016 y el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) Res. CFE 201 del año 2013 en proyección hasta el año 2016.

En lo que respecta a la Res. 188/12 los objetivos centrales atienden a la mejora de la enseñanza y a la consolidación de la inclusión educativa y la permanencia en la escuela y los procesos de la formación docente inicial. La definición de objetivos en este caso que procuren una objetivación sobre la gestión y la función directiva no ha sido explicitada. No obstante una de las finalidades guarda esa intencionalidad al quedar definida de la siguiente manera: “Hacer efectivas las políticas concertadas en la construcción de una renovada institucionalidad a nivel de los sistemas, las instituciones y las aulas” (CFE, 2014, p.114)

En el mismo Plan para el nivel secundario se enuncia el objetivo III atendiendo a “Fortalecer la gestión institucional ampliando las estrategias educativas para adolescentes y jóvenes escolarizados y no escolarizados” (CFE, 2012, p.25).<sup>18</sup> La acentuación que más se vincula con los temas de gestión sería la línea de acción que impulsa un fortalecimiento de los espacios de participación institucional de los adolescentes y jóvenes. Sobre el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) Res. CFE 201 del año 2013 se han incluido componentes de carácter institucional y profesional. Una primera definición de la Resolución reconoce a la escuela “como unidad y ámbito formativo capaz de construir mejores condiciones y prácticas institucionales y pedagógicas que garanticen el derecho a buenas trayectorias escolares” (CFE, 2014, p.179). En ese marco el programa incorpora el componente 1 centrado en las instituciones educativas que tiene el propósito de trabajar la responsabilidad ético-política del colectivo docente como agente del Estado (CFE, 2013). En este esquema el componente 1 tiene como destinatarios prioritarios a directivos y supervisores en dirección a una acentuación en los problemas de enseñanza. Los contenidos más

---

<sup>18</sup><http://portales.educacion.gov.ar/infod/files/2011/06/188-12-COMPLETA.pdf>

directos sobre gestión institucional no han sido definidos anticipadamente sino que se espera que surjan en los espacios de trabajo colectivo.

De lo descrito en estos planes se destaca el lineamiento sobre el fortalecimiento de las instituciones hacia el proceso curricular y de sostenimiento de la mejora en los niveles de inclusión. Aunque se debe puntualizar que es estas instancias no se han pautado propuestas específicas para la función directiva en sus componentes de formación específica para la gestión.

## **1.2. De estudios e investigaciones.**

Se enuncian a manera referencial específicamente una serie estudios e investigaciones que contribuyen al cuerpo de contenidos sobre dirección escolar desde distintas aristas que ahondan en la problematización de este recorte de estudio. Estos enfoques han sido ampliados con otras referencias tanto en el marco teórico como en la justificación del tema sobre gestión y dirección escolar.

1. En este marco desde el IPE / UNESCO sede Argentina, en el 2001, en un texto precisamente referido a la formación de directivos escolares se prioriza este escenario en relación al impacto de las reformas educativas de los 90 en la región (Poggi, 2001):

... los temas vinculados con la gestión de las instituciones educativas han tomado un lugar central en relación con los procesos de reforma... En ella aquellos actores que toman a su cargo la conducción (ya sea individual o colectivamente) han ocupado también en primer plano en el escenario educativo. De forma simultánea al hecho de que nuevas investigaciones y propuestas destacan la importancia de este rol, se configura y toma cuerpo la necesidad de diseñar propuestas a ... mejorar y fortalecer las capacidades y saberes que estos actores clave tienen en cada institución educativa.(p.5)

Así también otros aportes resultan significativos en Marchesi y Martín (1998) cuando afirman respecto al desempeño de los directivos y el sistema educativo:

Los cambios que están afectando al conjunto del sistema educativo inciden especialmente en la figura del director, quien tiene que encontrar un difícil punto de equilibrio entre las presiones externas y los problemas que plantea su propia comunidad educativa. Frente a una visión del director definida por sus rasgos personales de eficacia y dinamismo, su capacidad de organización y su habilidad para gestionar los problemas de la escuela, se empieza a definir un estilo diferente de ejercer las funciones directivas, más basadas en la voluntad de aunar voluntades en proyectos compartidos..., en la capacidad de comprender la cultura de la escuela y promover el cambio. (pp. 178-179)

Este reconocimiento del entramado sociedad – escuela cotidiana – director – gestión, da sustento a la visión del papel protagónico de cada escuela, valorando especialmente el comportamiento de cada agente, director incluido y superando la tendencia histórica a la definición del modelo de una escuela homogénea.

2. Entre varios aportes investigativos al respecto, una referencia de estudios recientes la aportan tres investigadores, (Bredeson, Klar y Johansson, 2011), en un trabajo internacional sobre dirección, liderazgo y contextos, donde validan este sentido de superación del criterio homogenizador en la función directiva.

Se permite así coincidir con varios estudios en el sentido de la visión de la administración educativa que participa del enfoque de vincular precisamente gestión, contexto y construcción intersubjetiva. En este sentido el aporte de Gento Palacios, (2001) lo expresa claramente:

...la priorización ha de hacerse a partir de la intervención participativa de los individuos implicados, que han de emitir su valoración a partir de la particular y propia percepción de la realidad que les afecta (en lugar de partir de la evaluación externa basada en estándares establecidos sin la intervención de tales implicados). Al hacer esta propuesta metodológica de detección y priorización de ámbitos sobre los que han de incidir las acciones de mejora, lo hacemos convencidos de que lo que verdaderamente mueve a la acción a los individuos (que, en definitiva, son los que constituyen las instituciones) no es tanto la realidad misma, cuanto la percepción que de tal realidad tienen. (pp. 26-27)

3. Los análisis de cambio y dirección suelen centrarse también en la figura del liderazgo. La inclusión del liderazgo pedagógico y el papel del director se encuentran bien desarrollado en el Proyecto de Investigación sobre Modelo de Calidad Total para Instituciones Educativas definido este aspecto como predictor de calidad de las instituciones. (Gento Palacios, 2001).

En el extenso registro sobre aportaciones en la temática del liderazgo y la dirección, se indica la ponencia de Teixidó Saballs (2008) de la Universidad de Gerona, en la cual desarrolla una serie de identificaciones de la función del liderazgo directivo pero anticipa su perspectiva teórica al sostener que “la comprensión de las dinámicas de cambio en las organizaciones requiere considerar las aportaciones realizadas desde los enfoques interpretativo y político de las organizaciones (superando los planteamientos estructurales y racionales” (p.3).

Estas definiciones teóricas, como otras indicadas van exponiendo un importante debate actual sobre el marco de referencia para el debate sobre liderazgo.

Otros aportes con una perspectiva crítica sobre liderazgo y nuevas proyecciones refiere a un reciente trabajo de Calvo de Mora J. (2011) de la Universidad de Granada quien revisa críticamente las posiciones teóricas del liderazgo proyectadas al Director, desde la perspectiva funcionalista, sostenida por los sectores estatales hasta la que el autor sostiene y denomina liderazgo social. Afirma que:

...la dimensión de control y eficacia es la característica predominante de esta visión cuantitativa del liderazgo. En cambio, hoy en día las acciones de liderazgo están dirigidas a la inclusión social de la diversidad de la población escolar como la meta más urgente en las políticas y acciones escolares. Así, estas dos visiones de la acción de liderazgo son contradictorias y origen de dilemas importantes: por una parte la visión estatal funcionalista y, por otra, la visión local sustentada en las raíces de la Sociedad Civil. (pp.1-2)

4. En términos de los nuevos desafíos, Beltrán Llavador (1998) habla de un acuerdo generalizado entre los estudiosos del tema que reconoce: “la necesidad de que los directores ejerzan el liderazgo en el campo de la instrucción desde una perspectiva transformacional”.

En la bibliografía más difundida sobre dirección estos conceptos no suelen incluir el debate sobre la condición del director como intelectual en perspectivas de los aportes de los trabajos que abordan el planteo de los educadores como intelectuales transformativos. (Giroux, 1990).

5. En esta secuencia de tópicos problemáticos al análisis sobre la dirección, es interesante destacar el análisis del poder y la autoridad en el director. Al respecto Nicaturo, (1993) en su trabajo de investigación sobre un análisis de la función directiva a partir de un caso de una Escuela Normal, plantea:

La autoridad equivale al ejercicio de un “poder legítimo”. Es decir, que combina el poder como capacidad del sujeto para inducir a otros a que respondan a determinadas pautas, más la legitimidad que emana de ejercer un poder de acuerdo con los valores del grupo. En el desempeño del rol directivo, la autoridad tendrá que ver, siguiendo esta idea, con el ejercicio de determinado poder legitimado por el resto de los actores institucionales y sociales. Podemos decir que el ejercicio del poder es legítimo en tanto acuerda con los modelos y la ideología institucional de la escuela. En la medida en que se respetan esas características, valores, normas y tradiciones singulares, el sujeto será reconocido y aceptado en el rol. (p. 132)

6. En los últimos años se ha incrementado la reflexión sobre la interrelación entre dirección y gobierno, específicamente en el marco de lo que se denomina gobernanza y



governabilidad, en términos de objetivos políticos y mecanismos específicos que involucran mandatos y toma de decisiones que afectan de manera estricta al desempeño de la dirección. Un encuadre de debate y en permanente actualidad nos ofrece el texto de Marques Cardoso (2004) sobre la autonomía, los mecanismos del mercado y la democracia local donde la condición de gobernanza de la escuela se pone en análisis.

Otros de los aportes en definición y planteos sobre goberabilidad y dirección de centros refieren a Pozner (2008) desde su ponencia sobre desafíos para la goberabilidad pedagógica en América Latina.

En un trabajo más reciente, Giovine (2012) se refiere a como desde la óptica de la gubernamentalidad los cambios en el sistema educativo de un enfoque de control estatal de procedimientos a uno de validación de insumos y resultados escolares también abren un rango de tensión sobre las intervenciones de gobernanza de las escuelas en la figura de los directivos reconfigurando las estrategias de gobierno.

A inicios de los años noventa el debate sobre goberabilidad, que se instaló estrechamente convergente con las posiciones que debatían el papel del Estado, se había centrado con un criterio más genérico en los sistemas educativos como acción política macro. Esa temática con poca continuidad regular en los ámbitos académicos argentinos puede ser retomada hoy en el contexto de la gestión política de las instituciones educativas, en particular las escuelas del nivel secundario frente a la definición legislativa de la obligatoriedad de nivel secundaria y las políticas de inclusión educativa y social.

7. Cabe hacer mención sobre la contribución al tema de la dirección en sus diferentes sesgos los trabajos de los últimos años sobre el síndrome Burnout y las derivaciones de la situación laboral del desempeño directivo en los trabajos de Tejero González y Fernández Díaz (2009) y Tejero González, Fernández Díaz y Carballo Santaolalla (2010).

Como se graban en la faz emotiva, volitiva e intelectual de los sujetos directivos los efectos y secuelas del proceder de índole administrativo y legal que los circunscribe.

Las investigaciones y algunos estudios aún no muy extendidos aportan sobre los componentes en los procesos formativos de los directivos acciones de carácter preventivo. Estos estudios ofrecen un relevamiento de factores en el desempeño que desde la trayectoria personal resultan relevantes para el análisis de las representaciones

y del pensamiento del director, desde la concepción que construyen los directores sobre su hacer cotidiano y su implicancia en el desempeño, en particular en el ámbito de las escuelas secundarias pudiéndose establecer algún tipo de relación según las disciplinas de origen de cada director.

8. Sobre la gestión directiva en el nivel secundario propiamente, se destaca un trabajo de investigación del año 2008 en México a cargo de Barrientos Noriega y Taracena Ruiz de la UNAM, titulado: “La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria: un estudio de caso”.

En este trabajo se abordó desde un caso de una institución secundaria general la identificación de algunos factores implicados en la participación y estilos de gestión escolar de directores de esas instituciones. De las afirmaciones de este interesante estudio a título inicial se menciona la primera al sostener que:

...La escuela secundaria es uno de los niveles más controvertidos y cuestionados de nuestro sistema educativo. ... Ante esta situación, especialistas y autoridades educativas coinciden en señalar que si bien el problema es complejo e involucra una gran diversidad de factores, uno de los aspectos que con mayor urgencia debe revisarse es la gestión escolar ya que a través de esta se pueden crear las condiciones necesarias para promover avances en el aprendizaje, mejorar el logro de los objetivos institucionales y establecer ambientes adecuados para la formación de los diferentes miembros de la comunidad educativa. (p.114)

Desde este planteamiento el recorte sobre dirección escolar en secundaria resulta por demás pertinente. (Carriego, 2005; Furlan, Landesman y Pastillas, 2000; Nicastro, 2004) y en particular lo sostienen para su país cuando afirman: “...así como algunos aspectos relacionados con la participación y estilos de gestión de los directores, en México esto no se ha estudiado con suficiente detalle en escuelas secundarias” (p.117).

En el desarrollo de esta investigación, que en su momento se hará referencia en más extenso, a los fines de esta primera instancia, se destaca una derivación de valor para la justificación del tema que nos ocupa:

En la estructura del trabajo toma cuerpo la afirmación sobre los “aspectos personales de los directivos”, y así aconsejan:

En este rubro sólo consideramos la formación académica y la trayectoria de los directores, aunque nuestra investigación no permite profundizar en el tema y por lo tanto sugerimos hacer estudios más amplios al respecto; podemos decir que, en general, una y otra fueron importantes pues dieron lugar a las diversas racionalidades y formas de hacer que sustentaron la participación y estilos de gestión escolar de los directores de nuestro trabajo. (p.138)

Algunos trabajos se han centrado en estudios de casos como la producción de “Directores y direcciones...de escuela” de Kotin, M. A. y otros, del año 1993, donde se difunden algunos trabajos de investigación, construcción de relatos sobre la dirección y orientaciones para el desempeño directivo. En esa línea se menciona el trabajo de Schlemenson y Letjman (1996), Organizar y conducir la escuela. Reflexiones de cinco directores y un asesor. Esta material se centra en experiencias de escuelas de gestión privada.

Los aportes de Nicastro (2004) en su producción: “Trabajar de director o sobre un hacer en situación” resulta un trabajo de referencia para el abordaje de los componentes de trayectoria personal.

## **2. Problema de investigación.**

### **2.1 Planteamiento general**

En este proyecto de investigación que se presenta como tesis implica introducirse en la tarea de identificar y analizar el problema objeto de estudio como etapa indispensable de los procesos investigativos. El desafío de una investigación entraña una etapa ardua que es, precisamente, la construcción del problema adecuado. En el tema que nos ocupa se han encontrada una serie de aristas en una problemática convergente sobre la gestión de las instituciones educativas secundarias y el desempeño directivo. En ese núcleo se avanzó sobre el componente de las representaciones reconociendo como problema que la no existencia de formación regular para el cargo directivo implicaba la construcción de pareceres y registros simbólicos desde otros ángulos de influencia en la trayectoria de los sujetos que desempeñan la función directiva.

La secuencia del paso de las ideas previas al planteamiento formal del problema no ha sido un proceder simple, no resultó una acción inmediata, llevó un tiempo considerable en dependencia de la complejidad de la idea, el tipo de antecedentes, la preexistencia de estudios, la disponibilidad de las fuentes, etc. En fin es lo que Bowen (2006) denominó *grounded theory and sensitizing concepts*. Estos sentidos parecen actualizar una vez más la histórica afirmación de Best (1982) sobre lo tedioso, a menudo lenta y en raras ocasiones espectacular de los procesos de investigación.

Se conoce que la selección de un tema o una idea, no implica inmediatamente considerar qué tipo de información recolectar, con qué métodos y cómo analizar los datos que se obtengan. Antes se necesita formular el problema específico en términos concretos de manera que sea susceptible de ser investigado con procedimientos científicos. Un problema correctamente planteado anticipa alcanzar una mayor comprensión del proceso de investigación.

Un aporte que resulta pertinente y contribuye a enriquecer el enfoque sobre el planteamiento del problema, pertenece a Deleuze (1987) y afirma que es un prejuicio social creer que la verdad esta en las soluciones de los problemas:

... quien “da” el problema es el maestro, siendo la tarea del alumno descubrir su solución. La verdadera libertad reside en un poder de decisión, de constitución de los problemas mismos: este poder, “semidivino”, implica tanto la desaparición de los falsos problemas como el surgimiento creador de los verdaderos: La verdad es que, en filosofía e incluso en otros campos, se trata de encontrar el problema y por consiguiente, de plantearlo más aún que de resolverlo. Porque un problema especulativo es resuelto en cuanto esta bien planteado. (p.83)

El trabajo de formulación del problema estuvo relacionado con la calidad de las preguntas que se proponían formular y delimitar según la anticipación de las unidades de análisis, las variables que intervienen y sus posibles relaciones (Orozco, 2005). Lo esencial en el planteamiento científico del problema resultaba la referencia a una teoría, lógicamente, la existencia de una teoría depende de la acumulación de conocimiento, del grado de desarrollo de esa ciencia.

Se considera como una constante en la metodología de la investigación que cada pregunta contiene, independientemente de quien la formule, un elemento teórico, o sea, conjeturas expresas o tácitas sobre relaciones o expectativas existentes respecto de la naturaleza de un objeto como en este caso el modelo de gestión directiva en la escuela secundaria. En términos de Becerra (1994) se puede afirmar que “el investigador desconoce a priori las múltiples relaciones, conflictos, estados de situación, etc. que arrojará su investigación. Esto es la pregunta de investigación es el desconocimiento de algún asunto de interés” (p.27).

Según Orozco (2005) sobre las formas de construcción del problema y las preguntas en el campo educativo es importante subrayar dos características: La primera es reconocer que una investigación eficaz no queda reducida a los instrumentos y técnicas científicas para obtener una cantidad de estadísticas o datos más o menos relevantes,

sino que consiste en poder construir un problema que oriente la tarea de recolección de datos. La segunda es registrar la no tan extensa tradición investigadora en los propios agentes del sistema educativo desde la instancia de la escuela. En el espacio académico se ha observado, al menos en la Argentina que muchos investigadores del campo educacional se encuentran algo distantes de la institución educativa, de ahí que se suele carecer de un conocimiento con mayor detalle de los entramados internos de las instituciones, de sus tensiones, sus relaciones, de los roles, de la atmósfera, etc. Muchos temas no son abordados desde los propios protagonistas del sistema educativo, las propuestas de investigación – acción (Elliot, 1990; Sverdlick, 2010) o la visión del maestro – investigador (Giroux, 1990; Woods, 1986), no se hallan instaladas en las estrategias de acción de los maestros y profesores. (Lytle y Cochran-Smith, 1999).

La presente Tesis procura acercar conocimiento explícito sobre agentes clave del sistema educativo como son los directivos y en particular del nivel de enseñanza secundaria en la definición de los encuadres de intervención en la gestión de esas instituciones.

El diseño metodológico recurre a dos componentes fundamentales como son la conceptualización de la gestión y las perspectivas teóricas desde donde se interpreta la realidad y que expone las miradas desde diferentes ángulos al ejercicio de la acción directiva.

## **2.2. El problema de investigación.**

El problema de la investigación de este proyecto procura indagar específicamente el estado y niveles de complejidad en torno a las significaciones y modelos sobre la gestión educativa en directivos de escuelas secundarias del sistema educativo público estatal, en enfoque a sus experiencias y trayectorias y las características de su desempeño. La centralidad de esta investigación radica en conocer las construcciones conceptuales y simbólicas que influyen en la caracterización de un determinado proceder de los directivos de nivel secundario que denominamos modelos de gestión educativa. El registro pretende suministrar saberes específicos desde esas conformaciones de ideas y representaciones de estos sujetos concretos, los directores, que contribuyan a diseños de instancias de formación y profesionalización como de nuevas investigaciones.

La elección del problema adecuado es una tarea compleja, no es sencilla. Constituye una seria responsabilidad el obligarse al estudio de una cuestión que inevitablemente requerirá mucho tiempo y energía y sobre la que se basan consecuencias tan importantes. (Bourdieu, et al., 1994).

Luego de considerar las distintas fuentes del problema que se detallan a continuación, como datos significativos expuestos en la justificación del tema, las referencias teóricas de otros trabajos que han puesto de manifiesto la apertura de estos últimos años a la temática de los directivos y al mismo tiempo el debate sobre la gestión educativa en el nivel secundario y los modelos de intervención cruzado por las variables del sujeto y de las instituciones, esta investigación puede enunciar las preguntas centrales que orientarán el trabajo investigativo:

Las preguntas iniciadoras principales de este proceso de definición del problema son:

- **¿Qué creencias, contenidos implícitos y explícitos exponen los directivos de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires sobre la gestión educativa?**
- **¿Cuáles son las significaciones y conceptualizaciones que sustentan y subyacen en estos directivos sobre la gestión educativa en tanto definen modelos de intervención?**

Se incorporan las otras preguntas complementarias:

- **¿Qué lleva a los directivos de centros secundarios a manifestar una determinada actuación en el campo de la gestión de sus instituciones?**
- **¿Construyen, transfieren o aplican modelos de gestión? (Nuñez Flores, 2008)**
- **¿Hace falta definir “gestión educativa” para intervenir desde el rol directivo en las escuelas secundarias?**
- **¿Cómo se expresan esos conceptos en tanto la acción cotidiana que asumen los directivos?**

- **¿Qué fuentes de información, experiencia o recurso u otras coadyuvan a la conformación de conceptos e ideas sobre la gestión educativa?**

Como se anticipaba en la introducción los nuevos escenarios legislativos y de mayor justicia social nos muestran a la escuela secundaria, la gestión educativa y los directivos de esas instituciones, como motivo suficiente para concentrar las intenciones de producir estudios, investigaciones y análisis al respecto.

Estos núcleos de interés no son accidentes de la trayectoria pública de la educación, son razones estructurales que visualizan y anticipan los formatos de socialización, educación y ciudadanía de las próximas décadas. La sociedad en general y los sectores más involucrados demandan un conocimiento sistematizado que de origen a contribuciones pertinentes y consistentes para la definición de políticas para el sistema educativo y en particular para el prioritario nivel secundario y su gestión, en términos políticos e institucionales, de justicia social y democratización y en términos técnicos de diseño e implementación relevantes y eficaces.

El ámbito de estudio de esta investigación queda circunscripto a una muestra de directivos (desarrollado en el apartado 8.4.) de escuelas de educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, con una selección por zona geográfica, antecedentes de formación docente, estado en la plantilla administrativa de la Escuela y años de ejercicio docente de la función directiva. Como ya se ha dicho la Provincia de Buenos Aires cubre el 45% del sistema educativo argentino. La población para este estudio alcanza a 169 casos siendo la muestra proyectada de 84.

Desde estas consideraciones el análisis en profundidad en perspectivas de la gestión de las instituciones desde los componentes personales – profesionales de las/los directoras/es sigue demandando estudios sobre todo en Argentina. Propender avanzar hacia modelos de formación para el desempeño de esta función como incidir para constituir a los directivos como sujetos productores de conocimiento de su propio campo de intervención.

El foco de atención de estudio sobre la condición de los sujetos directivos y los modelos de gestión subyacentes que se asumen o proyectan se consolida como novedad y prioridad. En especial cuando se trata de las instituciones educativas de nivel secundario con la implicancia de universalización que ese nivel educativo esta

conformando en el escenario social, cultural y político de la Argentina y de toda América Latina en los últimos años.

### **2.3. Las fuentes del problema.**

¿Cuáles han sido las fuentes adecuadas para encontrar el problema de investigación?

2.3.1. La observación directa desde los lugares de trabajo o los conocimientos específicos derivados de la realidad cotidiana sumada a una disposición atenta e imaginativa pueden dar lugar a la generación de un interesante y posible proyecto de investigación. La propia experiencia es una fuente inagotable de problemas de investigación. En este sentido el trabajo como supervisor, el contacto de trabajo continuo con un universo amplio de directivos escolares, la coordinación de programas de formación y capacitación de personal directivo, el trabajo desde la cátedra universitaria en temas de Administración de la Educación y el estudio sistemático sobre la escuela secundaria han confirmado la necesidad de indagar sobre los sustentos de carácter conceptual que tienen estos agentes para concebir, decidir, interpretar y conducir una institución educativa de nivel secundario (Murillo Torrecilla, 2006).

La indagación no se hace sobre temas abiertos, se precisa justamente en la temática de los modelos de gestión, pues es uno de los campos de mayor referencia en las últimas décadas, sin embargo su vigencia esta lejos de agotar experiencias exitosas de condiciones de cambio e innovación en las instituciones educativas del nivel.

Otra consecuencia derivada de la observación directa y concreta en el sistema educativo argentino radica en la inexistencia de un proceso de formación sistemático para acceder a la función y desempeño del cargo directivo. Se es director de escuela secundaria con requisitos de oposición y antecedentes, sin relevar instancias previas de formación específica. Este dato permite anticipar que ese directivo conformó su bagaje educativo – cultural y técnico – político para actuar en esas funciones y posiciones, en mayor dependencia a sus historias personales (biografía) (Knowles, 2004) que a una construcción sistemática de los saberes y procederes inherentes a la escuela secundaria y la función directiva.



2.3.2. Los momentos de cambios sociales, políticos, económicos y tecnológicos, entre otros, producen de una manera constante nuevos problemas, desafíos y oportunidades para investigar.

El escenario local e internacional actual nos muestra nuevos focos de atención en lo que hace a la dinámica de las instituciones educativas secundarias, como las nuevas condiciones del derecho a la educación y la democratización, la universalización del nivel como política de inclusión, las configuraciones e identidades subjetivas de los adolescentes y jóvenes, el desarrollo de mayor autonomía institucional, el atravesamiento social y cultural de la escuela (Anderson, 2013). Este escenario de cambios requiere profundizar sobre la condición de definir los modelos de gestión de las instituciones educativas desde los paradigmas pertinentes y como queda traducido en pensamiento y acción por parte del directivo (Ball, 2002).

2.3.3. Otra fuente son las mismas definiciones de las Políticas Educativas y la estructuración de las propuestas de gobierno expresadas en las regulaciones y legislación que definen el ordenamiento normativo de los sistemas educativos (Beech 2007). La tensión a partir de las propuestas de Reformas Educativas que se exponen como plataformas corrientes en los países de América Latina, aunque también en el escenario mundial en general (Bello, 2001). En estas reformas y permanente revisiones y proyecciones se destaca el papel de influencia en el diseño que ejercen los organismos internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE, la OEI, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y otras instituciones privadas o sectores corporativos que ejercen posiciones e interpretaciones sobre los procesos educativos.

Como referencia, en perspectiva histórica y muy significativa en esta última línea se debe mencionar la publicación en 1996 del conocido Informe Delors con el título: *La educación encierra un tesoro* que recoge el contenido del Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI". Un documento que fue preparado para iniciar los años 2000 con nuevas orientaciones conceptuales en educación.

En la actualidad las Conferencias Mundiales de Educación, los Informes, los Documentos como el del año 2014: "Documento de posición sobre la educación después del 2015" de UNESCO París; las Metas Educativas 2021 – Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios - de la

OEI (2009), son materiales imprescindibles que van conformando las condiciones y los componentes para generar las preguntas al objeto de indagación (Betancur, 2010).

2.3.4. Las conferencias y debates en ámbitos académicos, los temas de los posgrados, los seminarios, las modificaciones del ordenamiento legal, los programas y los intercambios de ideas en el campo educativo inciden en la sugerencia de temas que luego podrán alcanzar a ser formulados para la investigación.

En este apartado resulta significativo citar algunas de las primeras actividades que dieron precisión al tema de la Dirección de (Centros) (Instituciones Educativas) con un amplio ángulo de interés incluyendo la problemática de la gestión. Se refiere al 1er. Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes, organizado por la Universidad de Deusto en julio de 1992, titulado: “La Dirección factor clave de la calidad educativa”. La continuidad de esta actividad remite hoy al VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos que se desarrolló en la misma Universidad de Deusto en el año 2013. Otros detalles al respecto se citan en el apartado sobre justificación del proyecto.

Entre varios aportes y temas se destacan aquellos que postulan una mayor profesionalidad docente de los directivos, atención de las necesidades formativas, liderazgo y procesos de innovación y cambio en la gestión de las instituciones. Otros de los espacios que convocan trabajos académicos en el tema son los Congresos EDO (Equipo de Desarrollo Organizacional) desde la Universidad Autónoma de Barcelona, habiendo organizado el tercer evento en el año 2014 y los Congresos Interuniversitarios de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE) el cual celebró el número XIII en noviembre de 2014.

En el contexto argentino el tema dirección se puede considerar aún y parcialmente como de área de vacancia, en particular para el sector público y en ausencias de procesos sistemáticos de formación para el desempeño directivo como de eventos académicos regulares que se concentren en la dirección escolar o en las organizaciones educativas como objeto de estudio e intervención.

En el espacio académico se pueden mencionar las formaciones en Maestría y Especializaciones vinculadas a la Administración de la Educación<sup>19</sup> y aquellas que

---

<sup>19</sup> Las universidades argentinas que tiene una trayectoria en el área son, la Universidad Nacional de Luján, la Universidad Nacional de Tres de Febrero, la Universidad Nacional de Entre Ríos.

incluyen la denominación de gestión educativa, en general con una muy baja incidencia de los trabajos finales y tesis en temas de gestión directiva en el secundario.

Un antecedente de carácter histórico para el contexto del Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires se puede mencionar el “Informe Final de un cuestionario administrado a Directivos de Escuelas en la Provincia de Buenos Aires” realizado en el año 2000 en cooperación entre el Ministerio de Educación, el IPE de UNESCO y FLACSO (Argentina).

Entre algunos de esos datos sobresalía aquel donde los Directivos, en un 99%, se consideraba que aprendían más de la experiencia que de otras instancias (IPE-FLACSO, 2000). Esta constatación estadística habilitaba algunas preguntas en consecuencia derivadas de ese dato como por ejemplo:

¿Han aprendido los Directivos a sistematizar la experiencia cotidiana?

¿Se puede aprender la función directiva desde el hacer sin sistematización?

Ese registro de hace más de una década no resultaría tan distante del de estos años en virtud a que las políticas en materia de gestión escolar para directivos no ha variado sustancialmente de aquellos momentos. (Tamir, 2005)

2.3.5. Las publicaciones especializadas como las consultas con investigadores más avanzados son otra fuente esencial para la búsqueda y definición de problemas para el proyecto. La experiencia demuestra que la “lectura” de libros, artículos especializados, informes y trabajos sugieren otras áreas necesitadas de investigación.

Para el núcleo de análisis de interés de este estudio en primer lugar nos encontramos con una extensa producción de artículos en revistas especializadas como ediciones de libros en la temática de la dirección de centros y la gestión educativa y en un andarivel paralelo las producciones sobre escuela secundaria en su debate histórico y prospectivo en el escenario actual.

No obstante estas producciones hacen un abordaje desde una focalización de carácter general de las instituciones educativas. Los trabajos que implican el recorte sobre Dirección y gestión en la escuela secundaria tienen aún menor incidencia. Una hipótesis de este registro puede radicar en que las producciones en este campo son más de carácter académico que derivados de la experiencia directa de los agentes directivos.

### **3. Justificación y relevancia del tema de investigación.**

1. La presente investigación se efectúa como consecuencia de un extenso período de indagación y trabajo académico sobre temáticas vinculadas a los procesos de cambio educativo y el papel de los educadores, en particular de la función directiva y de las instituciones educativas.

Los cambios sociales, políticos, culturales y económicos en particular desde la década de los noventa han hecho destacar, en el contexto general, la problemática de la educación generando un foco de atención, interés y preocupación por parte de amplios sectores tanto en la dimensión nacional como internacional. Son conocidas y reiteradas las Conferencias e Informes de diversos organismos multilaterales especializados en el tema que constatan como la educación se fue convirtiendo en un proceso permanente y de considerable influencia para el desarrollo, el bienestar y la paz de los pueblos.

En la actualidad se considera que las políticas públicas en América Latina cuyo objetivo es enfrentar la pobreza y la desigualdad social, mejorar la salud pública y reducir las causas evitables de mortalidad, proteger el ambiente con estrategias de sustentabilidad, consolidar los modelos políticos de democratización basados en el sustento de los derechos humanos son básicamente incompletas si no incluyen específicamente estrategias educativas adecuadas.

Asimismo fomentar el entendimiento internacional y enriquecer los modelos de interculturalidad y reconocimiento del otro con mayor justicia social, como también desde donde sostener procesos productivos que aseguren más trabajo, buenos niveles de competitividad, sustentabilidad y una permanente actualización en el campo de las tecnologías, la educación juega un papel crucial.

El Programa lanzado y en pleno desarrollo, dentro del espacio Iberoamericano // OEI, de Metas Educativas 2021 denominado: “La educación que queremos para la generación de los bicentenarios” en su documento expone, una vez más este reconocimiento a la educación<sup>20</sup>.

En esta situación Argentina lleva adelante un proceso de reforma estructural de su sistema educativo que contrapone al modelo implementado en los años 90, en particular con la denominada Ley Federal de Educación del año 1993 que fue derogada

---

<sup>20</sup> Referencia de consulta: <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>

y suplantada por la actual Ley de Educación Nacional N° 26206 del año 2006. Este Ley tiene su correlato en la Provincia de Buenos Aires con la Ley Provincial de Educación N° 13.688 promulgada en el año 2007. Ambos textos legislativos se sustentan en el enfoque de la educación como derecho e incorporan la obligatoriedad de la escuela secundaria.

El escenario educativo aún en situaciones más favorables parece mantener aquellas observaciones que la misma CEPAL - UNESCO (1992) expusiera en los primeros años de los 90:

Los sistemas educacionales han experimentado en las últimas décadas una expansión cuantitativa notable, aunque incompleta en la mayor parte de los países de la región. Presentan, sin embargo, obvias insuficiencias en lo que respecta a la calidad de sus resultados, a su pertinencia con respecto a los requerimientos del entorno económico y social y al grado de equidad con que acceden a ellos los distintos estratos de la sociedad.(p.24)

La expansión cuantitativa y cualitativa del sistema educativo y las nuevas perspectivas del derecho a la educación que contraponen al modelo mercantil e individualista de los noventa, ha convertido a la misma educación en una organización cada vez más compleja. Desde la tensión de los escenarios de globalización de las últimas décadas conceptualizada como la ruptura educativa (Núñez Cubero, 1998) hasta las condiciones para la formación de una ciudadanía activa, la conducción y gestión de las escuelas requiere, con celeridad, disponer no solamente de nuevos recursos, sino esencialmente de profesionales adecuadamente formados para el desafío ya instalado.

En este sentido las instancias de calidad de los sistemas escolares como las acciones que acompañan desde la educación la constante promoción del desarrollo humano dan sustento a la justificación de fijar la atención en los modelos de administración y gestión de las instituciones educativas.

2. Se trata especialmente de la gestión de la institución educativa, en particular de la escuela secundaria, por ser este el espacio público donde se define, para el sujeto individual, sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje significativo para incluirse en la sociedad. Una sociedad por momentos altamente competitiva y excluyente, aunque también a menudo solidaria y atenta para el entramado social inclusivo.

Ya el conocido *Informe Delors* a la UNESCO (1996) anticipaba para el mundo, en las puertas del siglo XXI, la prioridad y exigencia de instrumentar el secundario para

todos como condición de vida para el desarrollo de capacidades y aptitudes, así se expresaba en el Informe a la UNESCO:

[...], si tras la etapa fundamental que constituyó la Conferencia de Jomtien sobre Educación para Todos fuera necesario definir una urgencia, deberíamos concentrarnos sin duda en la enseñanza secundaria [...] Y es ése el punto flaco de nuestros sistemas educativos.(p.33) [...] la Comisión considera que en el siglo próximo debe figurar en el orden del día de las grandes conferencias internacionales un empeño similar, aunque a favor de la enseñanza secundaria, que hay que concebir como una especie de “eje” en la vida de cada individuo.(p.130)

Los avances en Argentina de ampliar la cobertura de la educación secundaria y haber podido dejar en el texto legislativo en el año 2006 la obligatoriedad del nivel como derecho para otorgar el carácter universal al secundario como respuesta a una historia de origen selectivo hace constituir a este nivel es permanente campo de estudio.

La escolaridad secundaria y la dinámica de sus instituciones con la carga de las subjetividades que entran en juego esta siendo considerada en estas tres últimas décadas una institución central de cara al desafío que representa la democratización de la educación en el siglo XXI.

Sistemáticamente tanto en Argentina como en América Latina es reiterado tema de convocatorias en espacios académicos y científicos. La escuela secundaria está expuesta a su consideración y significación desde los ángulos y sectores aún más inesperados de la realidad social. Su exigencia como acontecer cotidiano que no reconoce rutinas ni constantes históricas porque su escenario es altamente novedoso es un llamado a investigar y sistematizar lo que encierra cada escuela y sus protagonistas. En esas historias los directivos y las directoras conjugan unas de las constataciones más evidentes para su estudio.

3. Estos procesos sociales donde la educación cobra una especial dimensión y es sustentada por el discurso y las acciones de diferentes sectores tanto nacionales como internacionales, ponen de manifiesto el otro factor determinante de este proceso de gestión política de la mejora de la educación: la profesionalización docente. El mejoramiento de la gestión educativa requiere un esfuerzo sistemático de profesionalización de los educadores que desempeñan funciones de dirección. Para este desafío se hace necesario potenciar investigaciones a fin de acumular conocimientos aún escasos sobre prácticas cotidianas y matrices de intervención de directivos en escuelas secundarias.

Profesionalización implica conceptualizar y valorizar un nuevo educador protagonista en clara diferencia al papel tradicional asignado a los docentes. Una nueva visión de la profesión docente contribuye al mejoramiento de la calidad, tanto de la gestión como del desarrollo de las propias tareas docentes dando respuesta a la profundización de las expectativas sociales expresadas en mayores demandas. Hoy la construcción de una nueva identidad profesional docente va acompañada irreversiblemente de un nuevo modelo educativo que consolide un proceso sustancial cualitativamente y cuantitativamente superior al existente.

El quehacer directivo y en particular del nivel secundario exige de nuevas lecturas que redimensione su desempeño. Delinear objetivos e intervenciones socio educativas integradas en procesos de inclusión social y de eficacia en las propuestas institucionales.

Desde este ángulo se decide el recorte de estudio en la figura de los directivos, como sujetos de estudio y la dirección, ambos, como objeto de estudio atravesado por un contenido tan imbricado en las cuestiones educativas como la gestión de la educación. Las exigencias que ha recaído sobre los procesos de calidad y resultados en la educación repercuten de manera directa sobre el directivo que lo ubica en la primera línea de mediador responsable del éxito escolar. (Pelletier, 2003)

Con estas referencias indagar sobre las ideas, el pensamiento, las representaciones, matrices y significaciones de los directivos sobre gestión educativa en el nivel secundario y sus modelos cobra relevancia social y académica. En las percepciones y en el pensar de esos educadores se iluminan u ocultan las intervenciones que involucra la vida institucional de las Escuelas. A su vez en el espacio de las escuelas secundarias especialmente, se expone la expresión del sistema educativo por un lado y de la sociedad por el otro.

En una investigación lo que resulta relevante para algunos puede no serlo para otros. En el caso que nos ocupa, se expondrán algunos fundamentos que presentan un sustento de la relevancia social y académica – teórica – científica del estudio propuesto, en primera instancia por el tema directores y luego sobre la gestión.

¿Por qué la selección de estudiar a los directores de escuelas secundarias, sobre todo desde sus trayectorias profesional y los modelos de gestión que manifiestan?<sup>21</sup>

La focalización de estudios sobre la dirección y sobre directores en los espacios universitarios viene siendo sostenida más en Europa y Estados Unidos que en Argentina y el presente trabajo procura contribuir a enriquecer ese campo de conocimiento en el ámbito local.<sup>22</sup>

Desde la relevancia social, es reiteración afirmar que los temas de la educación no quedan circunscriptos a los maestros, docentes e investigadores. Se parte de reconocer que la intervención educativa es una intervención social – política y cultural por excelencia y esa intervención se acuña en los espacios institucionales que hoy conocemos como “escuelas”.

En ese espacio los agentes educadores con función de dirigir las escuelas, los directivos, son referentes centrales a la hora de observar como se plasma el proceso cultural de la escolarización y la formación para la ciudadanía. Constituir a estos sujetos en objetos de estudio resulta en definitiva, una acción de ampliación y jerarquización del conocimiento de la “escuela cotidiana” (Rockwell, 1995)<sup>23</sup>.

El sentido de relevancia social implica reconocer el aporte que las ciencias sociales, que incluye las ciencias de la educación y el recorte de este trabajo del campo social, puede contribuir a la comprensión de la dinámica y la estructura social que se expresa en el espacio escolar y la connotación que eso tiene con la planificación política e institucional.

---

<sup>21</sup>Entre varios trabajos de tesis doctorales se menciona como referencia complementaria las siguientes tesis: A. El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional; de Olga Elizabeth Martínez Treviño; Director Joaquín Gairín Sallán. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada Marzo 2007.

B. Calcavante Silva, Jerónimo J. Tesis: “Satisfacción en el trabajo de los directores de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina”. (Bahía – Brasil) Director Xavier Gimeno Soria. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Año 2004.

<sup>22</sup> Un detalle sintético de las actuaciones en este campo de estudio en España lo indican Caballero Martínez, Juan y Salvador Mata, Francisco de la U. de Granada en su artículo: “Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares”. Publicado en Revista de Educación. MECD. N° 333. España. Enero – Abril 2004.

Otra de las obras de referencia es lo producido por Egido Gálvez, I. (1998): “Directores escolares en Europa, Francia, Reino Unido y España. Madrid. Editorial Escuela Española.

<sup>23</sup> Rockwell, E. (1995) La Escuela Cotidiana. Ed. Fondo de Cultura Económica. México. En este caso el concepto de escuela cotidiana cobra sentido desde el aporte de A. Heller al considerar que el estudio de la cotidianidad involucra todo tipo de actividades que constituyen, desde cada sujeto particular, procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural.



4. Un aporte con implicancia en la justificación del tema de este proyecto se refiere a las cuestiones de competencias profesionales. Los directivos son personas competentes, un concepto diferente a personas competitivas. Braslavsky C. (1999) considera que desde la perspectiva de la persona que construye su competencia se pueden distinguir “diferentes dimensiones: cognitiva, metacognitiva, interactiva, práctica, ética, estética, emocional y corporal” (p.31).

Este proyecto contribuye a esclarecer condiciones de construcción de competencias, para los directivos de escuelas secundarias especialmente en la dimensión política – personal - cognitiva y de alguna forma en la proyección ética.

En el sentido de relevancia académica, se decía anteriormente que este proyecto procura efectuar una contribución al cuerpo de saberes sobre educación en los temas de dirección y gestión educativa con particular incidencia en el ámbito local y nivel secundario.

La relevancia teórica se pone de manifiesto por considerarse una continuidad de estudios en esta línea en otros países y aún menos desarrollada en Argentina desde el punto de vista de una producción sistemática en investigaciones.

En el caso español la dirección de instituciones educativas como tema de candente actualidad cobra impulso en la explicitación de su papel dado tanto en la LODE de 1985 en el marco del derecho a la educación como en la LOGSE de 1990 desde la regulación de las funciones.

Así se incorporarán trabajos y avances académicos. Corresponde mencionar como una de las primeras referencias, en el contexto español que precisó el tema de la Dirección en relación en este caso, es el 1er. Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes, organizado por el ICE de la Universidad de Deusto en julio de 1992, titulado: “La Dirección factor clave de la calidad educativa” (Actas, 1993). Este Congreso se reiteró en varias oportunidades más, habiéndose convocado el VI Congreso en el año 2013. Algunas de las presentaciones de ponencias en esos congresos será motivo de análisis en detalle del proyecto. En ese contexto para los años de 1990 el Consejo Escolar del Estado organizó en el año 1993 el Seminario sobre Dirección de Centros Escolares.

En el mismo ángulo se destacan los Congresos Interuniversitarios de Organización de Instituciones Educativas <http://dialnet.unirioja.es/servlet/congreso?codigo=914>

con un registro del XIII eventos, el último en noviembre de 2014. En el espacio europeo se registra el Fórum Europeo de Administradores de la Educación, capítulo español, que proyecta celebrar las XXV Jornadas en el año 2015 en Madrid. En la región de Andalucía el tema de interés se ha concentrado en las Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas, iniciadas en el año 1996 habiéndose realizado las XI Jornadas en el año 2010. En el contexto de acciones de algunos grupos de trabajo de Universidades se menciona la Red Age – Red de Apoyo a la Gestión Educativa que se opera desde la Universidad Autónoma de Barcelona.

Esta notable atención al tema de organización, administración y dirección de instituciones educativas en España son una muestra más de la pertinencia de un campo de estudio en permanente análisis y evolución.

En todos estos congresos y otros de carácter similar, se han expuesto temáticas en relación a la dirección con mayor énfasis en el componente de liderazgo y de interrelación entre función e institución. El estudio sobre las variables de conformación de la trayectoria personal – profesional y sus implicancias en la gestión ha sido abordado en menor escala. Entre varios aportes y temas se destacan aquellos que postulan una mayor profesionalidad docente de los directivos, atención de las necesidades formativas y directores y procesos de cambio.

5. En esta interrelación dirección y cambio se incorpora el factor innovación que ha sido incluido en muchos trabajos sobre el tema directivos. Con una cuota de interrogación, Glatter (1993), advierte sobre similitudes entre dirección e innovación y las condiciones cotidianas:

Esta discusión todavía no se ha centrado explícitamente en la dirección en relación con la innovación y el cambio, pero no es fácil distinguir con claridad entre, digamos, el impacto de la dirección en la eficacia del colegio y el papel de la dirección en los cambios e innovaciones. Se puede argüir que la distinción entre “cambio de dirección” y “dirección” sencillamente es en alguna medida artificial. De hecho, Hoyle (1986b) sugirió que si “dirección” se toma para connotar “la actividad de mover una organización más que de mantenerla al Valenti”, la teoría de la dirección sería la misma que la de la innovación. Esto puede resultar correcto en principio, pero las realidades de la existencia diaria pueden ser diferentes. (p.510)

Este estudio contribuye a un corpus de información para la Argentina sobre trabajos de la gestión en el campo de la Dirección que no están tan extendidos como en España o en la experiencia inglesa y norteamericana.

En particular para esa localización, los enfoques de los estudios no se han concentrado tanto en las cuestiones del liderazgo sino que han acentuado los componentes de la institución por sobre las condiciones subjetivas de desempeño directivo.

Una serie de autores locales vienen trabajando en la temática de la gestión educativa con algunas menciones con notas unas más sistemáticas que otras en el campo de la Dirección. Los trabajos se concentran en lineamientos para la gestión en general y algunos datos de experiencias de casos. En este grupo se indican trabajos de Blejmar (2005); Cantero, (2001); Carriego, (2005); Frigerio, (1998); Gvirtz, (2007); Nicastro (1997); Poggi, (2001); Pozner, (1995); Romero, (2008, 2009).

Entre los antecedentes que ofrecen una cuota alta de sistematización, en este caso sobre condiciones y presupuestos en la formación de directivos, resulta el documento: “La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias”, de Poggi, (2001) quizás el trabajo más concentrado en el tema en nuestro país. En la estructura del trabajo, que concluye con orientaciones para una propuesta de formación de directivos, se destacan dos ángulos de análisis para este proyecto, el primero sobre rasgos de identidad de las prácticas de la dirección en las instituciones educativas y el segundo, los intentos por definir el conocimiento de los docentes entre lo proposicional académico y el conocimiento práctico de los directivos.

¿Por qué el concepto de gestión y modelo de gestión?

Porque entramado con el de curriculum y calidad resulta de alta relevancia y repercusión social, política y técnica. Conceptos y significaciones que han tenido los mayores protagonismos en las últimas dos décadas en el mundo de la educación.

Definir un modelo de gestión de la educación es definir la perspectiva de la educación y su función social, definir un modelo de intervención y de construcción de lo institucional, lo curricular y lo didáctico.

No obstante la extensa y variada producción escrita sobre gestión de la educación, en términos de concepto, alcances y modelos, resulta una de las temáticas que más explícita y connota un trabajo institucional. Las reflexiones y definiciones teóricas sobre la gestión inexorablemente se proyectan sobre decisiones, matrices y modalidades de prácticas en organizaciones educativas concretas.

El contexto social, institucional y las condiciones personales – profesionales de los participantes, en particular de los directores es determinante a la hora de abordar proyecciones sobre la gestión de la educación.

Al mismo tiempo, en esos espacios institucionales, las prácticas, inherentes a la gestión de los directivos, en este caso de escuelas secundarias, la realizan sujetos que definen su accionar desde muy variadas justificaciones por eso se delimita un motivo más para constituir la en objeto de estudio.

6. La presente investigación gira en torno de los sujetos socio – históricos – políticos – culturales, docentes que son directivos, es decir, alrededor de quienes se mueve y circula la gestión.

Pero, ¿qué piensan estos sujetos cuando intervienen en pos de un supuesto modelo de gestión de la educación o en su mejora?;

¿Qué significaciones / conceptualizaciones y saberes subyacen? ¿Representan estos interrogantes las demandas educativas que anticipan una civilización cognitiva? (Bruner, 1997).

Se hace necesario comprender aún más en detalle el pensamiento y la actuación de los Directores como agentes clave en los procesos políticos educativos, los procesos que lo constituyen como directores. Habilitar las preguntas:

¿Quiénes son los directores de secundaria?;

¿Qué sujeto social encierra ese director?; pues no hay educadores en la neutralidad o en la indiferencia, menos aún directivos.

Ellos no son sujetos de actuación mecánica o automática y aunque la historia ciñe el modelo burocrático a los directivos por funciones asignadas la experiencia y la trayectoria es condicionante de las expectativas e interacciones de la gestión directiva.

Estos interrogantes y cuestionamientos son los que llevan a centrar este trabajo no solo en los sujetos directivos, sino fundamentalmente, en las representaciones sociales como conceptualizaciones que poseen sobre la gestión de la educación y sus prácticas derivadas en las instituciones de educación secundaria.

Para tal motivo se recogerán los puntos de vista de directivos de escuelas secundarias como de otros actores de su entorno y se analizarán sus conceptualizaciones como expresión de las representaciones que poseen sobre la gestión e indirectamente sobre la educación.

Los estudios sobre “el pensamiento del profesor” que se vienen vinculando a los procesos de enseñanza básicamente, se verán enriquecidos con el aporte sobre “pensamiento del director”. Para avanzar sobre mayores niveles de reflexión sobre la práctica se requiere profundizar el estudio sobre los saberes que hoy se registran.

En este enfoque dos aportes de trabajos teóricos resultan de justificación: uno de Carr y Kemmis, (1988) al considerar el capítulo: “El saber de los maestros”, insiste: “Para empezar la tarea crítica, primero hay que rescatar la racionalidad de entre la maraña de supuestos” (p.58); para luego ampliar en ese enfoque de manera contundente:

El saber del enseñante - (*transferible al directivo para el caso de la investigación*) - proporciona un punto de partida para la reflexión crítica. Sencillamente, no puede darse por sentado y sistematizado en la teoría, ni tomarse como definitivo en la práctica. Y esto no ocurre porque el saber del profesor sea menos exigente que el de otros, sino porque los actos educativos son actos sociales, y por lo tanto reflexivos, históricamente localizados, y sumergidos en contextos intelectuales y sociales concretos [...] los saberes del docente son un aspecto esencial de la educación como praxis.(p.61)<sup>24</sup>

El otro aporte corresponde a Pozo y Monereo (1999) al sostener: “Los cambios situados irían propiciando la posibilidad de que se dieran ciertas reconstrucciones que afectarían a las teorías implícitas de base.... el cambio conceptual de la teoría implícita sería la meta final” (p.95).

Este enfoque refuerza el sentido del recorte práctico que se pretende con el objeto de elaborar propuestas acotadas a los universos posibles de intervención.

La reflexión de Torres expuesta en el Prólogo; en Goetz y LeCompte (1988) alienta en mantener ese sentido:

... plantear en educación problemas de carácter “universal”, sin tener en cuenta contextos delimitados, nunca fue fructífero. Ahí están un montón de investigaciones [...] sin que sirvan para ayudar a la resolución de los diversos problemas prácticos que los profesores (*Directivos*, nota de la investigación); se plantean y por lo tanto, contribuir a mejorar la calidad de la educación. Ello viene a reafirmarnos, una vez más, en la imposibilidad de las “recetas técnicas” para ser aplicadas mecánicamente en cualquier situación. (p.16)

El sentido de contextualización, localización, de lo situado, no contradice la finalidad social de la educación, que no puede quedar limitada a lo programático y que

---

<sup>24</sup> Carr, W. y Kemmis, S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza Ed. Martinez Roca. Barcelona. Estos autores detallan algunos tipos de conocimiento que pueden ofrecer un fundamento más eficaz para la reflexión crítica: saber del sentido común; saber popular; destrezas; saberes contextuales; conocimientos profesionales

se sostiene o debería sostenerse en todo proyecto escolar aún o precisamente en tiempos de cambio. Desde ese sentido este estudio procura una modesta contribución en el marco de la reflexión de Núñez Cubero, (1998) al explicar:

Resulta igualmente obvio que ya no bastará el desarrollo de los contenidos curriculares solamente en función de la información, conceptos y habilidades.... lo que queremos es desarrollar eficientemente las disposiciones necesarias de las personas para desarrollarse y realizarse en una sociedad crecientemente diferente.... nos lleve al planteamiento de una nueva realidad: la necesidad de adaptar la educación a la diversidad como única vía para lograr la cohesión social que como objetivo de salida todo sistema educativo se debe plantear. Es hora de abandonar *patrones educativos* marcos de antemano. (p.21)

Desde otro aspecto, dirección y gestión en escuelas secundarias y centralidad de la escuela, en perspectiva de “lo cotidiano”, como estrategia y sentido en la definición de las políticas educativas, no son contenidos suficientemente explicitados ni recurrentes. Esto lleva a relegar inexorablemente la inclusión de uno de los agentes clave en todo proceso de mejoramiento de las prácticas pedagógicas y fortalecimiento de las instituciones educativas del nivel secundario como es el directivo.

Es llamativo este estado de inespecificidad para la gestión directiva del secundario, no así para el nivel primario, tanto en ideas como en procedimientos. La primera lectura deriva a interpretar acciones por parte de los agentes directivos donde se limitan a demandar y demandarse escenarios de gestión operativa. La posición sobre la gestión y el papel directivo en instituciones de nivel secundario suelen responden básicamente a ejercicios de aplicación resolutive atomizada.

Aunque esto también sea parte de la verdad, se omite, en la generalidad de las intervenciones educativas institucionales, la responsabilidad de esos agentes en definir modelos de gestión a partir de las conceptualizaciones que se asumen y pautas de mejoramiento de la educación circunscripta a sus instituciones y que puedan luego, ser expresadas en indicadores de calidad para el cambio.

Finalmente y desde el punto de vista metodológico, el haber seleccionado un enfoque etnográfico procura no circunscribirse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que es debe coadyuvar también a proponer alternativas teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica superadora, tanto desde los contextos institucionales como de

la construcción del perfil profesional de los propios educadores, en este caso de los directivos de escuelas secundarias.

## **4. Objetivos de la investigación.**

### **4.1. Objetivo general**

El objetivo general de este trabajo es: Identificar concepciones y representaciones que caracterizan el pensamiento de directivos de escuelas de educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires sobre gestión educativa y sus modelos subyacentes.

### **4.2. Objetivos Específicos**

Los objetivos específicos se concretan en los siguientes:

a. Originar conocimiento científico como aporte al núcleo de saberes sobre el pensamiento del docente en particular al recorte del pensamiento de los directivos de escuelas secundarias en relación con el tema de gestión educativa y los modelos subyacentes.

b. Contribuir con saberes sistematizados, a una mayor comprensión de los procesos de intervención pedagógica – institucional de Directivos de escuelas secundarias en la actualidad, desde las representaciones y significaciones que sostienen modelos determinados de gestión de sus instituciones.

c. Establecer una caracterización que permita entender y describir el fenómeno de acuerdo a sus propias premisas.

d. Analizar los registros producidos y datos de otras fuentes inherentes al tema con objeto de establecer conclusiones que orienten el diseño de acciones de intervención en los procesos de formación – capacitación e investigación sobre los Directivos de nivel secundario y su gestión.

## **5. Alcance y delimitación del trabajo**

Cuando se aborda el planteo sobre la democratización del sistema educativo los números del seguimiento que avalan los mayores niveles de acceso, permanencia y egreso sobre todo de la escuela primaria y secundaria no pueden constituir el único criterio.

La categoría de masificación es afluente de una mayor que es la democratización que nos introduce en el reconocimiento de trabajar intensamente por la disminución de las brechas de desigualdades sociales. Democratizar implica dejarse interpelar por las



concepciones que propugnan condiciones de justicia en proyección a una experiencia educativa de la que algunos autores denominan escuela inclusiva, escuela justa. (Dubet, 2005).

Algunos autores como Ainscow (2008 citado en Poggi 2014), avanzan desde la mirada de la inclusión como atravesamiento en el sistema educativo otorgándole algunas caracterizaciones que responden a promover el reconocimiento de la diversidad, a la identificación y remoción de obstáculos que perturban esas condiciones de inclusión, a la mayor asistencia y participación estudiantil como para el logro en sus aprendizajes y priorizar acciones a favor de los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Estas descripciones hacia una escuela inclusiva carecen de un apartado que derive a un análisis o planteamiento sobre la gestión democrática. Las políticas inclusivas para los sistemas educativos indefectiblemente están entramadas con un determinado modelo de gestión educativa para la inclusión, motivo de esta tesis.

La intervención hacia una escuela inclusiva y justa no culmina con los beneficios de las macro políticas de impulsar mayores distribuciones de la riqueza, la contratara de estas políticas se ejerce en la vida cotidiana de las escuelas, donde el termómetro de la democratización lo mide la concepción y práctica del tipo de gestión y su proceso institucional que implica propugnar la condición de dignidad ciudadana de los individuos y los colectivos escolares. En ese sentido va el alcance contributivo de este trabajo.

Sin duda, no todo se juega en la escuela, pero lo que allí sucede no deja de tener relevancia para el destino individual de cada sujeto social y para el de una sociedad. (Poggi 2014; 13)

La gestión en relación con la gobernanza también es un punto neurálgico.

Los Documentos internacionales de la UNESCO, como el “Documento de posición sobre la educación después de 2015” que incluye el desarrollo de las 10 Metas propuestas para la proyección 2030 de la EPT (Educación Para Todos) de manera acotada hace mención en dos ocasiones al término gobernanza. (UNESCO 2014, pp. 2 y 11): “La educación, como instrumento esencial para el desarrollo, se entiende como una forma de lograr el bienestar social, el desarrollo sostenible y la buena gobernanza”.

Y en el ítems 26 afirma:

Con el fin de hacer realidad la agenda de la educación para después de 2015 será necesario que los gobiernos adopten medidas adecuadas para ofrecer educación básica gratuita y obligatoria y que procuren seguir ampliando el acceso a niveles de aprendizaje superiores. La aplicación de este tipo de medidas deberá ir acompañada por mecanismos reforzados de gobernanza participativa y rendición de cuentas a nivel mundial, nacional y local, y de mecanismos y procesos mejorados de planificación, seguimiento y presentación de informes a todos los niveles. (p.11)

Se puede inferir que este término engloba las cuestiones de fondo que hacen a los modelos de gestión educativa. Sobre los sistemas educativos anticipa que se debe estudiar los modos de como estos deben adaptarse a los desafíos actuales del mundo y contribuir al desarrollo sostenible y la paz.

No obstante llama la atención que en todo el documento, incluyendo las metas, no se expliciten condiciones precisas sobre los procesos de administración de los sistemas educativos como tampoco conceptualizaciones y referencias hacia las instancias de gestión de las propias escuelas, reconociendo que en el funcionamiento de las instituciones educativas radica gran parte de las percepciones cotidianas de la inclusión y de la experiencia de una ciudadana activa al mismo tiempo que brinda un impulso hacia la comprensión de la justicia y la cohesión social.

El término gobernanza resulta de valor para la vinculación con la gestión aunque se deberá traducir estos lineamientos en apreciaciones a nivel escuela para darle la contextualización requerida y el beneficio esperado

Finalmente la focalización en los directivos de escuelas secundarias, aún el recorte limitado del relevamiento, coopera con la acumulación de saberes sobre un núcleo prioritario de análisis que como se registra hoy, cuenta con limitados aportes siendo una demanda altamente significativa la realidad de gestionar el secundario como derecho y de inclusión para todos.

Investigar es comenzar una obra. Aceptar interrogantes que abren un desafío en la certeza que al mostrar caminos posibles se ofrece al mundo respuestas de conocimientos que fundamentarán, sin duda, nuevos problemas.

Así se comparte la primera reflexión de Woods (1989) cuando en su libro *La Escuela por dentro*, inicia el capítulo:

Lo mismo que cualquier otra cosa, la realización de una investigación requiere una actitud mental y psicológica adecuada. La investigación es una indagación, una búsqueda de nuevo conocimiento y de nueva comprensión. Por tanto se ha de ser curioso, se ha de desear saber algo nuevo, se ha de tener algo de espíritu de aventura.

Esto implica un reconocimiento de que el conocimiento que se posee es imperfecto e incompleto. (p.31)

Respecto a la pregunta Zemelman (1987) la denomina como problema-eje afirmando que:

...conocer es especificar y especificar es delimitar las relaciones de articulación que posee el problema respecto de otros fenómenos de la realidad. Este conjunto de relaciones es el contexto especificador dentro del cual el problema-eje adquiere su significado (...) de tal modo que la transformación del problema implica un doble cuestionamiento: de la teoría contenida en la definición del mismo, pues se exige a ésta subordinarse a las exigencias del razonamiento; y de lo empírico-morfológico, ya que al abandonar la fijeza aparente en que se presenta, se exige a éste mostrarse en sus cambios posibles. (p.60).

El conocimiento científico es un proceso acumulativo, en el que puede contemplarse la secuencia cumplida por la investigación científica. (Teoría – Sistema de Hipótesis (Objetivos) – Ejecución de la investigación – Reformulación del sistema de hipótesis – Reformulación teórica.

Precisamente la principal función de la investigación es proveer conocimiento científico. Este proceso acumulativo del conocimiento remarca los dos puntos centrales del trabajo científico: la teoría como punto de partida y como inspiración de las hipótesis y una meta que también es la teoría, (Espina Prieto, 2007) consistente en el resultado de la validación empírica, lo cual ha significado la reformulación del punto inicial, desde donde se produjo la puesta en acción del proceso investigativo. Así el conocimiento científico se concentra en dos ejes básicos: la teoría y la investigación.

Desde la relación teoría – realidad, justamente, teorizar la realidad es la meta a la cual se pretende arribar en el proceso de construcción de conocimiento, en el sentido de haber comprendido y / o explicado ese plano de la realidad que se sometió a estudio en un plano muy concreto que resulta para este trabajo la gestión de las instituciones educativas en la figura de la dirección.

En un sentido moderno el concepto teoría es definido como “conjunto de proposiciones conectadas lógicamente y ordenadamente, que intentan explicar una zona de la realidad, mediante leyes que rigen” (Di Tella, Gajardo, Gamba y Chumbita, 1989, p. 58). En ese enfoque se afirma la teoría como un conjunto de hipótesis estructuradas por la relación de implicación y deductibilidad que opera sobre el objeto de estudio. (Galtung, 1966)

Así también y siguiendo a Klimovsky, (1994) teoría es un “conjunto de conjeturas, simples o complejas, acerca del modo en que comporta algún sector de la realidad”. Para luego afirmar que “... las teorías no se construyen por capricho, sino para explicar aquello que nos intriga, para resolver algún problema o para responder preguntas acerca de la naturaleza o la sociedad (...) pues según su criterio, en materia científica, “problemas y teorías van de la mano” (p.23)

El problema-eje, para Zemelman (1987) posee dos dimensiones (teoría y lo empírico) que se conjugan para abandonar la supuesta inmovilidad del objeto. Oponiéndose a la idea de objeto de estudio como componente teórico del proyecto de investigación. Así ese problema-eje es un razonamiento problematizador de la realidad, y siguiendo con esta argumentación analizar y estudiar la realidad no consiste “en la recolección de datos empíricos”, sino en la construcción de los datos desde una mirada específica que tiene que ver con lo que se ha denominado posicionamiento epistémico (Tello, 2012) del investigador, esto es, la mirada y posición teórica, política y ética.

En consecuencia, si la investigación se propone producir abstracciones de la realidad, el producto final es la configuración teórica de dicha realidad lo cuál se logra porque a la misma se la explica. Esta tarea es compleja, requiere “preparación científica” e impulsar la definición de un proceso que permita pasar de lo teórico a lo fáctico para alcanzar la relación entre ideas y los hechos.

Abordar este proceso, a partir del objetivo que se propone investigar, implica la definición de la metodología pertinente, sus alternativas y la operacionalización.

El plano de la presente investigación esta definido en términos de un marco teórico de conocimiento sobre representaciones sociales, construcción de significados y conceptos que derivan hacia la configuración de modelos de actuación en el campo de la gestión educativa por parte de los directivos de centros escolares de secundaria.

Estos encuadres orientarán la tarea de indagación sobre las conceptualizaciones que agentes educativos, como en el caso de los directivos de escuelas tienen sobre la gestión educativa, como referencia de una temática excluyente en la dinámica de las ideas y funcionamiento de los sistemas educativos formales en la actualidad.

A partir de este recorte y presupuesto conceptual se pretende consolidar un aporte a la sistematización de la ciencia en el campo educativo, reconociendo en los

directores (maestros) la fuente del “conocimiento pedagógico” en la perspectiva de Woods, (1989) cuando sostiene:

[...] es el conocimiento lo que al mismo tiempo informa y constituye la acción práctica de enseñar. Esto lleva implícito algo más que mera efectividad instrumental en la “tarea”.... Los maestros suelen actuar por intuición, pero se trata de una intuición que en general descansa en una sólida base de conocimiento aprendido y que existe en una “certeza abierta”. Lo que con esto quiero decir se inspira en el hecho de que, en cierto sentido, la certeza y el conocimiento son requisitos profesionales del maestro. El conocimiento pedagógico, por tanto, implica una certeza “abierta” y una imperfección “cerrada”. (p.17)

La razón principal de la imperfección se explica por la multitud de factores que rodea las situaciones a las que el director (maestro) se enfrenta y que se encuentra en constante cambio, de tal modo que para el mismo es difícil, cuando no imposible, conocerlos en su totalidad. (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009)

En estas referencias esta la razón por la cual el maestro, concentra el conocimiento pedagógico pudiendo hacer la transferencia al director en nuestro caso, que concentra el conocimiento sobre la gestión educativa.

Es sintético, pues reúne elementos separados, disciplinas y conocimiento de las situaciones concretas. Únicamente el director (maestro) está al tanto de esta constelación de factores.<sup>25</sup>

El concepto de método científico alude a una secuencia racional e inteligente para resolver lo que intriga al investigador o dar respuestas a problemas, de manera que se comprenda su naturaleza y sus probables causas, procurando además, en base a formas y conocimientos pertinentes, conocer la relación causa - efecto. Ello requerirá del rigor de la ciencia en cuanto a aplicar conocimiento racional, sistemático, exacto y verificable.

El buscar un método de investigación válido para encontrar respuestas pertinentes y correctas a un interrogante específico es un desafío que conlleva cuestionamientos relativos a la validez científica del mismo. Para encontrar la respuesta a la pregunta de esta investigación, también se ha recorrido el camino de la selección del método apropiado, su validez y confiabilidad. (Elías, 1990).

---

<sup>25</sup> Woods (1989) Cáp. I. La referencia al término “maestro” en Woods es la original, Para la presente investigación se reconoce la extensión a los Directores de Escuelas en tanto en el sistema educativo de referencia de la investigación, para el acceso a la función directiva se requiere ser profesor y haber desempeñado esa función durante cierto tiempo.

Como indica Fox, (1981 citado en Pérez Serrano, 2004):

La calidad de la investigación no puede ser mejor que la calidad de los métodos que se utilizan para recoger y analizar los datos. Si aquellos carecen de alguna de las características básicas de los buenos métodos, los datos de la investigación tampoco la tendrán, y es probable que se llegue a interpretaciones y conclusiones engañosas o inexactas. Si los métodos utilizados poseen las características necesarias y deseables entonces se tiene la base para hacer una investigación bien fundada. (p.259)

Para comprender con profundidad los fundamentos del método propuesto es oportuno recordar algunos conceptos estructurantes de la evolución del pensamiento científico. Tomas S. Kuhn (1990) en su estudio sobre *La estructura de las revoluciones científicas*, referencia clásica para estos temas, ha elaborado y explicado estas búsquedas estableciendo el concepto de paradigma, que según el autor analiza, se define como las “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” y continúa “la ciencia normal tiene la finalidad de refinar, ampliar y articular un paradigma que existe” Si todo quedara en este punto no habría evolución científica, por eso señala que el cambio de paradigmas se lleva a cabo porque “cuanto más preciso sea un paradigma y mayor sea su alcance, tanto más sensible será como indicador de la anomalía y por consiguiente, de una ocasión para el cambio de paradigma” (p.p. 13; 111 y 192).

Se generan así novedades paradigmáticas desde las cuales plantear nuevas preguntas. Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, (2003)

Actualmente numerosos estudios sobre metodología de investigación educativa dedican importantes secciones a defender una u otra postura elegida como paradigma de investigación. Incluso a veces podría parecer que en algunas investigaciones se intenta ajustar la realidad hasta hacerla coincidir con el paradigma de investigación previamente elegido.

Desde la consideración de las dos grandes perspectivas teóricas, el positivismo y la fenomenológica, la primera con el sello de Auguste Comte (1844) y de Emile Durkheim (1985) sosteniendo que la búsqueda de los hechos o causas de los fenómenos sociales son independientes de los estados subjetivos de los individuos y la segunda con pensadores como Hegel, (1807); Husserl, (1913); junto a Berger y Luckman, (1967),

entre otros, sostiene que la fenomenología es la ciencia de los fenómenos que se manifiestan en la conciencia.

Así caracteriza y ofrece su orientación Pérez Serrano, (1994) al explicar el encuadre de las metodologías respectivas a estos paradigmas:

Dado que los positivistas y los fenomenólogos abordan diferentes tipos de problemas y buscan diferentes clases de respuestas, sus investigaciones exigen metodologías diferentes. El positivista adopta como modelo de investigación el tomado de las ciencias naturales: busca el conocimiento de las causas mediante métodos que le permiten el análisis estadístico. El fenomenólogo busca la comprensión de los hechos mediante métodos cualitativos que le proporcionen un mayor nivel de comprensión de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las personas. (pp. 25-27)

En la actualidad coincidimos con la citada autora en que se registra un movimiento de nuevos enfoques, nuevos paradigmas, nuevas metodologías de investigación, que compiten para alcanzar la verdad científica en el campo socioeducativo como respuesta a una complejidad cada vez mayor de los problemas a investigar. (McMillan y Schumacher, 2005). La gestión directiva en la escuela secundaria como objeto de investigación requiere de una revisión de enfoques para su indagación dado lo multifacético de sus prácticas situacionales.

No obstante el interés de este trabajo no es insistir en situaciones antagónicas desde lo metodológico sino adherirse a las consideraciones que Cook y Reichardt, (1986) propugnan en su libro sobre *Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación*, para superar el enfrentamiento entre investigadores de uno y otro paradigma:

La solución, desde luego, estriba en comprender que la discusión se halla planteada inapropiadamente. No hay necesidad de escoger un método de investigación sobre la base de una posición paradigmática tradicional. Ni tampoco hay razón alguna para elegir entre dos paradigmas de polo opuesto. En consecuencia, es innecesaria una dicotomía entre los tipos de métodos y existen todas las razones (al menos en la lógica) para emplearlos conjuntamente con objeto de satisfacer las exigencias de la investigación de la evaluación del modo más eficaz posible. (p.51)

Al respecto en el mismo trabajo los mencionados autores analizan características de cada uno de estos paradigmas a fin de extraer las ventajas y desventajas que el empleo conjunto o individual de los métodos presentaría. (Cuadro N° Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo)

Para abordar una efectiva indagación sobre las representaciones – conceptualizaciones de directores de centros de secundaria, que se expresan cotidianamente, se recurre a un enfoque metodológico de carácter cualitativo.

## 6. El modelo cualitativo, comprensión y etnografía.

La lógica cualitativa permite comprender los fenómenos sociales como una construcción de significados por parte de los propios sujetos, se basa en una visión del hecho social como construcción del sujeto.

Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo

Paradigma CUALITATIVO	Paradigma CUANTITATIVO
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.	Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos.
Fenomenologismo y Verstehen (comprensión): interés en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.	Positivismo lógico: “busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos”.
Observación naturalista y sin control.	Medición penetrante y controlada.
Subjetivo	Objetivo
Próximo a los datos; perspectiva desde dentro.	Al margen de los datos; perspectiva “desde afuera”.
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.
Orientado al proceso.	Orientado al resultado
Válido: datos “reales”, “ricos” y “profundos”.	Fiabile: datos “sólidos” y repetibles
No generalizable: estudios de casos aislados.	Generalizable: estudio de casos múltiples
Holista	Particularista
Asume una realidad dinámica	Asume una realidad estable

Cuadro 11 Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo

Justamente, no se trata, en este trabajo, de eliminar las subjetividades, al contrario. En realidad aquí cobran valor sustantivo todas las dimensiones de valor, las ideas subyacentes y las teorías implícitas. También se analiza el conflicto, las conductas, y los significados e interpretaciones personales, pues la información y el alcance de las circunstancias de espacio y tiempo no deben quedar relegadas frente a la prioridad o exclusividad de la cuantificación de ecuaciones matemáticas,

En este sentido Torres Santomé, J. (1988) sostiene:

El recurrir a medidas como son los porcentajes, medias, grados de correlación, etc., [...] en las ciencias sociales, en general y en educación, en particular, fue uno de los procedimientos que hizo posible la eliminación de los resultados ambiguos, pero a un precio muy alto. Los números favorecen la abstracción de las informaciones que representan y, con mucha frecuencia, no facilitan llegar a escudriñar la diversidad, irregularidad, contingencia y valores inherentes a los contextos sociales en los cuales las personas y, en este caso en los alumnos, profesores e investigadores actúan. Los datos que las fórmulas matemáticas sintetizan son siempre “productos culturales e



históricos”, por tanto no se pueden analizar olvidando que se producen en un espacio y en un tiempo concreto, en una comunidad con unas específicas peculiaridades, donde los seres humanos construyen unas formas de relacionarse entre ellos que condicionan sus cotidianidades. (p. 14)

La práctica educativa no puede quedar circunscripta exclusivamente a la lógica cuantitativa, se distancia de la investigación positivista y de modelos de intervención en términos de reducciones a las funciones asignadas a priori (perspectiva clásica de la gestión) (Mejía, 2005).

Refieren así Sáez (1988 citado en Pérez Serrano, 1994): “La teoría es una reflexión en y desde la práctica” (p.33). Y continúa Pérez Serrano en su análisis:

Esta realidad está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás [...] El conocimiento de las investigaciones de carácter hermenéutico e interactivo es individual y personal. (pp. 33-34)

En esta misma línea de análisis sobre el papel de interpretación de la realidad por lo sujetos se introducen las consideraciones de Beltrán (1993) al sostener que:

La hermenéutica descansa en la existencia de significados intersubjetivos comunes a los individuos estudiados y al propio investigador justamente en la medida en que les es común el lenguaje, y por ende, la realidad social que le subyace....Si la realidad social está compuesta tanto de hechos como de significados comunes, éstos han de ser comprendidos si se quiere dar cuenta de aquella; la práctica social ha de interpretarse [...] la conciencia hermenéutica o la crítica hermenéutica, ofrece una vía de acceso a la complejidad de la realidad social que de otra forma no sería posible [...] la realidad social es completamente diferente de la realidad físico – natural; aquella está llena de significados que es preciso comprender para explicarla. (p.38)

En el marco del comprensivismo el aporte de Sierra Bravo, (1984) permite esclarecer que se trata de entender o aprender intelectualmente, las acciones humanas, darle un sentido desde el modo singular del otro, de sujeto en situación, en su subjetividad histórica, con pretensión científica captando los motivos y propósitos.

De los aspectos más destacados en investigación cualitativa se señalan tres. (Pérez Serrano, 1994)

El primero, el carácter inductivo de la investigación, sustentado por seguir un diseño de investigación flexible con interrogantes abiertos, se ampliarán referencias al respecto al hablar de las dimensiones de los estudios etnográficos.

El segundo aspecto es el referido a los conceptos de “Etic” y “Emic”. El primero refiere a la descripción desde la visión externa, el segundo y de referencia para esta

investigación, presenta la perspectiva interna de las personas que ya están integradas dentro de la cultura o de la propia sociedad al desglosar la interpretación del significado, con sus reglas y categorías.

El tercer aspecto enfatiza en la necesidad e importancia de la categorización de la realidad, frente a la falta de estandarización intencionada, que procura sostener una coherencia lógica en el suceder de los hechos o de los comportamientos.

Los problemas educativos requieren ser “comprendidos” desde creencias, valoraciones y reflexiones.

En esta línea lo explicita Arias Valencia y Giraldo Mora (2011)

[...] la interpretación es un rasgo omnipresente de toda tentativa de entender lo humano; [...] siempre hay un aspecto intersubjetivo de la interpretación; por lo tanto el investigador no puede deslindarse de la red de creencias, prácticas o puntos de vista, que son circunstancias sociales. (p.501)

Estas circunstancias sociales se leen como implicancias culturales y políticas porque involucra no solo el proceso cognoscitivo de los sujetos sino también la dimensión ética vinculada con las ideas de poder, autoridad, justicia y valores.

Para conocer y comprender las ideas que sustentan las intervenciones en gestión de los directores de escuelas, es preciso entender cuales son las intenciones y los significados que esos sujetos, a través de sus “formas de vida profesional”, otorgan a sus actuaciones en los contextos determinados de las escuelas en la vida cotidiana.<sup>26</sup>

Desde estos encuadres el enfoque etnográfico, interesado en los modelos socio – culturales, resulta de un apoyo pertinente para el desarrollo de esta investigación.

Como sostienen Goetz y Lecompte, (1988): “La etnografía es uno de los modelos generales de investigación utilizados por los científicos para el estudio del comportamiento humano” (p.38)

Estos mismos autores caracterizan a los estudios etnográficos dentro del ámbito mayor de los estudios sociales, como aquellos que explican la realidad, encuadrándolos en

---

<sup>26</sup> Al trabajar el tema pensamiento de los docentes, en referencia al texto de Wittrock (1986) en el Capítulo VI, de Clark y Peterson se exponen algunos métodos de investigación que fueron utilizados en algunas investigaciones, que en ese libro se detallan, que no se utilizarán en esta investigación pero resultan valiosas como antecedentes metodológicos para este tipo de temas, expresan: “...los investigadores utilizaron combinaciones de cinco métodos de investigación: pensamiento en voz alta; estimulación del recuerdo; captación de “política” ; diario; y técnica de la matriz de repertorio. A menudo estos métodos se completaron mediante entrevistas.”

las dimensiones: inductiva, generativa, constructiva y subjetiva. Se hará referencia a la dimensión inductiva al momento de hablar de la construcción de categorías.

La dimensión generativa es contraria a la dimensión verificativa que tiene como propósito probar en la realidad proposiciones definidas en otro lugar, en cambio la primera se concentra en descubrir o registrar nuevos constructos o proposiciones con apoyatura o no de marcos teóricos. Para esta investigación se destaca la dimensión generativa por la búsqueda de los constructos de los directores sobre gestión educativa, al mismo tiempo que se parte del marco teórico sobre representaciones sociales.

Se reconoce también la dimensión constructivo por sobre la enumerativa al reconocer que las categorías se obtienen a partir del “continuo comportamental”, las unidades de análisis surgen a posteriori de los registros.

Por último la dimensión subjetiva refuerza el sentido que los datos que se describen tienen como propósito reconstruir las categorías específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus propias experiencias y en la concepción del mundo. Este aspecto refuerza el sentido racional de búsqueda de las conceptualizaciones que los directores emplean en el campo educativo sobre gestión educativa.

La etnografía posee un valor práctico para los educadores, versa sobre cuestiones conocidas, refiere a problemas y en sus mismos términos. La etnografía educativa contribuye a descubrir la complejidad que encierran los fenómenos educativos y posibilita a las personas responsables de los diferentes niveles educativos y a los profesionales de la educación un conocimiento real y profundo orientado a la introducción de reformas, innovaciones y la toma de decisiones.

En la elaboración de esos mismos autores, Goetz y LeCompte, (1988), en su definición aplicada al campo educativo [se] plantean que su objeto consiste en:

[...] aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como estos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada. (p.41)

La investigación etnográfica como sostiene Torres Santomé, (1988) es un oportuno aliado para ayudar a desvelar las teorizaciones implícitas y las rutinas que sustentan la praxis de los educadores.

En este sentido Pérez Serrano, (1994) también enfatiza esta idea al sostener que:

[...] la etnografía se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y genera determinados estilos que pueden explicar la conducta individual de forma adecuada”. Por lo tanto el etnógrafo se interesará no solo por lo visible, sino por lo que aparece detrás, el punto de vista del sujeto... valores, ideologías, expectativas. (pp. 226-227)

El recorte de esta investigación habilita, de alguna manera, la indagación sobre el pensamiento de los directores, que a través de esta perspectiva contribuirá a conformar un registro calificado de conceptos determinantes de la práctica y las interpretaciones de las políticas educativas por parte de estos educadores.

Al respecto incorporamos la perspectiva de Woods, (1989) sobre la utilidad de la etnografía en el campo pedagógico, cuando expresa:

El etnógrafo se interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto – que puede contener opiniones alternativas – y la perspectiva con que éste ve a los demás. A partir de estos, el etnógrafo puede percibir en las explicaciones, o en las conductas observadas, pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones [...] El etnógrafo tiende, pues, a representar la realidad estudiada, con todas sus diversas capas de significado social en su plena riqueza.(p.19)

En referencia a usos pedagógicos de la etnografía, se destacan cuatro de las seis demandas que refiere Woods (1989) y mantienen mayor relación al tema de la investigación, a saber:

- Las culturas de grupos particulares, tales como las subculturas del maestro, la cultura de la sala de profesores, etc.;
- Lo que la gente hace realmente, las estrategias que emplea y los significados que se ocultan detrás de ellas;
- Las actitudes, opiniones y creencias de la gente, por ejemplo, de los maestros acerca de la enseñanza y los alumnos;
- Como influyen las situaciones particulares en las opiniones y los comportamientos y como están constituidas.

La investigación procura reconocer y obtener las estructuras de significado que informan y testifican los comportamientos de los sujetos observados en el tema de incumbencia. De este modo en la presente investigación la lógica cualitativa permitirá comprender como los sujetos sociales, definidos como los directores de escuela secundaria conceptualizan y construyen las ideas sobre la gestión educativa.

En síntesis, las palabras o expresiones claves de la referencia metodológica se pueden señalar en los siguientes términos: modelo cualitativo; inductivo; de comprensión, de perspectiva Emic, etnográfico de dimensión generativo, constructivo y subjetivo, con definición de categorías y reflexión y transformación.

En este marco la técnica de la entrevista es relevante para la investigación y se desarrolla en el apartado sobre instrumentos de recogida de datos.

## **7. Aspectos básicos del diseño de investigación.**

Las lógicas de investigación son el resultado de decisiones que constantemente se van tomando en cuanto a la formulación del problema, tienen en cuenta también la implementación y determinación de estrategias para la recolección y el análisis de la información, la concreción de resultados buscados y los criterios y caminos de validación. (Mejía, 2005)

La realidad educativa no se transforma por solo establecer reglamentaciones, aún en el sistema más estructurado desde la burocracia, la escuela ofrece acciones “ocultas” que muestran la presencia de otros intereses o tensiones propias de cualquier espacio social y en este sentido las instituciones educativas no están exentas.

Lo cotidiano de la educación exige e implica ser conocido para intervenir. La investigación sistemática es el principal recurso estratégico con que se cuenta para abrir horizontes de cambios en el espacio educativo a partir de su conocimiento exhaustivo.

En particular, este proyecto de investigación incrementa los saberes sobre un recorte de ese espacio educativo que lo constituyen los directivos escolares, en términos de sistematizar las ideas que subyacen en sus intervenciones de gestión.

Saber más sobre que conceptos, que ideas, los directivos sostienen sobre gestión educativa, permitirá orientar definiciones en el campo de las políticas educativas y la administración del sistema educativo con ese colectivo profesional. Se procura hacer consciente el proceso de profesionalización pertinente y el fortalecimiento de las condiciones del directivo como líder/referente institucional democrático e “intelectual transformativo” (Giroux, 1990).

A continuación se indican, desde el carácter cualitativo de la investigación, aunque se incorporan componentes cuantitativos, los soportes e instancias de cumplimiento del diseño en los aspectos del estudio empírico.

### 7.1. Condiciones de fiabilidad y validez en la investigación cualitativa.

La investigación cualitativa no está exenta de ser observada desde las condiciones de credibilidad y confiabilidad de los resultados de un estudio.

En ese sentido el siguiente cuadro muestra las cuatro analogías que sostienen los criterios de valoración de la investigación sostenida desde los paradigmas racionalista (cuantitativo) y naturalista (cualitativo) citado en Arias Valencia y Giraldo Mora (2011, p.504) al tratar el problema del rigor científico en la investigación cualitativa.

Las cuatro analogías centrales

Paradigma racionalista (cuantitativo)	Paradigma naturalista (cualitativo)
Validez Interna	Credibilidad
Validez externa, generalización	Transferibilidad Intercambiabilidad
Confiabilidad	Dependabilidad (seriedad)
Objetividad	Imparcialidad Honradez Confirmabilidad Neutralidad

Cuadro 12: Sobre analogías de criterios de validación de la investigación.

Este tipo de investigación tiene habilitados una serie de interrogantes, al igual que los métodos cuantitativos, como el de fiabilidad y validez. La fiabilidad es el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación y validez en la medida en que la respuesta se interpreta de forma correcta. (Pérez Serrano, 1994).

A partir de la posición de Goetz y Le Compte, (1988); la fiabilidad externa se relaciona con la cuestión de si un investigador independiente descubriría los mismos fenómenos o elaboraría idénticos contrastes en un mismo escenario. La fiabilidad interna se refiere al grado en que un segundo investigador, partiendo de un conjunto de contrastes elaborados previamente, ajustaría a ellos sus datos, como se hizo en la investigación original.

Determinar índices de validez y fiabilidad de los instrumentos de medida no resulta sencillo en las propias disciplinas exactas por lo tanto, en el campo de las ciencias sociales y humanas esta situación se torna aún más problemática.

Al momento de quedar involucrada la conducta humana esta expone dimensiones de emociones, libertad, capacidades, actitudes, etc., que crean

condicionantes muy complejos tanto para el registro como para luego, mantener sin variación para comprobar con otros investigadores.

La validez se decía, concierne a la exactitud de la investigación y puede definirse en validez interna y externa. La validez interna refiere a que las observaciones son representaciones auténticas de alguna realidad, la validez externa destaca la capacidad de transferencia de los resultados a otras situaciones.

Algunos autores citados en Arias Valencia y Giraldo Mora (2011) han avanzado en especificar otros tipos de validez definidas en el cuadro siguiente:

Validez catalítica (Patti Alter)	La investigación promueve estudiar el mundo para transformarlo.
Validez de relevancia o defensoría (Johnson C.)	Resalta la utilidad y la obtención de poder de la investigación para beneficiar y elevar los sujetos o grupos estudiados
Validez ecológica (Corbin y Strauss)	El comportamiento observado en un contexto puede ser generalizado a otro.

Cuadro 13: Sobre tipos validez de la investigación

La fiabilidad y la validez tienen diversos procedimientos para la investigación cualitativa.

Al respecto se incorpora la síntesis en el cuadro siguiente que orientará procedimientos en esta investigación:

Criterios y procedimientos para obtener credibilidad en los resultados.

Criterios	Procedimientos
a) Valor de verdad: Isoformismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad. Credibilidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación persistente.</li> <li>• Triangulación.</li> <li>• Recolección de material referencial.</li> <li>• Comprobaciones con los participantes.</li> </ul>
b) Aplicabilidad: Grado en que pueden aplicarse los descubrimientos de una investigación a otros sujetos y contexto. Transferabilidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestreo teórico.</li> <li>• Descripción exhaustiva.</li> <li>• Recolección de abundantes datos.</li> </ul>
c) Consistencia: Repetición de resultados cuando se realizan investigaciones en los mismos sujetos e igual contexto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación del status y el rol del investigador.</li> <li>• Descripciones minuciosas de los informantes.</li> <li>• Identificación y descripción de las técnicas de análisis y recolección de datos.</li> <li>• Delimitación del contexto físico, social e interpersonal.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réplica paso a paso.</li> <li>• Métodos solapados.</li> </ul>
d) Neutralidad: Garantía de que los descubrimientos de una investigación no están sesgados por motivaciones, intereses y perspectivas del investigador. Confirmabilidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descriptores de baja inferencia.</li> <li>• Comprobaciones de los participantes.</li> <li>• Recolección de datos mecánica.</li> <li>• Triangulación.</li> <li>• Explicar posicionamiento del investigador.</li> </ul>

Cuadro 14: Criterios y procedimientos para obtener credibilidad en los resultados. (Pérez Serrano, 1994, p.290.)

Desde este encuadre respectivo se consideran los aportes de Briones, (1986); Guba, (1983) y Lincoln y Guba (1985)(1991) en relación al plantear los criterios de credibilidad, transferabilidad y confirmabilidad. (Mejía, 2005)

El gráfico respectivo muestra la síntesis en relación al proyecto.

1. El criterio de credibilidad de los hallazgos cualitativos se trata de cumplir mediante diversos procedimientos, de los cuales los más importante son: a. observación persistente; b. el análisis de datos negativos; c. el chequeo con los informantes y d. la triangulación.

a. La “observación persistente” concentra la observación en aquellos aspectos del contexto que en diversos momentos anteriores de la investigación pudieron aparecer como más relevantes para el problema en estudio. Esta focalización implica identificar elementos relevantes e irrelevantes al tema de la investigación.

El trabajo en el contexto escolar y con los directivos en particular desde instancias anteriores a esta investigación, sean de formación, capacitación o asistencias técnicas, han ofrecido referencias valiosas, sean discursivas, de interpretaciones o actuaciones institucionales que manifiestan como se instalan determinadas ideas o preconceptos que luego consolidan en actitudes y andamiaje de procedimientos en la gestión institucional.

Los directivos actúan por las impregnaciones que el contexto impone en la expectativa de sus roles. Indagar sobre el pensamiento de los directivos como extensión del tema conocido “pensamiento del profesor”, se acumula a los permanentes registros derivados de los actuados de la supervisión como de los informes e instructivos escritos



producidos por los directivos hacia adentro de las propias instituciones educativas. Estas referencias se incluyen en la relevancia y permanencia de interés académico del tema.

En el plano jurisdiccional dentro de la órbita de actuación de las estructuras ministeriales de la educación y habiendo asumido responsabilidades de intervención, se debe destacar como antecedente el registro derivado de las instancias como jurado de evaluación de los postulantes para el desempeño del cargo directivo en el nivel secundario. Las producciones expuestas por los candidatos mantenían una constante de carácter enunciativo de preceptos sobre la gestión que se traducían en acciones de aplicación lineal y casi mecánica en términos del deber ser con notas muy débiles de análisis, proyección o reversiones propias de la función directiva.

A su vez se ha tomado conocimiento de las situaciones de carácter jurídico con competencia del Ministerio de Educación que involucraba actuaciones sumariales sobre desempeño irregular de casos de funcionarios directivos del nivel. Estas han derivado en medidas punitivas y correctivas en el marco de aplicación de los códigos reglamentarios sobre responsabilidades y desviaciones durante la gestión de los agentes públicos de la educación.

Entre los aspectos irrelevantes se descartan aquellas descripciones que quedan circunscriptas a las anécdotas, a las comparaciones o referencias “de lo que otros hicieron” como aquellas explicaciones reducidas a la crítica política de las acciones de gobierno en los temas educativos por no ser objeto de la investigación.

b. El “análisis de datos negativos” es la de reformular dos o más veces una hipótesis inicial hasta que se encuentre una que sea aplicable a todos los casos que en las primeras formulaciones quedaron afuera. Esto puede significar el cambio de la “causa” atribuida al fenómeno de estudio, no dejar afuera ningún caso negativo.

Desde el proyecto de investigación se ha procedido con el criterio de “todas las referencias son incluidas”, se ha procurado abastecer los registros con permanentes interrogantes y ejercicios con directivos, docentes en condiciones de ser directivos aún sin ejercicio efectivo, incluso con otro universo de directivos que no se desempeñan en el nivel de educación secundaria, referencia de directivos de nivel inicial y nivel primario.

c. El “chequeo con los informantes” es una de las técnicas más importantes para establecer la credibilidad de las interpretaciones y conclusiones que hace un

investigador del contexto de estudio y de los autores. En general, se trata de contrastar la versión del investigador de las múltiples realidades que el ha creído detectar con las opiniones de grupos de personas que tienen que ver con ellas. Para el caso presente se establecen conversaciones informales y otras más sistemáticas con estudiosos de los temas sobre Dirección Escolar, Escuela Secundarias y Programas de Capacitación, en términos del universo de sujetos a investigar.

En este caso dos de las referencias corresponde a los intercambios con los programas de posgrado. Uno de ellos se trata de los maestrandos del Programa de Posgrado, Maestría y Doctorado en Políticas y Administración de la Educación de la UNTREF<sup>27</sup> (Universidad Nacional de Tres de Febrero), en especial en su versión de la Maestría en Gestión y Evaluación de la Educación que dirige el Prof. Norberto Fernández Lamarra. El segundo con la misma dinámica se vincula con la Maestría en Educación<sup>28</sup> de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación de la UNLP - Universidad Nacional de La Plata que dirige la Dra. María Elena Martínez.

Otras consultas en plano de intercambio internacional se deben destacar las conversaciones con la Dra. María José Fernández Díaz, especialista en tema de Gestión Directiva y actual Decana de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y con la Dra. Teresa Bardiza Ruiz de la UNED también investigadora en los temas de Dirección de Centros.

En el plano de estudio sobre el nivel secundario el “chequeo” se fue realizando con otros profesores universitarios con quienes se han compartido espacios comunes en abordaje del tema como ser la Lic. Stella Maris Más Rocha y Dr. Jorge Gorostiaga de la Universidad Nacional de San Martín, el Dr. César Tello de la UNLP, la Directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la FaHCE de la citada UNLP, la Dra. Alicia Villa.

Respecto al marco teórico se han establecido consultas con investigadores que abordaron en su momento propuestas de trabajo desde el enfoque de las representaciones sociales en el ámbito educativo. Para este aspecto los intercambios se efectuaron con el Prof. Titular de Teoría de la Educación, Dr. Manuel Argumedo,

---

<sup>27</sup> <http://untref.edu.ar/posgrados/maestria-en-politicas-y-administracion-de-la-educacion/>

<sup>28</sup> <http://www.fahce.unlp.edu.ar/posgrado/maestrias-y-especializaciones/maestriaeneducacion>

Director del Proyecto de Investigación sobre “La representación de la escuela en las familias”. Facultad de Trabajo Social de la Univ. Nac. de La Plata y la Cátedra de Metodología de la Investigación de la misma unidad académica, entre otros especialistas. Para las consideraciones metodológicas un diálogo enriquecedor corresponde al efectuado con el Dr. Homero R. Saltalamacchia de la UNTREF .

d. “La triangulación”. Esta es una técnica muy extendida y utilizada en la investigación cualitativa en relación con el criterio de credibilidad.

Para la perspectiva de este estudio la triangulación nos permite interpelar a la, por momentos, superada dicotomía entre investigación cuantitativa y cualitativa. Adherimos a la reflexión de Urraco Solanilla, (2007) incluyendo la cita a Valles (1997) cuando afirma:

Hablamos, en definitiva de “triangulación” (o de “estrategia de estrategias, Valles,1997, p.100). En este sentido, se aboga por borrar los límites impuestos entre metodología cualitativa y metodología cuantitativa, por considerarla una distinción estéril y un acercamiento inevitablemente miope a la realidad que se investiga. Múltiples son los ejemplos de argumentaciones que apuntan en este sentido de lograr una armoniosa *integración* de ambas perspectivas en la investigación social. (p.115)

La triangulación comprende tres procedimientos específicos que consisten en el uso de múltiples fuentes, métodos e investigadores.

Los diferentes autores, Denzin (1979); Elliot (1980) y Kemmis (1981); citados en Pérez Serrano (1994) precisan la triangulación como combinación, control cruzado entre diferentes fuentes o manera de acceder a algunos aspectos, luego de comparaciones y contrastes que no aparecieron en la primera instancia de lectura de la realidad. En lo que respecta a “múltiples fuentes”, quiere decir que la información obtenida de una fuente, en este caso las entrevistas y los registros son comparados o relacionados con información pertinente de otras fuentes. El tema de las entrevistas se concentra, obviamente, en contenidos que muestren, en la instancia discursiva oral, las ideas sobre la gestión educativa que expresan los directivos, ahora esa misma dimensión discursiva también se puede observar en el plano narrativo de documentos e informes elaborados por los directivos o incluidos por estos, como material instructivo en sus escuelas. En las escuelas existen materiales y hasta discursos comunitarios que “hablan” sobre el modelo de gestión subyacente y coadyuva a conformar ideas e influir en las

conceptualizaciones de los docentes en general y de los directivos en particular sobre el tema.

Otra fuente de aportes en trayectoria histórica ha resultado ser el desarrollo y las conclusiones de las diferentes comisiones del programa anual denominado: “El Directivo como productor pedagógico” que se desarrolló con Directivos de escuelas de varios niveles en la ciudad de La Plata durante los años 2004 y 2005.

También se han incluido como fuente las conclusiones del único cuestionario realizado hasta la fecha a Directivos de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Este relevamiento, administrado por el IPE – UNESCO – FLACSO fue realizado en el año 2000. Este trabajo, ya mencionado, se impulsó a partir de un Convenio entre el área gubernamental de Educación de la Prov. de Buenos Aires y el IPE, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Sede Buenos Aires y FLACSO Argentina.

Un aporte de mucha significación se concentra en los trabajos parciales y finales derivados de los Programas de formación para docentes, la Diplomatura Universitaria en Direcciones de Instituciones Educativas y la Licenciatura en Gestión Educativa, ambas de la UNTREF.

El otro procedimiento considerado dentro de la triangulación consiste en la utilización de diferentes métodos para el mismo objetivo.

En esta investigación el principal soporte de registro de la información se efectúa a través de las entrevistas, que en todos los casos se desarrolla en dos o tres tiempos de trabajo con los directivos seleccionados. Los complementos de consulta lo constituyen el registro de reuniones de directivos, los materiales escolares de los directivos y las producciones escritas de los equipos directivos y otros registros puntuales de las intervenciones que directivos realizan en sus instituciones.

En relación al tercer aspecto, investigadores o enfoque de “verificación intersubjetiva”, donde varios investigadores involucrados pueden pronunciarse sobre el tema, en esta investigación las consultas han tenido carácter externo en esta primera etapa, sobre todo a partir del trabajo en paralelo de otras investigaciones o estudios sobre el perfil directivo, condiciones de formación y capacidades de gestión, trayectoria profesional y producción pedagógica de los mismos. En todas estas acciones los referentes académicos han participado con puntos de análisis y criterios que, en muchos

casos, exceden el tema de trabajo debido a la alta motivación que genera este tema y así permiten aflorar líneas de interés vinculadas con la dirección como objeto de estudio.

Criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad en la investigación.

Criterios	Procedimientos	Registro de la investigación
Credibilidad	La observación persistente	Trayectoria académica del investigador
	El análisis de datos negativos	Todas las referencias son incluidas para luego revisar.
	El chequeo con los informantes	Contrastación entre opiniones
	La triangulación	Valor a las múltiples fuentes (entrevista, documentos, registros y verificación intersubjetiva con investigadores).
Transferibilidad	Inferencias lógicas	Pensamiento del directivo sobre gestión, se proyecta en la capacitación, la asistencia técnica y la evaluación de desempeño
Confirmabilidad	Neutralidad	Transcripciones textuales y lectores externos.

Cuadro 15: Criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad en la investigación. Elaboración propia del Proyecto.

2. El criterio de transferibilidad apropiado en la investigación cualitativa para responder por su “veracidad” u “objetividad”, apunta a la posibilidad de hacer ciertas inferencias lógicas a situaciones que tengan bastante similitud con el caso que se estudia. Para el caso que nos ocupa, la descripción detallada y la caracterización del pensamiento de los directivos sobre la gestión educativa conformará un saber que permitirá ser transferido en términos de inferencias a los soportes teóricos al momento de diseñar programas de formación, actividades de capacitación para directivos, programas de asistencia institucional y criterios de evaluación del desempeño profesional. A su vez contribuirá a abrir nuevos segmentos de temas de investigación como recorte del tema “pensamiento del profesor / director”. Indagar sobre estos agentes, su función y desempeño, resultará fundamental como elemento para interpretar los escenarios de la práctica institucional de la educación desde un ángulo particular.

Se deberá tener presente que en el sistema educativo argentino, prácticamente en todas las jurisdicciones, el acceso a la postulación para la función directiva se prioriza

las condiciones por antigüedad en el cargo de profesor. Si bien luego hay pruebas de oposición y evaluación en el marco de concursos, especialmente para escuelas públicas, no se cuenta con programas o carrera docente que habilite a la función directiva por trayecto profesional, secuencia de progresos o título superior.

3. El criterio de confirmabilidad, comprobabilidad o neutralidad permite poner en evidencia los “caprichos del investigador” para su corrección y observar de manera externa, la adecuación de la estrategia seguida en el proceso, la calidad de la información recogida, la coherencia interna de los datos y la relación entre datos e interpretación. Ese criterio trata de alguna manera de habilitar un proceso de meta – investigación, o sea una revisión teórica y metodológica en profundidad, del estudio realizado.

Para la investigación en curso se han tomado los recaudos de los registros en términos de transcripciones textuales y se inició una propuesta de revisión externa para continuar en ampliación de este tema de investigación en posibles estudios posteriores.

Por último se puede afirmar que la búsqueda de la fiabilidad y la validez, a decir de Pérez Serrano (1994), sigue constituyendo uno de los objetivos más codiciados en el proceso de investigación cualitativa, no obstante, avances significativos, resulta un desafío este “camino abierto difícil y apasionado” de configurar y seguir enriqueciendo la perspectiva de la investigación cualitativa en educación.

## **7.2. El estudio y las categorías.**

Esta investigación cualitativa, responde a un enfoque etnográfico, la práctica de cada registro de las entrevistas de los directivos implicó un ejercicio de macro y micro visión al mismo tiempo. Sus discursos ofrecieron focalizaciones, por un lado de la realidad inmediata de sus vivencias, por otro lado, sus trayectorias con el peso inconsciente de sus deseos, miradas y tensiones, al mismo tiempo mostraron las intermitencias de líneas conceptuales que no alcanzaban a consolidar en posiciones de mayor peso teórico. Lo que algunos autores denominan “espiral de comprensión” (Lacey, 1976 citado en Woods 1989, p.135) se estableció como la interrelación permanente entre la observación del directivo, sus palabras, sus gestos, sus formas, su lenguaje, el registro discursivo propiamente y el análisis al momento que orientaba la pregunta con un ángulo de apertura muy extenso. Resultó un recorrido de ida y vuelta

entre método y realidad, entre sujeto y objeto, entre directivos, historias personales, vivencias y saberes.

Esta práctica enriqueció el estudio. Se han cargado cantidades de notas al margen sobre los directivos y la dirección, sobre la escuela secundaria, sobre la educación en general, sobre los sujetos y su identidad. Esta acumulación, que no en vano será fuente de continuidades del estudio sobre el tema, exigió luego dar un corte y otorgar un sentido y comprensión a los datos recogidos y seleccionados para proceder a su análisis en el marco de los objetivos propuestos. Este dar sentido significó reducir el universo de datos para llegar a una serie de categorías que estructuren la comprensión del objeto modelos de gestión directiva. (Pérez Serrano, 1994)

El enfoque de la investigación cualitativa que se asumió no trabajó con definición de medidas en sentido estricto; se apeló al papel que cumple la categorización para arribar a un nivel suficiente de sistematización. Cada categoría buscó incluir lo específico que le corresponda para lograr precisión de contenidos y ordenamiento de todo el proceso.

Ya se había anticipado, en el apartado sobre modelo cualitativo, comprensión y etnografía, la necesidad e importancia de la categorización de la realidad, que frente a la falta de estandarización intencionada, procura sostener una coherencia lógica en el suceder de los hechos o de los comportamientos. Los estudios sobre la gestión directiva tienden a cierto ejercicio deductivo, la referencia a los *estilos directivos* en materiales teóricos insinúan formatos a priori donde deberán hacer coincidir las conductas del directivos. A su vez en la historia de la dirección hay fuertes improntas del deber ser. Esta investigación pretendió poner en revisión esos antecedentes y buscar la definición de categorías propias generadas desde los relevamientos. Al respecto se destaca la posición de Goetz y LeCompte, (1988), al referir sobre la relación entre la dimensión inductiva y la definición de categorías:

Los investigadores deductivos pretenden encontrar datos que corroboren una teoría, mientras que los investigadores inductivos intentan descubrir una teoría que explique sus datos.....la investigación inductiva empieza con la recogida de datos... y a continuación construye, a partir de las relaciones descubiertas sus categorías y proposiciones teóricas. (p.30)

Y continúa más adelante, “ [...] el etnógrafo, aunque entre sus fines últimos esté el descubrimiento de relaciones causales, evita normalmente asumir constructos o

relaciones a priori”(p.31) El aporte de la etnografía radica en que esta perspectiva postula sistematizar los fenómenos observados y procura generar categorías conceptuales validando asociaciones entre fenómenos o comparando constructos. La relación teoría, práctica, investigación termina siendo parte de un ejercicio único.<sup>29</sup>

Se asumió un enfoque de organización del material de forma coherente y lógica y en acentuación a lo que Woods (1989) denominaría organización del contenido de una manera “sociológicamente significativa”. Esta expresión significa para este trabajo, reconocer:

a. La formación de conceptos que a través de la entrevista los directivos han sostenido y que por lo tanto compromete a esos sujetos directivos;

b. La descripción que se ha generado sobre la gestión directiva esta siendo proyectada a nuevos escenarios de indagación, formación, capacitación y producción académica desde los directivos;

c. Las ideas subyacentes que han aflorado en los directivos devela sentidos y procedimientos que otros conocerán y empezarán a observar desde este trabajo. Muchas conductas de los directivos ya no pasarán desapercibidas y otras indefectiblemente se proyectarán en las futuras formas y procederes de otros agentes escolares. Los directivos son una referencia de pensamiento y actuación para muchos docentes interesados en seguir la carrera docente, precisamente en la función directiva.

Corresponde también advertir que para el análisis se ajustó la descripción en los términos acuñados en un contexto local preciso. Han sido “estos”, los directivos que han hablado.

En el hacia adentro de esta investigación se fue constatando, por un lado las influencias que otros actores han ejercido en la conformación del modelo de gestión directiva. Existe y se verifica un determinado *orden del ser directivo* como modelo a copiar y a seguir por otros. Pero a su vez el estudio y las categorías planteadas reconocen otro objetivo diferente al orden de ser convencional de la dirección. Se ha

---

<sup>29</sup> Los autores Goetz y LeCompte (1988) en su capítulo II; desarrollan un análisis sobre teoría y niveles teóricos. Sostienen que: “...toda teoría está basada en categorías o conceptos, clases de fenómenos y atributos de éstos que los seres humanos utilizan para organizar su mundo. Los conceptos y categorías se comunican a través del lenguaje” (p.59). Parece pertinente a esta luz el sentido de trabajar a partir de las expresiones orales y escritas de los directivos. A su vez sobre los niveles teóricos, (gran teoría, modelos teóricos, teorías formales y teorías sustantivas) se puede anticipar que este trabajo, como la perspectiva de los estudios sobre pensamiento del profesor están emparentadas con el nivel de las teorías sustantivas.



planteado con las categorías puertas de acceso hacia la definición propia, protagónica, de los “modelos de pensamiento y acción del directivo” que se reflejan en el “modelo de gestión”.

La base de la información para el trabajo lo constituyen las respuestas de los directivos a las preguntas abiertas que se realizan en la instancia de las entrevistas.

De los ochenta y tres registros de actividades en grupos y entrevistas, se han seleccionado para el estudio sesenta y dos de ellos, que han resultado los de mayor confiabilidad y riqueza de contenidos.

Se parte de reconocer que desde el proyecto de investigación se han anticipado aproximaciones a posibles categorías en razón de las notas previas y pruebas de entrevistas no obstante, las categorías definitivas fueron definidas desde los emergentes implícitos y explícitos de los datos.

Los pasos que cumplieron implicó codificar y clasificar las respuestas de las entrevistas, luego se procuró encontrar y darle nombre a las categorías o patrones generales de respuesta, similares o comunes, indicando luego la frecuencia con que aparece la respuesta.

Los datos que se registraron a partir de las respuestas de los directivos en las entrevistas, sus *decires*, sobre como ellos conciben la gestión directiva y como la traducen en sus perfiles individuales y de intervención han sido la fuente para la conformación de las siguientes categorías:

1. Trayectorias, subjetividades y preparación para la gestión directiva.  
Aprender el oficio.
2. Perfil del directivo en la gestión, características y autodefiniciones.
3. Prioridades e intereses de la gestión y el estar cotidiano del directivo.
4. Saberes del director para la gestión.
5. Dinámica de trabajo y de las relaciones.
6. Desempeño directivo, cansancio y malestar.
7. Directivos y situación laboral.
8. Sobre la gestión, definiciones, tensiones y la toma de decisiones.
9. Gestión, dirección y calidad.
10. Gestión directiva y género.
11. La escuela secundaria en el discurso del director.
12. Gestión y práctica política / micropolítica.
13. Gestión directiva y compromiso.
14. La gestión directiva y la comunicación.
15. Conceptos sobre la organización en los directivos.

### **7.3. Instrumentos de recolección de datos y análisis.**

La recolección de datos implicó tres actividades estrechamente relacionadas entre sí: a) seleccionar un instrumento de registro, válido y confiable; b) aplicar ese instrumento, obtener los datos buscados y c) preparar el análisis en un ejercicio de codificación o categorización de esos datos.

Este proceso se elaboró procurando vincular conceptos abstractos (las categorías a construir derivadas de los planteos de los directivos) con indicadores empíricos (las respuestas efectivas de los directivos y sus representaciones). Se incluyeron dos consideraciones, una, el centro de atención es la respuesta observada y registrada y la otra, es lo que la respuesta representa o en ella subyace.

Al establecer las alternativas se asumió que el instrumento de registro adecuado para la investigación era la entrevista, como procedimiento esencial, pues como ya se ha indicado al hablar de triangulación, otros registros como notas complementarias, colaboraban con el acceso al cuerpo básico de la información relevante. Los registros de las reuniones de equipos directivos como grupo focal acumulan contenidos por ahora complementarios. La entrevista se caracterizó con la técnica que procura que el entrevistado directivo expresara todos sus sentimientos y pensamientos de forma libre y poco formal, “sin sugerencias previas”. Se favoreció permitir acceder a los significados que los directivos atribuyen a su experiencia y en particular los conceptos y significaciones que sostienen sobre la gestión educativa y su proyección al campo de las intervenciones institucionales escolares en el nivel secundario.

Las entrevistas procuraron comprender al directivo en su propio lenguaje. Se partió del valor situacional del otro para pensar en sus propios términos y constatar, para describir en el objeto de la investigación, su universo subjetivo.

Las notas más destacadas de la entrevista con los directivos corresponde a la no directividad, a la interacción, a la empatía con el sujeto, el evitar juicio de valor y generar que el sujeto descubra las motivaciones subyacentes a sus concepciones y conductas. La acción de la entrevista, en varios casos hizo surgir los sentimientos, actitudes, ideas subyacentes, de los niveles psicológicos profundos, (Pérez Serrano, 1994)

Para Wood (1989), que destaca tres notas en la práctica de las entrevistas: confianza, curiosidad y naturalidad, “las entrevistas son a menudo el único modo de

descubrir lo que son las visiones de las personas (los directivos) y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas, y de estimular el flujo de datos”. (p.77)

Entre las tres formas de entrevista según Goetz y LeCompte (1988), la entrevista estandarizada presecuencializada, la entrevista estandarizada no presecuencializada y la entrevista no estandarizada, se seleccionó finalmente la forma de entrevista estandarizada no presecuencializada y de prioridad en la historia profesional – o de ideas - de los directivos. La cuota de estandarización se advierte que al ser temas necesarios de abordar, por eso corresponde una cuota de estandarización, pero en el marco de una dinámica de surgimiento natural de los interrogantes y no obligatorio.

Por lo expuesto esta técnica de la entrevista es vinculante con el carácter cualitativo; inductivo; de perspectiva Emic y etnográfica en términos de la dimensión generativo, constructivo y subjetivo, que define este trabajo de investigación.

En este sentido, se tiene conciencia de que el contexto particular en estudio, las conceptualizaciones de directivos, es parte de una totalidad mayor, en movimiento. Este trabajo no se efectuó como afirma Rockwell (1985), estudios **de caso**, sino estudios **en caso**. Se ha observado y interpretado paralelamente, seleccionando los aspectos significativos de la situación, en relación con una elaboración teórica que acompaña la tarea.

La preparación y formulación de las preguntas se trabajaron a partir de conceptos teóricos que se consideran relevantes para las preguntas que la investigación se plantea (directivos, gestión educativa, representación social, escuela secundaria, intervención institucional). Pero estos conceptos no se “definen” de una manera cerrada en el momento inicial. Se buscó darle mayor flexibilidad a la instancia de la entrevista y poder descubrir, sin pre-juicios, las formas particulares que expresan los directivos.

Junto a los conceptos ya mencionados: directivos, gestión educativa, representación social, escuela, intervención institucional, se han considerado otros de encuadre y apoyatura para las preguntas iniciales como son: rol directivo, historia y formación profesional, el papel de lo normativo, escuela y contexto, políticas educativas e impacto, como los más destacados.

Se detallan las preguntas iniciales de apertura de las entrevistas:

- ¿En qué momento de su vida profesional tomó la decisión de querer desempeñarse como Director/a? ¿Incorporó una formación específica?
- ¿Qué puede decir sobre la escuela secundaria actual?
- ¿Qué implica ser directivo hoy de una escuela secundaria?
- Dirección se vincula con el término gestión: ¿qué entiende usted por gestión?
- ¿Cómo saberes se requieren para ser directivo?
- ¿Cuáles son sus fuentes de ideas, para su gestión?
- ¿Qué es lo que más incide en su gestión? ¿Hay problemas o dificultades?
- ¿Qué condiciones considera suficientes para llevar adelante su gestión?

Al llegar a la etapa de análisis se trabajó con un nivel alto de detalle de las entrevistas organizando citas para arribar a las categorías. En lo que aconseja para el análisis de datos en la investigación cualitativa, Pérez Serrano (1994, p. 302) se fueron haciendo reducciones, precisando los niveles descriptivos y las apreciaciones de los directivos, clarificando sentidos con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad planteada en cada entrevista por los directivos.

De las 62 entrevistas seleccionadas se procesaron 254 citas que luego se fueron distribuyendo en las categorías.

Esta investigación no se ha centrado en la acumulación de datos sino que procuró habilitar la interpretación cualitativa, esto es un análisis en espiral de combinación, obtención y análisis de esos registros de información que tiene como meta la interpretación más acabada y la transformación de la realidad de la gestión directiva.

Para analizar las entrevistas se recurre a la técnica sugerida por Lincoln & Guba (1985) que recomiendan un proceso sencillo de poner en práctica, que ellos llaman método de comparación constante. Este método permitió alcanzar niveles de objetivación respecto de los significados que la muestra seleccionada de directivos atribuye a la realidad en términos de conceptos sobre gestión educativa.

Se han incorporado también los aportes al proceso de codificación de las preguntas abiertas de Rojas S. (1981) y la referencia a los seis pasos que proponen Glaser B. G. y Straus A., (1967).<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Glaser B. G. y Strauss, A. (1967) Los seis pasos que se describen son: 1. Elaboración de un registro y realización de un primer tratamiento de la información a través de un cuadro de tres columnas, entrevista, comentarios y análisis; 2. Lectura intensiva de los registros; 3. Identificación de temas emergentes; 4.

Las preguntas abiertas de la entrevista se codifican una vez conocidas todas las respuestas de las entrevistas realizadas a los directivos. El procedimiento consistió en encontrar y darles nombre a los patrones generales de respuesta (similares o comunes), listar esos patrones y luego asignar un valor numérico o símbolo a cada patrón. Cada patrón constituirá una categoría de respuesta.

El proceso se realizó en las etapas siguientes:

- Se definió en una primera instancia categorías (patrón o tópicos o subtemas) a partir de los objetivos, sobre la base del marco teórico y se habilitó un grupo para cada una de ellas, escribiendo, como referencia, la definición lo más completa posible.
- Se determinaron las unidades de análisis y se copia cada una de ellas para colocar en el sector de la categoría que se consideró que correspondía..
- Antes de continuar se compara la unidad con la que contienen otras del sector. Esta comparación puede sugerir la conveniencia de dejar simplemente el texto en ese grupo o re-definir la categoría o de crear una nueva categoría.
- Las definiciones con unidades que parecían no corresponder a ninguna de las categorías se dejaron a un lado. En este caso solo tres quedaron a redefinir.
- Se observó y registro la frecuencia con que aparece cada respuesta según la categoría.
- Se asignar un código (un número) a cada categoría.

En relación a los referentes empíricos que se esperan obtener se pueden señalar unidades de texto como palabras, frases o fragmentos del discurso que dieron cuenta de dos dimensiones en que suelen presentarse las representaciones sociales y las conceptualizaciones: aspectos ideativos - creencias u opiniones; y aspectos figurativos – imágenes, metáforas. Esas palabras, frases dan cuenta del plano emocional relacionado al objeto de representación. En el capítulo de análisis e interpretación se han detallado palabras y frase que han operan como significados de las representaciones.

La interpretación e integración de los aportes derivados de este proyecto de investigación deben vincularse e integrarse en el marco teórico de este trabajo sobre pensamiento de los directivos sobre la gestión directiva y las ideas subyacentes que

---

Identificación de los temas o categorías recurrentes. Implica encontrar los elementos que se repiten entre los temas emergentes; 5. Se realiza un fichaje con las categorías emergentes consignando en forma textual los trozos extraídos de las entrevistas; y 6. Se identifica lo común y a través de procesos de abstracción se comienzan a construir las categorías emergentes y sus propiedades.

influencias en la conformación de modelos de gestión directiva como intervención institucional.

En este trabajo no resulta suficiente la simple descripción de los resultados, se pretende, como ya se ha dicho, comprender la realidad y no detenerse en la comprensión sino alcanzar el análisis riguroso de que sucede y porque y contribuir a la transformación inevitable de todo proceso educativo que se pretende dinámico y contextualizado hacia el cambio, la innovación y la profesionalización.

#### **7. 4. Población y criterios para la selección de la muestra.**

En este apartado el interés se centra en “quienes” estarán involucrados en el proyecto para el análisis de sus conceptualizaciones. El fundamento de la focalización en los directivos de nivel secundario ya se consideró en el apartado de relevancia del tema. Los directivos de secundaria se constituyen en sujetos de estudio, objeto de conocimiento, sus ideas y su pensamiento sobre educación y en particular, sobre la gestión educativa. Para esta etapa de la investigación las entrevistas con los directivos será la fuente prioritaria, dejando para una ampliación posterior el análisis de las producciones escritas institucionales de los directivos sobre este tema.

El primer paso establecido ha sido definir la unidad de análisis, asumiendo la definición de Mayntz, Holm y Hubner (2008) cuando explican las unidades de análisis como los elementos menores y no divisibles que componen la población de estudio de la investigación. Y que sobre dichos elementos se realizará la indagación y que, como indican los autores, estas unidades de análisis se establecen de manera previa a la etapa de recolección de datos, en nuestro caso las unidades de análisis fueron: personas con formación docente en función directiva de nivel secundario, titular del cargo o interino con más de cinco años de desempeño.

Se procedió a excluir a aquellos docentes con funciones directivas pero que no son titulares permanentes o sea que no han convalidado su puesto aún por alguna instancia de concurso de antecedentes y oposición y que están al frente de la escuela en carácter de suplente o provisorio. Esta situación acentúa la condición de los directivos que, al ser permanentes, procuran avanzar con iniciativas de cambio e innovación y por supuesto de mayor disposición a la explicitación de contenidos conceptuales sobre

su gestión por el carácter definitivo que tiene el cargo. Se registró también otros antecedentes específicos para el cargo.

Considerando que el objetivo de la investigación es: Identificar concepciones – significaciones- representaciones que caracterizan el pensamiento y actuación de directivos de escuelas de nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires sobre la gestión educativa y sus modelos subyacentes, habiendo establecido la unidad de análisis se procedió a establecer la población. Teniendo en cuenta la definición de Levin y Rubin (1996) cuando afirman que una población “es un conjunto de elementos que presentan una característica común” (p. 34); y que el criterio operativo está dado por la inclusión de un componente en la población y el criterio de inclusión por los atributos que identifica al sujeto. Así, siguiendo a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2003) podemos afirmar que una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones y que deben poseer cuatro características centrales

*Homogeneidad:* que todos los miembros de la población tengan las mismas características según las variables que se vayan a considerar en la investigación.

*Tiempo:* se refiere al período de tiempo donde se ubicaría la población de interés. Determinar si el estudio es del momento presente o si se va a estudiar a una población de cinco años atrás o si se van a entrevistar personas de diferentes generaciones.

*Espacio:* se refiere al lugar donde se ubica la población de interés. Un estudio no puede ser muy abarcador y por falta de tiempo y recursos hay que limitarlo a un área o comunidad en específico.

*Cantidad:* se refiere al tamaño de la población. El tamaño de la población es sumamente importante porque ello determina o afecta al tamaño de la muestra que se vaya a seleccionar, además que la falta de recursos y tiempo también nos limita la extensión de la población que se vaya a investigar.

En la presenta investigación se traduce en:

*Homogeneidad:* todos los directivos de escuelas secundarias que cumplieron al menos una instancia de acceso al cargo mediante compulsa o concurso de antecedentes y oposición, para el caso corresponde a los denominados directivos titulares e interinos con más de cinco años de desempeño efectivo y se registra si acreditan formación

complementaria, o están incorporados en programas de formación académica universitaria o capacitación específica para el cargo.

*Tiempo:* desde marzo de 2012 a julio de 2014

*Espacio:* los distritos de La Plata, Tres de Febrero y de San Martín

*Cantidad:* 169 equipos directivos (Información estadística oficial de la D. G. de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires).

Los distritos fueron seleccionados, considerando que La Plata es la capital de la Provincia de Buenos y los Distritos de Tres de Febrero y San Martín están próximos a la Capital Federal y que se configuran como distritos con cierta estabilidad respecto a la población derivando en instituciones educativas de nivel secundario que exponen continuidades institucionales regulares sobre mecanismo de cobertura de cargos directivos. Los distritos cuentan, en el caso de La Plata con 108 escuelas secundarias públicas los distritos de Tres de Febrero con 26 escuelas secundarias y San Martín con 35 establecimientos de ese nivel.

En términos metodológicos la población de esta investigación son todos los directivos de escuelas secundarias de los distritos de La Plata, Tres de Febrero y de San Martín que suman un total de 169. De esta forma se cuenta con una población de tipo finita. Sin embargo, en términos estadísticos y dado que se decidía realizar entrevistas, fue necesario obtener una muestra estadística del total de la población. En este sentido, debemos considerar que el muestreo de población es un proceso que consiste en tomar un subgrupo de sujetos que sea representativo de toda la población y que la muestra debe tener un tamaño suficiente como para garantizar un análisis estadístico. En este caso, se ha realizado el muestreo porque no había posibilidades de entrevistar a cada sujeto de la población. Dado que considerando la cantidad y si se quería entrevistar a todos y por el nivel de rotación de los directores en las escuelas de los tres distritos no se obtendría una muestra estadística del período de estudio debido a que no cumpliría con el criterio de confiabilidad y estabilidad que deben tener las muestras.

Sin embargo, como plantean Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2003) cada investigador debe tener en cuenta que lo ideal sería probar a todos los individuos para obtener resultados fiables, válidos y precisos. Si esto no es posible, ésta es la única situación en donde confiamos en las técnicas de muestreo.



Pero al no poder abarcar todos los sujetos se lleva a cabo este procedimiento muestral. Este proceso no puede afectar la validez de la indagación ni la posibilidad de la generalización y siguiendo a Sierra Bravo (1983) cuando plantea condiciones para poder establecer la generalización a saber: a) Comprensión de parte de la población estudiada y no la totalidad; b) Mantener una amplitud estadística proporcional y c) ser representativa de la población.

Los objetivos de la extracción de la muestra de la población que se realiza fueron dos: a) Restringir la cantidad de unidades de análisis disponibles para obtener substancialidad y dedicar más tiempo a las entrevistas y, b) Que dicho conjunto de unidades de análisis sea representativo de la población.

Las muestras se dividen en dos tipos: las muestras no probabilísticas y las muestras probabilísticas. En las muestras probabilísticas todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos. En este caso no tiene carácter de probabilística pues no todos los directivos cumplen la condición de ser titulares o interinos permanentes en su cargo funcional. Por lo tanto en esta investigación la muestra es de tipo no probabilística, pues hay condiciones que se deberán cumplir para ser parte de la selección. Algunos autores circunscriben diferentes clases de muestra no probabilística, en el presente trabajo corresponde a sujetos – tipo: el objetivo es la riqueza, profundidad y precisión de la información, no tanto la cantidad ni la estandarización. Se procura analizar las significaciones y la conceptualización que sobre gestión educativa sostienen un determinado grupo de directivos de escuelas secundarias que cumplan con la condición de ser titulares permanentes o interinos con más de cinco años en sus cargos. Teniendo en cuenta que la población se había constituido con los criterios de consistencia, estabilidad y confiabilidad. Para esto se empleó la técnica del muestreo estratificado con asignación proporcional (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2003) lo cual aseguraba obtener la misma proporción de cada estrato, en nuestro casos debe entenderse como los distritos de La Plata, Tres de Febrero y de San Martín. Considerando que se realiza una división de la población en grupos que ya habían sido verificados por su homogeneidad en cuanto población y siguiendo la asignación proporcional en relación al tamaño de cada estrato en la muestra es proporcional a su tamaño en la población, de manera que un individuo sólo puede pertenecer a un estrato. Este método garantiza que el proceso de selección sea

completamente aleatorio y sin sesgos por parte del investigador y que sea representativo de toda la población. Por lo tanto se siguieron los pasos propuestos por Dorio, Massot y Sabariego (2004) que consistió en listar los nombres de todas las escuelas en orden de numeración que constituían la sede de la población, en tres listas que representaban los estratos. Asignando desde el 01 al 108 para el estrato de La Plata, desde el 01 al 26 para el estrato de Tres de Febrero y desde el 01 al 35 para el estrato de San Martín. Eligiendo al azar un número entre 1 y 9 -según el estrato- para comenzar la selección de la muestra. Y así tomar como muestra las sedes de los directivos de la lista. Buscando obtener una muestra representativa se tomó el 50 % de cada estrato obteniendo como muestra una primera lista de escuelas y directivos: La Plata: 54, Tres de Febrero 13 y San Martín: 17, haciendo un total proyectado de 84 casos. La instancia de selección final de los directivos, a partir de delimitar la condición de titular del cargo o interino con más de cinco años resultó abierta y en términos de incluir a aquellos casos que se disponían a que se les efectuara la entrevista. El criterio se centró en el interés por parte del director en participar de la entrevista y aceptar ser registrado en sus respuestas con carácter anónimo. Se descartó que las entrevistas se realizaran, con carácter exclusivo a directivos escolares de escuelas que mantuvieran cierto nivel de prestigio comunitario, las conceptualizaciones que se procuraban encontrar incluyeron a todos por la sola condición de ser directivo de escuela secundaria. En el ordenamiento legal de la Provincia de Buenos Aires los directivos titulares mantienen esa condición hasta un nuevo ascenso que en este caso sería de supervisor o hasta su cierre laboral activo para acceder a los beneficios de la jubilación.

## **Capítulo IV - Resultados del estudio e interpretación de los datos.**

### **1. Resultados con carácter descriptivo.**

En el capítulo III se detalla la técnica de la entrevista como forma de indagar sobre los contenidos que permitan acceder a las conceptualizaciones que sobre gestión educativa sostienen los directivos de instituciones educativas del nivel secundario

Las entrevistas se desarrollaron en forma directa a un número aproximado de ochenta directivos y se contó con la colaboración de alumnos avanzados del último año de la carrera de Cs. de la Educación. De ese conjunto de entrevistas se han escogido para su análisis unas sesenta y dos habiendo considerado para su selección la pertinencia de sus contenidos y las condiciones de su administración que ofrecían mayor confiabilidad. En este aspecto y en el marco de formalidad que caracteriza el sistema educativo y la posición jerárquica de los directivos en algunas ocasiones al iniciar el diálogo este apela a conocer en detalle el destino de la entrevista como incluso recurrir a la autorización del supervisor para poder dejar habilitada la instancia de la entrevista. Al respecto se podría configurar una necesaria reflexión en relación al pensamiento y conceptualizaciones del directivo y la gestión mediante la siguiente pregunta: ¿Se conforma el discurso de algunos directivos en relación a “los permisos del inspector”? ¿Deberá coincidir el contenido de ideas de estos agente con la versión oficial?. Preguntas que contribuyen a enriquecer la investigación aunque seguramente serán temas de nuevas líneas de trabajo.

El relevamiento en este estudio ha procurado trabajar con las mejores disposiciones de los educadores - directivos y en aquellos casos que se manifestaba una actitud comprometida y a continuar una vinculación universitaria de interés común en la escuela secundaria.

Los directivos entrevistados corresponden a 44 mujeres que representa el 71 %, y a 18 hombres que representa el 29 %. (Ver Anexo)

### Entrevistadas / os

Mujeres	44	71 %
Hombres	18	29 %
Totales	62	100%

Cuadro 16 Entrevistados y entrevistadas

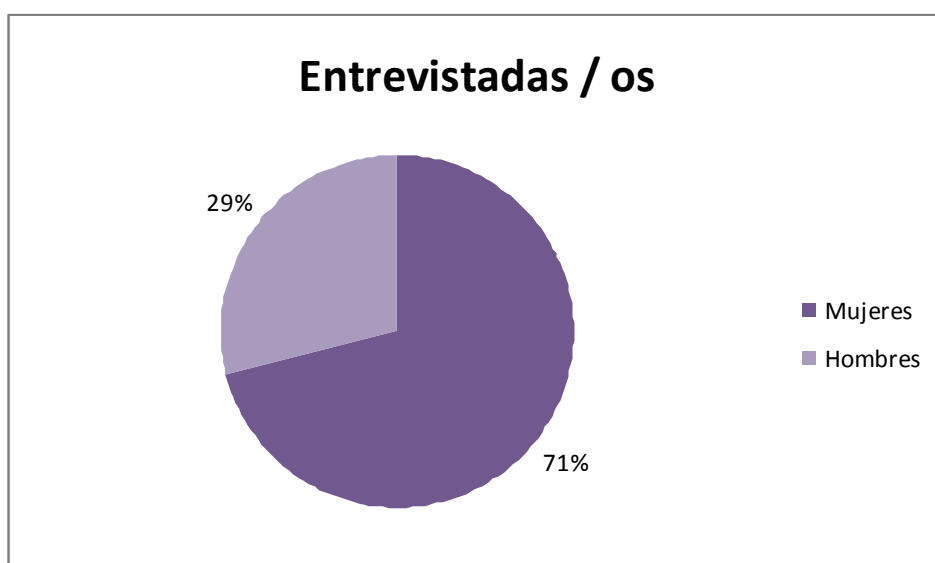


Gráfico 1: Directivos mujeres y hombres entrevistados

#### 1.1. Directivos y niveles de formación.

Como primera instancia se elaboró un cuadro de referencia sobre antecedentes formativos de los entrevistados y antigüedad en la función directiva.

Cabe mencionar que para acceder a un cargo directivo de nivel secundario en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, (Ley Provincial N° 10579 (1987) – Estatuto del Docente) se debe estar desempeñando la función de profesor en algunas de las disciplinas del curriculum del nivel. El requisito para esta función como docente a cargo de una asignatura es poseer el título de profesor de una disciplina determinada expedido por el nivel superior no universitario o título docente expedido por una universidad. A su vez se complementa con la exigencia de un mínimo de siete años como antigüedad en la actividad docente de aula y aprobar una instancia de concurso de antecedentes y oposición.

Los siguientes datos muestran los antecedentes de formación de los directivos seleccionados. Mayoritariamente con títulos de nivel superior no universitario el 60 % y con titulación de carrera universitaria el 40 %. (Ver Anexo)

Carrera Universitaria	25	40 %
Formación Superior no universitaria	37	60 %
Totales	62	100%

Cuadro 17: Directivos y niveles de formación



Gráfico 2: Directivos y niveles de formación

Se han registrado datos sobre participación sistemática en programas de capacitación que hayan estado vinculados con gestión institucional o gestión curricular.

Registran capacitación	28	45 %
No registran capacitación	34	55 %
Totales	62	100%

Cuadro 18: Directivos y participación en capacitaciones.

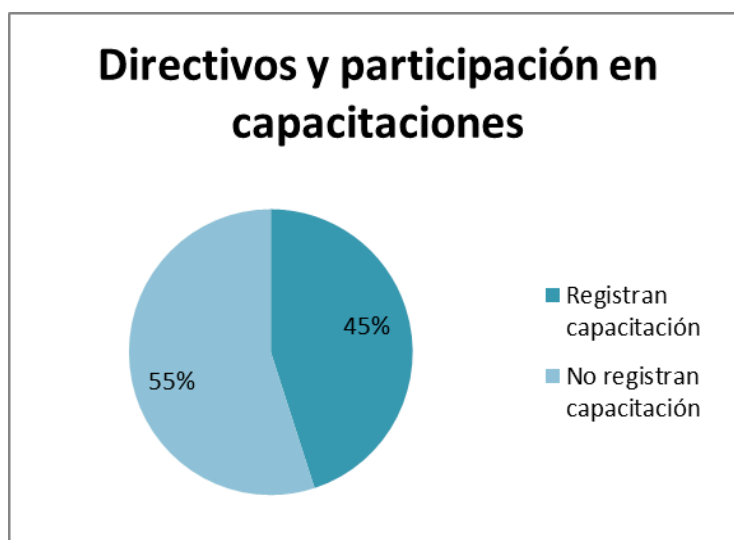


Gráfico 3: Directivos y participación en capacitaciones.

En el primer caso alcanza a 28 casos y se registran 34 sin vinculación a instancias de capacitación sistemática sobre gestión directiva. (Ver Anexo)

Es necesario aclarar que tanto en la estructura de la educación superior no universitaria como en las mismas Universidades las ofertas de carreras o programas directamente relacionadas con la función directiva son escasos. En estos últimos años se han difundido las carreras de Lic. en Gestión Educativa de nivel universitario y unas Diplomaturas en Dirección de Instituciones Educativas, a las cuales ingresan docentes que ya cuenten con una titulación de profesores. La relación de su matrícula y los cargos directivos no alcanzan a cubrir el 1% en el caso de la zona de influencia de la Provincia de Buenos Aires<sup>31</sup>.

Para el estudio en cuestión esta información nos orienta a anticipar que los directivos son más propensos a instancias de capacitación breves y bien puntuales donde encuentran de manera casi inmediata, respuesta u orientaciones a sus problemas cotidianos. Desde esa perspectiva las ofertas universitarias son más generales y de procesos de resolución más lentos y por lo tanto menos atractivos.

<sup>31</sup> [www.diniece.me.gov.ar](http://www.diniece.me.gov.ar) // <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>  
<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/planeamiento/infoestadistica/Introduccion.htm>

Esta lectura nos abre un interrogante al considerar si la gestión educativa para los propios directivos constituye un motivo suficiente para demandar o autoexigirse una formación programática y sistemática en el tiempo.

Las carreras docentes de los Institutos Superiores de Formación Docente, no universitarios tienen una inclinación hacia aprendizajes instrumentales del hacer docente. En la formación de los profesorado sobresale la preocupación por el acceso laboral y el trabajo a nivel del aula con muy poca incidencia del nivel institucional. Esto lleva a resentir las condiciones para una reflexión más teórica y conceptual de muchos temas educativos, entre ellos el de gestión.

Finalmente los datos de antigüedad en el cargo no resultan, en esta oportunidad demasiados relevantes para el análisis.

Sobre la formación disciplinaria de los directivos entrevistados se observa una gran variedad de origen de distintos campos de estudio. Los profesores de Matemática tienen el mayor número de directivos, luego continúa los profesores de origen en Geografía, Letras, Historia y Cs. de la Educación. Este registro se previó para delimitar si hubiese sido necesario, contenidos de las entrevistas y origen disciplinar, A la luz de lo trabajado esas relaciones no han aflorado en las entrevistas como para derivar a un análisis del campo disciplinar en el atravesamiento de la gestión. No obstante estos datos revelan un amplio interés, según el siguiente cuadro por la dirección con prescindencia del origen disciplinar de los directivos.

Directivos según disciplina de origen

1. Matemática	8
2. Historia y Cs. Sociales	7
3. Geografía	6
Cs. de la Educación	6
Letras	6
4. Derecho	4
Física – Matemática - Química	4
5. Biología / Cs. Naturales	3
Educación Física	3
Filosofía	3

Arte	3
6. Informática	2
Psicología	2
7. Trabajo Social	1
Contabilidad	1
Educación para la salud	1
Tecnología	1
Práctica Técnica de taller	1
Totales	62

Cuadro 19 Directivos según disciplina de origen.

Los contenidos y giros analizados en las entrevistas permiten inferir una evidencia sobre una rápida acomodación con tinte de mutación que los profesores y las profesoras manifiestan al llegar al cargo directivo. El cargo los absorbe y monopoliza en todo sentido. En el comportamiento se observa una asimilación hacia un perfil institucional y se desdibujan las posibles influencias y estilos que la pertenencia a una determinada disciplina deja impregnado en los docentes. Hay un traspaso terminante del discurso disciplinar como profesor al discurso institucional como directivo.

## 1.2. Directivos y trayecto de gestión

A partir de la lectura y el análisis de las entrevistas se ha detectado un uso medido del término gestión. A su vez las intervenciones discursivas son muy elocuentes en la temática que hace al amplio campo de la gestión de las escuelas y el papel de los directivos.

Gestión es un concepto que se introduce en el léxico de las organizaciones como derivación del término de origen anglosajón “management”, que suele traducirse al castellano como “dirección”, “organización” o ‘gerencia’. La extensa producción al respecto la relaciona con la participación, como un concepto que hace referencia a una actividad de actores colectivos y no puramente individuales.

Gestión educativa es un tema suficientemente acompañado de una variedad de conceptualizaciones de valor básicamente técnico – instrumental, estando aún pendiente una profundización epistemológica - político respecto a su origen, sentido y alcance.



Dentro de la dinámica de nuevos conceptos que el ámbito educativo suele acoger se puede precisar que la década del '90, quizás unos años antes también, fue el tiempo donde se instalan dos conceptos vertebrales para el debate contemporáneo sobre la escuela, una sería el de “calidad de la educación” y el otro precisamente, el de “gestión”. En la Introducción al Informe Internacional de la O.C.D.E (1991) *Escuelas y calidad de la enseñanza*, se sostiene sobre calidad:

La entrada del término “calidad” en el léxico de los educadores profesionales, de los políticos, patronos y del público en general constituye un fenómeno nuevo; aunque, desde luego, se mencionasen hace ya mucho tiempo términos como “excelencia”, “niveles” y “logros”. Lo que representa es un énfasis reciente en el discurso educacional que puede inducir a una confusión conceptual [...]. (p.13)

En ese mismo Informe se establece que las formas de organización de las instituciones son medio y no fines y sólo merecen debatirse en cuanto a su contribución al alcance de los objetivos aceptados del currículo. Esta afirmación convalida un modelo de gestión para la eficacia que asume la OCDE (1991) y fija como primordial la gestión y la dirección escolar aunque no haya modelos definidos:

[...] la importancia de unos factores cualitativos que afectan al rendimiento de las escuelas, incluyendo la dirección de base escolar. Pero no existe consenso acerca del modo de organizar y de ejercer esa dirección. La disensión más manifiesta corresponde al papel de los directores. [...] algunos creen en la necesidad de un director fuerte, con amplios poderes pedagógicos y de gestión, otros se hallan inmersos en la práctica de la dirección y la gestión colegiadas y otros responden en una medida significativa a un control gestor externo a través de consejos escolares. (p.123)

El vínculo gestión, calidad y dirección se entrelazan en la trayectoria del debate educativo actual. La afirmación de Casassus y Arancibia (1997) se mantiene actual:

Hoy no se puede hablar de calidad de la educación sin considerar la gestión escolar. Numerosas investigaciones dan cuenta hoy de cómo las variables organizacionales son un factor muy relevante en el logro de una educación de calidad.(p.49) Los distintos aspectos investigados y que se relacionan con los directores convencen de la crucial relación que existe entre la forma de ejercer el cargo de dirección y los procesos que emergen en las escuelas. No cabe duda: el director y su gestión afectan el rendimiento del alumno. (p.50)

Gestión, dirección y calidad se configuran desde una estrecha vinculación entre sí, como un núcleo de indagación y acción que impacta de manera vehemente sobre la escuela secundaria actual. La gestión directiva indefectiblemente asume procesos que generan determinadas implicancias políticas, sociales y culturales. Se consideran

políticas, sociales y culturales porque un modelo de gestión directiva desafía los significados simbólicos de la escuela secundaria histórica y al mismo tiempo, instala un sentido de construcción de justicia social desde la búsqueda de igualdad de acceso, permanencia y egreso en el espacio de una institución social y cultural como la escuela.

### **1.3. Categorización de la entrevistas**

Luego de un detallado análisis de las entrevistas se procedió a establecer las categorías conceptuales. Resulta significativo constatar prácticamente en todos los casos una alta disposición para la reflexión lo que ha mostrado una capacidad de mirada que redundaba en beneficio de las instituciones. Justamente aunque no se puede afirmar en la totalidad asoma una actitud de apertura y búsqueda de nuevos sentidos y escenarios para la educación secundaria y su gestión. En ese marco el trabajo resulta motivador por las estrategias que se puedan brindar a las conclusiones del mismo.

Todas las categorías se han construido desde el registro conceptual de los directivos sobre la dirección y la gestión en un ejercicio relacional. Se fueron sumando la diversidad de ideas, nociones y conceptos que los directivos exponen mayoritariamente en torno a los mencionados conceptos claves.

Cada categoría es un aspecto de la trama interna de esa subjetividad de los directivos y la interacción con su tarea. La forma y los recursos expuestos mediante conceptos, pensamientos, actitudes y descripciones de la práctica de la gestión directiva dejan traspasar las notas de los modelos de gestión subyacentes. Se definieron quince (15) categorías a partir del detalle del registro de las respuestas de las entrevistas. Del texto de cada entrevista se fueron seleccionando por referencia temática, entre tres y hasta seis citas de expresiones precisas, de tipo conceptual sobre el universo de la gestión directiva en el nivel secundario.

Las categorías que se definieron fueron las siguientes:

1. Trayectorias, subjetividades y preparación para la gestión directiva. Aprender el oficio.
2. Perfil del directivo en la gestión, características y autodefiniciones.
3. Prioridades e intereses de la gestión y el estar cotidiano del directivo.
4. Saberes del director para la gestión.
5. Dinámica de trabajo y de las relaciones.

6. Desempeño directivo, cansancio y malestar.
7. Directivos y situación laboral.
8. Sobre la gestión, definiciones, tensiones y la toma de decisiones.
9. Gestión, dirección y calidad.
10. Gestión directiva y género.
11. La escuela secundaria en el discurso del director.
12. Gestión y práctica política / micropolítica.
13. Gestión directiva y compromiso.
14. La gestión directiva y la comunicación.
15. Conceptos sobre la organización en los directivos.

La suma de las categorías establecidas contribuye a la construcción de un concepto base sobre gestión directiva en la escuela secundaria en la versión de los propios directores y directoras. Las categorías son construcciones conceptuales que pueden estar incluidas o se involucran en el concepto de “gestión directiva”.

En el cuadro siguiente se indica cantidad de citas por entrevista y número de la categoría donde se ubica cada cita. La última columna de la izquierda registra si en el contenido de la entrevista el/la entrevistado/a recurrió en profundizar en el relato de un proyecto como factor ejemplificador de su accionar en la gestión directiva:

<b>Entrevista</b>	<b>Disciplina de origen</b>	<b>Citas</b>	<b>Categorías</b>	<b>Referencia a proyectos</b>
E 1	Biología	6	3-4-7-8-9-10	Sin casos
E 2	Letras	6	1-2-3-5-6-11	Sin casos
E 3	Historia	3	1-3-6	Sin casos
E 4	Matemática /Lic. en Gestión Institucional	5	1-2-3-5-8	Sin casos
E 5	Educación Física	6	1-2-3-6-7-11	Proyectos Ciudadanía / Educ. sexual integral
E 6	Cs. Sociales /Cs de la Educación	6	2-3-5-6-7-8	Situación edilicia
E 7	Geografía	5	1-2-5-9-11	Sin casos
E 8	Matemática	5	1-3-5-6-8	Sin casos
E 9	Matemática	4	1-2-3-11	Sin casos
E 10	Matemática	4	1-2-3-4	Proyecto Lectura y Escuelas solidarias
E 11	Geografía	5	4-2-8-12-5	Sobre el PEI
E 12	Geografía	3	11-3-2	Sin casos
E 13	Cs de la Educación	5	2-5-3-9-11	Sin casos
E 14	Historia	5	1-7-2-14-6	Sin casos
E 15	Física y Matemática	3	5-3-12	Consejo de convivencia / Actividades curriculares
E 16	Historia	4	5-6-13-8	Uso de las notebook
E 17	Física y Química	3	11-4-1	Relatos de los períodos escolares
E 18	Contabilidad	4	4-5-15-2	Sin casos
E 19	Matemática y Física	5	6-13-14-5-11	Sin casos
E 20	Matemática	3	2-5-1	Sin casos
E 21	Derecho	4	2-12-15-13	Experiencia curricular
E 22	Geografía	5	8-5-2-3-1	Sin casos
E 23	Cs. de la Educación	4	1-5-4-2	Sin casos
E 24	Educacion Física	4	8-1-2-3	Proyecto Social - CAJ -

<b>Entrevista</b>	<b>Disciplina de origen</b>	<b>Citas</b>	<b>Categorías</b>	<b>Referencia a proyectos</b>
E 25	Maestro / Abogado	4	1-3-12-5	Sin casos
E 26	Filosofía	5	7-4-3-13-1	Sin casos
E 27	Cs. Sociales	3	15-1-5	Sin casos
E 28	Pedagogía (O.E.)	4	8-2-13-15	Sin casos
E 29	Geografía	4	4-2-1-12	Sin casos
E 30	Lengua	4	2-5-9-8	Sin casos
E 31	Cs. Jurídicas /L. en Tic	4	6-15-5-3	Situación de evaluación
E 32	Letras	4	2-8-11-12	Actividades curriculares
E 33	Filosofía / Cs. Educac.	3	3-12-11	Curriculum y alumnos
E 34	Psicología	3	11-3-5	Proyectos institucionales
E 35	Historia	3	2-4-6	Situaciones de conflicto
E 36	Plástica / Arte	5	13-14-11-3-12	Proyectos escolares
E 37	Informática	3	4-13-2	Sin casos
E 38	Asist. Educ/Educ salud	3	12-4-2	Acuerdo de convivencia
E 39	Cs. de la Educación	4	9-5-3-13	Sin casos
E 40	Educación Física	3	5-12-2	Sin casos
E 41	Psicología	5	6-2-14-1-11	Sin casos
E 42	Matemática y Física	6	11-1-4-12-9-5	Recuperación edilicia
E 43	Historia	3	1-2-3	Sin casos
E 44	Matemática	4	3-2-14-5	Proyecto de Matemática
E 45	Biología	3	2-4-5	Sin casos
E 46	Cs de la Educación	4	1-4-2-12	Sin casos
E 47	Historia / Cs. Sociales	6	1-6-11-7-2-3	PEI / Proy. de articulación
E 48	Trabajo Social	6	1-5-12-8-13-14	Talleres curriculares
E 49	Letras	3	1-2-4	Sin casos
E 50	Derecho	3	11-8-1	Fiesta patria y comunitaria
E 51	Matemáticas	3	4-3-8	Sin casos
E 52	Música	3	4-8-12	Sin casos
E 53	Cs. Naturales/Biología	5	8-12-11-2-3	Sin casos
E 54	Geografía	3	3-2-11	Sin casos

Entrevista	Disciplina de origen	Citas	Categorías	Referencia a proyectos
E 55	Letras	3	2-1-5	Sin casos
E 56	Informática	4	1-5-11-3	Proyecto turismo social
E 57	Práctica Técnica	4	8-2-3-5	Proy. curriculares y artic.
E 58	Música	4	8-5-2-12	Proy. Orquesta escolar
E 59	Matemática	3	11-1-3	Proyectos escolares
E 60	Tecnología	6	7-12-3-5-9-2	Sin casos
E 61	Filosofía	3	7-1-3	Sin casos
E 62	Letras	4	6-12-8-3	Sin casos

Cuadro 20: Datos descriptivos de número de entrevista, citas y categorías.

Se presenta en los siguientes cuadros, primero la frecuencia de las citas según cada categoría, en número absoluto y porcentaje y en segundo lugar las categorías más reiteradas.

Categorías de análisis	Frecuencia de citas	Porcentaje
1. Trayectorias, subjetividades y preparación para la gestión directiva. Aprender el oficio.	30	12 %
2. Perfil del directivo en la gestión, características y autodefiniciones.	38	15 %
3. Prioridades e intereses de la gestión y el estar cotidiano del directivo.	33	13 %
4. Saberes del director para la gestión.	17	7 %
5. Dinámica de trabajo y de las relaciones.	30	12 %
6. Desempeño directivo, cansancio y malestar.	13	5 %
7. Directivos y situación laboral.	8	3 %
8. Sobre la gestión, definiciones, tensiones y la toma de decisiones.	19	7 %
9. Gestión, dirección y calidad.	7	3 %
10. Gestión directiva y género.	1	0,50 %
11. La escuela secundaria en el discurso del director.	20	8 %
12. Gestión y práctica política / micropolítica.	18	7 %
13. Gestión directiva y compromiso.	9	3,50 %
14. La gestión directiva y la comunicación.	6	2 %
15. Conceptos sobre la organización en los directivos.	5	2 %
Totales y porcentaje	254	100 %

Cuadro 21: Categorías y frecuencia de citas.

<b>Categorías de análisis más recurridas</b>	<b>Frecuencia de citas</b>	<b>Porcentaje</b>
2. Perfil del directivo en la gestión, características y autodefiniciones.	38	15 %
3. Prioridades e intereses de la gestión y el estar cotidiano del directivo.	33	13 %
1. Trayectorias, subjetividades y preparación para la gestión directiva. Aprender el oficio.	30	12 %
5. Dinámica de trabajo y de las relaciones.	30	12 %
11. La escuela secundaria en el discurso del director.	20	8 %
Totales	151	60 %

Cuadro 22: Las categorías más destacadas y número de citas.

Observando los totales por categorías, sin discriminar por orden de clasificación, se registran cuatro que han llegado o superado las treinta citas y si se adiciona la quinta categoría más referida sobre escuela secundaria se alcanzan 151 citas que significa el 60% de los contenidos de los directivos. Estas categorías mayoritarias reflejan la concentración de las reflexiones de los directivos en los dos frentes de incidencia que ellos perciben en situación de gestionar sus instituciones, su propia ubicación institucional, el reconocimiento del yo en acto y al mismo tiempo como se ven llevando adelante su tarea diariamente.

En perspectiva micropolítica la acentuación de estas categorías aproximan, desde el “conocimiento folclórico” (Ball, 1989) que exteriorizan los directivos, un estado de situación de la vida cotidiana (Rockwell, 1995) de la gestión directiva que devela el tipo de estructura del sistema escolar, la posición de los sujetos y los procesos políticos e institucionales que se producen y reproducen hacia dentro de la escuela.

Las categorías con frecuencias intermedias como la 4. Saberes del director para la gestión; la 6. Desempeño directivo, cansancio y malestar; la 8. Sobre la gestión, definiciones, tensiones y la toma de decisiones y la 12. Gestión y práctica política / micropolítica se interpreta que reúnen preocupaciones de los directivos. Esos intereses responden a una órbita personal en relación así mismo como la cuestión del cansancio y en otro orden expresan necesidades, dudas y certezas desde lo que creen que deben saber y lo que describen como objetivación sobre su proceder en decisiones y las tensiones que viven a diario en la gestión.

Las seis categorías restantes se derivan de la ampliación de temas y aristas que se fueron ahondando durante la entrevista como de acotaciones complementarias que

los mismos directivos plantearon. En algunos casos se inscriben como contenidos insertos en los comentarios sobre proyectos como los de calidad, los de organizaciones y la comunicación, en otros simplemente como situaciones personales con la situación laboral y el compromiso. La categoría sobre gestión directiva y género tuvo una sola cita. Este dato no menor, interroga el campo de estudio sobre la dirección en términos de saber si ese atravesamiento está oculto, no es percibido por los involucrados o no se registran en la carrera directiva obstaculizaciones en relación al género.

### **1.3.1 Criterios y citas seleccionadas por categorías.**

A continuación se exponen cada una de las categorías con las respectivas citas seleccionadas numeradas.

*Categoría 1. Trayectorias, subjetividades y preparación para la gestión directiva. Aprender el oficio.*

Esta categoría reúne las citas donde los directivos expresan su camino y tránsito hacia y en la dirección. Como sujetos socio – históricos observan su proceso de aprendizaje y lo relatan en una doble dimensión, como ejercicio autobiográfico y como descripción de la gestión directiva pero estableciendo una distancia con la gestión como objeto.

Citas:

E 2 - (001): En realidad se aprende en el transcurso del tiempo a ser director. O sea yo cuando llegue a la dirección sabía lo que había que hacer para ser profesor, que también lo aprendí en el trabajo. El estudio te da una capacidad pero la realidad con la que te enfrentas es otra, entonces todo lo que aprendes es otra realidad, todo lo aprendes a medida que vas trabajando. Para ser director básicamente, aprender a manejar distintos grupos o sea la realidad que tenés como docente no es la realidad que se te presenta como director, como director te enfrentas a un grupo de chicos, un grupo de padres y a un grupo de docentes...entonces es mas complejo.

E 3 - (002): Tras cinco años de trabajar como pro secretario entendí la dinámica funcional de la institución desde otro punto de vista. Entonces decidí pasar de un rol administrativo a uno ejecutivo, de aplicación concreta.

Es fundamental entender que hay tiempos para determinados roles.

En el rol de conducción, a mi modesto entender, es fundamentalmente coordinar, guiar y establecer estrategias de acción y dinámicas de trabajo para lograr plasmar un proyecto. Este proyecto debe ser producto del consenso para cada actor institucional lo sienta como propio. Tenemos distintos roles pero todos construimos la escuela pública.

E 5 - (003): ¿En dónde tuve que apoyarme más para ser directivo? La verdad no me apoyé tanto en la teoría, yo me apoyé más en la práctica, en mi casa mis papás fueron directivos de sus trabajos, yo siempre dirigí grupos. Yo creo que realmente hay un perfil de gente que le gusta dirigir y hay un perfil de gente que no le gusta dirigir, le gusta que la dirijan. Yo creo que la construís con los años y con la experiencia. Fue un poco todo, fue la universidad, fue mi casa,



fue mi propia formación, fueron mis propios trabajos, fue mi propia característica, creo que fue un poco de todo.

E 4 - (004): Los años en gestión te dan mucha experiencia, pero creo que hay capacitarse constantemente y fortalecer el rol todo el tiempo, tomando decisiones acertadas y tratar de trabajar en equipo fundamentalmente, porque sólo es muy difícil y tener muy buena relación el equipo de conducción y docentes.

E 7 - (005): Para ser director es esencial haber sido profesor de secundaria con experiencia y compromiso, no importa la especificidad. Y si me hubiese gustado para desempeñar este cargo tener preparación universitaria.

E 8 - (006): Para ser directivo se necesita una formación integral, conocimiento de la normativa, preparación que se logra no sólo con los conocimientos específicos del área del conocimiento que provenga, asistencia a los cursos de capacitación que la dirección de secundaria ofrece y amor por la tarea. Recomendaría ser directivo a aquellos que les veo poder de resolución, tiempo para dedicarle a esta tarea, disposición para escuchar, discreción y voluntad para capacitarse día a día.

E 9 - (007): El rol directivo de la escuela lo entiendo desde la disciplina de origen, soy Abogada también, tengo una formación especial. En realidad uno el rol lo entiende... también estoy estudiando Licenciatura en Gestión Educativa. El rol uno lo toma de lo que pide el perfil en educación, ellos te piden un perfil. El perfil que analizan es: tu forma de escribir, tu forma de pararte, tu forma de vestirte, tus gestos, tu forma de sentarte en una silla, tu relación, tus vínculos, tu manera de corregir o no, te analizan todos los aspectos. No es tan fácil ser directora.

E 10 - (008): La tarea de dirección no es simpática. Es un desafío lindo y no hay que estar muchos años. Yo ya estoy yéndome del sistema... Pero no es conveniente ser directivo mucho tiempo porque después ya te enojan muchas cosas. Yo ya he vivido demasiadas cosas y pienso que ya no es mi tiempo, ya me enojan muchas cosas: no tener los recursos que debemos tener y que se merecen tener los chicos.

E 14 - (009): La formación para el cargo directivo te la haces en el ejercicio cotidiano de todos los días, la formación docente específica te da un conjunto de aprendizajes que se completan con la operatoria de la realidad y ahí juega un rol importante como se plantea cada uno.

E 17 - (010): Al principio de mi carrera docente la dirección era algo lejano, por mi madurez, por mi edad, por lo que sea, porque no tenía suficiente experiencia docente, no me creía en condiciones. Si bien yo tenía la idea de llegar a un cargo directivo a la distancia, la llegada de ese cargo fue algo progresivo. Recordar en particular la gestión de un director, siento que hago lo que él hubiese hecho acá, estando acá, uno emula de alguna forma sus referentes.

E 20 - (011): Me parece que se tiene que tener en cuenta la trayectoria docente para cubrir un cargo directivo, que se tenga en cuenta la trayectoria del docente en una escuela, que conozca la escuela, que tenga muchas capacitaciones a nivel directivo. Me parece que queda el ítem de que debe conocer la escuela, tenés que conocer la comunidad.

E 22 - (012): Ser director es una decisión, vos elegís dar el paso hacia la dirección aunque también hay situaciones que te proponen pero también vos tenés que aceptar. Fui durante diez años preceptor, por esa razón conocía muy bien el manejo del colegio, siempre tuve necesidades propias con respecto a como se debería llevar a delante una escuela secundaria.

E 23 - (013): Quise ser directora por un crecimiento personal, en adquirir un cargo jerárquico, pensé que tenía ciertas condiciones para hacerlo. Creo que las ganas las tenía y las tengo. Además soy una persona responsable y asumí el compromiso. Si bien fui evaluada en instancias muy objetivas, con escritos; luego un oral y la defensa, igualmente la formación se hace a diario, toda la vida. En los exámenes das un panorama del rol directivo, pero el cargo directivo se hace sobre la marcha.

E 24 - (014): Siempre me gustó el cargo de gestión, siempre me pareció fascinante el cargo directivo aunque estoy conciente acerca del cuidado de no naturalizar situaciones, hechos y enquistarse en un lugar.

E 25 - (015): Me propusieron para ser director y uno lo ve con cierta perspectiva y entra a buscar los porque para serlo. Yo he sido maestro de grado, profesor en la secundaria y en la universidad, tengo una experiencia en todo esto. Fundamentalmente creo en mi predisposición al diálogo, a escuchar mucho tanto a alumnos como a docentes y no docentes y tratar de consensuar posiciones en función de un ideal. Como director me veo como una persona que sobre la base del diálogo y el consenso busca construir utopías.

E 26 - (016): Soy directora porque cuando trabajaba en la escuela una directora me decía que tenía condiciones para serlo. Creo que habrá sido porque en mí encontró una docente que leía, que hacía todas las capacitaciones que tenía a mi alcance y que según ella yo hacía yo de agente multiplicador en el grupo.

E 27 - (017): Fue difícil al principio pero cada día esta tarea me apasionaba más y leía muchísimo. No es fácil pasar a estar del otro lado, o en otras palabras, pasar de ser docente como mis demás compañeros, a ser la directora. Tenía muchas responsabilidades, pero me gustaba tanto que lleve la tarea adelante sin problemas, más allá de las decisiones y responsabilidades que esta tarea demanda.

E 29 - (018): El proceso de acceso tuvo que ver con mi madurez profesional y otros directores, con los cuales trabajé mientras era docente, me decían que tenía un perfil de liderazgo y una vocación natural para este tipo de cargo, el de gestionar personas. Venía actuando como vice director, llegar a la dirección casi un paso natural.

E 41- (019): Mi decisión a ser directora se debió a que observaba desde mi puesto en el equipo psicopedagógico que había situaciones en la escuela que podían manejarse desde otro punto y soluciones más rápidas y precisas. No tuve como modelo algún director que influenciara en mi decisión ni docente que marcara mi trayectoria escolar concientemente.

E 42 - (020): No puedes conducir si no tenés cierta elasticidad en haber conducido y cierta formación en haber conducido algún otro espacio, uno no puede salir del aula a conducir un colegio, uno tiene que haber pasado por algún espacio de gestión intermedia antes, para entender cómo se conduce, porque sino puedes chocarte con el colegio. De mi parte tengo una basta experiencia, fui preceptora, profesora, jefa de departamento, volví a ser profesora, después he sido vicerrectora.

E 43 - (021): Lo que más me preparó para ser directora más que nada fue la práctica específicamente, porque en la universidad no estudié nada sobre como dirigir una institución. Aprendí mucho de otros directivos escolares, de cuando yo era alumna y también de cuando

fui profesora de este y otros colegios. No era ser directora solo porque quería, se evaluaron mis antecedentes y desempeño.

E 46 - (022): Como directivo yo creo que soy un servicio educativo en su cara visible, atenta a las necesidades de los integrantes de la escuela y su comunidad, por lo tanto el respeto que la comunidad educativa tiene por el director de una escuela tiene que ver con las formas, el estilo de conducción (abierto, participativo, democrático u otro) que imprime. Particularmente me respetan por el coeficiente de escucha a la diversidad que poseo en el ejercicio de la función directiva y el poder de resolución y/o ejecución de las problemáticas escolares de forma ágil y objetiva.

E 47 - (023): El concurso de directivo fue un examen donde te plantean una problemática y la tenés que resolver teniendo en cuenta lo administrativo, lo pedagógico y lo socio - comunitario, o sea todos los ámbitos en los que tenés que trabajar. En ese momento el primer examen lo rendí para poder trabajar en un futuro, para perderle el miedo, para que no sea el día que quiera tener un cargo directivo presentarme a un examen y que ahí me vaya mal. Lo hice pensando en que eso era un desafío que no lo había hecho nunca, y que podía ser difícil.

E 48 - (024): Observaba cosas de la dirección que no me parecían que estuvieran bien gestionadas y con las que yo no coincidía. Me parecía que la manera de poder hacer las cosas distintas era tener un cargo directivo. Concurse para ser directivo titular.

E 49: (025) La dirección es una etapa dentro de la docencia. Cuando uno hace el concurso se cree que se pone en juego una trayectoria, aunque los jurados dicen que esto no evalúa tu trayectoria, evalúa estos momentos que vos transitás. No obstante esta es una profesión que no se puede dejar de estudiar. Si se considera que la dirección es para venir y sentarse, ahí ya perdiste, porque no te podés estancar. El director no se puede fosilizar en el cargo. Es el que asesora a los docentes entonces ¿cómo marcha la escuela si el director no se prepara? . Porque la autoridad te la da el conocimiento, lo que te da prestigio es el conocimiento que tenés para asesora, para orientar la carrera de los docentes y la escuela.

E 50 – (026): Una de las premisas que yo tenía como director era la vinculación directa con los alumnos. La función directiva tiene que ser desde lo vincular Más que teórica es práctica, Para mí es natural, no hay fundamento teórico o habrá no lo se, quizás es lo que viví. Tengo un registro de otros directivos, en mi experiencia la función directiva no tenía un acercamiento, tampoco hubo mucha proximidad. El director se debe a una actitud de acercamiento, de cercanía entre los alumnos y él.

E 55 – (027): Una de las dificultades que se encuentran a la hora de ejercer el cargo es que se está preparado para ser docente en el aula, entonces el desempeño del rol hay que ejercerlo por el asesoramiento que uno recibe de los superiores y estudiando mucho e ir conformando una personalidad en el rol que uno desempeña. Es todo un desafío. Algunas condiciones las tiene y otras las va formando con el desempeño específico.

E 56 – (028): Siempre quise concursar un cargo directivo, para mí era una deuda pendiente conmigo, me gusta la gestión, me gusta ver también la docencia desde otro lugar además del aula, tenía la idea de que se puede hacer mucho y si, se puede hacer bastante desde la dirección. Haber estado en aula me despertó el interés pero también he estado como ayudante de laboratorio, en secretaría siempre mirando desde diferentes lugares, muchas cosas.

E 59 – (029): El directivo tiene que tener experiencia en las escuelas. Yo estoy en desacuerdo de la forma en que se evalúa al directivo porque se evalúa a través de unas problemáticas escritas que, muchas veces, depende del título que tenga el docente. Puede ser muy bueno o no y en realidad después en el lugar se desempeña mejor o peor que con respecto a lo que rindió. A mí me parece que tenemos que estar preparadas, tenemos que estar obligados a interiorizarnos de todo lo que está en vigencia, de la ley, de la política educativa, en eso estoy completamente de acuerdo. Pero también tenemos que tener experiencia, tenemos que haber pasado por ser, por lo menos, docentes; en mi caso, el cargo de secretaria, que desempeñé durante tanto tiempo, me sirve muchísimo porque ante cualquier cosa sé a dónde me tengo que ir o quién me va a brindar la cuestión o la respuesta. Pero también, yo lo que observo que en algunas direcciones hay gente que va directo al cargo y la experiencia se nota, se nota en todos. Se nota desde el director de la escuela hasta el director de Dirección General de Escuelas.

E 1 – (030): Mis decisiones van a tener que ver con el objetivo de la escuela y lo que yo pienso y los principios que yo estoy aplicando a la escuela, sino no podría ser director, los aspectos de mis decisiones tienen que ver con eso, que siempre las decisiones estén planteadas hacia el mismo objetivo, porque si yo tomo decisiones que no tienen que ver con eso termino siendo incoherente.

### *Categoría 2. Perfil del directivo en la gestión, características y autodefiniciones.*

Las citas en esta categoría se centran en el cargo directivo. Los directores y las directoras hablan de que es ser director. Definen conceptualmente el perfil y la función directiva.

Citas:

E 5- (031): Yo soy profesora de Educación Física y esa es la gran diferencia, y hoy por hoy veo cada vez más profesores de Educación Física en dirección. Y no es lo mismo una dirección manejada por una profesora de matemática, no quiero decir que esté mal ni bien, digo son diferentes.

Yo no siento ser “la directora de la institución”, yo creo en la parte de direccionar, guiar o buscar el rumbo y la parte de animación.

Vos entras a dirección y desaparece el mundo, no existe el mundo, no hay un mundo afuera... de pronto salís a la realidad... y me tengo que organizar mentalmente. Tenés que tener tanta paciencia, tenés que callarte tantas veces, morderte tantas veces los labios, tenés que escuchar tanto, tenés que entender lo que te reclaman y saber que no depende muchas veces de vos.

E2 – (032): Lo que tiene de bueno ser directora es que yo puedo trabajar como agente multiplicador, y eso cuando empecé en la dirección, no me daba cuenta, o sea, aunque me gusta el trabajo con los chicos directamente, me parece que el logro es otro. Después me di cuenta que yo podía, de lo que yo sabía dárselo a los docentes para que ellos lo transfieran. Como directora es tener otra visión, el trabajo es distinto porque en definitiva a mí lo que me toca ver es el trabajo de cada docente con cada grupo de chicos. Básicamente es ver desde otra posición, el mismo problema pero desde otro lugar, enfocar desde ahí.

Para ser director hay que ser equilibrado Para mí para ser director o cualquier otra función, tenés que ser una buena persona...

E 6 – (033): La situación es nueva para los directores en las escuelas públicas, una cosa eran los '90, donde había un director que era mucho más gerente, siempre tenía que administrar mucho y solamente la escuela, gerenciarla, y hacer que la escuela funcione. Ese hecho que el director

parece el dueño de la escuela, es un paradigma de los '90, terrible, entonces tenía mucho peso lo administrativo, y la organización de las personas y los chicos, para que todo funcione más o menos bien, sin cuestionarse lo pedagógico

Para la dirección en concreto me parece que hay que ser buena persona, que hay que ser humanamente solidario, democrático, lo peor de una dirección es una persona autoritaria, eso destruye la escuela, los vínculos, tener una mirada humana de las cuestiones ayuda mucho a la institución.

E4 – (034): En lo personal yo noto que somos grandes gestores, y mediadores de instituciones porque continuamente tenemos que estar escuchando y tomando decisiones, entonces un poco la esencia que me define como directora y gestionar, pienso que es eso, estar observando, escuchando, mediando y tomando decisiones, en estos órdenes;  
No sé, si soy líder, pero soy respetada ante mis decisiones hay cierto acatamiento.

E 7 – (035): Las principales funciones que tengo como Directora son gestionar, organizar, enseñar-acompañar, sobre todo a los docentes, anticipar, difundir, entusiasmar, evaluar, entre otras.

E 9 – (036): No puedo decir como gestiono la escuela. Eso lo tienen que decir otros. Yo dentro del marco legal y los parámetros de lo que corresponde. O sea uno estudia y forma un perfil desde esa disciplina. Una vez que uno arma su perfil tiene que trabajar con ese perfil. Supongamos, yo que estudie arquitectura y soy arquitecta, nosotros tenemos un determinado perfil que es para dirigir. Digamos, tenés que tener un perfil para dirigir a un determinado tipo de gente, tenés que ser líder, en educación sería conductista, para poder tener una respuesta pronta y rápida, para si vos das una orden que te hagan caso.

E 10 – (037): La estructura de la matemática siempre está e influenció en mí. Yo soy muy estructurada, administrativamente soy un cuadradito, todo se hace prolijito, ordenado, eso te ayuda, o sea a mi me ayudó. Y leo mucha normativa, entonces mayormente y el hecho de haber trabajado muchos años en secretaría te ayuda a saber la documentación que tenés que tener para no correr riesgos. Nosotros hasta el 2012 nos regíamos por el Régimen de Escuelas Públicas del año '58. En el 2011 lo reformaron, estuvo a prueba y en el 2012 se terminó el reglamento de la unidad académica de todo lo que es escuelas. Y en ese reglamento está todo bastante claro lo que es el rol de cada uno: lo que es el rol de preceptor, bibliotecario, del directivo, de la secretaria. Está bastante claro lo que es el rol de cada uno, y de lo que es una responsabilidad civil

E 11 – (038): Conté desde el primer momento con el apoyo de todos, pero me di cuenta que la que decidía, es decir, la gestión era mía. Yo no soy de las personas líderes, lo asumí por la ley de la experiencia. No soy de las que usan el mito u obligo a las personas a tal o cual cosa, sino que siempre apelo al sentido común y a consensuar, dentro de los lineamientos de la normativa educativa. Lo primero que tengo que ver es eso, todo lo que es lineamiento de la normativa educativa. Y después también me fijo mucho, como me dijo mi Inspector, cuida la verticalidad, es decir, yo sé que tengo que decidir y que los demás entonces, si consensúo, voy a lograr mejores resultados. Ser director no termina, sino que es incondicional. Es a tiempo completo.

E 12 – (039): El origen de la disciplina para ser directivo aquí trae prejuicio. Aunque en realidad, el directivo tenía que ser resolutivo y atender a múltiples atenciones, que un profesor de Educación Física, por ejemplo, puede ser un buen director, el problema está en mezclar gente de diferentes niveles. La gran demanda que se está tratando de atender en este momento,

respecto de la transición de la nueva secundaria, es el problema de infraestructura, mobiliario y necesidades básicas.

E 13 – (040): El trabajo del directivo tiene una multiplicidad de tareas y funciones que deben ejercerse a la vez. Las palabras gestión institucional implican tantas variables que no es fácil lograr un equilibrio en la atención de todas. El Director es quien debe marcar el norte, el rumbo, los objetivos de la Institución, a la vez que marca las pautas de funcionamiento. Plantea objetivos institucionales, e indica los pasos para seguirlos. Supervisa las planificaciones, el dictado de las clases, y el desempeño de cada docente, a la vez que atiende a las necesidades particulares de cada alumno y sus familias. Debe supervisar y cumplimentar los requerimientos de Inspección, y lleva mucho tiempo todo lo que son cuestiones administrativas.

E 14 – (041): Como director conocer la institución, la comunidad el equipo, esto es sustancial. La autoridad se construye en el tiempo y con hechos concretos. Tenemos un rasgo sociológico de constituir una figura fuerte en la cabeza de las instituciones, nos gusta que haya firmeza y continuidad en la conducción de las instituciones.

El otro día en una reunión un profesor un docente que está a punto de jubilarse, dijo, yo quiero que el capitán del barco siempre esté visible, está apelando a que él visibiliza en la institución mi presencia y que la considera necesaria. A mí me da tranquilidad. El profesor de historia dijo la escuela gana en salud cuando la máxima autoridad, la última figura institucional, siempre está, está presente, está con la gente y tratando con múltiples intervenciones ir resolviendo conflictos.

E 18 – (042): Ser directivo me permitió pararme desde otro lugar, darme cuenta las cosas que uno tiene, fortalezas que no descubrió. Ser una persona conciliadora, yo misma me sorprendo cuando ante determinados conflictos puedo manejar ciertas cosas que tal vez desde el lado docente es como más acotado. La posibilidad de hacer, a ver, me pasa esto. Siempre uno lee y dice, como que la escuela la hace el director, el equipo directivo y hay otros que dicen que la escuela la hacen los chicos. Yo creo que es un mix; todos acompañamos.

E 20 – (043): Hoy por hoy, el directivo va a tener que ser como ese alumno que tenemos, el de generación zeta que hace todo a la vez, usando todos los sentidos y que si tiene vocación que siga, si no, no. Me parece que pasa por la vocación, tiene mucho que ver. Si no, no, dedícate a otra cosa. Porque tenés que saber a qué alumno y qué docente tenés. Tenés que saber y tenés que estar atento a todos ellos, no solamente al chico. Hoy, por lo que nos toca es estar presente en eso.

E 22 - (044): Como director vos podés poner tu experiencia, podés llevar a cabo tus ideales siempre y cuando tengas un grupo que te siga. Mi experiencia me enseñó que si vos tenés tu colegio y sos director es como si fueras un padre, de la misma manera que vos tratás a tus hijos, o seas queriéndolos mucho a los chicos, brindándoles afecto y contención, no hace falta que tengas un reglamento de convivencia. Para mí el reglamento es como un marco de referencia. Hay algunas personas que pueden criticar esto y hay otras que no, la mayoría no lo entiende. Estando en la dirección vos podés plasmar esas ideas, mientras que si no sos director es muy difícil. Pero es así, la ventaja que se tiene como director es que podés llevar a cabo tus ideas. La mayor desventaja que tiene es la responsabilidad que tenés como director, responsabilidad en absolutamente todo lo que pasa.

E 23 – (045): El rol de Director cambia; y existe todavía un respeto hacia ello. No como antes, donde el Director era intachable; pero todavía se respeta. Debe ser democrático, tender a la participación, saber escuchar, formar buenos grupos de trabajo, mediar con los conflictos que se

sucedan en la Institución. Y también, saber escuchar las voces de todos; padres, alumnos, docentes y lo que me parece muy importante; no tomar decisiones apresuradas.

E 24 – (046): Ser directivo ahora es intentar poner en práctica una serie de herramientas a nivel pedagógico, a nivel organizacional, y a nivel comunicativo que garanticen que se haga el hecho educativo, o sea que los destinatarios últimos que son los estudiantes, tengan la posibilidad de aprender.

E 21 – (047): Ser director es una responsabilidad política en función de que cuando fui convocado para concursar y ocupar el cargo de director, el Nacional venía de una crisis institucional importante. El directivo debe orientar el buen funcionamiento respecto a las políticas educativas.

Asumir el perfil de conductor, de responsable, de gestor, de director, que entendiéndose la política macro en función del momento en que está el país. Hay que pregonar con el ejemplo una gestión abierta. La figura del director tiene que ver con el trabajo y la producción. Cambiar la corriente de trabajo, que tenía que ver con un modelo tecno-burocrático donde no había comunicación. Trabajo, esfuerzo, respeto. Y a su vez, exigir respeto por lo público, por lo estatal, y por un colegio de vanguardia que tiene que servir a nuestro pueblo.

E 28 – (048): Ser directivo te da la ventaja de proponer ideas y además la posibilidad de estimular a la gente para implementar nuevos proyectos, para hacer crecer a la institución. Porque cuando uno tiene el cartelito de director se puede gestionar ante distintos organismos para satisfacer las necesidades de la escuela, y cuando se logra conseguir algo es gratificante. También está bueno coordinar para formar un verdadero equipo de trabajo, aunque a veces es lento porque cuesta arrancar el modelo verticalista de las escuelas. El equipo directivo guía, orienta, coordina, tiene un conocimiento macro de la institución, a diferencia del docente que tiene el conocimiento micro de su aula, pero no por eso el director deja de ser docente, el director es un capacitador, un docente.

E 29 – (049): Creo que el director tiene que ser humano, ejercer un liderazgo servidor, liderar no por la exigencia, sino por la seriedad del trabajo que presenta. Ser un buen ejemplo para sus alumnos y los docentes y ser el primero a disponerse a hacer las cosas. La ventaja del director es que tiene una gran oportunidad de influenciar en personas en cuanto a aquello que uno cree, como la búsqueda de una educación de calidad no en el sentido de ser el mejor, sino en el de ofrecer lo mejor.

E 30 – (050): Creo que un director debe ser un líder natural, creíble, que responda a las demandas institucionales, que sepa escuchar y se comprometa con su palabra, que sea justo, que sepa tomar decisiones y sea un buen administrador de recursos. Algunas de estas características son propias de uno y me permitieron tener un buen posicionamiento recorrido por pares y superiores, otras las fui adquiriendo con la práctica. Para este cargo hay que tener ciertas características, ganas y carácter, no cualquiera puede ejercerlo con idoneidad.

E 32 – (051): El director tiene que tener la capacidad de invisibilizarse. Cuando un director es muy presente, con mucha intervención no le da tiempo al otro (profesor) a crecer juntos a enojarse juntos. Hacer la intervención es necesario, el tema es dar tiempo (...) Sí, estar pero no la sobre intervención. A veces hay que correrse un poquito y dejar que crezca el protagonismo del profesor, que la figura del profesor sea importante, porque así debe ser; y también, la del alumno.

E 35 – (052): El vicedirector tiene la función de suplir al director en caso de que este no este. Y, después, cuando el director está se ocupa fundamentalmente de lo que son las tareas

pedagógicas; trabajar con los profesores sobre las distintas disciplinas y los distintos espacios curriculares para tratar de mejorar y solucionar los problemas que surjan en cuanto a lo pedagógico.

E 37 – (053): Mi modelo de dirección es no al asistencialismo puro. Es aquel que puede ver más allá de un examen escrito o de la presentación en tiempo y forma de una planificación de un docente. Creo que la escuela debe dar herramientas para que los alumnos puedan defenderse como ser de una sociedad, en el empleo o simplemente en el quehacer diario. Todo esto responde a un modelo responsable y atento a las necesidades de respuesta que tienen los adolescentes hoy en día.

Para ser director en la actualidad se rinde un examen que sin dudas es más que necesaria, pero debería complementarse con un examen psíquico para saber el estado emocional de la persona que tal vez pueda ser transitorio pero que debería tenerse en cuenta.

E 38 – (054): Primero hay que tener pasión por lo que haces, vocación te tiene que gustar, si no te gusta es muy difícil poder llevar la tarea, el cargo directivo en este momento es muy pesado, porque la nueva ley establece que el estado es el responsable de la educación y nosotros como agentes del estado somos responsables, entonces es una carga pesada la que tengo, porque todo, todo recae en la escuela, aun cosas por fuera, que sucedan en el hogar, pero de alguna manera la escuela se entera de algo que sucede tiene que intervenir. Después tiene que ser organizado y después tiene que tener buen trato con la gente y los alumnos esos es fundamental, el buen trato es la relación que se establece en todos los miembros de la comunidad hace que la escuela pueda progresar. El director también tiene que aprender a trabajar en equipo.

E 40 – (055): Un directivo en realidad no se puede evaluar solamente a través de los conocimientos técnicos, de contenidos. No es algo que sea suficiente. Creo que uno tiene que tener buen manejo de personal, buen manejo de los chicos. Mi forma de dirección tiende a ser más democrática a ser no autoritaria. Tengo un rol para organizar incluso para aprovechar lo mejor que tenga cada uno, sacar de cada uno lo mejor.

E 41 – (056): Me veo como un profesional de la Educación como otros tantos, no tratando de establecer por "decretos" formas de pensar, evaluar o trabajar, no soy déspota mi autoridad la siento implícita en la forma de reacción de los demás hacia mí.

E 43 – (057): En primer lugar yo consideraba que la directora tenía que tener más presencia. Que tanto los alumnos como los padres y los profesores sintieran que había una autoridad a cargo de la escuela. Aunque también yo tenía una propuesta frente al cambio de la dirección porque consideraba que había cosas para mejorar desde la dirección de la escuela. Había notado que actitudes de los alumnos habían desvirtuado el proyecto.

E 44 – (058): Un buen director tiene que tener una serie de requisitos en el sentido de condiciones. La primera y fundamental es la formación, tener un marco teórico, ser abierto, ser tolerante y sobre todas las cosas saber gestionar, dar un orden de prioridad y todo el tiempo estar evaluando, evaluándose y evaluando las tareas, las acciones que da otro. El director es el elemento, justamente esto, el que gestiona, el que organiza más allá, no tomado como antiguamente en el sentido de poder, sino el que tiene capacidad de organizar. Obviamente que para poder organizar algo tenés que conocer que es lo que querés organizar, tener objetivos claros que son propios de una institución, no personales, sino que necesita esa comunidad es ese momento. Eso sería un buen director, que es difícil en la práctica.



E 45 – (059): El Estado te brinda propuestas de formación a los directivos pero la mayoría son de índole administrativo y no te forman en lo afectivo que es a mí entender con lo que logro mucho más. Puedo ser muy tecnócrata y no ser una buena persona, entonces prefiero seguir con fallas o con el papelerío que no cumplo o hacer las cosas de otra manera, a que si el chico tiene un problema yo poder solucionárselo o por lo menos brindarle una contención. Porque tecnología, pones una persona ahí y que haga todo, pero acá estás trabajando con personas no con máquinas y a la persona tenés que llegarle y lo tenés que atender porque vienen con muchos problemas a la escuela.

E 46 – (060): Como directora me siento “techesco”, debo tapar permanentemente diferentes agujeros. Soy mamá, hermana, patrona, la que intima, la electricista, la gritona, la que pide, la que limpia, en fin ... la mamá de todos.

E 47 – (061): No están dadas las condiciones ideales, para que uno se ocupara de lo que exige el cargo de un director, intervenir en lo pedagógico, eso es hermoso, ir observar una clase, hablar con el profesor, que se puede mejorar, como usar las nuevas tecnologías, dialogar, ¿Por qué fracasan los chicos?, lo pedagógico, o sea, lo que corresponde en todo punto al director solo, estaría muy bien. El tema es cuando a uno se le juntan todas las funciones de la escuela en mi persona y se complica. Después cual es el rol de cada uno, el director es la autoridad del establecimiento, es el responsable de la conducción de la totalidad de las actividades de la escuela le corresponde funciones de gobierno, orientación, asesoramiento, coordinación, supervisión, evaluación pedagógica y administrativa de representación escolar y de relaciones con la comunidad.

E 49 – (062): Yo no me puedo evaluar diciendo “soy un buen director”. Ahora se que un director debe ser una persona responsable que debe estar siempre en la escuela. Luego mucho depende de tu carácter, de tu forma de ser y de tu compromiso con la educación, porque sino se puede hacer muy difícil la tarea. Un director debe estar dispuesto a colaborar en todo, tener carácter para poder soportar y sobrellevar o ayudar al docente cuando aparece totalmente desbordado con un alumno y protesta. Ahí hay que tener suficiente aplomo como directivo para poder responder a una situación difícil que puede ser esta, como puede ser un accidente, como puede ser un docente que no sabe enseñar, que hace las cosas mal, habrá que orientarlo. Yo soy defensora de la teoría. La práctica te ayuda bastante, la experiencia te da vida, pero toda esa experiencia que ganaste se tiene que fundamentar en teoría.

E 53 – (063): El directivo no ejerce una supervisión a modo de control, sino de acompañamiento. La idea es que un directivo, lo que tiene que tener es la visión global de la escuela y la suficiente claridad como para deliberar un montón de cosas. Distribuir tareas, recoger esa información. Es importante el trabajo del secretario junto al directivo, porque hay un montón de relevamiento de datos puros que hacen a la lectura después viene procesar la información para poder aplicar y tomar decisiones.

E 54 – (064): El director debe ser el gestor de toda la institución educativa y tener en cuenta las necesidades de los alumnos, las problemáticas de los padres y la heterogeneidad de los docentes, pero por sobre todo debe considerar la normativa que viene de la Dirección General de Escuelas que no podés evadir, no se debe evadir. Atender fundamentalmente las cuestiones administrativas y cumplir con la normativa vigente.

E 55 – (065): El director tiene que tener muchas condiciones, algunas uno las posee, personales, aún antes de ser director y otras después las va elaborando al asumir el rol. El director tiene que tener mucha responsabilidad, decisión a la hora de tomar una decisión

alejarse de los problemas de los docentes, es decir, del punto de vista de los docentes, no de los problemas y tomar las decisiones más adecuadas. Tiene que ser una persona ecuánime, que sepa escuchar para ser justo al tomar decisiones que son tan importantes en una institución. Es el responsable de todo en una institución, entonces tiene que estar al tanto de todos los problemas y tiene a su vez que encontrarle las mejores soluciones a esos problemas.

E 57 – (066): También, 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. Yo nunca estoy enojado, yo siempre estoy contento. Porque vos al docente lo tenés que atender, te tiene que ver bien y él se va a sentir bien. Cada uno sabe que yo soy el director. Yo soy uno más y ellos me respetan como el director. Es un equipo. Mi rol específico es de un asesor más.

E 58 – (067): Un director debe ser una persona responsable, equilibrada, justa.

E 60 – (068): Como director es una emoción poder estar un día más frente a la escuela, más que al frente, dentro de la escuela, porque yo creo que si uno eligió la docencia y estudio para eso, el lugar donde está lo debe sentir, si uno no lo siente es como que si va a pasar el tiempo, y yo a veces digo que importante ser parte de todo ese movimiento día a día en la escuela. Como que uno es parte de ese engranaje, igual la escuela va a seguir funcionando uno este o no este.

### *Categoría 3. Prioridades e intereses de la gestión y el estar cotidiano del directivo.*

A la pregunta en la categoría anterior sobre quien es el director, la directora, se abre en esta categoría el decir sobre que hace el directivo. Ese hacer o intención de hacer lo han expresado a través de las prioridades o voluntad de cubrir tal o cual acción. No queda reducido solo a un hacer, hay un entrever que se trata también del estar, y ese estar es tangible en lo cotidiano (Rockwell, 1995) de la gestión, del sujeto y de las instituciones.

#### *Citas:*

E 2 – (069): Lo mío específicamente es lo pedagógico yo no me ocupo de lo administrativo, lo operativo, ni de lo idílico, lo mío es trabajo pedagógico. Sí, pura y exclusivamente. Mi relación es ver el trabajo diario del docente y de los chicos y bueno hacer también un trabajo con la comunidad, con el afuera... con los padres o con otras instituciones.

E 3 – (070): En mi trabajo se pierde tiempo por cuestiones ajenas al proceso pedagógico, temas de infraestructura, asistencias, pero tiene la ventaja de poder resolver situaciones cotidianas; abordar el proceso de enseñanza desde una supervisión vinculada con el acompañamiento; planificar estrategias institucionales y poder cambiar algunas cosas.

E 5 – (071): Todo el tiempo tenés que estar animando, porque si vos no animas, se te caen los profesores, se te caen los preceptores y se te caen los chicos. Vos tenés que estar todo el tiempo animando, y aparte conteniendo, porque hoy por hoy, fundamentalmente, estoy escuchando, estoy abrazando, estoy conteniendo padres, que vienen, que lloran, profesores y preceptores porque tienen sus problemas personales y animar, a parte de que tenés que direccionar desde un ideario de colegio, el perfil de alumno, el perfil del docente y el rumbo, ni más ni menos, pero

fundamentalmente lo que estas recibiendo son problemas. Y bueno, y todo eso es animar, animar.

E 6 – (072): Ahora en la actualidad hay una nueva imagen del director, que tiene mas que ver con lo pedagógico, con un director que sea un orientador, un docente más, en el sentido de un docente capacitador, más interesados por tema de la enseñanza y de aprendizaje, más en contacto con los docentes. La dirección esta ligada a lo pedagógico, me parece que el director tenga saberes pedagógicos es indispensable; no me parece que un director que no le pueda dar un consejo a un docente, hay que tratar de que cada vez más los directivos tengan que ver con esto.

El directivo puede aportar a la escuela para que sea más democrática, ayudar a los docentes. Aportar para que otras funciones que están puestas en los papeles, como la nueva ley de niñez y adolescencia, se pueda conocer y se ejecute. Los Consejos de Escuela que son organizaciones internas, ayuda a que la dirección no tenga que tomar todas las decisiones, podría hacer un consejo donde participen padres, auxiliares, docentes, estudiantes, donde ese consejo pueda tomar las decisiones.

E 4 – (073): Por otra parte hay muchos problemas disciplinares y sociales, que sobrepasan a los problemas pedagógicos. Y que hago para resolver? Y estoy presente le pongo el pecho, me apoyo con el equipo de orientación escolar.

Ser directora implica un grado de responsabilidad muy grande, es una tarea muy compleja, se realizan muchas funciones y hoy en día hay que responder a las demandas constante de los alumnos y principalmente de las familias, son muchas las responsabilidades, dirigir no es fácil.

E 1 – (074): Tarea administrativa la Directora no. Lo que hace es supervisar al Secretario. El Vicedirector lo que hace es supervisar clases, detecta dificultades o aquellas cosas que hacen bien los profesores y estimulamos esas cosas que hacen bien, las estrategias utilizadas y las socializamos con el resto de los profesores para que las tomemos como buenas, y cuando hay que modificar algo lo llevamos acá a la Dirección y tratamos de ver cuáles son los errores para poder cambiar...

E 8 – (075): Llevar adelante la escuela es lograr que se cumpla todo lo previsto en los diseños curriculares y en la normativa vigente en un clima de armonía, camaradería y respetando la tarea de todos para lograr una escuela inclusiva y con calidad educativa.

E 9 – (076): Esta escuela me gusta y aprendo mucho porque es una escuela muy, pero muy conflictiva. Aprendes más, porque en una escuela más conformada estás específicamente trabajando en tu rol, bien de libro. En cambio esta es una escuela donde vos tenés que hacer muchas más cosas.

E 10 – (077): Siempre estás haciendo de mediador, por cualquier conflicto entre los chicos, los padres, chicos que no vienen a la escuela. Pero mediador sos siempre y la experiencia tiene mucho que ver en esto, te ayuda bastante en saber cómo manejarse en algunas situaciones. Y después tiene mucho que ver con cómo es uno y tratar de manejar la situación de conflicto con la mayor frialdad posible, para poder sostener y escuchar, acá hay que sostenerle mucho la oreja a los chicos, hay chicos que no son escuchados.

E 12 – (078): Lo que hace un director orquesta, donde lo pedagógico queda en el último escalón y tiene que atender a problemas de infraestructura, papelería, licencia, la pelea de un chico en la esquina, la merienda, la violencia escolar, embarazo adolescente y más.

E 13 – (079): Ser directivo en ocasiones se convierte en terapeuta de padres angustiados, madre sustituta de alumnos conflictuados, consejera sentimental de adolescentes con hormonas revolucionadas y experta informática tratando de solucionar las cuestiones que nacen en facebook y repercuten en la escuela. Se podría decir que las funciones más importantes son las de liderazgo, conducción, asesoramiento y supervisión. En todas las áreas y para con todos los integrantes de la comunidad educativa.

E.15 – (080): El directivo en general de la escuela secundaria prefiere más la formalización, hacia una conciencia de conducta, yo prefiero más el diálogo, duro y franco para gestionar un problema.

E 22 – (081): Tengo mucha mayor empatía con los alumnos, yo siempre digo que si la escuela fuera nosotros y los alumnos sería fantástico, las mayores dificultades siempre las tenés con los adultos. Con algunos profesores te llevas muy bien con otros más o menos y con los padres es con los que mayor lío te encontrás. Yo creo que el peor trabajo del director es la charla con los padres.

E 24 – (082): Entonces atendemos casos de vulnerabilidad y el directivo es el que tiene que estar frente de esta situación, si hay casos de abandono familiar es la escuela la que tiene que tomar riendas en el asunto, te diría que el directivo es un fusible en este momento, porque es el que tiene que articular todo lo que viene del nivel central, todo lo que se debe y tiene que articularlo con lo que se puede y con lo que se quiere, es complicado pero es bellissimo sino no estaría acá. Y en otra cosa que ves esta tensión entre el poder, el deber y el querer es que a veces como institución estamos solos, como cuando tenés a un chico en estado de vulnerabilidad y pedís la colaboración a las otras entidades sociales que deberían participar y es ahí cuando te dejan, te abandonan.

E 25 – (083): Mi accionar es tratar de ponerle mucha pila a tres o cuatro proyectos que creo que son centrales: orientación vocacional, la cuestión de materias que tienen vinculación con el área social, el área social propiamente dicha que es toda una extensión del colegio hacia fuera y donde estoy permanentemente detrás de cada una de estas cosas porque me parece que son esenciales.

E 26 – (084): Me apasiona lo pedagógico porque estoy convencida que es el eje del rol directivo. Cuando vencen los plazos administrativos pienso lo poco que les importa el aprendizaje de los chicos a los gobiernos de turno porque los directores tendríamos que abocarnos solamente a lo pedagógico. Me defino como una directora defensora de los chicos. Ese me parece el fin último.

E 31 – (085): Prácticamente me dedico a lo pedagógico es lo que tiene la relación con los alumnos, la principal tarea, no la única pero sí la principal, que es la observación de clase y a los profesores y al acompañamiento pedagógico que necesitan los profesores que es la parte más importante.

E 33 – (086): Darle un elemento a los docentes, la función es mía no la de ver, revisar un programa, una planificación, como un proyecto hecho por un profesor, bueno, no solo ver desde lo técnico a ver si cumple con todos los elementos que componen un proyecto, sino también a donde apunta, la finalidad que pretende, que tipo de alumno está queriendo provocar.

E 34 – (087): La gestión es en general una tarea de supervisión además de las tareas diarias, es decir todo lo que surja en el día, participar en el consejo de convivencia por ejemplo cuando hay problemas de conducta, es decir, no se toma ninguna decisión sino participa el consejo de

convivencia que está formado por cuatro docentes y cuatro alumnos y ellos determinan cual es la sanción o remedio que se pueda poner al problema.

E 36 – (088): Tenemos una agenda diaria, planteas qué vas a hacer cada día. Pero después tenemos cosas que van surgiendo, es todo muy movido. El trabajo con los docentes con sus proyectos luego al docente se le hace un seguimiento a partir de visitas áulicas. Después tenemos mucho tiempo dedicado al seguimiento de las trayectorias escolares y los acuerdos. Igual me parece que me falta más, que me gustaría estar como más abocada a lo pedagógico, a esto de revisar las prácticas, tener más tiempo para eso, para no sentir que algunas cosas se me escapan, que es una cuestión de tiempo a veces, de que siempre van surgiendo cosas que son más urgentes, no sé si más importantes, pero hay que resolver. Lo vincular lleva mucho tiempo, los conflictos entre los alumnos, la atención a algún padre, conflicto con algún docente, eso es lo que más tiempo lleva pero yo sé que está bien usado es tiempo también, no es que hoy cierro la puerta y hoy me dedico a ver proyectos, y bueno, en un día puedo sacar todos los proyectos, pero no, me lleva días, porque siempre hay algún conflicto.

E 39 – (089): El director debe ocuparse de la parte pedagógica general de la institución escolar. Pero el gobierno provincial se ocupa de que los directores estén ocupados en otras cosas, no las pedagógicas, mediante campañas, cursos, planificaciones, cambios de planes, sumado a las actividades de administración.

E 43 – (090): El directivo tiene que coordinar con los equipos de profesores las actividades, supervisar sus trabajos. Poder conformar áreas de trabajo según las disciplinas, por ejemplo que las profesoras de Biología, Geografía, Física, etc. conformen el área de Ciencias Naturales y Exactas y trabajen en conjunto los contenidos y asuman responsabilidades como equipo. También cuidar la imagen de la institución atender los problemas de los alumnos y de los padres.

E 44 – (091): Delegar es una de las condiciones que debería tener el director, es propio del director, delegar para poder... hay cosas que no pueden ser delegadas en nadie. El director no puede delegar nada que tenga que ver específicamente con la enseñanza, con la transmisión de conocimientos, de valores, eso tiene que ser exclusivo del director, el seguimiento de las didácticas, la evaluación si bien tiene que ser de todos, a la cabeza tiene que estar el director y a su vez evaluar su propia acción.

E 47 – (092): Siempre cuando uno llega a la escuela empieza algún problemita como para uno no poderse sentarse a hacer lo que tiene planificado a primera hora. Atender los problemas y pedidos del día. Después tratamos de dedicarle un ratito a lo pedagógico, no diariamente, pero si aunque sea dos veces por semana; ver como se va con lo planificado, con las propuestas, la cantidad de chicos que viene a apoyo. Hablar con las tutoras con respecto a los problemas de los alumnos. Yo si tuviera que decir yo lo que es que siento que hago que tal vez a veces prefiero dejar de lado lo pedagógico e insistir en lo humano.

E 51 - (093): Hay una realidad difícil en las escuelas y en nuestra actuación como directivos, tratamos de poner todo lo que se pueda para que puedan llegar a aprender la mayor cantidad de contenidos posibles. Hoy es muy difícil lograr eso. Somos contenedores sociales de las familias. Hay muchos casos de embarazo adolescente y es difícil que lleguen a contar con todos los contenidos y hay que hacer adaptaciones curriculares, no vienen, no es lo mismo que si estuvieran en clases. A su vez hay días que tenemos chicos con problemas, determinadas situaciones que ingresan a la mañana con determinadas problemáticas y eso ya te corre de la parte pedagógica, tenés que llamar a las familias. Acá los problemas hoy más graves que

tenemos son las peleas en la calle, situaciones de violencia juvenil. Eso genera conflicto y hay que saber manejarlo porque sino después la escuela también tiene la culpa. La escuela y la dirección somos nosotros que terminamos en medio del conflicto originado fuera de la escuela. Se trabaja esto, a través de los acuerdos institucionales de convivencia. Es una tarea diaria. Una de las cosas que hacemos es primero intervenir nosotros y tener el protocolo de intervención, instrumentos que uno los debe manejar de lo contrario después como directivo puedes tener problemas con las autoridades y lo que dice el protocolo si o si tiene que hacerse.

E 53 – (094): No es lo querido pero uno a veces se tiene que correr de lo pedagógico por estos problemas administrativos y problemas de violencia que llegan a la escuela. Incluso a veces son conflictos de carácter moral que te excede de tu función. Entonces hay un montón de cosas que van más allá de solamente si cumplo la función.

E 54 – (095): En la actividad del directivo lamentablemente predomina lo administrativo, “lo urgente tapa lo importante” hay muchos requerimientos burocráticos que se llevan la mayor parte del tiempo. Si bien asumo la delegación de tareas, igual no alcanza. Lo que pasa es como dicen, que el director esté en todas partes y en ninguna al mismo tiempo.

E 56 – (096): La dirección desde ya es otro enfoque, es otra mirada muy distinta a la del aula, es mucho más abarcativa, conoces mucho más la realidad de los chicos, tenés la posibilidad de contactarte desde otra perspectiva y accionar de muchas maneras. Por ejemplo, frente a una problemática de un pibe, puedes trabajar en conjunto con los diferentes circuitos escolares tomar acciones mucho más específicas y concretas para poder solucionar o encauzar. Los problemas, para mí desde acá no se resuelven, sino que se tratan de encauzar, es decir al pibe se lo trata de llevar de la mejor manera para que se cumpla el objetivo de estar en la escuela y que pueda terminar, esto es fundamental, nosotros acá no brindamos soluciones, lo que si se brinda es la posibilidad de encauzar el problema para que el chico pueda seguir en la escuela.

E 57 – (097): Yo estoy acá en contacto con las universidades, las industrias, empresas y sindicatos, porque el chico de esta escuela va a ser profesional, porque es un técnico; y el va a estar ligado a la industria el día de mañana, o tenemos que recurrir a la industria. Entonces yo tengo que tener un contacto permanente con todas industrias, empresas, sindicatos, universidades, los ministerios, esa es la misión nuestra; y solucionar los problemas acá, que escapan o sobrepasan a las otras autoridades, el último en la lista soy yo para resolver esos problemas. Y no lo resuelvo yo solo, sino, lo resolvemos entre todos. Entonces, todo hay que darlo a conocer y trabajarlo entre todos. Decisiones, son infinitas decisiones. De poder llevar algo adelante con un docente, enfrentarme o hacer pedidos a mis superiores cuando necesitamos. Es decir ahora conseguimos un buen financiamiento para obras de la escuela y eso es gestionar.

E 59 – (098): Lo hago porque me gusta, me encanta. Me gustaría hacer más. Esta relación, esta cuestión macro, de ver desde arriba, me hago la idea de que ves la escuela desde arriba y vas donde te parece que puedes ser útil. Me gustaría tener más tiempo para acompañar en el aula, al docente, al alumno. Cuando tengo un ratito me voy a las aulas. Eso lo hago casi periódicamente.

E 60 – (099): En muchas oportunidades cuando salgo de dirección es porque siento la necesidad de plantearles cosas a los alumnos ya sean de la institución o cosas de la sociedad y que ellos tienen que estar informados, no leen el diario, es uno de los mayores inconvenientes que tenemos. Luego lamentablemente aparece el tema administrativo que siempre está y digo lo administrativo es importante pero más importante es el alumno, entonces hay que sentarse a ver las prioridades, porque los superiores ¿qué hacen? , bajan las cosas para ayer y el para ayer

demuestra que la escuela no planifico su actividad pero tampoco la dirección superior la planifico porque para ayer las cosas no son, las cosas son en el tiempo que uno puede.

E 61 – (100): Las actividades de la dirección están centradas y predominan las administrativas, algunas técnicas pero todas estas condicionan las acciones y decisiones más de enfoque pedagógico.

E 62 – (101): Mi labor como directora es coordinar el equipo de trabajo e integrar conjuntamente a los alumnos en la misma función, tarea difícil, pero gratificante. Me interesa construir lazos dentro de la comunidad educativa brindando prácticas educativas inclusivas y equitativas.

#### Categoría 4. *Saberes del director para la gestión.*

La práctica de la dirección involucra determinados saberes, no solo aquellos que se prescriben desde la administración central del gobierno educativo sino también los generados por los propios directivos. Como profesionales en ejercicio munidos de experiencia en el desarrollo de sus tareas han construido saberes que en lo cotidiano sustentan su práctica y acumula conocimiento concreto sobre los ámbitos de los sujetos y de la escuela.

#### Citas

E 1 – (102): Primero ser muy flexible...no sé qué es lo que hay que saber, pero para ser directora primero hay que ser profesora, tener un conocimiento global más o menos de todas las áreas, más o menos porque hay materias que yo realmente no las conozco, matemáticas, hay muchas materias que yo realmente no las manejo, pero si tener por ahí la mente bastante abierta,

E 10 – (103): Nada fácil ser director. Es más fácil si uno antes ha pasado por ser secretario de una escuela, la tarea de secretario te da una amplitud de conocimiento de todo lo administrativo que tenés que manejar que no te la da el ser director solamente. Yo empecé como secretaria, después fui vice y después fui directora. Pero la tarea de secretaria te da la amplitud de todo lo administrativo que tiene que manejarse en una escuela, entonces eso te da mucho más ventaja cuando sos director.

E 11 – (104): Una capacitación general sería necesaria, yo que no me formé a lo mejor para directora, lo hago desde mi experiencia de cuarenta años en la docencia, entonces tengo a lo mejor una devolución de lo que a mí me pasó. Apelo mucho a la ley de la experiencia que uno ha adquirido. Si he visto que hay tratados de supervisión, de acciones del director, que son libros que son muy útiles, pero siempre no puedo evitar aplicar la práctica de lo que yo sé. Es tanta teoría, que después decís, esto es lo que tengo que hacer, y es la práctica.

E 17 – (105): La formación para directivos tendrían que dictarla las universidades. Porque le tiene que dar al director una mirada muy amplia no solamente sobre la educación en el lugar en donde está trabajando sino a nivel mundial, sobre historia y evolución de la educación a nivel mundial. Yo creo que eso hoy en día quien lo da es la Universidad, con una carrera específica pero tendría que estar articulada con el Sistema Educativo cosa que la carrera que da la Universidad pueda estar en contacto permanente con el sistema. Lo que falta es práctica, porque en la práctica la persona pone pasta a lo que está haciendo.

E 18 – (106): Bueno, para un cargo directivo tengo que estudiar, tengo que seguir más allá. Vas armando tu perfil, estudié la Licenciatura en Gestión Educativa, sumado un poco al modelo de esa directora reconocida y lo que me parecía que podía ser la gestión. Empecé a comprar libros, que había pocos en ese momento, para ver sobre la práctica de directivos.

E 23 – (107): Nunca uno puede decir que está totalmente capacitada. Siempre uno necesita aprender, leer, escuchar colegas. Me parece que nunca terminas de capacitarte. Tenemos una capacitación donde estamos con otros colaboradores y directivos. Se hacen intercambios de experiencias y demás. Me parece que uno de los puntos importantes a nivel formativo en el sistema educativo, es mayor formación para resolver situaciones emergentes. Situaciones de violencia y conflictos que muchas veces son de índole familiar y se trasladan a la Escuela. Uno no sabe como manejarlo.

E 26 – (108): Hay que saber sobre los fundamentos de la política educativa para poder hacer que todos en la escuela sepan que se trabaja de una manera determinada porque hay que formar un sujeto determinado, para que se entienda el por qué de la inclusión de todos, para que se tengan las herramientas necesarias para atender la diversidad. Hay que saber sobre teorías de aprendizaje. Sobre planificación. También es necesario saber sobre historia de la educación en nuestro país para entenderle porqué de la política educativa del momento y ser sujeto crítico de lo que desde los distintos niveles se diseña. Y yo creo que hay que saber sobre filosofía de la educación. También sobre las dificultades de aprendizaje, sobre resiliencia y subjetividad ya que colabora para abordar casos de problemas de aprendizaje que tienen su base en la baja autoestima. En conclusión, más que saber, creo que hay que ser muy lector para poder asesorar, sugerir. Y bueno obviamente que hay que saber motivar al grupo de trabajo para lograr los objetivos que nos proponemos en el marco del PEI. Todo lo administrativo se aprende fácil.

E 29 – (109): En realidad no veo las cosas de manera cerrada sobre el saber del director. El conocimiento es fundamental, saber las leyes que rigen la educación, los derechos de los profesionales de la educación y sus deberes, los derechos y deberes de los educandos, poseer un saber pedagógico, que es la esencia de una escuela, saber cómo funciona una gestión democrática y hacer que ella sea efectiva es muy importante.

E 35 – (110): Para la función directiva la formación básica es ser docente, es lo que establece el estatuto del docente y estudiar para saber todo lo que tiene que ver con el funcionamiento, las normas que se aplican, las disposiciones en educación.

E 37 – (111): Creo que no solo para ser director sino en principio docente, es necesario saber escuchar, poder reflexionar, poder trabajar en equipo y por sobre todas las cosas amor al trabajo pedagógico que es muy diferente al tener un empleo y cumplir con las exigencias mal interpretadas en ocasiones respecto al trabajo. El trabajo docente debería fundarse más allá del conocimiento disciplinar, en establecer vínculos respaldados en el respeto, la tolerancia y la aceptación de la diversidad cultural tratando siempre de mejorar en lo personal no solo al que aprende sino al que enseña.

A 38 - 112): A mi formación le agregaría la parte de reglamentación, todo lo que es manejo de estatutos, reglamentaciones vigentes, acuerdos paritarios, todas esas cosas que debiéramos tener una capacitación especial, sobre todo los directores. Se hacen las capacitaciones pero no son obligatorias, o las ofrece el gremio, puedes ir o no, pero en realidad la parte de la reglamentación es fundamental.



E 42 – (113): Tiene que tener una fuerte ... yo no sé si saberes pero si una experiencia política importante y además de eso tiene que tener saberes vinculados a la gestión, que no necesariamente se aprenden en una capacitación en gestión, tiene que ver con el recorrido en la institución, con miradas académicas con miradas políticas que uno pone sobre la institución. De alguna manera yo en realidad mi capacitación en gestión la hice a posteriori. Estoy cerrando una maestría en gestión, en realidad ha sido muy interesante porque me ha permitido formalizar todo lo que yo ya venía haciendo, pero no me ha aportado miradas que, sin desmerecer, yo diga claro, -no pensé en esto. Hay que saber mucho de didáctica... una formación muy fuerte en didáctica... porque si no una no sabe de qué está hablando, y una formación pedagógica importante y una formación en política educativa sin lugar a dudas... uno tiene que saber mucho de política educativa y conocer la historia.

E 45 - (114): Cuando accedí al cargo tenía dudas porque yo se como obrar con los profesores, con los chicos, pero en cuanto a lo administrativo no me interesan los papeles y claro que si tenía que conocer como lo que dice la disposición, lo que dice la resolución, para no cometer equivocaciones reglamentariamente, pero a veces obro más por intuición.

E 46- (115): Para ser directora tuve que leer mucho sobre política educativa, la normativa, el encuadre pedagógico- didáctico de las áreas de conocimiento. Estudiar es permanente. Siempre hay que leer y actualizarse para poder asesorar.

E 49 – (116): Para ser directora uno se prepara estudiando, no es de la mañana a la noche, lo que vos haces es reforzar lo que ya sabés. La capacitación se va haciendo a través de toda tu carrera no es que decís que hoy estudio, este mes me voy a dedicar, no, siempre estás profundizando mayores conocimientos, porque año a año van ocurriendo diferentes cambios en educación y el directivo esta muy involucrado. Se esta siempre estudiando.

E 51 – (117): Sobre el saber de un directivo, primero, es el conocimiento de la realidad de la escuela. Después en base a eso y a la experiencia saber aplicar a las circunstancias los contenidos curriculares, que los chicos puedan adquirir a través de toda su trayectoria escolar los contenidos.

E 52 – (118): Todo lo que tiene que ver con normativas, de hecho los directivos ya lo deberían saber. Después entender la realidad de la comunidad. Hay unos estudios que hablan sobre conducción directiva que dicen que para conocer cada detalle de su comunidad, lleva 3 años de gestión. En mi caso que venía de una gestión bastante irregular y cuando yo tome el cargo tuve que empezar a conocer a la gente y la gente me esta conociendo a mi.

#### *Categoría 5. Dinámica de trabajo y de las relaciones.*

La dinámica hace alusión a la forma de cómo se desarrollan los acontecimientos en el espacio de trabajo de las escuelas. Los directivos son sujetos en movimiento en la esfera escolar con su connotación pública, política, social y cultural. La dinámica en las relaciones expone las capacidades y formas mediado por dispositivos institucionales de cómo los directivos establecen los vínculos con los otros miembros y operan en consecuencia.

Citas:

E 2- (119): Tenemos una buena relación, creo que la autoridad pasa por eso, por tener una buena relación con todos, de última yo ocupo un rol, y soy una persona y todos mis compañeros son personas, yo las siento así, como compañeras, si bien hay decisiones que no pasan por ellas y pasan por mí la relación es buena, podemos conversar todo, en ese aspecto somos muy democráticos.

E 6 – (120): El rol como directora no es ese lugar de ser el que tiene el poder y decide todo, no es el lugar que me gusta, me gusta más una escuela donde todos participamos, donde todos decidimos, donde la gente participe, se involucre. Aparte muchas veces se ve mucho maltrato de los directivos hacia los docentes, o que se excedan en la autoridad que tienen, o que se hagan críticas destructivas o que se los desmoralice; o que toda propuesta que traen sean mal vista, eso me marco para el otro lado, en un sentido, para tratar de ser mejor.

E 4 – (121): Tener mucha paciencia, potenciar el amor por los chicos, en el sentido de que hay que dialogar mucho con ellos, marcarles los límites con amor y en cada medida disciplinar que uno tenga que tomar, que ellos descubran que no responde a un castigo sino a una instancia de crecimiento, entonces para lograr todo esto hay que trabajar; y desde lo pedagógico también porque implica acompañar al docente, implica estimularlo para que pueda dar, o sea, para que su potencialidad la pueda explayar; porque cada docente es distinto y a cada uno hay que encontrarle el punto como para que pueda revisar su práctica, como también detectar cuestiones que dificultan el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

E 7 – (122): Se buscan permanentemente soluciones, estrategias en cada caso, siempre en función de las problemáticas. Con la experiencia en la gestión resulta más fácil, pero también uno como director se va aggiornando a los vaivenes sociales, de formación de docentes, características de los alumnos y de las familias.

Se puede crecer en lo personal y también institucionalmente. Para ser director de 8 horas se necesita tiempo extra, a pesar de la carga horaria; firmeza y coherencia entre el decir y el hacer, convicción en la toma de decisiones y vocación docente, y por sobre todas las cosas poseer humanidad hacia el otro, sea alumno, docente, auxiliar o familia. Tener la capacidad de visibilizar y anticipar, estar convencido que la educación a través de la escuela es la herramienta más importante para transformar y mejorar la sociedad.

E 8 – (123): Trabajamos en equipo y escuchar a todos es importante para que la autoridad del director sea reconocida y además con el ejemplo diario.

E 11 – (124): Hoy en día tenés que tener mucha calidez humana y ser muy inteligente para manejar la gestión de personal, tenés que tener intuición, percepción, además de toda la formación profesional que es importantísima, pero bueno, con el impulso sólo, no basta. Y yo pienso que quizás hay gente joven que lo adquiere, pero te lo da la experiencia, el director tiene que tener cierta edad, cierta experiencia, porque la experiencia te da esa inteligencia y capacidad práctica, que es la práctica misma. La madre de todas las ciencias es la experiencia. Tenemos, mucho diálogo y sobre todo respeto por todas las actitudes, La ruptura frente a una dificultad no va, hay que tratar de solucionarla siempre por la normativa.

E 13 – (125): Una de las cosas que más me gusta de mi función es el trato directo con los alumnos y la posibilidad de, en algunos casos, tener el poder de solucionar algunos temas que para ellos, desde su lugar, son irresolubles. Me gusta poder atender a los chicos, escucharlos y ofrecerles una salida que está dentro de mis atribuciones y posibilidades tomar. Me gusta mucho mediar en sus conflictos, tanto con sus profesores como con sus pares, y ver los resultados

positivos alcanzados después. Que los alumnos vean la figura del Director como alguien cercano, accesible, cuya función es trabajar para su beneficio.

E 15 – (126): Sabemos todo de los alumnos, pueden conversar con personas que los escuchan, la preceptoría es una parte más de su salón, de puertas abiertas, eso los chicos lo reflejan con actitud de cariño y respeto. Los conflictos se gestionan de manera más abierta.

Yo como director que hago, si tengo algún problema con algún alumno, se habla con el padre y el alumno si veo un cambio por la positiva yo no escribo ni una sola palabra. En el sistema actual esto me condenaría, dado que debemos acumular actas, formar un prontuario, para que en esta escuela tan inclusiva se junten elementos para tener argumentos para no incluirlos. El sistema, ¿cómo resuelve esto? Cambia el alumno a otra escuela. El sistema, a mi entender, es hipócrita. El conflicto se exporta.

E 16 – (127): Desempeñar este cargo es todo un desafío personal cada día, es difícil, hay que estar atentos al diálogo, con todos los miembros de esta comunidad, hay que saber consensuar, y por supuesto siempre tener presente que estamos en una democracia, en donde todos tienen que tener voz. Yo realmente creo que las cosas se construyen día a día, pero como todo hay que seguir una normativa, hay que consensuar frente al conflicto y también tenés que tener un manejo de situación.

E 18 – (128): No era lo mismo trabajar con un grupo de jóvenes, adolescentes que trabajar con adultos. De pronto, manejar a ese equipo docente y una cosa es tener al equipo docente como par y otra es tener al equipo docente como directivo.

E 19 – (129): La tarea del director es primero armar un buen equipo de trabajo, poder coordinar los distintos grupos de acuerdo a sus funciones, acompañar permanentemente en todo al portero, al preceptor, como para que ellos sientan que tienen un respaldo a quién dirigirse. Tener formado su equipo de trabajo como para poder llevar una institución adecuadamente hacia adelante. Es una tarea difícil abordar todas estas cuestiones.

E 20 – (130): Y en cuanto a la dirección cuesta enfrentarse a esas nuevas problemáticas de este recurso humano que tenemos. Hay que saber manejar al que no le importa, a aquel que le importa, al comprometido, al que está enloquecido y no sabe qué hacer. Es difícil el lugar donde estamos. Por eso, hay una mezcla de todo, del sistema, en realidad. En cuanto a mi labor, es un permanente cambio y estar construyendo siempre, el día a día con tu pareja pedagógica, con tu equipo. Adaptarnos a lo que tenemos.

E 22 – (131): Como director hay que dar la suficiente confianza para que el profesor que ve algo mal venga y te lo diga. Yo creo que hay una diferencia fundamental entre autoridad y poder. Poder, por el cargo que vos investís lo tenes, dentro del ámbito escolar yo tengo un poder que me lo da investidura de mi cargo, y es muy distinto a tener autoridad. Tener autoridad implica otras cosas, implica algo que vos traes adentro, implica que vos seas coherente entre lo que decís y lo que haces, que seas justo y bueno en un montón de cosas, que es lo que a vos ante los chicos te da autoridad. Cuando vos tenés necesidad de empezar a aplicar el poder es que estás perdiendo autoridad. La autoridad no es algo que te viene dado, es algo que te dan los demás, entonces, cuando vos actúas con autoridad no necesitas sancionar, no necesitas estar retando a los chicos. Ahora si yo tengo la necesidad como director de estar todo el día gritando, todo el día sancionando, yo lo que estoy haciendo es aplicar el poder que tiene mi investidura para poder manejar la cosa.

E 23 – (132): Hay una diferencia entre docente y directora, cuando uno está en una situación de ser aceptada, rechazada, criticada, porque bueno sos la cara visible de la Escuela. Te quieren ó te critican. Es un tema estar en un cargo directivo, es muy complicado conformar a los demás. Hay docentes y padres que quieren que seas sumamente inflexible y a mi no me sale. Soy más conciliadora, mediadora. No podes estar sancionando todo el tiempo. Hay como instancias previas, no podes ir enseguida a la sanción. Considero que hay que tratar de mediar con los chicos, hacerles reflexionar, hablar y bueno cuando no quedan intermedios ir a la sanción.

E 25 – (133): En mis decisiones el aspecto que tomo como central es el otro y en orden de relación el alumno y después el resto, fundamentalmente en esta cuestión el sujeto esencial es el alumno con el cual, a su vez, converso todo el día.

No establezco diferencias entre los cargos al contrario me pongo a la par del profesor del preceptor de quien sea. Si hubiese alguna diferencia es porque pretendo, y creo me corresponde, tener una visión más panorámica de todo el proceso de 1° a 6° de la secundaria y fundamentalmente de la proyección social.

E 27 – (134): Cada uno lleva a cabo su rol. Buscamos las respuestas a los desafíos que se nos presentan y más aun cuando se trata de los alumnos. Somos de reunirnos tanto con el equipo de conducción como así también con el equipo docente. Como así también aclaro que cuando surge un problema, y hay que tomar una decisión, aquí la relación con la vice es diferente que con los demás actores institucionales, por lo que esta tarea de conducción implica apoyarnos en la toma de decisiones. Yo asumo mi rol, es decir, el de dirigir, controlar y evaluar.

E 30 – (135): Una de las funciones del directivo es detectar problemas y ser criterioso para su jerarquización y priorización. Pero también debemos saber que problemas son de nuestra competencia y debemos trabajar con todos los recursos y estrategias para abordarlos en equipo y atenderlos y cuales no lo son, tratando de arbitrar los medios para que incidan lo menos posible en la función específica de la escuela que es enseñar.

E 31 – (136): Mi forma de ser es como que me gusta que todos participen. La modalidad democrática tiene una desventaja que es que lleva más tiempo. Porque si querés que todos participen tenés que separar todo, escucharlos y respetarlos, pero creo que es la mejor forma. Porque en la medida en que vos les das participación la gente se compromete mucho más.

E 34 – (137): Las decisiones en general las toma la directora, vicedirectores y secretario que son los que generalmente nos encontramos más seguido, cuando se necesita respuesta rápida, o si no son cosas que están acorde con lo que es el proyecto educativo de la escuela por ahí lo toma la directora.

E 39 – (138): En el cargo fui democrática y humanista, no imponer ideas y si consensuar, pero también como directivo crees que podés hacer lo que soñabas pero hay que acatar órdenes de la superioridad que no siempre las ves acertadas.

E 40 – (139): El directivo tiene que “explotar” al máximo posible la capacidad de cada uno. Para eso tenés que conocer a la gente. Una buena percepción, un buen acercamiento a la gente, tratar de escuchar, tratar de dejarte llevar incluso por la intuición, no creer que siempre tenés la verdad. Son las cosas que realmente sirven para dirigir. Tratar de trabajar en equipo, una cosa que los docentes en general no sabemos.

Hay cosas que te traban como la burocracia, te insume tiempo, te lleva horas de trabajo dentro y fuera de la escuela que te impiden utilizar ese tiempo para lo que realmente es dirigir la escuela.

E 42 – (140): Lo mejor que puede hacer un director, me parece, es entender que tiene que darles espacios para trabajar a todos, y que tiene que poder trabajar con todos, de hecho yo sé perfectamente quien acuerda conmigo y quien no y sin embargo en los momentos de convocarlos a trabajar, convoco a todos

Los directivos del colegio somos los que capacitamos a los docentes en enseñanza para la comprensión porque tenemos un largo recorrido y una importante capacidad instalada

Yo coordino todo el trabajo, aunque tengo una secretaria administrativa, que se encarga de todo. Integro todas las reuniones de trabajo grandes, cambios de diseño, yo estoy en todas, en absolutamente todas las reuniones porque me interesa saber que están diciendo los docentes, me interesa saber de qué manera intervengo, de qué manera proponemos un cambio de rumbo, porque muchas veces de lo que uno piensa hay que proponer algún ajuste. En algún encuentro específico también poder explicarle a los docentes lo que quiero que hagamos, soy yo la que digo los grandes ejes que vamos a trabajar, yo expongo que metas vamos a tener para este periodo y que ellos deberán organizar, cuando, entonces el director además de que comanda el colegio hay cosas que relega por supuesto, en el vice pero además es la cara del colegio hacia afuera, en representación del colegio en todos los espacios... soy yo.

E 44 – (141): En la dirección también uno aprende a valorar, de este lado, a mi lo que más me impactó fue que antes veía los conflictos que se originaban en la escuela porque somos muchas personas, los veía negativamente y ahora que estoy en este lado cuando surge el conflicto no lo veo negativamente. Será por el mismo hecho que me corresponde resolverlo. Antes lo veía de afuera, en cambio ahora, ¿qué hago?. Es increíble como una empieza a ver que de una situación conflictiva siempre algo se aprecia, siempre. Y si porque es justamente un ponerte en acción es decir ¿ahora qué hacemos? Eso me llamo mucho la atención en mi cargo.

E 45 – (142): En mi desempeño la constante es el respeto, a mis colegas, a los chicos, la importancia de la persona. La jerarquía está pero no tiene una incidencia solo por el poder que representa.

E 48 – (143): Las decisiones las tomo en equipo. Hay un equipo grande. Así que tratamos, en definitiva... Yo lo que sí tengo claro es que la última decisión, la decisión cuando hay que poner la cara es mía. Digamos, yo soy la cara de esa institución. Pero no hay mejor manera que conversar las cosas y tomar alguna... porque cuando la gente siente que forma parte se compromete más, si no se tiende a un paternalismo donde, bueno, “si la directora quiere, si la directora no quiere”. En realidad no es así, o sea, tenemos que armar equipos de trabajo. No es fácil. Es una tarea difícil, esa es otra de las fuertes tareas que uno tiene, de armar equipos y que todos sientan que pertenecen al mismo equipo. Porque también educa el director, también tiene rol de educador, no es que dirige, o sea, todos tienen rol de educador. Se trabaja estando cerca de los docentes y haciéndoles ver diferentes cosas, cuestiones, trabajando siempre la potencialidad. Y cuando viene el conflicto enfrentarlo, no evadirlo, enfrentarlo. Pero tampoco dramatizar.

E 55 – (144): El trabajo del director es conducir un equipo de trabajo. Escuchando a los docentes, a los alumnos, a los padres, se pueden establecer acuerdos buscando nuestra finalidad que es la educación. El director tiene que estar en todas las situaciones de los grupos de trabajo pero a su vez facilitar todo lo demás, los recursos. El director como cabeza tiene que tener siempre la relación con la comunidad. En un equipo directivo se tiene que ser muy transparente con el otro, las dos personas del equipo tienen que resolver las cosas juntas. En nuestro caso nos consultábamos todo.

E 56 – (145): Personalmente como director trato de apuntar, al igual que los profesores a los preceptores e incluso muchas veces los porteros, a acompañarlos y escucharlos y también de asesorarlos en la medida de lo posible, cuando las situaciones que me confían superan nuestras posibilidades, entonces buscamos ayuda, creo que ese es el límite, hoy tenés que educar desde un montón de roles. Por ejemplo evaluar si logré mantener la matrícula o bajar la deserción, y también la actividad docente en cuanto a compromiso con la institución, los docentes son evaluados, no, más que evaluados trato de acompañarlos o asesorarlos, pero la verdad es que evito la palabra evaluación y utilizo más la de acompañamiento porque la palabra evaluación genera incomodidad, se ponen a la defensiva, creo que cabe poner en cuestión el termino, por lo menos de la manera en que lo entienden, es cómo un enjuiciamiento del cual se tienen que defender y no como un aporte que les permita mejorar, yo siempre les digo que cuando voy a observar una clase, no voy a ver si están haciendo bien o mal las cosas sino que mi intención es asesorarlos en lo que pueda y colaborar en el desarrollo del trabajo de forma criteriosa o reflexiva.

E 57 – (146): Como director decido asumir el buen trato de las personas, nadie no es tratado como un objeto, el alumno acá es tratado como un ser humano, no es un número más, por eso se trabaja a puertas abiertas y ando recorriendo la escuela permanentemente. No le tengo miedo al alumno, no le tengo miedo a las preguntas del alumno, porque yo voy creciendo con ellos, entonces no le tengo miedo. Porque hablan con los directivos como si fuese un par de ellos; necesitan algo, vienen acá; expresan lo que necesitan; y juntos llevamos las cosas adelante. Si tengo que hacer algo, les explico por qué; porque mucha gente no le explica al chico por qué. Y tener diálogo. Entonces cuando se dice que -“hay que hacer tal cosa porque sí”, no sirve. Por eso les digo que a mí no me van a encontrar en ningún libro.

E 58 – (147): Se elaboró el PEI desde el primer año en el que comencé a trabajar como directora y tiene un nombre: “Educar para la vida”. Elaboramos el PEI con los aportes de todos los docentes y personal auxiliar de la escuela. No les dimos ninguna clase de participación a los padres ni a los alumnos.

E 60 – (148): Las decisiones la tenemos que tomar todos, porque se supone que el problema puede ser a nivel directivo, a nivel aula, a nivel taller o a nivel general, hay que diagnosticarlo y plantearlo. Por eso tenemos conformado un conjunto de profesores asesores, no esta solamente el cuerpo directivo sino que hay un grupo de docentes que son por lo general los jefes de departamento que intervienen en las decisiones que son posibles porque ante el inspector hay cosas que el director tiene que tomar la decisión, pero las que son de interés general y pueden participar, ellos opinan.

Respecto al proyecto educativo institucional que es fundamental porque a partir de ahí nosotros marcamos los distintos lineamientos y los distintos sectores, los docentes son reacios a participar en la elaboración. Sostengo que si no participamos todos juntos esto así no sirve porque la idea nuestra como cuerpo directivo tiene que estar coordinada con los docentes y sus saberes, es ahí donde se plantean inconvenientes y no se puede avanzar. Un problema es la pertenencia a la institución. Lo que cuesta mucho es que ellos se arraiguen con la institución que se hagan parte de ella. Cuando uno siente la escuela como tal es ahí cuando empieza a trabajar.

#### Categoría 6. *Desempeño directivo, cansancio y malestar.*

Los directivos reconocen la necesidad de exteriorizar las situaciones de malestar personal y sufrimiento psíquico profesional que deviene del espacio laboral de las escuelas secundarias donde se desempeñan. Las constataciones en la versión de los

directivos son un llamado de atención y mantiene el alerta sobre el síndrome Burnout en los directivos.

Citas:

E 2 – (149): Es mucha la tarea y es poco reconocida la del docente, no solo en mi cargo. Todos te cuentan toda la problemática, siempre sos el responsable de todo, siempre tenés que brindar contención y bueno, somos personas y tenemos un montón de errores y de falencias cosas que no estamos capacitadas aunque permanentemente estamos buscando por donde abordar las distintas problemáticas que pasan. Hoy no es solamente un problema de aprendizaje, aprende, no aprende, sabe no sabe, hoy hay bloqueos emocionales de todo tipo y tenemos que estar permanentemente viendo como resolver esas cosas.

E 3 – (150): He sentido mucho desgaste por las rutinas no relacionadas estrechamente con el aprendizaje, problemas edilicios, asistencia, barriales, entrega de informes sobre la hora, eventos reiterados fuera de la escuela.

Ser director te afecta, se es directivo en las veinticuatro horas del día.

E 5 – (151): A mí permanentemente me caen problemas, y otras directoras se desesperan ante el problema, pero la dirección es recibir problemas todos los días, sos un gestor de inconvenientes y un solucionador de problemas.

E 6 – (152): La realidad cotidiana, es que la dirección te consume, los problemas de la escuela, porque el director tiene que resolver todo, desde los sanitarios hasta el último tema pedagógico, todo incumbe al área de la dirección, y todo el tiempo hay cosas, es permanente que venga alguien y te diga, un padre, un profesor, todo el mundo tiene algo para plantearte para decirte, para solucionar; en un sentido con toda los cambios curriculares, todos eso tiene que ver con la educación

E 8 - (153): Mi experiencia de gestión para mí es positiva pero al mismo tiempo desgastante en salud y calidad de vida. Igualmente no reniego de estar trabajando, a pesar que se es director las 24 horas del día.

E 14 - (154): Hoy hay una transición a nivel institucional, si hacemos un corte nos damos cuenta que el segmento de hoy está plagado de momentos de conflictos intergeneracionales, de modelos, de pautas y que todo eso está tamizado por una generación de directivos que está planeando jubilarse a causa de soportar diversos cambios pedagógicos vividos en las etapas de transformación y que los han desgastado. Hubo muchos cambios de estructura académica del sistema que generó un desgaste en todos los niveles. Yo viví el desgaste que se produjo en todos nosotros.

E 16 – (155): Es difícil el día a día, es una vorágine, vivo entre la tensión y el equilibrio, me reparto entre el ser docente y colega de mis compañeros y el rol directivo, en el que me cuesta que mis colegas entiendan que también soy directivo. Creo que esto es más una lucha interna mía, porque después de todo los docentes, mis compañero, son mis colegas.

E 19 – (156): Tuve cambios serios al pasar a ser director, tenía la responsabilidad sobre la espalda, la falta de un vice y una secretaria, entonces era una tensión muy grande que tenía encima. El estrés que me provocó el estar solo con tanta gente a cargo, tantos alumnos y cuestiones administrativas y responsabilidad de uno, me trajo mucho conflicto familiar, porque no entendían que yo haya cambiado mi humor. Yo a mi casa llegaba malhumorado, me

estresaba, inclusive tengo diabetes. El especialista me decía: “Si vos no parás, te va a agarrar diabetes por el estrés y esto, te producen eso”. De hecho, tengo diabetes hoy.

E 31 – (157): Hoy en día estar en un cargo de la función pública es muy desgastante, más que nada en un cargo directivo.

E 35 – (158): Lo que impide llevar la función a cabo es que en realidad las escuelas están plagadas de problemas y eso desgasta. Si el director se podría abocar solo a lo que tiene que hacer sería bárbaro pero la realidad te excede. La realidad es que los chicos traen muchos problemas que no son de la escuela y que la escuela se tiene que ocupar.

E 41 – (159): En mi labor como directora el desgaste muchas veces se presenta por los adultos y no por los alumnos o por toda la Institución. En la Escuela se presentan profesoras con muchos años de actividad ya sin ganas de trabajar con adolescentes o profesores de muy poca antigüedad docente desconociendo intereses, conocimientos previos. A veces el desgaste viene también por propias exigencias personales, criterios.

E 47 – (160): Los directivos deben estar todos iguales, ¿cómo queda uno después de trabajar en una escuela!. Así pasaron los años y ahí estoy, si me preguntan si estoy contenta, lamentablemente es muy difícil trabajar en un cargo directivo hoy en día, yo a veces digo no me da la garganta, aunque me doy cuenta que no podría volver a la cantidad de horas de clases que tenía pero sí me noto que no se si voy a aguantar los ocho años que me faltan para jubilarme en un cargo directivo. Este cargo te lleva mucho más que las cuatro horas y media que nosotros estamos acá en la escuela, ese es el problema grave. Te llaman al menor problema, suena el teléfono y todo continúa, son muchísimas horas de trabajo, estamos en junio y yo ya me noto muy cansada, te demanda mucho, sobre todo estas escuelas chicas, por ahí hay otro tipo de instituciones donde la realidad es muy distinta. No se si volvería a ser directora, si volvería a estar, pero no por la institución, sino porque me noto muy cansada y muy desgastada.

E 62 – (161): Sí hay cosas que te enojan, te angustian, te dan impotencia y a la larga, probablemente, desgasten. A mí, por ejemplo, me cansan mucho las incoherencias del nivel central que te pide cosas inalcanzables, o el supervisor que se pone en rol de controlador y se olvida que él también “pateó escuelas” y te pide imposibles. Esos pedidos terminan en la mentira. Esa lucha desgasta.

### *Categoría 7. Directivos y situación laboral.*

La situación laboral docente no queda ajena a los discursos de los directivos que no solo describen la gestión en su entorno institucional. También hacen conciente su cuota de precariedad del puesto de trabajo, las decisiones de raíz económico-laboral de porque lo asumen y las reivindicaciones de mejores condiciones.

#### *Citas*

E 5 – (162): El directivo es un jamón del medio”, porque tampoco es que te pagan como directivo. Yo como directivo cobro el suelo básico con mi la antigüedad, o sea para eso me conviene toda la vida ser docente y cobrar mucho más como docente con mi antigüedad, que como directivo.



E 6 – (163): En la docencia no tenés otro camino para poder ascender un poco económicamente que no sea ese camino la dirección, la vicedirección o la secretaria, es decir que no sea el camino directivo, no hay otro espacio.

E 1 – (164): Y a veces tiene muchas desventajas ser Director. Uno es el económico, porque por ahí a mi me rinde económicamente mucho más trabajar en otras escuelas porque yo tengo 25 años de antigüedad y realmente no veo gran diferencia en un cargo de Director. Son muchas horas que hay que estar acá, y hay muchos dolores de cabeza acá.

E 14 – (165): En la educación secundaria todos los docentes que concursan y toman el cargo directivo van a cubrir 8 horas diarias. Esto es estratégico le da un nuevo perfil institucional el hecho que el director esté todo el día en la escuela. Ahora van con un mejor sueldo, además vamos a tener un control más amplio y un seguimiento desde la dirección.

E 26 – (166): Me presenté a concurso y, aprobada esa instancia, tuve oportunidades de ocupar el lugar de directora. Y debo decirlo, la idea de que el sueldo sería mayor, fue el estímulo que también alentó mi decisión.

E 47 – (167): Yo prefiero todavía venir, estar las horas acá y a contra turno y a beneficio del Estado. Hacerlo aunque no corresponde porque uno trabaja y le pagan por las horas que trabaja. En realidad el cargo de director de secundaria son de ocho horas pero como no hay presupuestos no están dando esos cargos de ocho horas, entonces seguimos todos con cuatro horas y media que son de mentira pero bueno, es lo que nos pagan y seguimos todos aparte de ser directores dando clases y bueno, muy cansados porque es mucho y eso es lo que tiene, es mucha la actividad para una persona.

E 60 – (168): 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.

E 61 – (169): Para desarrollar una función directiva más cercana a la ideal pero que sea real es necesario tener un mejor tiempo, un tipo de dedicación exclusiva para el cargo, de esa forma el trabajo sería distinto y más intenso. Al no estar remunerado como desearía por la función el directivos suele tener otros trabajos. El hecho de ser la función directiva exclusiva sería ideal para el pensamiento del director.

#### Categoría 8. *Sobre la gestión, definiciones, tensiones y la toma de decisiones.*

La gestión es el campo de interés de este estudio. Las preguntas de las entrevistas buscaron que la forma de definir la gestión por parte de los directivos fuera en situación. El concepto y alcance sobre la gestión y su encuadre tenían que surgir como necesidad de recurrir a ese término para poder dar a entender su actuación e intervención. Se busco prevenir definiciones de manual. Estas citas expresan desde diferentes ángulos ese proceso que los directivos engloban como gestión e incluye las decisiones, los conflictos y las tensiones propias del accionar en las escuelas.

Citas:

E 6 – (170). Los conflictos que se generan son entre las decisiones humanas, es decir, la relación con los humanos y las decisiones administrativo – burocrático, hay momentos en los que tenés que tomar decisiones e inevitablemente tienen que asentarse sobre reglamentaciones, humanamente harías otra cosa, tomaría otro tipo de decisiones, ese conflicto se vive cotidianamente.

Otro conflicto como Directora es entre la visión que tienen los profesores y la institución, muchas veces estigmatizantes y el intento por correrlos de esas posiciones, de procurarles que tengan otra visión.

E. 4 – (171): La gestión es una labor muy compleja y difícil en los tiempos que vivimos, tenés que afrontar obstáculos permanentemente, en relación al personal, los alumnos con sus problemáticas propias de la edad, su cultura familiar. La relación vincular de los docentes entre sí, con la dirección. Principalmente la demanda de los miembros de la comunidad. Una cuestión que, si o si, tenés que hacer es lo administrativo demanda tiempo, no tenés márgenes, las cosas que tenés que hacer las tenés que hacer. Como directora, gestionar una escuela secundaria tiene que ver, con abordar multiplicidad de tareas o funciones... primero tiene una amplitud de cuestiones, o sea, disciplinarias, pedagógicas, administrativas,

E 1 – (172) Es bastante difícil cómo se gestiona una escuela secundaria.

Como directivos somos los que gestionamos, los que estamos acompañando y dirigiendo a los profesores. Es muy difícil esa tarea, sumamente complicada porque bueno, es más complicado trabajar con los grandes que con los chicos. Las decisiones las toma el equipo directivo, por supuesto que siempre necesitamos las sugerencias de los profesores porque son ellos los que llevan la gestión o lo que se puede hacer con los alumnos.

E 8 – (173): No es tarea fácil gestionar una escuela secundaria. Requiere una gran disposición para disponer de muchas horas dedicadas a la escuela, asesorar profesores, atender situaciones no sólo escolares sino también familiares de los alumnos, manejar acertadamente fondos destinados al edificio y al mejoramiento de la calidad educativa, entre otras cosas. Lo siento como una gran responsabilidad y es un gran orgullo para mí. Todo lo que ocurra dentro o fuera de la escuela son problemáticas que deben resolverse a diario. A veces nos encontramos ante algunas dificultades que deben manejarse con mucho cuidado y respeto.

E 11 – (174): La gestión del director es impresionante. La gestión no termina, es una gestión con el alumno desde la práctica, sea gestión pedagógica, de conducta, social con la familia, todo. Y después, las gestiones administrativas que a nosotros nos toca, que está la secretaria, que todo pasa por vos. Y el sistema educativo que también te marca ciertas cosas que a lo mejor no da resultado, pero bueno, lo marca. Es todo complicado, sobre la marcha ir resolviendo todo, es ensayo y error, ante la circunstancia, respondes continuamente, no hay nada pautado, a priori, muy raro, es todo gestión.

E 16 – (175): La gestión es bien interesante y una buena gestión también es tratar de ser un buen facilitador, en eso hay que seguir insistiendo.

E 22 – (176): Una escuela se puede manejar muy bien con dos o tres cositas que tienen que ver con la gestión. Hay diferentes tipos de gestión, hay un tipo que puede ser un poco más dura desde la dirección, o puede ser una gestión un poco más blanda. Hay otra forma de gestión que puede ser más reglamentarista por decirlo de alguna manera, que bueno, hiciste tal cosa, bueno aplicas el reglamento, sancionas y sancionas y sancionas y para mí no sirve para otro director por ahí si sirve. No sirve por que no crea en el colegio un ambiente de armonía, la palabra es “amor” que la gente viva tranquila, que los chicos tengan un buen ambiente de estudio. No los

están continuamente persiguiendo con el reglamento. Son otras formas de gestión que no te enriquece tanto, no te gratifican. Las mayores resistencias que se tiene es de aquella gente que no está muy de acuerdo con el modelo de gestión que uno asume como director.

E 24 – (177): Gestionar, actualmente, es trabajar en conjunto, trabajar en redes para garantizar que se den estas circunstancias. A nivel pedagógico o también didáctico, obviamente, soy quien da los lineamientos o transpone desde el nivel central al campo, el diseño curricular que es prescriptivo, pero también hay acuerdos institucionales curriculares para poder trabajar, después todo se contextualiza. A nivel organizacional es el administrador, tiene injerencia con la cooperadora, con la secretaria, con los equipos de orientación, tiene injerencia con cada uno de los grupos porque indefectiblemente debe atravesarlos y todos lo deben atravesar. Y a nivel comunicacional es la cara para la comunidad, sos el representante para la institución, sos un funcionario y no solo sos el representante para fuera sino también sos el que hace cumplir la ley adentro, por ser un funcionario del Estado, implica no el cargo de funcionario, sino hacer funcionar el Estado, todas sus leyes ni mas ni menos.

E 28 – (178): Frene a la toma de decisión en la gestión siempre pensamos mucho cómo va a impactar esto en los chicos, en los padres, en la comunidad. También la indagación, es necesario conocer muy bien el panorama para evitar frustraciones. El equilibrio mental. Si tengo que tomar una decisión urgente trato de no entrar en pánico por lo que acaba de pasar. Y obviamente incorporo la opinión de todos.

E 30 – (179): La gestión de la escuela consiste desde que planifica cuestiones de obras que van a hacer en el colegio hasta lo académico y todo lo referente a la vida institucional, la organización de la escuela.

E 32 – (180): Las dimensiones ayudan bastante en la agenda de la gestión del directivo. Una dimensión socio-comunitaria, técnico-administrativa, pedagógica y una dimensión si querés, de gestión. En términos de que te relacionás con otras instituciones o gestionás plataformas y proyectos para la escuela, en el marco de planes nacionales o con la municipalidad, etc., y eso también es toda una dimensión que aparece dentro de lo técnico-administrativo pero que es independiente de lo que sería por ejemplo lo específico de la planta docente.

E 48 – (181): No se puede educar sin el otro. Tampoco dirigir, gestionar una escuela no conociendo la realidad. No puede uno educar sin conocer las culturas de crianza, sin conocer cómo se manejan los códigos en esa comunidad. Porque en realidad los chicos pertenecían todos a dos ó tres barrios del lugar, no es que venían de distintos lugares muy lejanos. Se podía armar, es decir, uno podía leer este código de cultura y convivencia. No se puede sino imponer lo que uno cree que es sin conocer de dónde viene el otro y cómo es el otro.

E 50 – (182): Tramitar y conseguir permisos de la estructura de supervisión es muy complicado. Las direcciones estamos cargadas de lo que es el papelerío, es infernal, para cualquier cosa. En realidad el problema que hay para mucho tipo de cosas es más bien burocrático.

E 51 – (183): Otro de los conflictos u otro de los problemas es que como director uno se encuentra con la desesperanza de los profesores, la desesperanza de creer: “esto no se puede, con esto no voy a poder”. Y bueno, entonces hay que trabajar fuertemente en profesionalizar nuestra tarea. Porque uno de los problemas que tenemos los docentes estatales posiblemente, también los privados, es que se toma el cargo como eso, como un empleo. Y en realidad esto es una profesión, y como tal hay que buscar alternativas, hay que mirar de qué manera busco

estrategias para modificar las situaciones. Las cosas no están dadas, las cosas se pueden modificar, y esto es lo que hay que trabajar, esto fuertemente con los docentes. Y la otra cosa que trabajamos con los docentes es leer la realidad, leer lo que está sucediendo, no imaginarlo, porque sino, leen la realidad a través de los noticieros, los docentes también.

E 52 – (184): Esta escuela es una realidad distinta. Aquí la población adquiere una característica particular, median los famosos códigos de los que ellos hablan. Aquí tenemos conflictos de violencia extra escolar. El conocimiento de la escuela es fundamental y en base a ello como directivo vas tomando las decisiones.

E 53 – (185): La gestión educativa se dirige a organizar este tipo de cosas, garantizar el ciclo completo, 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 y cada vez nos piden más cosas y no llego al aula porque les hablo desde la realidad, no desde lo ideal. La gestión chica (de aspectos más rutinarios) está muy lejos del ideal.

El Estatuto docente es la biblia y al mismo tiempo los diez mandamientos son todos los documentos hechos para gestión. Siempre hay que manejarse con la normativa. Siempre es la normativa, no salirse de ahí. Por supuesto que a las normativas hay que leerlas, hay que reflexionarla, y aplicarla. Y después, mucho se aprende leyendo, pero realmente la aprendés cuando la usas. Ante la urgencia, ante la demanda, lo que pasa es que si al leerla vos no tenés un caudal de recursos, no es que vos te tenés que saber todo, pero sí tenés que saber donde buscar.

E 57 – (186): Los cambios de leyes y legislación se fueron resolviendo en armonía y dándole lo máximo al alumno, teniendo en cuenta siempre al educando, porque es el centro de la educación. Entonces cómo poder hacer para que ellos se enriquezcan más con los malos proyectos que existieron, malas leyes que existieron de educación. Ante desastres tremendos de legislación que ocurrieron como tenemos una escuela grande y está toda muy equipada, tratamos nosotros por las nuestras, salir adelante con eso, gestionar desde la escuela. Nosotros nunca le echamos la culpa al sistema si esa es la falla. Tratamos dentro de la escuela de hacer lo mejor para el educando. Y la última ley es la que estamos transitando ahora es la Ley de Educación Técnica y la Ley de Educación Nacional superadoras de las anteriores.

E 58 – (187): A la hora de tomar la última decisión, cuando hay que decidir entre dos propuestas distintas lo hago yo, para eso soy la Directora pero yo diría que la situación casi ni se presenta, no recuerdo algún episodio de esa índole. Todo se soluciona dialogando entre todos, surge la solución del diálogo entre pares, docentes o alumnos, entre docentes y alumnos. Las autoridades oficiamos de mediadores del debate.

E 62 – (188): Una buena gestión se debe caracterizar por la responsabilidad de propagar condiciones que integren y permitan ser a la comunidad protagonistas de la realidad en donde nos situamos, construir acciones que permitan una mejor calidad de vida para el desarrollo humano, a través de la coordinación desde la escuela y la participación democrática. La gestión directiva debe cooperar en satisfacer los derechos de todos los actores de la comunidad escolar.

### *Categoría 9. Gestión, dirección y calidad.*

Esta categoría deja en evidencia una vez más la conciencia en muchos directivos de la estrecha relación entre la gestión de la institución, el modelo de dirección y los procesos de mejoramiento de la calidad (Casassus y Arancibia, 1997). La calidad de la

educación es un tema recurrente, en este caso concentró siete citas, un número muy bajo, pero deja sentado que la temática esta presente.

Citas:

E 1- (189): Mis desafíos..., primero querer mejorar la institución en la que decidí trabajar, mejorar la calidad educativa. La calidad educativa es algo de lo que se refiere cuando se usa este término, es de mejorar, que los alumnos puedan saber más, acercarlos al conocimiento, que puedan profundizar cada uno de los conocimientos que se le brindan, que puedan salir bien preparados para la vida para quien quiera estudiar en la universidad o para un instituto superior.

E 7 – (190): La calidad es mejorar la apertura y relación de la escuela-familia-comunidad, aunque nunca es suficiente, y es un trabajo constante por la renovación de las familias en la comunidad escolar. Mayor participación de los alumnos en certámenes con buenos resultados. Mejorar resultados en concepto de calidad de aprendizaje a través de las pruebas de calidad educativa, en Operativo Nacional por ejemplo.

E 13 – (191): Desde la gestión un indicador de calidad es que el egresado es una persona que cuenta con las herramientas necesarias para saber leer críticamente su realidad, que sabe pensar, y que sabe expresar sus pensamientos con claridad, precisión y fluidez. Una persona con valores, con principios, con convicciones firmes y voluntad aguerrida. Que tiene una visión de progreso, de autosuperación, un objetivo, metas, y está dispuesto a recorrer el camino que lo conduce a alcanzarlo. Eso es indicador de que la formación que le brindamos fue de calidad.

E 30 – (192): He realizado recientemente una encuesta sobre mi rol con el objeto de evaluarme y mejorar mi práctica. Se me han valorado ciertos aspectos y cuestionado otros.

E 39 - (193): Si le toca directivos que no se ocupan esto ayuda a bajar el nivel cultural del alumnado. Baja la calidad.

E 42 - (194): La escuela, es la mejor escuela del país, sin ninguna duda, la mejor escuela pública del país, que piensa y que efectivamente trabaja para incluir a los jóvenes dentro del espacio de la escuela secundaria... y mi gestión es una gestión que apunta justamente a trabajar con la inclusión de los jóvenes con la mayor calidad, no en el sentido de la unión europea, sino que los habilite efectivamente para poder desempeñarse en el trabajo o en los estudios superiores el día de mañana, poder desempeñarse como ciudadanos críticos, responsables, solidarios, ciudadanos que conocen el medio al que van a salir a trabajar porque han construido sus nociones sobre ciudadanía al interior del colegio, no se forman para el afuera, para el mañana sino que se forman para el hoy y para el mañana porque es eso lo que tiene que hacer la escuela secundaria.

E 60 – (195): La escuela secundaria somos una instancia intermedia de lo que es la escuela primaria y la universidad, normalmente sentimos desde la universidad que la culpa la tiene la escuela secundaria. Creo que el tema tiene que estar dado en buscar, hacer un diagnostico, pero que la educación tiene que cambiar no hay ninguna duda y que los que tenemos cambiar somos nosotros tampoco me queda duda, en eso va alcanzar una mejor calidad de la educación y en la dirección estamos en esa cuestión. Los docentes tenemos que meternos en la cabeza que si nosotros no modificamos estas situaciones de prácticas y de enseñanza que se van dando entonces a nivel escuela no lo soluciona nadie, todo ello lleva a que la escuela no es una simple bolsa de trabajo, uno trabaja porque necesita la remuneración a fin de mes pero la pertenencia a la institución y dedicarse también es importante, entonces en la medida que aportemos mas

nosotros y ayudemos a cambiar, algunas cosas se van a cambiar, hay que empezar por nosotros dentro de la escuela.

#### Categoría 10. *Gestión directiva y género.*

Ya se ha hecho un comentario al respecto de esta categoría. Una sola mención para una temática con suficiente producción, al menos en otros países, deja algunos interrogantes. La cuestión de género y la función docente y en particular la función directiva no ha sido tema de profundización en las investigaciones recientes en argentina, más allá de todos los antecedentes en el abordaje sobre la feminización de la docencia que distan de otros períodos.

Cita:

E 1 – (196): El hecho de ser mujer no tuvo ninguna implicancia en el hecho de ser o no directora. El vicedirector es varón, el secretario es varón y la otra directora fue mujer, pero estuvo como 20 años un director varón, después estuvo un reemplazante que también fue varón, así que no con respecto a esto. Por ahí una mamá te habla un poco más fuerte porque sos mujer sí, eso pasa, por eso cuando viene alguna mamá ofuscada va el vicedirector que enseguida se tranquiliza cuando viene un hombre, igual es lógico de la desesperación de la mamá también y bueno pasa. Eso si te lo puedo decir que por ser mujer u hombre a veces el trato por ahí es distinto con los padres.

#### Categoría 11. *La escuela secundaria en el discurso del director.*

Esta categoría con veinte citas es de relevancia para el trabajo. Los directivos se desempeñan en escuelas secundarias y en sus discursos afloró de varias maneras. Las citas manifiestan como conciben los directores y las directoras la escuela secundaria, como la configuran a partir de los nuevos marcos jurídicos del derecho a la educación y su obligatoriedad como nivel formal de educación. En este caso las preguntas no recaían directamente solicitando la opinión al directivo sobre el secundario, la misma sucesión de la entrevista desembocaba en alguna apreciación al tema. Un tercio de los directivos hicieron referencia valorativa a la institución donde se desempeñan y al nivel educativo donde trabajan.

Citas:

E 2 – (197): En el sistema educativo hay un sistema de evaluación que es bastante permisivo y hace que los chicos aprendan poco e igual promuevan y yo me opongo a esas cosas, a mi me parece que estamos involucionando en algunos aspectos, si bien algunos aspectos de la nueva ley están buenos y son ricos e interesantes y uno puede como explayarse, hay otros que todavía siguen dejando que desear, yo creo que el nivel de exigencia tiene que estar en una escuela y hay que permitirles otras oportunidades a los chicos, si un chico recursa yo no creo que sea malo, me parece que tal vez los tiempos sean otros y necesite otras cosas y ante eso sí, me resisto.

E 5 – (198): Nosotros empezamos, ya te digo es una escuela fundamentalmente medio bajo, la mayoría de los padres no tienen la secundaria completa, Entonces esta es la primera generación que va a poder terminar la secundaria.

E 9 – (199): Ese es otro desafío muy importante, construir valores a través de la secundaria, que tengan un sentido de pertenencia, que quieran a la escuela, que puedan ser responsables, que puedan ser solidarios, que pueda tener los hábitos de estudio para cuando salga de acá, que puedan seguir ejerciendo distintos hábitos que aprendieron en la escuela.

E 7 – (200): Otro inconveniente en la gestión de una escuela secundaria es la falta de espacios de encuentro, de socialización, tan importante para que la toma de decisiones impacte positivamente y lo proyectado sea cumplido. La organización escolar en la secundaria es muy compleja, y no se habilitan desde la supervisión los espacios necesarios para encuentros, reuniones, capacitaciones. No existen las Jornadas Institucionales. La comunicación es un obstáculo.

E 12 – (201): La implementación de la EGB a partir de la Ley Federal de Educación fue un problema, infantilizó a los jóvenes y se los había primarizado, nosotros permitimos que pasara, se concedió todo, pero ahora con los cambios media (secundaria) es diferente y los que vienen de otro nivel no lo entienden. Ahora las cosas se están ordenando y eso es bueno para la secundaria, y que la gente que no se formó en el nivel ya está y se tiene que trabajar con lo que hay.

E 13 – (202): Con la implementación del nuevo secundario de seis años, las visitas y llamados de los papás de los chicos son una realidad permanente y constante. Hay un cambio favorable. La secundaria tiene que ofrecer el mejor clima posible para que los alumnos se formen, se instruyan, se eduquen. Trabajar para crear a futuro el recuerdo de los alumnos de su secundario como la mejor etapa de sus vidas.

E 17 – (203): Defino el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires como un gran laboratorio educativo. El gran desafío como docente y directivo de la Provincia es esto de adaptarse a los constantes cambios. De alguna manera, aunque hay mucha gente que se resistió, de alguna manera a vos te tiene la mente activa, tenés que ponerte a leer, a trabajar. Así que para mí fue algo muy fuerte porque se rompía el esquema con todo ese proceso de transformación, como es ahora la secundaria.

E 19 – (204): Mucha transformación. Al principio cuando empecé a ejercer teníamos un estilo de escuela con compensatorio y demás. Después se hizo como Escuela Secundaria, la gestión, la mirada el acompañamiento y el trabajo de la inclusión. Lo que sí vi es que vienen muchos programas a nivel provincia y nación con la intención de modificar lo que es la escuela secundaria para el bien de los alumnos.

E 32 – (205): La obligatoriedad de secundario es el gran desafío, porque es un compromiso más importante para las familias, porque estás hablando de adolescentes, que tienen otras posibilidades, otros intereses. Hay en general mucho más diálogo, muchas más propuestas de parte de la escuela y mayor convocatoria de las familias, en realidad es un ideal, pero que llevarlo a cabo hay que trabajar con las familias, o sea, cómo hacer entender al grupo familiar que no es sólo obligar sino reflexionar para cumplir con la obligatoriedad, el beneficio de la obligatoriedad del secundario.

E 33 – (206): Esto es por una concepción del sistema educativo; para mí el sistema educativo actual no educa entonces hay que seguir, si te da la estructura para que eduques pero entonces ahí hay que revisar la bibliografía que es más apropiada para nuestro proyecto educativo.

E 34 – (207): En la escuela secundaria estamos muchísimo más organizados. Nuestros alumnos son muy discutidores, dicen cosas muy interesantes. Están aparentemente bien contenidos, han aceptado ciertas normas de la escuela. Esto también es parte del trabajo con los profesores, los preceptores, es un trabajo entre todos.

E 36 – (208): Sobre la secundaria a veces lo que cuesta es que ellos (la familia) internalicen la obligatoriedad, entonces cuando un alumno se va, abandona, el padre se piensa que el problema es de él, y en realidad el problema es de la escuela, o sea, es nuestro problema cuando el chico abandona. Gestiono la nueva obligatoriedad concientizando con los que están en la escuela. Falta de acompañamiento de las familias, cuesta en general en la escuela secundaria, y la escuela sigue necesitando a la familia, porque los chicos siguen necesitando a las familias. ¿Qué pasa en la escuela secundaria? Al padre se lo llama cuando hay un conflicto, entonces el padre huye de la escuela secundaria pero siempre los invitamos, para revertir esta situación. La nueva obligatoriedad, por suerte, hace que más chicos terminen la escuela secundaria.(...) Que así como se democratizó la escuela secundaria, que todas las universidades puedan contemplar, que ese alumno que llega a primer año tiene el derecho a poder continuar los estudios universitarios. Me había puesto como meta, poder tener más vínculo con la universidad.

E 41 – (209): Al poder organizar lo que sería la secundaria básica y ahora secundario pude determinar así el tipo de gestión, códigos de convivencia, centro de estudiantes, evaluaciones...trabajando con todos los interesados.

E 42 – (210): Hay un cambio en el paradigma de la educación secundaria, la educación secundaria obligatoria, con la ley 26.606, marca un faro pero hay que construir escenarios. Tenemos la estructura que es la ley, marca una tendencia que es la educación secundaria obligatoria, ahora para conseguirlo hay armar escenarios posibles, todavía no están armados porque la vieja secundaria todavía tiene prácticas, como la repitencia que son prácticas de exclusión. Hasta que uno no encuentre cuales son las prácticas de inclusión que tiene que tener la secundaria para no tener exclusión va a seguir atado a un modelo de secundaria que es selectiva, que es el modelo original de secundaria que teníamos, entonces pasar de un modelo de secundaria a otro implica buscar salidas innovadoras. Esto también tiene que ver con otorgar otros tiempos a los chicos, porque lo que consideramos para construir el rol del estudiante, el oficio del estudiante secundario a los chicos les está faltando tiempo, para adaptarse a lo que significa estudiar en la escuela secundaria.

E 47 – (211): La propuesta en la ley sobre la escuela secundaria es muy buena porque nosotros teníamos una escuela con alto índice de abandono y el hecho de que la escuela sea obligatoria, aunque no siempre con buenos resultados, pero si mejorando lo que teníamos, hace. Este proceso está apoyado en los padres que cobran porque los chicos vengán a la escuela, la Asignación Universal, hace que los chicos se sostengan.

Lo veo bien en el hecho de que nosotros teníamos chicos de 14, 15 años que abandonaban la escuela para ir a trabajar siendo neños muy chiquitos hasta físicamente y no habilitado desde ningún punto de vista ni psíquico ni físico para poder enfrentar un trabajo que sobre todo son muchas veces duros, los que hacen nuestros alumnos.

Esta escuela nueva de seis años cambia al hacerse obligatoria, aquello que era solo para una parte de la población hacerla para todos hizo que las escuelas secundarias sean más inclusivas. Igual no están las condiciones óptimas para que se de lo que en la letra es hermosísimo, o sea



que la escuela sea de seis años, que sea obligatoria, que todos estén preparados, todo eso es genial, pero la realidad es que tiene muchas deficiencias y que no es al menos en esta escuela, lo que pasa no es por falta de voluntad de la gente.

E 50 – (212): El nivel secundario me parece que ahí es donde se forma la persona. En mi historia personal yo me di cuenta que el secundario me había dado muchísimas armas. Me había formado. Yo ya sabía qué pensaba, qué quería de la vida, todo en el secundario. Por eso digo que a mí el secundario me formó y valoro estar en el secundario como director, igual yo creo que los tiempos cambiaron y hoy en el secundario y ahora obligatorio si vos ayudas a formar el carácter y el modo de pensar y de ver y de abrirles la cabeza a los chicos, tienen una formación fantástica.

E 53 – (213): Para la secundaria se deben incorporar otros mecanismos, es otra lógica. Ellos tienen necesariamente que aprender a ser cada vez más independiente y más responsables y es todo un desafío. Que ellos aprendan a construir su propio proyecto de vida, eso es importantísimo porque de acá salen con 17 años. Ser capaces de seguir con estudios superiores, o por lo menos uno tiene que plantear que sigan estudios superiores. Cómo insertarse también en el mundo del trabajo, no del empleo, sino del trabajo que es bien diferente. Que ellos sepan recategorizar su situación de vida. Que sepan defender sus derechos. El ideal es crear personas más críticas, reflexivas, no un modelo de persona determinado, que vean diferentes tipos de modelo y ellos vean hacia qué ideal quieren dirigirse. Pero que construyan su propio y aprendan de la existencia de una estrategia que es permanente, porque el respeto por el otro, con el respeto de las diferencias es importante.

E 54 – (214): Dar respuesta a la comunidad que demandaba una escuela secundaria con un perfil totalmente de inclusión, como lo pide el sistema.

E 56 – (215): En nuestro caso, tenemos claro que la función de la escuela secundaria no es la de educar solamente, es también contener y acompañar, creo que no hay un límite que determine en este contexto hasta donde debe hacer la escuela y que es lo que no le corresponde hacer, para mí ya no hay límite, si hubiera que determinarlo creo que el límite está en el momento en el que se necesita ayuda profesional específica. Básicamente acá lo que se trata es de formar al chico basado en lo que dice la ley, concientizarlo en que sea un buen ciudadano, prepararlo para el trabajo y educarlo para una formación superior o para, justamente un oficio o trabajo.

E 59 – (216): La ley que actualmente está me parece buena. El hecho de que la escuela secundaria sea obligatoria, que hayamos vuelto a que sea de seis años, que esté integrado el ciclo básico con el ciclo superior. Es decir, si se cumple, si realmente se cumple con la ley y hay buenas direcciones en las escuelas, bueno, puede levantar un poco la educación. Lo más positivo que yo veo es la obligatoriedad del secundario y estamos atentos a que todos los alumnos tienen que venir y seguir la escuela. No es como un tiempo atrás que dejaban de venir los chicos y listo. No nos preocupábamos más. Eso es positivo. Pero, falta una, el esfuerzo al estudio. Que el joven comprenda que es lo único que lo va a ayudar.

## Categoría 12. *Gestión y práctica política / micropolítica.*

La gestión educativa como práctica política, desde el enfoque micropolítico (Ball, 1989; Bardiza Ruiz, 1997) no ha sido una construcción conceptual corriente. La incorporación de expresiones al respecto en las citas vislumbra un nivel de aceptación y

análisis por parte de los directivos de la complejidad que presentan las escuelas secundarias y como esa categoría influencia sobre el modelo de gestión.

Citas:

E 11 – (217): Entonces, mi evolución es continua, adaptándome, pero siempre en un marco de la normativa educativa y por supuesto, frente a una autoridad máxima que tenemos, que es la Jefatura Regional, que todo lo que es el manejo de la institución se basa siempre en base a la política educativa.

E 15 – (218): En la escuela siempre hay niveles de contradicción. Intentar la resolución política del conflicto y en eso hay siempre tensiones si no se quiere resolver de una manera o de otra. La escuela en ese sentido, sin compromiso, es eyectada, se vacía.

E 25 – (219): En mi gestión tengo una impronta que yo le doy a la cuestión de la formación que es mucha construcción sobre la base de la realidad y las connotaciones políticas, económicas, sociales de la zona y la región. Esto más la música, más la pintura, más el teatro, más la murga, más esto va creando un clima de cultura, socialización, política, realidad que los chicos van mamando.

E 21 – (220): Los colegios en general y algunos en particular están muy atravesados políticamente. Hay mucha carga política. Yo no vine para administrar, vine para transformar. Ustedes tienen que saber que en cualquier institución burocrática del Estado, no hay cuestiones personales, hay solo cuestiones institucionales. Tenemos una responsabilidad muy grande en gestionar algo que es público, no que es privado. Es una confusión muy grande, lo importante es saber que uno es público, con el dinero del pueblo.

E 29 – (221): Se siente un desgate en la burocracia política que impide una gestión verdaderamente democrática y un reconocimiento a la educación como un espacio privilegiado de transformación de la sociedad. Las funciones administrativas en la gestión escolar y el hecho de que la dirección está relacionada inevitablemente a la política, lo que impide opiniones y decisiones que podrían ser tomadas si yo estuviera del otro lado.

E 32 - (222): Es como que hay que crear con la escuela identificación, sentirla como propia, pero si siempre la estás viendo como una institución aséptica que dice: “participá pero como decimos nosotros”, “usalo pero hasta acá”. Hay que tratar de correr riesgos, es un rol de correr riesgos ser director, y también estar como atrás de la bambalina y dejar que se desarrolle el ahora. No perder de vista quién es el otro que está sentado, (...) ahora entonces alentar a los docentes, a que se animen a desestructurarse un poco que no van a perder nada, al contrario.

E 33 – (223): Acá la consigna en educación es educar hombres que sean chicos es un accidente, todos fuimos chicos, es decir, accidente quiere decir que es algo provisorio serás chico ahora harás un tercer año ahora pero el día de mañana vas a ser un hombre a ese hombre educamos.

E 36 – (224): Con la nueva Ley hay cambios. Lo más difícil de cambiar, pero que igual se está cambiando, son las prácticas docentes. Porque la obligatoriedad de la escuela trae aparejadas dos problemáticas: una, que todos tienen que estar en la escuela, el que se porta bien y el que se porta mal, el que es brillante y el que le cuesta. A los alumnos mismos les cuesta entender esto, todavía nos preguntan cuando tenemos con algún alumno un problema de disciplina, si lo vamos a echar, el tema es que antes la escuela expulsaba, uno de los mecanismos de expulsión eran las amonestaciones.

El chico que tenía mayor dificultad, mayor problemática no era problema de la escuela, ahora sí es un problema de la escuela, porque la escuela al ser obligatoria, al alumno uno no lo puede echar, lo tenés que ir a buscar.

Nos estamos tratando de separar de la vieja escuela, con todo lo que cuesta. Y con toda la resistencia que hay para quedarse en la vieja escuela de muchos. Nos cuesta que los padres se separen de esa vieja escuela que tiene una imagen tan negativa de los chicos.

E 38 – (225): La escuela trabaja para una política educativa, nosotros trabajamos al menos en función de una ley de educación. Por supuesto que una ley de educación tiene un tinte político, pero yo no estoy de acuerdo de que la escuela trabaje para un partido político o para un gobierno de turno. La escuela tiene que trascender eso, mucho más que eso, si bien nosotros trabajamos conforme a una política educativa, en este momento contemplada en la ley 13668. El desafío más grande que tiene esto, es que la escuela secundaria se ha vuelto obligatoria, como hacer para que esos chicos sigan estando dentro de la escuela y puedan aprender. Y después seguir con los fines que tenga la escuela secundaria, la formación de ciudadanos, la preparación para el mundo del trabajo, y la preparación para estudios superiores. Para mí lo político partidario no debiera estar dentro de la escuela, yo trato de que no este, eso es lo que yo pienso pero si trabajo para una política educativa quizá señalada por una ley.

E 40 – (226): No siempre se puede hacer lo que te proponés. Yo tiendo a trabajar con mis compañeros, nunca trabajar con el inspector o con la Dirección General de Escuelas, que bajan un lineamiento; pero no se puede estar pendiente de lo que me va a decir el inspector, de lo que me va a decir éste o aquél. Yo trabajo con mis compañeros porque tengo la realidad acá adentro de la escuela, me tengo que manejar con esta realidad.

E 42 – (227): Un director tiene que saber mucho de política, tiene que tener una cintura política importante, porque el director tiene que acordar desde con los delegados no docentes, con los delegados docentes, los estudiantes. Hay que saber en qué momentos uno puede establecer acuerdos y en qué momentos se acaban los consensos y la decisión del director es central porque es el responsable. Si hay que discutir algo, tenés que discutirlo al interior de tu equipo de gestión, para afuera, nada, nada puede salir. Entonces si vos tenés que debatir algo acordarlo antes, una vez que acordaste no hay dos miradas. Un director anterior me decía una breve frase cuando yo era vice: -“No te dejes operar”.

Acá todo lo discutimos adentro, después todos solidariamente nos cubrimos la espalda en lo que estamos haciendo, porque una vez que establecimos el acuerdo no hay otra salida, no hay otro discurso, porque sino te horadan muy fácilmente. Y finalmente también es cierto si hay un desacuerdo, la decisión es del director y porque es el que pone la cara por toda la institución. Hay que poder entender a cada institución desde su propia lógica, al debate de política interna de disputas de los espacios.

E 46 – (228): Siempre traté de no caer en el autoritarismo. Pero la democratización en mi gestión me complicó bastante.

E 48 – (229): La ley es buena, es bueno que todos los chicos estén en la escuela. Lo que pasa es que lo que sucede en este tipo de legislación, es que es una legislación muy buena, pero que no tiene políticas sociales que la acompañen. Entonces uno se encuentra con una presión muy fuerte, que tienen que estar todos en la escuela, que yo absolutamente coincido totalmente. Pero para que estén todos en la escuela tenés que garantizar condiciones de igualdad de la gente, y no alcanza con decir que tienen que estar todos en la escuela. Se necesitan políticas sociales que generen empleo, que generen tranquilidad en esos padres. Digamos que a veces este tipo de políticas, que todos los chicos estén en la escuela, genera más brechas si no se hace de una

manera coordinada con todas las otras políticas sociales. La ley por sí misma es buena. Es como si hablamos de la ley de niñez y la adolescencia, de promoción de los derechos del niño: es muy buena, pero exige recursos.

E 52 – (230): Cada vez que alguien me presentó un problema, jamás le dije “bueno ese es problema de la casa, acá venís a estudiar y nada más”, eso no se le dijo nunca a ningún chico, ni se consideró así la situación de algún docente, porque no son problemas solamente de los chicos. A veces un profesor falta un día y le pasó algo, y uno lo entiende, uno lo cubre en el sentido de que bueno voy yo y me quedo yo a cuidar los chicos si las preceptoras están ocupadas, no decir “la escuela es el ámbito donde uno viene a estudiar y todo lo demás de tu vida no corresponde al ámbito escolar. Tratar o creer que todo tiene que ver con todo, que si un chico cambia es por algo, que si un chico contesta o está agresivo algo le está pasando.

E 53 – (231): En consonancia con lo que es la política educativa uno trata de incorporar al chico en la sociedad, desde una perspectiva democrática, desde un ejercicio de su conocimiento, de sus obligaciones, sus derechos, sus deberes, con la práctica. No sólo desde el concepto de la democracia, el concepto desde la vivencia interna para que después puedan salir a la externa. Una de las propuestas educativas que tenemos son las Prácticas Democráticas y la Democratización de la escuela secundaria, donde cada uno tiene que participar y el grado de compromiso y de responsabilidad hace que se den lugar a estas prácticas.

E 58 – (232): La escuela es una de las instituciones que todavía, pese a lo que se dice, tiene credibilidad. En la crisis institucional del 2001, del “que se vayan todos”, la única que se mantuvo parada y a la que acudió la familia fue a la escuela. La escuela sigue siendo un lugar de encuentro. Lo que sucede con la escuela es que no ha podido, en muchos aspectos, readaptarse a lo que las nuevas sociedades demandan. Y en vez de intentar modificar prácticas, trabajar más en cuanto a lo que es el aprendizaje casual, el aprendizaje espontáneo, seguimos tratando de encorsetar, cuando estamos en una cultura donde en realidad la gente tiene los intereses y los deseos puestos en varios lugares, y eso hay que poder captarlo. Entonces la escuela tiene que poder lograr eso, pero tiene que seguir siendo y debe seguir siéndolo, el lugar de encuentro. Para aprender, sí, en realidad yo creo que en la escuela se puede hacer una sociedad más democrática con una sociedad autoritaria. Yo apuesto a una sociedad democrática, y realmente creo que desde ahí parte. Decía una autora “los grandes demócratas y políticos de un país nacen en una buena escuela donde vos les des el espacio a los chicos para que sean”.

E 60 – (233): El centro de estudiantes es un tema, como que hay en ellos una idea de que allí se gestiona una decisión política, como que se habla de política y yo digo que se habla de una política educativa, pasa que es difícil para ellos.

E 62 – (234): En situaciones de gestión uno no tiene que ponerse nerviosa, hay que esperar hasta que las cosas se aclaren, tener reglas clara de que es lo que uno espera de la gente. Uno tiene que saber que es la cabeza y que el proyecto lo lleva adelante fuertemente, pero tiene que ver con política, de qué manera una trabaja políticamente las instituciones.

### Categoría 13. *Gestión directiva y compromiso.*

Las citas de esta categoría guardan cierta proximidad con la correspondiente a subjetividad y a la de gestión, no obstante se decide individualizarla por la reiteración a al término compromiso y la lectura que los directivos realizan en consecuencia. Los procesos institucionales en las escuelas y los desempeños personales están observados

desde el compromiso con que se asumen, este planteo deja abierta la lectura hacia el compromiso ético de la función directiva y en general de la función docente.

Citas:

E 16 – (235): 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. Todo es difícil y que la escuela está en una sociedad con problemas, es más, sé que el afuera también está adentro, pero sólo es cuestión de seguir trabajando, y eso algunos no lo entienden. Yo lo único que pido es compromiso con la Institución.

E 19 – (236): En la tarea del director no solamente armar un buen equipo de trabajo comprometido, porque el compromiso es el que está problematizando todo esto, hay mucha falta de compromiso.

E 26 – (237): Yo me definiría como una directora muy exigente. Esa exigencia es tal porque considero que apporto mucho para que los resultados sean buenos entonces espero que el docente se ocupe por lo menos como me ocupo yo.

Mi tarea directiva responde a cubrir necesidades que tienen que ver con la capacitación docente porque de ello depende cubrir las necesidades de los alumnos que nos interpelan constantemente para que les enseñemos y esencialmente a ejercer como ciudadanos a través del conocimiento de todas las áreas que son los que les darán las herramientas para hacer valer sus derechos.

E 21 – (238): Yo tengo un compromiso con el pibe que viene acá, y tengo un compromiso con la política. Lo único con lo que somos intolerantes es con el intolerante. Con el que cree que tiene el paradigma cerrado. Todo lo que sea propuesta de mejora, equivocadas o no, estamos abiertos.

E 20 – (239): Como directora tengo mi compromiso en democratizar la institución.

E 36 – (240): Elegí ser directora por el compromiso con la escuela. Yo me acuerdo que les decía a mis compañeros docentes, que alguno de nosotros que habíamos construido de alguna manera el espacio, teníamos que conducir este nuevo nivel. El compromiso, me parece que nació acá. Yo digo, si desde un aula de artística se puede hacer un proyecto que genere tanto movimiento y que sea tan significativo para los alumnos, cuánto más se puede hacer desde la dirección de una escuela. Concurse, en el 2006 y me fue muy bien, acá estoy en la dirección. Pero todo se acomodó y me encanta ser directora. Me fascina, me parece que todo eso que sentía es así, o sea, se puede generar....., y me quedé acá porque como que construí mi espacio acá.

E 37 – (241): Accedí al cargo porque me pareció muy desafiante el modelo de escuela con jornada extendida. Noté una escasa valoración de gran parte del cuerpo docente sobre la posibilidad que se le daba a la institución y eso me llevó a tomar el cargo, tal vez, como una forma de “salvar” la oportunidad. También como desafío personal y creer poder hacer algo más por ellos desde el aprendizaje y su posterior inserción en la sociedad actual con las características que hoy ella exige. Ciertas cosas me movilizan y creo que como adultos dejamos sin resolver muchas problemáticas adolescentes.

E 39 – (242): Entonces una escuela tiene buen funcionamiento si los directivos a cargo en ese momento tienen capacidad, coraje, conocimiento y muchas ganas de hacer.

E 48 – (243): El problema que tiene la escuela hoy es que sigue pensando la escuela con la ley 1420, por más que pongamos reformas que escritas son correctas. Pero las modificaciones tienen que ser de otro lado, el docente se tiene que cuestionar más. Uno escucha habitualmente que el docente dice: “yo no me preparé para esto”. Para esto que es el ingreso de la droga, el ingreso de la sexualidad adelantada, de un montón de cosas que ingresan, que entra, la realidad que entra a la escuela. “Yo no me preparé para esto”, y bueno no, seguramente que no, pero tampoco los médicos se habían preparado para el sida, y les apareció. Y se pusieron a estudiar, bueno, acá hay que estudiar. La escuela actual demanda, porque la sociedad actual demanda, una capacitación, una reflexión y una observación permanente de la realidad si uno realmente quiere pasar por la escuela haciendo que valga la pena, comprometido o si quiere solamente transcurrir.

#### Categoría 14. *La gestión directiva y la comunicación.*

La relación gestión y comunicación tuvo solamente seis citas, siendo la comunicación un factor esencial en la construcción de los lazos intrainstitucionales. ¿Perciben en general los directivos la complejidad del problema comunicacional institucional e interpersonal? Una explicación posible nos lleva a mencionar que en los procesos de formación tanto para docentes como para directivos, estos últimos muy escasos, los temas de comunicación no suelen ser parte principal de las propuestas curriculares o de capacitación. Las pocas citas son valiosas al menos como señal que en varios directivos el tema se reconoce como de interés.

#### Citas:

E 14 – (244): Sobre el concepto de equipo, se cuenta con ese aval de que después de muchos años me he ganado el acompañamiento, el compromiso del equipo jerárquico, hay un reconocimiento, me da la posibilidad de interactuar. La comunicación en la gestión es por lo general con espíritu de compañerismo que se construye porque hace once años que estoy. El espacio que tiene habitualmente la escuela como canal de comunicación es la atención personalizada a todos los que lo necesitan, yo estoy atendiendo todo el día gente.

E 19 - (245): Los canales de comunicación con los docentes son diversos. Primero el cruce diario, las actas, cuadernos de actas. Con las familias, los cuadernos de comunicados, los llamados telefónicos, con los docentes también. Lo que sirvió muchísimo es tener el e-mail de todos, a través del correo electrónico nos podíamos comunicar. Con los docentes la comunicación permanente es importantísima. A veces no tienen que leer el libro de comunicados porque ya están al tanto de lo que está pasando.

E 36 – (246): Yo creo que el vínculo con los alumnos tiene mucho que ver con por qué soy directora, porque creo que lo que más me moviliza desde que estoy en el cargo son los chicos. Me encantan los adolescentes, me encanta digamos esta etapa, me parece que tengo bastante empatía y que puedo entenderlos. Soy una defensora de ellos hacia el exterior, a veces me trae también sus contras te digo, porque a veces es como muy difícil el límite (...). Yo escucho al profesor, pero también escucho al alumno. La verdad es que el vínculo es excelente y la escuela tiene una dirección de puertas abiertas, los chicos vienen, hacen sus reclamos, son escuchados y esto fue así de entrada.

E 41 - (247): Mi relación con los otros sujetos institucionales es una relación de ida y vuelta, canales abiertos de comunicación y trato permanente y directo con todos.

E 44 – (248): En la escuela cuesta mucho crear espacios y los tiempos para que esto sea posible, los espacios de encuentro, los vínculos. Creo que una institución sin vínculos no puede arrancar para ningún lado. Entonces el director es la cabeza principal para eso, porque va a gestionar, va a organizar el vínculo para que ello se desarrolle pero siendo conciente de la realidad, sin tiempos ni espacios institucionales.

E 48:- (249): Como directora hice una primera aproximación a un grupo que era un núcleo duro adentro de la institución. Lo que intenté hacer era empezar a mirar, despacio, me tomé todo el tiempo, y hacer algunas acotaciones, pero muy sugerentes, nada como imperativo. De lo que estoy convencida es que cuando uno quiere cambiar algo, nunca tiene que decir “acá va a cambiar todo”, porque en general lo que generás es una fuerte resistencia. Entonces yo tenía en claro que la que llegaba era yo, la que me iba a quedar era yo, y que lo que tenía que establecer primero eran vínculos personales, que no tienen que ver con hacerme amiga de la gente, sino vínculos de respeto, de consideración. Y usé distintas estrategias, como ir al curso, quedarme con los profesores dándole conversación, charlando sobre lo que estaban haciendo, cómo lo estaban haciendo... Y convoqué a todos los padres, de a uno. No era una escuela muy grande. Y ahí empecé a establecer el vínculo con la comunidad persona a persona, y después empecé a trabajar con ellos.

#### Categoría 15. *Conceptos sobre la organización en los directivos.*

Esta categoría recupera algunos conceptos inherentes al estudio de las organizaciones educativas mencionados por los directivos. Las escuelas son organizaciones complejas y poder esquematizar su análisis identificando y descifrando el comportamiento de los factores y variables colabora a una visión del directivo sobre conocimiento fundamentado de la realidad. La gestión sin conocimiento sistemático de la realidad donde se opera es una intervención estéril.

#### Citas:

E 18 – (250): Después descubrí que hay otras comunidades educativas con otras realidades y yo quise ir con mi formato, mi formación a esta nueva institución y choqué contra la pared, porque era otra comunidad, otra realidad, me di cuenta que no hay formatos, que cada institución es muy particular porque tenía que ver con la organización escolar.

E 21 – (251): Eso también juega en la vida de la institución. Es como pensar que la vida de la institución empieza cada vez que se cambia de director. Uno tiene que saber que hay toda una cultura, una historia, y trabajarla para mejorarla.

E 27 – (252): Cuando es necesario resolver un problema; eso si, siempre dentro de la institución, porque estoy convencida que los problemas se resuelven dentro de la institución.

E 28 – (235): Se habla de “equipo directivo” en la organización pero no hay condiciones institucionales para poderlo aprovechar y enriquecerse.

E 31 – (254): Mi formación me da mucha herramienta porque vos estás en una escuela pero no deja de ser una organización, entonces todo lo que es manejo de organizaciones, recursos humanos, tratar de proyectar a la institución, a través de lo que es el marketing educativo, todo eso te lo dan en la carrera. Entonces no era mucho de lo que me tenía que formar aparte.

## 2. Interpretación de los datos.

La tarea de interpretación de los datos implica actualizar los interrogantes iniciales y recurrir al encuadre teórico para brindar los soportes necesarios a las explicaciones de sentido sobre los modelos de gestión y proyectar nuevas acciones. Se trabajará desde una perspectiva de interpretación significativa, buscando el significado que los sujetos directivos le otorgan o impregnan a los hechos y a los términos.

Esta tarea no se reduce a una acotada descripción, se busca comprender la realidad en la versión de los directivos, detectar aquellos factores y tendencias que se consideren significativas al momento de conceptualizar sobre los modelos de gestión en la escuela secundaria. Contribuir a elaborar nuevas indagaciones y diseños de trabajo pedagógico con los educadores que están en función directiva.

La guía de la interpretación radica en los interrogantes iniciales:

¿Qué creencias, contenidos implícitos y explícitos exponen los directivos de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires sobre la gestión educativa?

¿Cuáles son las significaciones y conceptualizaciones que sustentan y subyacen en estos directivos sobre la gestión educativa en tanto definen modelos de intervención?

¿Construyen, transfieren o aplican modelos de gestión?

¿Cómo se expresan esos conceptos en tanto la acción cotidiana que asumen los directivos?

Se exponen los aspectos de mayor relevancia pero que de ninguna manera agota la interpretación, por el contrario, quedarán habilitados nuevos interrogantes.

1. En una primera interpretación para este grupo de directivos, la conceptualización sobre *gestión directiva* en la escuela secundaria y en cada concepto *lo que ello representa*, está constituido por siete núcleos conceptuales primarios que son afluentes a la caracterización de los modelos de gestión. Estos siete núcleos están definidos en las categorías de mayores frecuencias.

En el concepto de gestión directiva quedarían incluidas:



*el perfil directivo en tanto el yo se caracteriza;*  
*el hacer como gestión del directivo;*  
*ser directivo conlleva una trayectoria;*  
*la intervención es de base participativa;*  
*se asume una dinámica progresiva;*  
*la escuela secundaria alcanza a ser objetivada;*  
*la gestión como concepto no está generalizada.*

Desde un ejercicio de relato conceptual se puede ensayar: Los modelos de gestión directiva en las escuelas secundarias estarían delimitados a partir de las características que cada directivo asume en relación a su propia trayectoria, el hacer como ejecutividad se consolida como distintivo del modelo con una disposición a la participación en una dinámica progresiva, el contexto situacional de la escuela secundaria está parcialmente registrado y la elaboración de la gestión como objeto de análisis, problematización política y profundización teórica y práctica no alcanza a estar generalizado en el universo de los directivos por lo tanto el nivel de sistematización es bajo .

La indagación consecuente se abre hacia el campo de la observación de estas ideas y *pensamiento de los directivos* en el campo de la intervención diaria, concreta en las instituciones educativas de nivel secundario. Afirmando este sentido se retoma de lo expuesto en el marco teórico la siguiente referencia y análisis, Capítulo I, apartado 2.1.:

El pensamiento cotidiano para Heller es heterogéneo [...]. Es en realidad sólo una acumulación casual de significados, ligados a las más diversas actividades concomitantes en la vida cotidiana de una época o de un sector social, que solamente adquiere sentido en la historia.

En el análisis del trabajo el interés se centra en el contenido socialmente elaborado y compartido de la representación que los directivos tienen sobre la gestión educativa y el modelo subyacente. Este *conocimiento práctico* orienta su forma de relacionarse e intervenir en la escuela y la manera de cómo proyectan y se proyectan desde la institución.

En este mismo sentido, De Tezanos (1982), basándose en Habermas, entiende que la representación social es la interiorización de estructuras de expectativas. En este caso, sería lo que los directivos *esperan* en términos de la gestión en consecuencia a sus intervenciones o a la de otros en la escuela.

En estos primeros conceptos de ideas han estado ausentes, en términos explícitos, aunque en algunos aportes subyace el contenido, el tema de la ciudadanía como finalidad y proyección de la secundaria, la gestión del curriculum y del conocimiento no ha sido suficientemente explicitada más allá de las intenciones de los directivos por lo pedagógico. La sistematización de la práctica, que se vincula con las estrategias elaboradas de intervención de los directivos y la mirada metodológica de la construcción del conocimiento de la realidad escolar no han sido al menos insinuadas. En este último aspecto sobresale, en las categorías, el valor de la contextualización interpretado como lugar donde *se aplica algo escolar*, por ejemplo una planificación, se sostiene el sentido de *ubicación escolar*, o sea que todos los saberes educativos son para aplicar a una escuela concreta pero desde una instancia u origen externo o a priori a ella.

Este presupuesto constata mejoras, respecto de la tendencia que sostiene una única historia escolar oficial, pero no se distancia aún del concepto de escuelas homogéneas. Esa posición, no obstante, desconoce la generación de conocimiento desde la escuela local, aplica a una realidad, pero no construye el saber sobre esa realidad de forma sistemática para luego ofrecer los fundamentos de la intervención y el cambio en el campo de la gestión directiva. Conocimiento de la realidad implica construir categorías desde la propia escuela diaria secundaria. Por eso casi ha resultado inexistente la mención a instrumentos y recursos que avalen el como construir conocimiento desde la experiencia local

2. En el estudio se indaga sobre el vínculo sujeto-objeto, directivos – gestión, lo que se puede dar en llamar la entrada de lo conceptual de la gestión en el discurso, pensamiento y prácticas de los directivos. Lo que se ha registrado y se interpreta como fuente y contexto de origen sobre la gestión es una explicación muy ajustada a la modalidad de los sistemas educativos formales. Hay un mayor valor *profesional* asignado a lo externo y el relato directivo, por lo tanto, queda anclado en una especie de testimonio artesanal. En coincidencia con los modelos clásicos de la administración y la gestión, lo novedoso viene siempre de afuera de la escuela. Como que siempre de afuera *se habilita*, o se otorga el permiso.

El concepto de gestión educativa arribó a la escuela argentina en la transición entre la década de los ochenta y los noventa de la mano de las transformaciones que se

comenzaban a exigir a los sistemas educativos. La referencia a la gestión no estuvo consolidada en la normativa expresada en la legislación, el capítulo II refiere a esta cuestión, como si lo estuvo con el término calidad de la educación. La instalación persistente del término gestión en los textos oficiales de la administración central, excluida la legislación y su uso reiterado en el lenguaje de la supervisión y los directivos de manera incipiente manifiesta la constante de legalidad y jerarquía que el modelo burocrático aplica a los sistemas educativos. La gestión toma preponderancia enunciativa no por la ley, en este caso, sino por *la costumbre* en la forma de nombrar el funcionamiento de las escuelas desde los espacios de la autoridad constituida. El uso de gestión educativa paso a ser oficial por la impronta jerárquica.

Probablemente no hubiese aparecido otra fuente, por eso la reflexión interpretativa se centra en la excesiva centralidad del poder de lo prescriptivo desde los niveles superiores de la administración educativa respecto a lo novedoso.

En la experiencia del sistema educativo hay temáticas parecidas que han producido su instalación sin recurrir a los soportes jurídicos como único recurso, prueba de ello ha resultado la incorporación del P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional) y del P.C.I. (Proyecto Curricular Institucional). Hay una cultura que busca que todo se encuentre, se espere y se explique en la Ley. Obviamente no es un espíritu erróneo, pero el debate de fondo sobre la gestión educativa en la escuela secundaria no se asegura por el solo hecho de estar expresado en la Ley.

A la idiosincrasia del sistema educativo le resulta cómodo sostener: *ahora llegó la gestión*. A esa difusión le corresponden algunas precisas afirmaciones de los directivos sobre la gestión: E. 4 – (171): *La gestión es una labor muy compleja y difícil en los tiempos que vivimos, tenés que afrontar obstáculos permanentemente*; E 1 – (172): *Es bastante difícil cómo se gestiona una escuela secundaria*; E 8 – (173) *No es tarea fácil gestionar una escuela secundaria*; E 11 – (174): *La gestión del director es impresionante. La gestión no termina*; E 24 – (177): *Gestionar, actualmente, es trabajar en conjunto, trabajar en redes para garantizar que se den estas circunstancias*; E 53 – (185): *La gestión educativa se dirige a organizar este tipo de cosas, garantizar el ciclo completo*; E 62 – (188): *Una buena gestión se debe caracterizar por la responsabilidad de propagar condiciones que integren y permitan ser a la comunidad protagonistas de la realidad*.

Haber trabajado con tiempo, fuente y contexto, habilita a una reflexión en torno a interpretar que las incorporaciones de *ideas al pensamiento* o la forma en que se definen representaciones, se producen en contextos culturales determinados. El recurso de la oficialidad de los mandatos no es accidental, tiene sus raíces en la historia de la cultura social y del sistema educativo.

Del texto del marco teórico, Capítulo I, apartado 2.1., que contribuye a la interpretación se cita:

Para Moscovici (1989) las representaciones sociales son sistemas de valores, ideas, prácticas que producen una doble función. Por un lado permite el establecimiento de un orden que posibilita a los individuos orientarse en el mundo material y social y manejarse en él. Luego permiten que se establezca una comunicación entre los miembros de un grupo en la medida en que proveen códigos de intercambio social para nombrar y clasificar varios aspectos del mundo y de su historia individual y grupal”

Y en esa línea convergente, se suma el aporte de Bruner (1997):

[...] aunque la propia cultura está hecha por el hombre, a la vez conforma y hace posible el funcionamiento de una mente distintivamente humana. En esta perspectiva, el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales. (p.22).

Estos contextos conllevan una fuerte incidencia en la disposición personal y están caracterizados por escenarios de tensiones sociales – políticas – profesionales, propias de todo desempeño público, como resulta el caso de los educadores y en especial de los directivos.

A la luz de la cita teórica de Bruner:

La creación de significado supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber “de que se trata”. Aunque los significados “están en la mente”, tienen sus orígenes y su significado en la cultura en la que se crean. ...La cuestión no es si existen “los significados privados”; lo que es importante es que los significados aportan una base para el intercambio cultural. (p.21)

No es posible incorporar conceptos, sin tener en cuenta el contexto en que las ideas se empiezan a involucrar con la “historia personal – profesional - laboral” de los sujetos. En ese sentido para muchos educadores que el *pensamiento común y único* sea la versión oficial, y la Ley, es una ventaja porque obvia otros procedimientos costosos en lo intelectual, teórico e ideológico para definir líneas de intervención.

Todo contenido nuevo en educación parece que debe ser antes *oficializado* en un instrumento jurídico, tan preciso en una ley como en el discurso oficial, un recurso de la cultura del sistema educativo.

Esto trae aparejado la falta de interés a indagar sobre la realidad como fuente de nuevos formatos de legitimidad por sobre los de la legalidad oficial, como puede resultar, al menos desde la teoría, el ejemplo del P.E.I., como instrumento de legitimidad, en las instituciones educativas, más que de legalidad. Los modelos de gestión educativa construyen su legitimidad desde la realidad de su práctica.

3. La gestión como objeto de análisis, como práctica reflexiva no ha sido tratado de manera regular por los directivos. Se puede anotar cierta tendencia a considerar que es difícil que surjan aportes nuevos desde la escuela. En los relatos se registra mucha intensidad desde el hacer como un ejercicio de la voluntad pero no se percibe que la gestión propia de la escuela sea origen de lo nuevo o escenario del debate teórico. Llama la atención que prácticamente los directivos no hay utilizado citas de autores en sus respuestas sobre la gestión de la escuela.

La gestión se expone también desde un sentido utilitario, desde lo que hay que aplicar que es muy frecuente en el sistema educativo. Recibir para aplicar. Esta visión ha estado muy emparentada con el modelo de planificación tradicional donde otros, externos a la escuela o considerados expertos, planificaban, lo que luego otros, como meros ejecutores, deberían aplicar y hacer ocurrir en la escuela y en la sala de clase.

Las construcciones de conceptualizaciones desde lógicas de aplicación, evidencian que los conceptos son entidades que sólo se definen en la práctica en términos de su utilidad, que *sirve* de la gestión, *si es posible aplicar*, en definitiva hacer. Estas características en los sistemas educativos son consecuencia de los modelos directivos, verticalistas y burocráticos.

Como aporte novedoso, gestión educativa es un concepto de aplicación más que una construcción que implica una toma de perspectiva o encuadre teórico. De ahí la falta de precisión o referencia teórica, en general, que se detecta cuando en el sector educativo se habla de gestión. Un término lleno y vacío al mismo tiempo. Aún no está suficientemente instalado el reconocimiento al trayecto y la génesis de las prácticas en general y de cada práctica, como generadora de nuevos saberes y procesos de cambio en contradicción al modelo de aplicación. La nota cultural y de profesionalización de

sostener que el saber del directivo es un saber experto es aún incipiente. La actitud tradicional, *se está a la espera de* confronta con una nueva visión tanto desde las perspectivas teóricas como metodológicas, de *estar a la construcción de*.

El otro registro que permite confirmar esto es la ausencia de referencias de instrumentación de indicadores de seguimiento y evaluación de la gestión directiva en las instituciones educativas, que también se vincula con la forma en como se traducen en la práctica, estos nuevos saberes de la gestión.

### **3. Análisis de las categorías desde las representaciones y el aporte teórico.**

En este apartado se desarrolla la interpretación de las citas de las entrevistas desde el enfoque sobre representaciones y los supuestos teóricos – conceptuales.

Las representaciones expresan el significado que cada sujeto da a su experiencia. Los directivos como sujetos productores de sentido imprimen a través de sus representaciones el sentido que dan a su experiencia en el mundo social expresado en este trabajo en el mundo del espacio escolar no sin advertir sus interacciones sociales culturas y políticas. Ese carácter social les hace exponer valores y aspiraciones.

#### **3.1. Trayectoria, hacer y dinámica en la gestión directiva.**

A partir de las apreciaciones expuestas en las entrevistas y realizado el análisis que ha dado origen a las categorías propuestas se consideran la 1, la 3 y la 5, para un primer análisis:

1. Trayectorias, subjetividades y preparación para la gestión directiva. Aprender el oficio.
3. Prioridades e intereses de la gestión y el estar cotidiano del directivo.
5. Dinámica de trabajo y de las relaciones.

Los valores, sentidos y expectativas que se describen para este apartado se refieren a cuatro factores que se involucran directamente en las consideraciones sobre la constitución personal - institucional del directivo y su gestión: 1. el valor de las trayectorias, 2. las lecturas subjetivas de si mismos, 3. la definición del hacer directivo y 4. el enfoque en la dinámica de las relaciones como un distintivo actual de dicho cargo. Las aportaciones de los directivos abren interpretaciones que se ajustan a poder delinear que tipo u orientación del modelo de gestión prefiguran desde sus afirmaciones.

Sobre la categoría 1. *Trayectorias, subjetividades y preparación para la gestión directiva. Aprender el oficio*, se realizó una selección de palabras clave de cada una de las citas de referencia a esa categoría considerando los tres factores que identifican antecedentes que influyen en la constitución del aprender a ser directivo: la trayectoria, la mirada subjetiva y el hacer de un directivo. Estos términos aportan a una aproximación precisa de las formas del decir de los directivos sobre su propio camino de acceso, asunción y ejecución del puesto directivo. La figura del oficio de director convalida el proceso de aprender que sus propios protagonistas reconocen como inherente a la conquista de su identidad. Al respecto señala Antúnez (2000):

A menudo se ha tenido la convicción ingenua de que un buen profesor deberá ser, sin duda, un buen directivo; de hecho la selección de directivos suele hacerse sobre la base del mérito docente. La experiencia muchas veces nos advierte del error: se trata de un “oficio” muy distinto. (pp. 62-63)

### **3.1.1. El valor de las trayectorias.**

Una consideración preliminar pretende intuir un cierto paralelismo entre los aportes, variables y planteos tan extensos sobre formación y trayecto del profesorado y la formación o trayectos para ser directivo. Más allá del imperante contraste en centralidad del tema y producción al respecto del primer campo, ciertas premisas pueden resultar de convergencia y ampliar lo producido por otros autores específicamente sobre formación de directivos. Partiendo de la pregunta tan frecuente y recurrente ¿cómo se aprende a enseñar? (Marcelo, 2009) la primera extrapolación se produce a ¿cómo se aprende a dirigir, a gestionar una escuela?, identifica lo inmanente de una trayectoria que se inicia con un período de inserción profesional. Así como varios autores Bullough, 2000; Knowles, 2004; Marcelo 2009; Hargreaves A, 2003 entre otros, y organizaciones como la O.C.D.E. coadyuvan al intenso debate y análisis sobre el profesorado a través de esa motivación que encierra el proceso de convertirse en profesor también se reformula, para este caso, en el proceso de convertirse en director dando lugar así al sentido de las trayectorias. Se sostiene un equivalente de proceso de transición entre profesor novel a desempeño regular y de profesor/profesora a director, directora. En definitiva ambos procesos desarrollan un progreso evolutivo de las funciones docente y directiva donde se entrama en esta última los modelos de gestión.

Finalmente la misma calificación y comprensión de experto concentra perspectivas para ambas focalizaciones como la que podemos analizar de Marcelo (2009) haciéndola extensiva a la dirección:

Conocemos por lo tanto que los profesores (*directivos*) expertos notan e identifican las características de problemas y situaciones que pueden escapar la atención de los principiantes. El conocimiento experto consiste en mucho más que un listado de hechos desconectados acerca de determinada disciplina (*la dirección*). Por el contrario, su conocimiento está conectado y organizado en torno a ideas importantes acerca de sus disciplinas. Esta organización del conocimiento ayuda a los expertos a saber cuándo, porqué, y cómo utilizar el vasto conocimiento que poseen en una situación particular. [...] En el caso de los profesores principiantes, la dimensión eficiencia juega un papel psicológico importante. ... En general están muy preocupados por los “cómo” y menos por los porqué y cuándo. (pp. 4-5)

En lo referido a trayectoria el siguiente cuadro síntesis evidencia como para los directivos la experiencia, la realidad, como campo de ejecución, el ejercicio cotidiano, la práctica, hasta el recurso del gerundio es adecuado para indicar un proceso cuando dice trabajando, conformando, dan a entender que el directivo es en relación a un transcurrir entre tiempo y tarea. De aquella expresión, el directivo nace o se hace, parece acentuarse argumentos suficientes en los propios directivos que inevitablemente se aprende, hay un recorrido que lo forja como directivo.

Entrevista	Palabras clave sobre la trayectoria		
001 – E 2	Transcurso del tiempo	Realidad	trabajando
004 – E 4	Experiencia	fortalecer el rol	equipo
005 – E 7	experiencia	compromiso	preparación
008 – E 10	desafío	no es simpática	período de tiempo
009 – E 14	ejercicio cotidiano	aprendizajes	realidad
010 – E 17	experiencia	condiciones	referentes
011 – E 20	trayectoria	conocer	capacitación
015 – E 25	experiencia	predisposición	construir utopías
018 – E 29	madurez profesional	vocación natural	llegar, un paso natural
020 – E 42	haber conducido	gestión intermedia	experiencia
027 – E 55	ir conformando el rol	condiciones	desempeño específico
029 – E 59	experiencia previa	sé por desempeño	preparación

Cuadro 23: Palabra claves sobre trayectoria.

La trayectoria es un valor en si mismo que lo proyecta en el tiempo como director. Es el tiempo de la ilustración desde la práctica, desde el valor que se ha dado en reconocer en el sistema educativo como antigüedad. La rutina de años otorga saberes que la estructura educativa reconoce como valor de acceso y progreso. Así lo afirman en estas expresiones de las entrevistas: (001): *En realidad se aprende en el*



*transcurso del tiempo a ser director. [...] entonces todo lo que aprendes es otra realidad, todo lo aprendes a medida que vas trabajando; (009): [...] la formación para el cargo directivo te la haces en el ejercicio cotidiano de todos los días; (004): Los años en gestión te dan mucha experiencia, pero creo que hay capacitarse constantemente y fortalecer el rol todo el tiempo.*

Algunos directivos canalizan en su trayectoria global como docentes la condición de madurez para acceder al cargo, no explicitan si lo hacen por requerimientos formativos, aunque se entiende más como un proceso de componentes personales de interés, emotivos y respaldo como docente que le otorgan los años de desempeño. Al respecto dicen los directivos: (010): *[...] la dirección era algo lejano, por mi madurez, porque no tenía suficiente experiencia docente, no me creía en condiciones. [...] la llegada de ese cargo fue algo progresivo; (018): El proceso de acceso tuvo que ver con mi madurez profesional; (027): Algunas condiciones las tienes y otras las va formando con el desempeño específico.*

Una característica de esa trayectoria, en especial para consolidar el rol directivo para el nivel secundario, afirma la necesidad de haber cumplido con funciones previas o anteriores en orden de jerarquía y responsabilidad como al mismo tiempo poseer un conocimiento de raíz situacional sobre la escuela y la comunidad. Los tiempos de la trayectoria implican también estar preparados con información para la gestión. Estas citas de entrevistas refieren a eso: (020): *[...] uno no puede salir del aula a conducir un colegio, uno tiene que haber pasado por algún espacio de gestión intermedia antes, para entender cómo se conduce; (005): Para ser director es esencial haber sido profesor de secundaria con experiencia y compromiso; (011): [...] tener en cuenta la trayectoria docente para cubrir un cargo directivo, [...] debe conocer la escuela, conocer la comunidad; (029): El directivo tiene que tener experiencia en las escuelas.[...] A mí me parece que tenemos que estar preparadas, tenemos que estar obligados a interiorizarnos de todo lo que está en vigencia, de la ley, de la política educativa.* Las trayectorias también hacen conciente etapas de agotamiento como al decir de este directivo casi como una advertencia que refleja las vicisitudes que los directivos deben atravesar: (008): *La tarea de dirección no es simpática. [...] Pero no es conveniente ser directivo mucho tiempo porque después ya te enojan muchas cosas.*

Desde las trayectorias también hay perfiles proyectivos en los directivos, la mirada sobre su recorrido toma posición del tipo de contribución o desafíos que se desea asumir y se impregna sobre el modelo de la gestión. La afirmación del directivo: (015): *Como director me veo como una persona que sobre la base del diálogo y el consenso busca construir utopías*, introduce otras intencionalidades que se traducen en el modelo de gestión, tanto por la afirmación del diálogo como por otros sentidos teleológicos que atiende a las convicciones pedagógicas y sociales como quedan indicadas con el término utopías. Esta insinuación introduce el considerar como se expresan posibles notas de resistencia y deseo en los modelos de gestión educativa a cargo de los directivos. Al decir de McLaren (1994) sobre la categoría de “subjetividad crítica, extrañamiento de las convenciones y postura metodológica de análisis frente a las formas de opresión y conceptualización de las prácticas” (pp.19-20). No ha resultado habitual este tipo de referencias en los directivos, la palabra utopía, que en Argentina suele usarse en sentido de luchar por algo mejor, teniendo en cuenta los escenarios educativos tan complejos y de cierto deterioro y sin perder la voluntad por situaciones mejores, ha sido utilizada en solo una ocasión. Se puede interrogar si esta ausencia discursiva en este o en otros términos sinónimos refleja una tendencia hacia un modelo de gestión rutinario o estándar de tipo meseta con bajo nivel de crítica y alteraciones en tanto todo funcione dentro de los cánones preestablecidos. Un atenuante es jugarse en la carga de responsabilidades que se le atribuyen a los directivos y que esa presión reduce el tiempo mental para dedicar a las ilusiones, no obstante, esta cita nos abre un intersticio de expectativa de cómo atrás de la función que se visualiza se pueden tejer otras intenciones incluso de carácter estructural.

En la trayectoria se valora el tiempo de desempeño que le hace aprender ese hacer. Es reiterado escuchar: “el tiempo te hace director, directora”. El componente del tiempo en la dirección es un tema analizado y siempre vigente en el caso de Antúnez Marcos, (2000) y Vázquez Recio, (2009) se concentran referencias a estudios al respecto. En la ocupación del tiempo del director aparece la prioridad de su gestión. La relación del tiempo con la tarea de manera adecuada deviene en un resultado eficaz por eso el tiempo es el aliado del hacer. Interesa en este aspecto precisamente como la trayectoria como tiempo de ejercicio es percibido por los directivos como contribuyente a la conformación del sujeto directivo. El tiempo permite recibir la enseñanza porque en

la sucesión de los acontecimientos el directivo se va adaptando a los requerimientos de la función. Las horas de ejercicio es un tiempo de hacer, de experimentar, de *foguearse* con la práctica y a su vez sentir la tensión del cronómetro en la actuación cotidiana. Este carácter del tiempo como *formador* se correlaciona con el valor que en el sistema educativo argentino se otorgó y reconoció a la acumulación de años de servicio, expresado en la antigüedad de un cargo y la función como razón y condición para el acceso a nuevas funciones, entre ellas las directivas, criterios aún vigentes en la reglamentación de requisitos para el cargo de dirección. Por estas instalaciones en la cultura del sistema resulta por lo tanto natural que los directivos reconozcan en el tiempo de desempeño, dando sentido a la trayectoria, que el *ir haciendo* como directivo les completa su perfil de ser director o directora. Resulta particular que al justificar la trayectoria en el tiempo de actuación los discursos no indiquen una correlación entre ese transcurrir y la caracterización de ser un *buen directivo*. Ese es, por lo tanto, el tiempo de la experiencia como tal, que en definitiva es el tiempo del haber hecho o del estar haciendo, esa condición los habilita como directivos.

En esa línea los modelos de gestión no germinan desde construcciones conceptuales a priori sino como acumulación de registros del accionar cotidiano de cada directivo. Desde esta interpretación las difundidas y recurridas *recetas* para la gestión entre los directivos son comunes y cobran su cuota de legitimación porque se han esquematizado desde el ensayo diario *experiencial* de cada sujeto en la función. Las *recetas* como una forma práctica de llamar a las recomendaciones o consejos, se enmarcan en sistematizaciones de carácter precario por la ausencia de soportes conceptuales y teóricos, pero suficientemente enriquecidas por el carácter pragmático que comprenden.

### **3.1.2. Las lecturas subjetivas de sí mismos.**

La referencia en los discursos a las notas de acentuación subjetiva sobre su propia función de los directivos se puede observar en el siguiente cuadro.

Entrevista	Palabras clave desde la subjetividad		
003 – E 5	práctica	yo dirigí	mi propia característica
006 – E 8	amor por la tarea	capacitarse	poder de resolución
007 – E 9	Perfil y formas	formación	no es tan fácil
012 – E 22	decisión de ser	manejo	necesidades propias
013 – E 23	crecimiento personal	condiciones	sobre la marcha
014 – E 24	interés por el cargo	no naturalizar	enquistarse
016 – E 26	condiciones	capacitaciones	agente multiplicador
017 – E 27	interés por el cargo	estar del otro lado	ser la directora
023 – E 47	concurso	perder el miedo	desafío
030 – E 1	lo que yo pienso, aplico	mis decisiones	incoherente

Cuadro 24: Palabras clave desde la subjetividad

Los directivos son sujetos históricos – culturales que en el devenir han construido notas propias dando lugar a ciertas matrices de interpretación y formas de describir y explicar su mundo personal y profesional. En ese mundo esta muy claramente retratado las percepciones y delimitaciones que hacen de su condición y trabajo como directivos.

En cierto sentido se puede relacionar con los aportes que sobre la “dirección de sí mismo” ha trabajado Antúnez (2000), los aportes en perspectiva biográfica y de historia institucional en los trabajos de Nicastro (1997; 1998) como inclusive el avance sobre la dimensión ética y la función directiva en Vázquez Recio, (2013).

En muchas de la expresiones del relevamiento los directivos se han colocado frente a si mismos y observaron cuestiones sobre su propio vínculo sujeto – objeto. El yo mirando el yo director. Fueron expresando rasgos y notas de la disposición de una personalidad directiva y de su propia figura y hechura. Desde considerar que poseen características para dicho desempeño y el consecuente crecimiento personal como que se han apropiado de determinadas condiciones y exponen nítidamente su interés hasta su amor por asumir el lugar directivo (Entrevista 006).

En los relatos el frecuente yo afirma la identidad del sujeto directivo, sus momentos de decisión, su aceptación, el proceso y las influencias concluyen más allá de toda circunstancia, en uno mismo. Las siguientes citas indican un giro hacia ese sentido: (003): *¿En dónde tuve que apoyarme más para ser directivo? La verdad no me apoyé tanto en la teoría, yo me apoyé más en la práctica, [...] Yo creo que la construí con los años y con la experiencia. Fue un poco todo, fue la universidad, fue mi casa, fue mi propia formación, fueron mis propios trabajos, fue mi propia característica, creo*

*que fue un poco de todo; (012): Ser director es una decisión, vos elegís dar el paso hacia la dirección aunque también hay situaciones que te proponen pero también vos tenés que aceptar.*

Cada uno hace el montaje de su propia biografía, los directivos son hacedores y particularmente propietarios de su propio destino personal – profesional. En general describen vidas intensas más allá de las rutinas, por la complejidad de los vínculos personales en sus contextos institucionales. La inercia de la función regulada desde la perspectiva burocrática a través de las definiciones impersonales y formales ha reducido el interés por la vida interna profesional de los directivos como factor de revelamiento de pautas y sentidos que se exponen en los modelos de gestión.

A la luz de estos registros el trabajo de director / directora puede resultar una de las fuentes más interesantes para cultivar producciones autobiográficas de corte personal - profesional.

Existe una tensión entre el perfil de expectativa que la administración central del sistema educativo entiende y en consecuencia exige en formas y formatos, en general a través de la inspección, que colocan a los directivos, más que a los profesores, en un brete básicamente actitudinal. El poder de resolución no queda exento de estar condicionado por la estructura central del control del sistema educativo. Las expresiones de estas entrevistas resultan precisas: (006): *Recomendaría ser directivo a aquellos que les veo poder de resolución, tiempo para dedicarle a esta tarea, disposición para escuchar, discreción y voluntad para capacitarse día a día;* (007): *El rol uno lo toma de lo que pide el perfil en educación, ellos te piden un perfil. El perfil que analizan es: tu forma de escribir, tu forma de pararte, tu forma de vestirte, tus gestos, tu forma de sentarte en una silla, tu relación, tus vínculos, tu manera de corregir o no, te analizan todos los aspectos.*

Al decir tan claro en la entrevista como ciertas formas son observadas y motivo de evaluación nos muestra que el directivo construye su subjetividad de la función con una fuerte presión desde el comportamiento esperado, regulado por el histórico ordenamiento moral que significa el sistema educativo en su finalidad. Estas percepciones del directivo, no obstante, mantienen distancia con las reglamentaciones vigentes analizadas a partir del Reglamento General de Instituciones Educativas (RGIE, 2012) de la Provincia de Buenos Aires ya analizadas en el capítulo 2, sobre los

artículos 50 al 54 sobre cumplimiento de la función directiva. Aunque si guardan una estrecha relación con normativas vigentes como el Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires, (Ley Provincial 10579, 1987) cuando afirma en su capítulo II, sobre las obligaciones, derechos y deberes del personal docente:

Artículo 6: Son obligaciones del personal docente:

- a) Desempeñar digna, eficaz y responsablemente las funciones inherentes al cargo.
- b) Observar dentro y fuera del servicio donde se desempeñe una conducta que no afecte la función y la ética docentes. [...]
- g) Respetar las normas sobre jurisdicción y vía jerárquica en lo docente, administrativo y disciplinario.

El dato histórico que corrobora la línea de sentido de la cita y cierto carácter de disfunción en el procedimiento sobre el control de las formas, se encuentra en el Reglamento General para las Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires, Decreto 6013 del año 1958,<sup>32</sup> vigente hasta el año 2011, el cual selló e imprimió la interpretación oficial de las tareas docentes y directivas por más de cincuenta años en el sistema educativo bonaerense. En su capítulo VIII sobre obligaciones y atribuciones del personal docente, en el artículo 148 se expresa:

[...]Todo el personal docente que reviste en una escuela deberá usar guardapolvo blanco [...] y guardar prudente compostura en los demás detalles de su vestido. Durante las horas de su permanencia en la escuela y mientras se desempeña en su función docente, el único distintivo admitido en su vestimenta será la escarapela o escudo nacionales. (p. 26)

En ese mismo artículo, en el apartado sobre el director, se afirma:

El Director es el responsable de la obra educacional que desarrolla el establecimiento a su cargo, de la acción social y cultural que irradie el mismo en su zona de influencia y de la conservación y custodia de todos los bienes y elementos correspondientes a la escuela. (p.27)

En el inciso 5º, define: “Guardar una conducta digna para con el personal de su escuela, estimular toda iniciativa útil, y corregir las faltas en que aquél incurra” (p.27). En el artículo 149 sobre obligaciones comunes al personal docente de las escuelas, en el inciso 2 se sostiene: “Observar dentro y fuera de la escuela una conducta digna, cuidando que ella no ofrezca motivos de censura y desprestigio” (p.28).

Las formas, que luego se conforman en naturalizaciones, ritos, mitos y costumbres (Rockwell, 1995) se constituyen en un factor determinante en las culturas

---

<sup>32</sup> Disponible en: <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/58-6013.html>

institucionales y por lo tanto influyen en los rasgos de los modelos de gestión educativa. Estas formas también delimitan improntas administrativas y funcionales como disposiciones corporales, temporales y espaciales de los sujetos y los objetos de la escuela.

Ser director, directora conlleva también un motivo de interés y gusto por la función. Ese mirarse a uno mismo, creerse con condiciones, implica una cuota importante de conocimiento propio de cada uno, de construir seguridades sobre sentimientos de autonomía y de conciencia de capacidad. Un director seguro de sí mismo por gusto y convicción de la función significa partir de una plataforma fortalecida para sostener y debatir los modelos de gestión, aún cuando sus convicciones puedan contradecir los lineamientos oficiales de una educación como derecho. Los desempeños directivos tibios en ideas y proceder, de cumplimiento mínimos, de funciones pedagógicamente pobres (Santos Guerra, 2000) son parte del deterioro que se encuentra hoy en la gestión de muchas instituciones educativas sobre todo del nivel secundario en Argentina. Las tensiones que recaen sobre la escuela secundaria se encuentran con receptores muy atentos e impulsores *no enquistados* pero también, en otros casos, con receptores desinteresados y hasta distraídos de la realidad.

Las citas siguientes son sin duda motivadoras y alientan un escenario favorable de condiciones básicas para todo proceso de mejoramiento, innovación de la dirección atendiendo a no naturalizar conductas e interpretaciones: (013): *Quise ser directora por un crecimiento personal, [...] pensé que tenía ciertas condiciones para hacerlo. Creo que las ganas las tenía y las tengo.[...] y asumí el compromiso;* (014): *Siempre me gustó el cargo de gestión, siempre me pareció fascinante el cargo directivo aunque estoy conciente acerca del cuidado de no naturalizar situaciones, hechos y enquistarse en un lugar;* (016): *Soy directora porque cuando trabajaba en la escuela una directora me decía que tenía condiciones para serlo. [...] yo hacía yo de agente multiplicador en el grupo.*

El rol directivo también interpela en lo más personal, no solo en términos de pasión, sino del poder de posición (Antúnez 2000) que representa y ostenta, la cita lo contiene claramente: (017): *[...] cada día esta tarea me apasionaba más. No es fácil pasar a estar del otro lado, o en otras palabras, pasar de ser docente como mis demás compañeros, a ser la directora.*

La gestión requiere de una disposición inicial que los directivos expresan como en torno a los temores de la tarea, más allá del concurso donde se exponen anticipadamente a que aspectos de la gestión los va a interpelar. Decidirse a ser directivo no es un simple cambio de estación, es un proceso conciente e inconciente, es como cambiar de andarivel y de locomoción y se lo reconoce como desafío traumático. La cita nos deja esa mirada: (023): *En ese momento el primer examen lo rendí para poder trabajar en un futuro, para perderle el miedo. [...] Lo hice pensando en que eso era un desafío que no lo había hecho nunca, y que podía ser difícil.*

La relación entre el yo directivo y la función es atravesada por el cumplimiento de los principios que sostiene la escuela y el sistema, pero el directivo no está acotado solo a la aplicación de las instrucciones superiores sus propias concepciones le impone autoexigencias. Al plantearse su reflexión de incoherencia en la siguiente cita se infiere el sentido de la autoevaluación. Un factor que no ha sido referido ni sugerido en los entrevistas, no obstante en este caso rescatamos esa insinuación. Dice el directivo: (030): *Mis decisiones van a tener que ver con el objetivo de la escuela y lo que yo pienso y los principios que yo estoy aplicando a la escuela, [...] porque si yo tomo decisiones que no tienen que ver con eso termino siendo incoherente.*

La subjetividad se expresa en la forma y contenido de los discursos directivos en acción de reconstruir su transcurrir tomando distancia de si mismos. La palabra de los directores y directoras anuncian lo evidente y al mismo tiempo exhiben la trama interna y silenciosa de las instituciones y su gestión en sus tres niveles manifestación, lo formal, lo informal y lo fantasmático (Fernández, 1994).<sup>33</sup> Los directivos en la versión de su propio lenguaje habilitan y unen significados entre vivencia y regulación sin recurrir a antagonismos, exponen las cargas simbólicas de sus prácticas, otorgan certezas y dudas entre lo que suponen, viven y proyectan sobre la dirección y la forma de gestionar una escuela.

---

<sup>33</sup> Fernández L. M. en *Instituciones Educativas* (1994) analiza que la operación del funcionamiento institucional determina la posibilidad de discriminar tres niveles de manifestación:  
Formal: constituido por los hechos y productos que provienen de la interacción técnica y social de los individuos y grupos, en función de la tarea y los fines institucionales.  
Informal: configurado por los hechos y productos de las relaciones socioemocionales de los individuos y grupos en áreas referidas a su vida como comunidad.  
Fantasmático: constituido por los hechos y productos de la participación de imágenes, fantasías, temores, ansiedades... relacionados con los climas y estados emocionales compartidos. (p.32)



Cuando el directivo toma la palabra queda expuesto el prisma cognitivo a través del cual conoce e interpreta la realidad y su obra. Esa matriz de relación (Quiroga, 1994) sujeto – mundo operada en los directivos es el resultado del aprendizaje durante toda su trayectoria, determina lo que enuncian y condiciona las futuras interacciones. La indagación para comprender aún más sobre la subjetividad y existencia de los directivos, en atención a la pregunta *¿quiénes son los directores y directoras?*, siempre, sigue vigente.

Así como en el estudio sobre maestros y profesores noveles se trabaja sobre el registro de la biografía escolar, en el caso de los directivos, su trayectoria y subjetividad, como los tiempos de influencia signados por la vivencia, se puede hablar de biografía institucional en tanto acreditan un tiempo efectivo de permanencia en la escuela. Algún día en su recorrido dentro del sistema educativo comenzaron a trabajar como directivos y en su actuación queda reflejado lo que fueron registrando del acontecer global de la propia institución en perspectiva de intervención. En el mientras tanto acumularon notas en su archivo personal sobre la función directiva. Sus apuntes autobiográficos seguramente son antedatados al primer día como directivo.

El recurso en la expresión “en la escuela pero de otro lugar” remite a la conciencia de estar en otra posición que implica ciertos aprendizajes que explican y permiten entender la nueva práctica profesional de la dirección. Las extensas estadías que los sujetos viven incardinados en las instituciones escolares no pasan inadvertidas a la hora de cómo se conforman los perfiles de desempeño. Con los directivos, al momento de analizar los implícitos y las huellas en sus proceder, aparecen como testigo sus miradas y observaciones tácitas que ahora cobran una dimensión de positividad en el acto de pensar y actuar como directivo. El análisis sobre las teorías implícitas empieza a tener sentido desde estos enfoques.

Para este ángulo de análisis se puede recurrir a la categoría de etapas o fases de socialización profesional (Gimeno Sacristán, 1992) como proceso de construcción de la objetivación sobre el sujeto directivo, su saber y su práctica. El concepto de experiencia formativa (Rockwell, 1995) es pertinente en tanto nos ubica en el análisis de la interacción entre el sujeto y la trama institucional que como constante es estructurante de los esquemas de percepción y de valoración que los directivos despliegan en sus intervenciones profesionales en la escuela. Al respecto el análisis de la cultura escolar,

en los actuales contextos socio - políticos, intenta traspasar los modelos históricos convencionales. En este sentido afirma Pérez Gómez, (1999) sobre la tenacidad de la escuela por ciertas influencias al decir: “La escuela impone, lentamente pero de manera tenaz, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno” (p.11). Al mismo tiempo en continuidad con su planteo invita a un desafío para descifrar los códigos de las culturas institucionales que son una fuente incontrastable de impregnación de sentidos y justificaciones que luego se encuentran reveladas en las conductas, en el pensar y en el sentir de los directivos. Continúa Pérez Gómez, (1999) “ampliar esta interpretación culturalista a la comprensión de la vida de la escuela, los modos de intercambio y los efectos que provoca [...] la escuela como cruce de culturas, que provocan tensiones, restricciones y contrastes en la construcción de significados” (p.12).

La construcción de subjetividad directiva se debe analizar en perspectivas genealógica. Llegar a *ser director, ser directora* de una escuela secundaria implica un recorrido calendario con momentos, por eso nunca tan oportuno el conocido y sugerido recurso del cuaderno de bitácora y la propuesta de este trabajo sobre la construcción de la novela del director como ejemplo del registro de secuencias en la conformación del rol y la personalidad del directivo. Por este motivo en los modelos de gestión se pueden descifrar las genealogías de la conformación y el proceder directivo, donde la producción de ideas y sentido sobre la práctica se funden con la experiencia vivida.

### **3.1.3. La definición del hacer directivo**

En el tratamiento sobre la dirección escolar es insoslayable hablar del *hacer directivo*. El hacer reúne y constata la centralidad muy extendida de explicar la gestión directiva caracterizada como gestionar desde el hacer. El directivo es un sujeto en acción.

Las aportaciones teóricas sobre la gestión, no todas necesariamente, encuentran en la acentuación del hacer un modo operativo y eficiente de ofrecer un sustento. El capítulo 1 en el apartado 3.2. se explaya sobre la cuestión. Ahora en el registro de los propios directivos cobra una dimensión especial las citas a esta especie de categoría casi

de alcance universal que uno de los autores (Blejmar, 2005) acuñó con el título: “gestionar es hacer que las cosas sucedan”.

Las citas para este apartado se han seleccionado de las categorías 1. Trayectorias, subjetividades y preparación para la gestión directiva. Aprender el oficio; y 3. Prioridades e intereses de la gestión y el estar cotidiano del directivo.

De la categoría sobre trayectoria se ha realizado una selección síntesis de palabras relevantes que establecen una referencialidad al hacer. Los directivos explican manera directa e indirecta que la ejecutividad de la dirección esta en lo que hacen individualmente, en lo que conciben de lo que hacen los demás, en lo que consideran que le piden que hagan los superiores y en la interpretación de lo que la comunidad cree o espera que deba hacer un directivo.

Entre los mayores sentidos que se le asigna a la gestión directiva desde el hacer se registran los términos: aplicación, manejarse, soluciones, resolución ágil, hacer con otros, práctica, observar para hacer, no fosilizarse como antónimo de no dejar de hacer, entre otros que se detallan en el siguiente cuadro:

Entrevista	Palabras clave del hacer directivo		
002 – E 3	aplicación	coordinar	proyecto
019 – E 41	observar situaciones	manejarse	soluciones rápidas
021 – E 43	práctica	dirigir	hacer de otros
022 – E 46	estilo de conducción	cara visible	poder de resolución ágil
024 – E 48	observaba cosas	concurse	poder hacer distinto
025 – E 49	formarse	no fosilizarse	conocimiento
026 – E 50	vinculación directa	práctica	actitud de cercanía
028 – E 56	hacer mucho	desde otra mirada	concurso

Cuadro 25: Palabras clave del hacer directivo

Este hacer es significativo en tanto da una resolución y justificación, asignando una intensa carga simbólica a la función desempeñada. Inclusive sería extraño que el hacer no atravesara las explicaciones de los directivos cuando configuran y hablan de su trabajo y proceder.

Hay una comprensión de la función directiva en términos de la asignación de misiones y funciones que la estructura burocrática diseñó en los escalafones y organigramas del sistema educativo. La ejecutividad en el desempeño es la constante de sentido, acción y cargo se encuentran mimetizados. Citas como las siguientes acompañan este alcance: (002): [...] *entendí la dinámica funcional de la institución*

*desde otro punto de vista. Entonces decidí pasar de un rol administrativo a uno ejecutivo, de aplicación concreta; (019): [...] observaba desde mi puesto [...] que había situaciones en la escuela que podían manejarse desde otro punto y soluciones más rápidas y precisas; (024): Observaba cosas de la dirección que no me parecían que estuvieran bien gestionadas y con las que yo no coincidía. Me parecía que la manera de poder hacer las cosas distintas era tener un cargo directivo.*

Resulta de interés las numerosas ocasiones en que se ha recurrido al término práctica en las entrevistas, de una y otra forma no solo afirma su valor en la trayectoria de los directivos sino que tiene una insistente transferencia al significado del hacer en situación, dos de las varias citas son muy elocuentes: (021): *Lo que más me preparó para ser directora más que nada fue la práctica específicamente;* (026): *La función directiva tiene que ser desde lo vincular. Más que teórica es práctica.*

La construcción que el directivo elabora de su función encuentra en el hacer el sentido común de lo que los demás reconocen como substancial del proceder directivo. En eso hay una respuesta implícita a lo esperado que valora el dinamismo directivo. Los propios directivos lo expresan a su manera: (022): *Como directivo yo creo que soy un servicio educativo en su cara visible, atenta a las necesidades de los integrantes de la escuela y su comunidad, [...] y el poder de resolución y/o ejecución de las problemáticas escolares de forma ágil y objetiva;* (025) *Si se considera que la dirección es para venir y sentarse, ahí ya perdiste, porque no te podés estancar. El director no se puede fosilizar en el cargo. Es el que asesora a los docentes entonces ¿cómo marcha la escuela si el director no se prepara?*

En esta última cita de la categoría 1; (028): *Siempre quise concursar un cargo directivo, [...] ver también la docencia desde otro lugar además del aula, tenía la idea de que se puede hacer mucho y si, se puede hacer bastante desde la dirección;* se vuelve a registrar este ejercicio que habla Antúnez (2000) de “efectuar traslaciones y cambios de rol” (p.10) para mirar la dirección. En esas miradas no se pierde la constante de proyectarse desde el hacer. Hay un modelo de gestión generalizado que explica la función directiva desde el hacer.

En los estudios sobre dirección las apelaciones a las metáforas, (Bardiza, 1998; Nicatro 1998; Vázquez Recio, 2007), tal como se expuso en el marco teórico sobre la dirección, la acentuación no escapa al directivo en su imagen de hacedor de la tarea que

tiene que asumir la resolución de las cuestiones diarias y más inmediatas. Las metáforas median entre la realidad y las cargas simbólicas y representaciones que en el ámbito educativo son compartidas sobre la función directiva. La autodefinición como mago, bombero, equilibrista, director de orquesta o la mochila, el matrimonio, etc. dan cuenta de una situación que describe al directivo en su rol dando respuesta a la demanda de acción.

En las entrevistas se han expuesto algunas metáforas como las siguientes: (078): *Lo que hace un director orquesta, donde lo pedagógico queda en el último escalón y tiene que atender a problemas de infraestructura, papelerío, licencia, la pelea de un chico en la esquina, la merienda, la violencia escolar, embarazo adolescente y más;* (079): *Ser directivo en ocasiones se convierte en terapeuta de padres angustiados, madre sustituta de alumnos conflictuados, consejera sentimental de adolescentes con hormonas revolucionadas y experta informática tratando de solucionar las cuestiones que nacen en facebook y repercuten en la escuela;* (082): *Entonces atendemos casos de vulnerabilidad y el directivo es el que tiene que estar enfrente de esta situación, si hay casos de abandono familiar es la escuela la que tiene que tomar riendas en el asunto, te diría que el directivo es un fusible en este momento, porque es el que tiene que articular todo;* (060): *Como directora me siento “techesco”, debo tapar permanentemente diferentes agujeros. Soy mamá, hermana, patrona, la que intima, la electricista, la gritona, la que pide, la que limpia, en fin [...] la mamá de todos.*

Las metáforas en general vuelven a incidir y hablan del hacer. Es obvio que el directivo se debe al hacer como cualquier otra función pública y social. Sin embargo ahora nos cabe la pregunta si el referencial hacer es suficiente en la trayectoria para alcanzar el perfil de directivo para estos tiempos o que tipo de perfil directivo impulsan los mismos directivos y en particular los que están al frente de instituciones de nivel secundario. En todo hacer social y público existe una posición que atiende al pensar o reflexionar sobre ese hacer como contrapeso de las tendencias a la repetición e inercias que se pueden derivar como disfunción del hacer solo como tarea y mecanismos rutinarios. La concepción e influencia del modelo burocrático en los sistemas educativos en sus características de apersonal y ahistórico (Bates, 1989; Smyth, 1989; Gairín Sallán, 1996) no es ajeno a estas configuraciones de un directivo operativo que sepa más aplicar pautas que construir escenarios.

Se podría interpretar de alguna manera que la urgencia de la tarea como acción que otros visualizan vuelve precario el intento por el pensar y producir de manera sistemática sobre el hacer. Este hacer opera como distinción activa y simbólica e inunda todo el campo de la práctica directiva.

El hacer se ha constituido y concentra la expresión de una sociedad determinada como la actual que ha transferido a toda función (política) pública la exigencia de mostrarse haciendo hechos. No hace falta profundizar en el registro tan cotidiano que frente a personajes de la vida pública la pregunta frecuente para calificar un desempeño sobre su función es: ¿qué hizo?, ¿qué ha hecho?. Esa misma interpelación se proyecta y se instala en la autoafirmación directiva donde su meta es mostrar lo que se hizo y se hace. La dinámica en la filosofía del hacer coloca en el imaginario del directivo la lista de los logros efectivos que de manera tangible sean constatados por los observadores de su desempeño. La cultura del resultado ha vuelto exigente estas demostraciones fácticas. Esa tendencia opaca la densidad de una autorreflexión, como expone en esta línea Vázquez Recio (2009) sobre el tiempo reflexivo sobre el hacer la cual tampoco es suficientemente explicitada en los programas de capacitación directiva.

Este hacer como constitutivo de la función no es una opción aislada del director, su raíz esta contenida en la intensidad de la asignación de funciones y atribuciones que ha recaído en la dirección. En el caso argentino, en particular no han estado pautadas en la legislación aunque la mirada que se ejerce sobre la dirección, en especial de los niveles de supervisión, se sostiene en criterios de cómo el director procede y lo que tiene que mostrar para evidenciar su acción. En definitiva se esta a la expectativa de lo que el director hace para mantener la escuela y reducir los frentes problemáticos. En el caso español es reconocido el paulatino aumento de las funciones y atribuciones (Vázquez Recio, 2013) asignadas a la dirección que han sido determinadas y actualizadas por los marcos normativos.

En la descripción sobre la trayectoria que han realizado los directivos no se han constatado notas de expectativas proyectadas desde la función salvo aquellas que se derivan del ímpetu del hacer. Como el 40 % de los casos que han derivado en el relato referencias a los proyectos en que estaban involucrados. Se puede inferir que esas menciones y corrimiento de los directivos a explayarse sobre sus proyectos son una

forma de manifestar donde están puestas las expectativas de continuidad en términos de de sus tareas exitosas.

En la secuencia de las trayectorias no se encontró necesariamente un sentido de impulso proyectivo, una plataforma de lanzamiento, no aparece el futuro, no involucró la expectativa de algo diferente en el rol directivo sino solo confirmar la continuidad del funcionamiento salvo en la organización del tiempo previéndolo de otra manera. No se registran significativamente expresiones de deseo (Vázquez Recio, 2009) o de aspiraciones sociales y políticas derivadas de la acción directiva. Hubo pocas referencias por práctica o por ilusión a la democratización y a los derechos ciudadanos gestados desde la trayectoria directiva. En la entrevista (015) se anima el directivo y avanza sobre la utopía posible, como en la entrevista (072) se plantea que *el directivo puede aportar a la escuela para que sea más democrática* y en la (101), el directivo afirma: *Me interesa construir lazos dentro de la comunidad educativa brindando prácticas educativas inclusivas y equitativas.*

En el análisis de la categoría 3. Prioridades e intereses de la gestión y el estar cotidiano del directivo, se encuentra una mayor y significativa enunciación de intento de revisión o completar el hacer en la distinción esencial que hoy se expande entre los directivos, la cual se trata del hacer pedagógico.

Varias entrevistas dan sentido así al hacer y otorgan ubicuidad a lo pedagógico en el desempeño directivo. Ese giro refleja un valor aunque hoy aún gravite más como una nota de buena voluntad que de elaboración construida conceptual y sistemáticamente.

Esta tercera categoría resultó interesante para el análisis del hacer directivo porque permitió revelar la tensión entre lo pedagógico y la percepción de problemas que afronta la gestión directiva y que se terminan dirimiendo en el acontecer cotidiano de las escuelas y por lo tanto influencia en el modelo de gestión.

Un tercer registro evidencia la tensión entre lo pedagógico y lo administrativo, entre la autonomía y las obligaciones oficiales de la estructura del sistema. Los siguientes tres cuadros resaltan las citas más significativas de cómo los directivos defienden su protagonismo pedagógico por un lado, la respuesta a la interpelación de los problemas por otro y las obstaculizaciones entre lo pedagógico – institucional y lo administrativo en el último cuadro.

### Los directivos y el hacer pedagógico

069	Lo mío específicamente es lo pedagógico yo no me ocupo de lo administrativo, lo operativo, ni de lo idílico, lo mío es trabajo pedagógico. Sí, pura y exclusivamente.
072	Ahora en la actualidad hay una nueva imagen del director, que tiene mas que ver con lo pedagógico, con un director que sea un orientador, un docente más, en el sentido de un docente capacitador, más interesados por tema de la enseñanza y de aprendizaje, más en contacto con los docentes. La dirección esta ligada a lo pedagógico, me parece que el director tenga saberes pedagógicos es indispensable; no me parece que un director que no le pueda dar un consejo a un docente, hay que tratar de que cada vez más los directivos tengan que ver con esto.
074	Tarea administrativa la Directora no. [...]aquellas cosas que hacen bien los profesores y estimulamos esas cosas que hacen bien, las estrategias utilizadas y las socializamos con el resto de los profesores para que las tomemos como buenas, y cuando hay que modificar algo lo llevamos acá a la dirección y tratamos de ver cuáles son los errores para poder cambiar...
075	Llevar adelante la escuela es lograr que se cumpla todo lo previsto en los diseños curriculares y en la normativa vigente [...] para lograr una escuela inclusiva y con calidad educativa.
083	Mi accionar es tratar de ponerle mucha pila a tres o cuatro proyectos que creo que son centrales: orientación vocacional, la cuestión de materias que tienen vinculación con el área social, el área social propiamente dicha que es toda una extensión del colegio hacia fuera y donde estoy permanentemente detrás de cada una de estas cosas porque me parece que son esenciales.
084	Me apasiona lo pedagógico porque estoy convencida que es el eje del rol directivo. Cuando vencen los plazos administrativos pienso lo poco que les importa el aprendizaje de los chicos a los gobiernos de turno porque los directores tendríamos que abocarnos solamente a lo pedagógico.
085	Prácticamente me dedico a lo pedagógico es lo que tiene la relación con los alumnos, la principal tarea, no la única pero sí la principal, que es la observación de clase y a los profesores y al acompañamiento pedagógico que necesitan los profesores que es la parte más importante.
086	Darle un elemento a los docentes, la función es mía no la de ver, revisar un programa, una planificación, como un proyecto hecho por un profesor, bueno, no solo ver desde lo técnico a ver si cumple con todos los elementos que componen un proyecto, sino también a donde apunta, la finalidad que pretende, que tipo de alumno está queriendo provocar.
090	El directivo tiene que coordinar con los equipos de profesores las actividades, supervisar sus trabajos. Poder conformar áreas de trabajo según las disciplinas, por ejemplo que las profesoras de Biología, Geografía, Física, etc. conformen el área de Ciencias Naturales y Exactas y trabajen en conjunto los contenidos y asuman responsabilidades como equipo. También cuidar la imagen de la institución atender los problemas de los alumnos y de los padres.
091	Delegar es una de las condiciones que debería tener el director, es propio del director, [...] hay cosas que no pueden ser delegadas en nadie. El director no puede delegar nada que tenga que ver específicamente con la enseñanza, con la transmisión de conocimientos, de valores, eso tiene que ser exclusivo del director, el seguimiento de las didácticas, la evaluación si bien tiene que ser de todos, a la cabeza tiene que estar el director y a su vez evaluar su propia acción.
098	Esta relación, esta cuestión macro, de ver desde arriba, me hago la idea de que ves la escuela desde arriba y vas donde te parece que podes ser útil. Me gustaría tener más tiempo para acompañar en el aula, al docente, al alumno. Cuando tengo un ratito me voy a las aulas.

Cuadro 26: Los directivos y el hacer pedagógico.



### La interpelación de los problemas a la gestión directiva

071	Todo el tiempo tenés que estar animando, porque si vos no animas, se te caen los profesores, se te caen los preceptores y se te caen los chicos. Vos tenés que estar todo el tiempo animando, y aparte conteniendo [...] lo que estas recibiendo son problemas. Y bueno, y todo eso es animar.
073	Por otra parte hay muchos problemas disciplinares y sociales, que sobrepasan a los problemas pedagógicos. Y que hago para resolver? Y estoy presente le pongo el pecho, me apoyo con el equipo de orientación escolar. Ser directora [...] ,es una tarea muy compleja, se realizan muchas funciones y hoy en día hay que responder a las demandas constante de los alumnos y principalmente de las familias.
076	Esta escuela me gusta y aprendo mucho porque es una escuela muy, pero muy conflictiva. Aprendes más. [...] En cambio esta es una escuela donde vos tenés que hacer muchas más cosas.
077	Siempre estás haciendo de mediador, [...] y la experiencia tiene mucho que ver en esto, te ayuda bastante en saber cómo manejarse en algunas situaciones [...] manejar la situación de conflicto con la mayor frialdad posible, para poder sostener y escuchar.
080	El directivo en general de la escuela secundaria prefiere más la formalización, hacia una conciencia de conducta, yo prefiero más el diálogo, duro y franco para gestionar un problema.
081	[...] las mayores dificultades siempre las tenés con los adultos. Con algunos profesores te llevas muy bien con otros más o menos y con los padres es con los que mayor lío te encontrás. Yo creo que el peor trabajo del director es la charla con los padres.
087	La gestión es en general una tarea de supervisión además de las tareas diarias, es decir todo lo que surja en el día, participar en el consejo de convivencia por ejemplo cuando hay problemas de conducta.
096	Los problemas, para mí desde acá no se resuelven, sino que se tratan de encauzar, es decir al pibe se lo trata de llevar de la mejor manera para que se cumpla el objetivo de estar en la escuela y que pueda terminar, esto es fundamental, nosotros acá no brindamos soluciones, lo que si se brinda es la posibilidad de encauzar el problema para que el chico pueda seguir en la escuela.
097	Entonces yo tengo que tener un contacto permanente con todas industrias, empresas, sindicatos, universidades, los ministerios, esa es la misión nuestra; y solucionar los problemas acá, que escapen o sobrepasan a las otras autoridades, el último en la lista soy yo para resolver esos problemas.

Cuadro 27: La interpelación de los problemas a la gestión directiva

### La tensión entre lo pedagógico y lo administrativo

070	En mi trabajo se pierde tiempo por cuestiones ajenas al proceso pedagógico, temas de infraestructura, asistencias, pero tiene la ventaja de poder resolver situaciones cotidianas; abordar el proceso de enseñanza desde una supervisión vinculada con el acompañamiento.
088	Tenemos una agenda diaria, planteas qué vas a hacer cada día. Pero después tenemos cosas que van surgiendo, es todo muy movido. Igual me parece que me falta más, que me gustaría estar como más abocada a lo pedagógico, a esto de revisar las prácticas, tener más tiempo para eso, para no sentir que algunas cosas se me escapan, que es una cuestión de tiempo a veces, de que siempre van surgiendo cosas que son más urgentes, no sé si más importantes, pero hay que resolver. [...] porque siempre hay algún conflicto.
089	El director debe ocuparse de la parte pedagógica general de la institución escolar. Pero el gobierno provincial se ocupa de que los directores estén ocupados en otras cosas, no las pedagógicas, mediante campañas, cursos, planificaciones, cambios de planes, sumado a las actividades de administración.
092	Siempre cuando uno llega a la escuela empieza algún problemita como para uno no poderse sentarse a hacer lo que tiene planificado a primera hora. Atender los problemas y pedidos del día. Después tratamos de dedicarle un ratito a lo pedagógico, no diariamente, pero si aunque sea dos veces por semana.[...] Yo si tuviera que decir yo lo que es que siento que hago que tal vez a veces prefiero dejar de lado lo pedagógico e insistir en lo humano.

### La tensión entre lo pedagógico y lo administrativo (Continuación)

093	Hay una realidad difícil en las escuelas y en nuestra actuación como directivos, tratamos de poner todo lo que se pueda para que puedan llegar a aprender la mayor cantidad de contenidos posibles. Hoy es muy difícil lograr eso. Somos contenedores sociales de las familias. [...] determinadas situaciones que ingresan a la mañana con determinadas problemáticas y eso ya te corre de la parte pedagógica, tenés que llamar a las familias. [...] La escuela y la dirección, somos nosotros que terminamos en medio del conflicto originado fuera de la escuela. Una de las cosas que hacemos es primero intervenir nosotros y tener el protocolo de intervención instrumentos que uno los debe manejar de lo contrario después como directivo puedes tener problemas con las autoridades y lo que dice el protocolo si o si tiene que hacerse.
094	No es lo querido pero uno a veces se tiene que correr de lo pedagógico por estos problemas administrativos y problemas de violencia que llegan a la escuela. Incluso a veces son conflictos de carácter moral que te excede de tu función. Entonces hay un montón de cosas que van más allá de solamente si cumplo la función.
100	Las actividades de la dirección están centradas y predominan las administrativas, algunas técnicas pero todas estas condicionan las acciones y decisiones más de enfoque pedagógico.
095	En la actividad del directivo lamentablemente predomina lo administrativo, “lo urgente tapa lo importante” hay muchos requerimientos burocráticos que se llevan la mayor parte del tiempo. Si bien asumo la delegación de tareas, igual no alcanza. Lo que pasa es como dicen, que el director esté en todas partes y en ninguna al mismo tiempo.
099	Luego lamentablemente aparece el tema administrativo que siempre esta y digo lo administrativo es importante pero más importante es el alumno, entonces hay que sentarse a ver las prioridades, porque los superiores ¿qué hacen? , bajan las cosas para ayer y el para ayer demuestra que la escuela no planifico su actividad pero tampoco la dirección superior la planifico porque para ayer las cosas no son, las cosas son en el tiempo que uno puede.

Cuadro 28: La tensión entre lo pedagógico y lo administrativo

Las reiteradas insistencias de los directivos en asumir una tarea pedagógica como finalidad significa algo más, subyace en esos planteos el factor de previsibilidad de la gestión educativa y de identidad profesional. Esta combinación deriva en poder caracterizar un modelo de gestión educativa más previsible que espontáneo, más diseñado que contingente. La gestión sabe más de problemas que de ordenamiento del actuar. La gestión para muchos directivos procura dejar de ser un incidente eventual para ser como mínimo una planificación posible. Planificación y gestión como ya se ha expuesto en el capítulo 1 guardan una estrecha relación y se acentúa si el cauce de esa simbiosis es lo pedagógico. Lo pedagógico es un objeto planificable e inherente a estar descrito en la gestión directiva aunque su intensidad todavía sea insuficiente en la cultura institucional de la escuela secundaria. (Pini et al., 2013; Tiramonti, 2012; UNIPE, 2011).

El contexto de problemas que aquejan a la escuela no es posible de planificar, utilizando una denominación gráfica se puede hablar de gestión en contextos de turbulencia. Esta situación contrarresta una estrategia orgánica de intervención desde la gestión. Las notas de imprevisibilidad disponen al directivo al desarrollo de una

capacidad de adaptación a lo inestable, aunque la casuística no es infinita y esa capacidad siempre debe permanecer, la planificación no deja de ser igualmente compatible.

A manera de síntesis sobre el análisis de estas categorías, asumiendo riesgos en la interpretación, la bruma de la urgencia del quehacer cotidiano de los directivos no permite visualizar otros escenarios futuros que no sean la misma continuidad por sostener lo existente.

La delimitación del hacer en la versión de cada directivo desde sus percepciones como supuesto individual plantea un incipiente vínculo dialéctico que se entrama entre las condiciones sociales, el aparato burocrático de la escuela, la estructura escolar, la vida cotidiana de las instituciones y el rol asumido o asignado a los sujetos, en particular a ellos mismos. El modo de relacionar individuo - sociedad es de conjunto y se constituyen mutuamente. Por lo tanto el modo de explicar trayectoria y subjetividad por parte del directivo debe sumar las formas en que se expresa el vínculo entre sujeto y escuela/ sistema educativo donde las trayectorias individuales específicas se realizan en marcos de coyunturas históricas concretas (Lins Ribero, 1989; Rockwell, 1995). La linealidad en la enunciación sobre el sentido de la dirección resta presencia a interpretaciones que aniden en la mirada desde las contradicciones reconociendo lo político como factor y concepción de la realidad escolar.

Históricamente el papel de la dirección no estaba acentuado en el hacer, sino en el ser. La figura del directivo se emparentaba con las autoridades públicas y la condición jerárquica de los directivos se anteponía ante cualquier discurso que no partiera del reconocimiento del ser directivo como autoridad. (Viñao, 2004; Kotin, 1993). La comunidad interpretaba al directivo como la autoridad dentro de una dinámica social y política de carácter pública. La palabra del director, de la directora eran las más indicadas y relevantes para la interpretación de lo que se esperaba de esa función y de la escuela en el orden social imperante. Ese *ser* directivo se fue desdibujando al tiempo que era influenciado por las corrientes de eficiencia en los años ochenta que impregnaron toda acción pública. El *hacer* empezó a superar el *ser*.

La tensión entre el modelo de dirección participativa y democrática (Bardisa, 1998; Bates, 1989; Antúnez Marcos, 2000) y el modelo influenciado por los avances del movimiento de la calidad de la educación (Vázquez Recio, 2009, Santos Guerra,

2013) han sido razones suficientes, inicialmente en España, para haber posicionado a la dirección de centros como núcleo primordial de debates y estudios en torno a los cambios educativos. En Argentina los procesos de reformas educativas (Olmos 2008), las políticas de descentralización de la educación, la autonomía escolar y los resultados escolares derivados de las pruebas de medición de la calidad han contribuido a considerar con mayor insistencia el papel de los directivos escolares. No con el grado de efectividad que se ha observado en España, aún así ese protagonismo del papel y sentido de la dirección hizo variar la preocupación del histórico *ser* directivo para instalarse en el *hacer* directivo. Ese hacer mantiene una directa relación con los modelos de eficiencia y eficacia escolar. En la búsqueda de los mejores resultados escolares se lo indica al director como un principal involucrado. El interés manifiesto por los directivos en la ocupación por lo pedagógico en su gestión puede insinuar un primer vestigio de cambio desde el *hacer* al *estar*. El *estar* directivo, que se ha desarrollado más en el capítulo 1, avanza hacia un plano colectivo porque lo pedagógico es en interacción y en un proceso cultural y social que interpela las actuaciones, por lo tanto el hacer de influencia individual yo no es suficiente para explicar la gestión directiva. El directivo es esencialmente productor de conocimiento y esa producción que genera insumos para la gestión de las escuelas, en particular secundarias, toman posición desde el estar.

Finalmente por los textos trabajados, la función directiva se ha mostrado en la capacidad y competencia respecto de cómo construye su hacer en la gestión dando lugar a esa correlación observada en las citas de los directivos donde el hacer cobra una dimensión central en la visualización de su trayectoria, sentido y función.

#### **3.1.4. El enfoque en la dinámica de las relaciones.**

La forma en que los directivos establecen las relaciones en el espacio escolar representa la concepción que se trasluce del modelo de gestión que se sostiene y de las relaciones sociales. La dinámica que desenvuelven en las relaciones interpersonales e institucionales da a entender los conceptos implícitos del tipo de construcción interactiva en la gestión. La categoría 5, Dinámica de trabajo y de las relaciones recoge toda una serie de notas, derivadas de las entrevistas, altamente significativas que conforman la experiencia diaria de los directivos y al mismo tiempo son aspectos

inherentes a los modelos de gestión. Se han seleccionado citas de la categoría que se agrupan en ocho conceptualizaciones que identifican los hilos de sostén de la acentuación en los modelos de gestión que expresan las dinámicas de las intervenciones de los directivos. Las conceptualizaciones son: 1. Autoridad; 2. Poder; 3. Democratización y participación; 4. Diálogo; 5. Direccionalidad; 6. Personalidad, capacidad y actitud; 7. El otro y los otros (analizado junto al punto 4. Diálogo) y 8. Conflictos.

### 3.1.4.1. Autoridad.

El sistema escolar influenciado en su organización por el modelo burocrático concentra en la jerarquía la nota principal que asigna autoridad (Gairín Sallán, 1996).

La disfunción de esta propiedad de la estructura burocrática que deviene en el conocido estilos de dirección denominado autocrático no parece estar condicionando las prácticas actuales de los directivos. En estos casos los directivos han dado muestras sobre la posición y sentido que le asignan a autoridad desde un encuadre de carácter moral por sobre lo normado. La autoridad dirían, se gana, se cultiva tal como dan a entender las primeras cinco citas. En este sentido hay más acentuación a un modelo de gestión donde la autoridad que no deja de ser a priori, procura un actuar en atención a los otros y de coherencia.

1. Autoridad	(119) "... creo que la autoridad pasa por eso, por tener una buena relación con todos..."
	(142) "La jerarquía está pero no tiene una incidencia solo por el poder que representa".
	(123) "...escuchar a todos es importante para que la autoridad del director sea reconocida".
	(125) "...ofrecerles una salida que está dentro de mis atribuciones y posibilidades tomar".
	(131) Tener autoridad implica [...] que vos seas coherente entre lo que decís y lo que haces, que seas justo [...], es algo que te dan los demás, entonces, cuando vos actúas con autoridad no necesitas sancionar..."
	(140) "... también poder explicarle a los docentes lo que quiero que hagamos, soy yo la que digo los grandes ejes que vamos a trabajar, yo expongo que metas vamos a tener para este período..."
	(120) "... muchas veces se ve mucho maltrato de los directivos hacia los docentes, o que se excedan en la autoridad que tienen".

Cuadro 29: Dirección y autoridad

El término autoridad no provoca resistencia a su utilización como ocurrió en algunos períodos por su cercanía con el término autoritario. Se menciona y describe este elemento omnipresente en la estructura de las instituciones educativas como un componente más que exige ser redefinido. Las dos últimas citas, en cambio, refuerzan el sentido de un ejercicio de autoridad rígido y de absoluto control. El directivo autoritario expresa Owens (1970 citado en Gairín Sallán, 1996) “asume todo el protagonismo en la gestión del centro. Se sitúa en el vértice de la vertical organizativa, lo que implica que asume toda la autoridad y responsabilidad en la toma de decisiones”.

Las mayores repuestas a una perspectiva de autoridad como servicio enmarcan una tendencia hacia modelos o estilo de dirección que se gestan desde planos colectivos por sobre los individuales acotados a los liderazgos personales.

### 3.1.4.2. Poder.

El concepto de poder es otra referencia inevitable al tratar el enfoque de las dinámicas en las relaciones de los directivos en la escuela secundaria.

Para autores que analizan el diseño y comportamientos de las organizaciones (Antúnez, 1998; Ball, 1989; Gairín, 1996; Tyler, 1991) el poder es un componente reconocido en la perspectiva crítica como se ha analizado en el capítulo 1 que contrasta con el de autoridad en el sistema burocrático. En las citas los directivos lo han reconocido de manera explícita como factor facilitador en las tres primeras o implícitamente como factor dominante en las dos últimas y han tomado posición sobre su interpretación y valor en la gestión de la escuela.

2. Poder	(120) “El rol como directora no es ese lugar de ser el que tiene el poder y decide todo”.
	(125) “... la posibilidad de, en algunos casos, tener el poder de solucionar algunos temas que para ellos, desde su lugar, son irresolubles.”
	(131) “Cuando vos tenés necesidad de empezar a aplicar el poder es que estás perdiendo autoridad. Ahora si yo tengo la necesidad como director de estar todo el día gritando, todo el día sancionando, yo lo que estoy haciendo es aplicar el poder que tiene mi investidura para poder manejar la cosa”.
	(140) “... yo estoy en todas, en absolutamente todas las reuniones porque me interesa saber que están diciendo los docentes, me interesa saber de qué manera intervengo,...”.
	(143) “... porque cuando la gente siente que forma parte se compromete más, si no se tiende a un paternalismo donde, bueno, “si la directora quiere, si la directora no quiere”.

Cuadro 30: Dirección y poder

El poder esta emparentado en estos casos con la postura subjetiva que se asume sobre la atribución de autoridad determinada para el cargo directivo. El poder no está asignado ni desde lo apriori ni desde lo exterior a ningún miembro. Las relaciones de poder condicionadas por las representaciones y subjetividades de los integrantes como de las instancias colectivas en si mismas de una escuela se configuran en cada institución de manera singular más allá de las variables comunes que se utilizan para analizar el mapa de poder de esa situación. El término poder afronta ciertas reticencias a ser utilizado en los escritos institucionales de la administración central y técnicos de las escuelas. Recurrir a jerarquía o a la misma autoridad resulta neutral para los materiales y documentos oficiales. Incorporar poder deriva en indicar o sobreentender que a alguien le pertenece o lo sostiene. El haberlo registrado en los entrevistas es un dato halagüeño para analizar los perfiles directivos de la gestión en tanto se lo reconoce como una variable de altísima complejidad y de carácter insoslayable como de proceder en términos de contribución al bien colectivo por sobre los intereses o constituciones personalistas que también son propias del ejercicio del poder.

#### **3.1.4.3. Democracia y participación.**

La conceptualización sobre democracia y participación reúne muy variadas miradas tal cual se registra en el cuadro de referencia.

Los términos utilizados como equipo, todos, el mismo de democrática, la reiteración a la conjugación de la primera persona del plural en varios verbos atinentes a este tema también son formas de dar a entender lo democrático y participativo. Estas expresiones tienen una aproximación a un modelo de gestión donde el concepto de democracia se recorta como procedimiento y no tanto como traducción de un estado de pensamiento y acción en plano a lo filosófico y político sobre la actuación de los sujetos en sociedad. Esto también queda demostrado en las dos últimas citas (147) y (148) donde la participación puede o no resultar útil o apropiada para hacer ágil la gestión y poder avanzar en los objetivos de las instituciones.

3. Democratización y participación	(119) "... podemos conversar todo, en ese aspecto somos muy democráticos".
	(120) "...una escuela donde todos participamos, donde todos decidimos, donde la gente participe, se involucre."
	(123) "Trabajamos en equipo..."
	(127) "...hay que saber consensuar, y por supuesto siempre tener presente que estamos en una democracia, en donde todos tienen que tener voz."
	(129) "Tener formado su equipo de trabajo como para poder llevar una institución adecuadamente hacia adelante".
	(134) "...esta tarea de conducción implica nos apoyarnos en la toma de decisiones".
	(136): "La modalidad democrática tiene una desventaja que es que lleva más tiempo. Porque si querés que todos participen tenés que separar todo, escucharlos y respetarlos, pero creo que es la mejor forma. Porque en la medida en que vos les das participación la gente se compromete mucho más".
	(138) "En el cargo fui democrática y humanista, no imponer ideas y si consensuar..."
	(143) "Las decisiones las tomo en equipo. Hay un equipo grande. Así lo tratamos, en definitiva..."
	(147) "Elaboramos el PEI con los aportes de todos los docentes y personal auxiliar de la escuela. No les dimos ninguna clase de participación a los padres ni a los alumnos".
	(148) "Respecto al proyecto educativo institucional [...], los docentes son reacios a participar en la elaboración. Sostengo que si no participamos todos juntos esto así no sirve porque la idea nuestra como cuerpo directivo tiene que estar coordinada con los docentes y sus saberes, es ahí donde se plantean inconvenientes y no se puede avanzar".

Cuadro 31: Dirección, democracia y participación

La gestión en perspectiva democrática se complejiza a medida que su práctica consolida en las instituciones. La democratización es un proceso que se describe, en las escuelas secundarias en particular, como una lenta acumulación de condiciones y escenarios que refuerzan las concepciones sobre una mayor comprensión del sentido del destino colectivo, la cooperación horizontal, la cohesión e inclusión social. Cada vez es más evidente la tensión en la convivencia entre los intereses individuales y los del grupo en una interacción cuya plataforma, más aceptada o más rechazada reside en lo jurídico en el enfoque de derechos y justicia social.

De la extensa producción en el tema se seleccionan algunas citas y planteos que enriquecen el enfoque sobre las dinámicas democratizadoras en la escuela a la luz de las citas de los directivos y de los modelos de gestión se traducen esas perspectivas.



La escuela no puede procurar una experiencia de democracia en abstracto o solo enunciativa. Así Martínez Bonafé (1998) habla de vaciamiento conceptual y aproblematicidad de la democracia y reivindicación del conflicto.

La vida cotidiana de la escuela esta llena de problemas y la oralidad del profesorado [...] los muestra con intensidad creciente. Pero la democracia no es un problema. La democracia es algo que funciona, que existe, que está ahí. Que funciona casi siempre mal, claro, porque es algo externo a nosotros y pre-existente. Cuando llegamos a la escuela, ya está allí la democracia. Por eso no hace falta pensarla. (p.50)

Se hace notar en esta posición como los presupuestos teóricos fundamentales para la educación en democracia se mantienen en un nivel de fragmentación que no permite entrelazar la vida cotidiana y las prácticas democráticas. Esta lectura e interpretación nos acerca a entender porque los directivos reducen en el solo enunciado de la participación y la generalidad, valiosa pero escueta, de trabajar en equipo la categoría de democratización en la escuela. Las citas que representan miradas concretas no avanzan más allá de alusiones en plural.

En este ángulo de análisis nuevamente Martínez Bonafé (1998) refuerza esta explicación:

La democracia es un concepto socialmente vaciado que carece de presencia viva en el interior de las escuelas. Y esto es así porque no constituye para los actores un problema práctico. Quizá porque la escuela no es un contexto deliberativo. (p.50)

Correspondería analizar en los procesos de formación de directivos como se incorpora una fase inicial de conceptualización sobre la democracia y su práctica como vertebralidad de la acción directiva en las instituciones.

Para otros autores como M. Apple la democratización esta involucrada con el papel reproductor que cumple la escuela, en ese sentido revisando un texto de 1987 a la fecha parece mantener vigente el debate (Apple, 1987):

No es casual que una parte importante de la crítica radical a nuestras instituciones aproximadamente durante la última década, se haya dirigido hacia la escuela. Esta ha ido haciéndose más patente al tiempo que nuestras instituciones educativas se hacían menos útiles en los procesos de democratización [...] esta crítica ha sido positiva desde el momento en que ha desarrollado nuestra sensibilidad acerca del importante papel que las escuelas – el conocimiento tanto explícito como implícito que se maneja en ellas – desempeñan en la reproducción de un orden social estratificado, que descansa sorprendentemente en la desigualdad por razón de sexo, clase o raza. (p.25)

En la palabra de los directivos no hay mención a las disidencias o como se matiza una participación en circuitos de diferencias, quizás una mirada aún con cierta ingenuidad considera que se puede participar en tanto la base de coincidencias sea casi absoluta y no se registren contradicciones.

Las prácticas organizativas y pedagógicas de la escuela actual transitan entre el pensar y el saber democrático que influye sobre las intervenciones de los directivos las cuales exponen la visión última sobre los sujetos y la educación. En esta línea clarifica Gimeno S. (1998):

Se trata de que el individuo no sea un mero consumidor de educación o de conocimiento, sino de que se convierta en actor, que se afirme y se construya expresando su libertad, que se manifieste y se vaya reconstruyendo con sus singularidades [...] La educación democrática tiene una segunda condición, como señala Gutmann (1987): la no represión, para hacer posible la confianza en el ejercicio de la libertad que asiente la construcción y la expresión de las singularidades individuales.[...] Así como la democracia es el sistema de organizar la convivencia y gestionar la cosa pública para hacer viable y estimular la pluralidad [...] la educación democrática debe hacer lo mismo en el tratamiento de la diversidad real y deseable de los sujetos. (p.25)

Otro de los aportes que contribuyen a una reflexión sistemática sobre gestión educativa y democracia a la luz de cómo los directivos expresan este factor relevante que interpela su accionar, se centran en la relación entre democracia y emancipación. En la perspectiva de pensamiento de J. Rancière quien considera que la emancipación no es llegar a ser conciente de una explotación porque incluso ya emancipado deja las secuelas de una falsa igualdad o de acatar una práctica de pensar y hablar que no es propia. Sino que emancipación es partir de una suposición de igualdad de inteligencias. Simons y Masschelein (2011) sobre el pensamiento de Rancière al respecto afirman:

El acto de la emancipación es la decisión de hablar y de pensar a partir de la suposición de la igualdad de inteligencias, la decisión de que se tiene la capacidad y el tiempo del que no se es dueño de acuerdo con el orden y la división de lo sensible reinante. El acto de la emancipación es el acto de alejamiento del modo por el cual se tiene asignado un lugar en el orden social, [...] el acto por el cual uno se distancia de sí mismo. [...] La emancipación no es un cambio en términos de conocimiento, sino en términos de ubicación o de posicionamiento de los cuerpos. (p.22)

Este planteo colabora en visualizar desde que condiciones de igualdad se prefigura el modelo de gestión directiva como acción democratizadora en la escuela que opera desde la igualdad de oportunidades, externa a los sujetos, o desde la igualdad de

inteligencias como criterio de no división. La definición de alguna de estas dos miradas pone en tensión el tipo de igualdad que influencia en la gestión. La igualdad de oportunidades como sinónimo de democratización en la gestión de la escuela secundaria no ha reflejado necesariamente la inclusión sistemática de los jóvenes donde el carácter selectivo de su origen aún exhibe de manera vehemente el costado excluyente de este nivel educativo.

Simons y Masschelein (2011) refieren según Rancière que la democracia es el poder de los que no tienen ningún poder, según el orden dominante y que no tienen una entidad social que los califique por eso en su condición de incompetentes cuando entran en juego demuestran por el disenso que son intelectualmente iguales aunque excluidos. Esa condición de igualdad es peligrosa para los poderes dominantes. En ese sentido los citados autores sostienen:

Puesto que la *vita democratica* se refiere al poder de las personas no cualificadas o a la capacidad de los incapaces es una vida difícil de domesticar. Además, según Rancière, ésta es precisamente la razón para que haya un odio o un miedo profundo a la democracia. Desde el punto de vista del orden social dado [...] el “no cualificable” y el incompetente que demuestran su igualdad son percibidos como peligrosos, ofensivos o escandalosos. (p.24)

Estos aportes enriquecen la dinámica de las relaciones para definir un modelo de gestión democrática de la escuela secundaria. La cita (136) es precisa en este sentido de presenciar todas las voces aunque los procesos democráticos sean trabajosos y por momentos molestos en los tiempos. Frente a los procesos históricos que limitaban la universalidad de ese nivel educativo, reservado para sujetos cualificados del orden social dado, la intervención democratizadora en la escuela secundaria debe reflexionar sobre como reconocer esta igualdad de inteligencias y posicionamiento de los cuerpos más que de las formas. Parafraseando a J. Rancière<sup>34</sup> en el título de su libro se puede habilitar una instancia de reflexión sobre un modelo de gestión *ignorante* que introduzca en perspectiva democratizadora la interrelación entre los saberes originados en sujetos cualificados y no cualificados en la escuela secundaria.

---

<sup>34</sup> J. Rancière (1987) en su libro *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*; presenta este ejercicio de reconocimiento de los sujetos no cualificados (ignorantes) pero que forman parte activa de los procesos de construcción social de un orden superior desde una nueva igualdad.

El concepto de participación también cobra relevancia en las definiciones de los directivos. Un término tan recurrido y difundido conlleva un análisis en relación a como el modelo burocrático parcela la participación en las instituciones educativas. La participación como expresión de la motivación personal pone en riesgo la consecución de las finalidades de la institución porque perturba la racionalidad del funcionamiento y los fines. El sentido de deshumanizar (Bates, 1989b) es una cualidad de perfección del modelo burocrático al desvalorizar todo sesgo de amor, odio y factores personales y emocionales en la organización porque se salen del canon del cálculo y de la normalidad. La participación enfrenta ese desafío de contrarrestar esas imposiciones que han consolidado en el sistema educativo aún en procesos políticos democráticos. La participación puede estar restringida conceptual como operativamente. Bates, (1989b) lo fundamenta de esta forma:

Así pues, la burocracia organizada y en general la sociedad organizada, propician una forma de integración social significativamente diferente a la que propician otras formas de vida social, cultural o en comunidad. Y ello es debido a que en las burocracias la acción política como expresión de ideas y los objetivos propios queda reducida y restringida a los directivos. A los individuos se les priva de la posibilidad de una acción significativa, que es sustituida por la jerarquía del control organizativo. (p.193)

La sistemática despolitización desde la influencia burocrática, de los miembros de las instituciones educativas resta accesos a una dinámica de construcción conceptual de los modelos políticos democratizadores. El alcance de la participación aún en su promoción puede verse limitada por la inercia del sistema de funcionamiento que no tiene habilitada la canalización de los energías que desenvuelve la participación. Esta situación deriva en que se diseñen mecanismos simulados que no efectivizan el sentido final de la participación y se caractericen esas notas de ficción o el como sí de la participación.

Esto puede demostrar porque se han registrado muy pocas menciones a instancias formales y permanentes de participación protagónica en la vida organizada de la escuela secundaria como los consejos de escuela, los centros de estudiantes, las cooperadoras, los consejos consultivos.

En el caso de argentina la instalación de propuestas de participación en las escuelas cobra una significativa dimensión en los primeros años luego del retorno a la

democracia en el año 1983. Resulta muy ilustrativo el trabajo de Cantero (1991), inédito en su tipo para su momento pero lamentablemente no continuado, de relevamiento de experiencias argentinas de participación en la estructura escolar.

La variedad de experiencias escolares de organización participante han sido muy discontinuas. La influencia de los años noventa que deterioró la intervención del Estado, contribuyó al desprestigio de la política y por lo tanto el valor social de la participación política colectiva también detuvo la evolución de estas posiciones en las escuelas. Al retorno en la actualidad, en esta última década de mayores condiciones de permeabilidad a la participación política se ha recuperado una dinámica de participación y mayores interrelaciones horizontales entre los distintos sectores.

La reflexión sobre la participación sigue estando en el centro de la disputa, se mantiene de alguna manera la afirmación de Cantero (1991) sobre la esta cuestión:

Pero así como el ejercicio de la participación es un trabajoso camino de construcción ascendente, en el que socialmente queda aún mucho por recorrer, la reflexión sobre la misma, no ha logrado construir todavía un cuerpo teórico sólido al respecto. La explicación quizás haya que buscarla en la realidad compleja y contradictoria de este fenómeno. (p.3)

En la vida de las escuelas secundarias públicas se han incrementado los centros de estudiantes no obstante no es una práctica generalizada. Igualmente en el contexto de una mayor conciencia del enfoque de derecho, en particular desde el año 2006, han ido surgiendo nuevas oportunidades de participación, algunas de las cuales se originan en la demanda de esos derechos.

Que las intervenciones de los directivos expliciten como propio notas de participación es altamente auspicioso. La dimensión real y simbólica de la participación se constata por los niveles de deliberación y conciencia crítica que se tenga de la misma. La finalidad en disputa es el poder de ejercer influencia en los procesos de decisión desde posiciones de legitimidad. La escuela busca ser contribuyente a esta cultura democrática participativa desde una progresiva acción hacia ese sentido cada más consolidado. Por el contrario otras intenciones procuran justificar circuitos de relaciones estándares de una cultura escolar apolítica.

En ese sentido algunas prácticas tradicionales escolares de participación se han sustentado más como recurso o técnica de grupos como estrategias para el proceso de

enseñanza que en sustentar prácticas de formación de una ciudadanía activa. Se abre así el debate en profundidad del sentido de ciertas prácticas escolares como democracia representativa simulada o de autojustificación frente al ejercicio de anticipar el sentido de prácticas, interpretaciones y discursos que orienten un proceso de formación hacia una cultura democrática consolidando una ciudadanía activa.

Finalmente el término participación es relevante para la definición de los modelos de gestión y de manera muy frecuente es utilizado por los directivos como calificación del tipo de proceder. Concebir una dinámica en perspectiva política de gestión democratizadora permite señalar una connotación de búsqueda de mayor autonomía frente a los circuitos oficiales de las estructuras de regulación social. La democratización y la participación no son procedimientos son procesos de toma de conciencia de cómo la sociedad puede y debe renovarse profundamente al tiempo que deja establecido de como las instituciones, las comunidades y sectores sociales tienen el poder de modificar las condiciones de su existencia. Los modelos de gestión democratizadores deben contribuir al desarrollo de condiciones crecientes de autonomía personal y de una experiencia de poder colectivo.

#### 3.1.4.4. Diálogo y los otros.

En el registro de los directivos cuando expresan su referencia al diálogo e incluyen la figura de los otros, en la dinámica de las relaciones, se puede detectar la voluntad de considerar el diálogo y la conversación como una forma directa de entablar el vínculo y el reconocimiento personal.

4. Diálogo	(121) "... potenciar el amor por los chicos, en el sentido de que hay que dialogar mucho con ellos".
	(124) "Tenemos, mucho diálogo y sobre todo respeto por todas las actitudes,...".
	(126): "Sabemos todo de los alumnos, pueden conversar con personas que los escuchan,..."
	(127) "...hay que estar atentos al diálogo, con todos los miembros de esta comunidad,..."

Cuadro 32: Dirección y diálogo

Considerar como una constante la apertura al diálogo, a la escucha, al ejercicio de "dar la palabra" enrola una disposición que graba en los modelos de gestión un factor

intrínseco, conceptual y actitudinal de apertura hacia el otro. El diálogo es reconocer y otorgar entidad física e intelectual al otro y a los otros. La linealidad tradicional de la escuela en su interpretación homogénea de todos los miembros según cada rango imprimió una generalidad y uniformidad donde el pensamiento diferente no tenía sentido porque se corría de los cánones del ordenamiento y hasta podía ser perjudicial para el devenir de la institución. El diálogo no ha sido una categoría siempre vigente. La literatura pedagógica de algunos autores como P. Freire; H. Giroux; Gramsci; P. McLaren; A. Puiggrós; J. Torres Santomé; han dejado bien asentado las características de un modelo educativo y social imperante donde los alumnos con respecto a la escuela y los profesores con respecto al sistema educativo eran meros receptores obedientes. Los procesos de transformación pedagógica han contrapuesto esta visión desde enfoques más constructivistas y críticos donde el diálogo y el reconocimiento de saberes juegan un papel fundamental. El saber escuchar es una exigencia en un modelo educativo liberador, en ese concepto sostiene Freire (2003):

[...] no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a escuchar, pero es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. [...] Lo que nunca hace quien aprende a escuchar para poder hablar con, es hablar impositivamente. (p.109)

Los modelos de gestión involucran procesos de afiliación institucional donde es determinante el respeto y el valor situacional y de pensamiento de los otros y con los otros.

7. El otro y los otros	(122) "... y por sobre todas las cosas poseer humanidad hacia el otro,..."
	(133) "No establezco diferencias entre los cargos al contrario me pongo a la par del profesor del preceptor de quien sea".
	(140) "Lo mejor que puede hacer un director, me parece, es entender que tiene que darles espacios para trabajar a todos, y que tiene que poder trabajar con todos".
	(142) "En mi desempeño la constante es el respeto, a mis colegas, a los chicos, la importancia de la persona".
	(146) "Como director decido asumir el buen trato de las personas, nadie no es tratado como un objeto, el alumno acá es tratado como un ser humano, no es un número más, ...".

Cuadro 33: Dirección y los otros

Los directivos expresan en un lenguaje coloquial esta identificación inclusiva de los otros a través de términos como humanidad, ponerse a la par, trabajar con todos, la persona, no son un objeto, entre otras varias expresiones que en distintas citas también se mencionan. Interpelar a los modelos de gestión desde la concepción sobre los otros lleva una consecuencia inmediata que tiene que ver con las estrategias de favorecer el pertenecer, el otro está para ser incluido. La inclusión del otro en el proceso educativo parte por el reconocimiento de su autonomía y su libertad que exigen una mirada integral de la formación en tanto el otro es sujeto en movimiento, en acción histórica - política. Es preciso Freire (2003) al afirmar como las concepciones autoritarias desmantelan todo intento de potenciar un ser humano en plenitud de carácter libre para afirmar solo los procesos de domesticación de las ideas y los comportamientos:

La total desconsideración por la formación integral del ser humano, su reducción a puro adiestramiento fortalecen la manera autoritaria de hablar desde arriba hacia abajo, a la que le falta, por eso mismo, la intención de su democratización en el *hablar con*. (p.111)

Esta centralidad puesta en el otro incide en un modelo de gestión dialogal que se construye desde una visión que valora la diversidad cultural y deja abierta las otras maneras de ser y pensar. También resulta explícita la postura de Freire (2003) al respecto cuando afirma:

Si la estructura de mi pensamiento es la única correcta, irreprochable, no puedo escuchar a quien piensa y elabora su discurso de una manera que no es la mía. Tampoco escucho a quien habla o escribe fuera de los patrones de la gramática dominante. ¿Y cómo estar abiertos a las formas de ser, de pensar, de valorar, de otra cultura, consideradas por nosotros demasiado extrañas y exóticas? Vemos que el respeto a las diferencias y obviamente a los diferentes exige de nosotros la humildad [...] (p.116)

Resulta por demás elocuente la insistencia en Lévinas (1997) de cómo el otro es en tanto se le reconoce su pensamiento si discurso e ideas, y se enmarca en una relación ética. Esa relación es de carácter pedagógica, imprime una condición que modifica al sujeto porque esa disposición al intercambio tiene un carácter de influencia como enseñanza. El otro ejerce, en el sujeto que lo registra, una impronta de sentido de completud. Expone el autor:



Abordar al Otro en el discurso, es recibir su expresión en la que desborda en todo momento la idea que de él pudiera llevar consigo un pensamiento. Recibir del Otro más allá de la capacidad del Yo; lo que significa exactamente: tener la idea de lo infinito. Pero eso significa también ser enseñado. La relación con Otro o el Discurso, es una relación no-alérgica, una relación ética, pero ese discurso recibido es una enseñanza. Pero la enseñanza no se convierte en la mayéutica. Viene del exterior y me trae más de lo que contengo. En su transitividad no-violenta se produce la epifanía misma del rostro. (p.75)

Estos planteamientos acentúan la exigencia de una profunda revisión de la cuestión sobre la concepción del otro en los procesos educativos en particular y la disposición a una actitud no absoluta sobre el conocimiento de los otros en la línea con el aporte de Freire. La ubicación que se le otorga al otro ha estado siendo determinada por la forma histórica que influenció la calificación de los sujetos instalando las pautas de jerarquía y restando todo tipo de entidad subjetiva suficiente a los demás. El otro no alcanza a interpelar al yo. Esa no percepción y no conocimiento del otro se constituye en uno de los temas centrales de la alteridad. Esa alteridad como lo que irrumpe sin avisar y nos interroga desmantelando las respuestas estereotipadas de una cultura individualista. La respuesta a esta nueva mirada de alteridad, que aún suele espera en el umbral de las instituciones educativas, encuentra en la perspectiva de los trabajos sobre “cultura del cuidado” y “el cuidado del otro” focalizaciones para su intromisión en la vida escolar.

Autores como Martiña (1992) avanzan en la tensión entre cultura del cumplimiento y cultura de cuidado. En la primera se destaca la no promoción de la autonomía y un mecanismo de delegación al poder que rige. El recurso natural es la simplificación de las situaciones, la homogeneización y el respaldo excluyente en la norma y la tradición. El autor afirma en consecuencia:

Esto supone un sistema simbólico – cognitivo restringido que casi no requiere de la inversión energética que implica incluir en el sí mismo las representaciones de los otros. Lo diferente es percibido como lo opuesto, lo que supone un nivel muy rudimentario en el proceso de complejización de las conductas humanas. Excluir o confrontar son conductas esquemáticas que requieren procesos cognitivos más simples que, por ejemplo coaligar. (p.83)

La cultura del cuidado según Martiña (1992) se diseña sobre tres componentes, el pensamiento complejo, la voluntad no posesiva y la afectividad tierna. El pensamiento complejo como condición de permeabilidad a cantidad de variables y puntos de vistas desde los otros, la voluntad no posesiva se contrapone al afán de dominio sobre los

otros y la afectividad tierna es tomar posición sin prejuicios sobre el otro y otorgar crédito a sus posibilidades humanas.

El cuidado del otro exige un pensar y sentir que entra en franca contradicción con el armazón de una sociedad que alimenta la felicidad individual a costa de relaciones serviles y mercantiles. En los espacios escolares las notas tan en tensión sobre competitividad erosionan la conciencia colectiva como factor de reconocimiento de los otros. El sufrimiento, la desilusión, la discriminación y la violencia germinan en esa falta de registro de la comprensión y hospitalidad hacia los otros, ese gesto de recibir al otro sin imponerle condiciones, con la plena aceptación de cómo es y de donde viene. La afirmación de Skliar (2007) por lo que no es cuidado del otro marca ciertas constantes culturales observadas en las instituciones:

[...]sobre el cuidado del otro sabemos más o menos claramente, qué no es: se trata de ese “descuido del otro” amenazante, violento y simulador que transforma al otro en un mero espectro de lo mismo y/o en una fabricación para la propia satisfacción del nosotros y/o en una invención que devora y mata al otro, simbólica y materialmente. Así, el “descuido del otro” es, al fin y al cabo, la pérdida del otro, la masacre del otro, la desaparición del otro. Y, como consecuencia, la alienación de uno mismo, esto es, la intuición de que hoy por hoy el ser alienado es, justamente, aquel ser desprovisto de alteridad, desprovisto de relaciones de alteridad, incapacitado para ir al encuentro de los otros. (p.18)

Estos ángulos de análisis también se trasladan a los modelos de gestión otorgando características que habilitan a discernir entre una gestión del cumplimiento como procesos cerrados y una gestión del cuidado como procesos flexibles en base a la construcción desde la alteridad y la identidad del otro. Los sujetos receptores como destinatarios de las intervenciones de quienes asumen la gestión de las escuelas no son sujetos *pasivos*. Los modelos de gestión son también interpelaciones asentadas en la deconstrucción de formatos racionales y etiquetamientos que limitaban el alcance sobre el sentido y trascendencia de los otros.

El diálogo, la alteridad, la escucha y los otros en las prácticas educativas en general y en particular como influencia en los modelos de gestión también derivan la atención a un análisis de procesos más profundos como los de afiliación institucional, ya mencionado y a los conceptos de bien común y de pertenencia. En la tensión entre individuo y colectividad las posiciones se confrontan de la manera que lo expone

Bauman (2001) entre liberalismo y republicanismo e implican un aporte reflexivo a la mirada política sobre la gestión:

[...] la búsqueda del bien común [...] En este punto el liberalismo y el republicanismo se separan; el liberalismo está dispuesto a bajarse del tren republicano en la estación *laissez faire* – “ser y dejar ser a los demás”-, pero el tren republicano sigue camino hacia la remodelación de la libertad individual en una comunidad automonitoreada, empleando de este modo la libertad individual en la búsqueda colectiva del bien común. (p.175)

El bien común interpela el modelo de gestión sobre el marco desde donde se define el individuo como otro y la interacción cotidiana hacia el bien común se da en el plano de la vida pública. La vida pública es la experiencia de relación cotidiana con el otro en la cual se manifiesta no solo la carga ética sobre la acción procedente sino también el atravesamiento desde los valores humanos de respeto, de comprensión del otro y de libertad.

La pertenencia es una de las categorías políticas que expresa enfáticamente el derecho de todos los seres humanos a estar incluidos en un proyecto común de sociedad, valorando la dignidad, la diversidad y la libertad de cada uno. Ahora bien ese sentido de pertenencia y bien común confluyen en el componente de cohesión social. La afirmación en el Documento de la CEAAL (2007) sobre cohesión social y pertenencia contribuyen a la afirmación de este análisis: “El sentido de pertenencia es un elemento esencial en las definiciones existentes de cohesión social. Se trata de un componente subjetivo compuesto por percepciones, valoraciones y disposiciones de quienes integran la sociedad” (p 5).

Otros aportes que expone el Documento de la CEAAL (2007) cita la perspectiva de la CEPAL (2007), donde afirma que:

El cruce entre ciudadanía y sentido de pertenencia también implica la intersección entre derechos sociales y civiles (*instituidos*); y solidaridad social (*internalizada*). Esto emerge en función de reducir entre los actores sociales formas de exclusión y vulnerabilidad, lo que *no* sólo es valioso éticamente, sino que permite (frente al dilema del YO -TÚ) empezar a hablar de un “nosotros” que fortalezca relaciones solidarias y responsabilidad social. (p.5)

La cohesión social se termina constituyendo en fin y medio de la acción pública y en este caso se reconoce la gestión de las escuelas como acción pública. De esta forma se puede entender que hay una finalidad hacia el bien común y la pertenencia que un

modelo de gestión educativa recepciona como interrogante a asumir en las intervenciones en perspectiva que contribuyan a la cohesión social.

### **3.1.4.5. Direccionalidad**

Este apartado sobre direccionalidad destaca las voluntades políticas, institucionales y técnicas que han manifestado los directivos a través de expresiones que ubican su accionar como mediación de procesos y finalidades mayores que el simple administrar. En el proceder de un directivo se define la direccionalidad que guarda una interrelación con los objetivos institucionales, obviamente pero no de manera excluyente, sino que muestra la tendencia de la disposición de los directivos a las dinámicas sujetos – objeto – institución, visibles u ocultas de la vida escolar. Esa direccionalidad se va configurando desde las concepciones educativas y los modos de actuar de los directivos no exentas de la complejidad institucional tal como reconoce Garay (1996):

Las instituciones – y particularmente las educativas – son formaciones sociales y culturales complejas en su multiplicidad de instancias, dimensiones y registros. Sus identidades son el resultado de procesos de interrelaciones, oposiciones y transformaciones de fuerzas sociales y no de una identidad vacía o tautológica de la institución “consigo misma”. (p.129)

Las instituciones van configurando sus propias lógicas y los sujetos, en este caso los directivos, a partir de la interacción inciden en posiciones que exponen una determinada voluntad y comprensión de la direccionalidad de la escuela.

Las notas del discurso de los directivos como acompañar al docente y estimularlo, el valor de la escuela para mejorar, asumir respuestas a los desafíos, impulsar las potencialidades de los miembros comunitarios en particular los docentes, buscar los acuerdos como estrategia, asesorar para la mejora de los docentes en las instancias de la clase y disponer de un andamiaje para impulsar condiciones de arraigo, hablan de esos motivos y actitudes de los directivos.

En los trabajos sobre condiciones, comportamientos y dinámicas en las instituciones educativas Fernández (1994) trabaja sobre dos modalidades, una regresiva y otra progresiva. Se hace pertinente este enfoque porque se entiende que en la direccionalidad que el directivo establece en su relato subyacen vestigios de las

modalidades manifiestas a su vez, en el modelo de gestión con mayor incidencia en la escuela secundaria se hace crucial el análisis de estas categorías.

La modalidad regresiva se define como pérdida o disminución de la capacidad institucional para enfrentar situaciones, genera un escenario de estancamiento y produce bloqueos para descifrar los problemas y sus orígenes. Esta modalidad está centrada en la constancia y seguridad que ofrecen las regulaciones y el carácter regresivo lo identifica en los casos de disfunciones de la estructura burocrática.

5. Direccionalidad	(121) "... implica acompañar al docente, implica estimularlo para que pueda dar, o sea, para que su potencialidad la pueda explayar;..."
	(122) "... la educación a través de la escuela es la herramienta más importante para transformar y mejorar la sociedad".
	(134) "Buscamos las respuestas a los desafíos que se nos presentan y más aun cuando se trata de los alumnos".
	(139) "El directivo tiene que "explotar" al máximo posible la capacidad de cada uno".
	(143) "Se trabaja estando cerca de los docentes y haciéndoles ver diferentes cosas, cuestiones, trabajando siempre la potencialidad".
	(144) "... se pueden establecer acuerdos buscando nuestra finalidad que es la educación."
	(145) "...cuando voy a observar una clase, [...] mi intención es asesorarlos en lo que pueda y colaborar en el desarrollo del trabajo de forma criteriosa o reflexiva".
	(148) "Un problema es la pertenencia a la institución. Lo que cuesta mucho es que ellos se arraiguen con la institución que se hagan parte de ella. Cuando uno siente la escuela como tal es ahí cuando empieza a trabajar".

Cuadro 34: Dirección y direccionalidad de la acción

La modalidad progresiva como la define Fernández (1994): implica "el control de los aspectos irracionales, desarrollo de la autonomía respecto de las instituciones externas, valida el cuestionar y ensayar modificaciones en lo instituido y expone una orientación proyectiva" (p.55). Las citas de los directivos testimonian una disposición más progresiva, quizás con un impulso de orden del optimismo y el compromiso y no tanto de un proceder transformador de la escuela. Las manifestaciones son auspiciosas para un modelo de gestión "progresivo".

La direccionalidad concentra también el tipo de notas de liderazgo que traducen los directivos. El líder ocupado en los procesos de desarrollo personal de sus equipos docentes (121); (139); (143); (145), contribuye a un clima institucional de permisos de

acción sobreentendidos y una disminución de los mecanismos defensivos en el pensar y en el actuar. La dinámica de una gestión progresiva impulsa una mayor participación política e institucional de los miembros.

### 3.1.4.6. Personalidad, capacidad y actitud.

En este ítems se han relevado aquellos momentos de las entrevistas a los directivos a través de las cuales se pueden inferir de manera más explícita o implícita como se miran a si mismos, que consideran sobre sus capacidades o recursos para su gestión.

6. Personalidad, capacidad y actitud	(122) "... firmeza y coherencia entre el decir y el hacer, convicción en la toma de decisiones...". "Tener la capacidad de visibilizar y anticipar,...".
	(123) "... y además con el ejemplo diario".
	(124) "...ser muy inteligente para manejar la gestión de personal, tenés que tener intuición, percepción...".
	(125) "...la figura del Director como alguien cercano, accesible, cuya función es trabajar para su beneficio."
	(127) "...también tenés que tener un manejo de situación."
	(128) "De pronto, manejar a ese equipo docente y una cosa es tener al equipo docente como par y otra es tener al equipo docente como directivo."
	(130) "En cuanto a mi labor, es un permanente cambio y estar construyendo siempre, el día a día con tu pareja pedagógica, con tu equipo. Adaptarnos a lo que tenemos".
	(132) "Soy más conciliadora, mediadora. No podes estar sancionando todo el tiempo".
	(135) "Una de las funciones del directivo es detectar problemas y ser criterioso para su jerarquización y priorización".
	(139) "Para eso tenés que conocer a la gente. Una buena percepción, un buen acercamiento a la gente, tratar de escuchar, [...] Son las cosas que realmente sirven para dirigir.
	(140) "...en representación del colegio en todos los espacios... soy yo...".
	(141) "Es increíble como una empieza a ver que de una situación conflictiva siempre algo se aprecia, siempre".
	(144) "En un equipo directivo se tiene que ser muy transparente con el otro, las dos personas del equipo tienen que resolver las cosas juntas".
(133) "No establezco diferencias entre los cargos al contrario me pongo a la par del profesor del preceptor de quien sea".	

Cuadro 35: Dirección y personalidad, capacidad y actitud

La formación profesional de los directivos sigue siendo un tema de interés y de prioridad para las conducciones de los gobiernos en el campo de las políticas

educativas. Aunque ese proceso se vaya instrumentado es inevitable las variantes, casi por conducta de supervivencia, que los directivos vayan construyendo el andamiaje de su desempeño. Las políticas de profesionalización asisten a la reflexión sobre los perfiles pero la sistematización de la experiencia práctica termina de configurar el estilo de intervención.

Las palabras que resaltan en el registro como firmeza, coherencia y capacidad de visibilizar, inteligencia, percepción, intuición, cercano, manejo, adaptación, mediar, detectar problemas, percepción y acercamiento, dirigir, la referencia al yo, conflicto y aprendizaje, transparencia y sin diferencias, hacen un amplio abanico de distinciones que los directivos han encarnado como parte de su trayectoria.

Las notas de autoreferencialidad e interpretación del rol como condiciones para su desempeño hacen conciente el proceso de asunción del cargo y la función mirándose a si mismos. Estas afirmaciones sobre el propio perfil de pensar y hacer de un directivo se acercan a una de las preocupaciones recientes escritas por Santos Guerra (2013):

[...] esta función (*la directiva*) es realmente importante en las escuelas. No tanto por las actividades que se realizan en ella cuanto por el sentido que las inspira. He visto cientos de libros sobre dirección. La mayoría de ellos se preocupan por explicar cuáles son las tareas que deben realizar los directores y directoras. He visto menos que tengan como objetivo explicar cuál es el sentido de la función. Es decir, cuál es el contenido, la finalidad, la esencia de la tarea. (p.13)

Las apreciaciones de los directivos y el aporte de la cita hace subrayar una sutil presencia personal protagónica en la definición de los modelos de gestión. No resulta aleatorio el rasgo distintivo de carácter biográfico que se impone en la construcción histórica del modelo directivo. Ese carácter se respalda en la voluntad de conocerse asimismo, campo poco desarrollado en la capacitación de directivos. Conocerse es parte de proceso de creación de conciencia, en este caso para los directores y las directoras, aunque no se le dedica mucha atención en los escritos habituales. Ese proceso de toma de conciencia activa y objetivación de la dirección, por parte los directivos, se va gestando en el espacio de la vida cotidiana de la escuela. Es oportuno mencionar que estos procesos permanecen invisibilizados en la literatura pedagógica donde es muy poco frecuente hallar escritos editados cuya autoría corresponda a un directivo. La generalización no es una categoría validada aunque parece recurrente para intentar

explicar el desempeño de los directivos. Los directores y las directoras terminan escribiendo su propia novela sin que nadie se las edite.

#### **3.1.4.7. Conflictos.**

Las instituciones educativas conviven diariamente con los conflictos como algo inherente a su dinámica de funcionamiento. La escuela es centro de la experiencia social en donde se producen y reproducen las relaciones estructurales de la sociedad. El conflicto las constituye como parte de las dificultades y obstáculos pero también como puerta de lo que moviliza la acción reparatoria, de cambio y de justicia. Los directivos están supeditados a tener que definir tácita o explícitamente en su modelo de gestión como conciben el conflicto. En ninguna instancia se esta exento de asumir esa situación.

La lectura sobre como se interpretan los conflictos en las organizaciones educativas ha sido tema de interés en el abordaje tanto práctico como teórico de la administración de la educación, de la gestión educativa y del análisis institucional. Se trata de reconocer que las instituciones educativas y muy en particular en el recorte de estudio de este trabajo, las escuelas secundarias, son atravesadas por crisis que desarticulan los circuitos de normalidad de trabajo. Garay (1996) desde la perspectiva del análisis institucional en educación describe las consecuencias de esa irrupción:

Se rompen los lazos de solidaridad al interior de los colectivos de trabajo, se desatan luchas de poder; se desarticulan las funciones de contención y sostén que estos colectivos tenían para los sujetos, generándose angustias e imaginarios de peligros específicos. (p.134)

Las tres perspectivas que analizan el funcionamiento de las organizaciones desde la racionalidad educativa, la racional positivista, la interpretativa y la socio-crítica interpretan en cada caso el papel del conflicto y han marcado una clara influencia en el rechazo o receptividad del mismo en la estructura del sistema educativo y de las propias instituciones escolares.

La mirada racional positivista parte de sostener que la realidad social es posible de normalizar. Considera que el funcionamiento de la escuela esta suficientemente regulado a priori por eso el conflicto es un elemento externo al estándar de funcionamiento. Hay una negación del mismo. Es un problema que hay que suprimir en cuanto surge y evitar que se generen. Una buena organización no tendría que tener conflictos. Estos en el modelo burocrático operan como patologías y desviaciones. En la



mirada tecnocrática, afluyente de esta racionalidad, los conflictos tienen su origen en los procesos internos de la eficacia, errores en la planificación o falta suficiente de previsibilidad. Las desavenencias en las escuelas recaen como responsabilidad individual de los sujetos, nunca de la estructura o dinámica organizativa.

La concepción interpretativa - hermenéutica no opera sobre la negación del conflicto, sino que lo verifica. Para este enfoque la realidad educativa no es solo lo visible y constatable sino lo que esa realidad significa para sus miembros y en eso juega la intromisión de la interpretación del conflicto según cada sujeto. Rodríguez Jares, (1996) describe como se canaliza el conflicto desde esta mirada:

Desde esta perspectiva la necesidad de afrontar y resolver los conflictos se centra en la necesidad de mejorar el funcionamiento del grupo y/o restablecer o perfeccionar la comunicación y relaciones humanas a través del entendimiento de las subjetividades personales. Las causas de los conflictos, como hemos señalado, se atribuyen a problemas de percepción individual y/o a una deficiente comunicación interpersonal. (p.241)

8. Conflictos	(124) “La ruptura frente a una dificultad no va, hay que tratar de solucionarla siempre por la normativa”.
	(125) “...mediar en sus conflictos...”.
	(126) “Los conflictos se gestionan de manera más abierta.”
	(127) “...hay que consensuar frente al conflicto...”.
	(132) “Considero que hay que tratar de mediar con los chicos, hacerles reflexionar, hablar y bueno cuando no quedan intermedios ir a la sanción”.
	(141) “En la dirección también uno aprende a valorar, de este lado, [...] antes veía los conflictos que se originaban en la escuela [...], los veía negativamente y ahora que estoy en este lado cuando surge el conflicto no lo veo negativamente”.
	(143) “Y cuando viene el conflicto enfrentarlo, no evadirlo, enfrentarlo. Pero tampoco dramatizar”.

Cuadro 36: Dirección y conflictos.

El enfoque de la perspectiva crítica parte de interpretar que toda organización manifiesta la realidad social, es lo social y esta definida como una *realidad problemática* por lo tanto es una estructura de opresión que responde a sectores de poder y busca una transformación emancipadora. El conflicto entre grupos y sectores es la dinámica que hace cambiar la institución. Se expone como sentido de necesidad porque su finalidad es el cambio educacional y uno de los motores que gestan ese

cambio se materializa en los conflictos. Estos expresan las contradicciones de la vida escolar puesta en tensión por las notas de poder y puja de intereses.

En las expresiones de los directivos sobre la dinámica interna se han planteado posturas frente al conflicto que indican acentuaciones. En la primera cita (124) hay una decisión a contrarrestar el conflicto en la figura del concepto de ruptura. Si bien no se lo desconoce la mayor evidencia queda expuesta en el proceder desde la normativa. Esta definición da lugar a interpretar un sistema rígido de acción con rápida neutralización. Los modelos de gestión pueden operar como estructuras de decisión que procuran la neutralización de los conflictos.

Las seis citas siguientes dan a entender una postura de aceptación del conflicto, han introducido términos como: mediar; manera abierta; consensuar; enfrentar, hasta la cita donde el cambio al cargo directivo le ha hecho variar su visión sobre los conflictos y no seguir definiéndolos como algo negativo. La lectura desde lo sostenido por los directivos parece circunscribir los conflictos al radio escolar. No se han exployado si el origen de esos conflictos forma parte de la realidad social que se expresa en la escuela. No obstante hay un avance en tanto no se desconocen y su aceptación terminará en redundar en mejoras internas.

Como síntesis el aporte orientador de Garay (1996) sobre que hacer con el conflicto:

La interrogación pertinente a formularse desde el análisis no es si hay o no conflictos, sino que carácter, que contenidos y qué sentidos tiene éstos: qué se disputa, qué fuerzas están en juego y, centralmente, cómo se articulan con las tareas y funciones institucionales. (p.143)

Los modelos de gestión demandan una postura frente al conflicto, es este uno de los núcleos más problemáticos y por donde se suele iniciar el análisis micropolítico (Ball, 1989; Bardiza, 1997) de las organizaciones educativas en particular para el nivel secundario. Las contradicciones, las rupturas y los conflictos son parte de la realidad escolar y suelen generar fisuras y ataduras en los modelos de gestión. Esas condiciones son interiorizadas por los sujetos y en particular por los directivos que terminarán traduciendo en sus pensamientos, gestos y procedimientos las huellas de esos enfoques y generando evoluciones en el perfil de gestión que han asumido.

### **3.2. El entramado de la gestión directiva: conceptos, decisiones y política.**

En este apartado se analizan las tres categorías que mayor vínculo establecen con el tema central del estudio, las conceptualizaciones de los directivos sobre la gestión educativa. Las categorías son, la 8: Sobre la gestión, definiciones, tensiones y la toma de decisiones; la 12: Gestión y práctica política / micropolítica y la 15: Conceptos sobre organización en los directivos. Las dos primeras concentran un número de 19 y 18 citas respectivamente y la tercera solo 5.

Los discursos de los directivos, sus expresiones, hasta los dichos coloquiales en algunos casos, no se pueden considerar como simples registros anecdóticos, son de alguna manera la forma en que ellos ponen en conceptos, en palabras, su pensamiento como tales y su trayectoria de experiencia de vida laboral. Los directivos conforman con el *uso* del lenguaje, tanto más estructurado, con sesgos más académico, más vivenciales o hasta del sentido común lo que han asimilado de su desempeño. Ellos cuentan su *práctica* genuina, sincera y hasta con cierta ingenuidad.

Desde esta consideración valorativa de las construcciones discursivas sobre la práctica de los directivos y reconociendo en ese material lo subyacente del cuerpo de ideas que estudios e investigaciones han producido sobre gestión educativa y directiva se ha procedido a un análisis desde una minuciosa correlatividad con referencias teóricas. Las citas teóricas profundizan y amplían desde otros ángulos la mirada sobre lo descriptivo. Se concibe así una estrecha relación entre teoría y práctica en perspectiva del aporte de Santos Guerra (2000) cuando caracteriza ese vínculo:

Teoría y práctica se hallan inextricablemente unidas. La teoría nace de la práctica y la práctica nace de la teoría. Las formulaciones teóricas nacen de la práctica y la práctica nace de las formulaciones teóricas. El camino va de los hechos a las ideas es de ida y vuelta y está siendo recorrido sin cesar. Hay, eso sí, fuerzas que hacen que ese recorrido este dominado por determinados intereses. (p.10)

Las citas de las tres categorías se reagrupan en los siguientes ítems de análisis y en las tablas siguientes la correlación entre el discurso de la práctica y las referencias citadas en antecedentes del campo de estudio.

1. La definición de la gestión según los directivos.
2. Gestión y conocimiento de la escuela.
3. Gestión directiva y turbulencia.
4. Gestión directiva y modelo burocrático explícito.
5. Gestión directiva y decisiones.
6. Política, escuelas y gestión.

## 7. Política y gestión. Práctica micropolítica.

1. Los directivos han definido la gestión desde la esencia de sus propias intervenciones y tensiones. Las constataciones sobre sus prácticas reafirma el carácter de la gestión directiva como acción multifacética, las expresiones acompañan esa mirada. Las citas son recurrentes a la figura de lo complejo aunque no en todos los casos los directivos apelan a dicho término como la que se indica en la cita (E-171) *La gestión es una labor muy compleja y difícil...* ; en las otras citas (179; 174, 176); el volumen de trabajos y las variaciones de las tareas operan como sinónimo de complejidad. En un lenguaje coloquial estas lecturas pueden caracterizar una gestión directiva como trajín, como fajina de gestión o ajeteo de la gestión. Frente a esa complejidad se instala un proceder de tipo ensayo y error (E-174), donde se marcan ciertas notas posibles de una gestión directiva espontánea.

Gestionar para los directivos implica trabajar con personas en situaciones que la misma escuela y su estructura organizativo genera siempre en un marco institucional que exige ciertas reglas de funcionamiento y pautas de cumplimiento fundamentalmente pedagógico con la connotación del control externo. Los directivos perciben la gestión y lo asumen especialmente como una relación personal, siendo esta uno de los vértices de la gestión. Ellos y sus relaciones de todo orden quedan incorporadas en el universo conceptual de la gestión y al mismo tiempo le otorgan una carga especial de centralidad a su propia figura que deriva en un sesgo de gestión como *aplicación*. El nivel de objetivación y toma de distancia sobre la gestión como objeto de análisis es aún incipiente. Es pertinente por cuanto son la figura de la dirección pero esa lectura puede volverse criterio absoluto e impedir que se identifiquen otras relaciones entre los sujetos y entre estos y objetos altamente significativos de la vida cotidiana de las escuelas secundarias. Todas las relaciones de alguna u otra manera están mediadas sea directa o simbólicamente por los directivos.

Esta tendencia de protagonismo prioritario de la dirección suele orientar a caracterizar un modelo de gestión personalista con un fuerte acento de centralidad en la figura del directivo y sus percepciones con reducción operativa del componente de lo colectivo. No es aleatorio que al referirse los directivos a temas de gestión el *yo*, esté muy convocado: (171): ... *tenés que afrontar obstáculos*; (180): ...*te relacionás*, ...

*gestionás; (185)...cada vez nos piden más cosas... hay que manejarse con la normativa;(174) ...ante las circunstancias respondés continuamente; (176)... el modelo de gestión que uno asume como director.* En este tema los aportes de Chávez (1995) enriquecen el análisis cuando se habla de intersubjetividad como criterio. Un directivo con perfil de gestión de observador y ambientador más que protagonista excluyente de la gestión.

La gestión no es un proceso con características de estabilidad. La forma en que se define la gestión por los directivos acelera aún más la necesidad de incentivar a su estudio e investigación desde la construcción y percepción subjetiva que los directivos hacen de la gestión. Las definiciones de complejidad han habilitado un hilo de reflexión crítica sobre el concepto de gestión como algo favorable y en algunos casos hasta novedoso para el campo de interés sobre la dirección escolar. Los encuadres sobre la organización escolar como los de la administración de la educación no necesariamente orientaron históricamente un análisis subjetivo crítico sobre la dirección escolar, si en cambio la figura de la función directiva desde el deber ser. La gestión como complejidad instala e insiste en una dimensión no habitual en las consideraciones sobre la dirección. Es este enfoque que describen Rattray-Wood y Parrot (1989):

[...] la ruptura del consenso sobre la teoría tradicional de la administración educativa conduce a la adopción de un enfoque nuevo. Al analizar ese nuevo enfoque que se va perfilando, se dirá que a la administración educativa le son consustanciales conceptos como el de definición de valores, evaluación de ideas, examen serio sobre la transmisión del conocimiento, y la negociación de ideas a través del discurso. Para la investigación sobre las actividades de la administración educativa, (*gestión directiva*) (*nota propia*) se propone un método holístico, de acuerdo con el cual los fenómenos humanos deben observarse dentro de las situaciones sociales. (p.27)

La secuencia lineal del acceso a la dirección no se veía interpelada por la complejidad, propia de las tensiones y las contradicciones y hasta las dificultades personales, institucionales y técnicas. Parecía que en el tipo de liderazgo se agotaba la cuestión directiva. Desde hace cierto tiempo, que en Argentina se puede ubicar hacia fines de los años noventa se ha producido una efervescencia por la gestión educativa. No obstante las modalidades de acceso a los cargos directivos se mantienen inalterables desde el modelo estatutario de los años cincuenta salvo muy breves innovaciones, a su vez la formación para directivos no es política permanente regular de las administraciones centrales.

Las referencias conceptuales despliegan diferentes puertas de entrada a los niveles de conceptualización sobre la gestión directiva respondiendo no solo linealmente a lo expuesto en las citas de los directivos sino derivando a una ampliación de las categorías de análisis.

2. El conocimiento de la escuela se va constituyendo en una constante para la gestión según lo expresado por los directivos. Se mantiene la direccionalidad con el enfoque de gestionar es conocer presentado en el capítulo teórico sobre la gestión.

La inercia histórica de una única versión sobre la escuela desde la cual conducirla se va desdibujando dando lugar a la conciencia que cada escuela se debe a un *dibujo* particular y único de su realidad. Este último término es recurrente en una alta frecuencia por los directivos. El término realidad opera como síntesis de todas las variables sociales, pedagógicas y culturales que entran en juego en la gestión de las escuelas. En rigor sería un término que connota globalidad y adjetivación al mismo tiempo. El recurso de utilizar realidad da a entender que la situación es muy compleja y difícil y en otras ocasiones sirve para justificar el cuadro de situación de cierta imposibilidad. El registro que dice: - Aquí la realidad es así; no es un síntoma precisamente halagüeño. No hay *realidades* felices. Para dar esa nota en las escuelas se habla en términos de *estamos bien*. Lo que afirma el término realidad es la demanda que genera para conocerla. Los aportes de la etnografía escolar y el dato tangible en el decir de los directivos como (177) “después todo se contextualiza”; (181) “Tampoco dirigir una escuela... no conociendo la realidad”; (183) “leer la realidad, leer lo que está sucediendo”; (184) “Esta escuela es una realidad distinta”; (226) “tengo la realidad acá dentro de la escuela”; alimenta la capacidad de los directivos en procurarse un saber que le brinde confianza y seguridad en las decisiones para la intervención. Lo real como tangible desde la definición de los directivos hace pensar en calificar un modelo de gestión directiva de realidad que hace imperativo el *conoce tu realidad*. Esta orientación exterioriza dos tensiones que con frecuencia son denunciadas por los directivos. La primera entre realidad y la estructura política de la gestión, lo típico cuando las formas propias de la dinámica institucional es un obstáculo a la realidad cotidiana que pugna por ingresar con sus propias interpretaciones. La segunda, la tensión entre los marcos legislativos y normativos que buscan imponerse en las escuelas y la inclinación de los propios directivos de controlar una gestión que se reafirme desde la autonomía de las

instituciones. Esta tracción entre estructura jurídica – organizativa y esquema cotidiano y situacional de la gestión directiva permite hablar de notas de un modelo transgresor de ejecución de la gestión.

En las citas se permite adecuar aquello de la investigación etnográfica a la dimensión de un directivo con actitud etnográfica por indagar y mantener un registro de la *realidad*. Las formas en como los directivos deciden mostrar su historia y su presente manifiesta también las influencias y versiones implícitas sobre como se gestó el conocimiento de esa realidad.

3. La reiteración de los directivos sobre lo *difícil* que es llevar adelante la gestión de una escuela secundaria, la expresión *no es una tarea fácil*, las problemáticas que se suscitan a diario alienta a utilizar la conocida categoría de turbulencia. No es extraño que los directivos entornen la gestión en escenarios de turbulencia.

La utilización del recurso de la turbulencia (Robirosa, 1989) como término descriptivo estuvo acuñado para el campo de la planificación social. Con este concepto se desarticulaba la intención de ordenar racionalmente los procesos de la realidad. La calificación de turbulencia otorgó significación a los eventos imprevistos y a las intervenciones de otros sujetos, sectores, colectivos, situaciones, contingencias, manifestaciones no previsibles. El mismo autor (Robirosa, 2014) redefine el alcance del concepto de turbulencia para la problemática de la gestión de las organizaciones. Describe así lo poco predecible y siempre cambiante como nota distintiva de la realidad social actual. Para los directivos de las organizaciones educativas de nivel secundario el escenario de turbulencia resulta apropiado para caracterizar el plano de situación de la gestión que no obstante la crisis que supone busca mantener la direccionalidad y no perder el rumbo original previsto. La turbulencia desestabiliza el tránsito de las intervenciones de la gestión directiva pero no modifica las finalidades.

Las citas de las referencias procuran profundizar las causas de un escenario en turbulencia, frágil y otorgar profundidad en la interpretación desde algunas categorías de análisis. La forma de describir de Blejmar (2001) y asignar a las escuelas secundarias la condición de “organizaciones de frontera en contacto con la exclusión,.. de trincheras”(p.40) se concentra en lugar crítico donde está la escuela. La afirmación de Bibian (2015) también registra esa óptica: “Nunca hubo tanta dispersión subjetiva, ni tanta diversidad escolar ... y conciencia del contexto, que permitan acompañar los

veloces procesos sociales y juveniles actuales” (p.30); y se coloca en lo febril de los nuevos escenarios donde la escuela es la mayor receptora de las nuevas configuraciones sociales y culturales. Finalmente la cita de Duschatzky (2001): “Las escenas escolares [...] todas están atravesadas por rupturas, dislocaciones, un “fuera de lugar”. Todas parecen haber sido alteradas en su lógica tradicional...” (p.138), recurre al concepto de ruptura que se suele leer en otras fuentes para este tipo de lecturas, y luego al de alteraciones que deja en evidencia que las apreciaciones de los directivos son certeras al dejar asentado el alto nivel de inestabilidad y fluctuaciones internas y externas en la gestión de las escuelas secundarias. Estas miradas dan lugar a un sesgo en los modelos de gestión que se lo pueden calificar o acentuar como un modelo de gestión, precisamente, en turbulencia y para escenarios de rupturas.

4. La conceptualización sobre la gestión directiva tiene su raíz en la descripción burocrática del funcionamiento de las organizaciones educativas. Las escuelas se explican desde las regulaciones normativas y jerárquicas a las que históricamente respondió desde su instauración en la modernidad. La burocracia ha sostenido como andamio el proceder y la evolución de la escuela oficial. Esa impregnación volvió regular una cultura donde las pautas estaban establecidas a priori del acontecer diario de la escuela. Los cambios de paradigmas acaecidos en la sociedad y en la vida política hoy contrastan de manera frontal y hasta vehementemente entre las regulaciones externas y la vida diaria de las escuelas y de las organizaciones en general. La cultura de la rutina burocrática en las escuelas presenta sus grietas y los directivos se encuentran transitando entre dos aguas, tensionados por la inevitable regulación como por la constatación de los vestigios de un modelo en decaimiento.

Las observaciones de la persistencia burocrática en las escuelas queda manifiesta en las afirmaciones de los directivos, por ejemplo la clara confrontación entre intereses personales y los oficiales del orden burocrático, así queda afirmado en la cita (170): *Los conflictos que se generan son entre las decisiones humanas, es decir, la relación con los humanos y las decisiones administrativo – burocrático.* El peso de la pauta de regulación legal sigue vigente en la conciencia de algunos directivos, tal el caso de la cita (217): *...adaptándome, pero siempre en un marco de la normativa educativa...* como la exigencia a los permisos y la conducta de sumisión expuesta de alguna manera



en la cita (182): *Tramitar y conseguir permisos de la estructura de supervisión es muy complicado*. Hay un modelo de gestión que mira a la política como la gran reguladora.

El modelo burocrático imperante sigue siendo constatado por los directivos como obstaculizador de instancias para un modelo de gestión participativa, lo confirma entre otros casos la cita (221): *Se siente un desgaste en la burocracia política que impide una gestión verdaderamente democrática...* En esta línea, a partir de las producciones teóricas en el campo, tanto el paradigma positivista con que se suele analizar a las organizaciones, como el encuadre burocrático explicativo del funcionamiento de las escuelas según Smyth (1989) “apuestan por un concepto del hombre inherentemente mecanicista y reduccionista y renuncian a la idea del hombre como ser consciente, reflexivo y creativo, capaz de actuar como agente de su propia liberación y emancipación” (p.19).

En las afirmaciones de los directivos también se hacen presente las miradas que se describen reconociendo las fisuras de la burocracia y en perspectiva de cambio se destaca la cita (230): *Tratar o creer que todo tiene que ver con todo, que si un chico cambia es por algo...* y de la cita (175): *La gestión es bien interesante y una buena gestión también es tratar de ser un buen facilitador...* La figura de facilitador supera las restricciones que opera el organigrama tradicional de las funciones de las escuelas. La expresión tan simple “todo tiene que ver con todo”, enseña una forma de interpretar la realidad que no está sujeta a las constantes homogéneas y regulares de la burocracia.

Estas franjas que abren otras versiones posibles comienzan a brindar mayor centralidad a las personas en el análisis de la dinámica de las escuelas y reducen las excesivas acentuaciones tecnocráticas. La tendencia tecnócrata que tiñe a las escuelas de burocracia lleva como propósito ofrecer una serie de recetas acabadas que diseñan la forma preestablecida de alcanzar los objetivos inalterables, bregar por una mayor eficacia técnica y hacer comprender que se trata de una acción de ciencia objetiva. Smyth (1989) deja una reflexión precisa sobre la relación entre burocracia, gestión directiva y escuela:

El punto esencial es que la burocracia es una respuesta a las demandas de racionalidad y coordinación del mercado económico.[...] dicho modelo que es el que adoptan la mayoría de los directivos de las escuelas, y puede utilizarse para predecir, de forma precisa, ciertos tipos de conducta. Se trata de una convicción ingénua y que ignora por completo que mucho de lo que ocurre en las organizaciones no se conforma, en

modo alguno, con las pautas formales estructurales. La cuestión más importante y completamente olvidada, es dilucidar si la escuela *debería* ser definida en términos burocráticos. (p.23)

Las citas teóricas de las referencias buscan problematizar la necesidad de desnaturalizar la cultura burocrática, la confrontación con el recurso de la jaula de acero y la situación de apoliticidad que plantea la burocracia.

5. El proceso y la mecánica de las decisiones es la expresión vertebral de la gestión directiva. ¿Qué tensiones encierran las decisiones? Para este análisis solo se focaliza en la dinámica de las decisiones la incidencia individual o colectiva - participativa en las mismas. La cita (178) relaciona decisión con destino y consecuencias y recurso colectivo: *...la toma de decisión en la gestión siempre pensamos mucho cómo va a impactar ... en la comunidad. ... Si tengo que tomar una decisión ... obviamente incorporo la opinión de todos.* La cita (187) deja constancia que la última decisión queda en la órbita de la condición de directivo pero lo más frecuente es la mediación del diálogo para decidir, en ese sentido decisión mantiene una sinonimia con solución de problema: *... cuando hay que decidir entre dos propuestas distintas lo hago yo, para eso soy la Directora... Todo se soluciona dialogando entre todos, surge la solución del diálogo entre pares, docentes o alumnos, entre docentes y alumnos.*

Las referencias de los autores Gvirtz (2007) y Antúnez (2000) respaldan la dinámica de la participación y el trabajo en equipo en los procesos de gestión y de toma de decisiones en las escuelas. En Antúnez (2000) se amplía una clara visión de la participación en las decisiones relacionando el alcance de los objetivos y la intervención de las personas. Así lo expresa:

Integrar de manera simultánea las acciones conducentes a la consecución de los objetivos y la atención a las personas. Representa la conducta directiva genéricamente más deseable. Se basa en la concepción del grupo como equipo en el que los principios de participación e implicación en la tarea están presentes y en el que se promueven oportunidades para que las personas se sientan protagonistas de las tareas que desarrollan ya que les resultan motivadoras y significativas. (p.87)

Hay una importante acentuación en los modelos de gestión directiva donde aparece de repente más relevante el proceso participativo en la decisión que la decisión misma

ya ella puede ser modificada en tanto no así el proceso previo sea individual o participativo.

6. La gestión directiva de las escuelas expresa de manera táctica o explícita la posición política a que adhiere respecto a los enunciados de las políticas educativas oficiales. La vinculación entre escuela y políticas educativas es de tipo de vasos comunicantes en tanto cada escuela expone una versión respecto a la construcción de la trama de la identidad nacional que subyace en la políticas educativas en un país. La acción de la escuela construye conciencia política sobre los sujetos.

La escuela secundaria en particular se ve interpelada por las tensiones oficiales de procurar establecer las bases de ideas y acciones comunes que hagan que cada ciudadano mantenga las mismas perspectivas, sentido y capacidad de trabajo por la construcción de la sociedad en estos tiempos, con mayor inclusión y justicia social. Por este motivo las políticas compensatorias, así como se denominaron y que se diseñaron para amenguar el impacto de las derivaciones de las medidas neoliberales en educación, implementadas en los años noventa, resultaron contradictorias frente a un objetivo de construir ciudadanía activa y equidad desde la escuela.

Otro debate en esta línea sobre gestión, escuela y política está señalado por la intensidad del modelo de eficacia escolar. Las políticas educativas a nivel nacional han acentuado la obsesión por los contenidos escolares y la medición de los resultados dejando a un segundo lugar los lineamientos y estrategias estructurales sobre la formación ciudadana y política de los estudiantes. Estos encuadres repercuten en el diseño de acciones institucionales desde la escuela.

En la mirada propia de los directivos, en un lenguaje expeditivo, el papel de la política se traduce conscientemente en dimensión de la acción, así la cita (224) afirma: *Con la nueva Ley hay cambios [...] Nos estamos tratando de separar de la vieja escuela.* En la cita (225) se puede interpretar una dualidad aunque en el fondo se reconoce un encuadre superior a la escuela que la direcciona: *La escuela trabaja para una política educativa, nosotros trabajamos al menos en función de una ley de educación.* También se hace presente la interrelación de las políticas, factor percibido cada vez con mayor énfasis, la cita (229) lo pone en evidencia: *La ley es buena, es bueno que todos los chicos estén en la escuela. Lo que pasa es que lo que sucede en este tipo de legislación, es muy buena, pero que no tiene políticas sociales que la*

*acompañen*. Otras de las citas que relevan el atravesamiento político en la escuela queda expuesto en la cita (232), sin recurrir al término política el directivo descarga en la categoría de credibilidad la nota de la condición básica donde se sostiene la gobernabilidad de la escuela secundaria: *La escuela es una de las instituciones que todavía, pese a lo que se dice, tiene credibilidad. La escuela sigue siendo un lugar de encuentro*. Y la cita (223) *Acá la consigna en educación es educar hombres, que sean chicos es un accidente, [...] pero el día de mañana vas a ser un hombre, a ese hombre educamos*, plantea una generalidad, sin duda política pero dudosa en su explicitación por el grado de generalidad ante la cual habrá que advertir, como sostendrá Beltrán Llavador (1997), a que tipo de hombre y mujer se refiere.

Las citas de los autores buscan reflexionar sobre tres ángulos en el entramado político de la gestión directiva. En primer lugar desde Bibian (2015) se da cuenta que “las experiencias escolares en la diversidad [...] son también una parte central del legado social” (p.31), que asume la gestión y que en definitiva es acción política. En segundo lugar Beltrán Llavador (1997) nos remarca que de entre las varias razones de porque la escuela es también política, “desde su dimensión externa, pues dota a los individuos que la integran de una identidad que los constituye en sujetos [...] y los enfrenta a las necesidades de igualdad y libertad” (p.16). En esta línea contribuye el planteo de McLaren (2003):

La naturaleza dialéctica de la teoría crítica habilita [...] para ver a la escuela no simplemente como un lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación. [...] ver a las escuelas como espacios tanto de dominación como de liberación. [...] Los educadores críticos (*para este trabajo proyectado en los directivos*) sostienen que una teoría de la escolarización digna *debe tomar partido*, esto es, debe estar fundamentalmente ligada a una lucha por una vida cualitativamente mejor para todos mediante la construcción de una sociedad basada en relaciones no explotadoras y en la justicia social. (pp. 204-205 )

En esa mirada no hay nada que se oculte en la práctica escolar sin embargo aún persisten resistencias a concebir la acción educativa como política y procuran esos intereses disfrazar las verdaderas intenciones. La gestión directiva concebida como coadyuvante de los procesos de acción por la emancipación proyecta para los sujetos escenarios y condiciones de autonomía y libertad. La perspectiva de Freire (2006), refuta ese supuesto modelo inofensivo, inocuo de la acción educativa. Desde su

educación como práctica de la libertad y de la pedagogía de la esperanza sostiene que no hay experiencias y contenidos escolares asépticos, ni prácticas neutras, toda acción educativa es política desde una posición o de otra, así lo afirma:

Sujeto de una práctica neutra, no tendría otra cosa que hacer que “transferir conocimiento” igualmente neutro. No es eso lo que ocurre en la realidad. No hay ni ha habido jamás una práctica educativa, en ningún espacio-tiempo, comprometida únicamente con ideas preponderantemente abstractas e intocables. Insistir en eso y tratar de convencer a los incautos de que esa es la verdad es una práctica política indiscutible con que se intenta suavizar una posible rebeldía de las víctimas de la injusticia. Tan política como la otra, la que no esconde, sino que por el contrario proclama su politicidad. (p.74)

Por último la cita de Sverdlick (2006) pretende poner en debate la verdadera incidencia que los lineamientos políticos de las administraciones centrales tiene cuando llegan a la escuela, su forma de interpretarse y el peso de la contextualización de cada escuela: “La tensión entre la administración central y las necesidades de cada escuela se dirime..., cuando las escuelas se apropian, reinterpretan lo que provienen de la gestión en sus contextos particulares” (p.76). La acción política de cada escuela es también su poder de reinterpretar los contenidos políticos oficiales.

El hecho político de la escuela no hace falta proclamarlo, hace falta percibirlo como tal. La razón del análisis de la relación entre política y escuela y su derivación a la gestión directiva es la interrogación sobre si las políticas educativas están pensadas y diseñadas en, con y para la escuela.

7. La definición en perspectiva micropolítica de la gestión directiva implica concebirla como una *práctica política* que opera sobre la construcción de una conciencia crítica en los directivos. Esa conciencia paulatinamente se traduce por un lado, en la apropiación de una posición dialéctica frente a la interpretación de la realidad y sus contradicciones y por otro lado en el tipo de intermediación que asumen frente a procesos emancipatorios de los colectivos escolares. Desde este enfoque calificar la gestión directiva como de un ejercicio con notas de contradicción es poner en juego la brújula de la gestión en clave micropolítica. El norte de la direccionalidad no está prefijado o establecido en el orden formal sino que surge de la tensión de la lógica de acción como lo describe el análisis de Bardisa (1989) citando a Bacharach y

Mundell y explica que la racionalidad no define la estructura sino que está mediada por los grupos de interés y las lógicas de acción<sup>35</sup> :

Bacharach y Mundell definen la micropolítica como la confluencia de diferentes lógicas de acción dentro de la organización. Por eso en los modelos políticos la estructura no surge como fruto de la racionalidad formal sino del intercambio, y, por eso mismo, puede modificarse según los objetivos y las estrategias que planteen los grupos de interés y la política que despliegue la dirección. (p. 22)

Trabajar desde la perspectiva micropolítica la gestión directiva permite introducir aristas interesantes a partir de los planteamientos que en las entrevistas han señalado los directivos. Uno de esos aportes radica en el enfoque de una gestión para los derechos. Es auspiciosa la cita (188) por la conciencia sobre los derechos de todos como alentadora para promover cambios más de fondo en la cita (222), al decir de ambas: (188) *La gestión directiva debe cooperar en satisfacer los derechos de todos los actores de la comunidad escolar;* (222): [...] *una institución aséptica que dice: “participá pero como decimos nosotros”, “usalo, pero hasta acá”. Hay que tratar de correr riesgos.*

La categoría de contradicción y disputas según las propias lógicas de acción, bien propio el enfoque micropolítico, están siempre presentes tal el caso de las dos citas siguientes: (218): *En la escuela siempre hay niveles de contradicción* y la (227): *Un director tiene que saber mucho de política, [...] Hay que poder entender a cada institución desde su propia lógica, al debate de política interna de disputas de los espacios.*

El concepto de lo político es recurrente en los discursos de los directivos. Es un término, que en sus discursos, aparece con significados y alcances muy variados. Las siguientes citas lo manifiestan: (219): *En mi gestión tengo una impronta que yo le doy a la cuestión ... y las connotaciones políticas, económicas, sociales de la zona y la región;* (220): *Los colegios en general y algunos en particular están muy atravesados políticamente. Hay mucha carga política,* y la (234): *En situaciones de gestión [...]*

---

<sup>35</sup> Para Bacharach y Mundell (1993:425) el término “lógicas de acción” (ampliación del concepto weberiano de acción social) resulta especialmente útil para el análisis de las luchas políticas en las organizaciones escolares. Sugieren que para realizar estudios sobre ellas los “grupos de interés” pueden resultar una unidad de análisis apropiada. No es que rechacen como unidad de análisis la acción política individual de un miembro de la organización o la propia escuela como conjunto, o incluso una zona escolar, pero consideran que: “la política de los grupos de interés, aunque posiblemente idiosincrática de una escuela concreta u organización en cuestión, abarca las aspiraciones de más de un actor y la lógica de acción que subyace en los procesos y decisiones del grupo entero”. Bardiza, 1997 (p.22).

uno tiene que ver con política, de qué manera una trabaja políticamente las instituciones. La cita (233) manifiesta que el alcance y la interpretación de lo político pueden estar regulados por la autoridad. En este caso sobre el Centro de Estudiantes de una escuela se juega en varias versiones simbólicas y prácticas el concepto de política. La cita dice así: *El centro de estudiantes es un tema, como que hay en ellos una idea de que allí se gestiona una decisión política, como que se habla de política y yo digo que se habla de una política educativa, pasa que es difícil para ellos.*

La principal constante en el uso del término político deviene en significar que la gestión educativa es una práctica intensa, inestable, no estática. El decir política en un directivo es reconocer que hay intereses en tensión en toda la estructura de la gestión educativa. La incorporación de lo político en el discurso de los directivos con estas primeras significaciones, aunque parezcan superficiales, contribuye a los interrogantes necesarios que derivan al análisis micropolítico. Desde estos niveles se avanzará hacia nuevas elucubraciones con mayor anclaje en otras categorías teóricas sobre lo político.

Un cuarto grupo de análisis de las citas en relación a la gestión y la micropolítica refiere también a un concepto en disputa como resulta a través de los términos democracia, democratización, prácticas democráticas. La búsqueda de mayores condiciones de justicia social y libertad van acompañadas inexorablemente de una profundización de las prácticas democráticas. Estas prácticas no son tan sencillas de implementar en los modelos de gestión directiva donde históricamente han estado naturalizadas las prácticas autoritarias, verticales y descendentes. La primera cita lo expresa desde el compromiso, la segunda cita manifiesta el voluntarismo por un proceder de gestión más democrático aunque los riesgos en su implementación deriven en situaciones imprevistas: (231): *Una de las propuestas educativas que tenemos son las Prácticas Democráticas y la Democratización de la escuela secundaria;* y la (228): *Siempre traté de no caer en el autoritarismo. Pero la democratización en mi gestión me complicó bastante.*

En la cita (218) el directivo con una imagen precisa frente a la falta de compromiso político define la situación expresando: *La escuela en ese sentido, sin compromiso, es eyectada, se vacía.* Este planteo del *sin compromiso*, en perspectiva micropolítica se puede vincular con la ausencia de una mirada ética de la gestión directiva. La falta de compromiso anida en las intervenciones tecnocráticas, el compromiso queda subsumido

en la función que tiende a ser universal. Cumplir la función asignada no exige comprometerse especialmente, la tarea implica una competencia profesional a cumplir. La variante tecnocrática minimiza el compromiso y la posición ética, no son exigibles para la gestión. En esta perspectiva Vázquez Recio (2013) insiste en este aspecto:

La racionalización sustituye los procesos éticos de decisión por los de decisión racionalmente objetivados. Las cuestiones relativas a la acción correcta o adecuada del individuo se convierten automáticamente, en cuestiones técnicas. [...] Sin embargo, pese a este discurso tecnológico, [...] la práctica de la dirección [...] esta guiada por el compromiso ético [...] un compromiso orientado hacia los valores democráticos de la institución. [...] La toma de decisiones que los directores y las directoras realizan día a día requiere de juicios morales sobre el cauce que han de tomar las acciones que pueden emprender en el marco micropolítico de la organización. (pp.63-64)

Se puede interpretar que la ausencia de compromiso, de una ética y por lo tanto de una mirada micropolítica, como dice la cita, vacía la escuela y los por tanto hay un modelo de gestión con fuertes notas de *vacío*.

Las referencias teóricas intensifican y ahondan los conceptos de la citas de los directivos. Se ha buscado complejizar la mirada y proponer otros accesos conceptuales para el análisis, en la cita de Santos Guerra (2000) se insiste en las categorías de intereses e influencias propio del enfoque micropolítico; en Bardisa (1991) se reconoce el papel político e ideológico que desempeñan las escuelas y trata de cuestionar y promover el cambio; conflictos e intereses para Ball (1990) son reiteraciones esenciales para este tipo de análisis; McLaren (2003) desde la perspectiva crítica analizando el comportamiento de las escuelas como reproductoras de la desigualdad afirma que fragmentan las relaciones sociales democráticas; finalmente Bernal Agudo (2004) plantea que las lógicas de acción, como criterio micropolítico, las constituyen todo el conjunto de ideas, creencias y tomas de postura ante las diferentes situaciones que se plantean en la organización.

A continuación se expone la correlatividad entre las citas sobre conceptos de la gestión por parte de los directivos, organizadas en siete ítems, y las referencias teóricas y conceptuales que ofrecen un marco de profundización para cada planteo.



La definición de la gestión según los directivos

Citas de las entrevistas	Referencias teóricas y conceptuales
<p>(171):La gestión es una labor muy compleja y difícil en los tiempos que vivimos, tenés que afrontar obstáculos permanentemente, en relación al personal, los alumnos con sus problemáticas propias de la edad, su cultura familiar. [...] Una cuestión que, si o si, tenés que hacer es lo administrativo demanda tiempo, no tenés márgenes, las cosas que tenés que hacer las tenés que hacer. Como directora, gestionar una escuela secundaria tiene que ver, con abordar multiplicidad de tareas o funciones [...] primero tiene una amplitud de cuestiones, o sea, disciplinarias, pedagógicas, administrativas.</p>	<p>...] la gestión escolar ya no es entendida primariamente como un conjunto de procedimientos preestablecidos, sino como cierto tipo de interacciones con propósito de gobierno que tienen lugar entre los actores de la escena escolar desde el ejercicio de una autonomía relativa. En este caso, el foco está puesto no tanto en el conjunto de prácticas que se propician y prescriben para una “buena gestión” desde una experiencia externa acumulada, sino en las múltiples estrategias y modos de resolución de las contingencias cotidianas que se despliegan en cada escuela, a partir de diferentes historias institucionales, grupales y personales y de problemáticas y necesidades propias. Se trata de una mirada que pone en foco lo idiosincrásico de las gestiones escolares como modo de captar toda la riqueza de sus especificidades. (Cantero y Celman 2001, p.110-111)</p>
<p>(179): La gestión de la escuela consiste desde que planifica cuestiones de obras que van a hacer en el colegio hasta lo académico y todo lo referente a la vida institucional, la organización de la escuela.</p>	<p>En las organizaciones educativas confluyen cuestiones y tensiones que derivan desde el nivel normativo, histórico, político, institucional, cultural, personal – subjetivo, profesional, socio – comunitario, curricular, entre otros, y ejercen influencia sobre el hecho pedagógico-institucional. En ese contexto los protagonistas del sistema educativo deben afrontar la toma de decisiones, estar involucrados en ejercicios de carácter de planificación, intervención y evaluación. A este proceso y estado de confluencia de tensiones y ejercicio lo podemos caracterizar como gestión educativa. (Asprella, Cap. 1)</p>
<p>(180): Las dimensiones ayudan bastante en la agenda de la gestión del directivo. Una dimensión socio-comunitaria, técnico-administrativa, pedagógica y una dimensión si querés, de gestión. En términos de que te relacionás con otras instituciones o gestionás plataformas y proyectos para la escuela [...]</p>	<p>Frente a las diversas problemáticas que se desencadenan en la institución <i>la gestión como fatalidad</i>, operaría a partir de un conjunto de representaciones que no reconocen el estado de situación. <i>La gestión como ética</i> supone dejarse alterar por el problema y no sólo hacer algo con él. Dejarse alterar por un problema implica moverse de lugar, desbordar las medidas usuales para analizarlo.(Duschatzky, 2001, p.145)</p>
<p>(185): La gestión educativa se dirige a organizar este tipo de cosas, garantizar el ciclo completo, 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 y cada vez nos piden más cosas y no llego al aula porque les hablo desde la realidad, no desde lo ideal. La gestión chica (de aspectos más rutinarios) está muy lejos del ideal. El Estatuto docente es la biblia y al mismo tiempo los diez mandamientos son todos los documentos hechos para gestión. Siempre hay que manejarse con la normativa. Siempre es la normativa, no salirse de ahí.</p>	

<p>(174): La gestión del director es impresionante. La gestión no termina, es una gestión con el alumno desde la práctica, sea gestión pedagógica, de conducta, social con la familia, todo.[...] Y el sistema educativo que también te marca ciertas cosas que a lo mejor no da resultado, pero bueno, lo marca. Es todo complicado, sobre la marcha ir resolviendo todo, es ensayo y error, ante la circunstancia, respondes continuamente, no hay nada pautado a priori, muy raro, es todo gestión.</p>	<p>¿Cómo puede ser definida la gestión educativa? Para comprender las múltiples acepciones del término gestión, se han propuesto los siguientes términos: piloteo de organizaciones, innovación, exploración y explotación de lo posible, mejora continua, profesionalización de las acciones educativas, identificación de fortalezas y dificultades, pensamiento útil para la acción, reflexión para la decisión, liderazgo pedagógico, visión de futuro, comunicación y aprendizaje, estrategias, punto de apalancamiento, construcción de redes. ¿Qué tienen en común todos estos aspectos y en qué contribuyen a delimitar el concepto de gestión educativa? Desde un punto de vista más ligado a la teoría organizacional, la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. La gestión educativa puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotan amplios espacios organizacionales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático. (UNESCO – IPE, 2000, p.16)</p>
<p>(176): Una escuela se puede manejar muy bien con dos o tres cositas que tienen que ver con la gestión. Hay diferentes tipos de gestión, hay un tipo que puede ser un poco más dura desde la dirección, o puede ser una gestión un poco mas blanda. Hay otra forma de gestión que puede ser mas reglamentarista [...] No sirve por que no crea en el colegio un ambiente de armonía, Las mayores resistencias que se tiene es de aquella gente que no está muy de acuerdo con el modelo de gestión que uno asume como director.</p>	

## 2. Gestión y conocimiento de la escuela.

Citas de las entrevistas	Referencias teóricas y conceptuales
<p>(177): Gestionar, actualmente, es trabajar en conjunto, trabajar en redes para garantizar que se den estas circunstancias. A nivel pedagógico o también didáctico, obviamente, soy quien da los lineamientos o transpone desde el nivel central al campo, el diseño curricular que es prescriptivo, pero también hay acuerdos institucionales curriculares para poder trabajar, después todo se contextualiza.</p>	<p>Lo que acontece en las escuelas supera una enumeración de tareas y perfiles; los aspectos afectivos, los intereses y las actitudes de los protagonistas influyen en el clima real de las interacciones. Estos elementos se convierten en aspectos fundamentales que definen la plataforma local de mediación cultural de los aprendizajes. Desde este enfoque, la experiencia de los actores, es decir tanto lo que aprenden los alumnos, como la forma de enseñar, la posición de los profesores (y también sus aprendizajes), se desenvuelve en un marco, en unas condiciones institucionales que configuran un contexto y se entrelazan con el currículum. Con otras palabras se puede afirmar que los efectos del currículum real están</p>
<p>(186): Los cambios de leyes y legislación se fueron resolviendo [...] teniendo en cuenta siempre al educando, porque es el centro de la</p>	

<p>educación.[...] Ante desastres tremendos de legislación que ocurrieron [...] tratamos nosotros por las nuestras, salir adelante con eso, gestionar desde la escuela. Nosotros nunca le echamos la culpa al sistema si esa es la falla. Tratamos dentro de la escuela de hacer lo mejor para el educando.</p>	<p>estrechamente vinculados con el contexto físico y psicosocial, con las formas de regulación, de implementación, con la toma de decisiones y con el tipo de relaciones que se establecen entre los actores. (Sverdlick 2006, p.80)</p>
<p>(181): No se puede educar sin el otro. Tampoco dirigir, gestionar una escuela no conociendo la realidad. No puede uno educar sin conocer las culturas de crianza, sin conocer cómo se manejan los códigos en esa comunidad. [...] No se puede sino imponer lo que uno cree que es sin conocer de dónde viene el otro y cómo es el otro.</p>	<p>En la investigación etnográfica (<i>actitud etnográfica en los directivos-agregad</i>) el producto principal del trabajo analítico es un texto descriptivo. La construcción de esta descripción analítica se hace necesariamente desde alguna conceptualización teórica, aún implícita, es decir siempre se hace una descripción entre muchas posibles. [...] la etnografía ha abierto un espacio para la reconstrucción cualitativa de procesos y relaciones educativas, con la intención de comprender cómo se construye socialmente la educación. [...] la escuela (cada escuela concreta, no el sistema escolar) empieza a ser más visible: deja de ser supuesto o deducido de antemano. El estudio de la vida cotidiana de la escuela adquiere un lugar central.(Ezpeleta 1991, p.172-174)</p> <p>Pero también se necesita propulsar un fuerte desarrollo del conocimiento de la realidad de los procesos subjetivos, culturales y sociales que se despliegan en el ámbito institucional, para lo cual se debe expandir y profundizar los diferentes paradigmas interpretativos aunque muchos de sus resultados no aporten soluciones sino, fundamentalmente, modos más precisos de formular los problemas. (Ezpeleta y Furlán; 1992, p.18)</p> <p>La gestión [...] por un lado tiene la mirada puesta en el adentro, lo controlable [...] Por otro lado, y especialmente en este escenario de invasión de contextos, su mirada tendrá que otear y leer el afuera, lo no controlable, las demandas de la comunidad, los padres, las políticas de los ministerios y todo lo relevante para quien conduce, en la medida en que impacte en su espacio institucional. (Blejmar, 2005, p.27)</p>
<p>(226): Yo tiendo a trabajar con mis compañeros, nunca trabajar con el inspector o con la Dirección General de Escuelas, que bajan un lineamiento; pero no se puede estar pendiente de lo que me va a decir el inspector, de lo que me va a decir éste o aquél. Yo trabajo con mis compañeros porque tengo la realidad acá adentro de la escuela, me tengo que manejar con esta realidad.</p>	
<p>(183): Otro de los conflictos u otro de los problemas es que como director uno se encuentra con la desesperanza de los profesores, la desesperanza de creer: “esto no se puede, con esto no voy a poder”. Y bueno, entonces hay que trabajar fuertemente en profesionalizar nuestra tarea. [...] Las cosas no están dadas, las cosas se pueden modificar, y esto es lo que hay que trabajar, esto fuertemente con los docentes. Y la otra cosa que trabajamos con los docentes es leer la realidad, leer lo que está sucediendo, no imaginarlo, porque sino, leen la realidad a través de los noticieros, los docentes también.</p>	
<p>(184): Esta escuela es una realidad distinta Aquí la población adquiere una característica particular, median los famosos códigos de los que ellos hablan. Aquí tenemos conflictos de violencia extra escolar. El conocimiento de la escuela es fundamental y en base a ello como directivos tomando las decisiones.</p>	

### 3. Gestión directiva y turbulencia.

Citas de las entrevistas	Referencias teóricas y conceptuales
<p>(172) Es bastante difícil cómo se gestiona una escuela secundaria. Es muy difícil esa tarea, sumamente complicada porque bueno, es más complicado trabajar con los grandes que con los chicos.</p>	<p>La escuela parece haber quedado instalada como una de las últimas organizaciones de frontera en contacto con la exclusión. A la manera de trinchera, fortín, avanzada y solitaria, la escuela está ahí, presente, después de la retirada de múltiples puentes de acceso social. (Blejmar, 2001 p. 40)</p>
<p>(173): No es tarea fácil gestionar una escuela secundaria. [...] Todo lo que ocurra dentro o fuera de la escuela son problemáticas que deben resolverse a diario. A veces nos encontramos ante algunas dificultades que deben manejarse con mucho cuidado y respeto.</p>	<p>Considerando las variables de contexto y los actuales constitutivos escolares, podemos afirmar que habría más de una escuela posible de atender a las diversas subjetividades. Nunca hubo tanta dispersión subjetiva, ni tanta diversidad escolar y de propuestas educativas. Sin embargo, a lo diverso debemos sumar flexibilidad organizacional y conciencia del contexto, que permitan acompañar los veloces procesos sociales y juveniles actuales. (Bibian, 2015, p.30)</p> <p>Las escenas escolares nos revelan singularidades, tonos distintivos materialidades heterogéneas y culturas institucionales disímiles. Aún así todas están atravesadas por rupturas, dislocaciones, un “fuera de lugar”. Todas parecen haber sido alteradas en su lógica tradicional, y en este sentido creemos que el desafío de pensar en términos de pliegues es más potente que continuar con una lógica binaria que parece descontaminar a los opuestos. (Duschatzky, 2001, p.138)</p>

#### 4. Gestión directiva y modelo burocrático explícito.

Citas de las entrevistas	Referencias teóricas y conceptuales
(170). Los conflictos que se generan son entre las decisiones humanas, es decir, la relación con los humanos y las decisiones administrativo – burocrático, hay momentos en los que tenés que tomar decisiones e inevitablemente tienen que asentarse sobre reglamentaciones, humanamente harías otra cosa, tomaría otro tipo de decisiones, ese conflicto se vive cotidianamente.	El problema surge, en los sistemas educativos y en las instituciones, cuando la concepción de gestión se simplifica, se reduce a un tema organizacional o se vuelve banalización administrativa o administración burocrática.[...] El aprendizaje colectivo que implica desaprender culturas burocráticas, individualistas, competitivas, restaurar la confianza destruida durante años de autoritarismo, trabajar en la revisión de las culturas institucionales ,que diluyeron la especificidad de lo escolar en el marco de políticas públicas que durante años hicieron de la exclusión su resultado más doloroso y visible, no es tarea simple ni rápida. Nunca parece haber sido rápida, en la historia de la humanidad, la disminución de la injusticia. (Frigerio 2001 p.116)  Según Max Weber la burocracia tiene características principales, se detalla una: Completa previsibilidad del funcionamiento: La consecuencia deseada de la burocracia es la completa previsibilidad de los comportamientos de sus miembros. Si todos cumplen fielmente las normas y los reglamentos será fácil conocer los cauces de la actividad. (Santos Guerra, 2000, p.30)  Weber concebía la “jaula de acero” resultante como un mundo terminal inhumano que abocaría en una última “petrificación mecanizada, adornada con una especie de autoimportancia convulsiva. [...] Y así el proceso esencialmente público de argumentación y decisión políticas, “es sustituido por la toma de decisiones pretendidamente apolítica por parte de unos pocos gestores ... y el público, los afectados por las decisiones, es sistemáticamente excluido de ese proceso (Hummel 192, p.185)[...] Esta despolitización fundamental del público es una de las características claves de los procesos de socialización que propugnan las organizaciones burocráticas en la construcción de la jaula de acero. En efecto como dice Denhardt, la forma específica de socialización requerida por esas organizaciones se está convirtiendo en una característica generalizada de la sociedad organizada. (Bates, 1989, pp.192-193)
(217): Entonces, mi evolución es continua, adaptándome, pero siempre en un marco de la normativa educativa y por supuesto, frente a una autoridad máxima que tenemos, que es la Jefatura Regional, que todo lo que es el manejo de la institución se basa siempre en base a la política educativa.	
(182): Tramitar y conseguir permisos de la estructura de supervisión es muy complicado. Las direcciones estamos cargadas de lo que es el papelerío, es infernal, para cualquier cosa. En realidad el problema que hay para muchos tipos de cosas es más bien burocrático.	
(221): Se siente un desgaste en la burocracia política que impide una gestión verdaderamente democrática y un reconocimiento a la educación como un espacio privilegiado de transformación de la sociedad.	
(230): Cada vez que alguien me presentó un problema, jamás le dije “bueno ese es problema de la casa, acá venís a estudiar y nada más”, eso no se le dijo nunca a ningún chico, ni se consideró así la situación de algún docente, porque no son problemas solamente de los chicos. [...] Tratar o creer que todo tiene que ver con todo, que si un chico cambia es por algo, que si un chico contesta o está agresivo algo le está pasando.	
(175): La gestión es bien interesante y una buena gestión también es tratar de ser un buen facilitador, en eso hay que seguir insistiendo.	

## 5. Gestión directiva y decisiones.

Citas de las entrevistas	Referencias teóricas y conceptuales
<p>(178): Frene a la toma de decisión en la gestión siempre pensamos mucho cómo va a impactar esto en los chicos, en los padres, en la comunidad. También la indagación, es necesario conocer muy bien el panorama para evitar frustraciones. El equilibrio mental. Si tengo que tomar una decisión urgente trato de no entrar en pánico por lo que acaba de pasar. Y obviamente incorporo la opinión de todos.</p>	<p>Siguiendo el hilo conductor de las aportaciones de Bush (1986), los modelos democráticos asumen todas las teorías que defienden que el poder y la toma de decisiones están compartidos entre algunos o todos los miembros de la institución. Asumen también que las organizaciones determinan sus políticas y toman sus decisiones a través de procesos de discusión guiados por el consenso. [...] Además, los modelos democráticos defienden el derecho que tienen los miembros de un equipo a participar en los procesos de toma de decisiones junto con sus directivos. [...] Los modelos democráticos comparten con los formales que la estructura es un hecho objetivo que tiene un claro significado para todos los miembros de la institución. La mayor diferencia radica en cómo se conciben las relaciones entre los diferentes miembros de la estructura: relaciones verticales los formales; relaciones horizontales, los democráticos. (Antúnez, 2000, pp.83-84)</p> <p>Actualmente se requieren nuevas habilidades para trabajar en contextos de gran complejidad y trabajar en equipo. [...] la pregunta es para qué hay que trabajar en equipo. En principio hay que trabajar en equipo porque sólo así todos vamos a saber que queremos que hayan aprendido nuestros estudiantes. [...] ¿Y qué significa esto? Significa pasar de un modelo de culpas mutuas a un modelo de responsabilidades compartidas.[...] Entonces la dinámica de la escuela cambia radicalmente, requiere culturas organizacionales cohesionadas con una visión de futuro, e intervenciones sistemáticas y estratégicas. (Gvirtz, 2007 p.41-42)</p>
<p>(187): A la hora de tomar la última decisión, cuando hay que decidir entre dos propuestas distintas lo hago yo, para eso soy la Directora pero yo diría que la situación casi ni se presenta, no recuerdo algún episodio de esa índole. Todo se soluciona dialogando entre todos, surge la solución del diálogo entre pares, docentes o alumnos, entre docentes y alumnos. Las autoridades oficiamos de mediadores del debate.</p>	

## 6. Políticas y escuelas.

Citas de las entrevistas	Referencias teóricas y conceptuales
<p>(224): Con la nueva Ley hay cambios. Lo más difícil de cambiar, pero que igual se está cambiando, son las prácticas docentes. Porque la</p>	<p>[...] La escuela no puede ser reducida a la enseñanza de contenidos. También son saberes socialmente productivos aquellos que favorecen la integración e hibridación cultural y la mixofilia (Bauman, 2013) y toda adquisición o</p>

<p>obligatoriedad de la escuela trae aparejadas [...], que todos tienen que estar en la escuela [...] Nos estamos tratando de separar de la vieja escuela, con todo lo que cuesta. Y con toda la resistencia que hay para quedarse en la vieja escuela de muchos. Nos cuesta que los padres se separen de esa vieja escuela que tiene una imagen tan negativa de los chicos.</p>	<p>desarrollo que allane el camino a la integración social. Las experiencias escolares en la diversidad que promueven vivencias, actitudes, movimientos afectivos y saberes necesarios para la convivencia e inclusión del otro (no como mera tolerancia) son también una parte central del legado social. Pasar del “son como nosotros” al “somos como ellos”, es una gran parte de ese legado. (Bibian, 2015, p. 31)</p>
<p>(225): La escuela trabaja para una política educativa, nosotros trabajamos al menos en función de una ley de educación. Por supuesto que una ley de educación tiene un tinte político, pero yo no estoy de acuerdo de que la escuela trabaje para un partido político o para un gobierno de turno. La escuela tiene que trascender eso, [...] Para mí lo político partidario no debiera estar dentro de la escuela, yo trato de que no este, eso es lo que yo pienso pero si trabajo para una política educativa quizá señalada por una ley.</p>	<p>La escuela arranca siempre de una situación de desigualdad (o asimétrica si se prefiere), al menos con relación a edad, jerarquía y conocimiento. Los alumnos tienen que identificarse a sí mismos en su condición desigual respecto de los adultos, los profesores o el conocimiento mismo antes de organizarse para reclamar su parte, lo cual ocurre siempre en diferentes modos. La escuela es por esto política en su dimensión interna, pues crea un público y lo hace posible mediante el germen de organización que presta, dada su disposición estructural, a los alumnos; pero es también política porque hace posible que estos se reconozcan a sí mismos y doten de peculiares formas a su articulación, mediante las posibilidades de intervención y deliberación inherentes a los procesos de construcción y distribución del conocimiento. Además la escuela es también política desde su dimensión externa, pues dota a los individuos que la integran de una identidad que los constituye en sujetos (los sujeta a la norma, los hace sabedores, conocedores, conscientes de la distribución socialmente operada), les muestra de qué derechos son acreedores, pero al mismo tiempo también cuáles son aquellos que se les niegan o en qué aspectos no se los reconoce; los enfrenta a las necesidades de igualdad y libertad. (Beltrán Llavador, 1997, p. 16)</p>
<p>(229): La ley es buena, es bueno que todos los chicos estén en la escuela. Lo que pasa es que lo que sucede en este tipo de legislación, es muy buena, pero que no tiene políticas sociales que la acompañen. Entonces uno se encuentra con una presión muy fuerte, que tienen que estar todos en la escuela, que yo absolutamente coincido totalmente. Pero para que estén todos en la escuela tenés que garantizar condiciones de igualdad de la gente, y no alcanza con decir que tienen que estar todos en la escuela.</p>	<p>Lo que normalmente “baja” en la jerga educativa suele tener un sentido universal que no logra que las escuelas lo identifiquen con sus problemáticas y/o necesidades particulares. [...] Son dos lógicas que se desencuentran. Las acciones de las políticas de las administraciones de gobierno están diseñadas para más de una escuela y responden a una lógica y tienen una mirada / perspectiva de conjunto sobre los problemas y desafíos para desarrollar sus lineamientos. Las escuelas tienen sus propias problemáticas cotidianas e históricas, sus dinámicas institucionales</p>
<p>(223): Acá la consigna en educación es educar hombres, que sean chicos es un accidente, [...] pero el día de mañana vas a ser un hombre, a ese hombre educamos.</p>	<p>Lo que normalmente “baja” en la jerga educativa suele tener un sentido universal que no logra que las escuelas lo identifiquen con sus problemáticas y/o necesidades particulares. [...] Son dos lógicas que se desencuentran. Las acciones de las políticas de las administraciones de gobierno están diseñadas para más de una escuela y responden a una lógica y tienen una mirada / perspectiva de conjunto sobre los problemas y desafíos para desarrollar sus lineamientos. Las escuelas tienen sus propias problemáticas cotidianas e históricas, sus dinámicas institucionales</p>
<p>(232): La escuela es una de las instituciones que todavía, pese a lo que se dice, tiene credibilidad. La escuela sigue siendo un lugar de encuentro.[...] Para aprender, sí, en realidad yo creo que en la escuela se puede hacer una sociedad más democrática con una sociedad autoritaria. Yo apuesto a una sociedad democrática, y realmente creo que desde ahí parte.</p>	<p>Lo que normalmente “baja” en la jerga educativa suele tener un sentido universal que no logra que las escuelas lo identifiquen con sus problemáticas y/o necesidades particulares. [...] Son dos lógicas que se desencuentran. Las acciones de las políticas de las administraciones de gobierno están diseñadas para más de una escuela y responden a una lógica y tienen una mirada / perspectiva de conjunto sobre los problemas y desafíos para desarrollar sus lineamientos. Las escuelas tienen sus propias problemáticas cotidianas e históricas, sus dinámicas institucionales</p>

	(internas y con el exterior), etc. La tensión entre lo que emana de la administración central y las necesidades de cada escuela se dirime en el mejor de los casos, cuando las escuelas se apropian, reinterpretan lo que provienen de la gestión en sus contextos particulares. (Sverdlick 2006, p.76)
--	---

## 7. Política y gestión. Práctica micropolítica.

### Citas de las entrevistas

### Referencias teóricas y conceptuales

(188): Una buena gestión se debe caracterizar por la responsabilidad de propagar condiciones que integren y permitan ser a la comunidad protagonistas de la realidad en donde nos situamos, construir acciones que permitan una mejor calidad de vida para el desarrollo humano, a través de la coordinación desde la escuela y la participación democrática. La gestión directiva debe cooperar en satisfacer los derechos de todos los actores de la comunidad escolar.	Puede decirse con Hoyle (1982) que la micropolítica consiste en las estrategias que utilizan los individuos en los contextos organizativos para emplear sus recursos de autoridad e influencia con el fin de conseguir sus intereses. Hoyle usa la metáfora de la ventana para diferenciar la estructura organizativa y la micropolítica. El marco es la estructura y el cristal es la micropolítica. (Santos Guerra, 2000 p.49)
(218): En la escuela siempre hay niveles de contradicción. Intentar la resolución política del conflicto y en eso hay siempre tensiones si no se quiere resolver de una manera o de otra. La escuela en ese sentido, sin compromiso, es eyectada, se vacía.	En definitiva (los teóricos de la micropolítica) tiene en común analizar los conflictos entre grupos sobre lógicas de acción. Consideran que la micropolítica esta relacionada, entre otros elementos, con la ideología, la diversidad de metas, los intereses, las estrategias, las luchas por el poder y el control, la toma de decisiones y los objetivos y significados de la organización. De este modo se reconoce el papel político e ideológico que desempeñan las escuelas en un entorno social más amplio, en el que las dimensiones sociales, culturales y económicas se tienen en cuenta. La perspectiva crítica dirige sus análisis en esta dirección. [...] Trata de cuestionar y promover el cambio por los actores institucionales de aquellas dimensiones explícitas y de las que permanecen ocultas, que están enraizadas en la estructura y en las interacciones dentro de la organización, y que se proyectan en el modo de ver sus relaciones con la sociedad.
(219): En mi gestión tengo una impronta que yo le doy a la cuestión de la formación que es mucha construcción sobre la base de la realidad y las connotaciones políticas, económicas, sociales de la zona y la región.	(Bardisa, 1991, p.21)
(220): Los colegios en general y algunos en particular están muy atravesados políticamente. Hay mucha carga política. Yo no vine para administrar, vine para transformar. Ustedes tienen que saber que en cualquier institución burocrática del Estado, no hay cuestiones personales, hay solo cuestiones institucionales. Tenemos una responsabilidad muy grande en gestionar algo que es público, no que es privado.	Los conflictos sobre el control y la definición están mediatizados por los intereses(materiales, ideológicos y propios/personales) de los miembros individuales y grupales miembros de la organización. (Ball, 1990, p. 209).
(222): Es como que hay que crear con la escuela identificación, sentirla como propia, pero si siempre la estás viendo como una institución aséptica que dice: “participá pero como decimos nosotros”, “usalo, pero hasta acá”.	



<p>Hay que tratar de correr riesgos, es un rol de correr riesgos ser director, y también estar como atrás de la bambalina y dejar que se desarrolle el ahora.</p>	
<p>(227): Un director tiene que saber mucho de política, tiene que tener una cintura política importante, porque el director tiene que acordar desde con los delegados no docentes, con los delegados docentes, los estudiantes. Hay que saber en qué momentos uno puede establecer acuerdos y en qué momentos se acaban los consensos y la decisión del director es central porque es el responsable.[...] Un director anterior me decía una breve frase cuando yo era vice: -“No te dejes operar”. Hay que poder entender a cada institución desde su propia lógica, al debate de política interna de disputas de los espacios.</p>	<p>Los teóricos críticos ven a la escuela como una forma de <i>política cultural</i>; la escuela siempre representa una introducción, una preparación, y una legitimación de formas de vida social. Está siempre implicada en las relaciones de poder, en las prácticas sociales y en la aprobación de las formas de conocimiento que apoyan o sostienen una visión específica del pasado, del presente y del futuro. En general, los teóricos críticos sostienen que las escuelas siempre han funcionado en formas que racionalizan la industria del conocimiento en estratos divididos de clase, que reproducen la desigualdad, el racismo y el sexismo y que fragmentan las relaciones sociales democráticas mediante el énfasis en la competitividad y el etnocentrismo cultural. (McLaren, 2003 p.197)</p>
<p>(228): Siempre traté de no caer en el autoritarismo. Pero la democratización en mi gestión me complicó bastante.</p>	
<p>(231): En consonancia con lo que es la política educativa uno trata de incorporar al chico en la sociedad, desde una perspectiva democrática, desde un ejercicio de su conocimiento, de sus obligaciones, sus derechos, sus deberes, con la práctica. [...]Una de las propuestas educativas que tenemos son las Prácticas Democráticas y la Democratización de la escuela secundaria, donde cada uno tiene que participar y el grado de compromiso y de responsabilidad hace que se den lugar a estas prácticas.</p>	<p>En el marco de las reglas del juego micropolítico, las escuelas son organizaciones formadas por personas que, como tal, disponen de sus propios intereses, valores, ideologías, metas, que en muchas ocasiones no coinciden con las que oficialmente detenta la organización en la que están inmersas. En este juego de intereses hay que tener en cuenta no solamente a los profesores, sino también a los padres y a los alumnos y, en cierto modo los inspectores y los profesionales de apoyo externos al centro. Los intereses de cada uno de estos colectivos se interrelacionan y, aunque de forma estratégica pueden presentarse de forma diferenciada, para entenderlos y afrontarlos hay que considerarlos de forma global. Lo que S. Ball y Hoyle denominan “<i>intereses</i>”, Bacharach y Mundell (1993) lo concretan como “<i>lógicas de acción</i>” cuando dicen que la política de los grupos de interés abarca las aspiraciones de más de un actor y la lógica de acción que subyace en los procesos y decisiones del grupo entero. Las lógicas de acción las constituyen todo el conjunto de ideas, creencias y tomas de postura ante las diferentes situaciones que se plantean en la organización. La estructura del centro va a reproducir esta diversidad de metas, debido a la relativa autonomía de cada una de sus unidades. (Bernal Agudo, 2004, p.16)</p>
<p>(233): El centro de estudiantes es un tema, como que hay en ellos una idea de que allí se gestiona una decisión política, como que se habla de política y yo digo que se habla de una política educativa, pasa que es difícil para ellos.</p>	
<p>(234): En situaciones de gestión uno no tiene que ponerse nerviosa, hay que esperar hasta que las cosas se aclaren, tener reglas clara de que es lo que uno espera de la gente. Uno tiene que saber que es la cabeza y que el proyecto lo lleva adelante fuertemente, pero tiene que ver con política, de qué manera una trabaja políticamente las instituciones.</p>	

### **3.3. Perfil de la dirección y compromiso directivos.**

Continuando con el análisis de las categorías se concentran en este ítem aquellos que han puesto en evidencia la mirada de los directivos sobre la dirección y el perfil en la gestión, con alguna nota puntual de autodefinición y la dimensión del compromiso que algunos han interpretado incluyéndolo en sus relatos. Corresponde a las categorías, 2: Perfil directivo en la gestión, características y autodefiniciones y la categoría 13: Gestión directiva y compromiso. Así como el recurso de la metáfora fue utilizado por algunos directivos para acentuar sus explicaciones, en este caso se busca detallar y encontrar pistas del transfondo de como miran y toman distancia con el objeto dirección y en ese aspecto, los decires de los propios directores y directoras sobre el perfil directivo en la gestión.

#### **3.3.1. Dirección y liderazgo**

Las citas seleccionadas presentan la nota específica de mencionar explícitamente o dar a entender indirectamente la condición del director como líder. No es una referencia mayoritaria pero resulta significativo que directivos de argentina asignen esa caracterización a su función. En el sistema educativo local la figura y denominación de líder y liderazgo tienen en la actualidad una modesta referencia. Su uso registra una baja frecuencia en los discursos oficiales de la administración central como de las instituciones. El término propio de encaje social e institucional en el ámbito educativo corresponde sin más al de directivo / director / directora.

Esta relación entre dirección y liderazgo profundiza los conceptos que contribuyen a una lectura sobre las formas de operar de los directivos en los modelos de gestión que definen en sus intervenciones. En el análisis de los discursos de los directivos del secundario entrevistados se aprecian tintes de los diferentes tipos de liderazgos sistematizados. No obstante no se alcanza a identificar la asunción de tipos puros de liderazgo, tampoco estos directivos pueden demostrar haber realizado una instancia de estudio y análisis de los tipos de liderazgo como acción complementaria al desempeño de su función. Los modelos de gestión directiva en estos casos dan a entender que se ha objetivado la posición del directivo sobre su función. Es decir, los directivos en general demuestran que han podido tomar distancia de su puesto de directores y directoras. De maneras más simples o precarias, con conceptos más

técnicos o más coloquiales alcanzan a diferenciar la tendencia de estilo (liderazgo) en el desempeño de la dirección como subyacente en los modelos de gestión.

Entre las citas se ha incorporado aquella que recuerda el perfil que se impulsó instalar en la estructura educativa en la década de 1990, (033): *[...] eran los '90, donde había un director que era mucho más gerente,[...] el director parece el dueño de la escuela, es un paradigma de los '90.* Esta figura que de manera latente siempre se mantiene y que periódicamente aflora en el discurso de la gestión directiva sesga un modelo muy tecnocrático para la dirección. La definición del directivo como gerente se vincula con las características del líder del campo de la economía. Es el líder tiene poder sobre el saber de la organización y su intervención se sostiene sobre parámetros de resultados y eficiencia. Trabaja sobre una reactualización de las características de la dirección científica – racionalista. En la actualidad la figura de gerenciamiento mantiene criterios de instrumentación en términos de la eficacia escolar. A su vez la categoría de gerencia, utilizada en el ámbito económico de las empresas, caracterizó la tendencia privatista de la educación y el desempeño de la dirección acompañó el discurso de la descentralización educativa a los niveles más inferiores de la comunidad y la autonomía de las escuelas. A nivel escolar los gerentes proyectan para la organización de la escuela avanzar mediante estrategias de marketing y competitividad. Instalan en las escuelas la cultura del resultado y abren la influencia del mercado como criterio regulador de la propuesta curricular. En el capítulo II se cita esta tendencia, (ver Lentijo, Cancela y Martín, 1995; p.92) La cita (036) al declararse conductista y rematar esperando respuestas rápidas queda muy cercana a la mirada gerencial: *[...] tenés que tener un perfil para dirigir a un determinado tipo de gente, tenés que ser líder, en educación sería conductista para poder tener una respuesta pronta y rápida ...*

En las siguientes citas se definen liderazgos de construcción democrática y humanista. Expresando en un lenguaje directo y simple los directivos han otorgado una adjetivación al liderazgo de la función directiva escolar: (045): *El rol de Director cambia; y existe todavía un respeto hacia ello. No como antes, donde el Director era intachable;[...] Debe ser democrático, tender a la participación;* (049): *Creo que el director tiene que ser humano, ejercer un liderazgo servidor, liderar no por la exigencia, sino por la seriedad del trabajo que presenta. Ser un buen ejemplo [...] La ventaja del director es que tiene una gran oportunidad de influenciar en personas en*

*cuanto a aquello que uno cree [...]; (050): Creo que un director debe ser un líder natural, creíble, que responda a las demandas institucionales, que sepa escuchar y se comprometa con su palabra, que sea justo ... (056): Me veo como un profesional de la Educación como otros tantos, no tratando de establecer por "decretos" formas de pensar, evaluar o trabajar, no soy déspota mi autoridad la siento implícita en la forma de reacción de los demás hacia mí.* La opción de un liderazgo democrático implica en general un aprendizaje de las formas del proceder directivo como también un proceso de desnaturalización de las matrices que influyen en la interpretación de los hechos cotidianos que se vivencian en las escuelas. La democratización de las *actitudes*, de las formas y los procedimientos es un camino en construcción permanente en las instituciones educativas. En su análisis sobre los perfiles directivos y de liderazgo Carletti, (2012) precisa el contenido de la democratización cotidiana de los directivos:

El director como líder democrático será aquel que tenga la capacidad real de poder intercambiar, argumentar y escucharse mutuamente con los docentes, padres y alumnos. El ambiente democrático, ya sea en las aulas, en las reuniones de personal, etc. se caracterizará por ser un lugar donde todo puede ser escuchado, discutido, argumentado. Es imposible que sea estable: se inventa cotidianamente, aparecen nuevos sujetos sociales, surgen nuevos problemas, nuevos objetos sociales sobre los cuales trabajar. Lo que conlleva no obstante tomar conciencia de las formas de manipulación (p.141)

En esta línea de sentido de Gore (2007) da la pauta sobre como liderar es crearse a sí mismo cuando dice: “No se lidera con lo que se sabe, sino con lo que se es. Los límites de una persona están expuestos en su liderazgo” (p.65).

Entre los tipos de liderazgo que se han estudiado se ha desarrollado el que se denomina liderazgo transformacional. Este tipo de liderazgo está centrado en como asistir a las personas y no en las tareas como es el caso del liderazgo transaccional. El liderazgo transformacional al concentrarse en la atención y el vínculo con las personas contribuye en perspectiva del desarrollo cultural de los sujetos y parte de concebir una nueva condición social. Esa visión la comunica a los miembros de la organización. Este tipo de liderazgo promueve un alto nivel de motivación y un compromiso mutuo entre el líder y los miembros de la organización con el fin de colaborar mutuamente para la finalidad común. Las siguientes citas se vinculan con este tipo de liderazgo porque todas incorporan alguna actuación que responde al interés por el desarrollo personal de los miembros: (051) *El director tiene que tener la capacidad de invisibilizarse. Cuando*

*un director es muy presente, con mucha intervención no le da tiempo al otro (profesor) a crecer juntos [...] Hacer la intervención, es necesario, el tema es dar tiempo. El líder atendiendo condiciones para el desarrollo de los miembros. (055): Mi forma de dirección tiende a ser más democrática a ser no autoritaria. Tengo un rol para organizar incluso para aprovechar lo mejor que tenga cada uno, sacar de cada uno lo mejor. El directivo aquí deja en evidencia el interés por potenciar las capacidades de los miembros. (059): El Estado te brinda propuestas de formación a los directivos pero la mayoría son de índole administrativo y no te forman en lo afectivo que es a mí entender con lo que logro mucho más. Puedo ser muy tecnócrata y no ser una buena persona [...].* Leída la cita, en el término afectivo se interpreta la intención del directivo de mediar para descubrir la necesidad a la que se plantea dar satisfacción. En el tratamiento de este tipo de liderazgo Álvarez Fernández (2010) retoma la definición original citando a Bernard Bass (2000):

B. Bass define el liderazgo transformacional como el comportamiento de ciertos directivos que tienden a convertir a sus profesores en líderes de la actividad educativa que llevan a cabo. Esto lo consiguen motivándolos a través del logro, es decir, facilitándoles recursos para que consigan más de lo que esperaban conseguir por ellos mismos; despertándoles su conciencia acerca de la importancia que tienen los resultados obtenidos con su trabajo; haciéndoles identificar o subordinarse sus propios intereses a los objetivos de la institución [...] (p.56)

Los contenidos de las entrevistas orientan a relacionar otros tipos de liderazgos. Se menciona ahora el situacional contingente que se define como un líder en situación o en contexto. Blanchard y Hersey (1986) quienes diseñaron este enfoque toman distancia de los perfiles clásicos de dirección y sostienen que lo que se exige actualmente en las organizaciones son directivos que ejerzan un liderazgo compartido. La principal característica es desarrollar una capacidad de respuesta frente a situaciones nuevas y complejas de las organizaciones escolares en el escenario local y global actual. El encuadre del liderazgo situacional concibe la necesidad de un conocimiento de la realidad de la organización que exigirá una capacidad y habilidad de gestión y liderazgo específico para ese registro. En las siguientes citas se puede detectar esa tendencia: en esta primera la expresión *visión global* es sin duda situacional: (063): *El directivo no ejerce una supervisión a modo de control, sino de acompañamiento. La idea es que un directivo, lo que tiene que tener es la visión global de la escuela y la suficiente claridad como para deliberar un montón de cosas.* En la próxima cita considerar la presencia es

sinónimo de estar para mirar, para conocer, no se trata de un presentismo burocrático, como control. La nota de carácter personal como de la relación de la práctica y la teoría es consecuencia de partir de la contextualización de la experiencia. Desde una mirada lineal y externa estas apreciaciones no serían posibles: (062): [...] *un director debe ser una persona responsable que debe estar siempre en la escuela. Luego mucho depende de tu carácter, de tu forma de ser y de tu compromiso con la educación [...] Yo soy defensora de la teoría. La práctica te ayuda bastante, la experiencia te da vida, pero toda esa experiencia que ganaste se tiene que fundamentar en teoría.*

Las dos citas siguientes (041): *Como director conocer la institución, la comunidad el equipo, esto es sustancial. La autoridad se construye en el tiempo y con hechos concretos. Tenemos un rasgo sociológico de constituir una figura fuerte en la cabeza de las instituciones, nos gusta que haya firmeza y continuidad en la conducción de las instituciones* y (057): *En primer lugar yo consideraba que la directora tenía que tener más presencia. [...] sintieran que había una autoridad a cargo de la escuela;* insisten con la presencia y el conocimiento. Este conocimiento se sabe que no es homogéneo, responde a lo situacional y en cada escuela habrá una versión particular. La afirmación de *una figura fuerte en la cabeza de la institución* acentúa la condiciones de liderazgo pero anclado en la propia institución.

El liderazgo situacional – contingente puede responder a la consigna que para diferentes subgrupos organizaciones habrá diferentes estilos de liderazgo. Se observa que los directivos buscan referir al conocimiento y su presencia en la escuela como una forma de explicitar el vínculo indisoluble entre dirección y realidad efectiva en contraposición a la realidad burocrática que tiene su vínculo consolidado en las prescripciones a priori y externas de la organización escolar. De hecho son directivos en la situación real de su escuela, si bien esas apreciaciones no agregan referencias conceptuales se encuentra en el liderazgo situacional el respaldo teórico con el cual vincular lo que los directores dan a entender de su actuación en la gestión. Como síntesis se puede mencionar que este enfoque habilita a una descripción de un modelo de gestión directiva situacional.

Las posturas de los directivos que fundamentan su acción anticipando el respeto a la normativa y legislación manifiestan la raíz de un modelo de gestión burocrática. Sus intenciones son instaurar y mantener el orden en las organizaciones. Un orden que es

proyección del ordenamiento social y se impregna en la organización desde el valor supremo y excluyente de la jerarquía y la regulación normativa. Beltrán Llavador (1998) califica de hipertrofia afectado a los directivos las disfunciones del modelo burocrático cuando afirma:

La hipertrofia reglamentista de los diferentes rangos que inciden sobre la vida y tareas escolares dificulta la implicación del equipo directivo en la marcha del centro. [...] Uno de los efectos no deseados de esta hipertrofia es que ante el riesgo de que cualquier oscilación sobre el marco normativo genere un conflicto, con buena lógica los equipos directivos circunscriben sus actuaciones a lo estrictamente regulado. Es más seguro trabajar de acuerdo con lo reglamentado que entrar en el terreno vidrioso de lo creativo y pedagógico en lo que todo puede ser cuestionado [...] (p.142)

El uso de los términos reglamento, normativa, legalidad, autoridad, verticalidad, ordenamiento se incorporan en el discurso cotidiano de los directivos y accionan como límites o barreras de regulación y control frente a iniciativas que puedan incomodar o contradecir las pautas legales oficiales. En las citas de las siguientes entrevistas se revela el pensamiento y acción de los directivos: (037): [...] *todo se hace prolijito, ordenado, eso te ayuda, [...] Y en ese reglamento está todo bastante claro lo que es el rol de cada uno.* En este caso el directivo ha recurrido al concepto de “prolijito” aún en diminutivo no es más que una forma coloquial de confirmar la prolijidad (social y cultural) que exige la burocracia. La cita (038): *Yo no soy de las personas líderes, lo asumí por la ley de la experiencia. Lo primero que tengo que ver es eso, todo lo que es lineamiento de la normativa educativa.[...] cuida la verticalidad. [...] Ser director no termina, sino que es incondicional. Es a tiempo completo.* También este directivo es explícito e inmediato, no se reconoce como líder, porque en el entorno burocrático no hay líderes sino responsables de funciones y valora su experiencia como antigüedad ya que fue el criterio para el acceso al cargo de muchos directivos. Esa expresión *cuida la verticalidad* es el consejo que le brindó el inspector, coherente con el enfoque. Definirse como incondicional es un valor emparentado con lo correcto y hasta con lo obediente a la función, correspondiente con un modelo burocrático, aunque también dejaría entrever una actitud de mayor compromiso pero siempre con la función más que con los procesos o las personas. La dirección se limita a hacer cumplir las normas y elude en ese resguardo, los riesgos inherentes a cualquier otro tipo de actuación que ponga en duda el mantenimiento de la estructura vertical.

La siguiente cita es elocuente porque no sólo atiende la normativa sino que sea afianza también en lo administrativo: (064): *El director debe ser el gestor de toda la institución educativa [...] Atender fundamentalmente las cuestiones administrativas y cumplir con la normativa vigente.* Este tipo de dirección, pues indicarlo como liderazgo no sería del todo apropiado, es parte de lo que se observa aún como modelo organizacional en muchas escuelas de todo el mundo (Álvarez, 2010). El modelo burocrático que algunos autores le indican una relación con el *laissez faire* recurre a la indiferencia de las acciones y de los sujetos como cubriéndose de objetividad. Álvarez ha caracterizado algunas conductas de este estilo de dirección:

- Evita el compromiso personal en temas problemáticos que puedan desequilibrar el orden establecido.
- No pone interés en los objetivos que no vengan fijados en forma prescriptiva.
- Evita tomar decisiones que no estén avaladas por la legislación.
- Evita tomar posición en enfrentamientos personales.
- Respeto el trabajo profesional de sus subordinados porque accedieron por concurso.
- Le interesa que el personal respete los procedimientos administrativos oficiales, lo considera más importante que los resultados académicos
- Habla justamente del enorme trabajo de la dirección y de la presión burocrática de los papeles. (p.41)

La organización burocrática que influencia en un estilo rígido e inmutable de la dirección, vio justificado su modelo en el momento histórico del diseño de los sistemas educativos para establecer un funcionamiento acorde con el orden social. Hoy se le cargan dos fuertes obstaculizaciones. La primera es la despolitización institucional y de los ciudadanos que se ven involucrados en las organizaciones educativas y la segunda, la falta de reconocimiento de la participación como acción activa democratizadora y reflejo de una ciudadanía crítica.

El último tipo de liderazgo que se analiza en relación con los contenidos vertidos por los directivos es el denominado liderazgo instructivo o educacional. Este tipo de liderazgo viene adjunto a la exigencia de mayor calidad y mejores resultados por parte de la educación escolar. Le otorga mayor centralidad a la motivación y capacidad pedagógica y didáctica de los profesores porque en ellos se cubren las expectativas de procesos de enseñanza exitosos. Greenfield (1987, citado en Álvarez, 2010) define muy preciso el liderazgo pedagógico del directivo: “es aquella persona que posee capacidad de convencimiento para conseguir que los profesores se entusiasmen con su trabajo de profesores” (p.53).



El interés por la escuela en este enfoque es en definitiva el interés por el resultado de la enseñanza e implica un ajuste centralizado y periódico del currículum y una evaluación externa de resultados. El perfil del directivo en este enfoque está descrito por Rosenholtz (1985 citado en Álvarez Fernández, 1996)

Selecciona cuidadosamente a los profesores, gana a los profesores implicándolos en el proyecto educativo del centro, conoce, orienta y valora el trabajo de cada profesor, mantiene centrados a los profesores en tareas relevantes para el aprendizaje discente, otorga participación en la adopción de decisiones, promueve el perfeccionamiento continuo de los profesores (p.334)

En el discurso de los directivos se apela, como referencia distintiva, al deseo de ocuparse más de lo pedagógico en sus tareas. La cita (068): *Como director es una emoción poder estar un día más frente a la escuela, más que al frente, dentro de la escuela, porque yo creo que si uno eligió la docencia y estudio para eso, el lugar donde está lo debe sentir, si uno no lo siente es como que si va a pasar el tiempo*; abre la reflexión donde si mencionarlo el directivo reactualiza su función docente, de profesor, de maestro y le coloca una connotación emotiva muy explícita. Este tipo de liderazgo está centrado en la enseñanza. Denominado también como liderazgo pedagógico Duke (1987 citado en Álvarez Fernández, 1996) plantea dos áreas de actividad plenamente interrelacionadas: “el favorecimiento de la mejora de la calidad de la enseñanza y la capacidad para tratar con éxito ciertas situaciones clave” (p.331). En las citas siguientes la sola mención de lo pedagógico revela la inclinación de esos directivos a un liderazgo e intervenciones de carácter instruccional o pedagógico. Así lo expresan: (061): *No están dadas las condiciones ideales, para que uno se ocupara de lo que exige el cargo de un director, intervenir en lo pedagógico ... [...] Después cual es el rol de cada uno, el director es la autoridad del establecimiento, es el responsable de la conducción*; (052): *El vicedirector tiene la función de suplir al director [...] se ocupa fundamentalmente de lo que son las tareas pedagógicas...;* (046): *Ser directivo ahora es intentar poner en práctica una serie de herramientas a nivel pedagógico, a nivel organizacional, y a nivel comunicativo [...]*. Este tipo de liderazgo guarda una estrecha relación y pertinencia con las orientaciones del movimiento de escuelas eficaces. De este marco de referencia surgen competencias propias del liderazgo directivo por la eficacia que según San Fabián (1991, citado en Álvarez Fernández, 1996) en grandes rasgos define como:

1. La dirección tiene un proyecto que es capaz de transmitir a toda la comunidad escolar.
2. La dirección interviene en el ámbito curricular colaborando estrechamente con el profesorado
3. La dirección crea un ambiente ordenado y un clima escolar que facilita la enseñanza y el aprendizaje.
4. La dirección conoce la enseñanza de calidad y trabaja activamente con el profesorado para mejorar su capacidad profesional.
5. La dirección supervisa y evalúa el rendimiento del centro. (p.334)

Estos estilos de liderazgo instruccional, pedagógico o de eficacia marcan una cierta tendencia en el discurso y en las prácticas de los directivos de secundaria, en general, en Argentina: Una de las razones deriva del mosaico de disciplinas que presenta la propuesta curricular y la tendencia a que cada profesor se concentre en su circuito de enseñanza con poca incidencia en la dimensión institucional de su trabajo, en razón también de no contar con tiempos laborales fuera de los horarios de clase. Este panorama promueve la demanda de capacitaciones de los campos disciplinares dejando para un incierto segundo lugar la capacitación con incidencia institucional. De esta forma es lógico que los directivos terminen acentuando en su estrategia y estilo de dirección la búsqueda de la eficacia individual en desmedro de propuestas integrales e integradas de toda la institución.

Finalmente los conceptos de gestión y liderazgo han sido objeto de estudios con motivo de poder diferenciarlos, calificar el alcance de cada uno y orientar así que tipo de acciones acentúan estas categorías. Gestionar o liderar, management o leadership, cada uno aglutina diferentes tareas y funciones de la dirección de las organizaciones. Aquellas más de carácter ejecutivas, de gestión como las llaman o las que responden a características de habilidades y actitudes. En el ejercicio de cómo se dan las inclinaciones de los sujetos directivos por cada estilo Álvarez (2010) parte de la pregunta: ¿Qué factores influyen para que unos centros y directivos desarrollan un perfil más burocrático y otros se acercan más al rol de liderazgo?, para luego señalar tres factores determinantes del estilo de dirección a saber:

- a) El modelo organizativo impuesto por la normativa vigente, la cultura o la historia de un sistema educativo.
- b) Los objetivos y misión del centro también impuestos por las instituciones o las modas dominantes.
- c) La personalidad, sensibilidad y forma de entender la dirección de los sujetos que desempeñan funciones directivas. (p.23)

La distinción entre gestionar y liderar contó con algunas investigaciones entre las cuales la de John Kotter (2000) ha sido una de las más reconocidas. En el siguiente esquema se puede observar la diferencia entre liderazgo y management según Kotter elaborado en Álvarez (2010):

LIDERAZGO	MANAGEMENT
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posee visión de futuro</li> <li>• Conoce e intuye las dinámicas del cambio que conducen al éxito</li> <li>• Crea equipo e implica emocionalmente al personal en un proyecto</li> <li>• Comunica valores creencias y principios que hacen cultura</li> <li>• Motiva e incentiva al mismo tiempo que reconvierte el conflicto</li> <li>• Armoniza intereses, objetivos y expectativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Define los objetivos y planifica los procesos</li> <li>• Gestiona el tiempo, los horarios</li> <li>• Organiza el trabajo, crea estructuras y los dota de recursos</li> <li>• Gestiona recursos financieros</li> <li>• Obtiene resultados según los objetivos previstos</li> <li>• Evalúa y controla la actividad y a sus responsables</li> </ul>

Cuadro 37: Comparativo Liderazgo y Management en Kotter. (En Álvarez, 2010, p.25)

Estas caracterizaciones no son antagónicas. Para un modelo de gestión compleja como son las escuelas secundarias, estos perfiles se complementan y cooperan entre sí. El lado de la comprensión de los procesos de dirección y el lado de la organización de la misma son caras de una misma moneda. Las acentuaciones de una conducta o actitud responderá a las formas en que se de el acontecer de los sujetos en las instituciones en relación a las finalidades propuestas, los intereses en juego y la viabilidad de la permanencia de la organización escolar.

### 3.3.2. Perfil directivo y competencias

La incorporación del desempeño por competencias en el ámbito de la educación y de la dirección escolar en particular, como en otras aristas equivalentes han sido influencias del ámbito de la gestión empresarial. Competencia es un término complejo, polisémico y con variaciones según el tipo de sentido semántico y lingüístico que se le otorgue en educación, (Gimeno Sacristán, 2008; Fernández Díaz et al., 2002) pero resulta más preciso cuando se lo trata en el tema de la dirección escolar. Vázquez Recio (2013) en una postura interrogativa sobre el sentido de la aplicación del recurso de las competencias en educación sostiene que “el discurso de las competencias es un discurso técnico, basado en determinar qué competencias son la adecuadas para conseguir

buenos resultado en el alumnado” (p.70). El debate sobre el concepto de competencia esta tensionado desde diferentes ángulos. Uno de ellos es el que lo relaciona con los términos de función y tarea (Álvarez, 2010). La función se define como las obligaciones que la administración asigna según el puesto de desempeño, la tarea son el cometido específico propio de la obligación asignada y finalmente las competencias son los conocimientos, habilidades, valores y experiencias que capacitan a un sujeto para desempeñar una función. Otro ángulo en mirada más crítica lo desarrolla Vázquez Recio (2013) para dejar algunas derivaciones que sobre la utilización de las competencias para directivos, a su entender, perturbarían su desempeño. La tendencia a la especialización como consecuencia del trabajo por competencias puede conformar la idea de directivos esencialmente técnicos especializados lo que implica colocar a la dirección en un escalón de superioridad. Esta superioridad técnica puede ser distante de los otros sujetos y comunidad disminuyendo la intervención micropolítica. Otra lectura apunta a que cuanto más precisas estén las competencias, en esta configuración técnica del cargo directivo, se lo vea como una tarea mecánica y perfecta. Estos ejercicios de delimitación a priori y en cierto sentido, de precisión para el desempeño directivo, acompaña la imagen que utiliza Teixidó Saballs (2007) sobre directivo robot en la siguiente descripción: “Se trata de establecer un retrato robot de buen directivo, que posibilite determinar los factores fundamentales del trabajo bien hecho y, por lo tanto, permita identificar los comportamientos adecuados y las competencias que lo incluyen” (p.13). Como planteo de fondo Vázquez Recio (2013) reconoce que la acción es donde se define día a día el proceso de concreción de las funciones directivas. “La acción es la expresión real de la dirección escolar que implica una interpretación de las funciones” (p.81). La acción esta impregnada de todos los componentes del contexto. En la interpretación de la acción como instancia de conformación de la intervención directiva quedan supeditadas las competencias. Así lo define:

[...] Las competencias no existen por sí mismas, e incluso lo que se determina como competencias para la dirección no son competencias. [...] Podemos llegar a hablar de competencias cuando se las vincula a la acción y al sujeto que realiza ésta [...] en el punto de mira debe situarse en la acción y en el sujeto para llegar después a determinar, si es el caso, las competencias que éste pueda tener [...] el concepto de acción aporta un valor diferente a la dirección y consecuentemente a las competencias directivas. (pp. 80-81)

El concepto de competencia contempla distintos ámbitos de la personalidad del individuo Álvarez (2010) coincidiendo con varios autores indica tres atributos personales interactivos que definen la competencia profesional:

- Dominio cognitivo: son los conocimientos conceptuales instrumentales que la persona ha ido adquiriendo sobre el objeto de su trabajo
- Dominio procedimental: el conjunto de habilidades y destrezas imprescindibles para hacer bien un trabajo
- Dominio afectivo: valores, principios, creencias o intereses que justifican un tipo de acción u otro y que motivan al individuo para manifestar un comportamiento constructivo en su trabajo. (p.109)

Otros de los autores que ha desarrollado un ejercicio de antecedentes sobre competencias y luego relacionado con competencias de los directivos es Teixidó Saballs (2007) que lo define así:

La etiqueta competencias directivas se utiliza para designar los comportamientos que favorecen el éxito de las personas que ejercen funciones directivas. El enfoque competencial ha prestado una atención específica al estudio y desarrollo de las competencias directivas. En su delimitación deben tenerse en cuenta necesariamente la característica singulares de cada organización (titularidad misión estructura organizativa cultura historia) Ello no obstante, es posible identificar una base común a partir del análisis de la función directiva. (p.14)

La incorporación de las competencias en la educación implicó llevar este recurso al campo también, de la evaluación por competencia. Solo a título de ejemplo se cita la instrumentación que viene llevando cabo, en el contexto latinoamericano, Colombia (2008) con el plan de evaluación por competencia de la función directiva. En primera instancia define desde los instrumentos oficiales del Ministerio el alcance de las competencias y sostiene al respecto:

La Evaluación de Competencias valora "... la interacción de disposiciones (valores, actitudes, motivaciones, intereses, rasgos de personalidad, etc.), conocimientos y habilidades, interiorizados en cada persona", que le permiten abordar y solucionar situaciones concretas; "una competencia no es estática; por el contrario, ésta se construye, asimila y desarrolla con el aprendizaje y la práctica, llevando a que una persona logre niveles de desempeño cada vez más altos." (MEN, 2008, p. 13.) (p.8)

Resulta interesante la diferenciación de tres tipos de competencias que este plan colombiano ha implementado para la evaluación y análisis de la función directiva. Consideran la puesta en juego de competencias que involucran saberes disciplinares específicos, saberes pedagógicos y atributos personales particulares. El modelo para la Evaluación de Competencias de directivos lo presentan en la siguiente tabla:

Tipo de competencias	Descripción
Comportamentales	Conjunto de características personales (actitudes, valores, intereses, etc.) que favorecen el desempeño de las funciones de docencia y dirección educativa.
Pedagógicas	Conjunto de competencias relacionadas con los conocimientos y habilidades del docente o directivo docente, para formular y desarrollar procesos de enseñanza–aprendizaje en las instituciones educativas.
Disciplinares	Conjunto de conocimientos y habilidades relacionadas con el área de conocimiento específica del docente o directivo docente.

Cuadro 38: Modelo para la Evaluación de Competencias. (Colombia, 2008) (p.9)

Si las competencias directivas se pueden influir desde atributos personales interactivos (Álvarez, 2010) un componente esencial resultará el de la experiencia concreta de la vida de los directores y directoras. Santos Guerra (2013) indica una serie de aspectos que serían coadyuvantes para la conformación y consolidación de algunas competencias en tanto estas son también motivo de aprendizaje profesional para los directivos. Estos aspectos, que aunque no los mencione el autor, (Santos Guerra, 2013) tienen un encuadre de competencias, y el los presenta como exigencias a la hora de aprender a ser directivo, esos, con breves reformulaciones son los siguientes (pp.85-87):

1. **Querer aprender:** hay personas y situaciones de la cuales podemos aprender.
2. **Reconocer errores:** reconocer el error, buscar su causa y no repetirlo.
3. **Saber observar:** ver la realidad y tener teoría para interpretarla.
4. **Saber escuchar:** para aprender hay que escuchar.
5. **Conocer el contexto:** conocer los signos de los tiempos y los significados de los espacios.
6. **Comprender la cultura de la escuela:** conocer la identidad de cada escuela: los códigos, los rituales, los estereotipos, la micropolítica de la escuela.
7. **Hacerse preguntas:** interrogarse sobre las prácticas y sus consecuencias,, buscar evidencias.
8. **Investigar sobre la práctica:** contestar preguntas pero no con suposiciones ni inconsistencias.
9. **Hacer autocrítica:** no se aprende sin autocrítica. Las causas están también en uno mismo.
10. **Abrirse a críticas:** las críticas son camino de aprendizaje, expresarlas indica un clima de libertad de opinión.
11. **Implicarse afectivamente:** dirigir y amar lo que se hace y para quienes se hace aumenta la autoridad. Siempre habrá compromiso emocional.
12. **Reflexionar por escrito:** escribir sobre sus experiencias y prácticas directivas. Hacen mucha falta para difundirlas.

13. **Leer lo que otros han escrito:** hay que leer incesantemente sobre la diversidad de fuentes del saber. Eso ayuda a la mejor comprensión de la realidad escolar.
14. **Compartir la experiencia:** explicar, escribir y compartir la experiencia directiva propia y ajena. Una fuente inestimable de aprendizaje.

En la perspectiva del liderazgo compartido Álvarez (2010) sintetiza el desarrollo de cuatro competencias básicas, a solo título de mencionarlas son: competencia de pensamiento estratégico; competencia de gestión del aprendizaje; competencia de las relaciones personales y competencia de la organización de los equipos de trabajo.

Habiendo analizado la versión de tareas y competencias directivas se desarrolla a continuación una correlación de aquellas competencias y los comportamientos que se infieren según lo indicado por los directivos en la categoría sobre perfil directivo y sus características. Entre las distintas clasificaciones de las competencias citadas en Vázquez Recio (2013, p.74), como la de Campos (2004) o Teixidó Saballs (2007) se ha considerado la propuesta que presenta Poblete Ruiz y García Ollala (2002-2003). En el cuadro 39 se indican para las competencias que se hallaron, los comportamientos correspondientes según las entrevistas.

Indicar el comportamiento en correlación con las competencias ya establecidas por algunos autores significa indicar el proceso hacia la adquisición y aprendizaje de conductas, disposiciones y actitudes efectivas que contribuyen a la consolidación de las competencias generales y más valoradas para la dirección. Se trata de aquellas que los estudios han sistematizado pero también es necesario dar lugar al surgimiento de otras competencias que no se han definido aún o que requieren mayor especificidad, como por ejemplo, la competencia para la democratización como finalidad de la participación y conciencia ciudadana de los derechos, la competencia que incluya la construcción crítica del conocimiento sobre la escuela, la competencia por la autoevaluación del desempeño, la competencia para alcanzar una sistematización de la práctica directiva y la producción personal académica y la competencia de la politización de la institución como forma de hacer vigente y de incluir los intereses sectoriales y las identidades culturales.

## Competencias y comportamientos de los directivos

Competencias	Comportamientos
<b>Instrumental</b>	
Planificación	(040) Multiplicidad de tareas que se ejercen a la vez (040) Marcar los objetivos (043) Hacer todo a la vez (058) Capacidad de organizar
Toma de decisiones	(047) Orientar respecto a las políticas educativas (034) Tomando decisiones (escuchando) (035) Evaluar (065) Ser justo al tomar decisiones
Pensamiento analítico	(032) Tener otra visión como directora (035) Anticipar (058) Tener un marco teórico (042) Pararse desde otro lugar
Comunicación	(034) Estar escuchando ( tomar decisiones) (065) Que sepa escuchar
Orientación personal	(043) Tener vocación (054) Tener vocación (047) Ser director, una responsabilidad política (054) Como agentes del Estado somos responsables (067) Ser una persona responsable, equilibrada y justa (058) Ser abierto, ser tolerante (042) Darse cuenta de las fortalezas
<b>Sistémica</b>	
Innovación	(048) Hacer crecer a la institución
Espíritu emprendedor	(048) Proponer ideas
Liderazgo	(040) Marcar el norte, el rumbo (043) Usando todos los sentidos (066) Soy uno más de ellos (032) Agente multiplicador
Coaching	(031) Guiar o buscar el rumbo
Orientación al logro	(035) Entusiasmar (048) Estimular a la gente para nuevos proyectos
<b>Interpersonal</b>	
Resistencia al estrés	(044) Llevar a cabo los ideales
Relaciones interpersonales	(065) Ser una persona ecuánime (066) Soy un asesor más (042) Poder manejar el conflicto (031) Animación
Trabajo en equipo	(066) Es un equipo (044) Hacer que el grupo te siga
Negociación	(034) Gestionadores y mediadores (042) Ser una persona conciliadora

Cuadro 39: Competencias y comportamientos de los directivos según entrevistas.



### 3.3.3. Dirección y compromiso

Los directivos han expresado en varias de sus respuestas y reflexiones el concepto de compromiso, al que se le reconoció entidad para nombrarlo como categoría de análisis. Un término de uso muy frecuente en el discurso docente al momento de querer otorgar una nota distintiva sobre la dimensión personal o que recaer sobre otras personas, y la asunción de responsabilidades y disposición frente a la tarea. Su uso está incorporado tanto para afirmar cuando hay compromiso como para, agregando el no, referir a los que se ubican distantes de las responsabilidades. Se da a entender que la categoría compromiso, en la docencia en general y en la función directiva en particular puede guardar alguna reminiscencia con la histórica categoría de la vocación docente. Entre otras, algunas de las citas lo menciona, por ejemplo la (054): *Primero hay que tener [...] vocación [...]* y la (043): *y que si tiene vocación que siga, si no, no*; estas plantean una polaridad entre tener o no tener vocación para la función directiva siendo esto un determinante para la continuidad en el cargo. Sin recurrir al concepto de compromiso se puede inferir una muy directa relación.

Para esta categoría, 13. Gestión directiva y compromiso, se hace un análisis en dos sentidos. En uno se describen los posibles escenarios, motivos de la realidad que impulsan o promueven que un directivo ofrezca frente a esas situaciones una actitud comprometida. - La realidad me llama a comprometerme, podría perfectamente decir un director o una directora de una escuela secundaria. En el segundo sentido se ha procurado identificar las disposiciones, actitudes y alcances respecto del compromiso. Para ambos casos se pasa a detallar:

#### A) Escenarios motivos del compromiso según las entrevistas:

- (235) *La escuela está en una sociedad con problemas.*
- (236) *El compromiso es el que está problematizando todo esto, hay mucha falta de compromiso*
- (237) *Mi tarea directiva responde a cubrir necesidades*
- (238) *Tengo un compromiso con la política*
- (239) *Tengo mi compromiso en democratizar la institución*
- (240) *El compromiso me parece nació acá (en la nueva escuela secundaria)*
- (240) *Cuánto más se puede hacer desde la dirección de una escuela*
- (241) *Ciertas cosas me movilizan [...] dejamos sin resolver muchas problemáticas adolescentes*
- (241) *Poder hacer algo más por ellos desde el aprendizaje*
- (242) *Entonces una escuela tiene buen funcionamiento si los directivos...*

(243) *La escuela actual demanda, porque la sociedad actual demanda*

B) Disposiciones / actitudes derivadas del compromiso:

(235) *Seguir trabajando*

(235) *Compromiso con la institución*

(236) *Falta compromiso*

(237) *Aporto mucho*

(237) *Que el docente se ocupe, como me ocupo yo*

(238) *Tengo un compromiso con el pibe que viene acá*

(240) *Por el compromiso con la escuela [...] Todo eso que sentía, [...] se puede generar.*

(241) *Tomar el cargo, como una forma de “salvar” la oportunidad*

(242) *Si los directivos tienen [...] coraje, conocimiento y muchas ganas de hacer*

(243) *Si uno quiere pasar por la escuela haciendo que valga la pena, comprometido o si quiere solamente transcurrir.*

El compromiso que asumen los directivos no son por las competencias técnicas que tienen asignado. La dirección es en esencia una acción educativa. Este presupuesto no puede quedar reducido a las destrezas de las competencias técnicas y el conocimiento específico. El compromiso expresa una posición ética. Cuando en el tratamiento sobre competencias de los directivos se adopta el enfoque de la acción se produce un corrimiento de la centralidad que estaba ubicada en la competencia para pasar ahora a la ética. Las constataciones del compromiso de un directivo se producen en la acción, no en la versión a priori de las competencias. Por ese motivo Vázquez Recio (2013) describe el alcance de la ética en este caso:

La ética pasa a ocupar un lugar destacado en la comprensión de la dirección; toda acción tiene un valor ético. (p.82) La ética de la responsabilidad, el compromiso colectivo en pro de la justicia social y el bienestar moral, intelectual y afectivo y las cuestiones curriculares no pueden quedar ocultos por la gestión y la administración. (p. 79)

En esta posición sobre la ética radica uno de los sentidos del compromiso que expresan los directivos. El compromiso es la explicitación de la ética que se concibe diariamente frente al trabajo asumido. El compromiso es también asumir un liderazgo democrático que implica cultivar una sensibilidad por el buen trato y por el otro como objeto y finalidad del compromiso. Otra de las variables que en general se ha desarrollado poco en educación y menos aún en el campo de la dirección es el vínculo entre compromiso, subjetividad y deseo. ¿Qué compromiso mueven los deseos del directivo? Aquí cobra importancia comprender las formas impuestas y dominantes de

la subjetividad de los directores y directoras, de la producción y del deseo (McLaren (1994). Los deseos y compromisos se terminan traduciendo en el accionar de los directivos a través de las notas de la voluntad, la operación y la construcción de significado.

En los escenarios motivos del compromiso expuesto por los directivos se puede entrever que en las expresiones hay una interpretación de la realidad. Hay una lectura del contexto. Comprometerse requiere indefectiblemente leer el mundo y actuar en consecuencia. Esta categoría ha sido reiteradamente planteada por Freire (2003): “Cómo educador (*aplicable a directivo*) necesito ir “leyendo” cada vez mejor la lectura del mundo [...] del contexto inmediato y del más amplio” (p.79), leer las relaciones político - pedagógicas que se expresan en la experiencia. Insiste nuevamente Freire (2003): “Una de las tareas fundamentales del educador progresista es, sensible a la lectura y a la relectura del grupo, provocar a este y estimular la generalización de la nueva forma de comprensión del contexto” (p.80). Otros aportes que se vincula con el compromiso en Freire (2003) y que se reflejan en lo que sostienen los directivos se plantean en dos enfoques importantes, uno como “saber fundamental: cambiar es difícil pero es posible” (p.77), en el discurso educativo la palabra cambio suele estar en consonancia con el término compromiso, en general se sitúa que todo cambio es siempre para mejor. El segundo aporte actualiza el concepto de resistencia como pensamiento y conducta de los educadores progresistas y comprometidos, transferible a lo que han expuesto los directivos, cuando sostiene:

Sin embargo, es preciso que, en la resistencia que nos preserva vivos, en la *comprensión* del futuro como *problema* y en la vocación para *ser más* como expresión de la naturaleza humana en proceso de estar siendo, encontremos fundamentos para nuestra *rebeldía* y no para nuestra *resignación* frente a las ofensas que nos destruyan el ser. No es en la resignación en la que nos afirmamos, sino en la *rebeldía* frente a las injusticias. (p.76)

Otra reflexión en línea con el sentido del compromiso y los deseos de un futuro mejor se encuentran en el texto de Fullan y Hargreaves (1997) con su franco título de desafío: ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?, la respuesta, en una primera rápida palabra, empieza con *compromiso*. ¿Por qué merece la pena luchar en la escuela? Hay un deseo en construcción y una expectativa de sentido superior que inunda las concepciones y voluntades para hacer algo que mejore. En su desarrollo

Fullan y Hargreaves (1997) recurren a la figura de docentes totales la cual se puede proyectar en los directivos. Esto significa que ellos no son solo personas en su componente racional, sino que también juega un papel fundamental el registro de la acción voluntaria y ética. En la voluntad y la ética también se determina el compromiso, como ya se ha mencionado. El compromiso no es una variable que se agota en lo individual, debe ser ante todo colectivo, de todos los sectores. La escuela que necesitamos como plantea Eisner (2002) se construye desde la pasión y la creatividad como otro componente del compromiso con énfasis en lo colectivo y lo institucional.

Hay un modelo de gestión directiva comprometida. ¿Qué significa estar comprometido? Qué hay una percepción muy clara de la realidad y la voluntad de da una respuesta pertinente y efectiva en la dimensión de lo que significa directivos responsables que ven más allá de la eficacia escolar.

#### **3.3.4. Dirección y ser buena persona**

Hay una conclusión, que gira en el pensamiento de muchos directivos, “ser buena persona” que de una manera muy simple la definen para la función como el caso de las siguientes citas (032): *Para ser director hay que ser equilibrado. Para mi, para ser director o cualquier otra función, tenés que ser una buena persona...;* (033) *Para la dirección en concreto me parece que hay que ser buena persona, que hay que ser humanamente solidario, democrático, lo peor de una dirección es una persona autoritaria, eso destruye la escuela;* (054)[...] *y después tiene que tener buen trato con la gente y los alumnos esos es fundamental...;* (059) *Puedo ser muy tecnócrata y no ser una buena persona [...]*

La vida cotidiana de las escuelas no solo ha permitido *conocer buenas personas* en la función directiva sino que también se ha constatado la mala disposición, la no colaboración, la no implicancia de otros directivos hasta llegar a los conflictos interpersonales por conductas y actitudes con cierto grado de perjuicio y perversidad. Santos Guerra (2013) utiliza la figura de jefes tóxicos, que ha sido tomada de un texto homónimo de Iñaki Piñuel, para poner en plano de análisis estas realidades que suelen quedar ocultas. Las toxinas que infunden voluntaria e involuntariamente algunos directivos, (es de esperar un número minoritario) a la institución educativa impactan sobre las víctimas dejando huellas de naturaleza psicológica y social. Los sentimientos

más perjudiciales desmantelan la integralidad de las personas: anulación, estigmatización, desmoralización, violencia simbólica, angustia, impotencia, odio. Estos estados y actitudes terminan contaminando toda la organización y atentan contra los valores esenciales de las personas, así lo enfatiza Santos Guerra (2013):

Los jefes tóxicos suelen actuar de forma casi natural en organizaciones tóxicas y aprenden fácilmente de otros jefes tóxicos a los que han visto actuar o de los cuales han sido víctimas. [...] Estos emisores de toxinas son dañinos en cualquier organización pero en escenarios educativos son todavía más nefastos porque rompen el núcleo esencial de la educación, que es el cultivo de la dignidad de la persona. (p.83)

Esas historias quedan selladas en la mirada y percepción de los sujetos y crea las representaciones sobre los cargos y funciones y sobre las relaciones personales. La siguiente cita de una entrevista permite dejar entrever situaciones de raíz emotiva que pueden perturbar el desempeño de la función directiva por eso un sugerido examen previo de salud mental: (053): *Mi modelo de dirección es no al asistencialismo puro. [...] Para ser director en la actualidad se rinde un examen [...] pero debería complementarse con un examen psíquico para saber el estado emocional de la persona...*

El deseo de ser una buena persona en la gestión directiva se puede considerar que esta también descifrado en dimensión comparativa y que surge de la mirada sobre otros directivos. No todos los trabajos sobre organización escolar y sobre dirección abordan estas líneas de análisis. La incorporación de la categoría conflicto es relevante pero no resulta suficiente para explicar estos casos porque no termina involucrando al propio directivo como motivo del conflicto. Antúnez (1998) incorpora una breve consideración en un planteo al respecto dirigiéndose hacia los otros no directivos a partir de una pregunta que abre una posible interpretación del origen del conflicto:

¿Y las personas que no se implican? [...] los miembros de la comunidad escolar no siempre estamos dispuestos a participar. El caso es especialmente difícil de resolver si esa actitud individualista y poco solidaria se manifiesta entre algunos miembros del profesorado. En ocasiones, la impresión de que el poder está lejos, o en otra parte, implica un inevitable sentimiento de irresponsabilidad que dificulta y entorpece la participación. (p.67)

No obstante esta afirmación más genérica se puede transformar en autorreflexión para los propios directivos. En el trabajo de Antúnez (2000), sobre La Dirección de sí mismo hay un breve ítem sobre el autoconocimiento que opera sobre el interés de

conocer las fortalezas y limitaciones. Para la bibliografía todos los directores *son buenos*, es su deber ser, es lógico que los textos así lo presenten pero no es faltar a la verdad que los conflictos también tiene origen en la figura y comportamiento del directivo. La extensión en tantos textos sobre el liderazgo democrático y transformacional no ha incorporado en términos contradictorios como las posturas autoritarias se expresan sutilmente en la vida cotidiana de las instituciones educativas. Estas se marcan en las manipulaciones y modos de actuar que perjudican a los demás miembros desde intereses ilegítimos. Aunque no sea tan frecuente, merecen ser observadas. Llama la atención que el liderazgo autoritario sea alcanzado solo por mención en los textos y sin acotar formas de cómo se visualiza o actúa en penumbras en las prácticas, hay sobrados antecedentes al respecto que lo justificarían. Se hará necesario disponer de la capacidad crítica suficiente para poder desarrollar una fuente de conocimiento que no deje oculto los desempeños irregulares de los directivos. Las administraciones de supervisión educativa cuentan con el conocido recurso de expediente por irregularidades y sumario como pautas de control disciplinario que son de aplicación para todos los agentes públicos del sistema educativo incluidos los directivos.

En síntesis este planteo orienta a reconocer y abrir como interés de estudio dos adjetivaciones sobre los modelos de gestión directiva. Por un lado uno que rápidamente puede enunciarse como un modelo de gestión directiva de humanidad, generosidad e intelectualmente honesta, desde la promoción de la dignidad. El otro derivaría a un modelo de gestión de origen tóxico, de sentido estigmatizante y como modelo de perversidad y obstaculizador. Estas características de resultar estructurales se estaría próximo a un cuadro de patología individual e institucional que de situaciones simplemente irregulares. La reflexión, en definitiva, deja una apertura a un ángulo de análisis de los modelos de gestión directiva, en particular en el secundario, donde se agrava la inclinación en estas situaciones de deterioro. Siendo el secundario atravesado por las representaciones ya conocidas de un nivel escolar que no siempre es aceptado como universal y para todos, las estigmatizaciones y los tratos arbitrarios y discriminatorios suelen estar presentes como actitudes y procedimientos en los modelos de gestión directiva y en las culturas institucionales.

### 3.3.5. Directivos y saberes para la gestión

Esta categoría 4., se enuncia como: Saberes del director/a para la gestión. Trata sobre como los directivos han definido lo que consideran relevante desde lo saberes y el conocimiento a la hora de verse respaldado para la gestión directiva. Guarda una estrecha relación con los trabajos que sugieren programas de formación para la dirección, aunque en esta ocasión se prioriza lo que los propios directivos mencionan de sus saberes y demandas inmediatas para su desempeño como tales. Los saberes y los conocimientos concurren entrelazados con la práctica de los directivos, el origen de la constitución de los saberes responden a condiciones simbólicas, subjetivas y materiales atravesadas por lo situacional de cada práctica en tanto lo cruzan las tensiones de la vida social. Saber y práctica directiva van de la mano en medio de los contextos institucionales complejos y de las trayectorias y biografías de los directivos. Las escuelas secundarias en particular son receptoras de un mundo diverso y heterogéneo que llega a sus aulas en el marco del acceso universal al nivel. Lo que históricamente el saber oficial homogéneo y constante resolvía para la intervención directiva hoy está en plena crisis. El ejercicio de la anticipación, que estaba gestado con los modelos de planificación racional y lineal no sufría variaciones y la demanda de los saberes necesarios para la gestión tenía una resolución en los formatos de los manuales de desempeño. Las nuevas configuraciones han puesto en evidencia las fisuras de esas plataformas rígidas de saberes y procedimiento institucional. Muchos de los registros sobre los saberes necesarios de los directivos en la actualidad surgen de las experiencias subjetivas que han objetivado la realidad particular de cada escuela. A los *saberes universales* se le han sumado los *saberes focalizados* como fuente que alimenta el respaldo necesario de conocimiento para actuar en la inmediatez y simultaneidad tal cual se presenta hoy la práctica de la dirección. Entre los enfoques que trabajan sobre el conocimiento de los docentes, puesto que sobre específicamente el pensamiento y conocimiento de los directivos aún hay menos producción, se hace referencia al esquema planteado por Poggi (2001) que describe desde varios autores los énfasis particulares:

Saberes del sentido común, saberes populares, destrezas, saberes contextuales, conocimientos profesionales sobre las estrategias de enseñanza y el currículum (Carr y Kemmis. 1988);

Conocimiento de los contenidos de la materia, pedagógico (relativo a principios y estrategias generales) (Schulman 1989);  
Formación en observación, diagnóstico, planificación, administración, comunicación y evaluación (Veenman, 1988);  
Saberes sustantivos vinculados con la disciplina, pedagógicos e institucionales (Braslavsky y Birgin, 1992);  
Conocimientos declarativos, procedurales y contextuales (Tochon, 1993);  
Saber académico, técnico y fenomenológico (Porlan, 1998);  
Conocimiento de la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión de la acción (Schön, 1992) (pp. 23 -24);

Estas referencias si bien se han relevado del conocimiento del docente en general, pero posible de proyectar en el caso de los directivos, guardan entre sí una constante del valor de la experiencia. Los saberes están implícitos en los patrones de acción. (Ver Capítulo I, Apartado 2.) Este sentido es el que se denomina conocimiento práctico. En su trabajo sobre conocimiento práctico en la formación docente, Viscaíno (2008) caracteriza este tipo de conocimiento en relación a los docentes en general y en este caso aplicable a los directivos:

Se parte de pensar dicho conocimiento práctico como una construcción social y personal, que evoluciona y se modifica a partir de un complejo entramado de condiciones y adopta formas diversas de expresión y organización. [...] El conocimiento profesional docente, en particular, es pensado como una construcción que se nutre de diversas fuentes (experiencias de vida, de formación académica y de socialización profesional), que se reelabora y resignifica gradualmente, en cada uno de los espacios por los que el sujeto transita, y su cambio y transformación se ve especialmente motivado por experiencias cargadas de sentido para el sujeto particular y los grupos de los que participa. (p.3)

Algunos autores como Frigerio (2001) destacan la condición del saber colectivo para la gestión directiva, aspecto prácticamente omitido en las citas de referencia. El aporte enfatiza saber colectivo:

[...] siempre habría que intentar superar el clivaje entre “saberes institucionales” y “conocimientos sobre la gestión institucional”, abordando sin prejuicios cada una de estas nociones. Salvo en el dominio de un pensamiento tecnocrático, el saber sobre la institución es un *saber colectivo* con distintos grados de formalización. Hace ya algunos años expresábamos que era necesario pasar del *saber no sabido* a un *saber a sabiendas* sobre las instituciones sobre las instituciones en las llevamos a cabo nuestra actividad enseñante. (p.115)

A partir de estas consideraciones se analizan los textos de las entrevistas mediante citas seleccionadas en las cuales se ha buscado la relación de los saberes del directivo con la práctica y la demanda de formación.



Un primer grupo de citas concentra aquellos saberes del directivo que se reconocen que se han conformado desde una valoración especial a los saberes previos y experiencias anteriores en otras funciones. Las citas siguientes marcan esa orientación:

(102a): *pero para ser directora primero hay que ser profesora.*

(103): *Es más fácil si uno antes ha pasado por ser secretario de una escuela, la tarea de secretario te da una amplitud de conocimiento de todo lo administrativo que tenés que manejar que no te la da el ser director solamente.*

(110a): *Para la función directiva la formación básica es ser docente, es lo que establece el estatuto del docente*

(116): *Para ser directora uno se prepara estudiando, no es de la mañana a la noche, lo que vos haces es reforzar lo que ya sabés. La capacitación se va haciendo a través de toda tu carrera.*

En estos casos los directivos *saben* en tanto una experiencia previa le suministró una cuota de información y experiencia la cual consideran pertinente para el momento de asumir la gestión directiva. Es importante llegar a directivo habiendo cumplido pasos previos. Aquí juega un papel extra no solo los saberes necesarios sino también el prestigio de acceder a ser autoridad habiendo transitado los niveles anteriores. A su vez los saberes previos otorgan a la experiencia presente un encuadre de significatividad que brinda una entrada a un circuito cognitivo conocido. El pensamiento de los directivos estuvo anteriormente cercano a pensar como director. La posición que se asume no es del todo desconocida. Este reconocimiento está en función de acción preparatorio para la función directiva lo que permitiría proyectar para los procesos de formación directiva la existencia de instancias de pasantía o residencias previas en funciones coadyuvantes de la dirección.

Otro grupo de contenidos de las entrevistas vincula saberes y experiencia práctica, establece la condición que *se sabe sabiendo*, o sea, en curso de la propia práctica. Así también surgen los saberes procedimentales.

(104): *Si he visto que hay tratados de supervisión, de acciones del director, que son libros que son muy útiles, pero siempre no puedo evitar aplicar la práctica de lo que yo sé. Es tanta teoría, que después decís, esto es lo que tengo que hacer, y es la práctica.*

(105b) *Lo que falta es práctica, porque en la práctica la persona pone pasta a lo que está haciendo.*

(106): [...] para un cargo directivo tengo que estudiar, tengo que seguir más allá.[...] estudié la Licenciatura en Gestión Educativa [...] Empecé a comprar libros, que había pocos en ese momento, para ver sobre la práctica de directivos.

(108b) En conclusión, más que saber, creo que hay que ser muy lector para poder asesorar, sugerir. Y bueno obviamente que hay que saber motivar al grupo de trabajo para lograr los objetivos que nos proponemos en el marco del PEI. Todo lo administrativo se aprende fácil.

(113a): Tiene que tener saberes vinculados a la gestión, que no necesariamente se aprenden en una capacitación en gestión, tiene que ver con el recorrido en la institución, con miradas académicas con miradas políticas que uno pone sobre la institución.

(111): [...] es necesario saber escuchar, poder reflexionar, poder trabajar en equipo y por sobre todas las cosas amor al trabajo pedagógico [...] El trabajo docente debería fundarse más allá del conocimiento disciplinar, en establecer vínculos respaldados en el respeto, la tolerancia y la aceptación de la diversidad cultural.

Para muchos directivos la práctica es la casi única fuente del saber. El trajín de la gestión diaria es tan impactante que el mismo acontecer impregna de manera profunda y capilar el ser directivo. La práctica es la maestra de la gestión directiva. Los textos de estudio al respecto no han alcanzado a reflejar semejante intensidad de la experiencia laboral cotidiana de los directivos. La práctica, no obstante, no es suficiente para los procesos de profesionalización de la dirección. La práctica directiva debe ser sistematizada y resignificada en sus sentido más operativo como en su trayectoria y evolución histórica, cultural y política. En ese sentido una de las tendencias en la formación de los directivos debe atender a las cuestiones de enseñanza de metodologías de sistematización de la práctica.

Un tercer grupo de citas da lugar, según los directivos a los saberes que se pueden denominar específicos. Reúne aquellos saberes de distintas disciplinas, los de carácter global y se incluyen, por lo preciso de algunos directivos, el conocimiento de la propia comunidad.

(102b) [...] tener un conocimiento global más o menos de todas las áreas, [... hay muchas materias que yo realmente no las manejo, pero si tener por ahí la mente bastante abierta,

(105a): La formación para directivos tendrían que dictarla las universidades. [...] tiene que dar al director una mirada muy amplia no solamente sobre la educación en el lugar en donde está trabajando [...] y evolución de la educación a nivel mundial.

(108a): Hay que saber sobre los fundamentos de la política educativa [...] para que se entienda el por qué de la inclusión de todos, [...] Hay que saber sobre teorías de aprendizaje. Sobre planificación. También es necesario saber sobre historia de la educación en nuestro país para entenderle porqué de la política educativa del momento.

(109): El conocimiento es fundamental, saber las leyes que rigen la educación, los derechos de los profesionales de la educación y sus deberes, los derechos y deberes de los educandos, poseer un saber pedagógico, que es la esencia de una escuela, saber cómo funciona una gestión democrática y hacer que ella sea efectiva es muy importante.

(110b) [...] y estudiar para saber todo lo que tiene que ver con el funcionamiento, las normas que se aplican, las disposiciones en educación.

(112): A mi formación le agregaría la parte de reglamentación, todo lo que es manejo de estatutos, reglamentaciones vigentes, acuerdos paritarios, [...] en realidad la parte de la reglamentación es fundamental.

(113b) Hay que saber mucho de didáctica... una formación muy fuerte en didáctica... porque si no una no sabe de qué está hablando, y una formación pedagógica importante y una formación en política educativa sin lugar a dudas... uno tiene que saber mucho de política educativa y conocer la historia.

(115): Para ser directora tuve que leer mucho sobre política educativa, la normativa, el encuadre pedagógico- didáctico de las áreas de conocimiento.

(117): Sobre el saber de un directivo, primero, es el conocimiento de la realidad de la escuela. Después en base a eso y a la experiencia saber aplicar a las circunstancias los contenidos curriculares.

(118): Todo lo que tiene que ver con normativas, [...] Después entender la realidad de la comunidad. Hay unos estudios que hablan sobre conducción directiva que dicen que para conocer cada detalle de su comunidad, lleva 3 años de gestión.

Este registro no sería muy diferente del aquel que formara parte de un diagnóstico que avale un ciclo de formación para directivos. Los contenidos sugeridos

pertenecen al listado de temas habituales de capacitación directiva. Se destaca en la cita (117) y (118) la intención de procurar un conocimiento inmediato de la realidad de la escuela y de la comunidad. Se interpreta la validación del componente situacional para el proceso de la gestión directiva, conocer para gobernar. En Duschatzky (2001) se encuentra una mirada de intento de saber y conocer sobre la situación escolar desde la gestión, a pesar de no comprender todo el universo, pero si destaca que el saber para el cambio requiere de una siempre activa escucha y propuesta:

Gestionar una institución supone un saber pero no un mero saber técnico sino un saber sobre la situación en la que se interviene. Intento en un punto vano porque jamás podremos capturar en su totalidad los sentidos de las diversas situaciones que acontecen en una institución, ni podremos asegurar que el proyecto que ponemos en juego responde al conjunto de motivaciones o expectativas de los actores educativos. Sin embargo lo que no es vano es la posición de seguir: escuchando, proponiendo, creando condiciones, rectificando, buscando. (Duschatzky, 2001, p.140)

De las citas que no se han podido incluir en estas subcategorías se mencionan dos. La primera es por demás interesante y en cierto sentido no tan frecuente en sus demandas atender a la necesidad de saberes emergentes de la conflictividad social de la realidad de las escuelas secundarias. Esta cita manifiesta una de las expresiones que incluye una mirada diagnóstica severa sobre la situación que viven en general las escuelas secundarias: (107): *Me parece que uno de los puntos importantes a nivel formativo en el sistema educativo, es mayor formación para resolver situaciones emergentes. Situaciones de violencia y conflictos que muchas veces son de índole familiar y se trasladan a la Escuela.*

La segunda y última cita demuestra el caso, entre otros que se encuentran, donde se observa una conducta distante o de desinterés por parte del directivo. Hay conductas de desempeño directivo que entran en la categoría de lo espontáneo. De este modo se expone un nivel de fragilidad, de vaciamiento de sentido agudo de la previsibilidad sobre la realidad de la escuela y de la gestión de la escuela secundaria: (114): [...] *en cuanto a lo administrativo no me interesan los papeles y claro que si tenía que conocer como lo que dice la disposición, lo que dice la resolución, para no cometer equivocaciones reglamentariamente, pero a veces obro más por intuición.* Hay casos de rechazo a un mayor involucramiento con los saberes necesarios, solo alcanzan algunos datos para no cometer equivocaciones.

Los saberes de los directivos han puesto en evidencia que la gestión es fuente y refugio de conocimiento necesario para encontrar un respaldo a las decisiones e intervenciones. En este panorama se puede plantear que hay modelos de gestión directiva que enseñan y por saber que enseñan muchos directivos asumen la gestión esperando que la práctica le brinde las mejores clases de cómo gestionar una escuela secundaria.

### **3.3.6. La gestión directiva y la comunicación.**

La incorporación de esta categoría: 14. La gestión directiva y la comunicación, se conforma a pesar de las pocas citas donde los directivos expusieron directamente el concepto de comunicación. En la misma se han agregado dos citas donde se utiliza el término *vínculos* entendiéndose que subyace una misma direccionalidad que cuando se utiliza la palabra comunicación. Siendo esta un factor esencial en la mediación de los lazos personales internos en la escuela, no se la ha referido como parte problemática de la gestión directiva. La pregunta disparadora enfoca la cuestión como problema: ¿Es la comunicación un problema que requiere un análisis en detalle para la gestión directiva?. Algunos antecedentes colaboran en aspectos parciales de una posible respuesta. La comunicación, su teoría y sus mecanismos en relación a la educación no suelen ser parte preponderante en las propuestas curriculares de la formación y de la capacitación docente. En el área de los directivos y su formación se mantiene el mismo cuadro, en general, de vacancia. Como se verá más adelante los antecedentes de la burocracia en el sistema educativo delinearon un tipo de comunicación unidireccional mecánica que no alcanzó a constituirse, para el campo educativo hasta las últimas décadas del siglo pasado, en un problema de interés relevante.

Son pocos los trabajos sobre organizaciones educativas donde se desarrolla con particularidad la temática sobre comunicación. En el texto sobre Dirección Escolar [...] Fernández Díaz et al. (2002, pp. 215-216) por ejemplo en los tipos de conflicto se detallan los siguientes: de procedimientos, de jerarquía, de conocimientos, tecnológicos, de habilidades sociales, grupales y personales, el rubro conflicto en la comunicación no se lo menciona salvo como un aspecto en la habilidad social. El tema comunicación es tratado en mayores detalles por Domínguez Fernández (1996) en el Manual de Organización de Instituciones Educativas. Este autor enfoca el tratamiento de la

comunicación en las organizaciones educativas dentro de los llamados procesos interactivos (externos e internos) que configuran las redes de tejido socio-relacional o sistema de relaciones. En ese tejido se determinan flujos, redes y estructuras de comunicación y participación dinamizadores del desarrollo organizacional. Para este análisis del tejido de las redes de los procesos interactivos de la comunicación se hace una distinción de la concepción de la comunicación según los tres paradigmas ya trabajados en otros temas, como son el racional – técnico, el interpretativo y el socio crítico. Caracterización de la comunicación en las organizaciones educativas y en la gestión directiva sobre cada enfoque, Domínguez Fernández (1996):

Concepción científico, racional, eficientista: La comunicación es un proceso lineal, de causa y efecto, sirve de medio o instrumento a través del cual se transmite la información, por medio de flujos lineales de carácter vertical descendente jerárquico y se reduce su configuración a fórmulas técnicas de conducta. Se dan las órdenes y sobre todo, se definen las tareas y responsabilidades. El directivo desde este enfoque es aquel que domina la técnica comunicacional para aplicar de manera homogénea en todos los contextos y con todas las personas. Esta perspectiva llamada también teoría matemática de la comunicación, porque por ejemplo se ocupa más de la cantidad de información que de la calidad, no tiene en cuenta los significados, contexto y los elementos sociopolíticos, psico y socio-lingüísticos inherentes a todo proceso de comunicación. (pp. 162-164)

Concepción interpretativo – simbólica, fenomenológica: Esta perspectiva desarrolla la multidireccionalidad de la comunicación, al considerarla como una interacción total (verbal, no verbal, digital, analógica, miradas, gestos, etc.) que elabora y organiza los significados y la cultura, la relación psicosocial y el contexto. La comunicación es compartir los significados, construirlos de forma común y generar el clima y la cultura de una organización como un constructo social, asumido por todos, en base a creencias, metáforas, mitos y leyendas. (pp.167-168) Los directivos son parte de las significaciones que entran en juego y deben involucrarse desde la comunicación en conocer los códigos y significados como parte de la interacción directiva en la institución. El modelo interpretativo es propenso a generar por la posición de los sentimientos personales y creencias cierto aislamiento de los miembros de la organización en tanto surgen rasgos de una cultura individualista. Considerando la

referencia del secundario donde muchos profesores se limitan a su disciplina individual y consideran que eso es suficiente como intervención en la institución y por lo tanto en el circuito comunicacional. La comunicación se atomiza.

Concepción socio – crítica: La comunicación para este enfoque está cargada de significados, de códigos de poder, de ideología y de intereses grupales y personales que se transmiten entre los miembros de la organización y es un instrumento o herramienta de poder. Esta concepción considera la comunicación como una interrelación que ayuda a definir la intersubjetividad con el fin de la apropiación personal, en el marco de la reciprocidad relacional. La comunicación es un encuentro dialéctico entre dos personas como mínimo. En este enfoque también se considera los flujos y sus tipos como el de la comunicación oculta o implícita, como componentes también de influencia en el funcionamiento de la organización y el comportamiento de sus miembros. (pp. 169-170).

Considerando los tres enfoques analizados se indican las acentuaciones respectivas que ofrecen las citas. En este primer caso las siguientes: (245): *Los canales de comunicación con los docentes son diversos. Primero el cruce diario, las actas, cuadernos de actas. Con las familias, los cuadernos de comunicados, los llamados telefónicos, con los docentes también. Lo que sirvió muchísimo es tener el e-mail de todos, a través del correo electrónico nos podíamos comunicar. Con los docentes la comunicación permanente es importantísima. A veces no tienen que leer el libro de comunicados porque ya están al tanto de lo que está pasando y* (247): *Mi relación con los otros sujetos institucionales es una relación de ida y vuelta, canales abiertos de comunicación y trato permanente y directo con todos.* Estas apreciaciones de los directivos, más allá del tono amable que parece entonar no deja de mostrar una insistencia, en particular la (245), en las mediaciones formales, escritas y controlables de la comunicación según el enfoque racional – burocrático. Persiste en ambos casos el sentido unidireccional de la información. En la (247) la comunicación es un ejercicio formal que más allá, posiblemente, de reconocer que existe feedback el marco conceptual sigue siendo un directivo que es emisor, “mi relación”, frente a los otros miembros de la comunidad.

El enfoque interpretativo - simbólico tiene mayor peso en las citas siguientes: (244): *La comunicación en la gestión es por lo general con espíritu de compañerismo,*

[...] *El espacio que tiene habitualmente la escuela como canal de comunicación es la atención personalizada a todos los que lo necesitan, yo estoy atendiendo todo el día gente;* (246): *Yo creo que el vínculo con los alumnos tiene mucho que ver [...], me parece que tengo bastante empatía y que puedo entenderlos.[...] Yo escucho al profesor, pero también escucho al alumno;* y (248): *En la escuela cuesta mucho crear espacios y los tiempos para que esto sea posible, los espacios de encuentro, los vínculos. Creo que una institución sin vínculos no puede arrancar para ningún lado.*

Los directivos son parte de las significaciones que entran en juego en la comunicación en la escuela, la calificación de *espíritu de compañerismo* debe responder a un consenso previo, tácito o explícito para esa institución y no otra de manera genérica. De lo que se puede estar seguro que el *espíritu de compañerismo* no está prescrito en ninguna normativa. Por eso las expresiones de esta cita rápidamente dan a entender que existe un involucrase comunicacional desde los códigos y significados del colectivo y que recoge el directivo. En los casos de (246) *empatía* y (248) *los vínculos*, es asentir que la comunicación y las formas de *encuentro* están supeditadas a los sentimientos y cargas emotivas personales. Para estos directivos hay una valoración del *escenario* propio intersubjetivo que está y se acepta en un nivel superior del ordenamiento reglamentario.

La perspectiva crítica alcanza a estar presente en la interpretación de la cita (249): *Como directora hice una primera aproximación a un grupo que era un núcleo duro adentro de la institución.[...] Entonces yo tenía en claro que la que llegaba era yo, la que me iba a quedar era yo, y que lo que tenía que establecer primero eran vínculos personales, [...] vínculos de respeto, de consideración. [...] Y ahí empecé a establecer el vínculo con la comunidad persona a persona, y después empecé a trabajar con ellos.* La misma descripción de *núcleo duro* como la toma de conciencia de la ubicación de la directora da a entender que el poder, de manera imperativa, está atravesando esa institución sobrepasando la figura de la autoridad y jerarquía. En la cita no se menciona pero se infiere un nivel alto de negociación política en relación a los intereses y las tendencias de continuidad, estabilidad o cambio. Las formas de pensar la realidad, de intervenir, da cuenta de una condición micropolítica inobjetable reconocida por la directora. La estrategia fue consecuencia de las posiciones de poder de los involucrados, la lectura del mapa micropolítico fue clara y precisa, lo que



denunciaba la comunicación y el estado de los vínculos requirió se enfrentado con una estrategia dialéctica.

Otros aportes en el análisis de la comunicación en este caso aplicado al campo educativo y en particular a la gestión directiva, permite adentrarse en la perspectiva del esquema informacional de Pêcheux (1978) donde se identifican los protagonistas del discurso así como a su referente, el contexto social. En la interacción entre remitente, destinatario, mensaje, código, contacto o canal hace falta un contexto aprehensible por el destinatario. En este proceso el autor revisa la calificación del mensaje como transmisión de información y prefiere el término de discurso para enfatizar que no se trata necesariamente de una transmisión de información entre dos interlocutores, sino de un *efecto de sentido* entre los puntos en una instancia de comunicación. Compara así la posición del discurso del orden del habla con el que se configura desde una formación social determinada:

Desde el punto de vista de Saussure, el discurso en cuanto tal pertenece al orden del habla, donde se manifiesta “la libertad del hablante”, aunque, seguramente, se basa en el orden de la lengua en cuanto que secuencia sintácticamente correcta. Pero el mismo discurso es tomado por el sociólogo como parte de un mecanismo en funcionamiento, es decir, como perteneciente a un sistema de normas ni simplemente individuales, ni globalmente universales, sino procedentes de la estructura de una ideología política, y que corresponden, pues, a un cierto lugar en el interior de una formación social dada.(pp.40.41)

De este modo todos los elementos que constituyen el contexto, cualquiera sea la modalidad de su presencia, influyen necesariamente como una de las condiciones de producción y de recepción del discurso. De alguna manera el discurso se constituye como tal en el contexto de una situación concreta. Esta interpretación hace afirmar que no existe una comunicación neutral, trátase de cualquier condición donde se utilice el lenguaje. Karczmarczyk (2012) en mirada sociológica sobre subjetividad y discurso en Pêcheux (1975) clarifica aún más este juego de las posibles interpretaciones de las formaciones discursivas:

[...] la noción de “formación discursiva”, [...] una formación ideológica dada, es decir a partir de una posición dada en una coyuntura dada determinada por el estado *social*, determina “**lo que puede y debe decirse** (1975, 144-145). [...] la noción de formación discursiva nos da ahora la posibilidad de precisar esta idea, indicando que “una misma expresión y una misma proposición pueden recibir sentidos distintos –todos igualmente evidentes--, según se la refiera a una u otra formación discursiva, siendo estas evidencias índices de las identificaciones de los sujetos, como también expresiones distintas pueden tener, en el interior de una formación discursiva, el

mismo sentido, lo que a fin de cuentas “es la condición para que cada elemento (palabra, expresión o proposición) sean dotados de sentido.” (1975: 146).

Así corresponde referirse a las relaciones de sentido en que se produce el discurso donde uno remite a otro anterior, (Pêcheux, 1978):“el discurso se sostiene siempre sobre algo previamente discursivo” (p.41). Para el contexto que se analiza, el entorno de la gestión directiva no es sólo la organización espacial de la escuela, lo son también las normas, las trayectorias personales, la tradición, lo cotidiano, los discursos anteriores entre otros, que hacen que el discurso del directivo se lea como una construcción social, un objeto imaginario que supera la realidad física.

A este sentido de producción del discurso se agrega el análisis sobre los puestos o posición del emisor o remitente y destinatario o receptor los cuales deben considerarse intercambiables, por eso la denominación de interlocutores resulta apropiada para este enfoque. Los interlocutores no son solo presencias físicas individuales, ellos exponen y muestran lugares determinados en la estructura de una sociedad determinada. Esos lugares determinados son lugares que la sociología puede describir sus rasgos objetivos característicos: por ejemplo, los lugares del jefe, del director, del obrero, otros, todos están marcados por propiedades diferenciales que se pueden observar. Los lugares en definitivas son ocupados y representados, se construyen personajes. La persona concreta que representa un personaje, es decir, que ocupa un lugar social, pone en juego una serie de imágenes que le dan significado al lugar que ha asumido y al lugar de otros. Pêcheux (1978) lo precisa para introducir la figura de formaciones imaginarias en las cuales se centra todo un andamiaje complejo sobre el papel de los sujetos, las representaciones, los discursos y los contextos en la comunicación:

Nuestra hipótesis es que estos lugares están representados en los procesos discursivos donde están puestos en juego. [...] está representado en él, es decir, está presente, pero transformado; en otros términos, lo que funciona en el proceso discursivo, es una serie de formaciones imaginarias que designan el lugar que A y B (interlocutores) atribuyen cada uno a sí mismo y al otro, la imagen que ellos se hacen de su propio lugar y del lugar del otro. (p.48)

También en todo proceso discursivo desde este enfoque, supone por parte del emisor, una anticipación de las representaciones del receptor y sobre esta anticipación se funda la estrategia del discurso. En relación a la comunicación de los directivos es consecuente preguntarse dónde se inicia el proceso de la comunicación de un directivo a su equipo, docentes, alumnos, institución en general. Desde la perspectiva de las

representaciones la comunicación no empieza en la situación física del cara a cara, sino en las anticipaciones surgidas de las representaciones, voluntades y necesidades del contexto que determinarán una forma y posición previa desde donde se imparte el discurso.<sup>36</sup> Esto significa que el modo como uno percibe el contexto, al otro y a sí mismo, como condición previa del discurso, es una percepción siempre penetrada por lo ya dicho que constituye en realidad la sustancia de las formaciones imaginarias. En este sentido algunos autores hablan de presuposiciones e implicancias. Argumedo, (2001) en su planteo sobre las formaciones imaginarias deriva a Bourdieu para incorporar la categoría de violencia simbólica en el discurso:

En el mismo sentido la crítica sociológica se refiere a la relación de comunicación como a una “relación de violencia simbólica” (Bourdieu, 1977). El que habla utiliza la lengua legítima y establece el sentido del discurso porque tiene poder. Este poder que le da valor a su discurso deriva del capital simbólico que ha acumulado en función del lugar que ocupa en la sociedad.[...] La competencia práctica implica adquirir, de modo inseparable, el dominio del lenguaje y el dominio de la situación. El discurso toma sentido de las relaciones en las cuales es producido y que depende de las relaciones de fuerza simbólica entre los interlocutores. (p.10)

Esta perspectiva de la comunicación es una fuente sustancial para el análisis de los procesos de interacción y discursos donde esta involucrada la gestión directiva y sus modelos. Las formaciones imaginarias actúan sobre los sujetos y en particular para este estudio el análisis sobre los directivos. ¿Qué representa el director, la directora cuando hablan? Los directivos no hablan, solamente, exponen posiciones y representaciones propias de cada contexto. El ejercicio al que se recurre con la pregunta: ¿Qué dijo el directivo, cuando dijo lo que dijo? implica escudriñar todas las cargas simbólicas que operan en las representaciones y por lo tanto tensionan sobre la vida cotidiana de las escuelas e influyen en el modelo de gestión directiva. En el papel que representa el directivo mediante sus discursos y formas del lugar comunicacional que ocupa se asientan los procesos estructurales de sostenimiento de las escuelas como instituciones viables para la convivencia y el desarrollo personal e institucional. Los modelos de gestión desde lo comunicacional podrán acentuar un análisis de carácter más informacional en perspectiva de Pêcheux (1975-1978) y sus representaciones

---

<sup>36</sup> La acción previa, anticipatorio de los directivos es aquella, por ejemplo, que registra cuando los directivos se dicen así mismos, antes de llegar a la escuela: - “Hoy les voy a hablar como madre porque los encuentro muy caídos”. El directivo no solo anticipa el lugar del receptor “caídos”; sino fundamentalmente su propio lugar que representa como directivo, en ocasiones aparecer como “madre” para esa institución.

imaginarias o en enfoque reaccional - racional que se limitará a la linealidad de la comunicación concibiendo el proceso como neutral sin connotaciones sociales, psicológicas, políticas y culturales.

### **3.3.7. Desempeño directivo, malestar y situación laboral**

Los directivos escolares describen sus estados físicos, emotivos y de salud o bienestar en general en relación a como han sido tratados en la dinámica de la gestión. Las directoras y los directores son para sí mismos el flanco directo de las penurias y perturbaciones que genera la gestión directiva porque lo perciben con su cuerpo, su mente y su salud. Los directivos exponen con sus palabras y sentidos el malestar personal y sufrimiento psíquico profesional que deviene del espacio laboral de las escuelas secundarias donde se desempeñan. Estas versiones de los directivos sobre su estado tienen un carácter de constante en muchos países lo que ha dado lugar a estudios y mantener en alerta los casos denominados síndrome Burnout o del quemado en los directivos. Diferentes investigaciones sobre la dirección escolar denuncian un proceso de deterioro relativamente constante, inherentes al propio desgaste profesional y asociados a su vez a una creciente vulnerabilidad por factores externos fuertemente lesivos. En el trabajo sobre gestión de los directivos de secundaria, Sandoval Flores (2000) describe que alguien que ha ejercido el cargo da cuenta de lo desgastante y agotador del mismo. Al principio se tienen todas las facultades innatas pero con el paso del tiempo se observa una pérdida de energía psíquica, de capacidad creativa, debilitamiento en la capacidad de producción y de confianza en sí mismo. Estas problemáticas no aparecen todas juntas y se ven agravadas por la falta de solidaridad de los compañeros, las relaciones con los padres, los medios insuficientes, las problemáticas de los alumnos, entre otras, que van debilitando física y síquicamente al director quien espera a jubilarse o el fin de su mandato como una liberación.

Los trabajos de mayor difusión en el tema han sido los titulados como síndrome Burnout. Estos parten de los aportes de Maslach (1982, 2001; citado en Tejero González y Fernández Díaz 2007a) donde la citada autora define el síndrome como una respuesta al estrés laboral que se configura mediante tres dimensiones: cansancio emocional, despersonalización y baja realización. Tejero González y Fernández Díaz (2007a) describen esas tres dimensiones:

El *cansancio emocional* refiere a la fatiga física y psicológica que experimenta el director, siendo una respuesta básica al estrés que guarda relación con la sobrecarga laboral y el exceso de tareas y que tiene como principal consecuencia la pérdida de energía para desempeñar el cargo.

La *despersonalización* indica el endurecimiento emocional que siente el director hacia las personas destinatarias de su labor (padres, alumnos y profesores), sentimiento que debe interpretarse como una respuesta de evitación por parte del directivo, el cual esquivo aquello que le incomoda como pueden ser los conflictos sociolaborales o el exceso de una demanda profesional que se ha personalizado previamente en las personas del entorno laboral.

La *baja realización* refleja que el director se siente poco desarrollado en su trabajo, experimentando un bajo concepto de su vida laboral y un escaso nivel de logro de sus expectativas profesionales. (p.687)

Estas dimensiones se registran en los directivos en procesos o secuencias graduales de menor a mayor complejidad y agotamiento. En las citas de las entrevistas hay una reiteración mayoritaria entorno al concepto de “desgaste” que según las dimensiones planteadas se encuadra en cansancio emocional. Hay una pérdida o disminución significativa de la energía y empuje por parte de los directivos lo que rebotará en el estilo y consistencia de la gestión.

El síndrome de *burnout* es la expresión del estrés laboral, es un estado psíquico negativo hacia el trabajo y que se desencadena fundamentalmente por factores organizativos y disposiciones subjetivas. Desde el nivel central de la administración educativa se pueden asumir responsabilidades e instrumentar medidas para prevenir y remitir el *burnout* de los directores escolares. Al respecto Tejero González y Fernández Díaz (2007a) proponen las siguientes medidas:

- Proporcionar a los directores una formación de calidad, tanto de carácter inicial como continuo.
- Evitar, en la medida de lo posible, la sobrecarga laboral y burocrática del director.
- Mejorar los canales de comunicación institucionales, consensuando aquellas decisiones susceptibles de generar conflicto y ambigüedad de rol.
- Dotar a los directores de mayor control y autonomía sobre la gestión del centro.
- Ofrecer el máximo apoyo institucional a la función directiva, sin que ello signifique menoscabar la exigencia del cumplimiento de obligaciones.
- Articular políticas de reconocimiento social y económico a favor de los directores escolares.
- Garantizar una adecuada coyuntura laboral, es decir, un centro escolar con apropiada infraestructura, suficiente estabilidad temporal para iniciar y llevar a cabo un proyecto de dirección y una legislación o normativa *base* razonablemente no variable. (p.691)

En la faz subjetiva los directivos deben ser asistidos en sus trayectorias personales – profesionales en dimensión de procesos psicopedagógicos donde la experiencia de

aprendizaje vaya cubriendo distintos componentes tanto de la faz personal, profesional, cultural y política en relación a la función. Los directivos al asumir funciones deben ser atendidos en perspectivas de la satisfacción de su desempeño mediante políticas centrales en ese objetivo y en entornos cooperantes de hospitalidad entre pares. En este sentido el trabajo en redes de directivos puede ser una iniciativa de producción y prevención de las disfunciones y bloqueos de los directivos.

En este ángulo de análisis, Sobrado y Filgueira (1996, citado en Tejero González y Fernández Díaz, 2009) ), a propósito de la satisfacción laboral en la dirección escolar, entienden que ésta “se da cuando las necesidades personales y sociales de la persona se hallan cubiertas en el ámbito del trabajo, de forma que las características del puesto se adecuan a las expectativas del sujeto y a sus deseos personales” (p. 2); poniendo de relieve la importancia que tienen los factores personales y de contexto en la comprensión de este constructo.

Saenz Barrio y Debon Lamarque (1995) van a desarrollar una propuesta de análisis del deterioro de la dirección escolar donde incluyen tanto las disfunciones de la dirección como el agotamiento y estrés de la misma. Aportan enfoques teóricos para interpretar el deterioro directivo. Es un enfoque propio y al mismo tiempo complementa el análisis sobre el *desgaste* directivo. La propuesta de explicación del deterioro directivo acentúa el enfoque procesual:

[...]si nos fijáramos en los productos habría que definir el deterioro (directivo) en función de estados terminales, tales como desorganización administrativa, falta de autoridad, depresión y estrés, bajo rendimiento de profesores y alumnos, abandono de los cargos, etc. Sin embargo es mucho más prometedor el enfoque procesual. Desde esta visión la característica fundamental de la destrucción funcional de la dirección sería una reducción de la capacidad de respuesta eficaz cuando alguno de los elementos del sistema ecológico escolar sufre un desequilibrio. (p.195)

En una posición equivalente que atenta contra la dirección se encuentra la situación laboral docente de los directivos que no queda ajena al cuadro de malestar. Las tensiones políticas, técnicas y económicas algunas de las cuales deriva en estados de precariedad profesional exigen una revisión seria de las políticas educativas para el sector que reivindique condiciones laborales dignas.

En este apartado se tratan las dos categorías, la 6. Desempeño directivo, cansancio y malestar y la 7. Directivos y situación laboral, donde se incorporaron los discursos de los directivos sobre malestar en el desempeño y las repercusiones de tipo

laboral. Se ha realizado en el cuadro 40 una relación que enuncia en la primera columna las causas que según los directivos, son parte de los posibles motivos del malestar o la situación de deterioro, en la segunda columna se agrega el estado emocional, físico, que el directivo dice estar o haber estado atravesando.

Estas problemáticas hacen que cada vez más se constituya una permanente erosión de la credibilidad, valor social y profesionalidad de la dirección. Esta situación también reduce los intereses de los profesores para postularse al cargo directivo.

En la categoría de análisis sobre los directivos y la situación laboral se registra un fuerte planteamiento en relación a las horas laborales y la remuneración. Esta situación no es una simple disputa administrativa – contable con la administración central.

<b>Causas motivos del deterioro</b>	<b>Descripción del estado personal</b>
(149) [...] siempre sos el responsable de todo [...] hoy hay bloqueos emocionales de todo tipo y tenemos que estar permanentemente viendo como resolver esas cosas.	(149) Es mucha la tarea y es poco reconocida
(150) [...] problemas edilicios, asistencia, barriales, [...] se es directivo en las veinticuatro horas del día.	(150) He sentido mucho desgaste [...] Ser director te afecta
(151) A mí permanentemente me caen problemas [...] la dirección es recibir problemas todos los días, sos un gestor de inconvenientes	(151): Otras directoras se desesperan
(152) [...], todo incumbe al área de la dirección [...] todo el mundo tiene algo para plantearte para decirte, para solucionar;	(152) La realidad cotidiana, es que la dirección te consume
(153) [...] se es director las 24 horas del día.	(153) Mi experiencia de gestión para mí, es positiva pero al mismo tiempo desgastante en salud y calidad de vida.
(154) [...] el segmento de hoy está plagado de momentos de conflictos	(154) Yo viví el desgaste que se produjo en todos nosotros.
(155) Es difícil el día a día, es una vorágine	(155) [...] vivo entre la tensión y el equilibrio, [...] Creo que esto es más una lucha interna mía,
(156) [...] la falta de un vice y una secretaria, entonces era una tensión muy grande [...] estar solo con tanta gente a cargo, tantos alumnos y cuestiones administrativas y responsabilidad de uno...	(156) Tuve cambios serios al pasar a ser director, tenía la responsabilidad sobre la espalda [...] El estrés que me provocó el estar solo [...] llegaba malhumorado, me estresaba, inclusive tengo diabetes.
(157) Hoy en día estar en un cargo de la función pública.	(157) [...] es muy desgastante, más que nada en un cargo directivo.
(158) [...] las escuelas están plagadas de problemas [...] pero la realidad te excede. La realidad es que los chicos traen muchos	(158) [...] eso desgasta

problemas	
(159) En la Escuela se presentan profesoras con muchos años de actividad ya sin ganas de trabajar con adolescentes	(159) [...] el desgaste muchas veces se presenta por los adultos [...]A veces el desgaste viene también por propias exigencias personales
(160) Este cargo te lleva mucho más que lo que nosotros estamos acá en la escuela, ese es el problema grave. Te llaman al menor problema, suena el teléfono y todo continúa ...	(160) ¿¿Cómo queda uno después de trabajar en una escuela!?! es muy difícil trabajar en un cargo directivo hoy en día [...] pero sí me noto que no se si voy a aguantar los años que me faltan para jubilarme. No se si volvería a ser directora, si volvería a estar, pero no por la institución, sino porque noto muy cansada y muy desgastada.
(161) [...] me cansan mucho las incoherencias del nivel central que te pide cosas inalcanzables, o el supervisor que se pone en rol de controlador...	(161) Sí hay cosas que te enojan, te angustian, te dan impotencia y a la larga, probablemente, desgasten. [...]Esa lucha desgasta.

Cuadro 40: Causas y motivos del deterioro directivo

La resolución del tiempo de dedicación atiende directamente el perfil de la gestión e influencia en la construcción del modelo de gestión. Los rangos de tiempos de dedicación laboral corren en paralelo a los mecanismos que sostienen y promueven una mayor pertenencia e identidad institucional, tanto simbólica como efectiva. En el caso de los directivos de nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires se encuentra en una transición la nueva afectación de mayor carga horaria para los directivos y en consecuencia la adecuación correspondiente de su remuneración. Este reconocimiento de la carga horaria ha sido un reclamo histórico que ha buscado visibilizar y convalidar la realidad sobre el efectivo tiempo de trabajo que los directivos dedican a sus escuelas secundarias. Esta implementación, aún en etapa de ejecución, encuentra a algunos directivos manteniendo la demanda ante irregularidades o falta de continuidad con esa política de ampliación del horario de desempeño. Un segundo foco de inconveniente laboral guarda relación con el salario específicamente. En muchos casos el cargo directivo al no estar suficientemente jerarquizado en la pirámide salarial se constata que algunos directivos pueden haber disminuido su ingreso o no le resultó significativo al acceder al cargo directivo. A continuación se relevan las expresiones síntesis sobre la situación laboral que han planteado los directivos:

**Situación salarial:**

(162): *“porque tampoco es que te pagan como directivo. Me conviene cobrar mucho más como docente con mi antigüedad, que como directivo”.*



(163): *“no tenés otro camino para poder ascender un poco económicamente que no sea ese camino de la dirección”*

(164): *“a mi me rinde económicamente mucho más trabajar en otras escuelas [...] no veo gran diferencia en un cargo de director”.*

(165): *“Ahora van con un mejor sueldo”*

(166): *“[...] ocupar el lugar de directora. [...] la idea de que el sueldo sería mayor, fue el estímulo que también alentó mi decisión”.*

(167): *“seguimos todos con cuatro horas y media que son de mentira pero bueno, es lo que nos pagan”*

(168): *“a veces no estamos remunerados como tendríamos que estar”*

(169): *“Al no estar remunerado como desearía por la función el directivos suele tener otros trabajos”*

#### **Situación sobre el desempeño:**

(162): *“El directivo es un “jamón del medio”*

(164): *“[...] tiene muchas desventajas ser Director. [...] Son muchas horas que hay que estar acá, y hay muchos dolores de cabeza acá.*

(165): *“el cargo directivo van a cubrir 8 horas diarias”.*

(167): *“seguimos todos aparte de ser directores dando clases y bueno, muy cansados porque es mucho y eso es lo que tiene, es mucha la actividad para una persona”.*

(168): *“es lo que elegimos, lo que tenemos y hay que trabajar, no nos queda otra”*

(169): *“es necesario tener un mejor tiempo, un tipo de dedicación exclusiva para el cargo”*

Las descripciones resultan por demás elocuentes. Los directivos asumen una posición gremial que los reconoce en términos de trabajadores de la educación. Sus espacios sindicales son los mismos que para cualquier otro docente. No existe en argentina organizaciones específicas gremiales, incluso académicas o colegiales para directivos escolares o supervisores. En los espacios sindicales la lucha por las reivindicaciones y los derechos laborales pueden quedar subsumidos en las demandas generales del sector. No obstante la posición de varios sindicatos en los últimos tiempos ha sido potenciar el reconocimiento de la función directiva. Las propuestas apuntaron a mejorar tanto las condiciones laborales como la estructura escalafonaria de salarios frente a un achatamiento de la pirámide salarial donde el cargo directivo perdía reconocimiento en la diferencia salarial con los profesores. Las citas dejan deslizar una cuota de resignación pero que no implica dejadez, al contrario, el compromiso

docente directivo aflora en la continuidad de afrontar la tarea diaria con responsabilidad. Estas dificultades en la situación laboral y salarial resulta un obstáculo y pueden generar cierto escepticismo en conformar ámbitos, instancias y procesos sistemáticos de reflexión y producción sobre la propia gestión directiva. La carga horaria reducida y la dualidad de los espacios de trabajo atentan contra estas intenciones, restan ocasiones orgánicas para profundizar la identidad directiva y la concentración y pertenencia institucional. La frase de la cita (169) es una muestra de un dato preciso sobre las ilusiones que los directivos esperan para su función: *El hecho de ser la función directiva exclusiva sería ideal para el pensamiento del director*. La falta de mayores consistencias en los respaldos de las administraciones centrales para la dirección escolar no favorece la construcción de una conciencia política de la función que profile a los directivos como intelectuales de la transformación educativa. Cuando la fragilidad es parte de las políticas se enfrenta con la desavenencia del colectivo directivo frente al cambio. El peligro de las conductas apáticas de las políticas educativas centrales es que repercute en conductas de la inmediatez en las instituciones educativas, en particular en el nivel secundario. Trabajar para bajar la conflictividad, *salvar* cada día, ya es suficiente, aunque esa postura deteriora los supuestos para definir posiciones de modelos de gestión más integrales y elaboraciones en perspectiva de mediano y corto plazo. A menor estructura de sostén político, laboral, administrativo, institucional y pedagógico, mayor cultura de la inmediatez en la gestión directiva de las escuelas.

### **3.3.8. Gestión directiva y género**

La categoría sobre género tuvo una sola apreciación en las entrevistas pero ha resultado suficiente para incorporarlo en el análisis, aún en el caso de haber estado ausente su mención, la categoría requiere de su explicitación. El primer dato específico de este estudio, para el universo trabajado, muestra que el 71% de los cargos directivos son desempeñados por mujeres, estando en el 29% restante a cargo de hombres. En la Argentina hay una tendencia histórica sobre la feminización del desempeño docente. En el caso de España, según Tejero González y Fernández Díaz (2007b) enuncian que los cargos directivos en instituciones educativas son ocupados en un 56,5% por hombres, y en un 43.5% por mujeres. Si bien la desigualdad en el acceso a los cargos de gestión

educativa aún persiste en España, prosiguen los autores, esta diferencia disminuyó en los últimos años:

Un primer hecho es que hay más directores que directoras, en concreto, el 56% son hombres y el 44% son mujeres, datos que evidencian la no paridad en la función directiva escolar pese a que en la enseñanza primaria es mayor la proporción de docentes mujeres que de hombres, 77% a 23% respectivamente, y que en la enseñanza secundaria los porcentajes de profesoras y de profesores son muy similares, 52% a 48%. (p.10)

Sánchez Bello (2012) sostiene que el bajo porcentaje de mujeres al frente de responsabilidades en los sistemas educativos nacionales se debe a condicionamientos culturales más que a restricciones vinculadas a la incompatibilidad temporal. Según la autora, los datos aportados por el CIDE/Instituto de la Mujer en España hacen “más difícilmente digerible el caso de la educación secundaria, en donde nos encontramos con un 42% de profesoras mientras que el número de directoras es únicamente de un 25%” (p.1). Recurriendo a una imagen precisa sobre las fronteras que se le imponen a las mujeres para el acceso a la función directiva, la misma autora Sánchez Bello (2012), sostiene que en nuestras sociedades existe un "techo de cristal" invisible, sutil, indirecto y persistente que imposibilita el acceso de las mujeres y grupos minoritarios a los cargos directivos escolares. Este techo, funciona como una barrera fundada en las "prácticas corporativas como la incorporación, la retención y la promoción"; "causas culturales" (Díez, Terrón, y Anguita, 2006), que Santos Guerra (2013) también explica: “Los procesos de transformación de la mentalidad, de la actitud, de las concepciones que tienen un profundo arraigo en la cultura, son lentos y, a veces, dificultosos” (p.52). También sostienen estas configuraciones la construcción estereotipada y estigmatizante de ciertos roles sociales; y condicionamientos estructurales tales como la dominación masculina, que legitima una división sexual del trabajo que reduce lo público a lo masculino, y lo privado a lo femenino. Así lo amplía Sánchez Bello, (2012):

El predominio de los análisis en el ámbito de la organización empresarial, centrados en la incompatibilidad temporal, ha tenido como consecuencia que causas de tipo cultural, referidas a los procesos de socialización diferencial en función del sexo hayan quedado más ocultas. Sin embargo, podemos constatar que las causas de la baja representatividad de las mujeres en cargos de dirección escolar sirve para destacar la importancia de los factores culturales como procesos de gran alcance explicativo. (p. 8)

Torres Cota (2008) sostiene que, en la mayoría de los países, la dirección escolar es ejercida por los hombres. A quienes se les atribuye ciertos atributos de conducción tales

como la "dureza", la "objetividad", el "carácter fuerte", el "don de mando", la "fuerza física", el "distanciamiento analítico", la "racionalidad" y la "frialdad": Para esta investigadora mexicana, las maestras / profesoras manifiestan "miedos" a la hora de asumir responsabilidades de dirección en las instituciones educativas debido al ordenamiento social instaurado por las sociedades patriarcales. Este miedo, que responde también a los estereotipos femeninos (Santos Guerra 2013), esta dado porque tienen mayores dificultades para conciliar/articular, las tareas de cuidado y educación asignadas en el contexto familiar, con las desarrolladas en la gestión escolar.

Luego de esta presentación sobre mujeres y acceso al cargo directivo, se describe la única cita seleccionada para esta categoría:

*(196): El hecho de ser mujer no tuvo ninguna implicancia en el hecho de ser o no directora. [...] Por ahí una mamá te habla un poco más fuerte porque sos mujer sí, eso pasa, por eso cuando viene alguna mamá ofuscada va el vicedirector que enseguida se tranquiliza cuando viene un hombre, igual es lógico de la desesperación de la mamá también y bueno pasa. Eso si te lo puedo decir que por ser mujer u hombre a veces el trato por ahí es distinto con los padres.*

En Argentina, según los datos informados, es así de preciso como dice la entrevistada, que no existe ningún impedimento para que una profesora que lo desee pueda acceder al cargo directivo. En cambio en la representación de los miembros de la comunidad que el directivo sea mujer o sea hombre juega un papel efectivo y simbólico amparado en las diferencias de género y en la proyección subjetiva del poder y la fuerza. En esa misma línea la afirmación de la directora: "a veces el trato es distinto" pone de manifiesto una vez más que la actuación en la vida cotidiana responde a matrices culturales y de significación histórica. La escuela hace el esfuerzo por la igualdad aunque después los sujetos individuales y colectivos le hacen recordar que las impregnaciones e improntas simbólicas de la cultura aún persisten y terminan diferenciando, en este como en tantos otros casos equivalentes la posición de una directora y la posición de un director con sus respectivas representaciones. (Pêcheux, 1978).

Ampliando la perspectiva de análisis, pero ahora sobre la ausencia de mención de diferentes cuestiones, en el discurso de los directivos se plantea lo siguiente. En todas las entrevistas no se han registrado apreciaciones de los directivos a cuestiones o aristas de interés sobre género y sexualidad con referencia a los estudiantes y los

docentes mismos de sus instituciones.<sup>37</sup> Solo un caso mencionó los embarazos adolescentes. Los *cuerpos* parecen estar ausentes en las instituciones educativas siendo tan esenciales fueron ocultados. Morgade (2008) en su planteo sobre los cuerpos explica en relación también a los cuerpos sexuados referidos a los docentes pero extensivo a los alumnos:

Así, introducir al cuerpo en su dimensión social e histórica remite inmediatamente a la dimensión sexual. El cuerpo sexuado (en tanto propiedad) es sexuado (en tanto producción) en un marco de relaciones sociales; y en la escuela infantil, básica o media el cuerpo sexuado de las maestras o profesoras es muy diferente del de los maestros o profesores no solamente por sus características anatómicas sino, y básicamente, por las relaciones de género que lo interpelan. (p.4)

A partir de la escolaridad secundaria obligatoria y universal desde el año 2007, que amplió la concurrencia de muchos sectores que antes veían impedido su acceso al nivel, no han reparado los directivos si esa situación merece ser analizada desde algún tipo de incidencia entre varones y mujeres. Algunas preocupaciones linderas a estos temas otorgan entidad a las cuestiones de la identidad, diferencias y diversidad en la escuela secundaria, aunque tampoco hayan sido detallados en las entrevistas. Otros temas posibles de interés en esta línea, aunque no incluidos por los directivos en esta oportunidad, es el abordaje de la problemática de la educación secundaria respecto a las oportunidades de las mujeres y la observación de un cierto desplazamiento de la atención que se debiera a la relación educación – mujer - trabajo. Las alternativas que se asumen desde las políticas educativas en el país tienden a priorizar la terminalidad del secundario con intentos medidos de impulsar el ingreso a la Universidad o una salida laboral. La generalización de esas políticas para la juventud y la educación secundaria no siempre acometen las derivaciones de los atravesamientos de género y de clase. La

---

<sup>37</sup> La Argentina cuenta con una serie de legislación actualizada sobre temas de género y sexualidad como medidas legales para la erradicación de la violencia contra la mujer. Estos materiales deben formar parte de los contenidos a conocer y estudiar en el espacio de las escuelas secundarias. Los antecedentes son:

- Incorporación de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional.

- Ley Nacional 24.632 de 1996 aprueba la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer / Convención de Belem do Para. Brasil

- Ley Nacional 26.171 de 2006. Aprueba el Protocolo Facultativo de la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, adoptado por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 6 de octubre de 1999.

- Ley Nacional 25.673 de 2003, de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable

- Ley Nacional 26.485 de 2009 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.

universalización del secundario no resuelve las notas de discriminación, descrédito, estigmatización y hasta violencia simbólica que operan en contra del cuerpo de las mujeres, y en particular de las mujeres de sectores pobres en el sistema educativo.

El trabajo en el sector docente a pesar de los obstáculos sistemáticos de diverso orden que han experimentado las mujeres para acceder a la educación, su presencia como docentes en los sistemas educativos no ha cesado de aumentar. La distribución de la matrícula por sexo en los establecimientos de enseñanza para la docencia en Argentina es la prueba de un cuerpo docente eminentemente femenino. (Lerena, 1992). Según la DINIECE<sup>38</sup> (2014) dos tercios aproximadamente de los docentes del nivel secundario en Argentina son mujeres. El nivel de feminización del cuerpo docente de las escuelas secundarias del país es acentuado. Uno de los desafíos de las políticas educativas debería ser una alta jerarquización y profesionalización del rol del docente en todos los niveles. Acción política que evite o revierta según el nivel, su total feminización a medida que el sistema de educación formal se democratiza y que las mujeres aumenten su posibilidad de realizar trabajos más jerarquizados. Si tanto varones como mujeres fuesen dignamente remunerados y socialmente reconocidos y si además, se rompiera el estereotipo de que enseñar es un trabajo más apropiado para mujeres que para hombres, nada haría peligrar la necesaria consolidación de un cuerpo docente sexualmente equilibrado, en el cual los cargos y jerarquías son ocupados también equilibradamente por representantes de ambos sexos, en todos los niveles del sistema de educación formal. Indudablemente el sector gremial docente y el poder político de los estados son los actores privilegiados para definir estas orientaciones en las políticas educativas.

El análisis de esta categoría deriva a tomar decisiones estructurales en relación al modelo de gestión directiva que impliquen el cambio del paradigma histórico que tuvo énfasis en lo masculino y que ha influenciado en todo el sistema educativo. Hay que atender la demanda del cambio cultural en las escuelas y colocar la tensión en el cambio de las falsas creencias y sobretodo de los estereotipos para que impulsen nuevos estilos de dirección. La explicación de Santos Guerra refuerza esta necesaria advertencia:

---

<sup>38</sup>DINIECE, disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/otros-relevamientos-de-informacion/>

Las instituciones escolares, aunque mixtas, pueden calificarse de organizaciones androcéntricas. La definición de la escuela refleja los valores y significados de la cultura de los hombres. El lenguaje y la estructura de la educación son modelados, de forma predominante por el patriarcado, dice Ball (1989). En la cultura escolar, la masculinidad está ligada a la autoridad, de manera que la estructura de poder está condicionada por la dimensión de género. (p.52)

El dominio cultural masculino impregnó las interpretaciones más bastas de la cultura escolar y comunitaria en la vida cotidiana. Para el caso de Argentina, el tema puntual del acceso al cargo directivo en el secundario no presenta un núcleo problemático. En cambio la dinámica de la escuela muestra otros segmentos tan capilares como enfáticos de diferenciación, discriminación, minimización de la mujer cuando no esta teñido del acoso, el abuso y la violencia tanto física como simbólica. El problema no está en que las profesoras accedan a la dirección de centro secundario, sino que la escuela acceda a condiciones dignas de reconocimiento de la mujer, como sujeto de derecho, a la no discriminación y violencia, a la dignidad ciudadana de cualquier persona. El modelo de gestión directiva se construye con parámetros de políticas de género que haga consciente las conductas, actitudes y procedimientos tanto desde las más sutiles como las medidas más estructurales y estructurantes de una inclusión, respeto e integración de todos en igualdad de género.

### **3.3.9. Dirección y calidad de la educación**

La calidad de la educación ha estado presente en las aportaciones de los directivos. No tan extensivas, con solo siete citas, pero demuestra que mantiene vigencia la interrogación sobre como la calidad interviene como criterio en las escuelas secundarias. Los criterios de calidad están expuestos más nítidamente en algunas citas que en otras. La mención de *calidad* en los discursos de los directivos indica que en los modelos de gestión hay una aceptación a ser interpelados por la calidad de la educación, aún sin alcanzar una relativa consistencia conceptual. Este registro es suficiente para justificar se conforme como categoría de análisis. La variedad de entidades y sentidos que se le atribuyen a calidad en las entrevistas colocan, una vez más, en evidencia, que la calidad de la educación es un concepto multifacético. Sin concluir en alguna definición específica se incorpora, en lo dicho por los directivos, para exteriorizar que existen miradas superadoras de la realidad educativa. Hablar de calidad de la educación

ofrece ese ímpetu que algo puede cambiar y ser mejor. La comprensión del alcance del término en estos discursos transita como gradualidad desde un nivel más genérico y poco preciso de indicadores, caso (193), por ejemplo, hasta algunas precisiones que incorporan indicios suficientes como motivos de estrategias de mejoramiento de la calidad, casos (190); (191) por ejemplo. Marchesi y Martín (1999) confirman las tensiones en torno a las definiciones y sentidos de la calidad:

No es sencillo definir la calidad. Existen múltiples aproximaciones que reflejan ideologías, concepciones y expectativas diferentes. Los distintos grupos sociales, los sectores que constituyen la comunidad educativa presentan en ocasiones propuestas de cambio, teóricamente vinculadas a la mejora de la calidad de la enseñanza, que son rechazadas por los demás sectores afectados. (p.31)

Al mismo tiempo en muchos programas de propuesta de mejoramiento como de evaluaciones de la calidad de la educación que se aplican en diferentes instancias de la estructura educacional suelen operar en ausencia de una definición explícita de calidad. En algunas oportunidades, ello obedece a que los programas de mejoramiento como de evaluación en cuestión, se centran en aspectos puntuales que se engloban en la temática de la calidad, de tal modo que se define el objeto puntual de intervención o evaluación (currículum, situación docente, clima social en la escuela, cultura familiar, infraestructura, transferencias, tecnología educativa, etc.) sin que ello implique inscribirlo en un marco conceptual más amplio. En otros casos, aunque el estudio se postule explícitamente como orientado a la medición de la calidad de la educación, se encuentra la definición de las categorías de análisis, pero no una conceptualización de calidad a partir de la cual dichas categorías se han seleccionado. También se observa que se presentan diferentes categorías de análisis utilizadas señalándose que ellas componen la macro categoría “calidad de la educación”, sin que esta última llegue a definirse. Las más frecuentes son: capacidad del sistema educativo, docencia, áreas y servicios de apoyo, currículum y proceso de enseñanza –aprendizaje. En otras situaciones se presentan definiciones explícitas de lo que se entiende por “calidad de la educación” referidas a la capacidad del sistema para transmitir lo que se propone transmitir, evaluándose a través de los rendimientos escolares de los alumnos. En experiencias que también centran la definición en resultados escolares en términos de rendimiento escolar, las variables analizadas son aquellas que determinarían el proceso de enseñanza – aprendizaje y a sus actores, docentes y alumnos, entendiéndose que es



en ésta instancia donde puede localizarse la evaluación de la calidad de la educación. No obstante resulta llamativo, la relativa poca importancia que se otorga a la definición del concepto de calidad con relación al detalle que se observa al momento de seleccionar, describir y utilizar categorías y variables en procesos de mejoramiento y evaluación de la calidad de la educación. Gento Palacios (2001) sostendrá que se ha producido un desdibujamiento del significado de calidad pero al reconocer que los parámetros de calidad los asumen quienes hacen tal estimación, el concepto de calidad deviene en construcción subjetiva. La calidad la define cada individuo o colectivo al momento de proyectar una intervención. Esto no implica desconocer *referentes de utilidad en todas las situaciones* ni tampoco renunciar a una conceptualización del término calidad ni los supuestos que subyacen en ella. Otros autores han expresado de manera más explícita una orientación para interpretar la calidad de la educación como el caso de Aspin, Chapman y Wilkinson (1994, citados por Marchesi y Martín, 1999) que al sostener las metas de todo sistema educativo, orientan el sentido de calidad de esos sistemas. Señalan tres tipos de objetivos:

- a. Comunicación de la civilización: concentra la transmisión del conocimiento y el aprecio de valores culturales;
- b. Respuesta a las necesidades inmediatas de los alumnos: los alumnos disponen de las experiencias y oportunidades para alcanzar niveles altos de satisfacción personal en sus vidas y
- c. Preparación para responder a las necesidades de la sociedad: los alumnos se constituyen en parte activa de la sociedad de la que forman parte, se adaptan a ella pero también intervienen para nuevas configuraciones sociales. (p.32)

Los acuerdos sobre el sustento de un modelo de calidad para la intervención educativa, como se ha visto, no son sencillos de alcanzar y guarda directa repercusión al momento de definir un modelo de gestión directiva. Calidad y gestión directiva están íntimamente entrelazadas. De las citas seleccionadas que muestran un involucramiento con el término calidad en perspectiva de la gestión se plantea el siguiente análisis

Algunas posiciones sobre calidad se intentan explicar desde algunos de los modelos teóricos. La característica declarada en este caso tiene un tinte hacia el modelo de eficacia. (189): [...] *mejorar la calidad educativa. [...] es de mejorar, que los alumnos puedan saber más, acercarlos al conocimiento, que puedan profundizar cada uno de los conocimientos que se le brindan, que puedan salir bien preparados para la vida para quien quiera estudiar en la universidad o para un instituto superior.* La calidad en el modelo de

eficacia es de tipo operacional y está definida por el nivel de alcance de los objetivos propuestos. Pérez Gómez (1999) focaliza el sentido de un mecanismo casi universal que la eficacia busca para la enseñanza y así acentuar la estandarización del sistema educativo:

Su preocupación (del modelo de eficacia) fundamental es encontrar el mecanismo y los factores que determinan la eficiencia escolar, de modo que una vez aislados puedan promoverse intencionada y sistemáticamente en la organización escolar de cualquier centro educativo, sea cual fuere su nivel y su contexto sociocultural. (p.148)

En el caso de la cita (190) lo dicho era previsible!. Algunos equipos directivos asumen y se apropian de los enfoques de la calidad como medición de resultados. (190): *La calidad es mejorar la apertura y relación de la escuela-familia-comunidad, [...] Mayor participación de los alumnos en certámenes con buenos resultados. Mejorar resultados en concepto de calidad de aprendizaje a través de las pruebas de calidad educativa, en Operativo Nacional por ejemplo.* Centrar en los resultados de las evaluaciones externas como absoluto el objetivo de la calidad para mostrar indicadores de éxito a la comunidad y competir por posiciones de ranking es un enfoque reduccionista que posterga o minimiza todas las otras capacidades que pueden exponer los alumnos. La mirada de la calidad desde el sentido de los resultados determina un encuadre suficientemente controversial. Sobre el mismo la postura de La Cueva (2007) abre interrogantes críticos para construir una mirada superadora, que reconoce el modelo de pruebas al tiempo que plantea la necesidad de evaluar y valorar desde otros ángulos la vida escolar del alumno. Plantea entonces la autora:

La alternativa de determinar calidad mediante pruebas de conocimientos es muy parcial, carece de credibilidad suficiente, transmite valores antipedagógicos y puede influir de modo negativo sobre las prácticas escolares. [...] creemos necesaria una batería de procedimientos de mayor profundidad y autenticidad. [...]Cualquier prueba, por mejor hecha que esté, siempre representa un momento artificioso, propio del entorno escolar tradicional: surge de la nada, pues no es parte de un proceso normal de investigación y producción de mayor aliento. (pp. 22-23)

Llegar a poder estimar la calidad educativa no se resuelve con procedimientos simples, con caminos fáciles que evadan la complejidad del hecho educativo y su naturaleza (La Cueva, 2007) A partir de lo conocido mundialmente en lineamientos y recursos de evaluación de la calidad de la educación hoy se necesita avanzar en una filosofía e instrumentación que respete orgánicamente la índole de la actividad educativa, que supere la sola medición de la eficiencia y releve información de los

procesos subjetivos y escolares colectivos de manera genuina y no atravesada por intereses solo cuantitativos. En esta línea, Martínez Waltos (2014) en su trabajo sobre alternativas en evaluación de la calidad aborda el concepto de calidad social como nuevo escenario de discusiones en el campo y propuesta de implementación en el sistema educativo:

La calidad social de una sociedad es aquella que tiene solidez económica pero a la vez es justa y participativa. [...] A su vez también considera la perspectiva histórica-metodológica donde calidad social intenta poner de manifiesto la otra dimensión de la realidad social, la cualitativa. En este sentido se señala que lo cuantitativo por sí solo resulta insuficiente para explicar una realidad social compleja siendo necesario considerar la dimensión cualitativa tanto desde aspectos conceptuales como metodológicos. (p.3)

Misuraca, Oreja Cerruti y Más Rocha (2012) plantean una perspectiva de convergencia entre los procedimientos de medición y la instalación de estrategias pedagógicas al sostener:

Mientras por un lado se cuantifican los resultados con fines de estandarización y comparabilidad, por el otro se promueven estrategias pedagógicas e institucionales particulares, que contemplen tiempos, espacios, situaciones diferenciadas y la creación de una “cultura evaluativa” para la inclusión en la escuela secundaria. El estudio de esas relaciones debería aportar a la caracterización regional y local de la evaluación de la calidad y a la búsqueda de alternativas viables para la construcción de información sobre la realidad de la educación secundaria. (p.229)

El planteo de la “cultura evaluativa” en las instituciones escolares y en particular de las escuelas secundarias es uno de los núcleos más postergados en los procesos de innovación y reformas educativas de las últimas décadas. Esa orientación del enfoque en la calidad de la educación es bienvenido para ejercer una influencia (recíproca) con el modelo de gestión directiva también que debe estar signado por una cultura evaluativa.

Las siguientes citas (191) y (194) son una clara muestra y expresión completa del paradigma de la efectividad (Sander, 1984): (191): *Desde la gestión un indicador de calidad es que el egresado es una persona que cuenta con las herramientas necesarias para saber leer críticamente su realidad, que sabe pensar, y que sabe expresar sus pensamientos con claridad, precisión y fluidez. Una persona con valores, con principios, con convicciones firmes y voluntad aguerrida. Que tiene una visión de progreso, de autosuperación, un objetivo, metas, y está dispuesto a recorrer el camino que lo conduce a alcanzarlo. Eso es indicador de que la*

*formación que le brindamos fue de calidad. (194): [...] mi gestión es una gestión que apunta justamente a trabajar con la inclusión de los jóvenes con la mayor calidad, no en el sentido de la unión europea, sino que los habilite efectivamente para poder desempeñarse en el trabajo o en los estudios superiores el día de mañana, poder desempeñarse como ciudadanos críticos, responsables, solidarios, ciudadanos que conocen el medio al que van a salir a trabajar.*

Las intenciones, en la versión de estos directivos, esta puesta en la historia posterior a la trayectoria escolar, el impacto que se busca alcanzar se interpreta como la demanda e ilusión social. Ven *el después* de la experiencia escolar de los alumnos y las alumnas, piensan y expresan sobre el egresado, en su vida social y de trabajo a posteriori de la escuela. La efectividad es el criterio de desempeño que mide la capacidad de producir la solución o respuesta deseada por los participantes de la comunidad. Es lógico que cuando la escuela secundaria guarda las mayores expectativas en que sus egresados o puedan ingresar exitosamente en la universidad o accedan a buenos trabajos se consolide en el campo de la calidad. la perspectiva de la efectividad. Esta posición legítima le exige a la administración brindar respuestas por los propios actos en función de las preocupaciones y prioridades vigentes en la comunidad. En el cuadro de análisis de Sander (1984) define la calidad por la efectividad y afirma en este sentido:

El concepto de efectividad supone un compromiso real y verdadero con los objetivos sociales y las demandas políticas de la comunidad incluyendo su sistema educacional. La mayor participación solidaria de los miembros de la comunidad implica mayor efectividad por la capacidad política para responder concreta inmediatamente a las necesidades y aspiraciones sociales. (p.56)

La escuela secundaria es objeto que media entre la acomodación irreversible a un esquema de exigencias formativas, como lo escolar, y la ilusión de los sujetos y la comunidad a un *futuro* mejor tangible. La efectividad queda constatada cuando la ilusión y demanda regula por sobre lo típicamente escolar el accionar de la escuela. Ese encuadre queda impregnado en el modelo de gestión directiva, un modelo de director / directora para la efectividad y sensible a las demanda externas que se traducen en prioridad.

Las citas, (192), (193) y (195) se reúnen en una actitud que se puede denominar la *calidad de buena voluntad*. La primera cita no utiliza el término calidad pero se infiere que la intención de realizar la encuesta sobre su rol busca ingresar en el

terreno de la calidad. Ambas citas muestran intenciones honestas aunque no dejan de ser domésticas, reflejan acciones o interpretaciones reducidas o limitadas a percepciones o conductas de lo inmediato. Son formas de usar y acercarse al concepto y constatar, de que manera tiene alguna injerencia en las primeras objetivaciones sobre la calidad por parte de esos directivos que así lo relatan: (192): *He realizado recientemente una encuesta sobre mi rol con el objeto de evaluarme y mejorar mi práctica. Se me han valorado ciertos aspectos y cuestionado otros;* (193): *Si le toca directivos que no se ocupan esto ayuda a bajar el nivel cultural del alumnado. Baja la calidad;* (195): [...] *que la educación tiene que cambiar no hay ninguna duda y que los que tenemos que cambiar somos nosotros tampoco me queda duda, en eso va alcanzar una mejor calidad de la educación y en la dirección estamos en esa cuestión.*

El concepto de calidad está en el discurso, lo completa e ilustra, es correcta su utilización, aunque no ofrece ningún indicio de modelo o perspectiva de calidad y menos aún de ingerencia en la gestión directiva.

La calidad como la gestión directiva son pensamientos y acciones que se involucran en procederes como seleccionar criterios, categorías y variables que no es un simple ejercicio instrumental sino, una decisión derivada de la concepción sobre el proceso educativo. En esas concepciones el reconocimiento de lo local, de lo particular, para algunos autores es relevante. Así Gento Palacios (2001) sostiene:

[...] la calidad hace referencia a la realización auténtica y completa de su propia potencialidad particular: en definitiva, sería algo así como la existencia en plenitud del propio ser implícito en cualquier naturaleza...definimos calidad como: “el rasgo atribuible a entidades individuales o colectivas cuyos componentes estructurales y funcionales responden a los criterios de idoneidad que cabe esperar de las mismas, produciendo como consecuencia aportaciones o resultados de acuerdo con su propia naturaleza. (p.26)

Desde este sentido resultará evidente que la actividad específica, que se desarrolla en una determinada institución, ofrece particularidades que obligan a una configuración de un modelo de calidad y de gestión directiva específico para ese ámbito particular.

### **3.3.10. Dirección y escuela secundaria**

Esta categoría que se analiza tiene un carácter de plataforma de contenido clave para la gestión directiva, se trata del tipo de objetivación que los directivos hacen del

secundario, su ámbito de intervención. Un dato histórico del origen de las escuelas secundarias vincula especialmente a los directivos que fundaron sus escuelas y por lo tanto se forjaron juntos. Sus llegadas al mismo sitio de interés han sido simultáneas, en una imagen se puede decir que llegaron juntos y juntos abrieron la puerta de la escuela secundaria. Hay que recordar la inexistencia, en Argentina, de una legislación formal sobre el secundario. Lo afirma Menghini (2012) claramente:

El nivel secundario siempre se presentó como el más débil, ya que la Ley 1420 dio el marco legal para el nivel primario y incipiente sistema educativo y la Ley Avellaneda N° 1597 hizo lo propio con las universidades nacionales. En cambio, la educación secundaria, nunca tuvo un marco legislativo específico [...] basándose todo en decretos o normas menores por lo que “quedó liberada al particular enfoque de los ministros de educación de turno” (Cucuzza, 1986:110) (.p.171-172)

Las primeras escuelas secundarias datan de la segunda mitad del siglo XIX y las normas formales sobre el secundario a nivel nacional por ley son recién del año 1993. Las normativas anteriores que le dieron sustento no fueron por leyes sino por recursos administrativos de menor entidad jurídica. Ese motivo, de baja regulación oficial, sumado a no ser un nivel obligatorio, con demanda sostenida por la comunidad, deja abierta la hipótesis sobre que las autonomías escolares de las secundarias eran mayores. Esta realidad influyó en hacer recaer sobre los directivos una especie de vértice de autoridad de interpretación del funcionamiento del nivel y obviamente de la escuela en particular. Con esto se quiere afirmar este entrelazamiento mimético en el origen entre sujetos directivos y escuela secundaria que de alguna manera se mantiene en lo simbólico en la realidad escolar actual. Basado en esto de: *el director cabeza de la escuela*, ha sido un carácter muy frecuente otorgado y reconocido a directivos del secundario. Una forma de concentrar en la persona más evidente con capacidad de resolución en atención a que el resto tiende a la atomización en virtud del mosaico de las disciplinas y la consecuente dispersión de formas y voluntades de participación en la escuela. En lo simbólico de la secundaria histórica, con alguna nota de proyección en la actualidad, hay mucho de “el director es la escuela y la escuela es, de alguna manera el director”. Por este origen en convergencia e identidades compartidas, sin distancia temporal entre sí, resulta por demás significativo lo que los mismos directivos digan o expresen de sus escuelas y del propio nivel secundario. La trayectoria del sentido histórico que tuvieron los directivos con sus escuelas ha dejado la estela en los

escenarios actuales del secundario. Ser directivo del secundario era y es, asumir una identidad particular con las representaciones que ello implica.

Las citas de los directores y las directoras sobre escuela secundaria la configuran a partir de las propias historias, de los nuevos marcos legislativos y de la configuración subjetiva de los miembros que participan. Un tercio de los directivos hicieron referencia valorativa a la institución donde se desempeñan y al nivel educativo donde trabajan.

El tema recurrente, de manera explícita, ha sido el reconocimiento de la obligatoriedad del secundario, a su vez las notas sobre el derecho y la universalización prácticamente no fueron mencionadas en el corriente de las entrevistas. Este, aunque no es un detalle menor, puede tener su explicación desde el comportamiento histórico de la obligatoriedad en el sistema educativo. La categoría de obligatoriedad se inicia con el nivel primario y queda constituida como algo inherente a la historia, el sentido y la forma de instrumentarse el sistema educativo. La ley de origen lo remarca para dejarlo instaurado como parte del orden social que se imponía.<sup>39</sup> Rápidamente se conforma como mandato social de la escuela y de la familia. Concurrir a la escuela, cumplir con esa *obligación obligatoria*, estuvo siempre en la lista de las buenas conductas de la vida social de los individuos y del sistema. La escuela, los educadores y el sistema leían en la asistencia escolar la responsabilidad de la familia y en parte la del Estado.

Al momento de definirse por Ley (2006) la obligatoriedad del secundario este hecho pudo no haber requerido, sobre todo para los educadores, un ejercicio intelectual desde nuevas coordenadas de sentido, como por ejemplo la del derecho a la educación. Para muchos en general, el enfoque del derecho a la educación fue un nuevo encuadre importante aunque la obligatoriedad pudo interpretarse como una disposición más

---

<sup>39</sup> La Ley N° 1420, de 1884 considerada como parte del origen del sistema educativo argentino ofrece una centralidad excluyente a la condición de la obligatoriedad. Los primeros artículos lo reiteran como para no dejar dudas de su impronta social y cultural que perseguía en la conciencia social. La educación es ante todo una obligación, no se hace mención a los derechos. Dice su texto: I Principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias. Artículo 1º- La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad. Artículo 2º- La instrucción primaria debe ser **obligatoria**, gratuita, gradual [...]; Artículo 3º- La **obligación** escolar comprende a todos los padres, tutores o encargados de los niños, [...]; Artículo 4º-La **obligación** escolar pueden cumplirse en las escuelas públicas, en las escuelas particulares [...]; Artículo 5º- La **obligación** escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños de edad escolar.

ordinaria, como una inevitable evolución en el sistema educativo que beneficia a todos. Alguna vez el secundario llegaría para todos. La categoría del derecho a la educación se va instalando en lo retórico, su incorporación en los discursos, como se ha visto, es poco habitual y la traducción en las prácticas diarias, tanto para modificar conductas existentes como para exponer nuevos procedimientos con enfoque de derecho, resultan aún muy incipientes. La instalación de una cultura escolar desde el enfoque de derecho, en especial en el secundario, exigirá una revisión pormenorizada de formas de accionar frente a las históricas conductas del origen selectivo y meritocrático del nivel. En perspectiva histórica la obligatoriedad del secundario es más inherente al sistema educativo que por ahora, el enfoque de derecho. Asimilar la obligatoriedad e incorporarla en las explicaciones de los directivos no resulta extraño ni advenedizo, esta cercano a la lectura sobre el incremento de la matrícula de las últimas décadas. Se trata de una especie de continuidad en la concurrencia de los alumnos y alumnas que no necesariamente responde a nuevas premisas filosóficas o políticas. El atravesamiento de la obligatoriedad con la categoría de derecho, como forma de profundizar su comprensión es un proceso en marcha. La historia del sistema educativo también recuerda que la escolaridad primaria siempre estuvo definida y comprendida como obligatoria más que como derecho. La actualidad de la secundaria obligatoria incorpora esta hipótesis que en algo se vislumbra en las citas. La obligatoriedad es el gran prisma de la mirada sobre la escuela secundaria.

Se han agrupado estas primeras citas a partir de contenidos que relacionan obligatoriedad, derecho y universalización:

(198): [...] *la mayoría de los padres no tienen la secundaria completa, Entonces esta es la primera generación que va a poder terminar la secundaria.*

(202): *Con la implementación del nuevo secundario de seis años, [...] Hay un cambio favorable.*

(205): *La obligatoriedad de secundario es el gran desafío, porque es un compromiso más importante para las familias, [...] Hay en general mucho más diálogo, [...] reflexionar para cumplir con la obligatoriedad, el beneficio de la obligatoriedad del secundario.*

(208): *Sobre la secundaria a veces lo que cuesta es que ellos (la familia) internalicen la obligatoriedad, [...] Gestiono la nueva obligatoriedad concientizando con los que están en la escuela.*



(210): *Hay un cambio en el paradigma de la educación secundaria, la educación secundaria obligatoria, con la ley 26.606, marca un faro pero hay que construir escenarios.*

(211): *La propuesta en la ley sobre la escuela secundaria es muy buena [...] el hecho de que la escuela sea obligatoria, aunque no siempre con buenos resultados, pero si mejorando lo que teníamos, hace.*

(212) [...] *los tiempos cambiaron y hoy en el secundario y ahora obligatorio si vos ayudas a formar el carácter.*

(216): *Lo más positivo que yo veo es la obligatoriedad del secundario y estamos atentos a que todos los alumnos tienen que venir y seguir la escuela.*

La obligatoriedad del secundario es una constante de uso políticamente correcto en la apreciación de los directivos sobre el nivel. ¿Qué dicen los directivos cuando dicen: secundario obligatorio?; ¿Es la obligatoriedad un desafío de origen político – estructural o una indicación que cumple con asumir derivaciones de decisiones legislativas – administrativas?; ¿Es la sustanciación de un derecho o la implementación de adecuaciones edilicias y de plantilla de personal de la escuela como reacción por la mayor cantidad de asistentes? Estas preguntas que indudablemente también interrogan e influyen al momento de pensar el modelo de gestión directiva advierten si el enunciado de lo obligatorio oculta o no alcanza a exteriorizar la historia de segmentación y fragmentación del nivel. Parece paradójico que mientras se constata el incremento de los índices de escolaridad secundaria en los últimos cuarenta años en Argentina, también la desigualdad social constata sus estragos de pobreza. Lo sostiene Gorostiaga (2012) afirmando:

Argentina ha estado entre los países más avanzados de América Latina en términos de desarrollo humano y de logros educativos. Sin embargo, no ha sido ajena a los altos niveles de desigualdad social y de segmentación de los sistemas educativos que son característicos de la región, fenómenos que se han acentuado en las últimas cuatro décadas siendo la contracara de la expansión continuada de los índices de escolarización. (p.17)

La obligatoriedad del secundario, como concepto y percepción puede ser la conclusión de un proceso *natural*, consecuencia del análisis estadístico de la matrícula creciente de nuevos asistentes a las escuelas o ser la expresión que representa el resguardo legislativo del derecho a la educación dicho de una manera práctica. Decir obligatoriedad puede no significar decir derecho, universalidad, inclusión, retención, calidad y justicia social y por lo tanto la dinámica histórica del secundario, como

instancia de selectividad y mérito no cambie ni tenga previsto hacerlo. La obligatoriedad en una rápida utilización del término puede significar solo un criterio cuantitativo. En general en la vida diaria de las escuelas secundarias la inclusión se muestra como cantidad y contención de los adolescentes que no implica necesariamente una propuesta innovadora de cambio en perspectiva de derecho. En su trabajo sobre secundaria y obligatoriedad Menghini (2012) confirma esta tendencia de las posiciones oficiales y públicas en general, que entienden que *estar adentro* de la escuela secundaria parece ser suficiente para la obligatoriedad y supuesta inclusión social:

[...] parecen asimilar la inclusión social con la inclusión educativa: estar en la escuela implicaría ser incluido socialmente. Pero es posible que los jóvenes viven simultáneamente situaciones de exclusión con espejismos de inclusión por el mero hecho de asistir a una escuela secundaria y que los funcionarios y los políticos y la sociedad crean que esto es así. Sin duda que asistir a la escuela puede ayudar a la inclusión social - e incluso ser un indicador importante al respecto-, pero esto solo no es suficiente. (p.190)

La concurrencia masiva de alumnos y alumnas no necesariamente pone en duda la forma de lo típicamente escolar del secundario, la selectividad esta subyacente en sus formas estáticas y casi inmutables. La escuela secundaria pensada para pocos se expande pero manteniendo casi el mismo formato institucional, (Carranza, Kravetz y Castro, 2012; Tiramonti, 2012). Es este uno de los sentidos que muestra el mayor déficit en el que se presenta el escenario de la escuela secundaria en términos de obligatoriedad, cambio e inclusión. La selectividad y lo meritocrático parecen aún no ser suficientemente interpelados por la obligatoriedad y menos aún por el enfoque de la educación como derecho. Nuevamente Gorostiaga (2012) habilita una mirada crítica sobre la tendencia de la obligatoriedad a que no sea resolutiva para modificar el formato de la escuela secundaria y por ende el modelo de inclusión:

Ante la falta de políticas y acciones que modifiquen sustancialmente el modelo institucional y curricular tradicional de la escuela media cabe preguntarse: ¿Se pierde una oportunidad -quizás histórica- para que la secundaria obligatoria se convierta en una propuesta novedosa que rompa con inercias de exclusión y segmentación así como con modelos culturales y pedagógicos que mantienen a los jóvenes en posiciones de medios receptores pasivos de conocimiento, excluidos de mecanismos de participación democrática al interior de las escuelas ? (p.41)

Para los sectores subalternos ingresar a la secundaria es una constatación prerrogativa del colectivo social actual, pero egresar de la secundaria es una consecuencia de la conciencia y de una estrategia individual de supervivencia que no

opera básicamente desde el derecho. Según se conciba esta realidad por los directivos será la muestra de la politicidad del debate sobre el verdadero alcance y práctica del derecho a la educación y la obligatoriedad en el nivel secundario que terminará de proyectarse en el modelo de gestión. Para aquellos directivos que han incorporado con énfasis el concepto de obligatoriedad habrá que profundizar y resignificar las condiciones y presupuestos teóricos y metodológicos sobre el mismo. Acuñar una intervención que apunte hacia una cultura de la obligatoriedad como imagen del derecho a la educación y como construcción colectiva de una nueva escuela secundaria en condiciones de co-responsabilidades políticas y sociales.

Los directivos no han omitido en sus discursos las proyecciones ciudadanas, culturales y de personalidad del secundario para con sus estudiantes según se constata en las siguientes citas:

(199): [...] *construir valores a través de la secundaria, que tengan un sentido de pertenencia, [...], que puedan ser responsables, que puedan ser solidarios,..*

(212): *El nivel secundario me parece que ahí es donde se forma la persona. [...] si vos ayudas a formar el carácter y el modo de pensar y de ver y de abrirles la cabeza a los chicos, tienen una formación fantástica.*

(213): *Para la secundaria se deben incorporar otros mecanismos, es otra lógica. Ellos tienen necesariamente que aprender a ser cada vez más independiente y más responsables y es todo un desafío. Que ellos aprendan a construir su propio proyecto de vida, [...] Que sepan defender sus derechos. El ideal es crear personas más críticas, reflexivas, no un modelo de persona determinado, [...] el respeto de las diferencias es importante.*

(215) [...] *lo que se trata es de formar al chico basado en lo que dice la ley, concientizarlo en que sea un buen ciudadano, prepararlo para el trabajo y educarlo para una formación superior o para, justamente un oficio o trabajo.*

Las intenciones de las instituciones educativas están en construir ciudadanía, conciencia social crítica y procedimientos crecientes de democratización mediante la participación. Resultan honestas las buenas intenciones de los directivos, como el incremento sistemático de procedimientos participativos en las escuelas. El desafío de la ciudadanía es clave en dimensión de su enseñanza. Cullen (1999) en todo su desarrollo sobre autonomía moral y participación democrática en la escuela define la enseñanza de la ciudadanía:

Enseñar ciudadanía es enseñar saberes que permitan fundamentar racional y argumentativamente la convivencia democrática, el estado de derecho, la participación política, la responsabilidad social, la Búsqueda del propio bien y la solidaridad. [...] Enseñar ciudadanía es algo diferente de *adaptar autoritariamente* a un orden dado, pero es también algo diferente de *desadaptar anárquicamente* de cualquier orden. (p.37)

La consecuencia del enfoque de ciudadanía es compenetrar a los sujetos en la dimensión del esclarecimiento de los derechos como los derechos sociales, civiles, políticos y económicos, que nutren el sentido superior de *unidad en la diversidad*, (Brenner, 2007). Este planteo observa a su vez cuando se produce una injusta discriminación en la participación efectiva de los derechos. El mismo autor Brenner (2007) convalida la intención de muchos directivos sobre su rol y el compromiso con los derechos al afirmar:

El rol docente en consecuencia, deberá involucrarse en la lucha por los derechos, a partir del microespacio áulico en el que la práctica de aquellos constituye un imperativo, y a partir del microespacio institucional escuela, en el que la práctica de aquellos también constituye un imperativo (entendiendo que lo micro y lo macro no se excluyen, más bien se interpenetran en forma significativa). Aparecen aquí, entonces, las virtudes ciudadanas en la lucha por el reconocimiento. (pp.167-168)

Otro de los planteos en perspectiva de formación ciudadana es habilitar los otros saberes culturales y bienes simbólicos que entran en juego en la sociedad actual y que deben permear la estructura de conocimientos en la escuela secundaria. Graziano (2007) propone un repensar a la educación como práctica cultural reconociendo sus consecuencias y en ese sentido afirma:

[...] si consideramos que la práctica educativa es mediadora de otras prácticas culturales (arte, ciencia, política, tecnología, etc.) [...], podemos repensar los límites y criterios de selección curricular en torno al universo de bienes simbólicos que la sociedad produce. La necesidad de ampliar este horizonte a objetos y prácticas hoy excluidas o desvalorizadas no se limita a un problema cuantitativo que se resuelve en la yuxtaposición de “saberes”. [...] nos plantea la necesidad de revisar las relaciones, muchas veces jerárquicas y arbitrarias, que establecemos entre estas prácticas al interior del campo cultural (p.190)

Formar ciudadanos, en la traducción de la voluntad de los directivos es en definitiva asumir un enfoque que ubique a la escuela como espacio cultural en la cual se recepciona y producen otros sentidos a los esquemáticos contenidos conocidos como escolares. Y como dice la autora dejar un interrogante sobre la necesidad de una revisión de las prácticas y la definición de contenidos del campo cultural y educativo en particular. La concepción de la escuela como espacio cultural exige un

redimensionamiento del enfoque de la gestión directiva. La gestión educativa puede producir una mutación hacia la incorporación de presupuestos teóricos y procedimentales que estén sostenidos en la cohesión del proceso cultural, político y pedagógico de mayor influencia que el recorte escolar.

La organización de la escuela secundaria es tema de permanente preocupación por los directivos, involucrados directos, expresan las distintas áreas de problemas o tensiones: a) los tiempos institucionales para el trabajo colectivo; b) la organización de tareas y acciones como complejidad del funcionamiento; c) el clima escolar y como favorecer mejores condiciones para el aprendizaje; d) la adaptación a los cambios como constante del sistema educativo en su interacción social; e) la atención de la gestión a los temas sobre la convivencia, el centro de estudiantes, las evaluaciones, etc.; f) las relaciones y el compromiso personal que si esta ausente perjudica la institución; g) la tensión entre evaluación y oportunidades, entre regulación y permisividad. En las citas siguientes se amplían estos puntos:

(200): *Otro inconveniente en la gestión de una escuela secundaria es la falta de espacios de encuentro, de socialización [...]. La organización escolar en la secundaria es muy compleja;*

(201): *Ahora las cosas se están ordenando y eso es bueno para la secundaria.*

(202): *La secundaria tiene que ofrecer el mejor clima posible para que los alumnos se formen, se instruyan, se eduquen.*

(203): *El gran desafío como docente y directivo de la Provincia es esto de adaptarse a los constantes cambios.[... Así que para mí fue algo muy fuerte porque se rompía el esquema con todo ese proceso de transformación, como es ahora la secundaria.*

(207): *En la escuela secundaria estamos muchísimo más organizados.*

(209): *Al poder organizar el secundario pude determinar así el tipo de gestión, códigos de convivencia, centro de estudiantes, evaluaciones...trabajando con todos los interesados.*

(211) *Igual no están las condiciones óptimas para que se de lo que en la letra es hermosísimo, o sea que la escuela sea de seis años, que sea obligatoria, que todos estén preparados, todo eso es genial, pero la realidad es que tiene muchas deficiencias [...] lo que pasa no es por falta de voluntad de la gente.*

(197): *En el sistema educativo hay un sistema de evaluación que es bastante permisivo [...], si bien algunos aspectos de la nueva ley están buenos, [...] hay otros que todavía siguen dejando que desear, yo creo que el nivel de exigencia sí tiene que estar en una escuela y hay que permitirles otras oportunidades a los chicos.*

Estas enunciaciones deben considerarse en el marco del debate de fondo sobre los modelos y las formas organizacionales de la escuela secundaria. La disputa por momentos sorda se presenta por la resistencia e inercia a mantener mecanismos de funcionamiento que no responden a la encrucijada social y pedagógica actual del nivel secundario. En particular la urgencia de una revisión y habilitación de sus formas organizativas. En esta línea Romero (2013) presenta tres características que se suman a los aportes frente a esa necesidad de cambios y adecuaciones de las formas de lo escolar en el nivel secundario. Así describe las tres características que sintetizan el formato escolar del secundario: “a) el contrato fundacional selectivo; b) la matriz curricular rígida y fragmentada y c) una cultura que funciona como “anarquía organizada” p.156). Continuará la autora precisando que estas notas peculiares son el ADN de la escuela secundaria y por lo tanto ejercen una influencia imperativa sobre los modelos de gestión y las intencionalidades de los directivos.

Para los directivos el problema de la inclusión y la escuela secundaria tienen una connotación especial. Se produce en muchos directivos una confrontación política y conceptual sobre como instrumentar una política institucional escolar cimentada en la inclusión escolar. Las citas manifiestan que la escuela secundaria se debe a la inclusión y a la contención y de manera oportuna los directivos diseñan posibles interpretaciones y líneas de acción:

(204): [...] *como escuela secundaria, la gestión, la mirada el acompañamiento y el trabajo de la inclusión. [...] muchos programas a nivel provincia y nación con la intención de modificar lo que es la escuela secundaria para el bien de los alumnos.*

(210) [...] *la vieja secundaria todavía tiene prácticas, como la repitencia que son prácticas de exclusión. Hasta que uno no encuentre cuales son las prácticas de inclusión que tiene que tener la secundaria para no tener exclusión va a seguir atado a un modelo de secundaria que es selectiva.*

(211) *Esta escuela nueva de seis años cambia al hacerse obligatoria, aquello que era solo para una parte de la población hacerla para todos hizo que las escuelas secundarias sean más inclusivas.*

(214): *Dar respuesta a la comunidad que demandaba una escuela secundaria con un perfil totalmente de inclusión, como lo pide el sistema.*

(215): [...] *la función de la escuela secundaria no es la de educar solamente, es también contener y acompañar, creo que no hay un límite que determine en este contexto hasta donde debe hacer la escuela y que es lo que no le corresponde hacer.*

No se entra en este caso en el extenso debate inclusión – exclusión, en cambio se hace referencia al sentido de justicia en la que la escuela secundaria se ve involucrada. La justicia desde el derecho a la educación del secundario exige revisar el sentido restringido que se le otorgó al secundario al momento de su creación. Esto implica pensar la escuela e interpretarla desde la esfera de justicia pues la reinención del secundario para todos se plasma como un hecho de mayor justicia y valor democratizador y de dignificar a aquellos impedidos de haber continuado su educación. La sociedad no seguirá siendo la misma en cuanto se vaya incrementado el número de ciudadanos que haya concluido el nivel secundario. Hoy, no obstante, la desigualdad se muestra lacerante con los sectores más vulnerables y desfavorecidos, esos no solo sufren las consecuencias de los modelos económicos excluyentes sino que a su vez sus destinos escolares presentan insuficiencia y un deterioro cultural y precariedad absoluta de los medios. Menghini (2012) refuerza el sentido de acción en todos los frentes por la justicia:

En este sentido, es posible adherir a la afirmación de Tenti Fanfani cuando dice que “sin la escuela no se puede, pero la escuela sola no puede” (2009:69). Para que el imperativo de romper las brechas sociales sea viable - y no se reproduzcan en la escuela - se deben generar simultáneamente, políticas económicas y sociales que apunten a una distribución más justa de la riqueza, porque también es cierto que “no hay ninguna experiencia en el mundo en la cual la educación mejore, se democratice, en un proceso de empobrecimiento de los sectores mayoritarios” (Vior, 2009:31) (p.188)

Estas son situaciones de injusticia. Romero (2013) refuerza el sentido de una escuela secundaria pensada desde el acto de justicia donde se tensiona diferencia y desigualdad:

Hay que pensar en la cultura de la escuela secundaria en términos de justicia, lo que implica ir más allá de la obligatoriedad legislada, lo que vuelve a poner en escena la no correspondencia entre los términos *diferencia* y *desigualdad*. Mediante mecanismos diversos, la escuela secundaria elitista podía mantener fuera de sus aulas a quienes se presentaban como diferentes; hoy en cambio, la escuela se encuentra obligada a recibirlos. Sin embargo, más allá de ampliar su cobertura, la escuela está hoy además obligada a - como diría Dubet (2011) - no legitimar las desigualdades a partir de las diferencias. (p.153)

La inclusión va de la mano del reconocimiento de los derechos. La educación como derecho asume los desafíos de traducir en ejecutividad esos postulados. Para el nivel secundario las nuevas condiciones serán asegurar una mayor inclusión en términos no solo de acceder al secundario sino de permanecer, egresar y reconocerlo como una experiencia valiosa de vida. Los aportes de Tomasevski (2007) resultan muy efectivos pues con cuatro palabras (las 4 A) caracterizó las condiciones del derecho a la educación:

**Asequibilidad:** significa la responsabilidad y garantía del Estado en asegurar que haya educación gratuita y obligatoria

**Accesibilidad:** requiere eliminar toda las barreas que se puedan interpretar como obstáculos y en especial aquellas basadas en criterios de discriminación (raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional, étnico, social, posición económica, discapacidad, otras). Favorecer el acceso a la educación obligatoria y post-obligatoria.

**Aceptabilidad:** Obligación de proporcionar una educación con determinadas calidades consecuentes con los derechos humanos. Engloba un conjunto de criterios de calidad de la educación, como por ejemplo, los relativos a la seguridad y la salud en la escuela, o a las cualidades profesionales de los educadores, etc. El gobierno debe establecer, controlar y exigir determinados estándares de calidad.

**Adaptabilidad:** Obligación de ajustar la educación al interés superior de cada niño y niña y adolescente, mejorar todos los derechos humanos a través de la educación, aplicando el principio de indivisibilidad de los derechos humanos.

Finalmente una breve referencia incluida en las citas sobre la caracterización de los alumnos en su etapa adolescente. Los marcos jurídicos de los últimos diez años en Argentina y en la Provincia de Buenos Aires en particular, han propuesto un cambio de paradigma y de contrato social sobre la infancia y la adolescencia<sup>40</sup> que impone una modificación sustancial de la concepción, forma y trato con la que se le debe atender a

---

<sup>40</sup> En el período de 2006 /2007 en la Provincia de Buenos Aires se sancionaron tres leyes clave en atención a la infancia y a la adolescencia elaboradas desde el enfoque de derechos humanos, leyes vigentes pero con una compleja trama de poderlas ejecutar en todo su alcance: Ley del Fuero de Familia, del Niño y Penal Juvenil N° 13.634 // Ley de Educación Provincial N° 13688 // Ley de la Promoción y Protección Integral de los derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes N° 13298



los ciudadanos desde su nacimiento hasta la juventud, al menos. Estas nuevas reconfiguraciones han llegado a la escuela secundaria al menos en sus enunciados filosóficos y políticos, no tanto en los pedagógicos e institucionales, en tanto estos aspectos son muchos más lentos en su propensión al cambio. Las citas de los directivos, aunque incipientes en la profundidad sobre el conocimiento de los y las adolescentes, invitan a revisar un ángulo fundamental en la intervención educativa con la adolescencia. Así se puede dejar planteado en las preguntas: ¿quiénes son hoy los y las adolescentes? y ¿Qué lectura se hace hoy de la y las adolescencias en la escuela secundaria?. Se mencionan primero las citas:

(207) *Nuestros alumnos son muy discutidores, dicen cosas muy interesantes. Están aparentemente bien contenidos, han aceptado ciertas normas de la escuela.*

(210) [...] *otorgar otros tiempos a los chicos, porque lo que consideramos para construir el rol del estudiante, el oficio del estudiante secundario a los chicos les está faltando tiempo, para adaptarse a lo que significa estudiar en la escuela secundaria.*

(216) *Esto es positivo. Pero, falta una, el esfuerzo al estudio. Que el joven comprenda que es lo único que lo va a ayudar.*

Una línea de respuesta a las preguntas se inicia en el cómo, qué y dónde leer la adolescencia y la realidad de los y las adolescentes. El cómo orienta a pensar en las identidades, en quiénes son, en cómo se los ve, en cómo se interpretan las adolescencias y las relaciones. Una de las mayores cargas de representación que se conoce es determinar a los adolescentes como sujetos en tránsito, ubicados en una simple etapa cronológica o una edad que pasa. Es el momento de la vida donde se puede responder la pregunta, en tono coloquial: ¿qué vas a ser cuando seas grande? La adolescencia esta definida como un puente, en esto que se define frecuentemente como ni niño, ni adulto.

Otra lectura considera que adolescencia no es pasar, si no quedarse a mirar, es estar en sí mismo. En particular en el ámbito educativo la adolescencia es un tiempo acotado, un tiempo administrativo y no un espacio biológico, social y cultural; los modelos educativos acentúan y objetivizan en la sociedad siempre el futuro del sujeto. (Berger y Luckmann, 1972). Lo presente se juzga en dimensión con lo que se da o con lo que vendrá y, en general, la educación formal ha generalizado esto del permanente estado de introducción. Todo a esta edad, es acentuadamente propedéutico; entonces, se lee en términos de un sujeto que no se sabe cuándo va a llegar ni del presente que tiene

que constituirsele. Destaca este sentido el estudio sobre escuela secundaria y posmodernidad de Obiols y Obiols Di Segni (1998):

El propósito preparatorio constituye la primera y, hasta el siglo XIX inclusive, la única función de estos colegios. Al respecto es significativo que todavía hacia fines del siglo pasado en los documentos oficiales del Ministerio de Educación de la Argentina se hable del plan “de estudios preparatorios” para referirse a los colegios nacionales donde se cursa el bachillerato. (p.82.)

Desde dónde, implica adherir a la mirada como sujeto de derecho, punto clave que permite ver en la experiencia educativa un presente diferente. Descubrir las capacidades e intereses activos que movilizan más allá de los formatos regulares de la escolarización. Referencia a las citas (207) y (210), el oficio de estudiante es una construcción subjetiva e histórica y con notas del entorno colectivo e institucional, por eso la escuela secundaria debe asumir una resolución ética y política en este plano y no solo de la eficacia escolar curricular con independencia de la vida social y personal de los sujetos adolescentes. Los circuitos de la socialización se presentan diferentes a los convencionales históricos donde otros elementos como las tecnologías y la creatividad juegan un papel esencial. La mirada en proceso de Martín-Barbero (2002 citado en Pini, 2013) es elocuente para este ángulo de análisis:

Lo nuevo hoy en la juventud es la reorganización profunda en los modelos de socialización, que se traduce en que los padres no constituyen el modelo de las conductas, ni la escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro el centro que articula la cultura. A pesar de la multiplicación y profusión de las tecnologías comunicativas e informacionales en lo cotidiano, su manifestación más profunda y clara se encuentra en las nuevas sensibilidades, lenguajes y escrituras que contribuyen a desarrollar en los jóvenes, en sus empatías cognitivas y expresivas con las tecnologías, en los nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano. (p.179)

El qué leer de la adolescencia es ir entre el más allá y el más acá, leer los focos de mayor atención de la problemática adolescente, pero no solo en aquello que *anecdóticamente* muestra a los sujetos en lo vulnerable y siempre en problema. Es leer más allá, ahondar las estadísticas en foco a la verdadera problemática de este grupo etario en enfoque de derechos. La calificación difundida sobre los adolescentes que tiene cierta generalización: “Viven desinteresados de todo”, refleja que el problema no son los adolescentes, sino la sociedad adulta, que en un escenario de sociedad abandonada ha decidido y decaído en la tarea de restar en brindar la ciudadanía plena a estos sujetos. Las caracterizaciones sobre el estado actual de la educación de los jóvenes

es también interpretado por profesionales de otros campos como el caso de Naranjo (2011, 2013) que describe lo que él considera el estado actual de la educación de los jóvenes, son convocantes sus desafíos, (Naranjo, 2013) cuando habilita el reconocimiento de los jóvenes por sobre las estructuras de domesticación:

La problemática en la educación no es de ninguna manera la que a los educadores les parece que es. Creen que los estudiantes ya no quieren lo que se les ofrece. Se le echa la culpa a la juventud,[...] Se piensa: “estamos en crisis porque la juventud ya no se interesa como antes en sus estudios”, “los jóvenes ya no son tan serios como en otros tiempos”, [...] Y no se piensa que tal vez sea al revés: bien pudiera ser que los jóvenes estén adquiriendo una conciencia más despierta que los docentes que han sido programados para hacer una enseñanza tradicional, y que a los jóvenes les basta un contacto breve con la escuela para darse cuenta que no les interesa. Tenemos una educación que en cierto modo les está robando a los jóvenes su conciencia, su tiempo y su vida. El modelo de desarrollo económico de hoy ha eclipsado el desarrollo de la persona. (p.5)

Una de las fuentes para la toma de decisiones en relación a escuela secundaria y adolescencia es mediante el recurso estadístico, en general de base exclusiva cuantitativa. Estas conocidas tendencias de información deben ser analizadas desde todos los ángulos posibles y permitir avanzar en una ética de la interpretación a los efectos de diseñar intervenciones, que, justamente, procuren consolidar las condiciones en el sentido de asegurar los derechos de los sujetos, como condición básica de una ciudadanía social y política plena. Estas consideraciones tienen un fuerte impacto en como los directivos de secundaria construyen la información crítica, como sostén para su modelo de gestión, sobre los adolescentes en sus escuelas. Al sostener que gestión es conocer se muestra en este caso una concepción de que no preexiste un saber de manual sobre los adolescentes. En todo caso hay versiones de las adolescencias y sus experiencias escolares que se deben abocar a descifrar en cada comunidad desde, seguro también, ciertos parámetros más universales anclados en el enfoque de derechos humanos.

## **Capítulo V – Conclusiones y líneas de acción.**

### **1. Conclusiones.**

#### **1.1. Primeras palabras.**

Las conclusiones de este estudio se circunscriben al resultado de una indagación sobre la gestión de directivos escolares del nivel secundario, sus intervenciones y el escenario de sus pensamientos y acción. Esta es una línea de estudio que seguirá siendo enriquecida con variedad de enfoques y producciones. En este caso se contribuye al campo de saber con los registros y análisis realizados que permiten orientar la intervención y la formación de directivos, a la vez que ayuden a precisar temas pendientes que merecen ser continuados en nuevas investigaciones. La excelente disposición de los directivos, como ya se mencionó, ha resultado una señal anticipatoria de una conclusión prudentemente optimista en relación al desafío de proyectar nuevos niveles de profesionalización de los directivos desde un enfoque de “educadores transformativos” (Giroux, 1990). El ejercicio del diálogo entablado con los directivos ha sido sumamente alentador. Reconociendo las serias dificultades y malestares por la que atraviesan muchas escuelas secundarias, con obstáculos de varias índoles, social, personal, infraestructura, pedagógico, curricular, etc. siempre afloró en los directivos la esperanza que ofrece la constancia del trabajo con los instrumentos que se cuentan.

Se ha podido arribar a informaciones que van más allá de lo rutinario y anecdótico de las instituciones y de la gestión directiva. Las preguntas iniciales que orientaron toda la investigación, han encontrado algunas respuestas y han sido el germen de otros nuevos interrogantes que seguramente se comparten con otros tantos investigadores de estos temas educativos. La investigación pretendió establecer categorías que coadyuvaran a una comprensión más precisa de lo que los directivos de secundaria sostienen y se aproximan a los modelos de gestión educativa. Para ello los directivos fueron los protagonistas excluyentes. Los aportes que ellos ofrecieron, sus giros, hicieron que la investigación tomara un consistente camino propio. La perspectiva metodológica básica, cualitativa, etnográfica, generativa, de comprensión y de construcción de categorías, coherente con esos encuadres, no se sostuvo con intenciones

previas de confirmar hipótesis, en cambio si se buscó describir el fenómeno de acuerdo a las propias premisas de los directivos.

Previo al detalle de las conclusiones se incorpora una secuencia de sentido creada a partir de la comprensión del proceso de estudio y una particularidad protagonista como fue la palabra otorgada (Freire, 2003,2006). La centralidad ha estado en *la palabra* de los directivos. Y desde ese dar y asumir la *palabra* se enuncian cinco instancias de como se ha visto, se ha elaborado y deseado el trayecto. Esta breve secuencia, en el análisis final, pretende contribuir a la conclusión en vista a procesos futuros:

1. El valor de la palabra de los directivos. Los directivos se han expresado. Han tomado la palabra. La autonomía y la libertad del uso de *la palabra, su palabra*. Utilizaron un recurso reconocido, dieron su mensaje mediado por su propia palabra, al igual que la utilizan en la escuela. Hablaron donde nadie le ha puesto limitaciones. Los directivos fueron escuchados.
2. El lenguaje de los directivos. Esa palabra en particular ha descrito de una determinada manera el acontecer de cada directivo. Sus palabras connotan cuestiones en un todo integrado. Ellos han encontrado un lenguaje, quedaron identificados en sus dichos, en el uso de sus propios términos, en los giros utilizados, desde las expresiones más coloquiales, pero contundentes a la hora de reflejar su cotidianeidad. Su lenguaje los envuelve con identidad, están reflejados ellos mismos en la forma de decir su palabra.
3. La *palabra* ordenada. Después de haber hecho las descripciones en el *lenguaje directivo* llega el requerimiento del ordenamiento de la palabra, el salto a lo conceptual sistematizado. Se abre un orden de sentido interrelacionado. Sistematizar significa que los conceptos puedan responder a un orden de sentido asignado, a una secuencia, a una jerarquía, una referencia conceptual que los incluye en una categoría creada para hacer más agudo el análisis. No quedan palabras sueltas o aisladas.
4. La *palabra* en el anclaje teórico. Después de la sistematización surgen los referenciales teóricos. La sistematización y la teoría interpelan el nivel de intervención específicamente de la práctica. La experiencia se consolida, esta asistida por la explicación ordenada del relato de la palabra y el anclaje teórico

que justifica e interroga. El guión del directivo entre narrativa y teoría da sustento a la experiencia significativa.

5. La *palabra* reflexiva. Aquella que se hace presente, luego de la tarea. Exige cierta distancia del objeto y la capacidad de poder plasmar otras generalizaciones. Los directivos están involucrados también, no solo en su gestión, sino en el modelo de gestión que viene, en términos de las prácticas y las influencias de las reflexiones de sus palabras sobre la cuestión. Nuevos directivos dirán su palabra, aunque no habrá directivos tan nuevos que no hayan visto o escuchado a otros directivos. Lo que unos interpretaron y reflexionaron otros lo practicarán.

## **1.2. Desarrollo de las conclusiones.**

El objetivo de este Capítulo es expresar las conclusiones y observaciones generales a partir del análisis del material procesado y producido. Enunciar algunas líneas de estudio a posteriori y establecer una propuesta de trabajo con directivos a partir de un modelo de capacitación – formación desde la comprensión de la realidad escolar.

Sobre los modelos de gestión directiva *buscados* se puede afirmar que no surgen repentinamente por generación espontánea, son consecuencias de las ideas y percepciones que transitan el ámbito educativo. Los directivos van entramando una forma de pensar y actuar la gestión directiva de manera más consciente o de manera menos evidente, no hay conductas inocentes a lo sumo hay acciones desprevenidas. Al mismo tiempo la gestión directiva es un accionar pedagógico por lo tanto sus intencionalidades son irrenunciables y todo contribuye al perfil directivo.

Los interrogantes iniciales sobre los contenidos implícitos y explícitos que sobre la gestión educativa, como universo de la acción directiva, manifestaron los directores y las directoras de secundaria, sus significaciones, entre otros factores, se han podido descifrar con el detalle extenso de las interpretaciones. En la trama de las ideas, conceptos y connotaciones sobre la gestión directiva sobresalen algunas notas distintivas para este estudio y son a su vez afluentes a la caracterización de los modelos de gestión. El perfil directivo se pudo caracterizar desde el “yo” de cada director y de cada directora. Ellos mismos se expusieron desde sus propias trayectorias sin constituir

a la trayectoria como un objeto distante, abstracto, interpelante de cada directivo. No obstante casi todos los directivos llevaban impresa la certeza que director, directora, no se nace, se hace. Hubo suficientes vestigios para confirmar que lo narrado era algo de ellos mismos, muy cercano a un relato natural, sincero y sin estereotipos. Algunas direcciones se van cubriendo de cierto sentido militante y testimonial. En este sentido el perfil de las entrevistas contribuyó a esta riqueza de la narrativa. Al mismo tiempo no se detectaron anclajes más explícitos en perspectivas teóricas de la organización. Una de las primeras conclusiones expuestas se concentra en la fuerte incidencia que los modelos de gestión directiva se acentúan sobre el hacer. Los directivos son su propio *hacer*. Subyace una filosofía que la gestión directiva más que la práctica, aún más que lo pragmático, esta eclipsada por *el hacer* de la gestión. En todo caso la práctica como tal es la objetivación del hacer. Desde este punto de vista, en perspectiva epistemológica el hacer es anterior a la práctica. Otra constante, en general, ha ubicado la intervención de los directivos desde una disposición sincera de acción participativa que se presenta en correlato con las denominadas dinámicas progresivas. El nivel de conceptualización sobre la participación en la gestión, no obstante la disposición en muy preliminar.

Las miradas sobre la escuela secundaria dan muestra de un mayor nivel histórico de objetivación, ha sido posible registrar que la escuela secundaria se observa desde diversos ángulos y componentes. Está más percibida como estructura social, política y pedagógica. Un último aspecto muestra que la gestión como concepto no esta generalizado como categoría. El hacer de la gestión no es necesariamente el pensar la gestión como tal, el tomar distancia y reflexionar y producir sobre ello. El peso histórico de la dirección como función supera las iniciativas de la dirección como construcción socio – política. En esta línea de sentido, Poggi (2001) agrega otras notas que tampoco contribuyen a esa construcción. La autora considera que la sobrecarga de la simultaneidad, la inmediatez y la indeterminación del quehacer directivo modelan sus prácticas. Estas escenas restringen la posibilidad de anticipación de los hechos, limitan la propia reflexión sobre la práctica y los discursos y ejercen un efecto neutralizador, tanto iniciativas de cambio como de la elaboración de dispositivos de seguimiento efectivo de la tarea. Se reduce el control racional sobre la intervención institucional.

Estas características como aportes de la interpretación avalan el ejercicio de una conceptualización sobre la gestión directiva con origen en este grupo de entrevistados

en particular pero también con proyección de generalización. Desde el relato conceptual se puede ensayar, en primer lugar, que los modelos de gestión directiva en las escuelas secundarias están influenciados a partir de las características que cada directivo afronta e imprime en relación a su propia trayectoria docente, y restringidos en el horizonte por la condición del hacer como ejecutividad. En segundo lugar se consolida una concepción participativa de la intervención del modelo de gestión, con una modalidad contributiva a la superación del conflicto. En tercer lugar el contexto situacional de la escuela secundaria se hace conciente en los directivos en general aunque está parcialmente registrado y la elaboración de la gestión como objeto de análisis, problematización política y profundización teórica y práctica no alcanza a estar generalizado en el universo de los directivos por lo tanto el nivel de lectura analítica y sistematización sobre la gestión es bajo. En cuarto lugar, el estado de objetivación y toma de distancia sobre la gestión, por parte de los directivos, para su análisis se lo observa aún en un estado primario.

En referencia a las preguntas de la investigación se consideran las dos siguientes porque concentran, en cierto sentido, una instancia de síntesis para esta reflexión de conclusión. Los directivos en la intervención: ¿Construyen, transfieren o aplican modelos de gestión? y ¿Hace falta definir “gestión educativa” para intervenir desde el rol directivo en las escuelas secundarias?

En la interpretación de los datos y en el apartado teórico sobre “*gestión*”, se ha planteado un debate intenso con una serie de consideraciones. A la luz de los antecedentes y en términos de comparar el alcance de las acepciones sobre gestión directiva se ha diferenciado la gestión como “aplicación” o como “construcción”. Aplicación como la resolución lineal, de modelos reguladores a priori, desde un saber externo, descendente, de baja interacción comunicacional, por eso aunque la gestión puede ser eficiente carece de una argumentación reflexiva situacional. Sobre el término construcción – construir se considera como referencia el encuadre de Núñez Cubero, (1998) que sostiene:

[...] la finalidad educativa comporta necesariamente un construir desde dónde y hacia qué: un construir desde lo positivo del ser humano hacia lo comunicativo; hacia la facilitación de la comunicación... porque es en la comunicación humana donde se producen y posteriormente se desarrollan los



actos de intercambio y confrontación de las ideas (diálogo, dialéctica) que después producen actividad. (p.44)

El desafío en las intermediaciones que asisten a la gestión directiva se inscribe en promover la *cultura de la construcción* como superadora de la *cultura de la aplicación*.

Las notas registradas en el estudio demuestran una tendencia a un modelo de gestión como aplicación donde la escasa presencia de niveles de objetivación de la misma gestión directiva debilita un modelo constructivo. Las descripciones de los directivos, no obstante, orientaron a una serie de aproximaciones a la caracterización del concepto y de los modelos de gestión. Se constata que se tiene acceso a conceptos interesantes y pertinentes al tema, pero también ha aflorado en evidencia una serie de omisiones de ideas como de procedimientos sobre como se expresan esos factores en la práctica. Se mencionan a continuación, sin un orden preestablecido, a no ser el del orden de las categorías, algunas de esas notas peculiares que se constituyen en pistas del concepto y los modelos de gestión, seguramente también temas de nuevas indagatorias pero sobre todo de disparadores para el trabajo de formación de directivos desde las representaciones.

- La gestión sabe más de problemas que de ordenamiento del actuar.
- La gestión debe procurar dejar de ser un incidente eventual para ser como mínimo una planificación posible.
- La palabra del director, de la directora en la dinámica de la gestión es la más indicada y relevante para la interpretación de la escuela en el orden social imperante
- La gestión directiva como acción multifacética
- La gestión directiva como trajín, como fajina de gestión o ajeteo de la gestión
- La gestión directiva como un hacer espontáneo.
- Los directivos perciben la gestión y lo asumen como una relación personal excluyente (absolutamente personal)
- El sesgo de la gestión como aplicación.
- Todas las relaciones de la gestión de alguna u otra manera están mediadas sea directa o simbólicamente por los directivos.
- Modelos de gestión personalista

- Un directivo que construye un perfil de gestión como observador y ambientador de condiciones favorables en la institución.
- La gestión es un proceso de percepciones y construcción subjetiva que los directivos hacen de la realidad de sus escuelas.
- Gestionar es conocer.
- Un modelo de gestión directiva desde la *realidad* que hace imperativo el *conoce tu realidad*. Lo que afirma el término realidad es la demanda que genera para conocerla.
- Un modelo transgresor de ejecución de la gestión.
- La gestión implantada en escenarios de turbulencia. Un modelo de gestión en inestabilidad y para escenarios de rupturas.
- Modelos de gestión directiva donde se registra como relevante el proceso participativo.
- La gestión directiva concebida como coadyuvante de los procesos de acción por la emancipación.
- La gestión directiva concebida como una *práctica política* que opera sobre la construcción de una conciencia crítica en los propios directivos.
- El ejercicio de la contradicción es poner en juego la brújula de la gestión en clave micropolítica.
- Un debate sustantivo pendiente, la ausencia sistemática de una mirada ética de la gestión directiva.
- Un modelo de gestión con fuertes notas de *vacío*, ausencia de intencionalidades, carisma, clima progresivo, diálogo, el simple transcurrir.
- La organización burocrática influencia un modelo de gestión rígido e inmutable de la dirección. Se opera sobre la despolitización de la gestión institucional.
- Los modelos de gestión directiva deben atender a nuevas competencias *profesionales*, que requieren mayor especificidad, como por ejemplo, la competencia para la democratización como la competencia para alcanzar una sistematización de la práctica directiva y la producción personal académica.

- Un modelo de gestión directiva comprometida. Significa la voluntad de dar una respuesta pertinente desde directivos responsables que van más allá de la eficacia escolar.
- Un modelo de gestión directiva *más humano*, generosidad e intelectualmente honesta, desde la promoción de la dignidad de todos los miembros.
- La gestión directiva enseña y por saber que enseña muchos directivos terminan esperando la lección mecánica de la práctica.
- Los modelos de gestión desde lo comunicacional acentúan un carácter informacional desde la complejidad de las representaciones imaginarias o un enfoque reaccional - racional que se limita a la unidireccionalidad de la comunicación.
- Un modelo de gestión con rutina de baja conflictividad, la estrategia de *salvar* cada día, es suficiente.
- La gestión directiva y las dificultades para gestionar desde las disidencias originadas en contraposición de intereses y no reconocimiento de identidades y orígenes.
- La gestión directiva inundada en la cultura de la inmediatez reduce o anula los fundamentos de la estructura de sostén político, institucional y pedagógico.
- Un modelo de gestión directiva fundamentado en políticas de género que haga consciente las conductas, actitudes y procedimientos tanto desde las más sutiles como las medidas más estructurales y estructurantes de una inclusión, respeto e integración de todos en igualdad de género.
- La calidad de la educación y la gestión directiva son procesos convergentes, derivan de pensamientos y acciones desde una concepción determinada sobre el proceso educativo y social.
- La concepción de la escuela como espacio cultural redefine desde lo teórico y procedimental el enfoque del modelo de gestión directiva.
- La gestión directiva en el nivel secundario se encuentra fuertemente involucrada con los sujetos adolescentes, ha de tender a modelos de gestión que consoliden asegurar los derechos de los sujetos, como condición básica de una ciudadanía social y política plena.

Luego de estas aristas de interés que han surgido del estudio es oportuno precisar algunas consideraciones ampliatorias con mayor especificidad de gestión en el nivel secundario. Los modelos de gestión directiva en las instituciones educativas de nivel secundario se han mantenido con ciertos criterios restrictivos respondiendo más a las exigencias macro institucionales de las estructuras jurisdiccionales que a la caracterización y definición de necesidades de sus propias realidades. Las experiencias de gestión que dan como ejemplo los proyectos educativos, en general, han respondido a parámetros de diseño y problemáticas que han procurado mantener cierta homogeneidad entre las propias instituciones facilitando el control y la supervisión. Las acciones de gestión directiva, marcadas por conductas de tendencia conservadora, la reglamentación de los procedimientos o la preocupación por la precisión de la realidad cuantificada son, a menudo, víctimas de su incapacidad para aprehender la realidad social. Se ha observado una mecánica propia, de manera que, mientras las condiciones del contexto socio-educativo van variando en complejidad, las prácticas de los proyectos institucionales consolidan la tendencia a producir diseños estándar. De manera que responden más a las exigencias burocráticas de los controles, restando valor a que se constituyan como una guía vital del desarrollo y evolución de las escuelas. Algunos modelos de gestión directiva en secundaria resultan unidireccionales por la exigencia administrativa externa a la propia escuela. La realidad de los y las adolescentes con ángulos sociales y culturales tan amplios, queda supeditada a las acomodaciones ante los encuadres que ofrece la institución “oficial”. Una prueba de ello se observa, a pesar de todos los aportes en la temática, que aún la estructura y el funcionamiento escolar del nivel secundario guarda similitud con la de las escuelas de formación primaria. Parece interpretarse que la caracterización de los sujetos estudiantes aún no es suficiente para exigir adecuar los aspectos organizativos a otros modelos posibles que permitan mayor inclusión, permanencia, satisfacción y promoción cultural. En los centros de secundaria hay variables que cobran una vigencia preponderante por la exigencia adicional de procurar un cambio a tiempo en la estructura escolar para hacerla más inclusiva y no quebrar las voluntades de los sujetos que hoy concurren. Por otro lado la falta de atención específica, por parte de las jurisdicciones a aceptar modificaciones en los modelos de gestionar y las formas

organizacionales de estas instituciones educativas particulares, resta posibilidades de avances.

En las categorías de análisis del conocimiento de la realidad, la contextualización y la reflexión sobre la práctica, requirió una serie de apreciaciones. Se considera que abordar acciones a partir de concebir los modelos de gestión directiva desde el reconocimiento de problemas permitirá reducir el sentido lineal y descriptivo por un sentido de comprensión compleja de la realidad y una profundización del nivel de *reflexión de la práctica* para los directivos. Construir definiciones sobre gestión resulta estructural para la intervención. Esta posición alienta como consecuencia, a enfatizar en las estrategias de *gestión educativa situacional* o la que se puede denominar también, en perspectiva de categoría de Rockwell, (1995) *gestión directiva cotidiana*. La reflexión de Batallán (2007) acompaña esta postura otorgando entidad a las argumentaciones consecuentes:

Es en la vida cotidiana como ámbito y “momento” de la reproducción social general donde las personas dan proyección a su vida en sociedad, en tanto productoras de argumentaciones persuasivas. El análisis de esas argumentaciones permite vislumbrar un horizonte que señala la permanencia o bien la transformación de las instituciones. (p. 178)

En otro orden se destacan dos omisiones de contenido. Una la ausencia de referencias en los directivos específicamente sobre el tema curriculum, inclusive la relación entre gestión directiva y curriculum. Se ha planteado que cuando hacen referencia a lo *pedagógico*, tampoco este último ha tenido una alta frecuencia, se estaría haciendo una transferencia a lo curricular, que no resulta convincente. La hipótesis de mayor peso radicaría en la dispersión disciplinar del nivel secundario, donde los directivos también responden originalmente a una determinada disciplina, no son generalistas ni pedagogos oficiales. Abordar posiciones curriculares lleva veladamente a reconocer un cierto dominio de los campos de conocimiento que entran en juego en el nivel. A su vez el directivo no puede aducir un conocimiento de todas las disciplinas, esto lo autorregula en sus intervenciones y como suele carecer de formación pedagógica y didáctica general sus asistencias son más acotadas. En este sentido puede deberse una menor incidencia de los temas curriculares, más por prevención a no quedar expuesto sin respaldo de conocimiento y respeto disciplinar entre colegas que por omisión voluntaria o negación expresa. Esta situación hace pensar en la gestión directiva en el

nivel secundario desde un alcance fragmentado entre lo institucional y lo pedagógico-curricular, pues la concentración de la intervención pedagógica está en el curriculum. Un interesante tema pendiente a indagar. Otra de las omisiones de carácter más actitudinal y procedimental ha resultado la ausencia de referencias al trabajo en redes. No se incorporó ninguna instancia que diese a entender la existencia o el interés de un colectivo de directivos. Prácticamente se hicieron algunas generalizaciones sobre la función directiva pero nunca desde una elaboración corporativa o colegiada de los directivos. Se ha carecido de situaciones que demostraran momentos de diálogo, encuentro, entre los propios directivos de secundaria. Incluso no se hallaron constataciones de redes interescuelas. El desempeño se muestra muy aislado, las presiones se absorben casi exclusivamente desde el plano individual. Se infiere que no se trata de espíritus competitivos que buscan diferenciarse entre sí. Esa pauta cultural no se observa en los directivos de las escuelas secundarias. La hipótesis más fuerte responde al sesgo burocrático de la organización educativa, no es dialógica y exponer problemas en espacios comunes, incluso ante instancias de control como la supervisión, puede dar a entender y exhibir una incapacidad para la función. No se ha indagado sobre el uso de las redes de facebook, por ejemplo, no obstante en esta instancia se hace referencia a redes formales de trabajo y formación en relación con la profesión directiva y el funcionamiento de las escuelas entre sí.

La referencia de la capacitación y la formación docente se ha constituido en un contexto muy recurrente para los directivos y en especial del secundario. Vale la mención a casos minoritarios pero existentes. Algunos directivos asumen la capacitación como una necesidad u obligación para poder responder a las autoridades. Al mismo tiempo las evaluaciones sobre acciones de capacitación revelan insuficiencias porque no logran producir cambios en los docentes. Un dato llamativo son aquellos casos de actitudes de resistencia a la capacitación por parte de los directivos con mayor tiempo de desempeño en el cargo. ¿Estará agotado el interés y los temas de tratamiento?

Desde estas apreciaciones la propuesta de seguimiento y proyección de este estudio tendrá como objetivo establecer las pautas para un trabajo interactivo de formación de directivos en la idea de modelos de gestión y conocimiento de la práctica y la realidad. Si bien la bibliografía sobre dirección y directores, en Argentina, es más escasa que la de otros actores, profesores y alumnos, igualmente ese recurso no es

suficiente para implementar acciones y procesos de crecimiento personal - profesional e institucional. Hace falta el espacio y la tarea cara a cara, el enfoque participativo en la investigación y la producción académica colectiva.

Hacia la finalización de las reflexiones finales se van sumando en las conclusiones aquellos acompañamientos coincidentes que muestran las aristas, como parte de la configuración en un todo, del escenario de la educación que viene y su interrelación con la gestión directiva.

Desde el análisis de la perspectiva del liderazgo en los directivos se brinda una conclusión desde una posición prudente. Existen perfiles que se van gestando en un escenario de influencias de posiciones competitivas donde las instituciones son campos de prueba de resultados negándose su propia auto-referencialidad en la construcción del proceso educativo. Por otro lado, aspiraciones de una cultura del cuidado y de mayor inclusión, hacia una ciudadanía activa conformada desde la experiencia directa de cada escuela son desafíos pendientes también para el liderazgo. En esta alocución Marchesi y Martín (1999) de manera pertinente apuntan con su reflexión al vínculo liderazgo y cultural escolar como respuesta a los nuevos desafíos:

Los líderes del futuro deben ser conscientes de que su trabajo es más eficaz si tienen en cuenta las condiciones de su escuela y actúan preferentemente sobre sus procesos educativos. Uno de sus objetivos principales afecta a la cultura de los centros [...] El liderazgo debe estar también distribuido y potenciado, por lo que el director ha de favorecer la iniciativa y la responsabilidad de los profesores para que desarrollen propuestas constructivas que mejoren el funcionamiento de la escuela. (p.188)

Vázquez Recio (2013) reitera claramente la mirada ética sobre la acción directiva, y se lo asume como conclusión siendo uno de los mayores desafíos que se presentan a nivel mundial. La eficacia educativa en expansión puede desviar los sentidos superiores de la educación y oscurecer el sentido de la escuela como ejemplo de la vida democrática en derecho y justicia. La posición ética - política interpela y exige un debate profundo de cómo se deberán encarar el diseño y la gestión de los sistemas educativos, con la dirección incluida:

La ética tiene que ocupar un lugar central y visible cuando se aborda el tema de la dirección escolar, porque sin aquella no podemos comprender la expresión práctica y situada de ésta. La dirección va más allá de funciones, tareas y competencias. Lo complicado y lo difícil de la dirección no reside expresamente en lo que hay que hacer sino en lo que la persona piensa, siente y valora ante lo que tiene o debe hacer. [...] En este sentido, la ética para la dirección es una ética de responsabilidad y el

compromiso. [...] un Estado de derecho, de justicia y de equidad. Entonces podríamos hablar de una dirección éticamente competente. (p.84)

Respecto a los sistemas educativos en la proyección de la UNESCO (2014) prevista hacia el 2030 y en ocasión de cerrar en el 2015 los períodos planificados de la EPT, a través del “*Documento de posición sobre la educación después de 2015*” se dejan pautadas algunas prescripciones que manifiesta el caudal de lo pendiente, que a pesar de lo realizado quedan segmentos sin resolución que de alguna manera terminarán influenciando en la escuela:

Es necesario seguir estudiando qué métodos deberían aplicar los sistemas educativos para promover un aprendizaje que proporcione a quienes se benefician de él las capacidades necesarias para hacer frente a esos desafíos del presente y que forme a miembros de la sociedad responsables y comprometidos. (p.2)

En este sentido de la duda a indagar se tendrán que incorporar el continuar estudiando las mediaciones de la gestión directiva, en especial del secundario por lo que constituye uno de los soportes esenciales en la definición de estrategias y modalidades de la universalización del secundario. Es preciso aprovechar la oportunidad de esta coyuntura en la educación, pues existe hoy la voluntad y la potencialidad de transformarla. El volumen del cambio exige contar con estrategias potentes que reorganicen y reestructuren la totalidad del modelo organizativo de la educación y que posibilite la modificación de las imágenes y creencias de cómo y con quién conducir los procesos. Los autores que brindaron sus aportes teóricos son ahora los promotores de la estrategia programática que dejan su impronta de ilusión para alcanzar nuevas condiciones de la gestión educativa como la opinión de Ezpeleta y Furlan (1992):

Para que la escuela recupere y transforme su capacidad de transmitir una cultura significativa y contribuya a recrear o formar capacidades para la eficacia económica y la democratización política, se requiere una profunda transformación de sus estructuras y dinámicas de gestión. Para que la escuela transmita una mentalidad proclive a la búsqueda eficaz de la calidad y a la crítica y autocrítica pluralista de la democracia, debe procurar que su propio funcionamiento institucional no contraponga otros valores a los que se tienen el propósito de contribuir. (p.16)

Se trata de construir un nuevo sustento de la gestión directiva, en el cual la escuela y su entorno, como unidad socio-educativa se constituya en el espacio de sentido y significación de las prácticas socio-pedagógicas – políticas y culturales. Una nueva concepción exigirá construir una nueva manera de gestionar la educación. Tyler (1991)



es también un impulsor para el cambio, para hacer lo concreto que se puede ahora, pero desde el espacio de la escuela, aún a pesar de las dificultades, así lo afirma:

Si las escuelas, en cuanto organizaciones aisladas, son impotentes para modificar los niveles de alienación que soportan sus miembros, quizá haya de implantarse un modelo reconstructivo en el más alto nivel, en la estrategia del sistema más que en la práctica de la organización. [...] Sin embargo, su punto final estará siempre en sus efectos sobre la organización de la escuela como unidad básica. Quizá aquí sea más fructífero que en ninguna otra parte del enfoque reconstructivo, porque en vez de empeñarse en debates abstrusos y esotéricos [...] nos permite centrarnos en lo que puede hacerse ahora mismo, con las limitaciones propias de un sistema educativo burocrático, para mejorar las escuelas que tenemos. (p.184)

Para finalizar, se parte de reconocer al sistema educativo como espacio cultural. Desde una perspectiva interpretativa, con aportes de la micropolítica, se considera que la definición de saberes que den luz a las intervenciones educativas de los directivos, independientemente de la historia configurada desde lo burocrático, tienen una raíz en el pensamiento colectivo – cultural. Como sostiene Bruner (1997) ya citado en el capítulo I: “[...] aunque la propia cultura está hecha por el hombre, a la vez conforma y hace posible el funcionamiento de una mente distintivamente humana. En esta perspectiva, el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural” (p.22)

Con los aportes de este primer trabajo, el sentido de la escuela, como espacio cultural, el reconocimiento a la capacidad de ideas e ilusiones de los educadores, se puede anticipar que la construcción, el mejoramiento y la transformación de los modelos de gestión educativa y directiva. Y no será precisamente por la vía prescriptiva, sino por la vía de la construcción colectiva de conceptos, ideas, sentidos y *criterios de valor* (Núñez Cubero, 1998) que den nuevo sustento a las acciones educativas transformativas para lograr una *escuela consistente, en una gestión consistente*.

A partir de todas las reiteraciones y consideraciones sobre la práctica, no obstante se debe afirmar que su sola consistencia no es suficiente para los procesos de profesionalización de la dirección. La práctica directiva es un objeto suficientemente complejo, dinámico y versátil por lo tanto debe ser sistematizada y resignificada en su sentido más operativo como en su trayectoria y evolución pedagógica, histórica, cultural y política. Por ello una de las tendencias en la formación de los directivos debe atender a las cuestiones de enseñanza de metodologías de sistematización de la práctica.

Los directivos siempre estarán presentes, las escuelas constituidas como espacios culturales, con una modalidad u otra tendrán a quienes las dirijan, las épocas históricas otorgarán identidades y sentidos y estaremos supeditados a ellos. Para nuestros tiempos y por las tensiones vividas la dirección escolar de secundaria deberá sostener un modelo de gestión cuya esencia trascendente construya cohesión social. Ha de hacerlo asumiendo un compromiso ético por alcanzar formas más justas socialmente y de dignidad humana sostenidas en la participación, la libertad, la igualdad, la paz y la solidaridad. De manera que recupere una nueva dimensión del lazo social desde el reconocimiento incondicional del otro y de los otros.

## **2. Líneas de acción educativa.**

Habiendo considerado las conclusiones del estudio y los registros de trabajo, se han diseñado dos propuestas formativas para los directivos de secundaria que profundiza la condición del abordaje del conocimiento problemático de la realidad. Una iniciativa está pensada en el formato de un diseño curricular de un curso - taller de formación para directivos. El segundo es el diseño de los Círculos de Estudio para directivos de secundaria. Se expondrán en primer término las consideraciones preliminares, el encuadre metodológico y los temas básicos del desarrollo de la primera propuesta y posteriormente la de los círculos de estudio.

Las propuestas se nutren de las preguntas ya expresadas en este capítulo:

¿Cuál es el camino para concretar la estructuración de propuestas y modelos de gestión directiva en las instituciones educativas de nivel secundario? A la luz de la línea del trabajo se considera que una primera acción excluyente es definir estrategias de intervención institucional y pedagógica con los directivos, asumir su condición de sujetos históricos – políticos, partir del reconocimiento de la realidad y abordarla y objetivarla como problema. En ese sentido la siguiente pregunta reflexiva: ¿Cómo promover directivos reflexivos, transformadores que en la gestión superen el sentido de aplicación, por el de construcción? La conjunción sujeto, saberes y prácticas no es un tema novedoso en si mismo, pero resulta siempre nuevo cuando se trata de reconocer la circunstancia histórica situacional de los participantes (directivos) en un proceso político - social, para orientar intervenciones profesionales. Este es el caso de interés, la propuesta final se remite al universo con quien se desarrollo el trabajo de

investigación. No tiene carácter generalizable, aunque sus fundamentos hayan sido reflexionados por otros autores como Santos Guerra (1994) que al abordar el tema de la mejora de la acción directiva incorporaba la metáfora del triple triángulo y los enunciaba como: “1. Querer, saber y poder; 2. Discurso, actitudes, prácticas y 3. Investigación, perfeccionamiento, innovación.” (pp.171-172). Al respecto sobre este último triángulo, definido como de las estrategias de mejora, sostenía el autor:

El perfeccionamiento de los directores no se produce, de manera esencial a través de prescripciones, de teorías, de cursos, de reglas que les transmiten personas que están situadas fuera del contexto. [...] Desde actitudes dogmáticas, desde rutinas, desde la exigencia exclusiva de los cambios [...] no es posible conseguir cambios efectivos. El motor de la transformación es la incertidumbre que conduce a la reflexión rigurosa y a las decisiones consiguientes [...] se trata de una investigación que realizan los protagonistas sobre su propia práctica [...] desentrañar las claves de los significados. Esa investigación es educativa, ya que trata de ser ella misma un proceso educativo. (pp. 173-174)

La direccionalidad del trabajo de formación es promover la comprensión de los problemas y la realidad desde una actitud de saber para cambiar, conocer para transformar. La prioridad no requiere producir conocimiento para acumulación de información, sino una secuencia de práctica – conocimiento – reflexión – práctica – conocimiento. Los directivos como productores del propio saber profesional de la gestión directiva.

Las propuestas se desarrollan y se concreta en el marco de los aportes expuestos, como del registro de la escasa existencia de carreras o ciclos de formación docente, sean de nivel superior o universitario para los directores. Esta situación pone en evidencia la necesidad de orquestar propuestas y demandar cambios en la visión de la formación de educadores para la gestión directiva. Se debe paliar esta preocupante ausencia de espacios de formación específica para los sujetos directivos, y en particular del nivel secundario dado su dispersión disciplinar. Los y las que hoy desempeñan la función directiva en secundaria fueron formados y formadas para el trabajo en el recorte de una sala de clase cuando en las actuales circunstancias están conduciendo un ámbito institucional de una alta complejidad pedagógica y social para la cual, en general, no han estado formados/as o asistidos/as.

### **3. Bases y diseño para un Programa de formación continua en Gestión Directiva de nivel secundario.**

#### **3.1. Consideraciones previas**

La expansión cuantitativa y cualitativa de la educación secundaria ha convertido a las escuelas en una organización cada vez más compleja y su conducción y gestión requiere con celeridad, disponer de profesionales adecuadamente formados para el desafío presente. Las instancias de mejor calidad de los sistemas educativos como las acciones que acompañan desde la educación la constante promoción del desarrollo humano, hacen fijar la atención en los modelos de administración y gestión de estos establecimientos educacionales. Se trata especialmente de la gestión de la institución educativa de nivel secundario por ser este el espacio público de mayor demanda por su derecho y universalización. Espacio donde se define, para el sujeto individual y la comunidad las posibilidades de desarrollo y aprendizaje significativo para incluirse e integrarse en la sociedad con una expectativa de éxito para no quedar excluido. Una sociedad tensionada por las condiciones competitivas pero que busca también la solidaridad, la equidad y la justicia social. Estos procesos sociales donde la educación cobran una especial dimensión y es sustentada por el discurso y las acciones de diferentes sectores tanto de la vida nacional como también en los espacios internacionales, ponen de manifiesto el otro factor determinante de este proceso de gestión y calidad de los sistemas educativos: la profesionalización docente. El mejoramiento de la gestión educativa – prioridad incuestionable e impostergable en toda política educativa actual – requiere un esfuerzo sistemático de profesionalización de los agentes que desempeñan tareas de dirección. En consecuencia, cobra una dimensión especial el objetivo de definir estrategias con la idea de conformar el nuevo “andamiaje” de la *Dirección Escolar* y cimentar la evolución de ese desempeño desde un marco pedagógico, social, político e institucional. Un nuevo modelo educativo orientado desde lo profesional se sustenta en una concepción de educación y la confiabilidad de las capacidades y voluntades del educador. Profesionalización implica conceptualizar y valorizar un nuevo educador protagonista en clara diferencia al papel tradicional asignado a los docentes. Profesionalidad docente es repensar desde la práctica los saberes profesionales de esta época. En este sentido Schön (1992) plantea el siguiente interrogante:

[...] y considero que la formación para una práctica reflexiva, es sin ninguna duda, una condición necesaria aunque no suficiente para la práctica inteligente o moral, pues ¿de qué modo pueden los profesionales aprender a ser inteligentes si no es a través de la reflexión sobre los dilemas de la práctica?....., ¿como se podrían hacer mejor las cosas? (p.11)

Una nueva visión de la profesión docente contribuye al mejoramiento de la calidad, tanto de la gestión directiva, de la dinámica institucional como del desarrollo de las propias tareas docentes dando respuesta a la profundización de las expectativas sociales expresadas en mayores demandas. En sus trabajos en este tema Perrenoud (2001) propone diez criterios para responder a una formación profesional de alto nivel, algunos de los cuales son: un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos; una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones; una verdadera articulación entre teoría y práctica; un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico; una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo; una asociación negociada entre los profesionales colegas. Para desarrollar una ciudadanía adaptada al mundo contemporáneo defiende la idea de un profesor que sea a la vez una persona creíble, un mediador intercultural, un garante de la Ley, un organizador de la vida democrática, un animador de la comunidad educativa y cultural. Hoy la construcción de una nueva identidad profesional docente va acompañada irreversiblemente de un nuevo modelo educativo que consolide un proceso cualitativa y cuantitativamente superior al existente.

### **3.2. Los objetivos de la actividad.**

Los objetivos del programa que se propone responden a tres líneas de atención de la estructuración de la profesión docente – directivos.

- a. Ubicarse como sujetos históricos con respecto a las nuevas tendencias y perspectivas de la educación, a las exigencias de cambio que se plantean para la escuela y a las concepciones actuales alternativas en materia de gestión educativa.
- b. Incorporar estrategias metodológicas para el diseño e implementación de su intervención profesional.
- c. Reconocer la complejidad de la construcción discursiva presente en su práctica.

Estos tres objetivos procuran que los directivos alcancen una mayor capacidad de análisis y comprensión de sus prácticas. Promover su intervención desde un nivel de

información sistematiza y procesada, favoreciendo instalar un perfil de sujeto director que sustenta su profesionalidad y condición discursiva cultural en la construcción y reconstrucción histórica – ideológica y ética de sus propias prácticas.

Las problemáticas sobre las que se estructura la propuesta son:

1. La historia de la construcción de los saberes del director y el sustento de las prácticas.
2. La comprensión de la propia práctica, su reconocimiento como objeto de estudio dinámico.
3. El proceso de mejoramiento de la gestión y la calidad institucional y el desarrollo autónomo integral de las personas como finalidad y sentido liberador de las prácticas obstaculizadoras.
4. El desempeño de la función pública del director de secundaria como práctica política y competencia ética – profesional.
5. La escuela secundaria en la encrucijada histórica, objeto de estudio, tensión política y pedagógica.

### **3.3. Propuesta de desarrollo.**

La primera consideración se refiere a caracterizar a los directivos como profesionales en ejercicio, revestidos de experiencia en el desarrollo de sus tareas, con una trayectoria de construcción de saberes y sentido común que cotidianamente sustentan su práctica y con un conocimiento concreto sobre los ámbitos escolares y los contextos sociales que constituyen el universo de aplicación de dichos conocimientos.

Se desprende de esta primera consideración la importancia de utilizar dichos saberes previos como punto de partida para la formulación de un diseño de Programa de formación continua en gestión directiva. La formación en lo que respecta al conocimiento de la institución ha sido hasta el momento fragmentada, asistemática y desconectada de las prácticas reales de las situaciones institucionales.

Como segunda consideración, se propone como uno de los objetivos del Programa centrarse sobre la propia práctica y experiencia de los directivos convocados, como objeto de análisis teórico - práctico. Este planteo permite recuperar el protagonismo y autorreflexión de los cursantes durante el trabajo apuntando a aprendizajes que articulen prácticas y discursos. Se trata entonces, de problematizar, no

el ámbito de desempeño (las instituciones) sino la actividad de gestión que desarrollan los responsables de su coordinación y conducción.

La tercera consideración reconoce la necesidad de atender las situaciones de sufrimiento psíquico profesional presentes en las instituciones. Frente a estas situaciones el director se encuentra frecuentemente desarmado en las funciones de diagnóstico y contención. Estos cuadros solo pueden ser encarados a partir de una sólida formación que partiendo de la reflexión sobre sí mismo permita revelar datos, analizar, interpretar y anticipar y promover acciones para superar estas instancias obstaculizadoras del trabajo en la organización.

Finalmente como cuarta consideración previa se alude a la importancia de destacar la dimensión política pública (micropolítica) de la función de la dirección. Entendiéndola como la posibilidad, no siempre viable, de otorgar un sentido mediato propio a su profesión y, a partir de la autoformación y la reflexión permanente pensarse a sí mismo como decisor y no mero ejecutor de decisiones impuestas jerárquicamente (en forma real o simbólica) o por imaginarios colectivos circulantes con relación al propio rol directivo. Los supuestos que operan como organizadores de esta propuesta se sustentan en una concepción etnometodológica de los fenómenos sociales que consiste fundamentalmente en el análisis de procedimientos que emplean los individuos para llevar a buen término las diferentes operaciones que emprenden en su vida cotidiana, (Coulon, 1995), en clara alusión a los saberes y a la intervención que asumen los directivos de secundaria en proyectos de análisis y mejoramiento de la gestión educativa. Esta perspectiva lleva a establecer nuevos vínculos entre el conocimiento profano, y el conocimiento científico, desde la comprensión de que el proceso de captación de lo social no es monopolio de la actividad científica y se instituye sobre el reconocimiento de la capacidad reflexiva e interpretativa de todo actor social. (Coulon, 1995). El hecho social se considera, no como objeto estable sino como realización práctica, como el producto de la actividad continua del hombre, que pone en práctica destrezas, procedimientos, reglas de conducta, o una metodología profana destinada a conferir un sentido a sus actividades. Es en esta perspectiva que se piensa la práctica profesional de la gestión directiva como conocimiento en la acción, que remite a las relaciones existentes entre el conocimiento profesional y la ética profesional. El conocimiento profesional se nutre de los marcos teóricos que subyacen a las prácticas

profesionales. Su objetivo es concretar una forma de práctica coherente con los valores profesionales desde el punto de vista ético. Estos valores son la fuente de normas a desarrollar en la práctica. Se puede concluir que en el conocimiento en acción predomina el carácter ético más que el técnico, es decir que pretende alcanzar una forma ética en vez de perseguir productos preconcebidos como resultado de la acción. Se inserta así el sentido de lograr una “escuela consistente”, (una gestión consistente) como condición necesaria para la coherencia que permita evitar la consolidación de la ruptura educativa. (Núñez Cubero 1998, pp.35-36).

Dada la diversidad e inestabilidad de las situaciones prácticas, el conocimiento en la acción profesional no proporciona recetas mágicas, para la conducta futura. Ayuda a prever algunas posibilidades pero su acción no es profética sino que se encuentra siempre expuesto a lo inesperado, con ese sentido sostiene Elliot, (1990): “a la necesidad de plantearse y reflexionar sobre la adecuación del conocimiento a la situación presente. A través de esa reflexión se amplía y enriquece el bagaje individual de conocimientos profesionales” (p. 85). La búsqueda de marcos conceptuales menos deterministas orienta además, a la adopción de perspectivas que develen los márgenes de autonomía y libertad de los sujetos, los directivos en este caso y los procesos de resignificación individual y colectiva del impacto que producen políticas destinadas a la transformación de sus prácticas.

### **3.3.1. Los aspectos metodológicos.**

La metodología proyectada para el Programa plantea:

- La detención de núcleos problemáticos;
- El recorte y formulación del problema, y
- El diseño de estrategias para la acción desde la percepción individual de los directivos que participan del programa.

Si bien se apunta a recoger información vivencial, se incorpora casi necesariamente la interpretación, que de esas vivencias, hacen los sujetos. En este campo se destaca la producción de registros etnográficos en contextos de la función directiva y de momentos personales de los involucrados, como fuente de situaciones que luego puedan ser analizadas. Se alcanzarán interpretaciones que tendrán relación con la información y opinión de los mismos sobre cuestiones atinentes a política educativa,



procesos de mejoramiento de la gestión directiva en secundario y de la calidad educativa y la caracterización del propio rol en ese marco.

La instancia de investigar para poder innovar se constituye en otro criterio básico del programa. La necesidad de transformar las formas de funcionamiento institucionales no suele ser discutida por nadie que conozca la realidad educativa. Lo que dificulta dicha transformación, es la carencia de formación en modos de repensar e indagar las propias prácticas para generar efectos progresivos y progresistas que permiten salir del estado de inmovilidad o conformidad en que algunas de ellas se encuentran. A partir de reconocer e identificar estas carencias es que esta propuesta de formación se sustenta sobre: *Una caracterización de los hechos y acciones humanas y sociales desde la perspectiva del sujeto como: problemáticas; susceptibles de cambio y que requieren una respuesta práctica.* Por lo tanto se consideran como “problemas” no exclusivamente aquellos que surgen de cuestionamientos teóricos sino los experimentados como tales por los sujetos directivos particulares. Una vez formulado se procede a profundizar su comprensión, es decir, elaborar el diagnóstico de situación a partir de las explicaciones que el sujeto pueda desarrollar. Cualquier acción posible para modificar la situación queda en suspenso hasta alcanzar esa mejor comprensión del problema. A partir de las explicaciones sobre “lo que pasa”, se construye un “guión” sobre la situación a partir del entramado de hechos que confluyen en el contexto particular que se estudia. Los hechos se interpretan no como procesos naturales, sino como acciones y transacciones humanas, por lo tanto solo comprensibles cuando se cargan de los significados subjetivos que los participantes le adjudican, y expresados en los mismos códigos que estos utilizan.

De lo dicho se desprende que la validación de esta modalidad de trabajo sólo puede asegurarse desde los intercambios que surjan a partir de los procesos de autorreflexión que los sujetos directivos involucrados realicen. Dichos intercambios deben realizarse en un espacio de confianza con fuerte contenido ético. Parece innecesario pero no lo es, resaltar la dimensión ética de todas las acciones educativas ya que éstas, como expresión de la actividad humana, sólo encuentran su valor en su mismo sentido y en su propia realización, en la cual medios y fines se articulan permanentemente. Elliot (1990) afirma que: “son los valores y principios y no los resultados observables los que convierten un proceso en educativo” (p.83). y agrega

que: “lo que hace que una acción sea educativa no es la producción de estados finales extrínsecos, sino las cualidades intrínsecas que se ponen de manifiesto en la misma forma de llevar a cabo la acción” (p.93).

### 3.3.2. Bloques temáticos de trabajo.

La propuesta se completa con el enunciado de 15 Bloques temáticos a desarrollar en el formato de un espacio curricular de formación para Directivos de secundaria.

1.	El Director como sujeto histórico.
2.	Los problemas de la práctica del Director: desde la anécdota a la complejidad.
3.	Introducción a principios metodológicos. Enfoques, lecturas y prácticas.
4.	Elementos metodológicos para su diagnóstico. Las implicancias de contexto: El diagnóstico situado.
5.	Elementos metodológicos para la formulación de problemas. Criterios para su jerarquización.
6.	Competencias requeridas por el rol y su relación con las estrategias de intervención.
7.	Acreditación de saberes y el desarrollo de la autonomía profesional.
8.	Restricciones y potencialidades de la vinculación entre teoría, práctica e investigación.
9.	Registro de la práctica del directivo. La sistematización.
10.	Elementos metodológicos para el diseño de una propuesta de trabajo de los directivos, en el marco de procesos de mejoramiento de la gestión: definiciones de objetivos.
11.	Definición de líneas de trabajo; ponderación de impactos: simulación de escenarios.
12.	Reformulaciones, categorías y conceptualizaciones.
13.	Selección de estrategias de intervención: la atención a la diversidad como principio sustantivo.
14.	Selección de estrategias de monitoreo y evaluación.
15.	La construcción del discurso del Director: tensión entre nuevos y viejos relatos.

Cuadro 41 Bloques temáticos para la formación para Directivos de secundaria.

#### **4. Círculos de estudio con directivos de centros escolares de nivel secundario como redes de acciones colaborativas y co-responsables**

##### **4.1. Descripción de los Círculos de Estudio.**

En las instancias metodológicas de la investigación participante se incluyen, como una fase posterior a los diagnósticos realizados con la participación de los miembros de las comunidades, la organización de círculos de estudio, círculos de cultura, colectivos o círculos de investigación. En este caso, la propuesta para este programa es iniciar la organización de círculos de estudio integrados por directivos de escuelas secundarias. Una de las dos omisiones mencionadas en las conclusiones comprende una ausencia del recurso de trabajo en redes por parte de los directores como de la administración central de la educación provincial. Trabajar en redes es asumir una actitud dialógica, reconocer el circuito colaborativo y estar integrado en procedimientos de investigación participante. Conformar una interacción tangible entre directivos es un objetivo central a la hora de reducir la soledad de la función, lo individual de las decisiones, lo dubitativo de las interpretaciones. Más allá de circuitos de conversaciones posibles entre los directivos por reuniones ocasionales o espacios convocados por los inspectores, o incluso por facebook, no se cuenta con espacios sistemáticos de reflexión y producción genuina por los directivos de secundaria. Lo recordaba Santos Guerra (2013), ya mencionado: “No hay muchas producciones sobre dirección escritas por directores y directoras que hayan reflexionado sistemáticamente sobre su práctica” (p.87). Los círculos de estudio representan una acción en red que establece vínculos comprometidos con la experiencia inmediata contando con los saberes de la práctica y la incorporación y elaboración de conocimiento sistematizado. Los círculos de estudio son reuniones de grupos (no muy numerosos), en las que, a partir de un material didáctico, se busca elevar el nivel de percepción de los participantes en un proceso educativo de redescubrimiento de su realidad y producción, que posibilitará llegar a una comprensión más crítica, más global de la situación concreta. (Pintos, 1981; Le Boterf, 1980; Kemmis y Mc Taggart, 1988) El objetivo de los Círculos de cultura es “redescubrir” su realidad en el sentido de mirarla de otra manera, desde otra perspectiva, a partir de un cuestionamiento crítico de sus interpretaciones y explicaciones.

El enfoque propone una secuencia de trabajo que se inicia con el proceso de intervención sobre la representación que los directivos tienen de sus problemas y organizar grupo que *investiguen* esas representaciones y sus derivaciones. Se considera que ese proceso de investigación comprende las fases de problematización, tematización y teorización. En ese proceso es necesario aumentar las informaciones disponibles para llegar a una formulación más completa del problema, más sustancial, que presente más matices y, en consecuencia, permita descubrir alternativas de acción. Cuando se trabaja en círculos de estudio, no hay un momento de devolución. No se trata de entregar en una instancia final un producto elaborado externamente, como si fuese el resultado de un ejercicio de expertos externos. El resultado en los círculos no se devuelve porque es en rigor un paso en la formación de un pensamiento en colectivo, un crecimiento en la capacidad que el grupo tiene para analizar críticamente sus problemas. El partir de un material didáctico en los trabajos del círculo tiene que ver con su utilización como instrumento en procesos más amplios de investigación acción. En este caso, se opta por una estrategia similar a la utilizada por los educadores populares y que consiste en proponer al propio grupo, como se mencionó, que investigue su situación en torno al problema seleccionado como eje del círculo. En este sentido puede afirmarse que “cada grupo realizará una indagación y producción colectiva en torno a “núcleos temáticos significativos” (Freire, 1982) desde el tema generador. Para este programa los núcleos temáticos / tema generador, que se constituirán, serán al menos dos:

- el primero de raíz sobre el **desempeño profesional de la tarea directiva en el secundario**, la tensión de sus funciones, tareas, relaciones y a partir de aquellos contenidos más significativos para trabajar una fuerte relación de realidad – producción – conocimiento y
- el segundo será el núcleo sobre los **procesos personales en situación, sobre la construcción del sujeto socio - histórico como director/a del secundario** contenidos que hay que saber en términos de orientaciones necesarias para posibles etapa de tareas de capacitación, de estudios y de orientación a nuevos directivos.

El conjunto de estos contenidos, que constituye el universo temático significativo de un núcleo relevante como la tarea directiva, incluye contradicciones, antagonismos y tensiones que le son estructuralmente constitutivos. Se manifiestan en el

lenguaje, incluyen ideas, concepciones, aspiraciones, deseos, necesidades, esperanzas, dudas, valores, en interacción dialéctica con sus contrarios, obstáculos, dificultades que desafían a los sujetos en su búsqueda de ser más, en su proceso de construcción histórica.

Freire (2005) los denomina temas generadores. ¿En qué sentido son generadores?: “[...] porque cualquiera sea la naturaleza de su comprensión como de la acción por ellos provocada, contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros tantos temas que, a su vez, plantean nuevas tareas que deben ser cumplidas” (p. 153)

#### **4.2. Consideraciones didáctico-metodológicas**

El “itinerario didáctico” fundamental (Freire, 1982, 2005) en el trabajo del círculo de estudios es el siguiente:

A. El grupo de directivos define sus objetivos y los ejes en los que se descompondrá el tema generador sobre su campo de acción para trabajarlo, los aspectos del tema que serán estudiados y profundizados. El punto de partida es la representación del problema que los sujetos directivos tienen de su situación, la coyuntura que incluye la realidad y las formas de conciencia de esa realidad.

B. Se revisan las historias individuales, destacando el momento en que la biografía de cada uno de los directivos se “cruza” con el tema generador. Se trata de pasar de la narración individual a la historia colectiva, a su descripción y análisis, para más tarde alcanzar un plano de referencia más complejo y abarcativo, que haga posible explicar y reelaborar los problemas. En este momento algunos autores aconsejan que el grupo de animadores elabore y presente codificaciones en torno al problema, con el objetivo de alimentar e incluso ampliar los debates. Este segundo paso inicia el proceso de teorización, que tiene su punto de partida en la explicitación de la representación cotidiana del problema —lo concreto percibido— y avanza hasta lograr una nueva formulación del problema, un planteamiento más multidimensional, global, que haga posible determinar los datos disponibles y los que se necesitan.

C. Se estudia el tema generador a través de los ejes o subtemas. En esta etapa deberá utilizarse el apoyo de textos. La tarea del animador en esta etapa es preguntar, cuestionar al grupo para que avance, llevándolo a pensar el problema de una manera más amplia y más profunda, relacionado con otros problemas, a realizar una revisión

crítica del conocimiento cotidiano, a descubrir sus contradicciones. Con esta finalidad debe aportar informaciones para que el grupo trabaje en el estudio del tema. Es preciso que los participantes discutan las representaciones que tenían sobre los diferentes aspectos del tema generador, que traten de poner en evidencia las articulaciones entre esas diferentes dimensiones del tema, de manera que les sea posible plantear acciones alternativas, decidir sobre qué variables se puede intervenir y cómo debería hacerse.

D. Se realiza una síntesis final y se elaboran “objetivaciones”, es decir, se codifican los nuevos aprendizajes alcanzados por el grupo. Es importante que estas objetivaciones utilicen diferentes lenguajes y adquieran “formas múltiples”. Recién en este momento se completa el proceso de teorización.

E. El grupo de directivos retorna a la práctica, a partir de una nueva comprensión más integral del problema, y elabora y lleva adelante distintos proyectos de acción, en busca de superar o abordar críticamente su situación. El primer paso en este sentido es la comunicación de sus conclusiones a otros grupos o sujetos cercanos a su problemática.

#### **4.3. Objetivos de los Círculos de Estudio con directivos de secundaria.**

- Que los directivos se reconozcan a sí mismos como sujetos pensantes y agentes,
- Que recuperen críticamente su historia,
- Que se propongan trabajar activamente en la recuperación de su ciudadanía crítica
- Ampliar la capacidad de leer, hablar, escribir y calcular.
- Ampliar los márgenes de participación en la sociedad civil y en la estructura oficial de la educación.
- Que sean capaces de analizar críticamente una situación, determinar problemas, ordenarlos según su prioridad y escoger un curso de acción,
- Que se organicen para movilizar a otros grupos equivalentes y los recursos materiales, actuales o potenciales,
- Que les sea posible no sólo individual sino también colectivamente, entender, analizar, y transformar las situaciones que viven, modificando sus condiciones de existencia.

## Referencias Bibliográficas

- Actas VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (2004) Autores: Murillo Estepa P. (coord.), López Yáñez J. (coord.), Sánchez Moreno M. (coord.). Editores: Universidad de Sevilla / Secretariado de Publicaciones- Sevilla. España.
- Actas X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas: “Organizaciones educativas al servicio de la sociedad” (2008). Gairín Sallán, J. (coord.), Antúnez Marcos, S. (coord.) Editores: Wolters Kluwer. Barcelona. España.
- Actas I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Centros Educativos (1997): “Organización y dirección de instituciones educativas: perspectivas actuales”. Autores: Salvador Mata F. (coord.), Ortega Carrillo J. A. (coord.), Lorenzo Delgado M. (coord.) Editores: Grupo Editorial Universitario : Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España. Granada. España.
- Actas III Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas (1999): “Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas: una mirada a la realidad educativa iberoamericana desde Andalucía Organización de Instituciones” Autores: Ortega Carrillo J A. (coord.), Lorenzo Delgado M. (coord.), Corchón Alvarez E. (coord.) Editores: Grupo Editorial Universitario. Granada. España
- Actas Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas IV a XI (2010).
- Actas dell. Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes(1993): La Dirección factor clave de la calidad educativa – Universidad de Deusto. ICE. Bilbao.
- Actas IICongreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (1996): “Dirección participativa y evaluación de centros”. Editores: Universidad de Deusto; Deustuko Unibertsitatea. Bilbao. España.
- Actas IIICongreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (2000): “Liderazgo y organizaciones que aprenden”. Editores: Universidad de Deusto; Deustuko Unibertsitatea. Bilbao. España.
- Actas IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (2004): “Dirección para la innovación : apertura de los centros a la sociedad del conocimiento” Autor: Villa Sánchez A. (coord.) Editores: Universidad de Deusto; Deustuko Unibertsitatea. Bilbao. España.
- Actas V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (2008): “Innovación y cambio en las organizaciones educativas”. Autor: Villa Sánchez A. (coord.) Editores: Mensajero. Universidad de Deusto / Deustuko Unibertsitatea. Bilbao. España.
- Aguilar L. [et.al.] (2008) *La escuela media en foco: Indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura y formación para el trabajo*. Bs As. Editó Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Álvarez Fernández M. (1996) Los estilos de dirección y sus consecuencias: bases para su configuración como estrategia de intervención. En Domínguez Fernández G. y Mesanza López J. (Coord.) *Manual de organización de instituciones educativas*. (pp.303-346) Madrid. Ed. Escuela Española.

- Álvarez Fernández M. (2010) *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid. Editorial Wolters Kluwer España.
- Anderson, G. L. (2013). Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. En: Poggi M. (coord.) *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires. Ed. IIPE-UNESCO.
- Angulo J. F. (1998) Calidad educativa, calidad docente y gestión. En Frigerio, G. (compiladora) *De aquí y de allá textos sobre la Institución Educativa y su Dirección*. (91-112) Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires. Ed. Paidós
- 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.
- Apple M. W. (1987) *Educación y poder*. Barcelona. Editorial Paidós. MEC.
- Araya Umaña, S. (2002) Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuadernos de Ciencias Sociales 127*. Sede Académica, Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) 9-84
- Argumedo, M. A. (2001) *El trabajador social como educador. Formación profesional y educación*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Trabajo Social. Pontificia Universidade Católica de San Pablo. Brasil.
- Argumedo, M. A. (2011) *Lo que se aprende en la escuela: representaciones básicas en la constitución del ciudadano*. Saarbrücken. Alemania. Editorial Académica Española.
- Arias Valencia, M. M. y Giraldo Mora, C. V. (2011) El rigor científico en la investigación cualitativa. *Revista Investigación y Educación en Enfermería Vol. 29* (3) 500-514. Universidad de Antioquía. Medellín. Colombia
- Asprella, G. (2013) La interpelación de lo cotidiano a la políticas educativas. Políticas educativas, reformas y vida escolar cotidiana. En Tello, C. *Epistemologías de la política educativa. Posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas, Brasil. Editorial Mercado de Letras.
- Azzerboni, D. R. (2002) La biografía escolar, la formación inicial y la socialización laboral. Buenos Aires En *Revista Novedades Educativas*. Año 14 N° 143 Noviembre. 7-10.
- Azzerboni, D. R. y Harf, R. (2003) *Conduciendo la Escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Baczko, B. (1991) *Los imaginarios sociales* Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Ball, S. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Ed. Paidós. MEC.
- Ball, S. (1990): La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones. Conferencia. *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. UAB. Barcelona. 195-226.
- Ball, S. (2001) Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En Narodowski, M; Nores M. y Andrada M. (comps.) *Nuevas tendencias en política educativa*. Buenos Aires. Editorial Granica.



- Ball, S. (2002). Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 15, No. 2.
- Banchs, M. A. (1986) Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo. *Revista Costarricense de Psicología* (89). 27-40.
- Barcos, S. J. (2007) *Aprendiendo el proceso administrativo y algo más ...* La Plata. Editó: Facultad de Cs. Económicas - UNLP.
- Bardisa Ruiz, T. (1994) *La dirección de centros públicos de enseñanza: Estudio de su representación y análisis de necesidades*. Madrid. CIDE.
- Bardisa Ruiz, T. (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, Sep- Dic. pp. 13-52.
- 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
- 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)*
- Barrientos Noriega, A. I. y Taracena Ruiz, E. (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria: un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa // revista@comie.mx – Edición impresa. Enero – marzo, año / vol. 13, número 036. 113-141.
- Bass, B. (2000). Liderazgo y organizaciones que aprenden. En *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE. Universidad de Deusto.
- Batallán, G. (2007) *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Bates R. (Coord.) (1989) *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia. Ed. Universidad de Valencia.
- Bates R. (1989) Burocracia, educación y democracia: hacia una política de participación. En Bates R. (Coord.) *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia. Ed. Universidad de Valencia.
- Bauman, Z. (2001) *En busca de la política*. Buenos Aires. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Becerra, A. (1994). *Problema, problemática. Un primer esbozo de la teoría de la problematización*. Caracas. UPEL, IPC.
- Beech., J. (2007). La internacionalización de las políticas educativas en América Latina. *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 40, No. 1.
- 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-centros-crisis-y.html>
- 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, M. (1993). Cinco vías de acceso a la realidad social. En *El análisis de la realidad social*. Madrid. Ed. Alianza Universidad.
- Bello, M. E. (2001). Reformas y políticas educativas en América Latina. *Acción Pedagógica*, Vol. 10, Nos. 1 y 2.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1972) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Best, J.W. (1982) *Cómo investigar en educación*. Madrid. Ed. Morata.
- Bentancur, N. (2010). *La reciente generación de leyes educativas en América Latina: ¿un nuevo direccionamiento para nuestros sistemas educativos? (análisis de los casos de Argentina, Chile y Uruguay)*. Ponencia presentada en el Congreso XXIX de LASA, Toronto, Canadá.
- Bernal Agudo, J. L. (2004) La micropolítica: un sentimiento. *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Vol.12 N° 4 (11-16)
- Bibian, D. (2015) *Gestionar una escuela secundaria posible. Orientación escolar, asesoría pedagógica y función tutorial institucional*. Buenos Aires. Editorial Noveduc.
- Birgin, A. (2001) Presentación. En Duschatzky, S.y Birgin, A. (compiladoras) *¿Dónde está la escuela? Ensayo sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. (11-16) Buenos Aires. FLACSO Manantial.
- Blanco Etchegaray, A y otros (1999). *La escuela protagonista*. Buenos Aires. Grupo Sophia. Temas Grupo Editorial.
- 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.
- Blejmar, B. (2005) *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Bolívar Botía, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid. Ed. La Muralla.
- 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.
- Borrel Felip, N. (1989) *Organización Escolar. Teoría sobre las corrientes científicas*. Barcelona. Editorial Humanitas.
- Bossing, N. L. (1971) *Principios de la Educación Secundaria*. Buenos Aires. Editorial EUDEBA.
- Bourdieu, P. (1991) *El sentido práctico*. Madrid. Editorial Taurus Humanidades.
- Bourdieu, P. Chamboredon, J. C. y Passeron, J.C. (1994). *El oficio del sociólogo*. Madrid. Ed. Siglo XXI.
- Bowen, G. A. (2006) Grounded theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 5, n. 3, p. 1-9.
- Braslavsky, C. (1999). *Re – haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Bogotá. Colombia. Ed. Santillana.
- Braslavsky, C. y Tiramonti, G. (1990) *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*. Buenos Aires: FLACSO / Miño y Dávila Editores.
- Braslavsky, C. (2001) Los procesos contemporáneos de cambio en la educación secundaria en América Latina: análisis de casos en América del Sur. En:

- Braslavsky, C. (org). *La educación secundaria. Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires. Editorial Santillana.
- Bravo, H. F. (1994) *La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos.* Buenos Aires. Ed. Centro Editor de A. Latina.
- Bredeson, P. V. (University of Wisconsin-Madison); Klar, H. W. (Clemson University); Johansson, O. (University of Umea) (2011): Context-Responsive Leadership: Examining Superintendent Leadership in Context // Liderazgo que responde a los contextos: análisis del liderazgo de directores en contexto; en *Education Policy Analysis Archives*, 19 (18). Retrieved [date], from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/739>. (Epaa Aape. Arizona State University Volumen 19 Number 18 30th of June 2011 -
- Brenner, M. A. (2007) Lo ciudadano, lo público y el maestro. En Cullen, C. A. (Comp.) *El malestar en la ciudadanía.* (pp.157-176) Buenos Aires. Editorial Stella / La Crujía Ediciones.
- Briones, G. (1986) *Curso avanzado de Técnicas de Investigación Social aplicadas a la educación.* Santiago de Chile. Editado por PIIIE.
- Bruner, Jerome. (1988) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* Barcelona, Gedisa Editorial.
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura.* Madrid Editorial Visor.
- Caballero Martínez, J. y Salvador Mata, F. (2004): “Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares”. En *Revista de Educación.* MECD. N° 333. España. Enero – Abril 2004.
- Calcavante Silva, J. J. (2004) (Tesis): “Satisfacción en el trabajo de los directores de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina”. (Bahía – Brasil) Director Xavier Gimeno Soria. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada.
- Calvo de Mora, J. (1992). Conceptualización del liderazgo en las escuelas. En *Revista Bordón*, N° 46 (2), Sociedad Española de Pedagogía.
- Calvo de Mora, J. (2011) Aspectos críticos del liderazgo institucional en la educación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación.* Universidad de Costa Rica. Volumen 11, Número 2, (1-29).
- Cantero G. (1991) *Una aproximación a los modelos participativos en educación. Experiencias provinciales y de la MCBA (Argentina).* Ministerio de Cultura y Educación. Programa para el mejoramiento de los sectores sociales MCE / BIRF ARG 88/005. Buenos Aires. MCE.
- Cantero, G., Celman, S. y otros (2001): *Gestión escolar en condiciones adversas.* Buenos Aires. Editorial Siglo XXI / Santillana.
- Cantón Mayo, I. (2004) *Intervención organizativa en la sociedad del conocimiento.* Madrid. Grupo Editorial Universitario.
- Carletti, G. M. (2012) *Dires y diretes...directores de escuela.* San Luis Capital. Nueva Editorial Universitaria. U.N.S.L.
- Carnoy, M. (1999). Globalization and Educational Reform: what Planners need to know. Serie Fundamentals of Educational Planning. International Institute for Educational Planning. UNESCO. París.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona Editorial Martinez Roca.

- Carranza, A., Kravetz S. y Castro A. (2012) Educación secundaria: la gestión escolar y las políticas para el nivel en la provincia de Córdoba. En Más Rocha, S. M., Gorostiaga, J., Tello, C., Pini, M. (comp) *La educación secundaria como derecho*. (pp.81-109) Bs. As. AGCE-Edit. La Crujía.
- Carriego, C. (2005) *Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa*. Buenos Aires. Editorial La Crujía – Stella.
- Carriego, C. (2005) *Mejorar la escuela: una introducción a la gestión pedagógica de la educación básica*. Buenos Aires. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Casanova, R. y Chaves, P. (2001) *Informe sobre el Caso Venezolano. Estudio del Programa Exploraciones para el Cambio Institucional*. Caracas. Ed. Centro de Estudios del Desarrollo, CENDES.
- Casassus, J. y Arancibia, V. (1997) *Claves para una educación de calidad*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
- Casassus J. (2000) *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Santiago de Chile. OREALC. UNESCO.
- Castoriadis, C. (1993) *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires. Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (2006) Las significaciones imaginarias. En: *Una sociedad a la deriva (Entrevista y debates 1974-1997)*. Buenos Aires: Katz Editores.
- CEAAL (2007) *Cohesión social. Del concepto a la propuesta: ida y vuelta...* Documento de debate elaborado por la Secretaría General del CEAAL. Panamá.
- CEPAL – UNESCO (1992) *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile. UNESCO.
- CEPAL (2007) *Cohesión Social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Publicación de Naciones Unidas: Santiago (Ch.) 160 pp.
- Chávez Z. P. (1995) Gestión para instituciones educativas: Una propuesta para la construcción de Proyectos Educativos Institucionales con un enfoque estratégico y participativo. *Programa de Formación en Gerencia Educativa*. Caracas. Cinterplan. OEA
- Chemers M. y Ayman R. (1993) *Leadership, Theory and Research*. San Diego, Academy Press.
- Clark C. M. y Peterson, P. L. (1986) Procesos de pensamiento de los docentes, en *La investigación de la enseñanza III*, Wittrock, M. Barcelona. España. Editorial Paidós – MEC.
- Codd J. (1989) El Administrador como Educador. . En Bates R. (Coord.) *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia. Ed. Universidad de Valencia.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. / Subdirección de Estándares y Evaluación. / Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Económicas. Centro de Investigaciones para el Desarrollo – CID. (2008) *Documento Guía Evaluación de Competencias Directivos Docentes*. Bogotá.
- 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/infod/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](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.
- Contreras, J. D. (1999) ¿Autonomía por decreto? *Education Policy Analysis Archives*, vol. 7, n.º 17. (1-28)
- Cook T. D. y Reichardt, CH. S. (1986) *Métodos cualitativo y cuantitativo en investigación educativa*. Madrid. Ed. Morata.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) *Pedagogía del Aburrido: Escuelas destituida, familias perplejas*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Coronel Llamas, J. M. (1998) Gestionar no es liderar: reflexiones sobre el concepto de liderazgo y sus repercusiones en una gestión democrática de centros. *Revista Investigación en la Escuela*, n.º 34.
- Coulon, Alain (1995) *Etnometodología y educación*. Barcelona. Editorial Paidós Educador.
- Cullen, C. A. (1999) *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- de Ibarrola, M. (1997) Siete políticas fundamentales para la educación secundaria en América Latina. En *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. (Santiago de Chile). UNESCO. OREALC. N° 42; 43-57.
- De Tezanos, A. et alii. (1982) *Escuela y Comunidad: un problema de sentido*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones.
- Di Tella, T. S. (supervisor); Gajardo, P.; Gamba, S.; Chumbita, H. (1989) *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*. Buenos Aires. Editorial Puntosur.
- Díez, E. J., Terrón, E. y Anguita, R. (2006) La cultura del género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos de acceso de la mujer a los puestos de dirección. Barcelona, Octaedro.
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCE) (2007) *Resolución 2495/07 Marco General para la Educación Secundaria*. La Plata. Dirección Provincial de Educación Secundaria.
- Domínguez Fernández G. (1996) Los procesos interactivos que configuran las redes del tejido socio-relacional de una institución: dinamizadores y analizadores previos para la mejora de su funcionamiento (innovación y calidad). En Domínguez Fernández G. y Mesanza López J. (Coord.) *Manual de organización de instituciones educativas*. (pp.155-201) Madrid. Ed. Escuela Española.
- Dorio, I., Massot, I y Sabariego, M. (2004) Estrategias de recogida y análisis de la información En: Bisquerra Alzina, R. (coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. Editorial La Muralla
- Dubet, F. (2005) *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona. Ed. Gedisa
- Durkheim, E. (1986) *Las reglas del método sociológico*. (5ta. Edición).Madrid. Editorial Morata.
- Durkheim, E. (1996) *Educación y Sociología*. Barcelona. España. Editorial Península.

- Duschatzky, S.,(2001) Epílogo. Todo lo sólido se desvanece en el aire. En Duschatzky, S.y Birgin, A. (compiladoras) *¿Dónde está la escuela? Ensayo sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia.* (127-149) Buenos Aires. FLACSO Manantial.
- Duschatzky, S., y Birgin, A. (2001) Escenas escolares de un nuevo siglo. En: Duschatzky, S.y Birgin, A. (compiladoras) *¿Dónde está la escuela? Ensayo sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia.* (17-33) Buenos Aires. FLACSO Manantial.
- Dussel, I. (2010) La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021. En *Metas educativas 2021. Propuestas iberoamericanas y análisis nacional. V Foro Latinoamericano de Educación* (pp.169-182). Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Egido Gálvez, I. (1998): *Directores escolares en Europa, Francia, Reino Unido y España.* Madrid. Editorial Escuela Española. Madrid.
- Eisner, E. W. (2002) *La escuela que necesitamos. Ensayos personales.* Buenos Aires. Editorial Amorrortu.
- Elías, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento.* Barcelona. Ediciones Península.
- Elliot, J. (1990) *La investigación-acción en educación.* Madrid. Ed. Morata
- England G. (1989) Tres formas de entender la Administración Educativa. En Bates R. (et. al.) *Práctica crítica de la administración educativa.* Valencia. Ed. Universidad de Valencia.
- Espina Prieto, M. (2007). Complejidad, transdisciplina y metodología de la investigación social. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 12, núm. 38, julio-septiembre, pp. 29-43 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela  
 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27903803>
- Estruch Tobilla, J. (2001). Historia de la dirección escolar en España: entre la dependencia ministerial y la presión corporativa. En *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, N° 9(3)
- Etkin, J. (1978) *Sistemas y estructuras de organización.* Buenos Aires. Editorial Macchi.
- Ezpeleta J. y Furlán A. (1992) *La gestión pedagógica de la escuela.* Santiago de Chile. UNESCO / OREALC.
- Ezpeleta, J. (1997) Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación* –Número 15 - Septiembre - Diciembre. OEI. Madrid  
 Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a04.htm>
- Ezpeleta, J. (2001) *Notas para estudiar las innovaciones educativas. A propósito del Proyecto OEI La gestión escolar como escenario de proyectos de innovación.* México. Edito OEI.
- Farr, R. (1988) Las representaciones sociales. En Moscovici S. (comp.) *Psicología Social II.* Barcelona. Paidós. (495-506)
- Fernández, L. M. (1994) *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Fernández Díaz, M. J.; Álvarez Fernández, M. y Herrero Toranzo, E. (2002). *La Dirección escolar ante los retos del siglo XXI.* Madrid, Editorial Síntesis.
- Fernández Lamarra, N. (1985) *Regionalización, Descentralización y Nuclearización de la Educación.* Bs. As. Editorial C.F.I. – Consejo federal de Inversiones.

- Fischman, G.; Ball, S. y Gvirtz, S. (2003). "Toward a neoliberal education? Tension and change in Latin America". En: S. Ball; G. Fischman y S. Gvirtz (comps.). *Crisis and Hope: The Educational Hopscotch of Latin America*. RoutledgeFalmer. New York and London.
- Fox, D. (1981) *El proceso de investigación en educación*. Pamplona. EUNSA.
- Freire, P.; Darcy de Oliveira, R. y M. y Cecon C. (1982): *Vivendo e aprendendo. Experiências do IDAC em educação popular*. 5e, São Paulo, Brasiliense.
- Freire, P. (2003) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (1ra. reimpresión) Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. (2da. Edición) Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. (1ª Edición 2da. reimp.) Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1994) *Las instituciones educativas, cara y ceca: Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Frigerio, G. (compiladora) (1998) *De aquí y de allá textos sobre la Institución Educativa y su Dirección*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
- 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
- Fullan M. y Hargreaves A. (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla. Editores Morón (Sevilla) M.C.E.P.
- Furlan A., Landesman M. y Pastillas M.A. (2000) La gestión pedagógica polémicas y casos. En Ezpeleta J. y Furlan A. (eds.) *La gestión pedagógica de la escuela*. México. UNESCO – OREALC.
- Gairín Sallán, J. (1993) Dimensiones implícitas en la dirección: las actitudes y otros factores colaterales en *Organización escolar: nuevas aportaciones/* Coord. Gairín Sallán, J. y Antúnez Marcos, S. Barcelona. Editores: Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.
- Gairín Sallán, J. (1996) Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. En Domínguez Fernández G. y Mesanza López J. (Coord.) *Manual de organización de instituciones educativas*. (pp.15-67) Madrid. Ed. Escuela Española.
- Galtung, J. (1966). *Teoría y métodos de la investigación social*. Tomo I. Buenos Aires. Ed. Eudeba.
- Garay, L. (1996) La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En Butelman I. *Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Garay, S., Uribe, M. (2006) "Dirección escolar como factor de eficacia y cambio. Situación de la dirección escolar en Chile; en REICE *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4. N° 4e. ICE. Universidad de Deusto. España.
- García H. (1991) La teoría de las representaciones sociales: un esbozo mínimo. *Revista Pedagogía. Año 1 Núm. 3*. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- García Lizano, N.; Rojas Porras, M. ; Campos Saborío, N. (2002) *La administración escolar para el cambio y el mejoramiento de las instituciones educativas*. Editorial de la Universidad de Costa Rica. San José. Costa Rica.

- Garretón, M. (1999). *Latinoamérica un espacio cultural en un mundo globalizado*. Convenio Andrés Bello. Bogotá.
- Gento Palacios, Samuel (comp) (2001) *La institución educativa. Tomo I: Identificadores de calidad educativa*. Buenos Aires. Editorial Docencia
- Gimeno Sacristán, J. (1992) Profesionalización docente y cambio educativo; en: Alliaud, A. y Duschatzky, L. *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- 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.
- Gimeno Sacristán J. (1998) ¿Qué es una escuela para la democracia?. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 275 – Diciembre, 19-26.
- Gimeno Sacristán J. (2008) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid Morata.
- Giovine, R. (2012) *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Bernal. Prov. de Buenos Aires. Ed. Universidad Nacional de Quilmes.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid. Editorial Paidós. MEC.
- Glaser B. G. y Strauss, A. (1967) *El Método comparativo constante de análisis cualitativo*. New York. EUA. Aldine Publishing Co.
- Glatter, R. (1993) La Dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos. En Gairín Sallán J.; Antúnez Marcos S. (1993) *Organización escolar: nuevas aportaciones*. Barcelona. España. Ed. Morata.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Ed. Morata.
- Gore E. (2005) Prólogo. En Blejmar, B. *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. (9-12) Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Gore E. (2007) El director de escuela como gestor del cambio. En *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. (pp.51- 68) Buenos Aires. Argentina. Editorial Granica.
- Gorostiaga, J. M. (2012) La reforma de la educación secundaria argentina en el contexto de América Latina. En Más Rocha, S. M., Gorostiaga, J., Tello, C., Pini, M. (comp) *La educación secundaria como derecho*. (pp.17-47) Bs. As. AGCE-Edit. La Crujía.
- Graziano, N. (2007) Información, saber y conocimiento: algunas precisiones y distinciones necesarias para el campo pedagógico. En Cullen, C. A. (Comp.) *El malestar en la ciudadanía*. (pp.177-200) Buenos Aires. Editorial Stella / La Crujía Ediciones.
- Grimbre D. Mejoras educativas para los nuevos tiempos: perspectivas desde el director. En Romero, C. (Coord) *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio*. Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas.
- Guba E. G. y Lincoln Y. S. (1991) Investigación naturalista y racionalista. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dirs.) (1989-1993) *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona. Ed. Vicens-Vives / MEC, vol 6.3337-3343.
- Guba E. G. (1983) Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno J. y Pérez Gómez E.G.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid Ed. Akal.
- Guber, Rosana. (1991) *El Salvaje Metropolitano*. Buenos Aires, Editorial Legasa,



- Gutiérrez Ordóñez, S. (2002) *De Pragmática y Semántica*. Madrid. Ed. Arco/Libros – La Muralla.
- Gvirtz, Silvina. (2007) *Mejorar la gestión directiva en la escuela*, Buenos Aires. Argentina. Editorial, Granica.
- Hansen, J. C. (1981) *Planeamiento del aprendizaje en la escuela de nuestro tiempo*. Buenos Aires. Primera edición 1970. Última edición 1981. Editorial A. Estrada.
- Heller, A. (1994) *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Ediciones Península.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado C. y Baptista Lucio, P. (2003) *Metodología de la investigación*. México. Ed. McGraw-Hill.
- IPE (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación) – FLACSO. (2000) *Informe Final Cuestionario a Directores*. Buenos Aires. Convenio Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y UNESCO – IPE – FLACSO.
- IPE (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. IPE/ME
- Jodelet, D. (1986) La representación social: concepto, fenómeno y teoría. En Moscovici S. (comp.) *Psicología Social*, Tomo II. Barcelona. Ediciones Paidós,
- Juarros, F. y Cappellacci, I. (2009). El proceso de democratización del nivel medio en el sistema educativo argentino. *Revista Espacios de crítica y producción*, 40.
- Kaes, R. (1996) *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Buenos Aires. Editorial Amorrortu.
- Kaes, R. (2004) Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos *Psicoanálisis APdeBA* - Vol. XXVI - N° 3 – 655-670
- Kaplan, C. V. (2007) *La inteligencia escolarizada*. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. (2ª Ed.). Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila.
- Karczmarczyk P. (2012, diciembre) *Discurso y subjetividad. Michel Pêcheux: hacia una teoría de las garantías ideológicas*. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata. Argentina.
- Karmiloff-Smith, A. (1994) *Más allá de la modularidad*. Madrid. Alianza Ed.
- Kemmis S. y Mc Taggart, R. (1988) *Cómo planificar la investigación – acción*. 3ra. Edición. Barcelona. Editorial Laertes.
- Kerlinger, F. N. (1975) *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*. Nueva Editorial Interamericana. México.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires. IPE UNESCO.
- Kisilevsky, M. y Fonzalida F. (1990) La relación entre la Nación y las Provincias a partir de la transferencia de los servicios educativos del año 1978. Bs. As. Ediciones CFI.
- Klimovsky, G. (1994) *Las desventuras del conocimiento científico*. Buenos Aires. Ed. A-Z.
- Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. En Goodson, I. *Historias de vida del profesorado* (pp.149-205). Barcelona: Octaedro- EUB.
- Kosik, K. (1976) *Dialéctica do concreto*. Río de Janeiro. Brasil. Editorial Paz e Terra.

- Kotter, J. (2000) *Que hacen los líderes*. Barcelona. Editorial Gestión 2000.
- Kotin, M. A. y otros (1993) *Directores y direcciones...de escuela*. Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila.
- Kuhn, T. S. (1990) *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires Ed. Fondo de Cultura Económica.
- La Cueva, A. (2007) Determinación de la calidad de la educación: buscando alternativas. *Revista Educere* v.11 n.36 supl.36. 21-30 Mérida.
- Le Boterf, G. (1980) La investigación participativa como proceso de educación crítica. Lineamientos metodológicos. En Vío Grossi, F.; Gianotten V. y de Wit, T. *Investigación participativa y praxis rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*. Lima, Perú. Mosca Azul Editores.
- Lentijo, P., Cancela C. y Martiné E. H.(1995) *Conducción escolar y transformación educativa.El directivo escolar frente a la transformación del Sistema Nacional de Educación*. Buenos Aires. Ed. Aiqué
- Lerena, C. (1992) Maestros. En *El oficio de maestro* Alliaud A. y Duschatzky L, (comp.) Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.
- Levin, R. I. y Rubin, D. S. (1996) *Estadística para Administración y Economía*. México, Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Lévinas, E. (1997) *Totalidad e infinito*, Salamanca. Editorial Sígueme.
- 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. Disponible en: <http://www.ciedelanus.com.ar/docs/normas/005%20Leyes/LE%2010579-87.pdf>
- Lincoln Y. S. y Guba C.M. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Estados Unidos. Age Publications.
- Lins Ribero G. (1989) Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica. *Cuadernos de Antropología Social*. Vol.2 N° 1 Buenos Aires. Ed. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Lorenzo, M. (1994) *Organización Escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid. Ediciones Pedagógicas, Algete.
- Lorenzo Delgado, Manuel (2011) *Organización de centros educativos. Modelos emergentes*. Madrid. Editorial La Muralla.
- Lytte, S. and Cochran-Smith M. (1999). Aprender de la investigación de los docentes: una tipología. En Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid. Ed. Akal.
- Macchiarola V. y Martin E. (2007) Teorías implícitas sobre la planificación educativa *Revista de Educación*, 343. Mayo-agosto 2007. 353-380
- Marcelo, C. (2009) Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Universidad de Granada. Vol. 13, N° 1.
- Marchesi, A. y Martín E. (1999) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza Editorial.

- Marchesi, A. (1999) *Controversias en la educación española*. Madrid. Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (2009) *Las metas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios*. Documento Básico. Buenos Aires. Santillana.
- Marques Cardoso, C. (2004) La autonomía, los mecanismos del mercado y la democracia local: los Centros educativos entre la gobernanza pública y privada. *Revista de Educación MECD – N° 333*. Enero – Abril. 59-90. Madrid. España.
- Martínez Bonafé J. (1998) La democracia es un conjunto vacío. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 275 – Diciembre, 46-54.
- Martínez Treviño, O. E. (2007). *El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional*. Tesis Doctoral. Director J. Gairín Sallán. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona.
- Martínez Waltos F. (2014) Alternativas para evaluar la calidad social de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación n.º 64 /2* – Madrid. Ed. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI).
- Martínic, S. (2001) Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las Reformas Educativas en América Latina. En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 27 Sep- dic. 2001. Madrid. España. OEI.
- Martíña, R. (1992) Escuela hoy: hacia una cultura del cuidado. Buenos Aires. Editorial Tesis. Grupos Editorial Norma.
- Marton, F. (1981) Phenomenography. Describing conceptions of the world around us.
- Más Rocha, S. M., Gorostiaga, J., Tello, C., Pini, M. (comp) (2012) *La educación secundaria como derecho*. Bs. As. AGCE-Edit. La Crujía.
- Mateo Martínez, B. (2004) El papel de la pragmática en la comunicación en el aula. *Revista AULA de Innovación Educativa N° 135* 38-45
- Maureira, O. (2004) El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal; en REICE *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 2. N° 1. ICE. Universidad de Deusto. España.
- Maureira, O. (2006) “Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental”. en REICE *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4. N° 4e. ICE. Universidad de Deusto. España.
- Mayntz, R.; Holm, K. y Hubner, P. (2008) *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid. Alianza Editorial.
- McLaren P. (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires. Rei Argentina – Editorial Aique.
- McLaren, P. (2003) *La vida en las escuelas*. Buenos Aires Siglo Veintiuno Editores
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid. Ed. Pearson Addison Wesley.
- Mejía, E. (Comp.) 2005. *Metodología de la investigación científica*. Lima. Perú Ed. Centro de producción imprenta de la UNMSM.
- Menghini R. A. (2012) La “nueva” secundaria: acerca de las regulaciones que intentan garantizar su obligatoriedad. En Más Rocha, S. M., Gorostiaga, J., Tello, C., Pini, M. (comp) *La educación secundaria como derecho*. (pp.169-204). Bs. As. AGCE-Edit. La Crujía.

- Mészáros I. (2008) *La educación más allá del capital*. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI Editores.
- Mezzadra F. y Bilbao R. (2011) *Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización*. Documento de trabajo N° 58. Buenos Aires. CIPPEC. Programa de Educación.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1989) Documento Transformar la Educación, para la grandeza nacional. Ministro A. Salonia. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1994 -1996): Dirección Nacional de Evaluación. Documentos oficiales presentados al Consejo Federal de Educación.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1996) *Revista ZONA EDUCATIVA. Suplemento Zona Dirección*. Buenos Aires.
- 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.
- Misuraca M. R.; Oreja Cerruti. M. B. y Más Rocha, S.M. (2012) Evaluar la calidad en la enseñanza secundaria. . En Más Rocha, S. M., Gorostiaga, J., Tello, C., Pini, M. (comp) *La educación secundaria como derecho*. (pp.169-204). Bs. As. AGCE-Edit. La Crujía.
- Montenegro, A. (1987) La enseñanza media en el sistema educativo. En *La estructura del Sistema Educativo en debate*. Buenos Aires. Ed EUDEBA.
- Morgade, G. (2008, julio) *Trabajo docente y relaciones de género: aportes conceptuales y epistemológicos de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado*. Ponencia en el VII Seminario Red Estrado – Nuevas regulaciones en América Latina. UBA. Buenos Aires.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Editorial Huemul.
- Moscovici S y Hewstone, M. (1988) De la ciencia al sentido común. En Moscovici S. (comp.) *Psicología Social II*. Barcelona. Paidós. (678-710)
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. En *Les représentations sociales*. Jodelet D. (Ed). Paris, Presses Universitaires.
- Moscovici S. (comp.) (1988) *Psicología Social I y II*. Barcelona. Paidós.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE*, 21(1), art. 1. doi: 10.7203/relieve.21.1.5015 (Scopus-Q4)
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F. J.; Barrio, R.Y. y Pérez-Albo, M. J. (1999) *La Dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE. MEC.
- Murillo Torrecilla, F. (2006) Presentación, La formación de docentes: una clave para la mejora educativa y Panorámica general de las aportaciones innovadoras. En Murillo Torrecilla, F. *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Una apuesta para el cambio*. Santiago de Chile. OREALC. UNESCO
- Nagle, A. (1988) *Orientación Vocacional. Una investigación de la perspectiva de los jóvenes uruguayos*. Tesis de Doctorado en Educación. Instituto de Pedagogía. Universidad de Gotemburgo, Suecia.

- Namo de Mello, G. (1993). Selección competitiva de Directores de Escuela. Estudio de caso de innovación educativa en Brasil. En *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Año V N° 14. Octubre 1993.
- Namo de Mello, G. (1994). Políticas de recursos humanos para la gestión de los sistemas educativos. En *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. N° 33. Abril 1994. Santiago de Chile. Chile.
- Namo de Mello, G. (1996). Autonomía de la escuela, posibilidad, límites y condiciones. En *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Año VII N° 22, marzo 1996.
- Naranjo, C. (2011) Entrevista realizada por Alberto D. Fraile Oliver, titulada “La educación que tenemos roba a los jóvenes la conciencia, el tiempo y la vida”. Disponible en: <http://www.periodicodelbiencomun.com/propuestas-proyectos/la-educacion-que-tenemos-roba-conciencia-entrevista-claudio-naranjo/>
- Naranjo, C. (2013) *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona. Editorial La Llave.
- Nicastro S. (1993) Los roles directivos y la variable de la historia institucional. En Kotin M., Nicastro S., Balducci, M. R., Fasce J. y otros, *Directores y direcciones de escuela*. (pp. 111- 141) Ed. Miño y Dávila. Bs. As.
- Nicastro S. (1997) *La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Nicastro, S. (1998). La Dirección Escolar y sus Metáforas. *Revista Novedades Educativas*, Año 10 (N° 87) 26-27.
- Nicastro S. (2004) Trabajar de director o sobre un hacer en situación. *Revista Novedades Educativas* (México) Año 16. Número 159. 10-12
- Netto, J. P. (2003) Cinco notas a propósito de la “cuestión social”; en *Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético – político profesional*. San Pablo. Brasil. Cortez Editora.
- 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.
- Núñez Cubero, L. (1998) *La ruptura educativa. De la mundialización a la localización en la acción educativa*. Lección inaugural en la solemne apertura del Curso Académico 1998-99 en la Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones. Universidad de Sevilla.
- Núñez Flores, M. (2008). Estrategia y técnica del diseño de investigación. *Revista Investigación Educativa* 12(21): 33- 41.
- Obiols, G. y Obiols Di Segni S. (1998). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
- O.C.D.E. (1990) *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Madrid Editorial Paidós.
- Olmos, L. (2008) Educación y Política en contexto: veinticinco años de reformas educacionales en Argentina. En Teodoro Antonio et al. (org.) *Tempos e andamentos nas políticas de educação*. Brasilia. Liber Livro Editora, CYTED.

- ONU (1966) *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. UNESCO. Disponible en: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- Orozco, G. 2005. Construcción del objeto de investigación. *Revista de Educación y Desarrollo* 7: 41-50.
- Paviglianiti, N. (1991) *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina de 90*. Buenos Aires. Ed. Libros del Quirquincho.
- Pêcheux, M.I (1975) *Les vérités de La Palice*, París, Maspero
- Pêcheux, M. (1978) *Hacia un análisis automático del discurso*. Madrid. Ed. Gredos.
- Pelletier G. (2003) *Formar a los dirigentes de la educación*. Madrid. Editorial La Muralla.
- Perel, V., Messuti, D., López Cascante, J. & Magdalena, F. (1996) *Administración General*. Buenos Aires. Editorial Macchi.
- Pérez Gómez A. I. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Editorial Morata.
- Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación Cualitativa. Métodos y Técnicas*. Buenos Aires Editorial Hernandarias.
- Pérez Serrano, G. (2004) *Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid. Ed. Narcea
- Perrenoud, P. (2001) *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Conferencia Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra.
- Pini, M. (2013) Sujetos, modelos y contexto de la nueva secundaria. En Pini, M; Mas Rocha S. M.; Gorostiaga J.; Tello C.; Asprella, G. *La educación secundaria ¿Modelo en (re) construcción?*.(pp.177- 190) Bs. As. Editorial. Aique.
- Pinto J. B. G. (1981) Metodologia da pesquisa ação: seqüência metodológica e orientações para sua aplicação. Recife-PE, Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco/Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas.
- Poggi, M. (2001) *La formación de directivos de instituciones educativas*. Buenos Aires. Argentina. Ed. IIPE / UNESCO. Sede Regional.
- Poggi, M. (2014) *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes*. Documento Básico. IIPE/UNESCO. Buenos Aires. Editorial Santillana. Fundación Santillana.
- Pogré, P. (2010) Cambiar la secundaria, un aporte posible dese la investigación. En Romero, C. (Coord) *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio*. Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas.
- Poliak, N. (2004). Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada. En: Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 147-192) Buenos Aires. Editorial Manantial.
- Popkewitz, T. S. (1997) *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid. Ediciones Morata.
- Pozner, P. (1995) *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos Aires. Editorial Aique. Buenos Aires.
- Pozner, Pilar (2008, diciembre). *Desafíos para avanzar en la gobernabilidad pedagógica en América Latina*, Ponencia presentada en el X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas: “Organizaciones

- educativas al servicio de la sociedad” Actas editadas: Gairín Sallán, J. (coord.), Antúnez Marcos, S. (coord.) Barcelona. España. Editores: Wolters Kluwer.
- Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A. (1998) *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid. Editorial Morata.
- Pozo J. I. y Monereo, C. (1999) *El aprendizaje estratégico*. Madrid. Aula XXI Ed. Santillana.
- Pozo, J. I. (2001): *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid. Editorial Morata.
- Quiroga A. P. de (1994) *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. (3ra. Ed.) Buenos Aires. Ediciones Cinco.
- Rattray-Wood L. y Parrot J. (1989). Crisis de Sociedad y Administración Educativa. En Bates R. (Coord.) *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia. Ed. Universidad de Valencia. (26-73)
- 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](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/reglamento_general/reglamento_general.pdf)
- Revista de Educación*. MECD N° 333. Enero – Abril 2004. Madrid. España. Titulada: La autonomía de los centros escolares.
- Rigal, L. (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina dentro del marco latinoamericano*. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.
- Ríos L. C. y Fernández S. (2015) Políticas educativas y escuela secundaria en la Argentina post 2003. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*. Año 2 N° 2 / Mayo. 38-46 Disponible en: Relapae [http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae\\_2\\_2\\_rios\\_fernandez\\_secundaria\\_post\\_2003.pdf](http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae_2_2_rios_fernandez_secundaria_post_2003.pdf)
- Robirosa, M. (1989) *Turbulencia y planificación social*. UNICEF. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.
- Robirosa M. (2014) *Turbulencia y Gestión Planificada*. Buenos Aires. Editorial EUDEBA.
- Rockwell, E. (1983) La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. En *Dialogando - Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar*. Santiago de Chile.
- Rockwell, E. (1991). Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina. *Perspectivas*, vol. XXI, núm. 2 (171-181).
- Rockwell, E. (1985.) Etnografía y teoría de la investigación educativa. En *Dialogando*, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, Santiago de Chile.
- Rockwell, E. (1995) *La Escuela Cotidiana*. México. Ed. Fondo de Cultura Económica. .
- Rodrigo, M. J. (1993): Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En Rodrigo, M. J.; Rodríguez; A. y Marrero, J. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid. Editorial Visor. (95-122).

- Rodrigo, M. J. y Correa N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo J. I. y Monereo C. (Coord.) *El aprendizaje estratégico*. (75-86) Madrid. Editorial Santillana.
- Rodríguez Anton, J. M. y Oliva Vaquero, F. (2009) La innovación en la gestión: nuevas estructuras. *Revista de investigación en gestión de innovación y tecnología*.
- Rodríguez Illera, J. L. (1988) Educación y comunicación. Barcelona. Editorial Paidós Ibérica.
- Rodríguez Jares, X. (1996) El conflicto. Naturaleza y función en el desarrollo organizativo de los centros escolares. En Domínguez Fernández G. y Mesanza López J. (Coord.) *Manual de organización de instituciones educativas*. (pp.233-262) Madrid. Ed. Escuela Española.
- Rojas Soriano, R. (1981) *Guía para realizar investigaciones sociales*. México Ed.Universidad Nacional Autónoma de México.
- Romero, C. (2004) *La escuela media en la sociedad del conocimiento. Ideas y herramientas para la gestión educativa*. Autoevaluación y planes de mejora. Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas.
- Romero, C. (2008) *Hacer de una escuela, una buena escuela: evaluación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires. Editorial Aique.
- Romero, C. (2009) *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas.
- Romero, C. (2010) *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio*. Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas.
- Romero, C. (2013) Malestar en la cultura de la escuela secundaria: Institución, experiencia y justicia educativa. (pp.151- 162) En Pini, M; Mas Rocha S. M.; Gorostiaga J.; Tello C.; Asprella, G. *La educación secundaria ¿Modelo en (re) construcción?*. Bs. As. Editorial. Aique.
- 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* n° 24, 193-206
- Salonia, A. (1989, octubre) *Transformar la educación para la grandeza nacional.*” Buenos Aires. Discurso oficial Ministro de Ed. y Justicia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P., (2004) *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México. Editorial McGraw Hill
- 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.
- Sánchez Bello A. (2012) Dirección escolar y techo de cristal. El tiempo en cuestión *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 58 / 1 – Madrid. Ed. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI).
- Sander, B. (1984) Administración de la Educación: el concepto de relevancia cultural, en *Revista La Educación* N° 96, 49-69 OEA. Washington D.C. Dic/1984.
- Sandoval Flores E. (2000) La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes. México, UPN/Plaza y Valdés
- Santos Guerra, M. A. (1990, junio) *El sistema de relaciones en la escuela*. En Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona. (pp.71-94).



- Santos Guerra, M. A. (1994) *Entre bastidores el lado oculto de la organización escolar*. Málaga. Ed. Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (1997). *La luz del prisma para comprender las organizaciones educativas*. Archidona, Málaga. Editorial Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (2000) Diacronía de corrientes explicativas en Organización Escolar. En I. Cantón Mayo; M. A. Santos Guerra, M L. Delgado & 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.
- Schieffelbein, E. (1992) *En busca de la escuela del siglo XXI*. UNESCO / UNICEF, Santiago de Chile.
- Schlemenson, A. y Letjman, S. (1996) *Organizar y conducir la escuela. Reflexiones de cinco directores y un asesor*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Schmelkes, S. (1994) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Interamer 32. Washington. Serie Educativa. O.E.A.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Sendón, A. (2007). La crisis de la escuela media y la gestión escolar: transformaciones sociales y estrategias institucionales en escuelas pobres. En REICE. - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5, No. 3; 84-101 Disponible en <<http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art11.pdf>> Consultado el 06 de noviembre de 2012.
- Senén González, S. N. (1994) Una nueva agenda para la descentralización educativa". *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 4. OEI.
- Senén González, S. N. y otras (1993) *La práctica de la planificación educativa en el contexto del proceso de descentralización en la Argentina*. Buenos Aires. Unesco. IPE.
- SERCE (2010) Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC – UNESCO Santiago – LLECE.
- Shulman, L. S. (1986) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza I*,. Barcelona. España. Editorial Paidós – MEC. (9-94)
- Sierra Bravo, R. (1983) *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid Ed. Paraninfo.
- Sierra Bravo, R. (1984) *Ciencias Sociales. Epistemología, Lógica y Metodología*. Madrid. Ed. Paraninfo
- Silva Arroyo, I. (2012) Política, democracia y autonomía en el pensamiento de Cornelius Castoriadis. Universidad de Cartagena. Facultad de Cs. Humanas. Programa de Filosofía. Disponible en: <http://190.25.234.130:8080/jspui/bitstream/11227/1965/1/POL%C3%8DTICA,%20DEMOCRACIA%20Y%20AUTONOM%C3%8DA%20EN%20EL%20PENSAMIENTO%20DE%20CORNEL.pdf>

- Simons, M.; Masschelein, J. (2011) ¿Odio a la democracia... y al rol público de la educación? Sobre Rancière, democracia y educación. En Simons, M.; Masschelein, J. y Larrosa, J. (Editores) (2011) *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila.
- Sirvent, M. T. (1999) *Cultura popular y participación social*. Buenos Aires Ed. Miño y Dávila.
- Smyth, W. J. (1989) La administración educativa: crítica al enfoque tradicional. En Bates R. (et. al.) *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia. Ed. Universidad de Valencia.
- Sklar C. (2007) *El cuidado del otro*. Buenos Aires. Documento: Equipo multimedia de apoyo a la formación inicial y continua de docentes. Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Southwell, M. (2013) El formato escolar en cuestión: reflexiones en pasado, presente y futuro. En Pini, M; Mas Rocha S. M.; Gorostiaga J.; Tello C.; Asprella, G. *La educación secundaria ¿Modelo en (re) construcción?*. (pp.91- 112). Bs. As. Editorial. 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° 4* e pp. 65-84. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140406>
- Spink, M. J. (Org.) (1995) CONHECIMENTO no cotidiano, O. *As Representações sociais: la perspectiva da psicología social.*, São Paulo, Editora Brasiliense.
- Sverdlick, I. (Coor.); Anderson, G. L. ; Augustowsky, G. P. ; Herr, K. ; Rivas Flores, I.; Suárez, D. (2010) *La investigación educativa : una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires. Ed. Noveduc.
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado.Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 9(2), 1-9. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92/ART3.pdf>
- Taylor, S. J. y R. Bogdan.(1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Editorial Paidós,
- Tedesco, J. C. (1993) Educación y sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos. En: Filmus, D. (Comp.): Para qué sirve la escuela. (pp. 13-32)Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Tedesco, J. C. (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid Editorial Grupo Anaya.
- Tedesco, J. C. (2008). Editorial: La escuela secundaria obligatoria. En *Revista El Monitor de la Educación*. Buenos Aires. N° 19 5ta Época. Diciembre.
- Teixidó Saballs, J (2007, octubre) Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. Bases para un modelo de desarrollo profesional de directivos escolares basados en competencias. XVIII Jornadas Estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación. Toledo. España. Disponible en: [http://www.joanteixido.org/doc/comp\\_direct/Jornadas\\_Toledo.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/comp_direct/Jornadas_Toledo.pdf)
- Teixidó Saballs, J (2008, abril) *Equipo directivo y liderazgo de procesos de mejora escolar. Entre la identificación y el desconcierto*; Ponencia presentada en el IV Congreso sobre Fracaso Escolar / Centros Educativos de Éxito. Palma de Mallorca. España.

- Tejero González, C. M. y Fernández Díaz, M. J. (2007a) El síndrome de Burnout en la dirección escolar: concepto, sintomatología y antecedentes. *Bordón* (59) (4) (685-693)
- Tejero González, C. M. y Fernández Díaz, M. J. (2007b) (Des-) Igualdad de género y dirección escolar. *Docencia e Investigación - Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, Año 32, N°. 17.
- Tejero González, C. M. y Fernández Díaz, M. J. (2009) Medición de la satisfacción laboral en la dirección escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol.15, Núm. 2, España. Disponible en:  
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=91612906002>
- Tejero González, C. M.; Fernández Díaz M. J. y Carballo Santaolalla R. (2010) Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo en la dirección escolar. *Revista de Educación / MEC. N° 351*. Enero – Abril. (361-383) Madrid.
- Tello, C. (2008) Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política. *Revista Iberoamericana de Educación n.º 45/6* – Abril/08 Madrid. Ed. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Tello, C. (2012). Las epistemologías de la política educativa: vigilância e posicionamento epistemológicos del investigador en política educativa. *Práxis Educativa*, vol. 7, n. 1, pp. 53-68.
- Tenti Fanfani, E. (2002). “Prólogo”. En Kessler, G. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires IIPE-UNESCO.
- Tenti Fanfani, E. (2003) La educación media en Argentina los desafíos de la universalización. En Tenti Fanfani E. (comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso* (pp.11-33. Buenos Aires: Fundación OSDE, UNESCO-IIPE, Grupo Editor Altamira.
- Tenti Fanfani, E. (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Argentina, Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Tenti Fanfani E. (2009) La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En Tiramonti G. y Montes N. (comps) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. (pp.49-76) Buenos Aires Manantial / FLACSO.
- Teodoro, A. (2008). Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências y posibilidades e possibilidades. En Teodoro Antonio et al. (org.) (2008). *Tempos e andamentos nas políticas de educação*. Brasília. Líber Livro Editora, CYTED.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires. Editorial Manantial.
- Tiramonti G. y Montes N. (comps) (2009) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires Manantial / FLACSO.
- Tiramonti, G. (2012) Escuela media: identidad forzada. En Tiramonti G. (Dir) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. (23-54) Rosario. FLACSO. Editorial Homo Sapiens.

- Tiramonti, G. (dir) (2012) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. (1ra Reimpresión) Rosario. FLACSO. Editorial Homo Sapiens.
- Tomasevski K. (2007) Indicadores del derecho a la educación. Informe relatora de Educación de la ONU.
- Torres, J. (1988) Prólogo. En Goetz J. P. y LeCompte M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Ed. Morata
- Torres Cota G. G. (2008) *La mujer en la dirección escolar*.  
 Disponible en [http://portalsej.jalisco.gob.mx/unidades-upn-ip/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/unidades-upn-ip/files/gloria\\_torres\\_cota.pdf](http://portalsej.jalisco.gob.mx/unidades-upn-ip/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/unidades-upn-ip/files/gloria_torres_cota.pdf)
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar: Una perspectiva sociológica*. Madrid. Editorial Morata.
- UNESCO (1960) Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. Disponible en: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=12949&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO (1990) Declaración de Jomtien. Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (EPT) Disponible en:  
<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>
- UNESCO (1991) Informe Mundial sobre la Educación. París. UNESCO.
- UNESCO (1996) Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors: La educación encierra un tesoro. Madrid. Ediciones UNESCO / Editorial Santillana.
- UNESCO - IPE – Ministerio de Educación de la Nación. (2000) Gestión Educativa Estratégica. Módulo 2. IPE - (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación) Buenos Aires.
- UNESCO (2014) Documento de posición sobre la educación después de 2015. UNESCO - París. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>
- UNICEF (2011) El dilema del secundario. *Cuadernos de discusión N° 1*. Universidad Pedagógica. La Plata. Editorial Universitaria.
- Urraco Solanilla, Mariano (2007). La metodología cualitativa para la investigación en Ciencias Sociales. Una aproximación “mediográfica”. *Revista Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. Vol. 1 (1). UCM. Madrid. España.
- 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.redalyc.org/pdf/551/55130511.pdf>
- Vázquez Recio, R. (2009) El mosaico del tiempo de la acción directiva. Conceptualización y problemática. *Revista Iberoamericana de Educación, N° 51*, pp.183-199.
- Vázquez Recio, R. (2013) La dirección de Centros: Gestión, ética y política. Madrid. Ed. Morata.
- Viscaíno A. (2008) El conocimiento práctico en la formación docente: una construcción histórica entre actores e instituciones. En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 46/1 Madrid. OEI. Disponible en: [www.rieoei.org/deloslectores/2242Viscaino.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/2242Viscaino.pdf)

- Viñao, A. (2004) La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural. *Educação*. Año XXVII, n. 2 (53), p. 367 – 415, Mai./Ago. Porto Alegre – RS. Disponible en: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/387/284>
- Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid. Editorial Morata.
- Watkins, P. (1989) El Administrador como Gestor. En Bates R. (Coord.) *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia. Ed. Universidad de Valencia.
- Watzlawick, P.; Beavin J. y Jackson, D. D. (1973) *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Buenos Aires. Ed Tiempo Contemporáneo.
- Wittrock, M. C. (1986) *La investigación de la enseñanza III*. Barcelona. España Editorial Paidós – MEC.
- Woods, P. (1989) *La escuela por dentro*. Madrid. Ed. Paidós.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. México. Ed. El Colegio de México.
- Zibas D. (2003, septiembre ) *La reforma de la Enseñanza Media en Brasil en los años '90: críticas y nuevas perspectivas*. Encuentro Panorama de Políticas Educativas en la Enseñanza Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur. Ministerio de Educación Buenos Aires.
- Zorrilla Fierro, M. y Pérez Martínez, M. G. (2006). Los directores escolares frente al dilema de las Reformas Educativas en el caso de México. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación, Vol. 4 (4)*

## INDICE

### Tabla,Cuadros, Figuras y Gráficos

Tabla 1: Indicadores seleccionados de avances en el marco de la Educación para Todos en América Latina y el mundo	11
Figura I Modelo del pensamiento y la actividad del maestro	24
Figura II Modelo del pensamiento y la intervención del directivo	25
Cuadro 1: La Administración de la Educación en el centro de las confluencias y contradicciones interdimensionales	51
Cuadro 2: Perspectivas en las definiciones de Organización Escolar	52
Cuadro 3: Conceptos clave	66
Cuadro 3A Componentes de las organizaciones escolares y enfoques de análisis	67
Cuadro 4: Enfoques sobre la gestión	78
Figura III: Las tensiones de la dirección en los centros educativos	82
Cuadro 5: Términos referidos a la dirección desde los enfoques de las tres racionalidades	104
Cuadro 6: Competencias directivas y Comportamientos	121
Cuadro 7: Tasa neta de escolarización secundaria para Argentina	132
Cuadro 8: La gestión en los marcos normativos, contenidos comparativos desde 1983 a 2014	195
Cuadro 9: Tareas asignadas a la dirección en el RGIE	203
Cuadro 10: Correlación de la legislación sobre educación secundaria y su derivación a criterios para la gestión de las escuelas secundarias	217
Cuadro 11: Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo	256
Cuadro 12: Sobre analogías de criterios de validación de la investigación	262
Cuadro 13: Sobre tipos validez de la investigación	263
Cuadro 14: Criterios y procedimientos para obtener credibilidad en los resultados	263
Cuadro 15: Criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad en la investigación	269
Cuadro 16: Entrevistados y entrevistadas	284
Gráfico 1: Directivos mujeres y hombres entrevistados	284
Cuadro 17: Directivos y niveles de formación	284

Gráfico 2: Directivos y niveles de formación	285
Cuadro 18: Directivos y participación en capacitaciones	285
Gráfico 3: Directivos y participación en capacitaciones.	286
Cuadro 19: Directivos según disciplina de origen	287
Cuadro 20: Datos descriptivos de número de entrevista, citas y categorías	292
Cuadro 21: Categorías y frecuencia de citas	294
Cuadro 22: Las categorías más destacadas y número de citas	295
Cuadro 23: Palabra claves sobre trayectoria	344
Cuadro 24: Palabras clave desde la subjetividad	348
Cuadro 25: Palabras clave del hacer directivo	355
Cuadro 26: Los directivos y el hacer pedagógico.	360
Cuadro 27: La interpelación de los problemas a la gestión Directiva	361
Cuadro 28: La tensión entre lo pedagógico y lo administrativo	362
Cuadro 29: Dirección y autoridad	365
Cuadro 30: Dirección y poder	366
Cuadro 31: Dirección, democracia y participación	368
Cuadro 32: Dirección y diálogo	374
Cuadro 33: Dirección y los otros	375
Cuadro 34: Dirección y direccionalidad de la acción	381
Cuadro 35: Dirección y personalidad, capacidad y actitud	382
Cuadro 36: Dirección y conflictos	385
Cuadro 37: Comparativo entre Liderazgo y Management en Kotter	419
Cuadro 38: Modelo para la Evaluación de Competencias	422
Cuadro 39: Competencias y comportamientos de los directivos según entrevistas	424
Cuadro 40: Causas y motivos del deterioro directivo	447
Cuadro 41 Bloques temáticos para la formación para Directivos de secundaria	498

## Anexo I

### Datos de estudios, sexo y capacitación por entrevistado/a

Entrevista	Sexo		Estudios		Registra capacitación	
	M	V	Universitarios	Superiores no Univers.	SI	NO
E 1	M		--	X	X	
E 2		V	--	X		X
E 3		V	--	X		X
E 4	M		X	--	X	
E 5	M		X	--	X	
E 6	M		X	--	X	
E 7	M		--	X		X
E 8	M		--	X		X
E 9	M		X	--		X
E 10	M		--	X	X	
E 11	M		--	X	X	
E 12	M		--	X		X
E 13	M		X	--	X	
E 14		V	--	X	X	
E 15		V	X	--	X	
E 16	M		X	--		X
E 17		V	--	X	X	
E 18	M		--	X	X	
E 19		V	--	X		X
E 20	M		--	X	X	
E 21		V	X	--		X
E 22		V	--	X		X
E 23	M		X	--	X	
E 24	M		X	--		X
E 25		V	X	--		X
E 26	M		--	X	X	
E 27	M		--	X	X	
E 28	M		--	X		X
E 29		V	X	--		X
E 30	M		--	X	X	



**Anexo I** (continuación)

**Datos de estudios, sexo y capacitación por entrevistado/a**

Entrevista	Sexo		Estudios		Registra capacitación	
	M	V	Universitarios	Superiores no Univers.	SI	NO
E 31	M		X	--	X	
E 32		V	X	--		X
E 33		V	--	X		X
E 34	M		X	--		X
E 35	M		X	--		X
E 36	M		X	--	X	
E 37	M		--	X		X
E 38	M		--	X	X	
E 39	M		X	--	X	
E 40	M		--	X	X	
E 41	M		X	--		X
E 42	M		X	--	X	
E 43	M		X	--		X
E 44	M		--	X	X	
E 45	M		--	X		X
E 46	M		X	--	X	
E 47	M		--	X		X
E 48	M		X	--		X
E 49	M		--	X	X	
E 50		V	X	--		X
E 51	M		--	X		X
E 52		V	--	X		X
E 53	M		--	X	X	
E 54	M		--	X		X
E 55	M		--	X		X
E 56		V	--	X	X	
E 57		V	--	X		X
E 58	M		--	X		X
E 59	M		--	X		X
E 60		V	--	X	X	
E 61		V	--	X		X
E 62	M		X	--		X
<b>Totales</b> 62	44	18	25	37	28	34

## Anexo II

### Datos estadísticos sobre nivel secundario en Argentina.

#### Año 2014: Educación Común. Nivel Secundario Unidades Educativas según división político-territorial

División político-territorial	Secundaria			
	Total	Sólo ciclo básico	Sólo ciclo orientado	C. básico y C. orientado
<b>Total País</b>	<b>11.758</b>	<b>1.845</b>	<b>120</b>	<b>9.793</b>
Ciudad de Buenos Aires	492	6	1	485
Buenos Aires	4.395	764	97	3.534
Conurbano	2.501	605	72	1.824
Buenos Aires Resto	1.894	159	25	1.710
Catamarca	288	143	1	144
Córdoba	798	5		793
Corrientes	253	6		247
Chaco	297	11	1	285
Chubut	178	44	1	133
Entre Ríos	523	34		489
Formosa	221	11		210
Jujuy	191	13		178
La Pampa	134			134
La Rioja	260	162	1	97
Mendoza	382	6		376
Misiones	370	7	1	362
Neuquén	125	3		122
Río Negro	170	6	1	163
Salta	421	100		321
San Juan	282	149		133
San Luis	211	72	7	132
Santa Cruz	77			77
Santa Fe	773	8	1	764
Santiago del Estero	314	105	8	201
Tucumán	564	186		378
Tierra del Fuego	39	4		35

Fuente: Relevamiento Anual 2014. DiNIECE. Ministerio de Educación.

**Año 2014: Educación Común. Nivel Secundario**  
**Unidades Educativas del sector de gestión estatal según división político-territorial**

División político-territorial	Secundaria			
	Total	Sólo ciclo básico	Sólo ciclo orientado	C. básico y C. orientado
<b>Total País</b>	<b>7.917</b>	<b>1.743</b>	<b>81</b>	<b>6.093</b>
Ciudad de Buenos Aires	156	2	1	153
Buenos Aires	2.772	711	60	2.001
Conurbano	1.460	565	44	851
Buenos Aires Resto	1.312	146	16	1.150
Catamarca	268	143	1	124
Córdoba	405	2		403
Corrientes	171	4		167
Chaco	231	6		225
Chubut	147	42	1	104
Entre Ríos	385	22		363
Formosa	198	10		188
Jujuy	155	13		142
La Pampa	97			97
La Rioja	240	162	1	77
Mendoza	261	2		259
Misiones	263	6	1	256
Neuquén	94			94
Río Negro	121	5	1	115
Salta	325	99		226
San Juan	236	149		87
San Luis	176	70	7	99
Santa Cruz	57			57
Santa Fe	459	7		452
Santiago del Estero	243	102	8	133
Tucumán	431	183		248
Tierra del Fuego	26	3		23

**Fuente:** Relevamiento Anual 2014. DiNIECE. Ministerio de Educación.

**Año 2014: Educación Común. Nivel Secundario**

**Unidades Educativas del sector de gestión privado según división político-territorial**

División político-territorial	Secundaria			
	Total	Sólo ciclo básico	Sólo ciclo orientado	C. básico y C. orientado
<b>Total País</b>	<b>3.841</b>	<b>102</b>	<b>39</b>	<b>3.700</b>
Ciudad de Buenos Aires	336	4		332
Buenos Aires	1.623	53	37	1.533
Conurbano	1.041	40	28	973
Buenos Aires Resto	582	13	9	560
Catamarca	20			20
Córdoba	393	3		390
Corrientes	82	2		80
Chaco	66	5	1	60
Chubut	31	2		29
Entre Ríos	138	12		126
Formosa	23	1		22
Jujuy	36			36
La Pampa	37			37
La Rioja	20			20
Mendoza	121	4		117
Misiones	107	1		106
Neuquén	31	3		28
Río Negro	49	1		48
Salta	96	1		95
San Juan	46			46
San Luis	35	2		33
Santa Cruz	20			20
Santa Fe	314	1	1	312
Santiago del Estero	71	3		68
Tucumán	133	3		130
Tierra del Fuego	13	1		12

**Fuente:** Relevamiento Anual 2014. DiNIECE. Ministerio de Educación.

**Año 2014: Educación Común. Nivel Secundario. Ciclo Básico**  
**Alumnos y porcentaje de mujeres por año de estudio según división político-territorial**

División político-territorial	Total		Año de estudio					
			7°		8°		9°	
	Alumnos	% mujeres	Alumnos	% mujeres	Alumnos	% mujeres	Alumnos	% mujeres
<b>Total País</b>	<b>2.342.915</b>	<b>49,3</b>	<b>795.471</b>	<b>48,4</b>	<b>840.218</b>	<b>49,0</b>	<b>707.226</b>	<b>50,8</b>
Ciudad de Buenos Aires	125.318	48,5	38.308	49,5	45.506	47,7	41.504	48,4
Buenos Aires	882.529	48,9	309.024	47,6	312.504	48,9	261.001	50,5
Conurbano	548.823	48,8	190.426	47,5	194.640	48,8	163.757	50,2
Buenos Aires Resto	333.706	49,1	118.598	47,7	117.864	49,1	97.244	50,8
Catamarca	25.985	49,6	9.389	47,4	8.893	49,9	7.703	51,8
Córdoba	185.125	49,8	65.844	48,4	62.782	49,7	56.499	51,5
Corrientes	59.706	51,0	22.294	49,6	20.228	50,6	17.184	53,0
Chaco	75.978	49,8	24.190	49,8	27.953	48,9	23.835	51,0
Chubut	33.105	49,0	11.844	47,6	11.253	49,3	10.008	50,3
Entre Ríos	78.249	50,5	29.558	47,9	27.478	51,3	21.213	53,1
Formosa	38.443	50,0	14.351	48,0	12.944	50,5	11.148	52,0
Jujuy	45.387	48,7	13.919	48,9	16.142	47,7	15.326	49,5
La Pampa	18.488	49,8	6.299	49,0	6.551	49,7	5.638	50,8
La Rioja	20.304	50,3	6.655	50,1	7.081	49,6	6.568	51,2
Mendoza	91.385	49,0	28.706	49,3	33.518	47,8	29.161	50,2
Misiones	75.161	49,3	23.863	49,6	27.998	48,0	23.300	50,5
Neuquén	35.594	49,6	10.606	49,8	13.615	48,4	11.373	50,7
Río Negro	41.015	48,7	12.421	49,0	15.483	46,9	13.111	50,5
Salta	89.539	48,7	26.766	49,5	34.735	47,1	28.038	50,0
San Juan	43.512	50,2	16.903	48,8	14.925	50,6	11.684	51,9
San Luis	27.568	50,2	9.810	49,3	9.764	50,0	7.994	51,6
Santa Cruz	20.118	48,6	6.340	47,8	8.278	47,5	5.500	51,2
Santa Fe	168.801	49,8	51.247	49,0	65.203	48,8	52.351	51,6
Santiago del Estero	58.090	51,5	19.454	50,6	21.733	50,4	16.903	53,9
Tucumán	94.038	49,6	34.514	47,6	32.247	49,9	27.277	51,6
Tierra del Fuego	9.477	48,4	3.166	46,4	3.404	49,1	2.907	49,7

**Fuente:** Relevamiento Anual 2014. DiNIECE. Ministerio de Educación.

**Año 2014: Educación Común. Nivel Secundario. Ciclo Orientado**  
**Alumnos y porcentaje de mujeres por año de estudio según división político-territorial**

División político-territorial	Total		Año de estudio							
			10°		11°		12°		13° y 14°	
	Alumnos	% mujeres	Alumnos	% mujeres	Alumnos	% mujeres	Alumnos	% mujeres	Alumnos	% mujeres
<b>Total País</b>	<b>1.553.552</b>	<b>52,9</b>	<b>610.370</b>	<b>51,9</b>	<b>490.523</b>	<b>53,6</b>	<b>417.474</b>	<b>55,5</b>	<b>35.185</b>	<b>28,9</b>
Ciudad de Buenos Aires	100.607	50,1	36.422	50,2	32.229	50,6	28.324	52,6	3.632	24,0
Buenos Aires	586.645	52,2	236.651	51,0	184.723	53,0	152.744	55,3	12.527	25,2
Conurbano	369.196	52,1	150.472	50,9	116.758	52,9	94.810	55,2	7.156	22,9
Buenos Aires Resto	217.449	52,4	86.179	51,3	67.965	53,2	57.934	55,3	5.371	28,3
Catamarca	18.926	53,6	6.851	52,1	6.238	53,3	5.776	56,1	61	26,2
Córdoba	125.250	53,4	49.380	51,7	39.675	53,8	35.981	55,3	214	52,8
Corrientes	39.141	54,0	14.778	53,6	12.326	54,1	11.000	56,5	1.037	30,4
Chaco	49.653	54,3	19.195	53,0	15.808	54,8	13.784	56,6	866	33,8
Chubut	21.848	53,8	9.129	51,6	7.019	54,9	5.700	56,0		
Entre Ríos	44.763	54,6	17.480	54,1	13.992	55,1	11.758	57,8	1.533	32,4
Formosa	25.695	53,8	9.616	52,7	8.272	54,4	7.458	55,5	349	33,5
Jujuy	35.773	52,7	13.017	51,8	11.485	53,4	10.254	54,9	1.017	34,4
La Pampa	12.989	53,4	4.929	51,3	4.451	53,5	3.609	56,1		
La Rioja	16.877	53,4	6.078	52,0	5.265	54,4	5.501	54,2	33	///
Mendoza	64.704	53,1	25.003	52,1	20.010	53,9	17.499	56,1	2.192	32,0
Misiones	44.285	54,0	17.957	53,3	14.009	54,7	11.168	56,0	1.151	35,4
Neuquén	22.720	53,5	8.656	52,2	7.049	55,3	5.710	57,2	1.305	36,5
Río Negro	26.088	53,5	9.858	53,1	8.428	54,1	6.862	56,5	940	31,5
Salta	58.343	53,8	22.818	52,5	18.691	55,0	14.800	56,8	2.034	35,7
San Juan	23.153	55,0	9.530	53,7	7.326	55,4	6.238	56,6	59	37,3
San Luis	17.940	54,4	7.203	54,0	5.731	54,6	4.900	55,1	106	34,0
Santa Cruz	11.913	53,0	4.591	52,2	3.839	53,9	2.912	56,7	571	34,3
Santa Fe	106.498	53,1	42.784	52,4	32.788	53,9	27.785	56,4	3.141	25,1
Santiago del Estero	30.167	56,2	12.753	54,6	9.553	57,4	7.779	57,3	82	51,2
Tucumán	62.962	53,5	23.236	53,0	19.427	54,6	17.973	55,8	2.326	31,5
Tierra del Fuego	6.612	51,2	2.455	49,6	2.189	51,5	1.959	52,9	9	///

Fuente: Relevamiento Anual 2014. DiNIECE. Ministerio de Educación.

**Año 2014: Educación Común. Nivel Secundario. Ciclo Orientado**  
**Egresados por orientación según división político-territorial**

<b>División político-territorial</b>	<b>Total</b>	Ciencias de la Salud	Ciencias Básicas	Ciencias Aplicadas a Tecnología	Ciencias Sociales	Ciencias Humanas
<b>Total País</b>	<b>315.659</b>	<b>1.852</b>	<b>51.959</b>	<b>55.422</b>	<b>186.028</b>	<b>20.398</b>
Ciudad de Buenos Aires	22.169	58	849	4.105	14.852	2.305
Buenos Aires	118.492		18.387	19.356	74.203	6.546
Conurbano	70.792		9.343	10.458	47.301	3.690
Buenos Aires Resto	47.700		9.044	8.898	26.902	2856
Catamarca	4.193		1.159	359	2.564	111
Córdoba	25.277		3.746	6.000	14.458	1.073
Corrientes	9.024	20	2123	1045	3840	1996
Chaco	10.566	290	2.291	1.452	6.381	152
Chubut	4.298		1.114	27	1.738	1419
Entre Ríos	9.654	86	1.820	1.317	6.226	205
Formosa	5.773		1.120	1.470	3.108	75
Jujuy	7.339		857	1.141	3.972	1369
La Pampa	2.665		779	428	1.417	41
La Rioja	4.413		1.122	1.673	1.618	
Mendoza	12.624	915	1.431	2.642	6.281	1.355
Misiones	7.941		1.105	1.354	5.267	215
Neuquén	3.935		415	1044	1879	597
Río Negro	5.167	33	575	1244	2703	612
Salta	12.020		2.452	2.845	6.624	99
San Juan	4.718		1.178	627	2.618	295
San Luis	3.615		936	373	2.097	209
Santa Cruz	1.993	7	500	387	627	472
Santa Fe	20.218		3.790	2.833	12.594	1.001
Santiago del Estero	6.439	443	1.272	1.153	3.456	115
Tucumán	11.744		2.610	2.140	6.858	136
Tierra del Fuego	1.382		328	407	647	

**Fuente:** Relevamiento Anual 2014. DiNIECE. Ministerio de Educación.

Porcentaje de adolescentes y jóvenes que no estudian y son económicamente inactivos para Argentina en 2002 y 2013 por región, grupos de edad y sexo

Región	Edad		2002	2013
GBA	15-17	M	6,91	7,48
		F	6,42	6,42
	18-24	M	2,92	5,45
		F	19,75	26,21
	15-17	M	10,61	7,19
		F	11,09	11,62
NOA	18-24	M	10,24	10,71
		F	19,74	22,85
NEA	15-17	M	10,03	12,07
		F	12,96	10,99
	18-24	M	9,03	17,21
		F	19,36	34,55
	15-17	M	7,51	6,90
		F	7,83	8,08
Cuyo	18-24	M	6,67	14,99
		F	24,53	35,11
	15-17	M	6,54	9,24
		F	8,49	11,31
Pampeana	18-24	M	5,84	5,79
		F	14,92	22,23
Patagónica	15-17	M	5,29	5,91
		F	5,51	4,77
	18-24	M	6,75	11,35
		F	20,76	25,26

Fuentes: IIPE - UNESCO / OEI en base a: Argentina - EPH del INDEC

Población de Argentina 43.024.374 (Julio 2014 est.)

Distribución por edad

**0-14 años:** 24,9% (hombres 5.486.989/mujeres 5.233.968)  
**15-24 años:** 15,7% (hombres 3.445.086/mujeres 3.301.168)  
**25-54 años:** 38,9% (hombres 8.345.893/mujeres 8.391.445)  
**55-64 años:** 9,1% (hombres 1.895.965/mujeres 2.017.330)  
**65 años y más:** 11,4% (hombres 2.036.545/mujeres 2.869.985) (2014 est.)