



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CÓRDOBA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

ALUMNA: Lic. ADRIANA CARLOTA DI FRANCESCO

DIRECTORA DE TESIS: Mgter. SILVIA KRAVETZ



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

2018



**LA DIRECCIÓN ESCOLAR:
LOS SENTIDOS DE UN LUGAR POLÍTICO –
PEDAGÓGICO
(DES) CONOCIDO**

(Nivel Secundario entre 1980-2010. Provincia de
Córdoba)

INDICE

INTRODUCCIÓN	08
1- LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA.....	19
<i>CONCEPCIONES DE AUTORIDAD</i>	30
<i>EL EJERCICIO DEL PODER O EL PODER Y SU EJERCICIO</i> ...	38
<i>EL ESPACIO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR</i> . Lugar simbólico en su arquitectura y sobre lo que allí acontece.....	46
<i>ENTRE EL ROL Y LA EXPERIENCIA de la DIRECCIÓN ESCOLAR</i> ...	48
<i>LA GESTIÓN, PALABRA CLAVE EN LA DIRECCIÓN ESCOLAR</i>	51
A modo de cierre y apertura	55
2- LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA entre 1980-20... 60	
<i>LA ESCUELA SECUNDARIA Y SU GOBIERNO</i>	
I. De los orígenes a 1880	62
II. La escuela secundaria entre 1880 a 1980	69
III. La escuela secundaria entre 1980 a 2010	78
IV. Cambios a principios del Siglo XXI	83
Reflexiones	88
3- COMO SE ESCRIBE/INSCRIBE LA DIRECCIÓN ESCOLAR COMO LUGAR DE AUTORIDAD	
<i>LA AUTORIDAD COMO TEXTO</i>	93
<i>LOS PROCESOS DE SELECCIÓN Y LA LEGITIMIDAD DE LOS CARGOS</i> 100	
1- Las normas para el acceso a cargos directivos	104
2- La formación para el acceso a cargos directivos	107
3- Los concursos como experiencia	120
4- El pasaje docente – director/a	125
Reflexiones Finales	127
4- LAS RELACIONES DE PODER EN LA DIRECCIÓN ESCOLAR	
<i>EL PODER DE LOS DIRECTIVOS vs EL PODER EN LAS ESCUELAS</i>	132
<i>EL PODER EN LA TOMA DE DECISIONES</i>	137
<i>¿EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES? ¿EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS? ¿EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES Y SUS PRÁCTICAS EDUCATIVAS</i>	143
<i>LOS ESPACIOS COMO EFECTO DE PODER EN LA DIRECCIÓN ESCOLAR</i>	152
Reflexiones finales: <i>¿LOS EFECTOS O LAS AFECTACIONES?</i>	164

5- LA GESTIÓN DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR. <i>EXPERIENCIAS (rol) de la FUNCIÓN DIRECTIVA</i>	169
I. <i>LA GESTIÓN ¿CÓMO ESTILO O DISCURSO?</i>	173
II. <i>LO PEDAGÓGICO EN LA GESTIÓN ¿CÓMO SUSTANTIVO O ADJETIVO?</i>	183
II.a- <i>¿Lo administrativo no es pedagógico!</i>	185
II.b- <i>Lo organizativo vs lo pedagógico</i>	187
II.c- <i>¿De lo pedagógico quien se ocupa?</i>	189
II.d- <i>Lo pedagógico como paradoja</i>	195
III. <i>LA GESTIÓN DE LO URGENTE ... LO URGENTE COMO DEFINICIÓN DE UN ESTILO DE GESTIÓN</i>	200
<i>Algunas reflexiones finales</i>	208
6- REFLEXIONES FINALES	213

INTRODUCCIÓN

LA EXPERIENCIA DE MIRAR, ESCUCHAR Y LEER LO QUE ACONTECE EN LAS DIRECCIONES ESCOLARES

En la educación siempre hay mañanas posibles.... siempre hay caminos por andar...

Introducir al lector en un texto de investigación, en primer término, es una apertura a una propuesta que surge de las inquietudes e interrogantes que movilizaron al investigador, no es definitivo, es dialéctico. Todo proyecto de investigación es un posible camino a recorrer, no el único, es una mirada, es un investigador que se introduce en la realidad con su propia lente. Vasilachis (2006) puntualiza que los investigadores cualitativos “*observan, interactúan con, transforman y son transformados por otras personas (Gilgun, 2005, p. 260), su actividad es relacional y la situación, la experiencia o el fenómeno que investigan pueden afectarlos (Cutcliffe, 2003, p. 141). Quien investiga es el instrumento a través del cual los datos son recolectados y analizados...*” (p. 34).

En nuestro caso, nos asomamos al mundo escolar haciendo zoom en la Dirección de las instituciones educativas de Nivel Secundario, en donde el encuentro con los actores institucionales, las lecturas, los clivajes, los intersticios que encontramos, ampliaron y modificaron algunas de las significaciones construidas y conservaron otras. Abrirnos a nuevas posibilidades, a interrogarnos, a dejarnos sorprender por lo observado, por la palabra, por los vínculos, por los espacios, por quienes cotidianamente habitan las escuelas dando forma/s al acto de educar, nos atravesó en nuestra subjetividad. Los contextos escolares recorridos han sido parte del texto de la investigación propuesta con una perspectiva teórica histórica, sociológica y antropológica con algunos trazos filosóficos, situada en un tiempo socio político y cultural determinado. Las instituciones escolares son el marco de referencia para interpretar lo que acontece o está ausente en el lugar de la Dirección Escolar de Nivel Secundario de la provincia de Córdoba en el cierre del Siglo XX y primera década del XXI.

Será la investigación cualitativa la que nos brinde la perspectiva y herramientas metodológicas necesarias para reflexionar sobre este tema. Denzin y Lincoln (2011) señalan que “*la*

investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (p. 49).

¿Por qué investigar sobre la Dirección de las escuelas? Porque creemos que este lugar se configura como un espacio de enigmas, de afirmaciones, de interrogantes y, también, se constituye como territorio desde donde analizar y comprender otros aspectos de la vida de las instituciones del campo educativo.

Todo proyecto que investiga una temática parte de **supuestos** que expresan algo de lo que se imagina o cree sobre la misma. En este caso, en el inicio de esta propuesta, partimos de la afirmación que reconoce al lugar institucional de “La Dirección Escolar” como un espacio instituido, dado, definido y normado en las instituciones, visible en las gramáticas escolares, que, a su vez, resulta desconocido para algunos actores que no lo ocupan. Un primer supuesto lo reconocemos al pensarla como un lugar desde y hacia donde se construyen significados y representaciones, hacia el que se proyectan las expectativas y fracasos institucionales. Otros supuestos que se pueden enunciar se relacionan con las representaciones e imágenes que desdibujan la Dirección, donde se construyen enfrentamientos ya que se lo ve como espacio de ocultamiento; que generan deseos de ocuparlo; donde se conjuga la comprensión e incompreensión hacia quienes lo ocupan; que se lo imagina sólo como espacio de dominio; que se comprende en su función pedagógica – política, y muchas otras representaciones que se puedan constituir, según el lugar desde donde se lo observe. Foucault (1991) ya nos dice que los discursos de los sujetos en las instituciones son “*espacios de posiciones y de funcionamiento diferenciados para los sujetos*” (p. 55) que nos permiten reconocer diversas interpretaciones y sentidos que se le otorga a este lugar.

Las instituciones de nivel secundario presentan estructuras organizativas y administrativas, de interrelaciones, de vínculos y de formas de comunicarse, que difieren respecto a otros niveles del sistema educativo. Poseen una complejidad que se expresa en la estructura curricular profusamente disciplinar, en donde algunas disciplinas parecieran ocupar un lugar más preponderante que otras; con tiempos y espacios que se diferencian a su vez de otros niveles del sistema educativo. Particularmente por este nivel transitan sujetos adolescentes, que

despliegan procesos específicos de subjetivación. Se cruzan líneas de fuerzas como la autoridad y el poder, el saber en la expresión de la enseñanza y el aprendizaje y los sujetos que habitan y circulan por el territorio escolar. En este marco, la actuación de los directivos es diferente en cada institución.

La escuela secundaria, a través de su recorrido histórico, definió y redefinió su función, sus características, sus principios y formas de ofrecer educación. En nuestra investigación sólo se enunció este proceso recortando, como **objeto de estudio**, a la Dirección Escolar de Nivel Secundario, su constitución, las características y condiciones que estructuran las diversas perspectivas, concepciones y representaciones de la autoridad y gestión de los directivos. La Dirección Escolar se presenta como un lugar político, ya que las instituciones educativas son espacios simbólicos en donde se nombra y reconoce al otro, que a su vez en el reconocimiento, define su alteridad. Ese es el primer acto político, ya que al reconocer al otro uno se reconoce y posibilita la acción de educar, de transmisión, de distribución de herencias. De esta forma es que se necesita reconocer al espacio de la Dirección como un lugar político y pedagógico, un lugar de decisiones políticas desde donde se “posibilita la educación”, es decir, “el encuentro” entre lo viejo y lo nuevo para que se produzca el hecho educativo.

Desde este posicionamiento nos planteamos el **problema** a investigar enunciado de la siguiente forma:

En las Instituciones Educativas, el Director/a, ocupa un espacio donde se depositan las expectativas y/o fracasos institucionales y sobre el cual se construyen imágenes y representaciones ¿Cuáles son los sentidos y representaciones que se construyen en los sujetos sobre el lugar de la Dirección de las instituciones educativas? ¿Qué procesos de legitimación y/o legitimidad reconocen los sujetos al ocupar este espacio? ¿Qué concepciones de autoridad, de poder, de gestión prevalecen sobre este espacio?

Otros interrogantes movilizados sobre el tema y que dieron vida a esta investigación fueron:

¿Cuál es el mandato que le otorga el Estado y/o los docentes a la Dirección de las escuelas?
¿Cuáles son los sentidos de autoridad que le otorgan a este espacio los agentes de la Institución Escolar? ¿Qué sentidos se reconocen cuando se habla de la dimensión pedagógica a cargo de la Dirección? Para ocupar un espacio disciplinar se espera que un docente cuente

con formación profesional – disciplinar y personal ¿qué condiciones de formación y de personalidad se espera que tengan quienes optan o aspiran a ocupar el espacio de Directora o Director? ¿Sólo es necesario una formación técnica? ¿Qué imaginan de ese lugar quienes aspiran a ocuparlo? ¿Qué esperan los docentes de una Institución que se realice desde ese lugar? ¿Qué concepciones de autoridad circulan en las instituciones educativas cuando hablamos de la Dirección escolar?

Desde el problema planteado y los interrogantes que se abrieron como propuesta de investigación se definen los siguientes objetivos:

Objetivo General:

A. Interpretar, a partir de las expresiones de los sujetos que componen las instituciones educativas, los sentidos que se construyen de la Dirección Escolar en su praxis y en sus expresiones simbólicas.

Objetivos específicos:

1. Identificar los mandatos que instituyen el espacio de la Dirección Escolar.
2. Reconstruir históricamente los cambios operados en la concepción de la Dirección Escolar en las últimas décadas.
3. Reconocer las concepciones de autoridad que subyacen en los discursos de los sujetos que forman parte de las escuelas.
4. Analizar la Dirección Escolar como lugar de poder en relación con el gobierno de las instituciones educativas.
5. Identificar las perspectivas que se construyen en la Dirección de las escuelas en relación a la gestión, en la toma de decisiones y acciones de los directivos.
6. Reconocer el sentido político – pedagógico del espacio de la Dirección Escolar.

El diseño de nuestra investigación es flexible en tanto se fue construyendo en el proceso, Mendizábal (2006) nos señala: “*el investigador se debe reservar el derecho de hacer modificaciones al diseño original... los conceptos utilizados en el contexto conceptual sólo sirven de guía, de luz ... pero no constriñen*” (p. 67). En relación con esta idea de construcción, las categorías de análisis que a priori se propusieron fueron: Autoridad -

Dirección Escolar - Sentidos - Espacio - Institución Escolar – Representaciones – Gestión – Dimensión Político Pedagógica – Legitimidad/legitimación – Poder. Podemos reconocer que en el final de la investigación las categorías que quedaron con mayor presencia fueron: la Autoridad con sus procesos de legitimidad y legitimación; el Poder y sus significaciones, donde el espacio físico y simbólico connota particularidades en cada institución; y la Gestión de la Dirección Escolar donde se profundizó sobre el dispositivo pedagógico. Algunas quedaron integradas como elementos de las categorías enunciadas y otras perdieron consistencia desde la palabra de los actores institucionales.

La propuesta metodológica es descriptiva e interpretativa, ya que se intenta describir e interpretar las representaciones y los significados que los sujetos escolares construyen sobre la Dirección Escolar de Nivel Secundario. El proceso metodológico recorre desde la descripción hacia la narración con luz en la teoría, con la intención de realizar un análisis interpretativo sobre la realidad observada. Es un camino hacia una reflexión epistemológica como lo propone Vasilachis (2006) en tanto es una investigación que está *“lejos de buscar reglas comunes a los distintos procesos de conocimiento, intenta dar cuenta de las dificultades con las que el que conoce se enfrenta cuando las características de aquello que intenta conocer son inéditas o, cuando aun no siéndolo, no pueden ser, en todo y/o en parte, registradas, observadas, comprendidas con las teorías y/o conceptos existentes...”* (p. 46).

Una etapa fundamental en el trayecto de investigación es el trabajo de campo que, como señala Erickson (1997) es donde *“la inducción y la deducción están en constante diálogo”* (p. 199). Para llevarlo a cabo se seleccionaron dos instituciones escolares de Nivel Secundario de dos ciudades del interior provincial, con una importante trayectoria en la ciudad y nutrida población escolar. La búsqueda de estas instituciones se relaciona con la pertenencia a una ciudad ajena al investigador, para intentar una mirada de mayor extranjería, aspecto interesante en la recolección de información. Finalmente esta condición para la selección se modificó por cuestiones involuntarias al no poder ingresar a la primera institución de gestión pública elegida. El acceso a ambas se produjo con autorización: en el caso de la escuela de gestión pública fue recomendada por Supervisión en segundo lugar, ya que la primera seleccionada estaba en proceso de renovación de autoridades y no hubo una recepción abierta que permitiera sostener la presencia del investigador, se terminó seleccionando otra escuela de

la misma ciudad pero desconocida para el investigador. En la escuela de gestión privada, que pertenece a otra ciudad, se logró el ingreso sin inconvenientes.

Otro criterio a destacar en la elección es que ambas instituciones son estatales de diferente gestión, una pública y la otra privada, ello es a los efectos de poder mirar y reconocer dos realidades del sistema educativo en las cuales, quienes conducen, tienen particularidades distintas. Las dos instituciones están ancladas en un lugar central de las poblaciones que atienden, ambas superando los 500 estudiantes: la institución privada en un lugar próximo al centro de la ciudad y la institución de gestión pública, inserta en el corazón del barrio que contiene y en las afueras de la ciudad.

El ingreso a las instituciones educativas se llevó a cabo como una “*extranjera*”.¹ El extranjero, con su presencia renueva el valor de la pregunta acerca de los sentidos de lo observado, poniendo una mirada nueva sobre lo viejo, la interrogación acerca de lo familiar, lo cotidiano, lo próximo, lo inmediato para pensarlo, analizarlo y asegurar la inclusión de lo novedoso. Los interlocutores son los actores, se interroga sobre las prácticas. Puede descubrir nuevos significados al interpretar lo obvio.

Las técnicas para la recolección de información y datos en el trabajo de campo ocuparon un lugar importante en la toma de decisiones ya que conjugaron una tarea sistematizada y a su vez, una mirada que intentó dejarse sorprender por lo que observaba y leía. Se definió que las técnicas a utilizar serían: desde la clasificación que Goetz y LeCompte (1988, p. 133) toman de Denzin, se propuso establecer una conversación a través de *entrevistas estandarizada no presencionalizada*² a distintos actores institucionales como informantes claves, herramienta que nos permite reconocer las construcciones que los sujetos verbalizan sobre este espacio; realizar *observaciones* de los espacios institucionales y de las acciones cotidianas durante el proceso de entrevistas y en recorridos surgidos con otros proyectos de investigación; y a través de *análisis de documentos*, donde la palabra escrita nos ofrece lo normado, lo reglado y

¹ Extranjera como aquella observadora extraña, diferente al grupo, que puede bucear en nuevos sentidos, que interroga y pregunta a los actores institucionales sobre los significados de las prácticas cotidianas y naturalizadas repetidos a través del tiempo o introducir nuevos a partir de su alteridad. “El extranjero trae algo del orden de una relación de des-conocimiento...”. Frigerio, G. y Poggi, M. (1996). En *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

² Son “cuestionarios administrados en forma oral... pero el orden de las preguntas puede alterarse según las reacciones de los informantes claves”. Según Goetz, J.P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.

regulado. En concordancia con este posicionamiento es muy interesante contar con "*estrategias metodológicas intensivas*" como lo propone Achilli (2002, p. 1) ya que permite entramar los aspectos socioestructurales con los procesos y relaciones vividos y significados por los sujetos. Es reconocer una dialéctica en la investigación donde se relacionan concepciones teóricas y experiencias intersubjetivas.

Las entrevistas que se realizaron pueden describirse como semiestructuradas con un guión flexible en las preguntas que se alteró según las reacciones y expresiones de los entrevistados, donde las preguntas y el diálogo tuvieron un contenido más abierto y natural, donde no sólo circuló la palabra, sino los gestos, la mirada, la escena en su conjunto. Fueron preguntas elaboradas en relación a las categorías de análisis construidas, aunque también a los supuestos. Los informantes claves con los que se trabajó integraban los equipos directivos, los supervisores de zona y docentes. El lugar de encuentro fue la propia institución seleccionada y en sus lugares de trabajo.

En el caso de los docentes, la convocatoria se hizo espontáneamente con la intención de entrevistar a varios de ellos, en algún momento se recurrió al "*focus group*"³ ya que nos permitió trabajar en forma colectiva y simultánea. Las entrevistas nos brindaron aspectos descriptivos, narrativos, conocimientos, con una dimensión temporal y espacial. La lectura de lo dicho y lo no dicho nos permitió interpretar analítica y teóricamente para construir significaciones, sentidos y representaciones de la Dirección Escolar como espacio político. Se propició, en la construcción de las preguntas y del diálogo entablado, generar un "rapport" con los entrevistados que permitió mayor fluidez en el encuentro haciendo un recorrido, "un ida y vuelta" con las preguntas que posibilitara respuestas variadas. La cantidad de encuentros estuvieron delimitados por las condiciones, niveles de información, necesidad de expresión de los entrevistados, es decir, se reiteraron hasta que los encuentros no ofrecieron información novedosa.

Las recomendaciones del resguardo de información a través del anonimato ha sido parte del marco de referencia desde donde se inició la propuesta, sostenido en la ética profesional de

³ Según Yuni y Urbano (1999) los focus group es una técnica de entrevista a grupos de 5 a 15 personas quienes pueden expresar sus opiniones a partir de distintas preguntas. Se recaba información en forma colectiva y enriquecida por el diálogo.

quien entrevista, de quien investiga. Este criterio de confidencialidad colaboró para que la palabra circulara con mayor fluidez e intensidad.

El análisis de documentos se realizó a partir de una selección cuidadosa del material y de un seguimiento en el tiempo de los antecedentes que establecieron las funciones, la implementación de normativas y la visión que se le otorga a esta dimensión institucional. Se analizaron documentos tales como, circulares, memorándums y documentos escolares de los años que abarcó la investigación; las bases de los concursos del nivel educativo con el que se trabajó, ya realizados o en proceso, llevados a cabo en los últimos años o por concretarse; lectura e interpretación de circulares internas que los directivos elevaron a su personal para informar o comunicar hacia el interior de las escuelas; análisis documental retrospectivo desde la sanción del Estatuto del Docente que instituye y establece la normativa sobre la Dirección Escolar y las formas de desarrollar las funciones de este espacio identificando las modificaciones contenidas en las leyes: Ley Federal de Educación y la Ley Nacional de Educación.

Durante las visitas a las escuelas se hizo un mapeo, es decir, un relevamiento de los espacios para poder interpretar ubicaciones, características, elementos que se encuentran en el mismo, proximidad con otras oficinas, se intentó una aproximación a una descripción “*densa*”⁴ de lo observado.

La bibliografía desde donde se trabajó el tema profundiza en forma crítica la Dirección Escolar desde el eje del poder, de la autoridad, sus connotaciones y representaciones; categorías de tiempo y espacio; roles y gestión. No se trata de una investigación acabada sino de un camino de reflexión que comenzó y que invita a seguir recorriendo.

La información fue triangulada con los aportes, las observaciones, la palabra y las lecturas que nos permitieron construir algunas primeras aproximaciones teóricas sobre las categorías propuestas para el presente trabajo. Recordemos que la triangulación como una “*alternativa de validación*” como lo plantean Denzin y Lincoln (2011, p. 53) se da en el entrecruzamiento

⁴ Geertz (1995), plantea el concepto de “descripción densa” al considerar que realizar etnografía requiere un esfuerzo intelectual importante para interpretar y reflexionar sobre los significados de lo que se ve, relata y describe. Por ello la descripción no es superficial sino intensa.

INTRODUCCIÓN

metodológico, los materiales empíricos en sus diferentes expresiones con el objeto de dar rigurosidad y profundidad a la investigación.

Cada capítulo del presente trabajo intenta reconstruir el recorrido que hemos realizado en el propio territorio de las direcciones de las escuelas y en la interpretación de la palabra oral y escrita de los actores escolares en sus distintos niveles de responsabilidad.

A modo de presentación podemos enunciar que en el Capítulo I se propone un marco conceptual que permite iluminar las interpretaciones que surgen en esta investigación; en el Capítulo II se desarrolla un recorrido histórico de la Dirección Escolar de escuelas secundarias; el Capítulo III ingresa en la Dirección desde el concepto de Autoridad y el Capítulo IV desde el Poder; finalmente el Capítulo V se introduce en la temática de la Dirección Escolar como Gestión, con un análisis de la experiencia de conducción en la vida cotidiana de las escuelas. Son algunas interpretaciones y reflexiones, como otras posibles que surgirán de la lectura. Se propone una triple hermenéutica de lo dicho y lo no dicho, de los actores escolares, del investigador y finalmente del lector.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2002). *Proceso de investigación e intersubjetividad. Trabajo de campo socioantropológico*. Documento de trabajo. Clase 20 de mayo.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011) *Manual de Investigación cualitativa*. Volumen I. El campo de la investigación cualitativa. México: Gedisa.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En C. Wittrock Merlin, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y observación*. Barcelona, España: Paidós.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Foucault, M. (1991). Qué es la ilustración. En M. Foucault, *Saber y verdad*. Madrid, España: La Piqueta.
- Frigerio, G. & Poggi, M. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino, (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (Cap. 2). Barcelona, España: Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Yuni, J. & Urbano, C. (1999). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba, Argentina: Brujas.

CAPITULO I

LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA

LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Inscribir la experiencia en el mapa de la teoría...

La clave para analizar y reflexionar sobre la Dirección de la escuela secundaria, está en desentrañar una red conceptual o “*referentes conceptuales*”¹ como lo denomina Achilli (2005) que permita interpretar la trama de lo que acontece en las instituciones educativas donde cada integrante ocupa un lugar en el plano de lo real y de lo simbólico. Uno es docente, alumno, directivo, integrante de un departamento, coordinador. Garay (2002) cita a Bourdieu para hacer explícito este “nombramiento”: “*Instituir, asignar una esencia, una competencia, es imponer un derecho de ser que es un deber ser. Es significarle a alguien lo que es en el espacio institucional, social, y a veces, personal y significarle que tiene que conducirse consecuentemente a como se le ha significado (...)*” (p. 6).

Lo señalado coincide con la concepción que Remedi (2004) enuncia citando a Enriquez al decir:

...la institución refiere a un sistema cultural, simbólico e imaginario que regula las prácticas de sujetos y es constituyente de su propia identidad; espacio de relaciones sociales raramente idílicas que establece fronteras entre su adentro y su afuera desde las que es posible la construcción de clausuras y alteridades, ideales e interdicciones, escritura de una novela institucional (p. 196).

Los espacios, las posiciones, los sujetos que los definen y los sujetos que los observan, promueven la existencia de multiplicidad de interpretaciones, de ver y pensar los lugares.

Sobre las instituciones educativas, como objeto de estudio, se han construido a lo largo del tiempo un sinnúmero de teorías para su análisis, con relatos sobre distintas formas en que los directivos construyen su “práctica”, clasificaciones de estilos de directores, o a través de narraciones que centran por momentos la atención, en aquello que se considera define el acto

¹ Achilli, E. (2005) denomina referentes conceptuales “al cuerpo conceptual que permite iluminar, recortar y dar sentido a determinada problemática a investigar”... “otorga coherencia y consistencia a la construcción del objeto de estudio” (p. 51)

de educar: los alumnos, el currículum y los docentes y desde allí diversas temáticas que permiten su interpretación. Nuestra investigación recorta su objeto de estudio en la Dirección Escolar de la Escuela Secundaria en las últimas décadas del Siglo XX y la primera del Siglo XXI en la provincia de Córdoba, como parte del eje de la micropolítica escolar. Los supuestos y las categorías de análisis de la investigación, ya enunciados en la introducción, movilizan la búsqueda de aportes teóricos que permitan elaborar algunas interpretaciones desde los significados y representaciones construidas sobre la Dirección Escolar en las instituciones educativas.

Así, reflexionar e interpretar sobre cómo se configura el lugar de la Dirección Escolar de las escuelas secundarias, qué representaciones y sentidos se construyen alrededor del mismo, en el marco del recorte temporal propuesto, invita a reconocer aquellos condicionamientos y características que matizan los fundamentos de lo que se produce para así interpretar, en parte, el ejercicio del poder, la gubernamentalidad (Foucault, 1981) la autoridad que de ella emana, su rol institucional y social y los espacios que lo determinan. No se intenta producir generalizaciones sino, dialécticamente, introducir desde campos teóricos, la posibilidad de perforar el muro de la realidad cotidiana con sus prácticas y las teorías.

Para mirar e interpretar las direcciones escolares en los tiempos actuales parece oportuno describir aquello que para algunos autores se define como una fase más de la modernidad.² Se puede trabajar desde el supuesto que la Dirección de las instituciones educativas se configuró como expresión de esos tiempos para dar respuestas a los sujetos escolares y, sin embargo, por momentos se constituye como una expresión más de una gramática escolar dura que no se ha modificado en ese transcurso. Las instituciones educativas parecen dar cuenta de un entramado en el que se mezclan rasgos de las sociedades disciplinarias de principio de la modernidad y rasgos de la sociedad de control, los que se reconocen en la mutación y transformación constantes, cambios que impactan en las instituciones interpelando sus sentidos y significados. Foucault describió a las sociedades disciplinarias como la familia, la

2. Modernidad entendida como segunda modernidad como lo plantea Beck (1998) en “¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización” para no acompañar el nombre de postmodernismo en tanto expresa una conceptualización negativa de la época actual y no pensarla como una revisión de la propia modernidad. Igualmente Berman (2010) en “Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad” divide a la modernidad en tres fases, la primera desde comienzos del siglo XVI a fines del XVIII; la segunda con el comienzo de la década de 1790 y la tercera en el siglo XX.

escuela, los hospitales, las fábricas y la cárcel, como aquellos lugares de encierro donde el hombre desarrolla su existencia y por el que de alguna manera ha circulado. Sociedades que vivieron su plenitud desde el siglo XVIII al XX. Aún podríamos preguntarnos, ¿qué elementos o condiciones que definieron a estos espacios se sostienen en las escuelas de nuestros tiempos?, ¿qué formas de la modernidad perduran en las escuelas? El siglo actual encuentra a las sociedades, en realidad, con otras formas de control que van del panóptico al control al aire libre, este último sostenido en redes económicas y sociales, y tecnológicas invisibles. Se cambió la fábrica por la empresa, la formación permanente por la capacitación, aparece la competencia como forma de interrelación que desde lo invisible socava valores y principios humanos. Deleuze (1999) lo expresa:

Las sociedades disciplinarias presentan dos polos: la marca que identifica al individuo y el número o la matrícula que indica su posición en la masa. Para las disciplinas, nunca hubo incompatibilidad entre ambos, el poder es al mismo tiempo masificador e individuante, es decir, forma un cuerpo con aquellos sobre quienes se ejerce, al mismo tiempo que moldea la individualidad de cada uno de los miembros (...) En cambio, en las sociedades de control, lo esencial ya no es una marca ni un número, sino una cifra: la cifra es una contraseña [mot de passe], en tanto que las sociedades disciplinarias están reguladas mediante consignas [mots et ordre), tanto desde el punto de vista de la integración como desde el punto de vista de la resistencia a la integración. El lenguaje numérico de control se compone de cifras que marcan o prohíben el acceso a la información. Ya no estamos ante el dualismo «individuo-masa». Los individuos han devenido 'dividuales' y las masas se han convertido en indicadores, datos, mercados o 'bancos' (pp. 6-7).

Es la expresión del nuevo capitalismo o, mejor dicho, del capitalismo en sus nuevas formas, más caníbal, más inhumano, más virtual, menos presente y, por tanto, siempre inalcanzable. Estos cambios tan intensos dan fundamento a aquello que aparece como una expresión cotidiana, “la autoridad escolar está en crisis”, hasta algunos autores señalan que “ha desaparecido”, o hablan de “crisis de las instituciones”. En realidad lo que en primer lugar podemos señalar es que más que una desaparición, hay un cambio de tiempos sociales y

culturales y hay un cambio de lugar o de espacios de ejercicio del poder, con un riesgo, según lo expresa Bauman (2005) que hoy la autoridad está en todos lados pero por eso quizás no esté en ningún lugar. Entonces, ¿qué es la autoridad, el poder y la gubernamentalidad en estos tiempos? ¿Cuáles son los nuevos lugares del poder en estos nuevos tiempos? ¿Qué concepciones de autoridad se reconocen hoy? ¿Se tratará de restaurar o de pensar nuevas formas? Interrogantes que se irán desplegando en el avance de este capítulo.

La crisis de la autoridad para Revault d'Allones (2008, p. 74) se refiere a su ruptura con la tradición, es “*una crisis de la temporalidad*”, y afecta a diversos ámbitos, entre ellos, la educación. Los niños eran introducidos al mundo a través de los adultos que, fruto de la relación asimétrica de la autoridad, ofrecían desde su responsabilidad, el desarrollo y su continuidad. Hoy el mundo se presenta con cierta inconsistencia que pareciera expresarse en una autoridad que ya no estructura y una tradición que no funda.

Esta modernidad define los tiempos y los espacios de nuestra sociedad con el lenguaje de la fluidez, desde una profunda movilidad que disuelve aquello que podemos pensar como duradero, desde el rechazo a cualquier tipo de autoridad civil, religiosa, jurídica. Hay una disolución de los lazos, de los vínculos que configuraban la trama social que ya no se aferra a lo colectivo, hay una primacía de las voluntades individuales expresada en las nuevas subjetividades. Para Bauman (2005) “...*la desintegración social es tanto una afección como un resultado de la nueva técnica de poder, que emplea como principales instrumentos el descompromiso y el arte de la huida*” (p. 19). ¿De qué poderes habla el autor? ¿Cómo definimos la “nueva técnica de poder” en la Dirección Escolar de la escuela secundaria? Es necesario poner en escena las nuevas formas de construcción de los vínculos, las concepciones de poder y autoridad que se expresan en las escuelas, las nuevas concepciones de institucionalidad y gubernamentalidad escolar.

El concepto de gubernamentalidad, reconocemos, tiene una amplitud que excede la vida o el gobierno escolar, aunque así mismo, es interesante analizarlo en tanto permite reflexionar sobre algunas condiciones y características de la sociedad actual. ¿Cómo se entiende hoy la gubernamentalidad, el poder sobre la población? Es un intento de que quienes pueblan, quienes habitan las escuelas comprendan para qué se convoca la existencia de las escuelas

como instituciones que dan forma a la población escolar, a la población constituyente de las sociedades en el tiempo.

La gubernamentalidad como mentalidad de gobierno, como aquello que significa al Estado en relación a su objetivo, es decir, la población en su totalidad, es reconocido como elemento necesario para entender en parte lo que hoy, en este siglo XXI, estamos definiendo como condiciones y características de la sociedad y de los mandatos del Estado. Foucault (1981) entiende por gubernamentalidad:

El conjunto de instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que han permitido ejercer esta forma específica y muy compleja de poder que tiene por blanco la población, por forma principal de saber la economía política, y por instrumentos técnicos esenciales los dispositivos de seguridad.”(...) “gobierno sobre todos los otros: soberanía, disciplina, etc., y que ha implicado, por una parte, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otra, el desarrollo de todo un conjunto de saberes” (p. 25).

Hacer interpretaciones sobre el dispositivo escolar de la dirección y el accionar de los directivos en las últimas décadas, nos mueve a recorrer, en el campo de lo escolar, las técnicas y estrategias que definen el gobierno de una escuela; los sentidos que los directivos construyen sobre ella y los que construyen otros actores institucionales; además de los principios que generan que alguien esté en un lugar u otro, tome determinadas decisiones u otras. La idea de un gobierno sobre otros involucra previamente el gobierno de sí mismo, el auto-gobierno.

Es necesario problematizar aquello que hoy se define como gobierno escolar a partir de los relatos escolares, de los documentos oficiales, de aquello que reconocemos como la vida escolar. ¿Qué define en el interior de las escuelas a la Dirección Escolar? ¿Qué funciones definen las responsabilidades directivas entre el mandato del Estado y los mandatos sociales? El interrogante que cobra vida es ¿cómo reconocer la concepción de gubernamentalidad que el Estado tiene y proyecta en las instituciones escolares, y de ellas a la dirección, y que finalmente, trasunta en la concepción de ciudadanía que se quiere construir?

Los modelos familiares de gobierno, que en algún momento se desarrollaron en las instituciones educativas con una forma de gestión casi doméstica, y que aún perduran en

algunas, confunde el gobierno de una población escolar unida por lazos educativos y profesionales, con los familiares. Aquí, entre otras, aparece una tensión: la respuesta que las instituciones educativas construyen como formas de gobierno de acuerdo al mandato que el Estado establece para ellas. Un Estado que reconoce determinadas técnicas de gobierno para una gubernamentalidad posible de la población y que encuentra una proyección, un correlato en las escuelas. El gobierno escolar entre la paradoja de lo público y lo privado, entre el deber ser y los mandatos, y lo afectivo que definen las relaciones humanas.

La Sociología, una perspectiva posible para el análisis de las instituciones escolares

La perspectiva sociológica nos otorga para nuestro análisis, líneas de interpretación importantes, no solo para la vida social en la que se inserta la vida escolar, sino aportes fundamentales para reconocer el recorrido realizado en el análisis de las instituciones educativas. El trayecto, expuesto en algunos trazos, va desde las Teorías de la Administración a la mirada de la Sociología de la educación, incluyendo a quienes ya hablan de procesos denominados de desinstitucionalización (Dubet, 1999, 2006). Las distintas teorías permiten interpretar lo que sucede en las instituciones educativas y posibilitan también entender algunos de los procesos que surgen de las interrelaciones subjetivas, de significaciones o sentidos que se le conceden a lo que sucede en la vida cotidiana institucional, en particular en relación con la Dirección Escolar.

Trabajaremos con dos líneas teóricas hegemónicas: por un lado, las Teorías de la Administración que se visibilizarán en el Estructural-Funcionalismo y por otro lado, Teorías del Conflicto desde el Marxismo académico³ que, en el capítulo siguiente, pondremos en contexto a través del recorrido histórico que desplegaremos. Álvarez Uría y Varela (2009) avanzan aún más respecto a estas dos líneas mencionadas y ubican a autores como Pierre Bourdieu, Robert Castel, Michel Foucault, Norbert Elias y Richard Sennett, entre otros, en

³ Las Teorías de la Administración como las de Taylor y Fayol de principios de siglo ofrecieron una mirada de las escuelas como fábricas, con estilo de funcionamiento similar. En la década del '50, '60 del siglo XX el Funcionalismo alcanzó su máxima expresión con Talcott Parsons, sociólogo norteamericano que propuso una concepción que se centra en la interacción e interdependencia de las partes de un sistema con un orden social y el conflicto como una desviación, entre otras características. Por otro lado, las Teorías del Conflicto, con sus raíces en Karl Marx, reconocen a la sociedad como un conjunto de relaciones de producción y de dominación, con una realidad conflictiva y que sostienen su teoría en una lectura dialéctica de la realidad, que promueve una transformación profunda, un cambio estructural.

algunos trabajos en donde ellos definen la existencia de una *“sociología crítica de las instituciones, defienden que las formas de subjetividad no son ajenas a las condiciones sociales y estructurales objetivas en las que las actividades se conforman”* (p. 16).

No es nuestra intención profundizar en la descripción y desarrollo de las teorías mencionadas sino en cómo éstas, en sus modos de interpretación, han hecho “decir” a las instituciones y a los sujetos que las habitaron qué sucedía y por qué. Han prestado palabras para que se interprete lo que se consideraba eran las escuelas y cómo se tenía que actuar en ellas. Coincidimos con los autores Álvarez Uría y Varela (2009) en cuanto que: *“Ambos modelos, el funcionalismo y el marxismo, reenvían, implícita o explícitamente, a una determinada visión de la sociedad, al tiempo que permiten poner al descubierto algunas interdependencias que existen entre la configuración social de una época concreta, y el modo de organización y funcionamiento de la Escuela”* (p. 55). Hoy, nuevas teorías sociológicas en el campo de la educación permiten interpretar, interrogarnos, buscar significados más que determinar formas de acción, que en última instancia las descubre y actúa cada uno de los sujetos escolares.

¿Qué referencias se consideran interesantes para tener en cuenta? Teniendo en consideración la lectura histórica sobre la escuela secundaria, podemos encontrar dos tiempos diferenciados en su construcción. Por un lado, los primeros tiempos de su configuración hasta la década del '80 del siglo XX y por otro lado, una segunda etapa desde la década de los '90 hasta la actualidad, período que a su vez podría dividirse en dos tiempos: la escuela secundaria durante la implementación de la Ley Federal de Educación y lo que podríamos denominar post-reforma. Esta delimitación histórica no es cerrada sino que es una posible configuración para el análisis desde las perspectivas sociológicas mencionadas.

Las instituciones educativas fueron analizadas a través de algunas claves dadas por las Teorías de la Administración y por el Funcionalismo a principios y mediados del siglo XX. Estas teorías han sido las que iluminaron con sus principales concepciones aquello que pasaba en las escuelas. Al respecto, Ball (1994) advierte que *“los teóricos de la organización han permanecido encerrados, explícita o implícitamente, dentro de los parámetros anuladores de la teoría de sistemas y han tendido a descuidar la descripción en favor de la prescripción o moverse en forma vacilante entre las dos”* (p. 19).

La escuela era reconocida como una organización formal, casi natural y neutral respecto a la vida social; donde los principios de autoridad jerárquica no se discutían, donde la igualdad de oportunidades está dada para todos pero solo llegan al final de su etapa quienes han logrado reunir las condiciones necesarias tanto desde lo intelectual como conductual; donde el engranaje escolar planteaba como desvíos los errores y, por supuesto, la necesaria exclusión no solo para los alumnos, sino para quienes no respondieran a las funciones encomendadas; de lectura lineal: causa – efecto de las acciones. Lo importante era la estructura organizativa más que los sujetos que las habitaban. Esta concepción incorporada como forma de funcionamiento y análisis de las escuelas tuvo su desarrollo en los primeros 60 años del siglo XX.

Aun así en la década del '90 de dicho siglo, con el desarrollo del neoliberalismo como propuesta económica para América Latina, esta concepción recuperó espacio y protagonismo nuevamente en las escuelas, por ejemplo en Argentina con la Ley Federal de Educación, a través de discursos tecnócratas que sostenían la eficiencia, la eficacia y la competitividad como parámetros para el funcionamiento de las escuelas, con un liderazgo en la Dirección Escolar que privilegiaba lo instrumental según las necesidades del mercado que inclusive determinaba algunas acciones escolares. Los argumentos de estas teorías que veían a las instituciones escolares como empresas y a los alumnos como clientes, respondían a aquello que los administradores escolares necesitaban para continuar funcionando como parte de un sistema escolar más amplio.

Ball (1994) hará una propuesta teórica diferente: comenzar a mirar e interpretar las escuelas como tales y no solo como organizaciones o empresas de servicio. Ha predominado “*lo Macro frente a lo Micro, la estructura frente a la acción, la libertad frente al determinismo y los profesores frente al modo de producción (...)*” (p.21). Su propuesta es una alternativa diferente a la que denomina “*micropolítica de la vida escolar*”, un enfoque explícito que surge del análisis del propio campo escolar, de la propia palabra de los actores. Él cita a Hoyle para definirlo como “*el lado oscuro de la vida organizativa*” (p. 25), al que analiza desde algunas dimensiones como las concepciones de poder, diversidad de metas, disputa ideológica, conflictos, control, entre otros. Además sostiene, citando a King (1968, p. 68) que:

El papel del director es fundamental y decisivo para la comprensión de la micropolítica de la escuela. Las responsabilidades legales del director lo sitúan

en una posición única de autocracia admitida. La mayoría de los comentaristas dan por sentado que el director es ‘en gran medida responsable de planificar y mantener su escuela como organización formal, y por ende, de un modo muy revelador, la escuela se convierte en la expresión de su autoridad’ (p. 91).

Hoy las escuelas hablan en su cotidianeidad, dicen desde sus espacios, se reconocen en un tiempo histórico y en un contexto geográfico. La sociología crítica nos ha hecho en primer término, comenzar a hablar de “institución escolar” que se define en una estructura organizativa donde fines y medios se encuentran diferenciados y complementados al mismo tiempo. Bourdieu (2000) expresa:

Para comprender qué sucede en lugares, que como las “urbanizaciones” o los “conjuntos urbanísticos”, y también muchos establecimientos escolares, reúnen a personas a las que todo separa, obligándolas a cohabitar, o sea en la ignorancia o la incompreensión mutua, sea en el conflicto, latente o declarado, con todos los sufrimientos que resultan de ello, no basta con explicar cada uno de los puntos de vista captados por separado (...) para poner en evidencia que los llamados lugares “difíciles” (como lo son hoy la urbanización o la escuela) son antes que nada difíciles de describir y pensar, y que las imágenes simplistas y unilaterales deben ser reemplazadas por una representación compleja y múltiple, fundada en la expresión de las mismas realidades en discursos diferentes (...) (p. 9).

Entre los clásicos de la sociología solo analizaremos algunos conceptos centrales que Weber magistralmente ofrece para comprender la autoridad. Para comenzar, Weber (2002) utiliza el término dominación como sinónimo de autoridad y desde allí construye una clasificación que reconoce como ideal, aun cuando se reconozca que de esa forma es muy difícil que se presenten en la sociedad, ya que se trata de modelos ideales. Estas son:

1. *“De carácter racional que descansa en la creencia de la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad (autoridad legal). Se obedecen las ordenaciones impersonales y objetivas legalmente instituidas y las personas por ellas designadas”.*
2. *“De carácter tradicional: que descansa en la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde lejanos tiempos y en la legitimidad de los señalados por esa tradición para ejercer la autoridad (autoridad tradicional). Se obedece a la persona del señor”.*

3. *“De carácter carismático: que descansa en la entrega extracotidiana a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas (llamada) (autoridad carismática). Se obedece al caudillo carismáticamente calificado por razones de confianza personal en la revelación, heroicidad y ejemplaridad”* (pp. 172-173).

Toda dominación requiere de un cuadro administrativo, es decir, *“...la probabilidad, en la que se puede confiar, de que se dará una actividad, dirigida a la ejecución de sus ordenaciones generales y mandatos concretos, por parte de un grupo de hombres cuya obediencia se espera”* (p. 170).

La dominación legal requiere de un ejercicio continuado sostenido en la ley, distribución de funciones, la existencia de medios coactivos eventualmente administrables, la existencia del principio de jerarquía administrativa acompañada de reglas que pueden ser técnicas o normas a ser aplicadas. Estas reglas deben surgir de la racionalidad que otorga una formación profesional. Los cargos no son de pertenencia de quien los ocupa y tienen que estar separados según los roles de cada uno.

La dominación burocrática se logra especialmente a partir de una administración burocrática pura, ya que le otorga precisión, disciplina, rigor y calculabilidad, aspectos que otorgan confianza y seguridad de la posibilidad de alcanzar lo óptimo en sus resultados.

La administración burocrática significa: dominación gracias al saber; éste representa su carácter racional fundamental y específico (...). Más allá de la situación de poder condicionada por el saber de la especialidad la burocracia tiene la tendencia a acrecentar aún más su poder por medio del saber de servicio (p. 179).

La dominación carismática sostiene su reconocimiento en el carisma. Según Weber:

Debe entenderse por carisma la cualidad, que pasa por extraordinaria, de una personalidad, por cuya virtud se la considera en posesión de fuerzas sobrenaturales o sobrehumanas –o por lo menos específicamente extracotidianas y no asequibles a cualquier otro-, o como enviados del dios, o como ejemplar y, en consecuencia, como jefe, caudillo, guía o líder (p. 193).

Este carisma es el que sostiene la autoridad sobre sus dominados aunque su legitimidad tiene que ser sostenida permanentemente a través de mostrar vocación y ofrecer las mejores condiciones para quienes gobierna; de lo contrario, esta autoridad puede disiparse en el

tiempo. En esta dominación se establecen los cuadros administrativos no como burocracia sino que, desde una selección por cualidades carismáticas, se eligen “*los hombres de confianza*” (p. 194). En cuanto a la sucesión hay diversas formas de elegir: un nuevo elegido, por revelación, porque quien ejerce la autoridad elige a su sucesor y termina siendo aceptado por la comunidad; o por una nueva sucesión de quienes son responsables de la misma sobre alguien que reúna el carisma necesario.

La dominación según Weber no siempre surge de una relación “obligada”, sino también “voluntaria” que es la que surge en el carácter formal que le otorgan las instrucciones y las ordenanzas que se dan a partir de un contrato de trabajo. Esta relación también implica sumisión, se genera una relación orden-obediencia. La obediencia no indica directamente la existencia de legitimidad de la autoridad sino que a veces solo se sostiene desde la existencia de una oportunidad.

Para comprender los procesos que otorgan legitimidad a una autoridad, Weber (2002, p. 25) señala que quienes la observan o quienes reconocen sus acciones, en particular las sociales, se representan la existencia de un orden legítimo. La legitimidad de este orden, plantea, puede ser garantizada en forma íntima (desde lo afectivo, religioso o por los propios valores) y también por los intereses o expectativas sobre el mismo. Más adelante refiere a que

...quienes actúan socialmente pueden atribuir validez legítima a un orden determinado en los méritos de la tradición; en virtud de una creencia afectiva; en virtud de una creencia racional con arreglo a valores y, finalmente, en méritos de lo estatuido positivamente, en cuya legalidad se cree. Esta legalidad puede valer como legítima en virtud de un pacto de los interesados o en virtud del otorgamiento por una autoridad considerada legítima y del sometimiento correspondiente (p. 29).

Esta clasificación de los tipos de autoridad se reconoce en formas ideales de la realidad de estos tiempos. En las instituciones educativas se observa una primacía del tipo racional legal. Una autoridad que se sostiene en el principio de legalidad que reafirma el principio de obediencia que surge de las órdenes dadas por quienes han sido designados para ocupar ese lugar. El acento manifiesto en reconocer este tipo de autoridad para estos tiempos refiere a que, en el recorrido histórico presentado en el Capítulo II, en las primeras instituciones

educativas el tipo de autoridad tradicional, heredada, de unción, se ha destacado, en algunas de gestión pública antes de la implementación de los ascensos por concursos; y en las de gestión privada, sobre todo por unción de quienes respondían a lo que las autoridades superiores establecían. En ambas, seguramente se soslaya la presencia del componente carismático que muchos puedan haber tenido, reconociendo la dificultad de considerar en forma pura estos tipos de autoridad, en realidad esta última, es el resultado de rasgos propios de la tradicional y la racional-legal.

CONCEPCIONES DE AUTORIDAD

Desde la etimología latina, autoridad responde a la expresión *auctoritas*, ser *auctor* de algo, crear algo, en otras palabras, hacer que algo nazca. Kòjeve (2004), filósofo ruso, plantea al respecto que autoridad es quien provoca cambios, es activo y que, necesariamente, es relacional ya que necesita a dos para existir. El significante auctor conlleva una garantía de solidez encarnada en quien lo ejerce, pero, a su vez, el sentido histórico de la autoridad reconoce ciertos procesos de mutación, de cambio que hoy nos interroga en cuanto a cómo se conjuga con la liquidez de estos tiempos. ¿Será la fluidez, la inestabilidad lo que ayuda al desdibujamiento, al esfumado de la autoridad? O por lo menos provoca una tensión. ¿Qué otorga hoy garantía de valor duradero? ¿Se quiere conseguir hoy valor duradero? Estos cambios han modificado las formas de relacionarse de los sujetos perdiendo algo de lo natural que había surgido en las relaciones entre padres e hijos.

Kòjeve (2004), en su obra de 1942 *La noción de autoridad*, comienza con una definición general de autoridad:

...sólo hay autoridad allí donde hay movimiento, cambio, acción: sólo se tiene autoridad sobre lo que puede “reaccionar”, es decir, cambiar en función de lo que, o de quien, representa la Autoridad (la encarne, la realice, la ejerza). (...) La Autoridad pertenece a quien hace cambiar y no a quien experimenta el cambio: la Autoridad es, en lo esencial, activa y no pasiva. (...) el soporte real de cualquier autoridad es necesariamente un agente (...) libre y consciente (p. 35).

En la forma que lo plantea, el autor refiere al acto que produce un agente como un acto terminante, pero es claro que no hace referencia a la potencia que se relaciona con una concepción autoritaria, sino al sentido de un acto de quien ejerce la autoridad.

Como lo expresamos en el párrafo anterior, al existir autoridad existe una relación; es de a dos, por lo que lo constituye en un fenómeno social. Se establece así la posibilidad que, en la acción, la autoridad tenga que lograr el cambio del otro a partir de una indicación, de una acción, no de la violencia, ya que esta última y la autoridad se excluyen. Si alguien ejerce violencia no ejerce autoridad. El autor expresa que la Autoridad se relaciona con el Derecho:

La Autoridad excluye la fuerza, el Derecho la implica y la presupone, al ser algo diferente a sí misma. (...) Este parentesco explica por qué cualquier Autoridad tiene necesariamente un carácter legal o legítimo (para quienes la reconocen (...)) no reconocer a una Autoridad es negarla y, por lo tanto, destruirla) (pp. 37-38).

Kòjeve (pp. 41-53) realiza una clasificación sobre autoridad reconociendo cuatro tipos puros, que a su vez enmarca en cuatro teorías sobre Autoridad y a las que reúne de la siguiente forma:

- La Autoridad del Padre hacia el Hijo: se inicia a partir de la distancia que se configura con las edades entre los adultos y los jóvenes, de la tradición que posee el Padre sobre el hijo. Se corresponde con la teoría escolástica o teológica (teocrática). Claramente sus fundamentos son divinos, es un principio superior y se transmite por herencia.
- La Autoridad del Amo sobre el Esclavo: clasificación que abarca lo militar sobre lo civil o el hombre sobre la mujer. Considera que esta clasificación responde a la teoría hegeliana, ya que da cuenta de una dominación que nace de la lucha a muerte por el “reconocimiento”. Es una lucha humana entre adversarios.
- La Autoridad del Jefe: refiere a la autoridad de un superior, director u oficial por sobre un inferior, empleado o soldado. Aquí el autor pone el ejemplo del Maestro sobre el Alumno. Se aplica a esta clasificación la teoría de Aristóteles, que es de dominación y que se explica en cuanto que el Director u Oficial ven más lejos que el Empleado o Soldado: tienen datos sobre el futuro, conciben los planes y proyectos, mientras que los Inferiores solo ven los datos inmediatos, las necesidades del momento. Incluso si los Superiores solo transmiten órdenes provenientes de la superioridad, las conocen antes que sus inferiores y, por lo tanto, se benefician con una presciencia con relación a ellos.

- La Autoridad del Juez, del árbitro. La teoría de Platón da cuenta de este tipo de autoridad, en tanto considera que la misma se debería basar en “la Justicia o Equidad”. Por lo tanto, los otros tipos de autoridad son ilegítimas, o sea, no son estables, duraderas; son pasajeras, efímeras y accidentales. Son pseudo autoridades”.

Posteriormente el autor señala que en la realidad la Autoridad siempre es compleja y que, por lo tanto, los cuatro tipos se combinan entre sí. Por momentos hay predominio de uno u otro según las situaciones y circunstancias.

En cuanto a la génesis o el origen de la Autoridad, considera que puede ser espontánea o condicionada. La primera emana de quien la va a poseer, no necesitando actos exteriores previos a su existencia. La condicionada, en cambio, surge a partir de actos que no pertenecen a quien la va a poseer, dependen de una autoridad superior. Más adelante señala:

...no hay que confundir el nacimiento (la génesis) de una Autoridad con los signos exteriores de su “reconocimiento”. Por cierto que la Autoridad sólo existe en la medida en que es “reconocida” (...) Se puede entonces decir que la génesis de la Autoridad es la génesis de su “reconocimiento” por parte de quienes lo van a experimentar (...) La Autoridad y el “reconocimiento” de la Autoridad no son más que una sola cosa (p. 58).

A este análisis agrega el autor que la Autoridad es un fenómeno humano no natural, lo que lo ubica como un fenómeno social e histórico. La Autoridad se ejerce en una sociedad determinada en un tiempo histórico particular. De allí podemos interpretar la importancia de que cualquier análisis de este tema se deba abordar desde un contexto temporo-espacial con claras referencias sociales, políticas, económicas y culturales.

Por otra parte, en 1958 para Arendt (1996) “...si se pierde la autoridad se pierde el fundamento del mundo” (p. 105), dejando en claro que la autoridad siempre requiere de obediencia, sin que ello se entienda como una forma de violencia o de poder autoritario. Se relaciona más con el concepto planteado por Weber (2002) en el que “*Obediencia significa que la acción del que obedece transcurre como si el contenido del mandato se hubiera convertido, por sí mismo, en máxima de su conducta*” (p. 172). Por momentos en la búsqueda de un retorno a aquello que se reconocía como autoridad, reaviva el argumento que sostiene

que la violencia logra obediencia y por lo tanto se convierte en autoridad, reintroduciendo la relación orden-obediencia.

Arendt (1996) parte del mismo lugar de Kojève para decir:

El sustantivo auctoritas deriva del verbo augere, aumentar, y lo que la autoridad o los que tienen autoridad aumentan constantemente es la fundación. Los provistos de autoridad eran los ancianos (...) que la habían obtenido por su ascendencia y por transmisión (tradición) de quienes habían fundado todas las cosas. (...) La autoridad de los vivos siempre es derivada (...) La autoridad, a diferencia del poder (potestas), tenía sus raíces en el pasado (p. 133).

Y más adelante agrega que para comprender más el concepto hay que reconocerlo como opuesto a “*artífices, los que construyen y hacen en la vida diaria, y ese vocablo, a la vez que la palabra “auctor”, significa lo mismo que nuestra voz “autor” (...) “¿A quién habrá que admirar más, al constructor o al autor, al inventor o a la invención? En ambos casos la respuesta es al segundo, (...) al verdadero autor (...) al fundador”* (p. 133).

En relación con la educación, Arendt manifiesta que el ingreso del niño a la escuela es como su ingreso al mundo, de lo privado a lo público, siendo los adultos los responsables de dicha inserción y ya no solo de su bienestar vital inicial. De acuerdo a todo lo expresado sobre la realidad social y política, y su impacto en la concepción de autoridad, la autora expresa: “*Si eliminamos la autoridad de la vida política y pública, esto puede significar que en adelante se ha de exigir a cada uno una responsabilidad idéntica respecto del curso del mundo*” (...) y si los adultos desechan la autoridad significará que “*...se niegan a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos*” (p. 202). Finalmente afirma que en la educación existe crisis de autoridad y que la misma está en conexión estrecha con la misma crisis que vive la tradición.

También Sennett comenzará en 1977 a pensar en escribir el libro *La autoridad*, y en él expresará que, en las relaciones humanas, la necesidad de autoridad es fundamental. Para poder conceptualizar qué es autoridad utiliza a un director de orquesta, y a partir de él grafica a quien es obedecido por su mirada y cuya propia seguridad, se convierte en la clave de la autoridad. Solo su presencia, sin fuerza, sin amenazas logra su objetivo. El aura que proyecta, alcanza para ser reconocido. Sennett (1982): “*La seguridad, el superior juicio, la capacidad*

para imponer disciplina, la capacidad de inspirar temor son las cualidades de la autoridad” (p. 25). El temor es definido no solo desde el miedo, sino desde el lugar de la reverencia. Está en relación con la conceptualización que él hace al retomar la raíz del término autoridad,

...autor, connotación que entraña algo productivo. (...) Uno de los significados del término latino de autoridad, el de auctor, es el de que la autoridad puede dar garantías a otros acerca del valor duradero de lo que ella hace. Es algo sólido. Pero el vínculo social no es más ucrónico que el personal. Es histórico, no puede evitar cambiar (p. 26).

Hay una búsqueda de seguridad, de fuerza que protege, que garantiza y otorga estabilidad, que necesariamente requiere ciertos niveles de control y ello hace que muchas veces se produzca una atracción hacia personalidades fuertes, carismáticas, que no necesariamente son legales. Se está como en una búsqueda permanente de autoridad. *“En la vida cotidiana la autoridad no es una cosa. Es un proceso de interpretación que busca para sí la solidez de una cosa.”* (...) *“Este proceso de interpretación del poder es plantear la cuestión de hasta qué punto los sentimientos de autoridad dependen de los gustos de cada uno”* (p. 27).

Este autor reconoce que esta idea de temor se funda en la relación diferenciada entre quien posee la autoridad y quien está sometido, en tanto este último desconoce qué se hará con esa fuerza o poder. De esta manera surgen lo que él denomina *“vínculos de rechazo”* (p. 34), manifestados con distintos estilos: el temor a la fuerza de la autoridad como lo expresamos más arriba se observa por el nivel de obediencia que logra; ubicar a la autoridad siempre en un lugar negativo por lo que todo lo que haga será rechazado, tendrá efectos aunque asimismo no produzca ruptura, ya que se considera que otro no podrá continuar con ese modelo; y finalmente, el temor a que la autoridad desaparezca requiriendo permanentemente su presencia para hacerse responsable de lo que sucede.

Avanzando en la obra citada, Sennett (1982) aborda el concepto de autoridad como paternalismo, a partir de los siglos XVII a XIX, concepto en el que la autoridad paterna o materna, según las sociedades, era lo que primaba en los vínculos de cualquier institución. Las instituciones (prisiones, hospitales, escuelas) que establecen principios paternalistas en sus estructuras, reconocen en la figura de quien gobierna el lugar del padre natural, pero con mayor rigor y control ya que se supone que hubo cierto fracaso en el anterior. La imagen de jefe padre genera que *“...al identificar al padre con el jefe, el paternalismo amplía la escala y*

el poder del término padre” (p. 72). Esto podría ser un aporte para analizar algunas direcciones escolares que consideran necesario intervenir, ya sea con los docentes, los alumnos e incluso con los padres diciendo qué se “debe” hacer o dejar de hacer, como si solo ellos tuvieran la palabra autorizada.

Cuando se enuncia como hipótesis de análisis que en la figura del directivo se concentran los fracasos y los éxitos de una institución, parece coincidir con lo que expresa Sennett (1982):

Cuando se halla la foto de un líder en todas las oficinas y todas las aulas se sabe quién encarna todos los llamamientos a aumentar la producción, reorganizar la industria del cemento, etc. se trata de un poder con un rostro claramente humano. Cuando se quitan las fotos de las oficinas, las fábricas y las escuelas, también se sabe lo que ha fallado: ha sido ése. No ha estado a la altura de los ideales revolucionarios, pero la revolución sigue intacta (p. 78).

“La maestra es una madre”, o “la directora es una madre”, o “la escuela es el segundo hogar” son expresiones que parecen reunir cierta analogía en el uso cotidiano y que aún resuenan en las instituciones, son metáforas en tanto construyen un nuevo significado al unir las dos partes entre sí: la madre y el directivo-jefe, hogar y escuela.

“Queda imbuido de un sentido de potencia emocional, de la capacidad para dominar los afectos de otros, cosa que jamás podría tener por sí solo el término de jefe (...) la ampliación de padre establece el marco de la metáfora, dentro del cual la palabra jefe se convierte en la palabra focal” (p. 80).

Esta relación construye una forma de vincularse, de sentirse totalmente diferente. Una persona domina, controla a muchas personas. Una contradicción de esta metáfora es, ¿tienen los mismos principios y valores la figura de un padre y la de un jefe?

También hay que observar que una institución no es solo esa relación posible de paternalismo; hay muchos otros nodos que configuran, definen y determinan esa relación.

Las autoridades paternalistas profesan un falso amor a sus súbditos, falso porque el dirigente cuida de sus súbditos sólo en la medida en que ello beneficia a sus propios intereses” (...) “En las ideologías paternalistas existe una promesa de protección y se niega la calidad indispensable de la protección, que los cuidados prestados por una persona harán que la otra adquiriera más fuerza” (...)

“El poder se ha transformado, además, en otra imagen de autoridad, en las antípodas del paternalismo. En lugar de una falsa preocupación, esta nueva autoridad ya no expresa ningún cuidado de los otros. Esta es la autoridad de una figura autónoma (...) (p. 80).

Es interesante detenerse cuando el autor habla del concepto de autonomía en tanto sostiene que se presentan dos formas: una, que se reconoce en la posesión de una especialidad, lo cual podríamos relacionar con la importancia que tiene la formación de quien conduce y su actualización. Otra, se define en la estructura de la personalidad. En este último caso señala:

Un estudio de rasgos deseables de personalidad establece dos rasgos como los más deseables: carácter abierto y confianza en uno mismo: después en orden decreciente, la perseverancia, la creencia en un objetivo y la capacidad de autoafirmarse. La confianza y la lealtad se hallan casi al final de la lista (p. 88).

Plantea cuatro facetas de la autoridad autónoma: por un lado, la disciplina como una forma de lograr la obediencia, aquello que posibilita organizar los recursos que uno tiene en la organización para así lograr la cohesión. Ya se ha planteado desde otros autores que la violencia física como forma de disciplinamiento ya no se da, pero sí existen otras formas de sumisión más modernas que tienen que ver con el temor a la pérdida, con la vergüenza.

En segundo lugar, cómo se define el vínculo que puede establecerse entre una persona autónoma y un subordinado. Una estrategia es sostener la calma en diferentes situaciones, en particular sobre la ira de otro. Es una forma de mantener el control del conflicto.

La tercera faceta define cómo se realizan los controles desde la autoridad sobre los otros y allí describe a partir de las teorías de la administración, desde el taylorismo que especialmente influye en la formación de jefes en cuanto a los objetivos estratégicos, sobre todo en la satisfacción psicológica del empleado. *“El patrono aparece como el gestor de una política impersonal, el coordinador de las tareas laborales, etc. Influye en lugar de dar órdenes” (p. 108).* El gestor-coordinador no tiene que estar estático en una posición sino en movimiento.

La última faceta remite a no confundir la idea de autonomía con una forma de libertad, en el sentido de lo absoluto, es decir, una autonomía que rechace la autoridad como dominación ya que al rechazarla está construyendo un vínculo.

La legitimidad de la autoridad para este autor se relaciona en algún punto con el temor que la misma ejerce sobre otros. Así dice:

La autoridad personal no se basa simplemente en principios abstractos de derecho (...). La legitimidad de la autoridad personal surge de la percepción de las diferencias en cuanto a fuerza. La autoridad comunica, y el súbdito percibe, que por lo tanto el carácter de la autoridad tiene algo de inalcanzable. Existe un poder, una seguridad en uno mismo o un secreto que la autoridad posee y en los cuales el súbdito no puede penetrar. Esta diferencia despierta tanto temor como respeto.” (...) “Hegel lo expresó al decir que se percibe el carácter legítimo de una autoridad cuando su fuerza la convierte en Otro, en una persona que habita en una categoría distinta de fuerza (pp. 146-147).

La legitimidad de la autoridad posibilita que ésta pueda juzgar las acciones y dar seguridad a quienes dependen de ella. Además, hay criterios a tener en cuenta en su ejercicio y son que la autoridad tiene que ser visible, tiene que reconocerse explícitamente como lugar de control y en cuanto a las consignas que señala; por otro lado, tiene que ser legible, como acción reflexiva, de lectura de sus acciones. Estos criterios hacen más armónica la relación entre dirigentes y ciudadanos, evita poner en un lugar de omnipotencia a quien tiene autoridad. Finalmente, Sennett analiza un aspecto importante en este tema y es la cadena de mando que existe en toda organización y sociedad.

La cadena de mando es la estructura mediante la que se puede extender el desequilibrio entre voluntades a miles o millones de personas, es la arquitectura del poder. El principio de la construcción es la reproducción. (...) El control reside en que la voluntad del jefe domine el todo (p. 162).

Esta forma de enunciar la estructura surge de las cadenas de mando en la guerra, donde hay alguien que se reconoce como jefe, que se establece no por la fuerza sino por sus condiciones para organizar la estrategia. Esta estructura es compleja en su intento de traslado al mercado o a otras organizaciones, porque su legitimidad está en relación con otro elemento como la competencia. Más allá de que hay una aceptación sobre la jerarquía en el mando, siempre está la preocupación de quienes están abajo acerca de que este lugar de poder superior se reproduzca por siempre, hay una búsqueda de democratización del espacio. En esta búsqueda el autor plantea distintas formas de evitar la reproducción, sobre las que destacamos: el uso de

la voz activa en la cadena de mando, ya que el uso de la voz pasiva es una forma de indefinir la responsabilidad. Se da una orden enunciándola: "... se ha decidido", sin asignarse a ningún nivel de la organización el lugar desde donde proviene. La voz activa exige el reconocimiento y responsabilidad por la decisión tomada. Otras formas son modificar las respuestas de obediencia a una orden, cambio de roles, entre otras.

EL EJERCICIO DEL PODER O EL PODER Y SU EJERCICIO

La dirección como lugar que entrelaza múltiples relaciones, pone en juego el ejercicio del poder que en ocasiones se conjuga con la autoridad y por momentos se aleja. Un primer paso en esta investigación es intentar expresar ideas y conceptualizaciones sobre el poder que nos permitan introducir nuestro análisis que, en principio, cobija una expresión que Deleuze retoma de Foucault en la que el poder es expresión de ciertas formas de relación, como caja de herramientas. En nuestro caso permitirá interpretar aquello que hemos definido como Dirección Escolar, recorte de una de las tantas líneas de fuerza del dispositivo escolar.

Es interesante retomar el origen etimológico del término y para ello citamos a Lukes (2007), autor que cita a Spinoza, quien "*...en Tractatus politicus establece la diferencia entre las palabras latinas "potentia" y "potestas". "Potentia" significa el poder de las cosas en la naturaleza, incluidas las personas, "de existir y actuar". "Potestas" se utiliza cuando se habla de un ser en poder de otro*" (pp. 81-82). Esto también permite comprender el sentido polisémico del término y su dificultad para ser definido con absoluta claridad.

Y es Foucault (2005) quien expresa que "*...el poder es relacional; es multiforme y microfísica, u opera en un juego o en múltiples juegos que tienen su historicidad*" (p. 184). Es una relación que existe con sujetos libres, el poder desde una idea de sujeción no produce los procesos de individuación. La libertad otorga la posibilidad de crear, de constituirse en sujetos que fortalecen el por-venir, principio fundante para la educación.

Asimismo podríamos señalar que el mismo Foucault tiene dos fases en la conceptualización del término: en una fase el concepto de poder refiere a una idea coercitiva, represiva, relacionada con la sujeción de los cuerpos, la obediencia. Considera al poder como dominación y como producción de sujetos, con una sujeción que surge del control que se

ejerce visiblemente. Responde a lo que ya describimos como sociedad disciplinaria, en donde los sujetos ven sometidos sus cuerpos, desde lo económico, con la intención de aumentar la producción; y desde lo político, con la obediencia y sumisión. Esta imagen de control se reconoce más claramente en las escuelas de principio de la modernidad, representado en la arquitectura escolar y en la estructura orgánica de las mismas. Hacia fines del siglo XIX pasa a una segunda fase, profundizada en los últimos quince años de sus escritos, donde despliega el concepto de “biopoder”, el poder que permite administrar la vida de otros desde lo individual o colectivo. Además genera el concepto de gubernamentalidad, donde se plantea el concepto de poder desde un sujeto libre y de existencia colectiva. Lukes (2007) expresa que este último concepto de Foucault tiene múltiples referencias:

En primer lugar, a las “racionalidades del gobierno”: estilos de razonar encarnados en las prácticas de gobernar. En segundo lugar, a las concepciones de la persona que estas tratan de inculcar, tales como la del ciudadano activo, la del consumidor, la del sujeto emprendedor, la del paciente psiquiátrico externo, etc. En tercer lugar, a las “tecnologías del yo”, que los individuos utilizan en la persecución de sus respectivos intereses, actuando sobre sí mismos para inducir hábitos virtuosos y moldear su carácter. Y, en cuarto lugar, a los modos en los que estos elementos se alinean unos con otros.” Y cita a Foucault al decir: gubernamentalidad “...me refiero a la totalidad de las prácticas mediante las que se pueden constituir, definir, organizar, instrumentalizar, las estrategias que, en su libertad, los individuos pueden tener unos con respecto a otros (pp. 113-114).

Este concepto se hace importante, cuando pensamos en clave de las instituciones como ese lugar en donde se juegan espacios simbólicos y culturalmente contemporáneos, en relación a los tiempos. Las prácticas de la gubernamentalidad se constituyen en espacios en donde los bordes que la separaban del afuera, de la sociedad en su conjunto, se han diluido para reconocer cómo los sujetos que las habitan se espejan en la sociedad: son la sociedad de estos tiempos.

Por lo señalado es importante tener en consideración aquello que Weber (2002), en el inicio de su obra *Economía y Sociedad* pronuncia como diferencia entre dos conceptos claves, poder y dominación (autoridad):

Por un lado, el **poder**: *significa la probabilidad de imponer por la propia voluntad, dentro de una relación social, aún contra la resistencia y cualquiera sea el fundamento de esa probabilidad*” y por otro, “*por **dominación** debe entenderse la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas* (p. 43).

Y como lo expresamos al principio del capítulo, poder y autoridad son dos conceptos que se suelen usar como sinónimos pero que es necesario diferenciar y a su vez enlazar. Revault d’Allones (2008, p. 28) en su intención de diferenciar poder y autoridad, retoma el contraste ya sostenido por los romanos donde, en un análisis de los discursos de Cicerón, establece que el poder termina donde se inicia el ejercicio de la autoridad y que “*...el poder está en el pueblo, la autoridad reside en el Senado*”. La autoridad se le reconoce a alguien para que la ejerza. La complementariedad de estos dos términos provoca que se los presente como indisociables, estructuradores:

...el par autoritas/potestas forma un sistema. La cosa pública romana se enuncia desde la época de la realeza con una sigla (...) (el Senado y el pueblo romano)..., lo cual confirma la conjunción indisociable de la potestas y la auctoritas. La conjunción republicana de los poderes confía al Senado el poder de “dirección” o de “guía”, y a los magistrados, la potestas de ejecución (p. 35).

La autora reinterpreta a Arendt (1996) cuando esta define al poder y lo aleja de la idea de dominación “*...este no emana de la imposición de una voluntad a otra voluntad, sino de la aptitud de los hombres para actuar y para actuar de manera concertada*”. El poder se relaciona con lo colectivo. “*El poder sólo se sustenta en la puesta en común de palabras y/o de actos. Sólo existe verdaderamente allí donde una acción en común está regulada por un lazo institucional reconocido. Es “poder con” y no “poder sobre”* (pp. 40-41).

Foucault (1997) expresa que a veces

...una única forma de poder (lo prohibido) se aplica así a todas las formas de sociedad y a todos los niveles de dominio. (...) Ahora bien (...) nos vemos obligados a una doble subjetivación: con relación a donde se ejerce, el poder es

concebido como una especie de gran Sujeto absoluto que articula lo prohibido; (...) con respecto al poder en cuanto sufrido se tiende generalmente a subjetivar determinando el punto en el que se hace la aceptación de lo prohibido, el punto en el que se dice sí o no al poder (...)” Él mismo se pregunta “¿Por qué se ha descifrado tan frecuentemente el poder en los términos puramente negativos de la ley de prohibición? (...) Puede decirse sin duda que, en las sociedades occidentales, el derecho siempre ha servido de máscara del poder” (...). “El derecho no es ni la verdad ni la coartada del poder. Es un instrumento a la vez complejo y parcial (pp. 95-98).

Finalmente cierra expresando como posibles hipótesis a explorar:

- *Que el poder es coextensivo al cuerpo social, no hay entre las mallas de su red playas de libertades elementales;*
- *Que las relaciones de poder son intrínsecas a otros tipos de relación (de producción, de alianza, de familia, de sexualidad), en las que juegan un papel a la vez condicionante y condicionado;*
- *Que no obedecen a la forma única de lo prohibido y el castigo, sino que tienen formas múltiples;*
- *Que su entrecruzamiento dibuja hechos generales de dominación, que esta dominación se organiza como estrategia más o menos coherente y unitaria; que los procedimientos dispersos, heteromorfos y locales del poder son reajustados, reforzados y transformados por esas estrategias globales, y todo ello con numerosos fenómenos de inercia, desfases y resistencias;*
- *Que las relaciones de poder sirven, en efecto, pero no porque esté “al servicio de” un interés económico dado (...) sino porque pueden ser utilizadas en sus estrategias;*
- *Que no hay relaciones de poder sin resistencias, que éstas son tanto más reales y eficaces en cuanto se forman en el lugar exacto en que se ejercen las relaciones de poder; (...) (pp. 95-98).*

El poder es una expresión abstracta que se enuncia en una forma de relación que circula, que produce discursos y define el acontecer de lo que sucede, no como una fuerza que dice *no*,

represiva sino como fuerza que produce, forma y conlleva saber y placer. Si las respuestas siempre se configuraran en la negación, en el no, en la relación se produciría un rechazo, desobediencia, resistencia. Esta forma de relación puede ser pensada para la relación directivos–docentes y/o docentes–estudiantes. No hay poder sin resistencia y es necesario que así se produzca, es la expresión de una relación real, viva, entre dos. Si se quiere interpretar lo que sucede en las instituciones educativas, en la micropolítica de las escuelas, nuestra mirada se instala en aquello que en la cotidianidad se define como conflictos, como un lugar donde el juego de las relaciones expresan acciones y resistencias. El poder como forma de relación, las resistencias, los conflictos son inherentes a las instituciones. Será justamente el reconocer su existencia, lo que nos permitirá interpretar y comprender lo que se quiere expresar en muchas de las respuestas que configuran las relaciones de poder. Se desarma en esta interpretación la concepción de los conflictos como funcionales o disfuncionales en tanto conceptos cerrados, y en tanto categoría creada por las teorías de la administración para justificar ciertos planos de decisiones.

Si Foucault (2008) planteaba que las prisiones son el único lugar donde el poder se manifiesta en forma descarnada, justificando sus excesos, no es oculto, es visible; podría advertirse que algunas instituciones educativas tuvieron algo de esa forma en tanto había adultos que tenían la voz y la condición autorizada para hacer sentir a los jóvenes que ellos no sabían, estaban aprendiendo y que, ante sus faltas, estaba ese adulto para determinar qué castigo le correspondía. Hoy estas formas de relacionarnos, de construir vínculos entre las personas están cambiando, en tanto las instituciones educativas buscan dar respuesta al pedido implícito de contención de los jóvenes y de los propios adultos, donde el acto de educar se produzca desde una relación afectiva entre quien enseña y quien aprenda.

Hay momentos en que las decisiones institucionales adoptadas por los directores y directoras de las escuelas se nominan o se describen con una concepción represiva del ejercicio del poder. Sería muy limitado pensar que solo hay represión en algunas decisiones ya que en realidad, muchas veces, lo que se plantea es el ejercicio de la ley. La toma de decisiones reconoce un plano fundamental que se define en los niveles de responsabilidad que significa cada una de ellas. Aquello que se decide como una de las acciones del ejercicio del poder, es aquello que desde la profesionalidad y el compromiso decide quien ocupa el lugar de autoridad, aun cuando no siempre ambos aspectos estén en la misma persona. También

podríamos señalar que a veces bajo la tutela del derecho y de la ley, el poder enmascara decisiones represivas. Deleuze y Foucault (2008) lo señalan diciendo: *“En todo lugar donde hay poder, el poder se ejerce. Nadie, hablando con propiedad, es su titular y, sin embargo, se ejerce en determinada dirección, con unos a un lado y los otros en el otro; no sabemos quién lo tiene exactamente pero sabemos quién no lo tiene”* (p. 31).

Si el poder es una forma de relacionarnos con otros, el gran interrogante sería, ¿dónde está el poder? ¿Hoy quién lo posee en las escuelas? En el recorrido sobre los orígenes de la escuela secundaria parecía clara la coincidencia entre el lugar de quien conducía y el de quien detentaba el poder; su forma de ser nombrado Rector, quien define la vida recta de los otros, lo inscribía en un lugar dentro de las escuelas que no se discutía, que parecía legítimo y desde el cual hasta las acciones represivas eran aceptadas, aun cuando el poder circulaba.

En la sociedad, se viven complejas formas de relación que plantean multiplicidad de lugares en donde está el poder, pero en realidad hoy está desdibujado y con dificultades para ser reconocido en un lugar en particular. En las instituciones educativas, esto se hace visible en muchas de las decisiones que cotidianamente se realizan: docentes que no legitiman la autoridad del directivo por considerarlo como un par, que en muchos casos, ni en el plano salarial tiene diferencias; familias que en determinadas instituciones sienten que pueden tomar decisiones institucionales, sostenido en sus aportes económicos; directivos que solo son ejecutores de directrices ministeriales; directivos que no se ubican en el plano de reclamar mejoras edilicias y materiales dejando que el lugar lo ocupen los estudiantes, apoyados por algunos docentes y familiares; directivos que ante una sanción disciplinaria son cuestionados por autoridades ministeriales o por la propia justicia. Estos ejemplos, entre otros posibles, sobre acciones que nos hacen sostener el interrogante de dónde está el poder, o de qué forma se puede ejercer hoy en las instituciones en general. No siempre quien está investido del lugar de autoridad posee una cuota significativa de poder.

Foucault (1981) enuncia que, para gobernar, y esto nosotros lo estamos poniendo en el lugar de la Dirección Escolar, se necesita reunir algunas condiciones que se conjugan entre lo personal y el ejercicio profesional. Estos caracteres hacen referencia a la paciencia, prudencia y diligencia.

La paciencia es un modo de ejercer la dirección sin necesidad de recurrir a expresiones de castigo, sino más bien, de espera en la posibilidad de cambiar algo a través de la palabra, del tiempo y de la confianza en que el Otro, docentes, estudiantes y familias, reconozcan la propuesta del camino a recorrer, la decisión tomada, la forma de estar presente en una escuela, entre tantos aspectos de la vida institucional. Casi podríamos atrevernos a señalar que la paciencia ha sido una de las características de la sabiduría, en cuanto es señal de una madurez personal y de ejercicio profesional. La paciencia está acompañada necesariamente de la prudencia, sostenida en la claridad que quien conduce tendrá del camino a recorrer; de los objetivos planteados; de la palabra y la acción justa para el momento justo; de la disposición para la escucha, aspectos todos que permitirán el ejercicio de la prudencia. Finalmente, se requiere diligencia, una presteza que se relaciona con el ejercicio de lo medido, de lo justo, para entender que el gobierno no tiene que permitir exceder esa función o lo que requiere de los gobernados. Enunciadas de esta forma parecen condiciones complejas de poner en marcha, pero la actitud de aprendizaje del ejercicio de gobierno pensado a largo plazo puede hacernos reconocer que es posible, por lo menos en parte.

En la trama de lo institucional los lugares de poder siempre presentan algún nivel de atracción para muchos, en los que el deseo y el interés producen la intención de ocuparlo. Entre las posibilidades, como lo plantea Weber (2002), podríamos decir que la atracción es expresión del deseo de tener prestigio, de ejercer dominio sobre otros, de ofrecer a otros aquello que uno cree saber. Sería importante subrayar que en el lugar donde el poder existe, éste es ejercido, sin explicitar aquí quiénes lo personalizan, pero sí teniendo en cuenta que se sabe que hay quiénes no lo tienen. Asimismo, en algunas instituciones educativas, como quizás lo sea en otros espacios, no siempre quien ejerce el poder es quien desea ejercerlo, y la presencia de quienes sí quieren poseerlo define líneas de fuerzas, pujas, formas de relaciones diversas. Las relaciones de poder son inherentes a todo tipo de relación, y que no sea posible pensarlas sin posibilidad de resistencias, es lo que las hace reales, intrínsecas, no externa. Por ello, cuando las instituciones educativas presentan un mundo ideal de relaciones, de plena aceptación de quienes ejercen el poder, es necesario que se considere que hay algo del plano de lo ficticio, de lo no reconocido en esa trama, y esto no reconocido seguramente en algún momento aparecerá en escena.

Sennett (1982) aborda también la autoridad en relación al poder, y analiza que ésta tiene como objetivo transformar el poder desde una abstracción, a imágenes que los sujetos observen como reales y precisas. Es hacer visible y legible el lugar que se reconoce con poder, que, seguramente, fue otorgado por estamentos que están por debajo, que siempre harán recordar a quienes tienen el poder que no son omnipotentes, que hay un plano desde donde gobernar, que se relaciona con sus cualidades y condiciones de negociación.

¿Cómo se reconoce la estructura del poder? Sennett (1982) plantea que una forma clara es la cadena de mando, como una arquitectura que define cuáles son los circuitos y los procedimientos por donde circula el poder, para definir objetivos y establecer pautas. Esta estructura puede presentarse de diversos modos, según las instituciones u organizaciones a que se haga referencia. Uno de los análisis lo propone Bourdieu (1996) cuando refiere a cómo la apropiación de una titulación profesional enriquece el capital simbólico y entra en juego en las disputas por el poder simbólico del reconocimiento:

Las relaciones objetivas de poder tienden a reproducirse en las relaciones de poder simbólico. En la lucha simbólica por la producción de sentido común o, más precisamente, por el monopolio de la nominación legítima, los agentes empeñan el capital simbólico que adquirieron en las luchas anteriores y que puede ser jurídicamente garantizado. Así, los títulos de nobleza, como los títulos escolares, representan verdaderos títulos de propiedad simbólica que dan derecho a ventajas de reconocimiento (p. 138).

El acceso al cargo directivo por concurso o la elección por mejores condiciones personales y profesionales, configura para los sujetos escolares un título de propiedad simbólica que le otorga un lugar particular y diferenciado en las instituciones escolares y que les habilita un reconocimiento. Así la dirección asume una nominación legítima.

Para cambiar el mundo, es necesario cambiar las maneras de hacer el mundo, es decir la visión del mundo y las operaciones prácticas por las cuales los grupos son producidos y reproducidos. El poder simbólico, cuya forma por excelencia es el poder de hacer de los grupos, está fundado en dos condiciones. En primer término (...) el poder simbólico debe estar fundado sobre la posesión de un capital simbólico. (...) El capital simbólico es un crédito, es el poder impartido a aquellos que obtuvieron suficiente reconocimiento para estar en

condiciones de imponer el reconocimiento. (...) En segundo término, la eficacia simbólica depende del grado en el que la visión propuesta está fundada en la realidad. (...) El poder simbólico es un poder de hacer cosas con palabras (Bourdieu, 1996, pp. 140-141).

¿Qué búsquedas y significaciones buscan quienes desean acceder a la Dirección Escolar? Cada directivo planteará una visión del mundo, una forma de hacer las cosas, de poner en palabras su accionar.

EL ESPACIO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR: Lugar simbólico en su arquitectura y sobre lo que allí acontece

Los distintos autores que hemos citado, de una u otra forma, inscriben a la autoridad como “un lugar que se ocupa” desde lo simbólico, y desde lo físico, sobre la importancia del “espacio en lo arquitectónico”, “en lo contextual”. Por ello, y reconociendo el lugar destacado que tiene el espacio físico y social de la dirección de las escuelas, consideramos que Bourdieu (2000) nos permite interpretar algunas cartografías y fotografías observadas del espacio que ocupan directivos de diferentes lugares. *“El lugar puede definirse decididamente como el punto del espacio físico en que están situados, “tienen lugar”, existen, un agente o una cosa. Vale decir como localización, ya, desde un punto de vista relacional, como posición, rango en un orden”* (p. 119).

Es interesante cuando se recorren las instituciones educativas visualizar el lugar de la dirección, con características diferentes una de otras según quien la habite, según los modos en que fue pensada y que fue construido el espacio arquitectónico de la escuela. Se puede observar la lejanía de la dirección respecto a otros lugares de la institución en algunas escuelas o, en otras, la proximidad respecto de determinadas oficinas o sala de maestros y profesores. Lo que en ella se guarda por seguridad, la decoración y muchos otros aspectos que más adelante relataremos nos permitirán visualizar e interpretar cómo los espacios físicos comunican y a su vez producen impresiones, efectos, inquietudes, es decir, hacen a la gramática de una escuela.

Por otro lado, desde el punto de vista social, los directivos escolares representan su figura ante la sociedad de diferentes formas. Bourdieu (2000) señala que *“Los agentes sociales que se*

constituyen como tales en y por la relación con un espacio social (...) y también las cosas en tanto los agentes se apropian de ellas (...) están situados en un lugar del espacio social que puede caracterizarse por su posición relativa con respecto a los otros lugares (encima, debajo, entre) y por la distancia que lo separa de ellos” (pp. 119-120).

El espacio físico muestra explícita y simbólicamente el espacio social de quien lo ocupa. Bourdieu (2000) afirma que “...en una sociedad jerárquica, no hay espacio que no esté jerarquizado y no exprese las jerarquías y distancias sociales” (p. 120). Esto puede interpretarse en forma diferente, aunque sin generalizar, si hablamos de un directivo de una escuela de una localidad pequeña, cuya palabra es importante y reconocida, o si analizamos a un directivo de una sociedad cosmopolita donde la docencia en general está desjerarquizada. “El espacio es uno de los lugares donde se afirma y ejerce el poder, y sin duda en la forma más sutil, la de la violencia simbólica como violencia inadvertida: los espacios arquitectónicos (...)” (p. 122) son una expresión invisible, de acercamiento o alejamiento de quien los ocupa, actúan como lugar desconocido por otros agentes sociales.

Bourdieu (1996) llama “...estrategias de condescendencia, por las cuales los agentes que ocupan una posición superior en una de las jerarquías del espacio objetivo niegan simbólicamente la distancia social que no deja por eso de existir, asegurándose así las ventajas del reconocimiento acordado en una denegación puramente simbólica de la distancia que implica el reconocimiento de la distancia” (p. 131).

Acceder a un lugar del espacio tanto físico como social en una institución, produce una lucha entre dos o más para obtenerlo. Así quien gana estaría logrando, según Bourdieu (2000), “una ganancia de posición o de rango” (p. 122) vinculado a una ganancia simbólica de lugar de poder, que seguramente va acompañada del logro de un espacio físico. A su vez, esta ganancia se alcanza a partir de un capital cultural obtenido y por un capital social alcanzado, que marca distancia, alejamientos o acercamientos, “...se puede ocupar físicamente un hábitat sin habitarlo, si no se dispone de los medios tácitamente exigidos, comenzando por un cierto habitus” (p. 123). En su mayoría, esta lucha por la apropiación del espacio es algo individual, hasta podríamos decir, en algunos casos, solitario.

La relación entre espacios y Dirección Escolar es importante en tanto define formas de habitarlos, formas de relacionarse; construyen formatos que en algunos casos son posibilitadores u obstaculizadores de una realidad; definen simbólicamente y explícitamente lugares

de poder en tanto no solo dicen por lo que se observa, sino por lo que emana o produce como efecto o representación.

ENTRE EL ROL Y LA EXPERIENCIA DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

El rol no solo “debe” representar aquello que se asigna, lo que se espera, sino la forma particular que cada Director/a lo representa, desde su propia biografía escolar, la configuración del espacio, sus condicionamientos, sus principios ideológicos y teóricos, que sostienen su forma de construirlo. Siguiendo a Martuccelli (2007) reconocemos el concepto de “rol” como que “(...) *establece un vínculo entre las estructuras sociales y el actor, relacionando modelos de conductas a los diversos status o a las posiciones sociales, lo que garantiza la estabilidad y la previsibilidad de las interacciones*” (p. 119). Pero también es fundamental la forma de representarlo. Por ello se puede interpretar que no siempre aquello que se establece como lo que se “debe cumplir” como rol directivo, es lo que se desarrolla u observa en las instituciones. El propio Martuccelli, en un texto anterior que escribió con Dubet (1998), consideró prudente reemplazar el término rol por “*experiencia*” (p. 14), ya que ésta se define en la combinación entre lo que se espera que se cumpla en un lugar con los procesos de socialización que se desarrollan en ese espacio, y el devenir de su actuación construido con la autoría de sus acciones.

Martuccelli señala que los roles se definen a partir de tres aspectos: las consistencias contextuales, las significaciones que le otorga el grupo en el cual se desenvuelven, y finalmente, la manera en que cada uno vive el rol.

En relación con los *contextos*, el autor señala que el rol está delineado por la codificación social y por la misma presión que recibe de este. Según los lugares que uno ocupa, los sujetos tienen que tener una diversidad de capacidades y condiciones para hacer frente a las acciones que tienen que cumplir. Asimismo, señala que “...*los modelos de roles, por precisos que sean, no “producen” jamás la acción*” (2005, p. 121). Estos aspectos que ayudan a definir los roles que los sujetos ocupan, se pueden enlazar con la configuración y acción del rol que propone Ball (1994) en su análisis para mirar las escuelas, es decir, desde la micropolítica. Nos invita a reconocer el lugar, las condiciones y las características que definen un lugar, donde no todo es tan previsible ni tan incierto, sí importa la mirada de los otros que validan o invalidan nuestro accionar. Los directivos en la micropolítica intentan lograr, por un lado, dominio o control de

los conflictos y por otro, la adhesión de los actores escolares, es decir, se reconocen en las esferas de la organización escolar que definen la micropolítica (Ball, 1994): “1) *los intereses de los actores*, 2) *el mantenimiento del control de la organización*, y 3) *los conflictos alrededor de la política*” (p. 35).

Siguiendo con el análisis propuesto por Martuccelli, (2007) es importante observar los roles según el contexto o situaciones que se presentan. El autor realiza una clasificación entre roles: protagónicos, de creación prescripta, impedida, en emergencia y los imprevisibles. A los efectos de nuestra investigación solo expresaremos que, en el caso de los primeros, los protagónicos, se conjugan las obligaciones que definen el rol como el componente subjetivo, el grado de implicación respecto a la situación planteada, y representan a quienes participan de ciertas injusticias o sufrimientos que se les hacen a otros. Este rol, se reconoce en quienes ocupan lugares de conducción, los que alegan que están sometidos a presiones que están por encima de ellos. El carácter prescriptivo hoy se desdibuja por la flexibilidad y vaivenes de estos tiempos. En el caso de los impedidos, refieren a los roles que son incapaces de ser puestos en práctica respecto a lo que se espera de él; es decir, si el reconocimiento profesional y la legitimidad que se otorgan desde el principio no se logran, deberá recurrir a desarrollar aspectos personales que lo ayuden a cumplirlo. Los roles en emergencia se relacionan con tiempos culturales que están dejando a un lado reglas rígidas para construir nuevas formas en las relaciones humanas, con un aparente abandono de ciertas restricciones para fundar nuevas bases para construir las relaciones. Finalmente, los roles parecieran imaginar la existencia de la imprevisibilidad en las respuestas de los otros que no permiten prever conductas.

Esta clasificación de los roles según los contextos nos permite reflexionar, como lo señala Martuccelli (2007), en el ejemplo de la autoridad de los docentes; lo que en un tiempo se consideró legítimo acerca de ella, hoy está puesto en discusión, y eso obliga a apelar a otras condiciones personales e intelectuales para ser reconocidos. En estos tiempos “...*los roles, en función de los contextos, se definen por un grado de presión de codificación relacional muy diverso (...) más o menos independientemente de los problemas subjetivos a los cuales son confrontados los actores para dales cumplimiento*” (p. 144).

Otra dimensión que el autor considera necesario tener en cuenta en el análisis de los roles, además del contexto, es la *sociabilidad*, la cual nos propone mirar los roles en relación con la interacción con otros. Roles parecidos, analizados en una sociabilidad situacional diversa, hace

que se vuelvan singulares. Directivos que ejercen la función en dos lugares y momentos diferentes puede presentar variantes singulares teniendo en cuenta los grupos, los espacios, entre otros. *“La sociabilidad obliga a orientar la mirada, más allá de las puras estrategias interactivas, hacia la calidad de las relaciones”* (p. 150).

Un rol que es validado en tanto es observado por otros, se da en la interacción, en el *“...cara a cara, es decir, influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata”* como lo define Goffman (1993, p. 27) cuando señala que una persona desempeña un rol, que no es más que la máscara del sí mismo que se expresa y que los otros ven. La actuación de un rol en particular se relaciona con lo que uno espera obtener como respuesta. Es importante señalar que la primera impresión que se genera en un primer encuentro, en muchas circunstancias es decisiva. Para Goffman uno desarrolla un papel o rutina en cada situación, y así lo señala: *“...cuando un individuo o actuante representa el mismo papel para la misma audiencia en diferentes ocasiones, es probable que se desarrolle una relación social. Al definir el rol social como la promulgación de los derechos y deberes atribuidos a un status dado, podemos añadir que un rol social implicará uno o más papeles (...)”* (p. 28).

Finalmente, la última dimensión planteada por Martuccelli (2007), la estilística, analiza cómo los sujetos viven los roles, *“...caracteriza la relación que el individuo mantiene con sus roles, tanto por la manera en que él los vive, como por el grado de protección que éstos le transmiten.”* (p. 166). El sujeto realiza una especie de dramatización en la ejecución de su rol, conjugándose entre la expresión y la acción y en donde por momentos, se reconoce cierto cansancio de representar un papel determinado. Por otro lado, ese papel o rol esperado termina definiendo cierta idealización sobre lo que se espera de ese lugar, en especial para un rol como el de directivo que está impregnado de pautas preestablecidas sobre qué significa y cómo debe ser ese lugar.

Un aspecto que Goffman (1993) manifiesta como muy importante, es cómo se comunica a través de las expresiones o de los gestos, que no siempre son posibles de controlar. A veces lo que se proyecta es diferente a lo que deseaba expresar, la actuación de nuestro sí mismo se contradice con lo esperado socialmente. Las formas y el fondo nunca están disociados.

Goffman (1993) cierra una parte de su análisis señalando:

Ser un tipo dado de persona no significa simplemente poseer los atributos requeridos, sino también mantener las normas de conducta y apariencia que atribuye el grupo social al que pertenece (...). Un status, una posición, un lugar social no es algo material para ser poseído y luego exhibido; es una pauta de conducta apropiada, coherente, embellecida y bien articulada. Realizada con facilidad o torpeza, conciencia o no, engaño o buena fe, es sin embargo algo que debe ser representado y retratado, algo que debe ser llevado a efecto” (p. 86).

Finalmente, Sennett (2011) reconoce que esa actuación es lo que da fundamento a las relaciones públicas de la que se desprenden sus significados emocionales. *“Estos modos de la actuación son los roles”* (p. 46) y agrega más adelante *“...un rol se define como una conducta apropiada a ciertas situaciones, pero no a otras (...). Implican también códigos de creencia, en qué medida y en qué términos las gentes toman en serio sus propias conductas, la conducta de los demás y las situaciones en las que se encuentran comprometidos”*. Al estar en relación con las creencias y las conductas es importante que las miremos en relación con la historia en donde las personas asumen diversas actuaciones en diversas escenas y circunstancias usando máscaras diversas, como lo plantea Goffman.

El análisis microsociológico propuesto por Martuccelli y Goffman, posibilita desarmar una idea de generalización del rol directivo que se puede llegar a construir desde su descripción, sin diferenciar entre instituciones. Es una invitación a correr de una mirada singular, para contemplar la pluralidad de condiciones que definen las interacciones entre los distintos actores escolares y en los diversos contextos institucionales. No es sólo una conceptualización, sino una actuación y una representación que se construye del lugar directivo.

LA GESTIÓN, PALABRA CLAVE EN LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Pensar la Dirección Escolar hace surgir interrogantes como: ¿de qué se ocupan quienes formalizan este lugar? ¿Qué mandatos reciben del Estado, de la institución en su conjunto, de otros actores sociales? ¿Cuáles son los principales requerimientos de la formación profesional exigidos para ocupar este lugar? La búsqueda de respuestas nos permitirá delinear algunas aproximaciones en el recorrido teórico.

Considerar el término “gestión” como clave para reflexionar sobre la dirección de las escuelas, es algo que sucede porque en las últimas décadas en el campo educativo, la gestión ha pendulado desde una impronta del mundo mercantil-empresarial a una gestión de las instituciones de carácter político pedagógico, diferencia que se intentará desentrañar en estas primeras conceptualizaciones y más adelante en el capítulo correspondiente. Hay que sostener que lo escolar tiene una especificidad que no se identifica directamente con las condiciones y características del mundo empresarial.

Hay un punto de partida donde Ball (1993) nos alerta sobre el uso de gestión, que es reconocer que en educación se la define (gestión - management) como “...*la mejor forma de dirigir las instituciones educativas*” (p. 155). Y más adelante agrega “... *se trata de un equivalente moderno, de aplicación general, del panóptico de Bentham, “un modelo generalizable de funcionamiento, una forma de definir las relaciones de poder en términos de la vida cotidiana de los hombres”.* La gestión constituye una concepción omni-abarcadora del control de la organización” (p. 158). Pero en este plano plantea que “...*las decisiones políticas, marcadas por la ideología, quedan ahogadas por los sistemas burocrático-administrativos...*” (p. 155).

La discusión conceptual sobre el término surge de posicionamientos epistemológicos diferentes que se encuentran presentes en algunas prácticas directivas y, también, en el material bibliográfico proporcionado a quienes desean concursar este espacio, es decir en los espacios de formación de quienes ocuparán cargos directivos. Hay dos cuestiones que subraya conceptualmente Ball (1993) y es que, en la mayoría de las instituciones educativas, “...*la gestión es una tecnología teórica y práctica de racionalidad orientada a la eficiencia, la viabilidad y el control. Constituye un medio para un fin y quienes en ella participan también son medios*”. Afirma que “...*la gestión constituye también un discurso imperialista*” (p. 159) en clara alusión a formas de dominio y de control de unos sobre otros dentro de las escuelas, para lo cual se crean procedimientos y prácticas que “...*quiere hacer y constituye cuerpos sometidos e instrumentalizados*” (p. 160). Ball (1993) considera que con esta propuesta se desconoce el sistema de significados y valores comunes que se comparten en las instituciones; lo político en clave ideológica; lo colectivo con primacía de lo individual, es decir, se profundizan estructuras de micropoder que se esparcen con discursos prácticos por toda la vida de la organización escolar.

Es así que se reconocen dos posiciones, que, a partir de su análisis se pueden diferenciar. Por un lado, se considera la Dirección Escolar como un espacio de gestión eminentemente técnico-burocrático, administrativo: recordemos que la expresión “de gestión” ha representado, en la reforma educativa durante la década de los ’90 según Carranza (2005), “...una dimensión instrumental, un conjunto de estrategias y acciones que (...) ponga en funcionamiento las políticas de la organización” (p. 88). Las escuelas, de acuerdo a los lineamientos macropolíticos, definían sus acciones y su gerenciamiento, sosteniendo, como lo señala Ezpeleta (1997, p. 213), la búsqueda de “resultados”. Esta concepción que reduce la gestión a una acción que busca reconocer los medios y los procedimientos para obtener un fin, resultados y eficacia con apariencia de neutralidad, se contrapone a los sentidos que en décadas siguientes se le otorga, en los que además se consideran los procesos, la creación y articulación de los medios; donde los sujetos, las instituciones y sus particularidades ocupan un lugar relevante. La forma de significar la gestión también expresa una forma de ser director/a.

Esta significación ha sido puesta en discusión, visión que asigna un sentido interesante a la gestión político-pedagógica que se constituye en las instituciones educativas como un espacio donde se visibiliza el entramado de la macropolítica que posibilita la redefinición de la micropolítica. En este marco, la gestión de la Dirección Escolar, Carranza (2005, p. 93) considera que se configura como “*articulador*” de ese entramado, como espacio de reflexión, de creatividad, posibilitador de una vida democrática y participativa de los distintos actores de la institución.

Por otro lado, la Dirección Escolar es un espacio no reconocido suficientemente en su función de acompañamiento pedagógico institucional, que ofrece otra connotación a la gestión que es abarcada por la idea de gobierno escolar. Durante mucho tiempo la función técnico burocrática ha primado por encima de la pedagógica, debido, entre otros aspectos, a las realidades institucionales: siempre es considerable el volumen de la documentación a confeccionar, la multiplicidad de programas educativos a desplegar en las escuelas, la diversidad de asuntos cotidianos a resolver. Las cuestiones que refieren más al funcionamiento edilicio y laboral, desplazan frecuentemente a aquellas que refieren a la esencia de las escuelas, que es el enseñar y el aprender, es decir, pronuncian un color más técnico a lo pedagógico. En realidad todo lo

enunciado hace a una gestión pedagógica, se constituyen en aristas que determinan y condicionan el acto educativo y por eso son también responsabilidades de los directivos.

Frigerio, en la entrevista que le realiza Itkin (2004), nos invita a preguntarnos “... *si ciertos estilos de macropolítica no fueron los que propusieron o facilitaron una sinonimia entre gestión y razón instrumental, entre gestión y pragmatismo cortoplacista*” (p. 7). Quizás aquí encontremos algunos fundamentos de la concepción técnica burocrática de la dirección que la centra en la gestión como acción instrumental.

Limitar la dirección de la escuela a esta última concepción de gestión es no creer que proyectar es más que “...*poner en juego una técnica, no es simplemente un instrumento de gobernabilidad (...) es reconquistar el carácter político de la acción...*” (Frigerio, 2004). Por ello es importante poner de manifiesto que la dirección es un lugar de autoridad para cuya existencia Sennett (1982) señala dos aspectos relevantes:

Por un lado, ser “...*Visibles: significa que quienes se hallan en puestos de control sean explícitos acerca de sí mismos: claros acerca de lo que pueden y lo que no pueden hacer; explícitos acerca de sus promesas*”. Por otro, ser “...*Legibles: especifica la forma de hacer esa declaración abierta. No se puede confiar en que nadie que ocupe un puesto con poder sea su propio juez y su propio jurado*” (p. 159).

Ser visibles y legibles parecen ser condiciones y características necesarias para considerar una concepción democrática de la dirección.

Además, cuando se analiza y se interpreta la gestión, Sennett (1982) subraya una consideración a tener en cuenta y que es lo que él reconoce como la cadena de mando. “*El poder entre dos personas consiste en que la voluntad de una de ellas prevalezca sobre la de la otra*” (p. 161). Es la estructura o arquitectura del poder, y por ello su interpretación es esencial para reconocer algunas características de la gestión escolar. También ancla en esta idea la concepción de alguien que define qué se hace o deja de hacer en una institución.

Este proceso de reflexión sobre la gestión nos invita a revisar algunos conceptos que, a veces, en el campo educativo, aparecen dados y cerrados. Es una invitación a resituar, resignificar y volver a nombrar la gestión. Como dice Frigerio (2004):

Si la política incluye pero desborda el mero gestionar, podríamos temer que el concepto de gestión haya quedado más próximo a “hacer algo sobre lo que ya

está”. Mientras que la idea de gobierno –asociada a la noción de lo político y vinculada claramente a la del poder- remitiría a la posibilidad de cambiar, modificar, distribuir; es decir, a hacer presente lo ausente. Hacer que esté lo que hoy no está (p. 8).

A MODO DE CIERRE Y APERTURA

Las reflexiones e interpretaciones que se construyen se sostienen en una cartografía teórica con aquellos autores que se entrelazan y fundamentan el posicionamiento de quien investiga. El nivel teórico en una investigación, al igual que el nivel epistemológico, se presenta como acto fundante que se reconoce en las interpretaciones que se realizarán sobre la palabra de los distintos actores institucionales y que darán cuerpo a los próximos capítulos.

Es una propuesta que despliega un conjunto de categorías de análisis como las concepciones de autoridad, el ejercicio del poder, el rol como experiencia y la gestión. La palabra de los distintos autores nos permite leer algunas claves para analizar el lugar y la experiencia que se construye en la Dirección Escolar de las escuelas secundarias.

Las conceptualizaciones, las afirmaciones de los actores institucionales, los interrogantes, las certezas o las dudas de quien investiga, serán parte del proceso dialéctico que permitirá analizar, reflexionar, interrogarnos y construir relaciones sobre aquello que en la Dirección Escolar se despliega, se oculta, simboliza y se significa en los diferentes sujetos que la habitan, ocupan, moran y hasta irrumpen cotidianamente. La teoría nos permitirá desarmar y enlazar las distintas dimensiones que constituyen nuestro objeto de estudio con un análisis interpretativo que iremos desplegando en los diferentes capítulos. Es una invitación a transitar un camino donde se pondrán en juego las referencias teóricas, epistemológicas y empíricas.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde Libros.
- Alvarez Uría, F. & Varela, J. (2009). *Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Ball, S.J. (1993). La gestión como tecnología moral. En De S. Ball (comp.), *Foucault y la educación* (Cap.VIII). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Ball, S.J. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, España: Paidós.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, España: Paidós.
- Berman, M. (2010). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Madrid, España: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carranza, A. (2005). Escuela y gestión educativa. *Revista Páginas. Revista Escuela de Ciencias de la Educación*, 7(5). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/15052>
- Deleuze, G., Foucault, M. (1972). Un diálogo sobre el poder. En M. Foucault (2008), *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones de Foucault*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Deleuze, G. (1999). Post-Scriptum sobre las sociedades de control. En G. Deleuze, *Conversaciones 1972-1990* (pp. 277-292). Valencia, España: Pre-textos.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.

- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1999). *¿En qué sociedad vivimos?*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Dussel, Inés. (2005). Pensar la escuela y el poder después de Foucault. En *Educación: ese acto político*. De Frigerio, G. (comps.). Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Ezpeleta, J. (1997). Reforma educativa y prácticas escolares. En G. Frigerio, M. Poggi & M. Giannoni (comps.), *Políticas, instituciones y actores en educación* de Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Foucault, M. (1977). Poderes y estrategias. En M. Foucault (2008), *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones de Foucault*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (1981). La gubernamentalidad. En R. Castel y otros, *Espacios de poder*. Madrid, España: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar*. España: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1999a). Verdad y poder. Entrevista con M. Fontana. “Verité et pouvoir”, en *L’Arc*, 70, N° especial, 1971, págs. 16-26. En M. Foucault, *Estrategias de poder. Obras esenciales. Volumen II* (pp. 41-55). Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (1999b). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. España: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2008). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Filosofía. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Garay, L. (2002). *Investigación Educativa, Investigadores y la Cuestión Institucional de la Educación y las Escuelas*. Córdoba, Argentina: Centro de Investigaciones. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. (IV Módulo)
- Goffman, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Itkin, S. (2004). Entrevista a Graciela Frigerio: De la “gestión” al “gobierno de lo escolar”. *Novedades Educativas*, 159. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Frigerio_entrevista.pdf
- Kojève, A. (2004). *La noción de autoridad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Lukes, S. (2007). *El poder. Un enfoque radical*. Madrid, España: Siglo Veintiuno.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramática del individuo*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Remedi Allione, E. (Coord.) (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza Valdez Editores.

Revault d'Allones, M. (2008). *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Sennett, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.

CAPITULO II

**LA DIRECCIÓN ESCOLAR de la EDUCACIÓN
SECUNDARIA entre 1980 a 2010. Provincia de
Córdoba**

LA DIRECCIÓN ESCOLAR de la EDUCACIÓN SECUNDARIA entre 1980 a 2010. Provincia de Córdoba

La historia nos dice, nos inscribe, nos refiere, nos ancla en un tiempo, en una época...

Inscribir la vida de las escuelas en los tiempos y acontecimientos históricos es sustancial para comprender aquello que a los sujetos escolares se les hace a veces invisible, en especial, cómo algunas políticas globales y políticas educativas, en particular, establecen condiciones y pautas para la existencia de las instituciones escolares. Es importante señalar que la intención de este trabajo no es relatar la cronología de algunos acontecimientos centrales del proceso histórico desde 1980 hasta la actualidad, sino reconocer cómo algunos de ellos delinearon y determinaron la vida de las sociedades y, específicamente, la de la escuela secundaria en el sistema educativo argentino, haciendo zoom en los modos y sentidos construidos sobre la Dirección Escolar.

Es necesario bucear en los orígenes de la escuela secundaria para comprender algunas particularidades que hoy vemos en ella. La historia nos ofrece elementos de análisis para reconocer e interpretar lo que se sostiene en el tiempo, que perdura y, por otro lado, aquello que se modifica, que se propone como nuevo, una muestra del diálogo permanente entre lo instituido y lo instituyente.

En este trabajo se ha establecido un recorte temporal que contempla las décadas entre 1980 y 2010, período que se considera con transformaciones importantes: por un lado, respecto a la configuración de la escuela secundaria, su estructura organizativa y pedagógica y, por consiguiente, en la conducción de las mismas; por otro lado, porque son profundas las transformaciones sociales que han modificado en ese período a quienes habitan las escuelas, por ende, a los sentidos y representaciones sobre lo que en ellas sucede.

Las instituciones escolares reconocen su existencia, con bordes cada vez menos sólidos, donde el adentro y el afuera se modifican a partir de los lineamientos que las grandes políticas económicas, sociales y culturales definen para la sociedad en su conjunto. Esta cuestión social, entendida como *“la distancia que media entre las constituciones democráticas y la realidad de una vida social marcada por grandes desigualdades económicas, sociales y políticas”*,

(Álvarez Uría & Varela, 2004, p. 16) expresa el contenido de lo que se vive en las instituciones. Es la sociología y, en particular, la sociología de la educación la que muestra, por un lado, las diferentes visiones de la sociedad según los momentos históricos; y, por otro lado, la relación que se reconoce entre la configuración social de un tiempo con los modos de organización y funcionamiento de las instituciones educativas. En esta relación entre políticas globales, políticas educativas, realidad y vida escolar, encontramos el marco de referencia necesario para comprender e interpretar cómo su interdependencia, las acciones de los sujetos, los escenarios, los territorios, las significaciones que se construyen, cobran vida en las escuelas. En palabras de un actor entrevistado:

“Pero, no obstante, a pesar de la gran problemática social que atraviesan, no sé si es grave pero es la mayoría, pero sí en muy muchos chicos de la población escolar, hay un fuerte deseo de los padres de que los chicos estén incorporados en el sistema. Eso lo vemos como algo muy positivo. Más allá de los problemas que tienen...” (Directivo 3)

El sistema educativo argentino intentó responder a las necesidades de la sociedad a través del tiempo en distintos contextos políticos, económicos y culturales. Esta expresión no significa que las escuelas hayan logrado responder a las expectativas de todos los grupos sociales, sino que representó, en la mayoría de los casos, las propuestas y los cambios de los grupos hegemónicos.

En este recorte histórico propuesto podemos encontrar los enlaces de aquello que hemos expresado en el párrafo anterior y comprender, de esa manera con mayor profundidad, el período que intentamos analizar. Solo estaremos mirando los principios y sentidos que movilizaron la creación y configuración de la escuela secundaria en nuestro territorio y, en particular, cómo se fue delineando la Dirección de las mismas. Es importante señalar que es posible que no se encuentre en este capítulo una historización completa de la escuela secundaria, sino aquellos ejes e hitos que nos permitieron realizar pinceladas de la educación y, específicamente, del gobierno escolar. En el capítulo se propone, a modo de estructura, una división en etapas que abarcan procesos de configuración del gobierno escolar, de la dirección de nivel secundario. Primero desde los orígenes hasta 1880 como una etapa de conformación del nivel; de 1880 a 1980 donde se reconocen cambios y, finalmente de 1980 a 2010 período de reformas y transformaciones.

LA ESCUELA SECUNDARIA Y SU GOBIERNO

I. De los orígenes a 1880

Nuestra población encuentra en su génesis marcas, huellas profundas que la Conquista de América produjo y en ese marco se comenzó a configurar un sistema educativo. Al exterminio y opresión de la población aborígen producida tanto desde la corriente del Norte como la del Plata en nuestro territorio, continuó con la imposición de una lengua, una religión, costumbres, leyes, un pensamiento educativo con una organización y metodología escolástica (Solari, 1995). La Iglesia y el Estado español unidos en la configuración de una propuesta educativa. Nuestro foco estará en la escuela secundaria y en su evolución con las características que hacen a su constitución como nivel dentro de un sistema educativo y particularmente, la conformación de su gobierno escolar.

I. a. Siglos XVII y XVIII

En el período colonial de América Latina, en particular en el **siglo XVII**, la Iglesia comenzó a desarrollar en sus conventos los primeros “estudios preparatorios”, en especial en gramática y filosofía, con una fuerte impronta de formación religiosa y moral, estudios a los que hoy denominaríamos estudios secundarios. El desarrollo y gobierno de estas instituciones estaba en manos del clero, destacándose la congregación de los jesuitas, quienes trasladaron la organización del estudio según la “Ratio Studiorum”.¹ Entre algunos colegios creados se destaca el Colegio Monserrat en 1687 en la ciudad de Córdoba. El gobierno escolar estaba a cargo de un Rector.

El **siglo XVIII** encuentra al territorio del Río de la Plata con condiciones políticas y económicas diferentes al período anterior. La Dinastía de los Borbones en el poder de España decidió la expulsión de los jesuitas en América; con ellos se expulsaba a un sector de la Iglesia muy comprometido con la educación y la cultura. Las ideas del movimiento de la Ilustración que imperaban en Europa impregnaron la educación del territorio americano con el desarrollo

¹ La Ratio Studiorum es el Plan de estudios pedagógicos de los jesuitas pensado para sistematizar y organizar los múltiples colegios que estaban bajo su órbita.

de propuestas liberales y enciclopedistas, con la intención de reconocer en la educación una forma eficaz de alcanzar el progreso. Estas ideas se desarrollaron en el marco de la estructura política-económica de los virreinos. En el caso del Virreinato del Río de la Plata, el Virrey Juan José Vértiz creó en Buenos Aires en 1783, el “Real Colegio Convictorio de San Carlos” emulando al Colegio Monserrat, como espacio preparatorio para estudios universitarios (Solari, 1995, p. 32). Su autoridad máxima sigue siendo la de Rector, como en sus orígenes.

I. b. Siglo XIX

En el **siglo XIX**, en consonancia con el inicio del período revolucionario, los gobiernos que se sucedieron en el Río de la Plata quisieron plasmar la idea de una educación republicana, donde la formación de los niños y jóvenes fortaleciera el distanciamiento de aquello que fijó el orden colonial. Buscaban establecer así un nuevo orden que reconociera principios revolucionarios y de libertad.

Las principales medidas adoptadas siguieron otorgando impulso a las primeras letras y en cuanto a los estudios preparatorios, continuaron con vaivenes. La propuesta histórica planteada se adentra en un transcurrir de gobiernos y políticas educativas que han construido el andamiaje que fue dando forma a la escuela secundaria.

A continuación, se hará la enunciación de algunos acontecimientos que se considera han ido definiendo este nivel educativo y su gobierno:

Primera década del Siglo XIX:

Durante el proceso revolucionario los estudios preparatorios quedaron circunscriptos a los conventos. El Colegio San Carlos siguió funcionando entre el desamparo y la convicción de formar a los jóvenes. En 1817 el Director Supremo Pueyrredón “*se propuso restablecer el antiguo colegio*”, con el objetivo de proporcionar una educación sólida, uniforme y universalmente extendida a los jóvenes. Crea así “*el Colegio de la Unión del Sud... en 1818*” (Solari, 1995, p. 55) con una educación religiosa. El Rector era quien velaba para que se desarrolle la formación cristiana de los jóvenes.

En Córdoba el Colegio de Monserrat continuaba dedicándose a “*los cursos de repetición para los alumnos que cursaban estudios superiores*” (Solari, 1995, p. 56). Y en 1817, en Mendoza, se crea para la enseñanza secundaria el Colegio de la Santísima Trinidad que por primera vez no incluyó formación religiosa.

La década rivadaviana (1820-1827):

Bernardino Rivadavia ocupó dos cargos durante este período: como Ministro de Gobierno y Relaciones Exteriores en la gobernación de Buenos Aires de Martín Rodríguez entre 1820-4 y luego fue Presidente de la Nación nombrado a partir de la Constitución de 1826, rechazada ésta por las provincias por su propuesta unitaria. Renunció en 1827. En esta etapa se reafirmó la importancia de la educación como un medio para formar a la niñez y la juventud, pero se la restringió a centros urbanos importantes y a una población selecta, no incluyendo a pobladores alejados o con descendencia nativa. Para promover la educación elemental propuso el sistema lancasteriano que resolvía la falta de maestros con monitores como colaboradores y uniformaba metodológicamente la enseñanza.

A la escuela secundaria la intentó desarrollar a través de dos escuelas: el Colegio de Ciencias Morales para la instrucción clásica y el de Ciencias Morales en la formación científica. En realidad, sólo pudo fundar el primero que reemplazó al Colegio de la Unión del Sud. En el interior sólo dos provincias tuvieron escuelas oficiales en este nivel, Córdoba con el Colegio de Nuestra Señora de Monserrat y, la provincia de Mendoza con el Colegio de la Santísima Trinidad. Ambas instituciones promovieron la mejora de los conocimientos en diversas áreas.

La educación con Rosas (1827 -1852):

En las décadas en las que Rosas gobernó no hubo cambios profundos en la educación secundaria en particular, aunque sí en la propuesta educativa en general. Podríamos considerar que fue un período que expresó la tensión entre innumerables conflictos armados en los campos político y militar, tanto internos como externos. Puiggrós (2015) señala que “*Rosas estuvo en contra de la obligatoriedad escolar y del conjunto de principios pedagógicos liberales y modernos (...). Se trataba, pues, de transferir los establecimientos públicos al sector privado*” (p. 61). Los historiadores presentan a esta época en extremos opuestos, desde

considerarlo un gobierno con características federales preocupado por una política nacionalista, hasta entenderlo solo como la expresión de una tiranía.

Solari (1995) presenta este período en un capítulo que denomina “La Educación en la época de la anarquía” diciendo “...bajo la tiranía desapareció el periodismo libre para ser reemplazado por una prensa escrita por plumas mercenarias (...); y la educación pública, desamparada por Rosas, sufrió un terrible retroceso” (pp. 85-86). Hubo una supresión de escuelas elementales y una exigencia a los docentes de aceptación dogmática y de principios. Según Solari (1995) “su primera tentativa... fue ‘uniformar’ a los educadores desde el punto de vista de su ideología” (p. 88).

En 1836 se produce el regreso de un grupo de sacerdotes jesuitas a quienes Rosas autorizó a ubicarse en el viejo Colegio Seminario de Ciencias Morales de la Provincia de Buenos Aires (surge de la unión del Colegio de Ciencias Morales con el de Estudios Eclesiásticos). Los habilitó a enseñar en cátedras de Lengua, Teología, Matemática, entre otras. La expulsión de los jesuitas por parte de Rosas en 1842 no provoca el cierre del colegio, sino que continúa con la denominación de Colegio Republicano Federal. Por otro lado, Solari (1995, p. 99) manifiesta que la escuela secundaria en el interior del territorio tuvo poco desarrollo, siendo los colegios existentes los encargados de sostener los estudios preparatorios.

Desde otra perspectiva, Ramallo (1989, p. 26) presenta esta época como “*Época del federalismo y la unidad nacional (1820-1852)*”, donde se restauró “*el modelo del hombre argentino: patriotismo federal, religión católica, ilustración sólida, han sido y serán siempre la base de educación (...)*”, reconocido especialmente en el Colegio Republicano Federal entregado al Padre Majesté como Director.

Un aspecto interesante a considerar es que este colegio se regía por un Reglamento elaborado por Marcos Sastre, que señalaba en su artículo 1º: “*El Gobierno y Dirección del Colegio corresponde exclusivamente al Director*”, y se ampliaba en el artículo 6º: “*Nunca faltará el Director o el Sub-Director de la presencia de los Colegiales, en el Colegio y en todos los actos de comunidad, velando incesantemente sobre la conducta de los alumnos, el cumplimiento de los reglamentos y el orden general del Establecimiento en todos sus departamentos*” (Ramallo, 1989, p. 49). El lugar de la Dirección es destacado en aspectos como la presencia, el cumplimiento del reglamento y del orden general sin ninguna expresión

de aspectos que hagan a cuestiones curriculares y pedagógicas, o por lo menos no expresados en forma explícita.

La sanción de la Constitución Nacional en 1853 otorgó a la organización política, económica y cultural de la sociedad de nuestro territorio un marco diferente. La educación comenzaba a ser parte de la vida social como un derecho reconocido.

¿Formar al ciudadano? De 1862 a 1880:

Un párrafo aparte en el siglo XIX merece el período presidencial que se denominó de “Organización Nacional” (Solari, 1995, p. 139) o de “Organización Constitucional” (Ramallo, 1989, p. 55), con las presidencias de **Mitre en 1862-1868, Sarmiento 1868-1874 y Avellaneda 1874-1880** ya que se reconoce un lugar destacado a la educación en relación con la necesidad de “formar al ciudadano”. La intención era dar forma a la nacionalidad, al sentido de patria, en especial ante la afluencia importante de inmigrantes que poblaban nuestro territorio y a quienes se consideraba había que incluir no solo territorialmente sino respecto a la idiosincrasia. Puiggrós (2015) señala que la clase dirigente de esta época soñaba para sus hijos una formación:

...enciclopédica, dirigida hacia los estudios profesionales universitarios o a la actividad política separada del trabajo (...) dos orientaciones, una enciclopédica y la otra práctica (...). Algunos soñaban con un país de estancias donde una fuerte autoridad pusiera orden entre inmigrantes, anarquistas y demás peligros sociales, y otros imaginaban posible un país de gente industriosa que abriera fuentes de trabajo y modernizara sus instituciones (p. 79).

El proyecto político desarrollado en la presidencia de Mitre otorgó un lugar sustancial a la “educación superior”, en consonancia con el proyecto de unificación nacional con base en Buenos Aires, y cuyo principal interés “*era desarrollar una educación secundaria dirigida a la minoría ilustrada*” (Puiggrós, 2015, p. 78). Se consideraba fundamental la formación de las élites para que gobernaran o también para que acompañaran al gobierno cumpliendo las funciones que se necesitaban para desarrollar la estructura estatal. El Estado tenía la gran responsabilidad de propiciar la educación para que la sociedad alcanzara el progreso (Solari,

1995, p. 140). Sarmiento, en cambio, durante su presidencia le otorgará ese lugar más destacado a la “instrucción primaria”, universal y civilizatoria.

Como primera medida en el campo educativo, Mitre decide enviar dos comisionados al interior, uno al Colegio Monserrat de Córdoba y otro al Colegio de Concepción del Uruguay, para que realicen un informe que dé cuenta de la situación de estas dos instituciones en relación a la función que las mismas debían cumplir. Una vez analizados ambos informes y con la definición de una política centralizadora del gobierno nacional, se determinó la nacionalización (1854) de la Universidad de Córdoba y del Colegio Monserrat, que hasta el momento se encontraban bajo la órbita de la Iglesia Católica.

Esta propuesta de Mitre puntualiza dos aspectos que expresan el pensamiento de la época: por un lado, la laicidad de la educación y por otro, la nacionalización de instituciones; ambos principios configuran parte del basamento en el origen de la escuela secundaria para que “(...) *formaran una minoría enérgica e ilustrada, habilitada para la vida social, por medio de la cual el saber obrara sobre la masa de la ignorancia (...) enseñándoles a leer y escribir, moralizándolos (...) hasta igualar la condición de todos, objetivo e ideal de toda verdadera democracia*” (Solari, 1995, p. 140).

En cuanto al primer aspecto, la educación laica, es interesante el caso de Córdoba, en donde se constituye un grupo que fue denominado, según Roitenburd (2001), Nacionalismo Católico Cordobés² (NCC). Puiggrós (2015) señala que eran tiempos en los que se buscaba garantizar la libertad de cultos y la Iglesia se consideraba con derecho a sostener la primacía religiosa y pedagógica. Así es como constituyen “un protopartido político nacionalista católico” (p. 83) reivindicando que la Iglesia Católica era quien representaba la educación desde un lugar legítimo. El modelo educativo que proponían era:

“(...) parte de una más amplia propuesta de organización de la sociedad (...) de un ideal de sociedad jerarquizada y de mayorías que deben ser encuadradas a través de normas de control y sujeción (...). Los valores que deben ser transmitidos a través de la educación son los “dogmas”, según una interpretación tributaria de una matriz profundamente integrista de la Iglesia

² El Nacionalismo Católico Cordobés es un movimiento que se desarrolla entre 1862 a 1944 aproximadamente, y que intenta que algunos sectores de la Iglesia conserven los resortes de la educación sostenidos en los dogmas. Roitenburd expresa que la matriz establece como pilares “la autoridad, las jerarquías y la conservación de la “tradición católica”. Desde allí se delinea el “sujeto educativo” coherente con tal modelo”. (2001, p. 62)

Universal, que hace de la autoridad, las jerarquías y la conservación de la tradición católica sus pilares” (Roitenburd, 2001, pp. 61-62).

Es una forma de pensar las escuelas que es necesario tener en cuenta ya que la misma perdura, en muchos casos, en nuestra provincia.

En cuanto al segundo aspecto, en 1863 la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires comienza a institucionalizar la escuela secundaria. Una característica fundamental es que allí encontramos uno de los primeros antecedentes en la conformación del gobierno escolar específico de cada institución. De la lectura del reglamento de creación de este Colegio se reconoce que el mismo estaría a cargo de un Rector y un Director de Estudios. El primero se abocaría a la dirección económica del establecimiento y al cuidado de la disciplina interna con independencia de la dirección profesional que estaba con exclusividad a cargo de la Dirección de Estudios. Es interesante la división de tareas planteadas, es decir, un Rector que pone el orden y la firmeza, con una especial referencia en sus funciones administrativas y a la vigilancia disciplinar y, por otro lado, un Director de Estudios dedicado a cuestiones pedagógicas. En este último cargo se destacó el Dr. Amadeo Jacques quien tenía una importante formación pedagógica y filosófica, incluso se dice tenía *“dotes extraordinarias de personalidad, talento y hasta una talla imponente que infundía respeto por mera presencia”*.³ Es la imagen de un Rector que se expresa en su formación, pero también en la presencia física, en la personalidad como si fueran condiciones necesarias para imponer una función. Podemos aventurar que será recién desde mediados del siglo XIX en adelante, cuando reconozcamos algunos cambios en el gobierno escolar a partir de la elaboración del Estatuto del Docente, entre otras iniciativas.

Estas medidas de Mitre generaron diferencias profundas con los grupos identificados con el NCC. Sarmiento, en cambio, que en realidad encontró en esas diferencias una posibilidad de separarse de Mitre, buscará acordar algunos aspectos con el NCC que permitieron desarrollar y extender la instrucción primaria. De esta manera Roitenburd (2001) señala *“...que la instrucción primaria, artes y oficios y la educación de la mujer quedan íntimamente articulados, en el discurso de la cuestión social. La aspiración al “orden”, justifica un*

³<http://www.taringa.net/posts/info/1021281/Colegio-Nacional-de-Buenos-Aires.html>. Recuperado el 13 de julio de 2015

modelo escolar promotor de relaciones de sujeción y obediencia” (p.75). ¿De qué modelo escolar hablamos? De aquel que reconoce al maestro como quien está plenamente abocado a su función en coincidencia con la concepción de “apostolado o sacerdocio”; y en ese marco, la autoridad se sostiene en el respeto, el orden y el disciplinamiento.

Finalmente, para este período, destacamos que en 1878 se sancionó la Ley Nacional 934 que, según Ramallo (1989) fue “*impropiamente llamada de libertad de enseñanza, en la que se estableció que los alumnos de los colegios particulares tendrían derecho de presentarse a examen parcial o general de las materias que comprendía la enseñanza secundaria de los Colegios Nacionales*” (p. 69). En realidad, fue la única ley sancionada respecto a la educación secundaria, en cambio se sancionó la Ley de Educación Primaria (Ley 1420 de 1884) que ratificó el lugar prioritario que este nivel tuvo en los gobiernos de este período, y más adelante, se sancionó la Ley Universitaria (Ley Avellaneda de 1885). Puiggrós (2015) expresa que “*la escasa comprensión de la enseñanza media como un nivel integral está demostrada en la falta de legislación específica*” (p. 87).

II. La escuela secundaria entre 1880 a 1980

En el trayecto del siglo que se conforma desde **1880 a 1980** se destaca el surgimiento de teorías o tendencias pedagógicas, psicológicas y sociológicas que incidieron en algunos aspectos de la realidad escolar existente, en especial, en aquello que hace referencia a cuestiones curriculares, de enseñanza y de análisis de la relación alumno-docente como componentes sustanciales de la educación. Es un período en el que se profundizó la formación de la Nación y en ella, la escuela como institución clave para esa configuración. La escuela continuó ofreciendo el espacio para la enseñanza del sentido de nacionalidad a través de una docencia que guiaba su tarea desde una profunda vocación, casi en condición de sacerdocio. Este sentido ubicó al magisterio en un lugar no profesional, en una tarea cuya dedicación abarcaba su vida adentro y afuera de la escuela, es decir, tanto lo laboral como su vida personal. La imagen social parecía mostrar que no había un fin económico que guiara este trabajo sino más bien un prestigio social, mirada que se sostuvo hasta las décadas del 50 al 70

cuando las nacientes asociaciones gremiales de la educación comienzan sus luchas y alcanzan uno de sus primeros logros: el Estatuto Docente de 1958.

Pueden distinguirse, en nuestro territorio, dos etapas en las tendencias pedagógicas desarrolladas desde los primeros tiempos **hasta 1960** (Solari, 1995): el Positivismo y el pensamiento antipositivista y Espiritualismo.

Por un lado, el ingreso del Positivismo⁴ en las décadas de **1880 a 1920** aproximadamente, corriente de pensamiento de la época que se inscribió como modelo hegemónico en el campo sociológico y pedagógico. Esta corriente dio fundamentos a un proyecto social y educativo que propició líneas de acción práctica, experimental, unidireccional para el desarrollo y análisis de las instituciones, que tuvo presencia en la escena educativa con gobiernos que ponían el acento sobre cánones ya establecidos como era la creación de escuelas y/o modificación de programas escolares necesarios para posibilitar el progreso, *“Se elaboró modelos dirigidos a ordenar, reprimir, expulsar o promover en la escuela sistemáticamente a la población, alcanzando la mayor correlación posible entre raza, sector social y educación proporcionada por el Estado”* (Puiggrós, 2015, p. 96).

Puiggrós (1990) plantea la predominancia de la tendencia pedagógica de los normalizadores⁵ entre 1885 y 1916, que proponían una educación laica y estatal con métodos de enseñanza que coincidían con la idea de *“(…) tanto se analizó la capacidad de conducción como un don de dominio y control de los dirigentes sobre las grandes masas, como que se consideró que la consustanciación del acto educativo era un efecto de la influencia del maestro sobre el alumno”* (p. 296). La escuela como aparato escolarizador era expresión de las características del gobierno de la época en que se vivía. Pero no todos los docentes eran normalistas, sino que otros denominados *“democrático-radicalizados, los socialistas y los libertarios, coincidían en la experimentación de una educación alternativa (...) Experimentaron formas de gobierno*

⁴ Ritzer (2001) señala que el positivismo, como teoría sociológica imperante en la época, tiene su origen en el pensamiento de A. Comte quien presenta su ley de los tres estadios para explicar las cosas de la sociedad. El recorrido se produce desde el estadio teológico (búsqueda del conocimiento absoluto); se pasa al estadio metafísico (transitorio); y el último, el estadio positivo que propone una búsqueda de leyes invariantes, único sistema capaz de garantizar orden y progreso. Este último se lograría por la extensión del conocimiento y la perfección de la relación entre las partes del sistema social. (pp. 116-117)

⁵ Los normalizadores según Puiggrós (1990, pp. 40-41) era una de las tendencias pedagógicas entre 1885-1916 que se diferenciaba entre *normalizadores católicos*, adversos a la hegemonía del Estado en la educación; y *los normalizadores laicos*, con diferentes facciones internas propugnaban las ideas republicanas, positivistas y la idea de formar al ciudadano desde la concepción sarmientina.

escolar donde los alumnos participaban con amplios poderes, nuevos métodos de enseñanza, formas disciplinarias consensuadas con la comunidad educativa” (Puiggrós, 2015, pp. 100-101).

Por otro lado, y en contraposición a esta corriente en las décadas de 1920 a 1943 aproximadamente, el pensamiento antipositivista y el espiritualismo, aportaron una nueva mirada sobre las escuelas, desarticulando algunos sentidos presentes y generando una propuesta educativa-pedagógica activa. Se propone una formación integral del niño, un sujeto pedagógico portador de valores trascendentales. Puiggrós (2015) define a las corrientes espiritualistas como aquellas que “proporcionaban un marco general (...) de valores que trascendían las limitaciones del nacionalismo conservador y del liberalismo (...)” (p. 103). Además, señalará: “El espiritualismo, antimetodismo y participacionismo democrático (...) tendrán en el gobierno radical mejores condiciones para (...) impulsar reformas de consideración”. (p. 105). Asimismo, la burocratización no propició estos cambios.

En estas corrientes desde 1880 a 1943 hubo una preocupación en la formación del Magisterio, formación de la docencia para el campo disciplinar, para el aula, pero no se considera ninguna formación específica para quienes deben conducir las escuelas. En este sentido el criterio clave para la conducción era la rectitud en consonancia con la rigidez metodológica positivista. La experiencia, algunas condiciones naturales o innatas, y cualidades personales, bastaban para ocupar el lugar de quien era responsable de la conducción de las escuelas respondiendo a las características y principios que definía cada línea de pensamiento.

En contrapartida, el espiritualismo profundizaba una búsqueda de participación democrática en la planificación y gestión escolar. Carlos Vergara, pedagogo que a los 22 años fue director de escuela, es presentado como un exponente de estas ideas. Puiggrós (1996) señala en parte su pensamiento “...el Estado debe garantizar la libertad del pueblo para fundar y dirigir escuelas, de manera que no se degrade en un ambiente social oscurecido, donde falte el concurso intelectual de los mejores cerebros” (p. 201). Y también podemos leer en Terigi y Arata (2011) la circular a padres que Carlos Vergara envía cuando era Director de la Escuela Normal de Mercedes en la apertura de clases de 1889. Algunas ideas (pp. 84-85):

“Señor:

Con el objeto de que usted pueda cooperar con mayor eficacia al buen éxito de su hijo en esta escuela, ponemos en su conocimiento los siguientes preceptos del régimen disciplinario establecido:

1° No se impondrá castigo alguno, ni penitencia.

2° El medio de corregir a los alumnos será siempre la convicción, con palabra amistosa.

3° El Director y los profesores reconocen que no tienen derecho de tocar la dignidad del alumno, ni siquiera con una mirada.

.... La Dirección"

Lo expuesto corresponde a una etapa donde la convicción era desarmar un estilo de escuela con una dirección rigurosa para propiciar una escuela con más libertad y democracia. Es así que en una circular interna Vergara definiría que en su escuela *“ni el Director ni empleado alguno de la escuela podrá obligar a un alumno a que haga algo empleando medios que no sean con espíritu familiar y amistoso”*. (p. 84)

Ramallo (1989) presentará este período de la educación dividiéndola también en dos etapas, pero su enunciación será diferente: Época de la nueva Argentina (1880-1916) y Época de los gobiernos radicales y la crisis mundial (1916-1943). Enumera como acontecimientos del primer período la realización del Congreso Pedagógico en 1882 y la sanción de las leyes 1420 en 1884 y Láinez en 1905. Respecto del segundo, destaca la profundización de una educación estatal y laica, y la realización de la Reforma Universitaria de 1918.

La escuela secundaria como nivel dentro del sistema educativo nació, como ya señalamos, impulsada por Mitre y dirigida *“a la población que tenía posibilidades de acceder a cargos dirigentes en el país (...) objeto de interés de la oligarquía porteña”* (Puiggrós, 1990, p. 92) y no sufrió importantes modificaciones en el período de los gobiernos radicales, es decir, hasta 1930. Esto último se reafirma al señalar que autoridades en el ámbito de la educación como Clotilde Rezzano y Rosario Vera Peñaloza *“...pese a la posición progresista que por entonces ambos sostenían (...) no lograron reformar la enseñanza media”* (Puiggrós, 2015, p. 113).

Podemos señalar incluso, que en general, los cambios en el nivel secundario fueron limitados hasta el período comprendido **entre 1946 al 55**, en el que el peronismo establece aquello que considera un proceso de democratización de la educación, es decir, la ampliación del acceso a diversos sectores sociales. Bernetti y Puiggrós (1993) señalan que en el capítulo de educación del Primer Plan Quinquenal (1947-1951) se destaca:

...la búsqueda de una filosofía educacional que equilibre materialismo e idealismo, el principio de democratización de la enseñanza entendiéndola como un patrimonio igual para todos, una modalidad de compensación que

debe ofrecerse a quien no tiene las oportunidades de educación que otros poseen. Destaca también la preeminencia de las aptitudes y no de los medios de los que se dispone, como determinante necesario en las posibilidades de educación de la juventud argentina. Se destaca el concepto de enseñanza práctica y profesional en el nivel medio (...) (p. 236).

En este período el concepto de enseñanza práctica y profesional se expresó en el incremento de la matrícula de las escuelas técnicas y profesionales; la creación de escuelas-fábricas y colonias-escuelas. La extensión de la educación a los sectores obreros fue, quizás, el principio democrático más evidente de las escuelas, aunque continuaron las diferencias con los grupos conservadores en relación a las escuelas seleccionadas por uno u otro sector. Este crecimiento exponencial de las escuelas técnicas o profesionales estaba en relación a la propuesta política y económica del momento, con nuevos modos de vincular la educación con el trabajo. Había una valorización de la educación laboral y, por otro lado, se mantenía el bachillerato común propuesto por Mitre, *“una brecha entre distintas concepciones del sujeto de la educación argentina atravesaría el cuerpo de la educación media peronista, de punta a punta”* (Bernetti & Puiggrós, 1993, p. 240).

El sistema creció en su matrícula en todo el país, aunque la estructura académica y de gobierno siguió con la propuesta de la generación del '80 (Bernetti & Puiggrós, 1993, p. 241). Cuando hablamos de gobierno escolar reafirmamos la idea de autoridades institucionales y docentes que sostenían un ideal de enseñanza con cierta rigidez, es decir indiscutible, con metodologías y didácticas ya establecidas y con una profunda concepción determinista en la naturaleza del joven alumno. En lo que respecta a la dirección de las escuelas, estaba instituida la figura de Rector con funciones específicas de organización y administración.

La creación de la Universidad Obrera Nacional en 1948 fue una variante a destacar y fue motivada por distintas causas como la formación y especialización que se lograba en las escuelas fábricas pero que no les otorgaba a sus estudiantes un título universitario. En este caso Bernetti y Puiggrós (2006) señalan respecto a su gobierno que *“El Rector era nombrado por el PEN, pero debía ser egresado de la Escuela sindical superior de la Confederación General del Trabajo y sería asesorado por un Consejo formado por representantes de industriales y de obreros”* (p. 268).

Es importante señalar, para reconocer el proceso de desarrollo de la educación secundaria que, la reforma de la Constitución de 1949, incorpora el llamado principio de subsidiaridad del Estado respecto a la educación, paso que posibilitó el crecimiento de la educación privada desde 1880 (Bernetti & Puiggrós, 2006, p. 244). El accionar de esta educación ya se regulaba con el Estatuto para el Personal Docente de los Establecimientos de Enseñanza Privada de 1947 que ajustaba la relación con el Estado y con el personal de acuerdo a la ley. También con la reforma del '49 la escuela secundaria se restringió para los estudiantes más capaces, y promovió el desarrollo físico de los jóvenes diferenciándose aún más de la propuesta del Plan Quinquenal. Por otro lado, se reafirmó que sólo la educación primaria y la universitaria serían gratuitas desde donde podemos interpretar que se sigue sosteniendo al nivel secundario para una población más restringida, de elite, con énfasis en la presencia de jóvenes con méritos.

En 1958, durante el gobierno de Arturo Frondizi, a partir de nuestra búsqueda por reconocer las transformaciones de la Dirección Escolar de la escuela secundaria, se produce otro acontecimiento importante, por la trascendencia, que se incorpora en el campo de la educación: la sanción del Estatuto del Docente como Ley 14473, que regula y define la vida profesional de los docentes. Haciendo zoom en nuestra temática, es interesante reconocer cómo en el artículo 101, cuando se hace referencia al escalafón, se nombra en forma indistinta la figura de quien conduce las instituciones educativas como Rector o Director, lo que no es menor si sostenemos la concepción según la cual la forma de nombrar tiene ciertas connotaciones.

El desarrollismo, o más precisamente, el tecnocratismo como tendencia educativa marcó el rumbo durante la década del 60 al 70. La formación de los jóvenes bajo el concepto de recursos humanos era fundamental para los sectores sociales dominantes de la sociedad predominante en América, desarrollada o con aspiración de serlo. Para posibilitar la ampliación de este modelo y visión se requería de una Dirección Escolar que planificara y controlara, que fuera operativa, que posibilitara que la función de educar se llevara a cabo en determinadas condiciones, donde no eran deseables disfuncionalidades ni conflictos.

Se reafirma en este período la presencia de la educación bajo la órbita privada en particular, desde la Iglesia Católica. Al respecto, Puiggrós (1997) señala:

El Estado desarrollista no tuvo la fuerza suficiente como para reformar el sistema educativo nacional, adecuándolo a las demandas de modernización y

democratización que a fines de la década de 1960 aquejaron a todos aquellos sistemas escolares occidentales que habían sido eficaces extendiendo la escolaridad básica y media al conjunto de la población (p. 19).

Los discursos de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) recomendaban la formación, la educación en relación con el desarrollo económico y social de las sociedades americanas. Era el camino para crecer a largo plazo. Es importante recordar que bajo los principios expresados en estas tendencias educativas subyacía la corriente sociológica del funcionalismo que daba fundamentos a las ideas de progreso, de una institución educativa entendida como conjunto de sistemas relacionados entre sí para permitir el cumplimiento de la función de educar. La perspectiva tecnocrática avanza un paso más en esta concepción de la educación, y propone un pragmatismo que requiere de planificación y control que otorgue certezas “(...) *planeamiento como garantía de previsión y resolución de los problemas políticos más acuciantes*” (Southwell, 1997, pp. 112-113). En ese lugar se requería la Dirección Escolar antes enunciada, que planificara y controlara, que evitara conflictos que pudieran producir alguna disfuncionalidad.

Con el gobierno de Arturo Illia, a partir de **1963**, Puiggrós (2015) destaca que “(...) *su mayor importancia radicó en la apertura democrática del campo educacional, hasta donde lo permitían los límites de lo tolerable puestos por la Iglesia y los núcleos duros de la cultura normalista (...)*” (p. 153). Fue una etapa en la que se encontraba vigente el Estatuto Docente que movilizaba elecciones gremiales y cambios pedagógicos y propiciaba un buen clima en las instituciones educativas. Aun así, no hubo cambios sustanciales.

La **década del '70** estuvo signada por procesos antidemocráticos que se vieron plasmados en la educación con represión, clausuras y ausencia de propuestas innovadoras. A modo de presentar la convulsión de los tiempos enunciamos los gobiernos que se sucedieron en la década que se inicia con el quiebre de la democracia cuando el General Juan Carlos Onganía (1966-1970) derroca a Illia. De allí se suceden el General Roberto Levingston (1970-1971); el Teniente General Alejandro Lanusse (1971-1973); un interregno democrático: *Héctor Cámpora* ((1973); *Raúl Lastiri* (1973); *General Juan Domingo Perón* (1973-1974); *Ma.*

Estela Martínez de Perón (1974-1976). Y el retorno a los gobiernos militares con el Teniente General Jorge Rafael Videla (1976-1981) y, aunque por fuera de la década en cuanto a años, continúan hasta la llegada de la democracia los generales Roberto Viola, Leopoldo Galtieri y Reynaldo Bignone.

Se presenta un esbozo acotado en relación con el objeto de nuestro trabajo que se focaliza en la construcción de la figura de la autoridad en la escuela secundaria. Por ello no se produce una presentación profunda de estos tiempos que propiciaron una conducción jerárquica a nivel institucional y de sumisión a nivel superior-gubernamental.

El proceso de la dictadura que se extiende de Onganía a Lanusse, se caracteriza como conservadora y nacionalista, interrumpió toda experiencia democrática con un clima represivo. Con Onganía se constituye una etapa de clausura para la educación pública, las universidades y los movimientos estudiantiles, con un profundo exilio de docentes e intelectuales universitarios. El sistema educativo nacional no presentó grandes cambios, sólo hubo represión y conflictos con los docentes que se protegían en agrupaciones gremiales que serán el germen que permitirá en 1973 la creación de la CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina). Ya en 1972 con Lanusse se creará el Consejo Federal de Educación que no fue muy aceptado por los gobiernos provinciales.

En el interregno democrático vivido con el tercer mandato peronista de **1973 al 76**, la educación transita, con la lectura de Freire como pedagogo y con el ingreso de la psicología, una etapa que buscó construir lazos que posibiliten el acto educativo y la profundización de la formación de los educadores. Es una etapa donde la dirección de algunas universidades nacionales fue asumida por la izquierda peronista promoviendo una reforma pedagógica en la docencia, investigación y extensión universitaria, pero entró en conflicto con la tendencia del peronismo de derecha que promovió la desarticulación de la propuesta de modernización del curriculum con nuevos métodos de enseñanza y hasta la intervención de algunas universidades nacionales en 1974.

Finalmente, esta década se cierra con un período oscuro y sombrío que discurre entre el **'76 al '83** donde se paraliza la posibilidad de encontrar en la educación un espacio para todos. Puiggrós (2015) expresa *“la oligarquía, los sectores financieros, los capitales transnacionales y las fuerzas armadas tomaron a su cargo restituir al país el orden económico, político, social e ideológico...”* (p. 166). La interrupción en la vigencia de la Constitución Nacional da cuenta

de algunas de las condiciones de este período. “*El Estado dictatorial argentino fue altamente intervencionista en el sistema educativo. (...) Se pretendía romper el eje del sistema de educación pública para acelerar la privatización*” (Puiggrós, 2015, p. 171).

La vida escolar estaba afectada por numerosas intervenciones: importantes recortes curriculares, una formación de los jóvenes con ausencia de memoria, con falta de preguntas, un control que disciplinaba a través del respeto al orden jerárquico. Un disciplinamiento que requería la existencia de un docente “técnico” que ejecutara propuestas curriculares y una dirección que cumpliera e hiciera cumplir lo establecido.

Tiramonti (1989) al analizar este período expresa que el diagnóstico era “*un anacronismo de las relaciones de la sociedad y el Estado*” (p. 4), por lo que el sistema educativo serviría como instrumento para modificar esa relación. Más adelante señala:

El modelo educativo del período 1976-83 puede ser caracterizado en torno a cinco objetivos. Estos son: a) la clausura de los mecanismos de participación social en la orientación y conducción del sistema de enseñanza; b) la verticalización de la administración bajo control militar directo; c) la adaptación de los valores que se difunden a través del aparato educativo a las demandas de constitución de una sociedad disciplinada autoritariamente; d) el disciplinamiento autoritario de los comportamientos de todos los agentes comprometidos con la actividad escolar, y e) la transferencia de la lógica burocrática al ámbito escolar (p. 4).

La idea de clausura, verticalidad y disciplinamiento se conjugaron en la vida escolar con una dirección jerárquica orientada a formas próximas de control. Era la expresión o la réplica del estilo burocrático y autoritario de conducción del Estado en las instituciones educativas. Estas líneas han intentado presentar este período, de muchos quiebres y profundos cambios, en los modos de intervención que atravesaron nuestra realidad educativa. Sólo se delinearon algunas cuestiones generales ya que nuestro objetivo está centrado en profundizar las décadas que siguen.

III. La escuela secundaria entre 1980 a 2010

Cambios de fines del siglo XX

El retorno a la democracia exigió la atención de diversos aspectos estructurales en el gobierno para intentar recomponer la trama político-social y en ella, desarrollar propuestas educativas que acompañen un proceso de profundos desafíos.

Durante el gobierno de Ricardo Alfonsín (1983-89) se llevó a cabo el II Congreso Pedagógico de Educación Nacional (1984) que posibilitó un diálogo colectivo sobre lo que se esperaba de la educación en tiempos de libertad, superando así los procesos vividos con los gobiernos de facto. Su componente ideológico liberal laicista propiciaba una educación estatal. No obstante, las discusiones y debates a partir del Congreso, no produjeron en lo inmediato una iniciativa para la sanción de una ley que plasmara el conjunto de intencionalidades que tenía el gobierno. Aun así, Puiggrós (2015) considera que es *“probable que haya contribuido a la consolidación de una cultura pedagógica democrática que, pese al desastre educacional que sobrevino después, parece aún presente en la mayor parte de la comunidad educativa argentina”* (p. 179).

La presencia del gobierno democrático restituyó la multiplicidad de miradas y posiciones frente a las funciones de las cooperadoras, a las autoridades escolares y el poder que podía ejercer en relación a otros estamentos institucionales. El proceso democratizador en el interior de las escuelas fomentó la experiencia de los consejos de gobierno escolar y algunos centros de estudiantes con luchas políticas. Se produjo incremento de matrícula en todos los niveles, pero no hubo cambios estructurales en el sistema en esta etapa. La imposibilidad de definir una reforma educativa tenía sus fundamentos en: disputas internas del propio partido radical; la grave situación salarial de los docentes que concluyó en la Marcha Blanca de 1988; la férrea oposición planteada entre los gobiernos provinciales peronistas y el gobierno central; y por otro lado, tampoco el gobierno radical se atrevió a propiciar los cambios necesarios desaprovechando quizás un momento bisagra para producir una reforma estructural en el sistema educativo.

Con la denominada década **del '90** estamos en presencia de la expansión del modelo neoliberal en América Latina que, en la educación en particular, se expresó de diferentes formas como: descentralización de la educación con un progresivo desfinanciamiento; injerencia del mercado y de organismos internacionales como Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional en la formación de los adolescentes y jóvenes según sus requerimientos; y finalmente, instalación de la necesidad de una ley que se propusiera modificar los datos negativos que ofrecía la educación, en particular la enseñanza media y superior. Estos datos según Puiggrós (1997, p. 27) se presentaban como un colapso del campo educativo en 1992, expresado en el cierre de escuelas, el incremento de la deserción de los propios docentes y la repitencia en los estudiantes. Ante esta realidad, la misma sociedad parecía reclamar cambios en la educación que pudieran dar respuesta a las nuevas exigencias del mundo.

Las decisiones y las modificaciones planteadas estaban en consonancia con una política económica y social que requería una estructura educativa que diera respuesta a las necesidades del mercado que, a su vez, debía articularse a una realidad internacional regulada por el mercado y la globalización, de profundos principios neoliberales que daban fundamentos a las lecturas sobre la educación. Como alternativa se produjo la descentralización del sistema educativo. Los cambios educativos propuestos fueron desestructurantes, se trató de una propuesta desde una perspectiva tecnocrática sostenida por el Ministerio de Educación, y apoyada por técnicos expertos locales y del exterior enviados por los organismos internacionales intervinientes. Estas transformaciones se sustentaron en leyes con el apoyo del voto de las diversas líneas políticas que formaban parte del Congreso.

Con este basamento ideológico se sancionaron tres leyes que modificaron sustancialmente el ordenamiento legal vigente: la Ley de Transferencia N° 24049/92, la Ley Federal de Educación N° 24195/93 y la Ley de Educación Superior (24521/95). La primera transfirió a cada jurisdicción provincial, las escuelas secundarias y terciarias de gestión privada y estatal que estaban bajo la órbita del Ministerio de Educación de la Nación, descentralización que desarmó el sistema administrativo, comunicacional y los canales de conducción e intercambio pedagógico. Cada provincia se encontró con un sistema educativo ampliado con la promesa del Poder Ejecutivo Nacional de garantizar el financiamiento para sostener la cobertura, la calidad pedagógica y la equidad. *“El sistema que los sectores dominantes habían mantenido*

férreamente centralizado (...) quedó destartado de un plumazo” señala Puiggrós (1997, p. 29). Se transfirieron los establecimientos educativos a provincias, algunas de las cuales tenían sus economías debilitadas con estructuras administrativas poco desarrolladas. Lo señalado tendrá que leerse en clave de la aplicación de la Ley Federal de Educación para comprender y reconocer los procesos de garantías establecidos.

La segunda ley mencionada, la Ley Federal de Educación, según Albergucci (1995) será una ley que *“no se limita a constatar la realidad y a ordenarla jurídicamente (...) Es una Ley prospectiva, transformadora”* (p. 26). Es una interpretación, una lectura, de la Ley Federal como Transformación Educativa. Esta ley define la estructura, características y condiciones del Sistema Educativo a nivel nacional, aunque ya bajo la dependencia administrativa y presupuestaria de cada provincia. Reemplazó la estructura nacional existente en el nivel primario y secundario, dividiéndolo en distintos ciclos como la Educación General Básica de 9 años y, luego, el ciclo Polimodal de tres con diferentes orientaciones establecidas según las demandas de la sociedad. Estos tres últimos años no eran obligatorios y proponían una formación integral de los jóvenes, preparatoria y propedéutica.

En el caso particular de Córdoba a partir de 1995, los últimos tres años de la Educación General Básica (E.G.B.) contenidos en la estructura propuesta para el nivel nacional, se convirtieron en los primeros tres años del nivel secundario. Es decir, el 7º, 8º y 9º año de la E.G.B. se denominó en Córdoba Ciclo Básico Unificado, conformado por 1º, 2º y 3º año, y el ciclo Polimodal fue denominado Ciclo de Especialización, con 4º, 5º y 6º año con diferentes orientaciones. Esta estructura modifica lo establecido por la Ley de Educación Provincial 8113 promulgada 09-12-91, a través de la Ley 8525/95⁶.

El Ciclo de Especialización, que no era obligatorio según la Ley Provincial, al igual que el Polimodal de la Ley Federal, sostiene que la población escolar de la escuela secundaria se restrinja a la matrícula de algunos estudiantes, tal como se lo definió desde los principios de la creación de este nivel. Es una forma de reafirmar lo selectivo del nivel, donde estudiaban los

⁶ En su artículo 1º dice: El Sistema Educativo de la Provincia de Córdoba, establecido en la Ley General de Educación N° 8113, en lo concerniente a la Educación Primaria y Educación Media, adoptará la siguiente estructura:

1) Nivel Primario: De escolaridad obligatoria, comprenderá seis (6) años de estudios.

2) Nivel Medio: Comprenderá los siguientes ciclos:

a) Ciclo Básico Unificado: De escolaridad obligatoria, comprenderá tres (3) años de estudios.

b) Ciclo de Especialización: Diversificación de la oferta educativa, propiciando la formación para el ingreso a estudios superiores y la capacitación laboral, comprenderá tres (3) años de estudios.

que podían, los que querían o tenían “condiciones”, como expresión de las teorías del funcionalismo estructural y el capital humano que definían el pensamiento ideológico en esta etapa neoliberal de gobierno. La escuela pública fue erosionada sistemáticamente por la propuesta económica del liberalismo, por las políticas antiestatales que coincidieron con procesos de privatización de grandes empresas estatales y el creciente desempleo, en coincidencia con la tendencia que se visualizó en educación también, sobre todo desde las demandas que el mercado hacía en la formación de los jóvenes. La gestión se basó en los principios de autonomía y se profundizó la responsabilidad individual e institucional por los resultados educativos que se obtenían.

Reflexionando desde el tema que nos convoca, nos interrogamos, ¿qué características debía tener la Dirección Escolar para propiciar esta reforma en las escuelas? ¿Cuáles eran las principales demandas? ¿Qué formación era necesaria para acompañar este proceso? ¿Qué cambios eran necesarios para una propuesta que buscaba dar respuesta a la configuración moderna del capitalismo desde una gramática inamovible? (Tiramonti, 2015; Feldfeber 2011; Filmus, 1995).

En la búsqueda de algunas respuestas podemos destacar dos aspectos: uno, que se lee en el texto de la Ley Federal, en el Título VII “Unidad Escolar y Comunidad Educativa” donde el artículo 42 señala que *“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”*. La expresión de opción propia, de proyecto institucional específico que define la organización y gestión de la unidad escolar puede interpretarse como un sentido de gestión autónoma de la unidad escolar que más adelante analizaremos, pero que en muchas ocasiones instala una imagen de independencia más que autonomía. Más adelante, en el Título X de la misma ley, denominado “Gobierno y Administración”, se hace referencia a los organismos de gobierno de los Ministerios Nacional y Provincial y el Consejo Federal de Cultura y Educación, pero no se habla de la dirección de las instituciones educativas. Se subrayan criterios que sostienen los objetivos de esta ley, la democratización, descentralización, participación, transformación e innovación, entre otros,

expresiones que se pueden interpretar como necesarias de ser tenidas en consideración a la hora de formar y seleccionar directivos para las escuelas.

Tiramonti (1989, pp. 8-12) en el texto citado anteriormente enuncia los objetivos del modelo educativo de esta época, tales como una expansión del nivel secundario con eficiencia, que propicie hábitos de participación, apertura de la escuela a la comunidad, transmisión de valores democráticos a través del currículum y, finalmente, cambios en el nivel técnico-pedagógico. En estos objetivos, coincidentes con otros períodos, podemos visualizar nuevas formas o nuevos estilos de Dirección Escolar. Poggi (2001, p. 16) plantea que es importante reconocer que no hay modelos directivos únicos, sino que se definen en la particularidad y en el contexto histórico-social, tanto para esta década como para otros tiempos históricos, y particularmente se redefinen en la propia institución. Ella señala:

La función directiva no puede ser ajena al modelo institucional de escuela que se promueva. Es decir que no es pertinente pensar que pueden existir modelos directivos de validez universal sin anclajes en la singularidad de cada institución escolar y en el proceso e historia que le son propios; singularidad e historia que definen también al sistema educativo en el cual cada institución se integra (p. 16).

Cada reforma, cada definición en las políticas educativas, toman cuerpo en la propia institución, en sus características y condiciones. Leemos en el “Programa Nacional de Gestión Institucional”: “Gestión estratégica de escuelas” (Versión Preliminar I) del Ministerio de Educación de la Nación la idea de una gestión autónoma reflejada en la construcción del Proyecto Educativo Institucional y una “guía” para su confección definiendo pasos y procedimientos. Se lee en su introducción:

*“El sentido de esta herramienta para la acción. Esta guía reflexiva para la elaboración de **proyectos educativos Institucionales (PEI)** tiene el propósito de apoyar a los equipos de directivos escolares que se encuentran ante el desafío de liderar las instituciones y garantizar mejores aprendizajes para sus estudiantes. Intenta acompañarlos en la tarea de impulsar, sostener y monitorear los procesos que deben realizarse, para que las escuelas trabajen **en proyecto y con proyecto**. (...) Esta concepción requiere equipos directivos*

con capacidad para poner como eje de su función, las tareas vinculadas con el Liderazgo pedagógico, es decir, con la coordinación, el asesoramiento y la supervisión de las prácticas de enseñanza, en tanto su mejoramiento incide significativamente en el de los procesos de aprendizaje de los alumnos y sus resultados”(p: 61).

Esta impronta en los estilos y modelos institucionales de la década del '90 aún se reconocen en el “hacer” como modo de actuar, y los proyectos como concreción del hacer que marcaron los estilos de la Dirección Escolar. Es interesante escuchar aún hoy en las voces de los entrevistados cómo este estilo se hace presente en las escuelas. Una directora, en la actualidad, define su lugar de la siguiente forma:

La dirección “(...) el rol del director, claramente es gestionar, es conducir, es permitir que se hagan y posibilitar que se hagan muchas cosas. Quizás no es tanto un hacer propio, es organizar, vehiculizar, digamos posibilidades, propuestas, proyectos (...) Me parece que por ahí va el rol, fundamentalmente en lo pedagógico (...)” (Directivo 1)

La dirección como rol connota ese conjunto de funciones, que en un próximo capítulo analizaremos. La intención de presentar esta expresión de la voz de los entrevistados es reconocer características que definieron y aún se sostienen en la dirección de las escuelas secundarias en diferentes momentos de nuestra historia, solo como enunciados, ya que las profundizaremos e interpretaremos en próximos capítulos.

IV. Cambios a principios del siglo XXI (primera década)

La escuela secundaria como trayecto del sistema educativo en esta primera década del siglo XXI puede ser reconocida por algunos aspectos que nos invitan a reflexionar: hay búsquedas e interrogantes sobre los vínculos de y entre los agentes escolares y tensión entre los formatos existentes y el impacto en la construcción del acto educativo entre los sujetos. Este nivel educativo quizás no pudo anticiparse a realidades concretas como: la universalización de su población escolar a partir de la continuidad de la obligatoriedad/universalización del nivel primario; los jóvenes protagonistas de las denominadas “culturas juveniles” sorprendieron a

adultos con nuevas expectativas, necesidades y sentidos que ellos construyeron sobre la sociedad y la escuela; los adultos, que en sus acciones, comenzaban a preguntar a los jóvenes qué era ser adulto; las currículas que se desactualizaron; los formatos escolares de la modernidad vigentes en nuevos tiempos, es decir, categorías de tiempo y espacio que, en sus formas, parecieron no reconocer a los sujetos que están en las escuelas.

En esa realidad, la Dirección Escolar -en tensión y con desconciertos- tiene, a su vez, la responsabilidad de dar respuestas desde su función, de asumir cambios y de resignificar los sentidos que se plantean como necesarios para ser directivo en la sociedad del siglo XXI. En palabras de Dubet y Martuccelli (2000), parece que nos encontramos con instituciones “desinstitucionalizadas”, es decir, se trata de reconocer que las familias, las escuelas y otras instituciones de la sociedad ofrecen una representación que las supone imprescindibles para reproducir y asegurar la estabilidad, pero que hoy parece no corresponderse con estos tiempos, que...

“(...) No se trata solamente de la crisis de las instituciones (...) La desinstitucionalización señala un movimiento más profundo, una manera totalmente distinta de considerar las relaciones entre normas, valores e individuos, es decir un modo absolutamente distinto de concebir la socialización. Los valores y las normas ya no pueden ser percibidos como entidades “trascendentales”, ya existentes y por encima de los individuos. Aparecen como coproducciones sociales, conjuntos compuestos de metas múltiples y a menudo contradictorias, coproducciones en las cuales los “hábitos, los intereses diversos, (...) las políticas jurídicas y sociales desembocan en equilibrios y formas más o menos estables en el seno de las cuales los individuos construyen sus experiencias y se construyen ellos mismos como actores y como sujetos (...). La desinstitucionalización provoca la separación de dos procesos que la sociología clásica confundía: la socialización y la subjetivación” (p. 201).

Podríamos aventurar una primera interpretación al decir que existe una necesidad de reconstruir o construir un nuevo tejido que se convierta en continente de las nuevas subjetividades, de nuevos sentidos y significaciones, de una educación que anticipe. El lugar y

los estilos de conducción de las escuelas conllevan otras condiciones, otras necesidades. Se escucha entre los entrevistados:

(...) “el tema de los chicos nos demanda muchísimo tiempo y si tenemos que estar tres horas para solucionar un problema, hay que estar tres horas (...)”. “Lo pedagógico, no nos olvidemos que acá educamos. Lo pedagógico es lo principal, todas las acciones, el esfuerzo mayor está en lo pedagógico. Y lo social no hay que dejarlo de lado tampoco (...)”. (Directivo 3)

Los mayores interrogantes parecieran circular en la existente tensión entre una escuela con la gramática escolar del siglo XIX y la intención de transformación profunda. Tyack y Cuban (2001) reconocen a la “gramática” de la escolaridad como un producto de la historia que configura las formas, los tiempos y los espacios en las escuelas, y a su vez opera sobre los sujetos escolares de una determinada forma, otorgándoles seguridad por lo predecible, lo estandarizado, lo “naturalmente” organizado. La escuela es y ha sido un lugar de transmisión cultural que marca rumbos e intenta no caminar por detrás de los cambios socio-culturales definiendo políticas educativas que los anticipen, para que no se produzca la descontextualización de los procesos escolares en las instituciones.

El corsé de la gramática impide en algunas ocasiones visibilizar la necesidad de las transformaciones y dar respuestas a los requerimientos de cambios produciéndose así, por momentos, solo un maquillaje, cambios híbridos.

Profundas críticas, cambio de signo político con nuevos posicionamientos, anticiparon primero la necesidad y luego la concreción de una Ley Nacional de Educación con otros principios y fundamentos. La Ley Federal ya no daba respuesta a una concepción de sujetos y de país para estos tiempos históricos, surge así la Ley Nacional de Educación 26206 en 2006, resultado de otro escenario político, con un nuevo rol del Estado, que intenta dar una respuesta posible reconociendo la educación como derecho para, desde allí, producir transformaciones en el sistema educativo. Con esta Ley Nacional de Educación se repone el Nivel Secundario con una estructura obligatoria de cinco o seis años según la provincia, cuyo objetivo principal es formar adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. En el caso de Córdoba la obligatoriedad legal plena se alcanzará en diciembre de 2010 con la sanción de la nueva Ley de Educación Provincial N° 9870 que así lo explicita en su artículo 26.

El pasaje entre una ley y otra reconoce características diferenciadas en los siguientes aspectos: el nombre que se le otorga a la etapa del sistema educativo que abordamos define por sí mismo sentidos: de la existencia de un Tercer Ciclo de la E.G.B. y un Polimodal a nivel nacional o Ciclo Básico Unificado y Ciclo de Especialización, en el caso Córdoba, se pasa a una Escuela Secundaria como nivel completo, sin quiebre, como un sentido de unidad en el nivel. De la obligatoriedad parcial del secundario a una obligatoriedad total. De una formación que responde a las necesidades de la sociedad y el mercado a una formación para la ciudadanía, el trabajo y los estudios superiores. Solo estos tres enunciados nos convocan a que podamos interrogarnos: ¿hablamos de los mismos sujetos que las habitan? ¿Los docentes tienen o requieren la misma formación? ¿Estas modificaciones son tenidas en cuenta en las reglamentaciones de las leyes provinciales? ¿Las instituciones educativas reales pueden dar cuenta de estas diferencias? ¿Cómo se construye la autoridad y el poder en estas instituciones? Podríamos agregar que existe, en esta tesis, una recurrencia en querer revisar y repensar los formatos escolares, pero en ellos poco se dice de cómo reconfigurar el “lugar de la Dirección Escolar”, en tanto gestión, en tanto lugar de poder.

Es oportuno señalar que, si bien una ley es necesaria para promover cambios, no siempre es suficiente. Se requieren cambios culturales que reconstruyan la legitimidad de recibir educación como un derecho, que reconozcan la educación pública como la posibilidad que todos accedan a la educación. Imaginar otras formas de pensar la escuela, con una Dirección Escolar con otros significados y otras formas de construcción de legitimidad de su espacio y de sus funciones. Cambiar la gramática moderna de la escuela para producir una nueva gramática para estos tiempos.

A partir de lo expresado respecto a la configuración del lugar de la Dirección Escolar en la última década nos parece interesante presentar cómo desde la Ley de Educación Nacional y en la Ley de Educación Provincial de Córdoba encontramos referencias acotadas o débiles sobre los directivos, su lugar, funciones y responsabilidades. El gobierno escolar en ellas se presenta de la siguiente forma:

- La Ley de Educación Nacional (LEN) define a la institución educativa como “unidad pedagógica del sistema” (art. 129) y a continuación menciona los derechos y deberes de los miembros de la institución educativa, tanto en lo concerniente a los alumnos (arts. 133 y 134) como a los padres (arts. 135 y 136). Por otro lado, el Título V de la

ley desde su artículo 72 al 83 se aboca a los derechos y deberes de los docentes y de su formación. Es de presuponer que los mismos son válidos para los directivos, pero nada se expresa sobre el gobierno de la institución educativa en general. Aquí vuelven a aparecer los vacíos sobre la Dirección Escolar que después se reglamentan por circulares, de manera parcial, con rasgos particulares en cada provincia.

- En el caso particular de la Ley de Educación 9870/10 de la provincia de Córdoba, se lee en el enunciado del Capítulo II, “Instituciones Educativas”, el artículo 105, que establece que: *“Cada institución educativa estará a cargo de un director que podrá ser apoyado en sus funciones por un equipo de gestión educativa conformado de acuerdo a las características de cada escuela. El acceso a estos cargos se efectúa con arreglo a las condiciones establecidas por los estatutos y normas reglamentarias que regulan la carrera docente. En las instituciones de gestión privada el director reviste el carácter de autoridad pedagógica, mientras que la entidad propietaria es la responsable del funcionamiento integral de la institución.”*. En este caso se enuncia la existencia del cargo directivo con las condiciones y regulaciones necesarias para su funcionamiento y se expresa, además, que los modos de trabajo se desarrollan en equipos.

Escuchando la voz de algunos actores podríamos interpretar que la intención de constituir equipos de trabajo en la dirección de las escuelas desde una ley de educación se plasma en la realidad de sus prácticas. Así escuchamos que se comenta:

“(…) formamos un equipo de gestión (…) él se ocupa de la atención a los padres, (…) digamos que esa tarea es exclusiva de él. Y a lo mejor yo me ocupo de observación de clases, si hay que hacer un proyecto yo primero hago el bosquejo general y después nos sentamos (…)”.

(Directivo 2)

Las definiciones que las leyes nacional y provincial establecen otorgan el marco de referencia desde el cual la Dirección Escolar irá construyendo su lugar y estableciendo improntas institucionales.

REFLEXIONES

Las instituciones educativas son espacios en donde se construyen tramas de significación entre los sujetos que cotidianamente las habitan. Nadie pasa, circula, habla, acciona sin dejar huellas, marcas, por lo trascendente de su accionar o por la cotidianeidad. No solo es necesario contar con una ley que reformule el sistema educativo y su estructura, sino también es necesario un cambio cultural que reconstruya la legitimidad de recibir educación como un derecho. Instalar una escuela que se abra a la comunidad requiere también de una Dirección Escolar con otros significados, otras formas de construcción de legitimidad de su espacio y de sus funciones. Lo dado, lo existente, obtura, en algunos casos la posibilidad de pensar de otro modo. La impronta de la década del '90 a través de la Ley Federal y de algunos términos impuestos aún hoy son parte de las expresiones de quienes conducen las escuelas: proyectos, gestión, clima institucional. Los interrogantes tendrían que circular en torno a estos aspectos: ¿Qué cambios reales se produjeron en la escuela secundaria y su gobierno en el recorrido histórico presentado? ¿Qué cambios interrumpieron formas institucionales o les dieron continuidad?

El recorrido histórico permitió desandar el espacio de la Dirección Escolar en la escuela secundaria con sus vaivenes, cambios, su inmovilidad y permanencias, en todos los procesos que nos puede permitir reflexionar sobre idea de una autoridad escolar en crisis, en una escuela como institución con procesos de desinstitucionalización, en una escuela y autoridad escolar en búsqueda. Estamos en tiempos de cambios sociales y culturales por lo que seguramente nos tengamos que seguir interrogando sobre ¿Qué sería necesario modificar de la autoridad? ¿Qué restaurar? ¿Se tratará de restaurar o de pensar nuevas formas? ¿Cuáles son los nuevos lugares del poder en estos tiempos?

El significado de la autoridad desde la modernidad ha presentado un sello de garantía sólida encarnada en quien la ejerce, pero a su vez, su sentido histórico reconoce ciertos procesos de mutación, de cambio que hoy nos interrogan en cuanto a cómo se conjuga con la liquidez de estos tiempos. ¿Será la fluidez, la inestabilidad lo que ayuda al desdibujamiento de la autoridad? O por lo menos provoca una tensión. ¿Qué otorga hoy garantía de valor duradero? ¿Se quiere conseguir hoy valor duradero?

La escuela secundaria se ha desarrollado en un andamiaje creado y construido a partir del siglo XIX, con algunas modificaciones profundas y otras más superficiales. En algunos períodos las importantes modificaciones socio-políticas y culturales del contexto no siempre se vieron acompañadas por la escuela secundaria existente. Hay una metamorfosis que aún no se produjo en las instituciones y en ellas, las direcciones escolares, como una interrupción necesaria para pensar de otros modos.

En el recorrido histórico realizado, ha sido complejo profundizar en la Dirección Escolar como un aspecto fundamental, clave para los procesos de transformación. En los próximos capítulos se desagregarán algunas consideraciones y conceptualizaciones sobre la dirección como autoridad y la dirección como gestión que permitirán reconocer los cambios que sobre esta temática se han producido.

BIBLIOGRAFÍA

- Albergucci, R. (1995). *Ley Federal y transformación educativa*. Buenos Aires, Argentina: Troquel Educación.
- Álvarez Uría, F. & Varela J. (2004). *Sociología, capitalismo y democracia*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bernetti, J. & Puiggrós, A. (2006). Las reformas del sistema educativo. En *Historia de la educación de la Argentina V. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Losada.
- Feldfeber, M. & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencia de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação & Sociedade*, 32(115). Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Filmus, D. (comp.). (1995). *Los condicionantes de la calidad educativa*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de las instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires, Argentina: IIPE/UNESCO. Sede Regional. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129501s.pdf>
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum. En los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (dir.). (1993). *Historia de la educación de la Argentina V. Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (1997a). *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (1997b). *Historia de la educación de la Argentina V. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Prólogo con Epílogo. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (2010). *La tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995-2010)*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.

- Puiggrós, A. (2015). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Edición ampliada y actualizada. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.
- Ramallo, J.M. (1989). *Historia de la educación y política educacional argentina: de acuerdo con el programa oficial del profesorado para la enseñanza primaria*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Braga.
- Ritzer, G. (2001). *Teoría sociológica clásica*. 3.ed. Colombia: Mc Graw Hill.
- Roitenburd, S. (2001). Educación y control social. El nacionalismo Católico Cordobés (1862-1944). En A. Puiggrós, *Historia de la educación en la Argentina (1885-1945)*. Tomo IV. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.
- Solari, M. H. (1995). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- Southwell, M. (2001). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado el espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En A. Puiggrós, *Historia de la educación en la Argentina" (1885-1945)*. Tomo IV. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.
- Terigi, F. & Arata, N. (2011). *Pedagogía y revolución*. Escritos escogidos Carlos N. Vergara. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria UNIPE.
- Tiramonti, G. (1989). *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?* Cuadernos FLACSO. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. *Propuesta Educativa*, 24(44), 24-37. Recuperado de http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/94.pdf
- Tyack, D. & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Capítulo IV: Por qué persiste la gramática de la escolaridad. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Normativa:

Ley Federal de Educación N° 24195/93

Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 8113/91 (y su modificatoria 8525/95)

Ley Nacional de Educación N° 26206/2006

Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870/2010

CAPITULO III

**CÓMO SE ESCRIBE/INSCRIBE LA DIRECCIÓN
ESCOLAR COMO LUGAR DE AUTORIDAD**

CÓMO SE ESCRIBE/INSCRIBE LA DIRECCIÓN ESCOLAR COMO LUGAR DE AUTORIDAD

LA AUTORIDAD COMO TEXTO

La escuela secundaria mirada desde su proceso de construcción histórica, nos permitió reconocerla en el capítulo anterior como parte del sistema educativo en su conjunto, pero nuestra mirada va haciendo zoom en ese recorrido en un aspecto nodal del nivel: la Dirección Escolar. Ingresar al territorio de la dirección pone en juego conceptualizaciones fundamentales como autoridad y poder que, a su vez, se presentan en tensión. La vida escolar transcurre en los distintos espacios de las instituciones educativas y en ella se inscribe la autoridad, como nudo que ata o desata, que se impregna en las palabras y en las acciones. Es en esa escritura donde vamos a mirar, en este capítulo, cómo se espejan las palabras de actores que sostienen distintas concepciones de autoridad, que tramitan distintas formas de acceder al lugar de la dirección para ejercer lo que para algunos es autoridad y, para otros, poder.

Al iniciar nuestro recorrido por las instituciones, una de las primeras tensiones que surgió es que, al caminar por los espacios escolares, muchas veces escuchamos en sus actores que “lo cotidiano” ocupa un lugar destacado en las acciones de la dirección, en las relaciones, como algo que interrumpe. Es así que consideramos necesario interpretar, por el efecto que tiene en el discurso y en el ejercicio de la autoridad institucional, aquello que se nombra como cotidiano. Así, un actor dice: “...lo que es cotidiano es con la vice...” (Directivo 1). Cabe entonces el interrogante: cuando hablan de lo cotidiano, ¿a qué se refieren? ¿Qué compone lo cotidiano? ¿Qué cuestiones no permiten reconocer las obligaciones y posibilidades como parte de lo cotidiano?

Berger y Luckmann (2003) expresan que

...la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente... Ésta se divide en sectores, unos que se aprehenden por rutina y otros que me presentan problemas de diversas clases (p. 34-39).

En clave de estos autores, se puede preguntar: ¿Lo cotidiano es lo que se ve o lo que se interpreta sobre lo que es? Si se la considera “una realidad interpretada por los hombres”, se está incluyendo diversidad de percepciones y de voces y así, en la cotidianeidad, se pueden reconocer varias acepciones para los sujetos escolares: desde aquello que expresa la rutina, lo habitual; o lo que define “lo escolar” como lo que agobia, no deja actuar o, también, como lo que interrumpe o impide al directivo sobre lo que “debe hacer” en las acciones escolares, entre algunas posibilidades. Aparece la percepción que lo cotidiano opera como una interferencia que no deja fluir lo específico, aquello que realmente define la vida escolar institucional y, en particular, desde el ejercicio de la autoridad. La vida cotidiana en tanto rutina no parece problemática, pero su dinámica se interrumpe cuando aparece un problema; en ese momento la realidad misma se encarga de incorporar el problema en el circuito de la realidad y pasa nuevamente a la rutina. Podríamos pensarlo en una relación de fuerzas instituyentes a instituido, donde las primeras se convierten en un nuevo instituido. ¿Por qué no reconocer que aquello que se nombra como cotidiano, que se naturaliza, es la vida escolar propiamente dicha? Si reconocemos que lo que se nombra como cotidiano es “una” realidad con múltiples interpretaciones y significados, podemos afirmar que no hay vida paralela entre la cotidianeidad escolar y el ejercicio de la autoridad en la vida escolar. Dicho de otra manera, la cotidianeidad y el ejercicio de la autoridad son parte de un mismo proceso, de una misma tarea.

Poggi (2001, p. 21) al analizar los rasgos distintivos de la actividad directiva enuncia tres aspectos importantes que se enlazan con lo señalado: la simultaneidad, la inmediatez y la indeterminación. El primero, en relación a la cantidad de acontecimientos, situaciones y campos de intervención que se abren en la tarea cotidiana de la dirección; el segundo y el tercer rasgo, en relación con la dispersión planteada, y a la que se agrega la necesidad de la resolución inmediata, y lo impredecible que muchas veces constituye la tarea directiva. Estos rasgos constitutivos marcan las particularidades que tiene esta función, es decir, que no son posibles las generalizaciones, sino que es necesario profundizarlos en clave institucional. Podríamos hipotetizar que los aspectos enunciados hacen referencia a lo que muchos de los actores escolares presentan como la vida cotidiana. Uno de ellos dice:

“La percepción es que funcionamos. La cosa es que los avatares de lo cotidiano terminan por momento generando una sensación (...) en la marcha; yo

personalmente tengo la sensación de que falta algo, de que no llegamos, de que está desorganizado (...). (Directivo 1)

La cotidianeidad expuesta como desorden en el hacer de todos los días es “lo desorganizado” que abrumba, que genera desequilibrios y hasta pone en cuestionamiento a la propia autoridad. Se observa una realidad que agobia, que nos remite más a la velocidad de los tiempos, a la inmediatez y a cómo ello impacta en las acciones y decisiones que hacen a la marcha institucional. Quizás lo que hace lo cotidiano es mostrarnos las formas de vivir los tiempos, nuestras formas de relacionarnos, el quehacer de todos los días, y es allí donde aparecen diferentes sensaciones y percepciones. Lo que se intenta es ver e interpretar el lugar de la dirección como lugar de autoridad, particularmente en la cotidianeidad de la vida institucional. Siguiendo el análisis, con Sennett (1980) reconocemos que en la vida cotidiana la autoridad no es una cosa, algo tangible, sino que son los propios procesos de interpretación que los sujetos realizan de la realidad observada. Por ello quizás sería interesante repensar el supuesto de “lo cotidiano” como lo que está ajeno, lo paralelo a los lugares donde se delinean las concepciones de autoridad, ya que son los sujetos los que la definen desde sus propios procesos de interpretación. Podríamos afirmar que las formas y estilos de procesar la cotidianeidad van definiendo formas y estilos de autoridad, formas y estilos de ejercer el poder y de gestionar. No se escinden.

Intentar conceptualizar qué es la autoridad escolar en las escuelas secundarias supone no producir una respuesta lineal y directa, tampoco hay una sola forma de mirarla, reconocerla o interpretarla. Autoridad y autoridades, poder y poderes en las instituciones educativas y, en particular, en las escuelas secundarias, han construido a lo largo del tiempo diversas teorías para su interpretación, poniendo el acento en determinadas particularidades como formas de hacer “práctica” en ese espacio o clasificaciones de estilos de directores, en tanto ello permite y permitió la interpretación y análisis de la Dirección Escolar.

Asimismo, es un lugar por momentos abandonado o desplazado en la mirada institucional, efecto de la atención centrada en aquello que se considera define el acto de educar, es decir, los estudiantes, el currículum y los docentes. Una alternativa para interpretar qué es la autoridad desde la dirección es mirar en la trama escolar algunas categorías que van definiéndola, como la construcción de su legitimidad y legalidad en los procesos de selección; la autoridad que se

construye en el ejercicio de su función y en sus decisiones; ¿el poder versus la autoridad? o ¿el poder y la autoridad? ¿Cómo se construye la gobernabilidad de una institución?

Nuestro punto de partida será el propuesto en el capítulo I donde hemos expuesto algunos conceptos que consideramos relevantes. Respecto a la autoridad, nos interesa retomar lo planteado por Arendt (1996), Kòjeve (2004) y luego por Sennett (1980) para, desde allí, interpretar por qué algunos directivos encuentran en los modos de su acceso al cargo, uno de los fundamentos para otorgar legitimidad a su ingreso. Un aspecto a reflexionar estaría dado por los procesos de legitimación que continúan al momento de selección y acceso. Nuestros fundamentos hacen referencia a las concepciones de autoridad planteadas por Kòjeve (2004) que señala que la autoridad es en la relación de dos o más sujetos, donde uno es quien propone la acción, el cambio, y otro como ser libre, la reconoce o no. Arendt (1996) plantea la autoridad como el cambio que modifica algo en el otro y, finalmente, Sennett (1982) connota la idea de cambio con la posibilidad de producir, de crear algo.

Estas ideas esenciales nos proponen interpretar a la autoridad como aquello constitutivo de una relación que permite a alguien producir obediencia, movimiento y cambio desde la autoría de una propuesta, de una idea. La legitimidad se define en relación a otro que la reconoce. En el acto de reconocimiento de la autoridad aparecen dos elementos importantes en la relación: la solidez de lo que emana y la garantía o seguridad que ello otorga a quien lo recibe. Lo expresado requiere un marco de referencia de tiempo y espacio, así es necesario reconocer la historicidad de la autoridad en cada institución, para ser comprendida en un contexto, en su realidad.

Por otro lado, la presencia, la proximidad de quien ejerce el lugar de autoridad como directivo, pareciera ser uno de los elementos necesarios para convertirse en garante del cumplimiento de las funciones de los directivos. Hay casi una relación directa entre presencia física, protección y garantía, y así lo expresan los directivos que se han entrevistado:

“Tenemos fuerte presencia. Los chicos nos reconocen como la Directora. Es la Dire y el Dire, así nos ven. Pero realmente podemos sentirnos satisfechos porque reconocen nuestra autoridad”. (Directivo 2)

“Acompañar a los alumnos, acompañar a los docentes, es muy importante la presencia del director adentro de la institución”. (Directivo 4)

“En la medida que lo ven las cosas van funcionando, sí. Y uno tiene que ser, bueno, los otros tienen que poder reflejarse en el director. El ejemplo, el ejemplo para todos”. (Directivo 4)

“Creo que somos bastante democráticos, participativos. Hubo momentos, que a lo mejor uno, pero no sé si denominarlo autoritario, sino hay cuestiones que uno dentro de la gestión quiere implementar (...)”. (Directivo 2)

Las expresiones de los entrevistados ayudan a leer una imagen de autoridad que se asocia con la presencia, la proximidad. El reconocimiento estaría dado en ser vistos, en la presencia para acompañar, en la presencia para reflejarse. ¿Es necesaria la presencia física para el reconocimiento de la autoridad de un directivo? Sería interesante correr la mirada para pensar el reconocimiento de la autoridad a partir de las decisiones que se toman, del acompañamiento pedagógico y profesional, aunque no sea corpóreamente. Podríamos interpretar que la marca de lo físico se define como crucial para afirmar la autoridad o como una necesidad para el control, el cumplimiento. Hasta el mismo director expresa que siente satisfacción de ser reconocido como autoridad al hacerse presente, desde el contacto visual. Aquí, como lo plantea Ball (1994) podemos “...distinguir entre el director visible y el invisible, el director de despacho y el director de pasillo” (p. 164).

También podríamos reconocer como una expresión de la sociedad disciplinaria, el ojo o la mirada próxima de la vigilancia, o el estilo de control invisibilizado que propone la sociedad de control, con dueños que miran, observan y deciden, aunque su presencia física no sea constante.

En una institución privada expresan:

(...)” las hermanas (de la congregación) han sido y son una presencia muy marcada y muy fuerte en la escuela (...)”. (Directivo 1)

“Hermanas” es una expresión que podríamos remplazar por cualquier otra según el tipo de organización escolar, “dueño”, “integrantes de asociación civil”, entre otras.

¿Qué concepción de gubernamentalidad existe en el siglo XXI que habilita ciertas formas de conducción escolar? Gubernamentalidad que puntualizábamos en el capítulo I como mentalidad de gobierno con procedimientos, reflexiones y formas de ejercerlo sobre la población diferente según los tiempos y que es necesario conocer para comprender los distintos estilos en el

ejercicio de la conducción. Pareciera que se conjugan formas de gobierno de la modernidad más dura, desde el control, y formas donde las relaciones institucionales generan otras tramas de significación en el mundo escolar, donde la imagen del estilo familiar¹ aparece como una necesidad y que se manifiesta en una presencia protectora, contenedora.

Si la presencia es considerada como fundamental en el proceso de existencia de una autoridad, otro punto de referencia se registra en el nodo que se forma entre la existencia de la institución escolar, su población y el ingreso de los directivos, componentes fundamentales del contrato fundacional, de aquello que define y describe la institución. Es una marca que siempre hay que volver a leer para comprender muchas de las actuaciones y acciones que se viven en las escuelas:

“Yo tuve la suerte de cortar la cinta con la directora de esta escuela. En el momento en que se inaugura la escuela (...) L., que es la actual directora, era secretaria (...). Marzo del 2001 y yo comienzo como director (...). Después hubo concursos (...)”. (Directivo 3)

Sin dudar sobre el lugar que tenía que ocupar, que “le pertenecía”, una directora dice: “Yo era directora interina del IPEM (...) Puedo acceder a la titularización del cargo y tengo la posibilidad de elegir la escuela del IPEM (...) con su anexo, por supuesto que por ahí lo pensé. Y ante mis dudas (...) apareció D. y me dijo “ahí está la dueña”. Entonces yo la miré y le dije: acaba de definir mi toma de decisión (...). Y D. me dijo: ¿Qué? ¿En algún momento pensaste en dejar tus escuelas? Y la verdad que no, viste cuando te sentís con mucho peso”. (Directivo 6)

“(...) un contrato fundacional (...) porque es como que todos nos sentimos un poquito dueños de la escuela (...)”. (Directivo 3)

La idea expresada de apropiación, de sentirse “dueños” del lugar escolar, una propiedad que seguramente definirá los contratos fundacionales. ¿Es el directivo dueño de una institución escolar? ¿Es responsable y garante del ejercicio de una función pública remunerada que el Estado asigna a una persona en particular? ¿Qué connotaciones tiene definirse como dueño y no como funcionario público? ¿Qué prerrogativas y supuestos subyacen detrás de ese enunciado, de

¹ El estilo o modelo familiar de las instituciones señala Frigerio (1992, p. 40) “... la ilusión de un vínculo seguro, en el que la aceptación y el cariño de los otros son puntos de certezas incuestionables...”. En Frigerio-Poggi-Tiramonti “Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión”. Troquel educación.

esa presentación? En el relato tiene mayor importancia el corte de cintas y todo lo que le da esa condición de “dueña”, que el mismo proceso de legitimidad que le otorgó el concurso.

Sería interesante considerar dos aspectos: primero, que estas expresiones podrían reconocerse dentro de la clasificación que propone Kòjeve (2004) sobre la autoridad “como Amo”. En segundo lugar, este autor plantea que la autoridad no se define en el origen, es decir, en el corte de cintas, sino en el reconocimiento que los otros hacen de quien ocupa ese lugar y al que le asignan la condición de autoridad. La apropiación de un lugar plantea un sentido de propiedad que históricamente se ha intentado romper para este espacio, dejando de lado las designaciones directas para dar lugar a los concursos y a un reconocimiento que se logra por las acciones, por la actuación. Simbólicamente, la expresión de propiedad, de dominación, puede hacer primar ciertos derechos sobre la institución o sobre los que la habitan, hasta lo coercitivo, y su pérdida o el peligro de su pérdida, puede generar una lucha de adversarios. No estaríamos en presencia ni de autoridad ni de un ejercicio de poder, de una aptitud para actuar con otros. Recordemos que las instituciones educativas preceden a los sujetos escolares que las habitan, las historias institucionales nos ubican en un lugar de pasaje, de finitud de nuestro paso por ellas.

En estas interpretaciones sobre las concepciones de autoridad se plantea un cierto orden en la concreción del acceso a la Dirección Escolar: primero los aspirantes, se preparan como candidatos a ejercer el cargo; luego, acceden al cargo en sus distintas modalidades; finalmente, los directivos proponen una forma de ejercicio de la misma.

LOS PROCESOS DE SELECCIÓN Y LA LEGITIMIDAD DE LOS CARGOS

El acceso a los cargos directivos escolares, entre otros, se produce desde la legalidad – que se sustenta en distintas regulaciones–, según las condiciones requeridas. Pero el lugar de autoridad se construye desde el principio de legitimidad que se garantiza desde las acciones, los intereses y el reconocimiento. Casi podríamos pensarlo como una espiral dialéctica en donde quienes pueden acceder legalmente a un cargo sostienen que el mismo se construye desde el principio de legitimidad para que, desde allí, la autoridad y sus decisiones se conviertan en ley. Espiral que siempre queda abierta en tanto la legitimidad no es un proceso acabado, sino que está siempre en proceso de construcción.

Los sujetos escolares involucrados en el recorrido realizado en las instituciones educativas parecían mostrar como importante su nombramiento, ya fuera obtenido por concurso o por decisión de sus propietarios, según la gestión; era aquello que los reconocía ser un/a “elegido/a” entre otros. *¿Qué “se dice” cuando se nombra, se designa a alguien para ocupar el lugar de Director/a?* Un ejemplo posible es el que mencionamos en nuestro capítulo sobre el recorrido histórico de las escuelas secundarias donde se reconoce, en los primeros tiempos, el nombre del Rector como la figura que conducía las escuelas, nombre del que emana una concepción que en su época hablaba de rectitud, dogmatismo, firmeza.

El título que mencionan muchos actores escolares como: “titular en un cargo directivo” o del “nombramiento en el cargo”, representa para quien lo ocupa, la propiedad simbólica de la que habla Bourdieu (1996, p. 138) como esa búsqueda de reconocimiento que le otorga legitimidad y sentido de autoridad. Se presenta como una nominación legítima al lugar que se ocupa.

En el caso de las escuelas públicas el nombramiento que se alcanza por concurso y la designación a un cargo otorgan la condición de titularidad. Este paso es considerado un componente fundamental para el ingreso a un cargo:

“Si, incluso en el A. (escuela) (...) que había cumplido los 25 años, nunca había tenido un director titular, que yo era la primera directora titular y el ser titular es como que, valida más y en una cultura particular enrarecida, donde todos mandaban, yo siempre decía acá hay mucho cacique y algunos indios, (...) la cultura de la escuela, tuvimos cinco directores en un año en un ir y venir de autoridades, por ahí todos eran directores. (...) Me costó mucho sentarme como

directora en el A. (...). En E.G. fue distinto, porque cuando yo asumo era la directora, no se cuestionaba si era interina o titular... Como que allá en el A. me decían cuando seas titular ahí vamos a ver qué hacemos, porque había varios docentes en la planta, muchos que habían pasado por la instancia directiva en otros momentos de la escuela (...)" (Directivo 6)

En realidad, lo que subyace en el nombramiento es su connotación, en cuanto que ser titularizada en un cargo en una escuela pública, no es lo mismo que la condición de interina o suplente, y menos aún la de precaria, clasificación de una debilidad manifiesta ya que el mismo término significa poco estable o duradero. La titularidad pareciera legitimar un espacio y una función con un sentido de largo plazo. En cambio, las otras condiciones, suponen o conllevan vulnerabilidad, inestabilidad y finitud, por lo que cualquier acción o propuesta educativa que se intenta realizar, no anclará de la misma forma con uno u otro tipo de nombramiento. No solo vale el acceso, sino la forma en que se lo hace.

Otro análisis posible es que la finitud tiene la contrapartida del largo plazo que otorga una titularización. Estas formas de acceso configurarán modos de vinculación institucional respecto a las relaciones, a la toma de decisiones o a las actuaciones diferentes. En el relato de la directora se plantean dos vivencias diferentes en cada una de las instituciones en las que asume. En una escuela, el proceso de legitimación se inicia siendo parte de la institución, como docente, donde muchos no la reconocen, y en la segunda, se presenta quizás más despojada de la historia institucional, donde cree que puede proponer a largo plazo, se siente con un camino más allanado para recorrer. Ella expresa: "...me costó sentarme como directora" en la primera institución, como una figura de posicionamiento, de anclaje en un lugar. Además, se siente debilitada por los vaivenes que provoca el hecho de que varios directores hubieran asumido por poco tiempo, haciendo pensar en una temporalidad limitada para ella también. Y, finalmente, subraya la ausencia del apoyo de sus pares, reafirmando que, si el otro no te reconoce como autoridad, tu camino tendrá una mayor complejidad. Para quien no ocupa el lugar de directivo, pero es parte de la institución y receptor de las decisiones de un directivo es clave la nominación porque será, en realidad, quien otorgará legitimidad.

También en la gestión privada se subraya la diferencia entre ser suplente o titular:

"...tomo la dirección a modo de suplencia y, en ese momento, se hace inminente la titularización porque se daría la jubilación de la directora titular". (Directivo 1)

La titularización abre a la imaginación, a la proyección hacia el futuro. La suplencia otorga una temporalidad parcial, más acotada y, por consiguiente, una vulnerabilidad en quien ejerce el lugar, no da seguridad ni la posibilidad de mirar a largo plazo.

Los estilos de nombramientos están en relación directa con los procesos de selección de los directivos y parecen definir la legalidad y la legitimidad necesarias para quienes ocupan ese lugar. Por ello consideramos interesante, para comprender cómo se viven los procesos de legitimidad y legitimación de quienes ocupan las direcciones escolares, tanto para instituciones privadas como públicas, iniciar el análisis desde dichos procesos. Así una de las docentes elegidas para ocupar la dirección de una escuela privada dice:

“La selección la hace, la hicieron, la congregación, la representante legal a mí; el proceso previo, digamos, no formé parte de ese proceso. Simplemente se me ofreció el cargo (...). Supongo que ha habido un proceso de selección en el que evaluaron las autoridades (...), la representante legal de la escuela, pero digamos que yo conozco el proceso por una decisión tomada y una oferta concreta”.
(Directivo 1)

“(…) no hubo una convocatoria para cubrir el cargo (…) se toma la decisión (...).
Se avisó quién era la directora”. (Docente a)

Los procesos de selección de quien se va a constituir en autoridad de una institución van de la mano de la legitimación de ese lugar. En este caso, los criterios y requisitos para seleccionar a una directora se manifiestan no desde un lugar explícito sino implícito, pero en el desconocimiento del proceso previo aparece la idea sobre que algo “supremo” se gestó y se le ofreció. Además, aparece la imagen de alguien superior, autorizado a realizar una elección que no se cuestiona, que ha sido así en el transcurso del tiempo, configurando un instituido escolar aceptado colectivamente, es decir, por docentes y personal de las escuelas.

Lo expresado en el párrafo anterior se puede leer a la luz de las características que Weber (2002) señala sobre tipos de autoridad. Hay una compatibilidad entre la autoridad tradicional y la autoridad carismática en esta forma de designación: la primera otorga un marco de obediencia, según el cual no es cuestionable; desde el segundo tipo, el directivo es elegido por algunas condiciones o virtudes personales y profesionales que le permiten calificar para ocupar ese lugar. Hay un punto de partida, según este autor, que se define cuando alguien reconoce a

alguien en su lugar de autoridad; está asignando la existencia de un orden legítimo que puede partir de la tradición y valores que definen cómo alguien es elegido (para mirar la gestión privada), o un orden estatuido como legal (podría considerarse en este último a los concursos) que otorgan legitimidad a quien ha asumido por alguno de estos medios. Podríamos aventurar que hay otro punto de partida que se reconoce en la decisión personal de querer “ser directivo”, que habilita o no a una posible unción de alguien autorizado para ello en la gestión privada, o de presentarse en la gestión pública como candidato para concursar.

Tanto la escuela de gestión pública como la de gestión privada han modificado en el tiempo sus procesos de selección para propiciar procesos de legitimación y democratización más válidos socialmente.

“...antes se llegaba generalmente a la dirección de la escuela por vieja, el más antiguo de la escuela es el que siempre asumió la dirección. Y hoy, a partir de los concursos y todo eso, realmente requiere de otra eficiencia, otra preparación, otra formación”. (Directivo 2)

Se presenta como en dos etapas: una, donde incluso para el ámbito público el acceso al cargo solo se legitimaba a través de la antigüedad, aspecto planteado desde la entrevistada con una expresión de desmerecimiento; y la situación actual, donde los concursos proporcionan competencia y formación intelectual, criterios que en la expresión se sugieren como más importantes, más sólidos para alcanzar legitimidad. ¿Son una y otra forma contradictorias? ¿No se puede conjugar la antigüedad como experiencia, más la formación y la eficiencia? ¿No tendremos que reconocer cuáles de todas estas características se conjugan en cada caso? De cualquier manera, las dos formas han sido legales a través de la historia. Incluso el requisito de la antigüedad continúa vigente para el acceso a cargos.

Quizás podríamos considerar que los concursos o la elección por parte de los propietarios o Representantes Legales, son formas legales de designación de autoridades que otorgan legitimidad porque, en ellos, subyace un pacto de aceptación instituido, en cuanto se reconoce que éstas son las formas de elección que corresponden. Asimismo, este reconocimiento, que genera cierta obediencia, está otorgando una oportunidad de ser legítimo, pero por sí mismo no concede la legitimidad. Hoy se ha incorporado en muchas instituciones de gestión privada la posibilidad de propuestas de concursos para el acceso a cargo con múltiples variantes. Las resistencias, rechazos o no aceptación son menos frecuentes, pero no inexistentes en tanto se

cumpla con los principios de legalidad establecidos y, además, la legitimidad de la autoridad obtenida de esta forma, posibilita que esta pueda juzgar las acciones y dar seguridad a quienes dependen de ella.

Sennett (1980) avanza quizás un paso más cuando señala:

La autoridad personal no se basa simplemente en principios abstractos de derecho (...). La legitimidad de la autoridad personal surge de la percepción de las diferencias en cuanto a fuerza. La autoridad comunica, y el súbdito percibe, que por lo tanto el carácter de la autoridad tiene algo de inalcanzable. (...) Esta diferencia despierta tanto temor como respeto (pp. 146-147).

Esto se relaciona con lo que hemos señalado sobre ciertas condiciones y cualidades que quienes son elegidos consideran que tienen respecto a otros actores escolares. Fundamenta ese pacto de aceptación que mencionamos sobre legitimidad en las formas de selección, y en relación a quienes se selecciona.

Sennett (1980) pone el acento en que más allá de aquellos componentes legales necesarios para ocupar un cargo, aquellos que acceden a uno sienten que hay algo de superioridad que les posibilitó llegar y, a su vez, el resto de los actores institucionales perciben, los miran a quienes accedieron con algunas diferencias respecto al resto por condiciones, capacidades, actitudes o algo que los ubica en un peldaño superior. Una docente expresa:

“...como que la presencia de la Directora marca ciertas cosas”. (Docente d)

Es importante subrayar que la idea de proceso de construcción es inacabada, que se hace en el tiempo, por ello la legitimidad no se da en un momento y para siempre, sino que mantenerla es una tarea de todos los días.

1- Las normas para el acceso a cargos directivos

Ocupar el lugar de conducción de una escuela secundaria tiene múltiples aristas para su análisis, ya sea desde la prescripción normativa general como desde lo que se observa en las particularidades institucionales. En primer lugar, hay que hacer un señalamiento, existe una tipificación diferente de los directivos entre los ámbitos de gestión pública y de gestión privada

en relación tanto a las condiciones y características de su ingreso, como a las condiciones de trabajo y gestión de cada realidad escolar. No es nuestra intención trabajar en comparativa, pero sí enunciar algunas de esas diferencias distintivas ya que pertenecen a un mismo sistema educativo, pero con marcadas particularidades.

Desde la normativa hay un común denominador otorgado por el Decreto Ley 214/E/63 de la provincia de Córdoba que puso en vigencia el Estatuto Docente. Las cuestiones comunes estuvieron sostenidas en tres elementos: la obligación de poseer un título reglamentario que habilite para cargo docente (Capítulo IV, art. 10, inc. C); ser argentino nativo, por opción o naturalizado (Capítulo XII, art. 57), y poseer ocho (8) años de antigüedad en la docencia (art. 62). Luego, la exigencia de ascenso vía concurso de títulos, antecedentes y oposición quedó restringido a las instituciones educativas públicas de gestión estatal, no así para las de gestión privada, aun cuando en muchas de ellas hoy se practica. Los requisitos de título y antigüedad se sostienen para ambas gestiones en la provincia de Córdoba.

Asimismo, hay un período de cuatro décadas, de 1963 al 2003, durante el cual los cargos directivos en las escuelas de gestión pública fueron ocupados por docentes que reunían antecedentes profesionales y antigüedad (más de ocho años). Estos antecedentes recibían una valoración por parte de la Junta de Clasificaciones que les otorgaba un puntaje determinado, es decir, una posición escalafonaria, que les permitía a los aspirantes tener la posibilidad de ascenso en caso de vacancia o creación de cargos, como lo expresó en párrafos anteriores una docente donde primero asumió por antigüedad y luego por concurso.

El Gobierno de la Provincia de Córdoba a través de la Resolución 2182/1992 convocó por primera vez a concursos de títulos, antecedentes y oposición para cargos de vicedirección de nivel medio y luego, a través de la Resolución 287/03, convocó por primera vez en la Provincia en el mismo nivel a concursos de títulos, antecedentes y oposición de cargos de directores, declarados vacantes por el decreto 1461/00 y sus modificatorias. En la resolución mencionada, publicada el 03 de marzo de 2003 en el Boletín Oficial, se detallan puntajes, antigüedad exigida y conformación de jurados, entre los aspectos más importantes. Luego de estas primeras convocatorias, llegarán otras a partir de 2006 en adelante, que estarán en consonancia con los artículos que en la Ley Nacional de Educación (N° 26206) y la Ley de la Provincia de Córdoba (N° 9870) promueven el acceso a cargos por concurso o procesos democráticos. La importancia

de la primera experiencia de concurso de directores en la provincia se manifiesta cuando uno escucha:

“...fue el primer concurso en la provincia, fue histórico porque fue el primer concurso de Media que se hace, donde concursan cargos directivos. Me exigió estudiar mucho. Y es como que uno después tiene otra visión, otro panorama”.

(Directivo 2)

La expresión enfática que caracteriza a los primeros concursos como “históricos” destaca el valor que se les concedió en ese momento y los efectos que generaron en quienes decidieron ser parte de ellos y de allí en adelante. Hay una disposición, un deseo que define una forma de estar y ser parte de este acontecimiento diferente que actuaba como fuerza instituyente de estructuras instituidas del sistema educativo. A esa experiencia descrita por la directora entrevistada, se adiciona que ella vivió la particularidad de asumir cargos directivos en dos instituciones públicas distintas y en momentos históricos diferentes, que incluso la dispuso profesionalmente en forma particular en el cargo:

“...son distintas. Son momentos históricos diferentes. Yo soy diferente. En aquel momento tenía muchos años menos que los que tengo ahora. Los ámbitos donde uno se maneja, o sea en un pueblo del interior a un barrio periférico de una ciudad como que estamos ahora, es distinto.” (Directivo 2)

No es menor señalar dos aspectos como, el momento histórico y el lugar físico en el que asume el directivo que, constituidas como categorías de tiempo y espacio, permiten establecer cómo éstos aspectos actúan sobre las percepciones y concepciones de los sujetos escolares y como definen también, relaciones y formas de “ser autoridad”. Varela y Alvarez Uría (1997) señalan “*Categorías espacio-temporales, saberes, poderes, pedagogías y formas de subjetivación, constituyen dimensiones que se cruzan, se imbrican y se ramifican en el interior de las instituciones educativas*” (p. 146). En la expresión del directivo se cruzan algunos de estos aspectos y nos invita a reflexionar cómo se imbrican y definen lo que pasa en los sujetos y en las instituciones escolares.

La necesidad de destacar estos datos pronuncia las primeras diferencias: la década del '90 primero, en una institución en un pueblo pequeño de menos de 10000 habitantes, y en los 2000, en una institución de un barrio periférico de una ciudad de casi 80000 habitantes. Cada

institución, cada momento histórico es particular y también marca rasgos que es necesario tener en consideración al analizar la vida institucional y la selección de cargos directivos. La primera experiencia, que se produce por antigüedad y sin concurso en la institución, en una población pequeña y con una edad, en lo personal, mucho menor, pone en relación su tiempo histórico personal en un espacio físico definido. Su segundo ingreso en la conducción lo realiza por concurso, desde una biografía que presenta una trayectoria más extensa en el cargo y más edad personal; como ella lo señala, se reconoce distinta, además de vivir la experiencia en un espacio físico más amplio, una ciudad. La categoría del tiempo tiene también una lectura histórico político-cultural en clave de dos experiencias, una bajo las condiciones de la Ley Federal de Educación y la segunda, en momentos de ebullición que confluyen en los años siguientes en una nueva Ley de Educación Nacional y Provincial. Todos estos aspectos definen percepciones y concepciones diferentes que, según las categorías de tiempo y espacio, impactan en el análisis de las instituciones y, en particular, de las direcciones escolares.

Las instituciones de gestión privada, como ya señalamos, tienen sus estilos de selección particular. Se respetan los requisitos legales exigidos por las reglamentaciones generales en el campo educativo y aquellos que, por ser de gestión privada, cada institución define en su estructura orgánica, es decir, diferentes por pertenecer a congregaciones, parroquias, asociaciones civiles sin fines de lucro, propietarios particulares, entre otras.

2- La formación para el acceso a cargos directivos.

La Resolución 0843/09 de la Provincia de Córdoba en su anexo II, señala que el acceso a cargos directivos por concurso es parte de la política de democratización del sistema educativo sostenido en el enunciado de la Ley Nacional de Educación. Ésta señala a la formación docente continua como una de las dimensiones fundamentales para el ascenso a cargos directivos.

Hablar de la formación para el acceso a cargos directivos, es abrir un abanico destacado de posibilidades que se han presentado en distintos tiempos, lugares y ámbitos, con diversas alternativas como cursos, publicaciones, documentos, entre otras. Cuando se mencionan diferentes momentos para la puesta en marcha de concursos de Nivel Medio en el ámbito público, 1992, 2003 y 2006, también se definen contextos diferentes. Contextos y organismos

responsables diversos en la formación para aspirantes a la Dirección Escolar, escriben un texto diferente en la capacitación y en las exigencias para quienes ocuparán dichos lugares.

Para aproximarnos al conocimiento de la formación del acceso a cargos directivos de las instituciones públicas provinciales, analizamos documentos que surgen en cada período de llamado a concurso; luego, revistas y otras opciones de formación que se ofrecieron a los docentes interesados. Esta breve presentación sobre las propuestas de formación, es a modo de enunciación de algunas de las opciones que se han desarrollado en la provincia, sin querer con esto considerarse un estudio cerrado sino ilustrativo del tema. Se contempla la formación que el propio Estado nacional y provincial realizó, así como algunas propuestas de la gestión privada y las opciones ofrecidas por los gremios docentes. No se han considerado otras opciones privadas para no perder el eje de nuestra investigación. Desde esta lógica de formación, es que se presenta este análisis parcial y acotado que pretende reconocer algunas propuestas representativas y no la totalidad.

2-a. La presencia del Estado como formador de directivos y docentes:

Desde la recuperación de la democracia, el Estado Nacional y los Estados Provinciales han jugado un papel relevante en la formación de los futuros directivos. Los procesos de descentralización de la educación como política de Estado produjeron, entre otras cosas, que la formación docente, llamada en algunos documentos “capacitación docente” adquiriera diversas formas y se presentara con diversas alternativas.

En el caso de la Provincia de Córdoba, podemos enumerar algunos **espacios de formación** con presencialidad en la década que estamos mirando, entre otros, puestos a disposición de directivos y docentes por el Ministerio de Educación:

Por un lado, en 1994 la Dirección de Investigaciones e Innovaciones Educativas generó una oferta a partir de la sanción de la Ley de Educación provincial 8113/91, un curso como sistema mixto a distancia denominado “*La gestión directiva en la escuela media: un análisis pedagógico institucional*”. El mismo se estructuraba con ejes organizadores como: La Escuela Media: el análisis de su relación con las políticas educativas y la calidad educacional; La Escuela Media: construyendo un saber sobre la institución; La Escuela Media: el análisis de la gestión y la calidad en los centros educativos; La Escuela Media: construyendo el Proyecto

institucional. En el material impreso de los cuadernillos podemos leer: en la introducción del Módulo 1 (página 2) *consideran a los directivos como “los mediadores entre la cotidianeidad escolar y las normas, disposiciones y reglamentos que regulan externamente a la institución. Su posición es indudablemente privilegiada para movilizar recursos en pro o en contra del ingreso y distribución en el interior de la escuela de las orientaciones políticas y pedagógicas ...”* (Braslavsky y Tiramonti, 1990); y, en el Módulo 2 (página 1) se utiliza como frase introductoria *“...Se acentúa la importancia de resignificar los modelos de desempeño de los equipos de conducción como factores facilitadores u obstaculizadores de proyectos institucionales que promuevan el mejoramiento de la calidad de la educación”*. Se presenta una conducción desde modelos de desempeño, se lo define como “factor” determinante en el mejoramiento de la calidad de la educación, se asevera que es un lugar clave para que la educación mejore. Al otorgar este lugar tan nodal, pareciera enunciar y a modo de interpretación, que no hay otros “factores”, no hay otros responsables, otros actores institucionales que permiten alcanzar esa mejora. En el Módulo 1 (página 5) describe una actividad que plantea ese lugar destacado del directivo al decir: *“...Analizar las políticas educativas permite poner de manifiesto sus prioridades... Por otro lado, si se considera privilegiada la posición del directivo para favorecer o no, la implementación de las políticas al interior de la escuela, analizar y comparar el estilo de gestión en relación a esas políticas, puede contribuir a que se reconozca en la acción como mediador de las mismas”*.

Por otro lado, desde el Consejo Federal de Cultura y Educación-Red Federal de Formación Docente Continua, a través del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, en 1996 se propone un *“Curso de Gestión Directiva”* para supervisores y directivos en el marco de la *“Transformación Cualitativa”* del Sistema Educativo cuyos módulos eran: Estado, Políticas y Sociedad; Función social de la Institución Escuela y los Actores sociales. Se proponía en la introducción *“...la posibilidad de gestionar una institución, en tiempos de crisis como los actuales, está íntimamente relacionada con la posibilidad de generar un Proyecto Educativo Institucional, que sea la respuesta posible en base a los recursos disponibles, a las políticas en ejecución, a las características de la comunidad, a las demandas y necesidades regionales”*. La gestión relacionada con la construcción de un Proyecto que, desde la institución, podrá dar respuesta a las demandas sociales.

En 1997, otro espacio de formación desde el Gobierno de Córdoba a través de la Red Federal de Formación Docente Continua, fue el denominado “*Modelos Institucionales y Roles docentes en la Transformación*”, cuyos contenidos se dividían en tres módulos: La Institución Escolar: cómo repensar la organización de la escuela. La Práctica Docente: directivos y docentes una mirada compartida; La propuesta curricular y su concreción en el aula. Este espacio de formación, a cargo de docentes de la provincia de Córdoba, era una invitación a revisar la Dirección Escolar en su propuesta pragmática para reconocerla como una gestión pedagógica, fundamentándola en: “(...) *el cambio en el modelo institucional supone un pasaje de la cultura del individualismo a la cultura de la coordinación y la responsabilidad compartida*”.

Como otra propuesta de formación para Equipos Directivos de Nivel Medio (1998-1999) y en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua, la provincia desarrolló “De Par en Par”, Proyecto Multimedial de Capacitación Docente, señalando que: “*Este curso de capacitación está dirigido a Ud. como miembro de un equipo de dirección. Sabemos que los mismos tienen un papel relevante en todo proceso de cambio institucional, son “una pieza clave” porque facilitan, orientan, articulan, crean o favorecen las condiciones necesarias para la transformación educativa, la iniciación y consolidación de las propuestas innovadoras*”. Se destaca la relevancia del lugar de la dirección y cómo desde allí se puede desarrollar o hacer fracasar una transformación educativa.

Desde 2010 la provincia a través de su Instituto Superior de Formación para la gestión y conducción educativa (Decreto 1081/09) propuso el “Postítulo en Conducción y Gestión Educativa” cuya estructura y módulos son: Educación: contextos y políticas; Gestión Educativa; Sujetos, Currículum y prácticas pedagógicas en contexto; Sistemas de información, evaluación y producción de conocimiento y se aprobaba con la presentación de un Trabajo Final Académico. El cursado y evaluación de este Postítulo se convirtió en un aporte fundamental a la hora de participar en un concurso para cargos directivos, aun cuando su cursado no fuera obligatorio.

El recorte de análisis que se ha propuesto en esta investigación, de 1980 a 2010, habilita a futuros trabajos a recorrer los procesos de formación para acceso a cargos directivos y a equipos directivos en ejercicio, a partir de 2010.

Es importante señalar que los recorridos de formación realizados por los aspirantes han sido diversos y contemporáneos en los distintos ámbitos, es decir, tanto la formación brindada por la Nación y la Provincia, los cursos de instituciones privadas y gremiales, los postítulos que

promovieron Universidades públicas y privadas, entre otros. Éstos realizaron una oferta que otorgó posibilidades a muchos docentes que tuvieran intenciones de acceder a cargos directivos, como a quienes consideraban necesaria la formación profesional como parte de la responsabilidad que conlleva la tarea docente.

El Estado Nacional introdujo directamente en las escuelas en el período de nuestro análisis - desde la centralidad de su Ministerio de Educación- su propuesta educativa a través de producciones escritas como documentos y revistas, dejando a las provincias a través de múltiples organismos, la formación presencial para directivos.

Tanto para quienes concursan un cargo como para quienes son elegidos en la gestión privada, o para quienes no acceden, pero miran e interpretan las acciones de los directivos, el Estado publica documentos y revistas que definen los perfiles directivos que se proponen o se requieren para cada época o período histórico. Esto se vivencia en todos los ciclos escolares, pero en este caso, nos detendremos a analizar y a modo de ejemplo, solo dos **documentos**, sobre todo por alcanzar distribución a nivel nacional y, de esa manera, estar presentes en todas las escuelas.

Estos recursos escritos representan, como otros quizás, las orientaciones que los ministerios de Educación, en representación de los gobiernos, consideran tienen que ser tenidos en cuenta a la hora de pensar y poner en práctica la gestión escolar, además de reunir ciertas expresiones contundentes que marcan o definen posicionamientos. El primero hace referencia a la formación desde un Programa que el Ministerio de Educación de Nación propone en 2001, y el segundo es un documento reflexivo del 2008 sobre la escuela secundaria y la conducción de las mismas, también emitido desde el Ministerio Nacional, luego aprobado por el Consejo Federal de Educación. Ellos son:

1. En el documento “Buenas Prácticas de Gestión Escolar” del Programa Nacional de Gestión Institucional del Ministerio de Educación de la Nación del 2001, se expresan las “Herramientas para la acción”. Desde su título y subtítulos se plasma visiblemente una perspectiva pragmática desde la acción, con enunciados de cómo actuar. En el primer título se expresa **El sentido de esta herramienta para la acción** y en él define que “El proceso de mirar y conocer la realidad de una escuela con el sentido de diseñar líneas de acción en el camino de la gestión escolar tiene, en la observación, una herramienta de mucha utilidad para los equipos directivos. El sentido de esta propuesta es desplegar algunas ideas en torno al uso de la observación para diferentes situaciones de la vida cotidiana con la intención de acompañar a los equipos directivos a la hora de emprender experiencias de mejora en las instituciones.” Luego continúa con una serie

de orientaciones de qué, cómo, cuándo observar, con secuencias, actividades, formas de registro, pautas para leer relatos de docentes, entre otros aspectos. Cierra el documento expresando que, una vez realizada la observación, se determinan las debilidades y fortalezas para pensar nuevas líneas de acción. Aquí se enmarca la gestión directiva a través de instructivos claros y precisos mediante los cuales se alcanzará una buena práctica pedagógica.

2. El Documento Preliminar para la discusión sobre la Escuela Secundaria en la Argentina, del Ministerio de Educación Nacional del año 2008, fruto del trabajo del Consejo Federal de Educación, "...postula, a partir de un diagnóstico integral de la escuela secundaria y de sus principales problemáticas, las posibles líneas de acción destinadas a garantizar una educación de calidad y de alcance universal" (p. 3). Para ello describe y analiza una serie de aspectos entre los que se destaca como principal problema la "crisis de autoridad pedagógica", aunque en ningún momento aparece el lugar de la autoridad institucional entendida como directiva. Solo en el fortalecimiento de la capacidad estatal se presenta como necesario, en los ítems 108 y 109, el fortalecimiento de los concursos para acceder a cargos directivos y la capacitación en gestión, subrayando que será tanto en cuestiones pedagógicas como a tender al logro de competencias sociales y de conducción. Más adelante se expresa que hay que propiciar un modelo de gestión a partir de la corresponsabilidad con capacidad de generar acuerdos, logro de metas y hacerse responsable de los resultados, es decir, una mayor participación de la comunidad.

Dos documentos, dos perspectivas. Uno representa a la década del '90, tecnocrática y pragmática; el segundo expresa una mirada en consonancia con la perspectiva de la Ley Nacional, donde se enuncia el lugar de la autoridad, aun cuando el acento está puesto en referencia al docente y a su lugar como autoridad pedagógica, sin tratar en profundidad el lugar del directivo desde una perspectiva institucional. El segundo documento, por otra parte, es el primero de una serie que el Consejo Federal de Educación puso a disposición de las jurisdicciones para avanzar en la obligatoriedad de la escuela secundaria luego de la sanción de la Ley Nacional de Educación.

En coincidencia con lo expresado en el primer documento y, en particular, como expresión de la Transformación Educativa de la década del noventa, el Ministerio de Educación de la Nación presentó **Revistas informativas**, que a su vez contribuían a la formación. La primera, llamada "*Zona Educativa*",² incluía un suplemento denominado "*Zona Dirección*". Este suplemento estaba dirigido a quienes conducían las escuelas, e incorporaba temas para la

² Es interesante hacer un recorrido por las distintas Revistas "*Zona Educativa*" que circularon en las escuelas entre el año 1997 a 1999.

formación y reflexión tales como: roles directivos; uso y manejo de la información; Dirección y gestión, apartado que se repetía en cada revista con subtemas como: técnicas para recolectar datos, equipos de trabajo, disciplina o convivencia, ¿qué es el liderazgo en servicio?, delegar, cómo decidir mejor, entre otros; y lecturas sobre: *Liderar y Administrar o Dividir una escuela en dos, no genera dos escuelas pequeñas*.

También en el año 1996, y acompañando el proceso de implementación de la Ley Federal de Educación 24195, llegaba a las instituciones educativas otra revista denominada “*La transformación del Sistema Educativo*”, donde se presentaban los siguientes temas básicos: un proyecto educativo posible, con conceptos relacionados a mejorar la calidad o definir a la gestión como aquellos aspectos que hacen a la organización y funcionamiento de una institución. La revista N° 5 de esta serie presentaba especialmente a la institución escolar como unidad de transformación y a la escuela como organización. Esta concepción de institución propone una conducción que esté atenta y destaque procedimientos para una mejor gestión.

Estos son ejemplos de lo que hoy podríamos llamar propuestas de formación en servicio, formación que acompañaba otros espacios de capacitación para futuros concursos directivos. Algunos temas o ejes en los que se ponía el acento para los primeros concursos en la reforma de los '90 eran el liderazgo, el rendimiento de los alumnos, el clima institucional, entre otros, como expresión de un paradigma técnico que evalúa con énfasis en el “producto” que se obtiene y restaba importancia a los procesos. Poggi (2001) realiza una interesante reflexión a propósito de esta etapa “(...) *no es pertinente pensar que pueden existir modelos directivos de validez universal sin anclajes en la singularidad de cada institución escolar y en el proceso e historia que le son propios; singularidad e historia que definen también al sistema educativo en el cual cada institución se integra*” (p. 16).

Es importante tener en cuenta los procesos y las historias institucionales particulares que seguramente modificarán los “productos” e impedirán las generalizaciones. Por ello las propuestas de formación que muestran procedimientos o “casi recetas” universales, muchas veces se invalidan o modifican de una institución a otra.

La formación recibida redefine las miradas que cada uno tiene de la vida institucional y especialmente, sobre la totalidad que abarca un espacio de conducción. Una directora dice respecto de su experiencia en los concursos:

“(…) yo rindo concurso en (…) 2003, en otro lugar (…) después permuto el cargo (…) dos años de preparación, (…) con formación privada y después hicimos las capacitaciones que da el Estado. Yo creo que a mí en lo pedagógico me ayudó muy mucho el concurso, si bien uno tiene la formación pedagógica pero la visión institucional es distinta a partir del concurso”. (Directivo 3)

Otra mirada en el 2003 respecto a la formación y los concursos nos dice:

“(…) la preparación en realidad consistió en una semana. Un poco ajustando a las temáticas propuestas o dándonos una guía en base a la bibliografía que teníamos. Eso es lo que ofreció el Ministerio”. (Directivo 4)

Las vivencias respecto a lo ofrecido y lo aprendido para las instancias de concursos son dispares, pero es interesante subrayar que esta formación posibilita una primera mirada pedagógica institucional que a medida que avancemos, reconoceremos diferente a la mirada pedagógica del aula de los docentes para el desempeño de su tarea. Esto ya marca un matiz importante en aquello que después se reconocerá como actividad pedagógica de la gestión directiva.

Por otro lado, los temas o ejes que se proponen para la formación en la convocatoria desde el 2003, se definen con una mirada más compleja, se profundiza una perspectiva sociológica de la realidad y político-pedagógica de la Dirección Escolar, aun cuando sigue apareciendo la necesidad de poner el acento en cuestiones técnicas para la gestión. Esta formación abarcaba temas en sus programas como curriculum, análisis didáctico de prácticas de enseñanza, legislación escolar, paradigmas y modelos en la construcción de una mirada sobre las instituciones, trayectorias escolares, cultura escolar, gestión de la mejora, entre otros.

Cabría un interrogante, ¿por qué algunos programas propuestos desde instituciones de formación para directivos, particularmente las que convocan los ministerios de educación ponen el acento en cuestiones técnicas, de procedimientos a seguir, opuesto a lo que proponen perspectivas sociológicas más críticas en el campo de la educación y la pedagogía? ¿Qué lugar ocupa la formación técnica? ¿Será necesaria la forma técnica de entender la gestión para dar respuestas en la vida cotidiana de las escuelas? Una posible interpretación nos diría que enseñar procedimientos para una buena gestión, genera en quien lo recibe una cierta dependencia, son como recetas con vencimiento, modificables y desechables en el tiempo, que

requieren actualización constante. Esto genera un círculo, produce la necesidad de la existencia de “especialistas” que continúen enseñando cuál es el camino a seguir, cuál es el procedimiento apropiado.

Otros caminos de formación para directivos refieren a planteos filosóficos, sociológicos y pedagógicos que permiten no solo interpretar lo que se ve, sino anticiparse a lo que vendrá, es decir, hacer el pasaje de una mirada tecnocrática con una mirada política-pedagógica más acordes a estos tiempos.

2-b. La formación en el ámbito de gestión privada

En el ámbito privado para ser directivo es importante tener un perfil con formación profesional, ya que, en algunos imaginarios sociales de los propios aspirantes, se destaca especialmente el requerimiento de la formación espiritual e integral como persona, como si la formación pedagógica-académica no ocupara un lugar suficientemente importante o requerido. Sin embargo, se escucha en los entrevistados:

“(...) cuando accedí a la institución me llamó la atención y me gustó, desde el perfil está planteado que tienen que ser una persona que se actualice profesionalmente, que estudie, (...) perfeccione y que impulse, que en su gestión impulse y promueva la misma actitud por parte de todo el personal que está a su cargo”. (Directivo 1)

Una de las ofertas de capacitación comenzó en 1993 con un espacio de formación para directivos en la sede de la Junta Arquidiocesana de la Provincia. Era un curso cuyo material de lectura se denominaba “*Cuadernos Pedagógicos*”, donde en el inicio presenta la institución escolar como: “*La escuela, en su área específica de educación sistemática, debe organizar coherentemente la dimensión pedagógica...*” (Cuaderno N° 8, p. 4). Hace una propuesta donde considera a la escuela como un lugar de enseñanza, pero con un profundo hincapié en la sistematicidad y en la escuela como organización. El Cuaderno N° 18, por ejemplo, se titulaba “*El Directivo organiza, administra y orienta la escuela*”, en el que los objetivos eran: “Analizar propuestas de organización y administración escolar” y “Plantear un modelo de organización y administración para su realidad escolar”. Expresiones que remarcan los

aspectos fundamentales requeridos en la función de los directivos para una institución educativa como organización y su administración.

También es oportuno e interesante destacar parte de las lecturas que ofrecía el Consejo Superior de Educación Católica (*Consudec*), que llegaban a las escuelas como revista semanal o quincenal, según los meses, y posibilitaban la formación de los docentes y directivos de las escuelas privadas católicas, además de los Congresos que lo reforzaban. Esta revista llegaba al mismo tiempo que el Ministerio de Educación Nacional enviaba las revistas “Zona Educativa” y “La transformación del sistema educativo”, mencionadas anteriormente.

Como la producción es muy abundante se ha decidido considerar, como referencia de la “Revista de Consudec”, solo tres años: 1996, 1998 y 2006 y así reconocer algunas propuestas de formación de la década del noventa y la posterior a la implementación de la Ley Nacional de Educación:

➤ Revista de Consudec en 1996:

- ✓ Cuarto miércoles de enero. N° 780: Preparación para el 33° Curso de Rectores: “La esperanza: clima y proyecto para una educación renovada”. Su objetivo era aportar a la formación permanente de los participantes en la difícil misión de educar. Para ello los temas eran: la escuela católica y los valores controvertidos; aproximación a nuestros educandos hoy; síntesis fe-cultura; acuerdo marco Polimodal con subtemas de cada Ciclo Orientado según la Ley Federal; ética y tecnología en el ambiente de trabajo. Y presentación del XVII Congreso de la CIEC (Oficina Internacional de Escuelas Católicas con sede en Bruselas). Temas a tratar: posmodernidad y educación; calidad educativa para el desarrollo social; educar para la convivencia democrática y la promoción ciudadana; educación, trabajo y producción (lograr una escuela de calidad para todos, educar para el trabajo, formar para la producción y estar atentos a la interrelación educativa con el empleo).
- ✓ Primera quincena de febrero. N° 781: se transcribe la presentación del 33° Congreso de Rectores a través de las palabras de apertura del Padre Iantorno “*Virtud-Fuerza ante el ¿qué podemos hacer?*” que expresaba: el Congreso (...) “intenta iluminar sobre aspectos acuciantes. Intenta dar algunas respuestas al educador que se pregunta: ¿Cómo ejercer lo mejor posible, ¿cómo actuar la misión docente en esta época social, marcada por una permanente y preocupante turbulencia? Responsables de la conducción de niños y jóvenes (...) se vuelven a preguntar: ¿qué luces, qué planes, qué programas, o al menos qué recetas de urgencia nos pueden ayudar para no paralizarnos, para no detenernos, para no equivocar el rumbo? (...)” (p. 6). Por otro lado, el Ministro de Cultura y Educación de la Nación, Ingeniero Jorge Rodríguez, señaló en la apertura “Comprometer y usar los conocimientos”: “la Educación argentina está en un proceso de transformación. Esta transformación posee un carácter sistémico. Esto significa que abarca todas las dimensiones y niveles del sistema educativo”. (p. 7)

- ✓ Cuarto miércoles de febrero. N° 782: la Licenciada Decibe describía la gradualidad, capacitación y recursos para la implementación de la Ley Federal. Presentación de “una de las características más sobresalientes de la reciente Reforma Educativa” fue la implementación del diario en la escuela.
 - ✓ Primera quincena de abril. N° 785: a partir de la asunción de la Lic. Susana Decibe como Ministra de Educación de la Nación expresó: “El futuro se juega, otra vez, en la escuela (...) tenemos que lograr que la escuela del año 2000 sea una escuela de calidad para todos (...). Buscamos una escuela donde el conocimiento sea el eje del aporte docente, donde se trabaje por los resultados, año a año, midiéndolos, logrando, en definitiva, transparentar la escuela e implicar mucho más a las familias. Es un trabajo duro, de todos, que vuelve jerarquizar el rol del educador en la comunidad y vuelve a jugar el destino de todos en la misma escuela” (p. 4). A continuación se desarrolla un Seminario sobre Reforma Educativa organizado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en especial sobre la caída de los salarios docentes.
 - ✓ Primera quincena de mayo. N° 787: El título en tapa era “Los cambios exigen capacitación”. Se ofrecía como lecturas: Resultados de la ONE; Las escuelas y el marketing; La educación en tiempos de pobreza.
 - ✓ De mayo a julio. N° 788, 790, 792: Se reiteran algunos temas y no se observan otras temáticas novedosas ni de gran impacto.
 - ✓ Segunda quincena de agosto. N° 794: algunos temas abordados son: el IVA como afrenta a la educación; Preparación para el V Encuentro Nacional de Institutos Terciarios de Formación Docente y lecturas como: adolescentes en tiempos posmodernos; la Informática educativa en su esplendor; Carreras a medida de la situación familiar.
 - ✓ Segunda quincena de septiembre. N° 796: se observan descripciones de Resoluciones y Formularios para la presentación de Proyectos específicos de Capacitación Docente y sobre el Congreso Internacional de Informática.
 - ✓ Primera quincena octubre. N° 797: Desarrollo del V Encuentro Nacional de Institutos Terciarios de Formación Docente, cuyo título era “Los institutos terciarios y su nueva organización”. Lecturas de textos de Alfonso López Quintas y sobre Marketing y Calidad Educativa ¿alternativas o requisitos?
 - ✓ Segunda quincena octubre N° 798 y diciembre N° 801/2: presentación 34° Curso de Rectores de febrero de 1997 cuyo tema central era “La Institución Escolar y el educador ante la sociedad del conocimiento”. Los subtemas: fines de la educación hoy (objetivos, capacidades, competencias y expectativas); Fundamentos educativos; La convivencia y los valores; Integración del saber; Aprendizajes significativos. A continuación, se presenta el Seminario Taller de Marketing Educativo.
- Revista de Consudec en 1998
 - ✓ Primera quincena de noviembre. N° 847: preparación para el 36° Curso de Rectores: “Ideologías, aprendizajes de los valores y diseño curricular”. Subtemas: “Fin de las ideologías. Hacia dónde va la familia. Hacia dónde va la educación”; “Diseño curricular institucional. La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador en la enseñanza”; “Método para aprender a pensar”.
 - Revista de Consudec en 2006

- ✓ Cuarto miércoles de mayo. N° 1027: lecturas propuestas: Libertad de enseñanza; Debate en torno a la Ley de Educación Nacional; Conocer para cambiar: la Institución Escolar.
- ✓ Segundo y cuarto miércoles de julio. N° 1030/31: Lecturas pedagógicas (es la nueva forma de titular los textos): Un obstáculo para estudiar: la indisciplina; Educación desde el ámbito rural; La clase escolar y los trabajos en equipos; Cultura institucional y gestión del cambio: navegar en aguas turbulentas I y II; La escuela y la participación de la comunidad.
- ✓ Segundo miércoles de septiembre. N° 1034/5: lecturas pedagógicas: a los educadores (en su mes); Evaluación: qué y para qué evaluamos; La Moodle en acción; ¿Contenidos vs. Competencia? ¿O saber con sentido?; La educación, cambio necesario para revertir la exclusión.
- ✓ Cuarto miércoles de noviembre. N° 1039: lecturas pedagógicas: Pedagogía inclusiva: aportes para un nuevo lenguaje de equidad social; Educomunicación: los educadores somos seres de comunicación; La evaluación de la dimensión pedagógica; Asuntos educativos: planificación y evaluación. Finalmente se presenta el 44 Curso de Rectores que en el 2007 se uniría con el XXI° Congreso Interamericano de Educación Católica denominado “De la exclusión a la inclusión un camino para la paz y la justicia. Hacia una América integrada desde América Latina” y todas las conferencias reafirmaron esta temática, la inclusión, el entramado social, la formación integral, la pedagogía de la paz.

Nuevamente se señala la existencia de dos etapas diferenciadas entre las revistas correspondientes a 1996 y 1998, representativas de la década del '90, y las del 2006. Más allá de la formación específica desde el dogma católico (aspecto que no se relaciona con nuestro trabajo) nos interesa puntualizar que en la primera etapa se habla de los sujetos escolares como participantes, se subraya la calidad educativa en pos de una formación para el trabajo y una preparación para llevar a cabo la implementación de la Ley Federal, el marketing en la gestión y la informática como herramienta básica para el funcionamiento escolar. Ya en 2006, con la escuela en el centro de los cambios, aparece una nominación diferente que se da en la propia estructura de la revista donde ya no se denominan temas a tratar, sino lecturas pedagógicas cuyas temáticas discurren por la enseñanza, la búsqueda de nuevos sentidos, la evaluación, entre otros.

Por otra parte, el Curso de Rectores es un espacio de encuentro anual fundamental en las escuelas privadas católicas. La descripción de las temáticas nos permite visualizar cuáles son los lineamientos que se definen para ser tenidos en consideración desde “una educación renovada para el mundo del trabajo y un cambio de ideologías” a propiciar “una escuela inclusiva, de proyección latinoamericana”. Incluso se observa que la presencia de las

autoridades del Ministerio de Educación de la Nación en la apertura o cierre se presenta como una reafirmación de lo propuesto y con una definición clara que enmarca la realidad: la transformación educativa como “sistémica”, y la escuela como el lugar clave y responsable para las transformaciones sociales.

Es importante señalar que lo enunciado hasta aquí evidencia una significativa presencia con circuitos diferentes del Consudec en la formación ofrecida para las escuelas privadas católicas, pero ello no desconoce la existencia de otra línea de formación que se realiza desde el Ministerio de Educación que ya presentamos, y que es válida tanto para el ámbito público como privado. Los docentes circulan de una institución a otra, privadas y públicas, y reciben propuestas de formación diversas. En ese sentido, lo que hace el Consudec es leer la realidad educativa en clave pastoral cristiana, lectura necesaria para quienes conducen o forman parte de instituciones de estas características.

2-c. La formación desde los gremios: la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (U.E.P.C.) y el Sindicato Argentino Docentes Particulares (SADOP)

El Gremio docente de la Provincia de Córdoba ofreció para sus afiliados un Diplomado en “Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones” a través del convenio realizado con FLACSO (Sede Argentina) y desarrollado entre los años 2000 y 2003 aproximadamente. Era un curso extenso y significativo. También se llevaron y se llevan a cabo cursos más acotados en el tiempo con profundidad sobre distintas temáticas que aportan a la formación general de los docentes como futuros concursantes para cargos directivos.

En la formación para concursos, SADOP ofreció en 2005 una capacitación para aspirantes a supervisores de instituciones privadas a través de profesionales de la UNC (Universidad Nacional de Córdoba). Entre los fundamentos de la propuesta expresados en su programa se puede leer:

*“...la conducción de las escuelas, interpretada como **gestión pedagógica** (y no solo administrativo-burocrática) es una construcción conceptual y práctica que responde al interés de hacer efectiva la “hegemonía de la operación pedagógica” (Ezpeleta, 1991), y que necesita nutrirse de conocimientos que abarcan desde la política, la sociología y la micropolítica de las organizaciones escolares, hasta la práctica de la gestión curricular y el*

liderazgo institucional, entre otros aportes”. Esta interesante conceptualización propone un giro a lo definido por las líneas tecnocráticas de la década del '90, al reconocer en sus objetivos ideas que la contraponen. Además, señalan como propuesta: “...ofrecer herramientas conceptuales para profundizar la comprensión de las organizaciones escolares, interpretar los significados y respuestas que se desarrollan en las mismas y diseñar estrategias de acción en las dimensiones pedagógico-curricular, organizacional-administrativa, y socio-comunitaria”. Es decir, tal como lo proponían, había una presentación de las organizaciones escolares y un análisis pensado en dimensiones, pero sobre todo promueven interpretar la conducción como gestión pedagógica.

3- Los concursos como experiencia:

Los procesos de concursos para cargos directivos en el sector público tienen etapas como: 1) de presentación de antecedentes; y 2) etapa de oposición práctica y teórica. Con los antecedentes se hace la valoración y cualificación de la formación profesional y antigüedad en el campo educativo. En el caso de la oposición, los concursantes realizan un examen teórico de temas pertinentes, y luego se les asigna una institución educativa determinada para llevar a cabo un análisis institucional y desde allí desarrollar una propuesta de gestión para la atención del problema o problemas reconocidos. En la Resolución de D.G.E.M. N° 0845/09 se establecen los pasos a seguir en el proceso de oposición, dividiéndolo en dos partes:

- a- Prueba de oposición teórica y práctica: resolución de 3 (tres) situaciones problemáticas presentadas por el tribunal entre 15 (quince) dentro del marco teórico desarrollado.
- b- Prueba de oposición práctica con los siguientes pasos: 1- Observación de una institución asignada con un instrumento propio de análisis (elaborado por el concursante) para registrar lo que observa durante tres días; 2- Propuesta de intervención: con diagnóstico e intervención: definición de problemas observados, líneas de acción y evaluación; 3. Defensa de la propuesta frente al tribunal; 4. Trabajo práctico: desarrollo de la propuesta ante los actores institucionales de la institución sobre la que se trabajó.

Es importante señalar que en los concursos de directivos han variado algunos de los procedimientos en las sucesivas convocatorias en cuanto a una mayor profundización de la presentación oral o escrita, entre otros aspectos.

Uno de los entrevistados hace síntesis de los pasos enunciados de la siguiente forma:

“(…) En cada instancia vos tenés que hacer, te dan una institución educativa, tenés que chequearla y verla en sus tres dimensiones: en cómo está funcionando en lo social, cómo está funcionando en lo administrativo, cómo está funcionando en lo pedagógico, vos tenés que detectar un problema que tenga la institución y hacer una propuesta, para solucionar el problema que vos identificaste en la institución”.

(Directivo 3)

En esta expresión hay varias cuestiones a considerar: por un lado, el uso de términos que se sostienen desde una concepción totalmente pragmática y mecánica, como *chequearla*, *dimensiones*, *funcionamiento*, *detección* y *solución*; por otro lado, un análisis lineal y casi neutral: miro, detecto y propongo solución; finalmente, otro aspecto a señalar es que se proponen análisis institucionales sostenidos en dimensiones como compartimentos. En una anticipación de sentido podríamos decir que, ante lo desconocido del espacio de la dirección, la estructura lineal y un abordaje en dimensiones otorgarían cierto orden a seguir, un camino que propone seguridad. A medida que transcurre el tiempo, las propuestas de concursos requieren que los aspirantes pongan en situación y expresen sus perspectivas de análisis sobre la institución.

Hoy la mirada de los espacios escolares es más amplia y menos sectorizada, o sea, la institución es una, con múltiples aspectos a analizar e interpretar, como una trama, una red.

“(…) el concurso, si bien uno tiene la formación pedagógica pero la visión institucional es distinta a partir del concurso”. (Directivo 3)

Las propuestas de capacitación que se presentan en las instancias de concurso para instituciones de gestión estatal, expresan una concepción de autoridad que seguramente busca dar respuestas a la sociedad donde está inserta; que pueda hilar nodos; que permita crecer, crear, cambiar, estar con otros; que interrumpa con la pregunta e inste a moverse hacia adelante. Que pueda ofrecer a sus docentes, estudiantes y a las familias algo diferente, ya que quien se puede reconocer como autoridad está otorgando la posibilidad que docentes y familias también se reconozcan como adultos responsables, como autoridades.

En el universo de las instituciones educativas de gestión privada, la metodología de la selección para ocupar los cargos directivos es diversa, desde el nombramiento directo de parte de las máximas autoridades, hasta primeras experiencias de propuestas de concursos de antecedentes y oposición. La referencia a máximas autoridades en las instituciones privadas se expresa en una estructura jerárquica, con la presencia de un propietario en la parte superior, empresario, fundación o autoridad eclesial, que definen a la escuela como una empresa, o como institución de evangelización de la sociedad en cualquiera de las expresiones religiosas que conozcamos. En un estamento inferior y en condición de representación de estas autoridades, se ubica el Representante Legal que ejecuta las decisiones entre ellas, la modalidad de ingreso al cargo que ha definido su autoridad.

Como expresión de la modalidad de nombramientos directos, sin concursos, podemos nombrar un procedimiento de selección y de comunicación al personal de la institución que muestra una estructura jerárquica que informa al personal la decisión tomada

“...por una reunión de personal, lo comunicó la representante legal (...) en general no hubo ningún tipo de inconveniente (...)”. (Directivo 1)

En otro relato, una docente que asumió el cargo directivo en 1993 lo recuerda de la siguiente forma:

“(...) me convocaron telefónicamente a una entrevista (...). Cuando llegué estaba el Representante Legal y su secretaria quienes buscaban una Rectora (denominación de la época) para una institución de la misma zona en la que yo trabajaba. Luego de la entrevista a tres posibles candidatas (...) se me ofreció el cargo y debía dar una respuesta en tres días. Luego de dar el sí, ingresé a la institución sin presentación formal sino a medida que avanzaban las horas cada uno que ingresaba se presentaba y nos conocíamos (...)”. (Directivo 5)

En otro caso con designación directa, aparece la figura del Representante Legal como encargado de la elección o por lo menos de ejecutar una decisión tomada en otro ámbito. El proceso de comunicación institucional a los actores escolares sobre el nombramiento de una

nueva Directora es nulo, ya que no hubo presentación formal. La imagen expresada: “esta es la directora elegida”, es una forma de instituir, nombrar, donde no hay posibilidades de planteos. Podríamos analizar este estilo de selección a la luz de uno de los modelos ideales que Weber menciona para clasificar las formas de dominación, de autoridad, un estilo “de carácter tradicional” que cree en la legalidad que otorga la ordenación, la unción de quien asume el lugar de dirección. Las instituciones que aceptan este modelo no cuestionan a quienes son designados, sino que en esa designación se considera que se asume un lugar legalmente instituido, generando, desde allí, obediencia. En realidad, la sumisión ya parte de quien asume el lugar y acepta su nombramiento en estas condiciones, es decir, que proviene de un jerárquico que lo inviste de autoridad y lo designa con un conjunto de reglas y normas a ser cumplidas y a hacer cumplir.

En la década del siglo XXI en análisis, muchas instituciones de gestión privada han incorporado prácticas de concursos de antecedentes y oposición con criterios y aspectos que legalmente se requieren, pero con trazos que coinciden con los principios y valores que esas escuelas sostienen. Los concursos parecen ofrecer la condición de acto público que les otorga legitimidad a las designaciones.

Los concursos o los diversos modos de acceso a cargos determinados en las instituciones otorgan una clara legalidad a los mismos, pero también, una vez que se accede, según los modos institucionales establecidos, quien asume reconoce en ese acto cierta legitimidad. Es la “nominación legítima”, según Bourdieu (1996, p. 138), que otorga el título de “director/a” alcanzado simbólicamente por esas instancias.

Sennett (1980) considera que la legitimidad de la autoridad se relaciona en cómo es percibida esta, lo que comunica, lo que se percibe en tanto y en cuanto es un lugar al que no todos acceden. Los actores tienen la representación que de alguna manera la autoridad tiene algunas condiciones o características que la hacen diferente, cuando se convierte en una persona capaz de ocupar ese lugar, que fue elegida o seleccionada para el mismo, y que en el plano de su ejercicio puede cambiar la realidad. La legitimidad también se logra desde los modos en que cada institución lleva a cabo la selección, que en las escuelas de gestión estatal se hace a través de concursos públicos de antecedentes y oposición, al igual que en muchas privadas.

Para muchos actores escolares, la legitimidad se logra en el reconocimiento de la validez de los procedimientos establecidos para acceder a cargos directivos. Y así parecen considerarlo

quienes son seleccionados, elegidos o se han ganado ese lugar. Así los concursos, la elección, “(...) *son verdaderos títulos de propiedad simbólica que dan derecho a ventajas de reconocimiento*” (Bourdieu, 1996, p. 138).

Según los análisis de Kòjeve (2004), la legitimidad se obtiene a partir del reconocimiento. Una interpretación posible es que los procesos y estilos en los que alguien fue elegido o logró asumir ese lugar no son la única variable a considerar para alcanzar legitimidad, sí legalidad. Por ello podríamos preguntarnos, ¿es el concurso el que otorga la legitimidad? ¿Qué otras acciones determinan la legitimidad de quien asume la dirección de una escuela?

Un componente esencial para acceder a un lugar de conducción desde el principio de legitimidad, es reunir las condiciones que requiere el perfil para ser director/a. En los principios institucionales muchas veces las instituciones privadas explicitan los requisitos necesarios para ser director/a, más allá de los que establece la legislación provincial a la que se ajustan las escuelas de gestión estatal y que se explicita en la siguiente enunciación:

“(...) pensado el perfil del director como una persona (...) en principio íntegra en su formación como persona, su formación moral, espiritual (...) que se actualice profesionalmente, que estudie (...)”. (Directivo 1).

Un Representante Legal manifiesta que espera que un director/a se proponga:

“(...) que los sentidos que animen su conducción tengan la impronta institucional; que sea animador/a con gran capacidad de escucha; garante de la articulación entre lo pedagógico y lo normativo y que reconozca límites y fronteras (hasta donde se puede y desde dónde se debe trabajar para ampliar el pensamiento y la acción) (Representante Legal 1)

Hablar de persona, de moral, espiritualidad da un marco filosófico profundo y particular al perfil de director/a. También podríamos señalar que, cuando se pone en un lugar importante la antigüedad en la institución de quien asume un cargo, podríamos relacionarlo con la idea de seguridad que otorga alguien conocido, de la casa, frente a la incertidumbre de las acciones de alguien que recién se inicia o es desconocido.

4- El pasaje docente – director/a

Como lo hemos expresado, no es seguro que “pasaje hacia la dirección de las escuelas” sea la mejor forma de nombrar al proceso que da cumplimiento a los requisitos legales para aspirar a concursar, o para ser designado por otras vías según la gestión de la institución. Cuando los docentes se forman para recibir su titulación como profesionales en una disciplina específica, realizan lo que se denominan Períodos de Observación y Prácticas que se distribuyen a lo largo de la carrera, preparándolos o, por lo menos, poniéndolos en contacto con la realidad institucional y áulica que encontrarán en su trabajo futuro. Respecto a los directivos y su ingreso al cargo, podría formularse la siguiente pregunta: ¿Por qué el pasaje a un cargo directivo no requiere de ningún período de “observación y práctica”? ¿Alcanza con aquello que uno imagina que es la función directiva, o con el deseo de ocupar el lugar de conducción? Entre los entrevistados escuchamos:

“(…) a mí me ayudó en el concurso haber estado antes en la gestión directiva (…”. (Directivo 3)

“(…) sí, ya tenía un año de antigüedad en la dirección. (...) me ayudó por la experiencia que uno adquiere en el cargo”. (Directivo 4)

“(…) yo rindo concurso para el cargo directivo en el 2003... No asumo directamente porque cuando rindo el concurso voy como inspectora (...). Durante tres años.” (Directivo 2)

” Tomo la dirección a modo de suplencia (...)”. (Directivo 1)

Es interesante pensar de qué manera impactaría una práctica previa en el espacio de gestión para quien luego ocupará ese lugar. La mayoría de los entrevistados destaca como importante la presencia previa como suplente o interino en el cargo directivo, lo que les otorgó cierta seguridad sostenida en la experiencia, aunque sea en un tiempo acotado. El pasaje del estadio docente al de directivo, parece requerir el aprendizaje de ciertos procesos que no alcanzan a actualizarse con la formación recibida en la preparación para los concursos; tampoco es una cuestión de práctica en tanto discusión perimida teoría-práctica sino para ser pensada desde la praxis educativa.

Se entiende como praxis en el ingreso a la dirección de las escuelas, a aquello que se refiere, entre otras cosas, a posibilitar que la mirada sesgada del aula abra su pupila hacia la totalidad de

la institución y reconozca en ella a la multiplicidad de sujetos que la componen, las acciones en un corto y largo plazo y, en forma especial, el reconocerse en otro lugar diferente al que se ocupaba hasta ese momento. Esta primera experiencia, que no se puede medir en tiempo porque se manifiesta distinta según cada sujeto, podría comenzar a dar cuenta de componentes, aristas, particularidades de estar en un lugar diferente al que hasta ahora se había ocupado. Hay una inconmensurabilidad de las acciones de la función directiva, que no pueden circunscribirse a la imaginación sobre lo que “puede ser”. La idea es que el zoom que se produce en la lente docente se abra para mirar la institución en la complejidad de su trama.

“(…) como soy nueva en la cosa, uno de los primeros impactos al asumir el rol, fue que (…) ¿cómo hago con todo esto!? (…) lo que no tenía claro de mi visión docente era que llegaban a uno las situaciones problemáticas que llegan (…)”.

(Directivo 1)

Por otro lado, algunos docentes, al ser consultados sobre la posibilidad de ser parte de un equipo directivo, responden con el rechazo a ocupar un cargo con un sinnúmero de respuestas, entre ellas, las que ubican a la dirección como el lugar adonde se llega cuando ya no se disfruta de estar con estudiantes. ¿Qué cuestiones hacen considerar que el lugar directivo se escinde de las problemáticas con estudiantes? ¿A qué refiere la función directiva si no es compartir un mundo de relaciones con docentes y estudiantes?

Así lo expresa una docente:

¿Le gustaría formar parte del Equipo Directivo? “...Nooo, porque realmente el trabajo con los alumnos por lo menos hasta ahora lo disfruto, no sé dentro de unos años que pasará (...). Por ahí si se arma algún equipo técnico me gustaría, pero en la parte directiva no”. (Docente d)

Algunas ideas que emanan de esta expresión se pueden enunciar como: por un lado, las instituciones educativas no se pueden comprender, pensar o imaginar sin los estudiantes, sin el conocimiento, sin los docentes, por lo tanto, ¿qué hace conceptualizar el trabajo directivo alejado de los alumnos? Por otro lado, se observa la distancia entre equipos técnicos y la dirección, cuando podríamos considerar que ambas funciones se cruzan o son parte en la actuación de la Dirección Escolar.

En otras oportunidades, la imagen que devuelve el directivo al colectivo escolar es la de un espacio burocrático, una maraña de documentación que lo ubica en un accionar técnico. Quizás esa imagen se construye desde los requerimientos que hacen a la función y que muchas veces los directivos expresan como agobiantes y que ya desarrollaremos en el capítulo donde profundizamos el campo de la gestión escolar.

“Pero priorizo, si me dan a elegir, el trabajo con los alumnos, no el trabajo como Directora, (...) porque es como administrativo el trabajo de la Directora (...).
(Docente d)

En estas expresiones podemos aventurar que, por un lado, hay quienes desconocen la experiencia directiva y, por otro, hay quienes están alejados de pensarse en ese lugar por no estar dispuestos a asumir el desafío, por reconocerse solo para un trabajo profesional disciplinar y también por una ausencia de deseo de ocupar otros espacios que para algunos son parte de la carrera profesional.

REFLEXIONES FINALES: LAS TENSIONES DE/EN LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Algunas reflexiones finales en este capítulo, a modo de seguir pensando la construcción de la autoridad directiva, son presentadas a continuación como tensiones reconocidas como tracciones y resistencias entre quienes quieren ocupar un cargo directivo y los docentes que ejercen su profesión en sus espacios curriculares con diferentes gestiones.

Iniciábamos el capítulo reconociendo una primera tensión, entre aquello que se presenta como el hacer cotidiano y lo que la Dirección Escolar en sus distintos modos de interpretarla, construye como estilo de autoridad en la vida cotidiana escolar. Esta tensión se da al querer pensar lo cotidiano y la dirección como caminos separados en la vida escolar. Es así que, en las citas de la primera parte del capítulo, se acentúan expresiones de distintos actores sobre “la cotidianeidad” que la escinden de la propia dirección, como una mirada parcial. Otra mirada presenta el lugar directivo como un desdibujamiento de su responsabilidad pedagógica que, en ocasiones, las políticas educativas propician, ya que ponen el acento en el hacer, en los procedimientos y en las prácticas. También citábamos a Poggi para subrayar las características de la función directiva en la simultaneidad, inmediatez e indeterminación que marca una cotidianeidad del hacer. La

experiencia de la Dirección Escolar presenta una arista intransferible que la hace única y por momentos irrepetible, que no posibilita establecer generalizaciones entre lo vivido en una u otra de las distintas instituciones educativas.

Otra tensión es el pasaje de docente a directivo, sobre el que aún se puede seguir reflexionando. Se hace difícil desarmar las representaciones, prejuicios o supuestos sobre aquello que tiene que ver con el des-conocimiento de un lugar que, a su vez, en algunos casos se desea poseer. Para desentrañar el pasaje a la dirección reconocemos que algunos programas propuestos desde instituciones de formación para directivos pusieron en la década del '90 el acento en cuestiones técnicas, en procedimientos a seguir. Los procedimientos para la gestión enseñan mecanicidad para actuar. Hoy podemos reconocer que el lugar de la Dirección Escolar requiere otros aportes en la formación, como ya expresamos, con la intención de sobrevolar el hoy para pensar en los próximos años, es decir, anticiparnos para proyectar. La formación como alternativa para ofrecer la posibilidad de aprender otros fundamentos para mirar el mundo, ser *autoridad escolar desde el lugar de la dirección*, “gestor de la política escolar”, es decir, acompañar el hacer técnico y ejecutor de procedimientos con un directivo hacedor institucional, responsable de la educación que se propone en las instituciones escolares. Podríamos imaginar un *directivo institucional*, directivos como adultos responsables que puedan interpretar la realidad macro y micro de la escuela.

Finalmente, otra tensión que surge de lo planteado en el presente capítulo es en relación a la categoría del tiempo: tiempos históricos actuales con formación para directivos que también les permita proyectar; tiempos escolares para tiempos sociales diferentes, entre otros. La relación que se define con el tiempo como vertebrador de la autoridad, nos significa la posibilidad de reconocer la efectividad de la inscripción temporal de lo que haga. Tiempos históricos diferentes promueven cambios legales, normativos, filosóficos y sociológicos con un impacto importante en la propuesta pedagógica de las instituciones. Tiempos para concursar, tiempos para legitimar un lugar, tiempos para hacer una propuesta pedagógica, gestionarla y evaluarla institucionalmente.

Este análisis para reflexionar sobre la construcción de autoridad en las instituciones educativas nos invita a interrogarnos ¿Cómo impactan las significaciones que se construyen sobre la

autoridad según los tiempos? ¿Es posible pensar la actividad directiva con mandatos acotados o excesivamente extensos? ¿Permanencia o alternancia? ¿Qué tiene primacía entre la institución educativa y el directivo como proyección personal? Interrogantes para preguntarnos, para reflexionar, para seguir pensando.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Ball, S.J. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Temas de Educación. Barcelona, España: Paidós.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. España, Barcelona: Paidós.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Ezpeleta, J. (1998). *La gestión de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina*. México: Departamento de Investigación Educativa del centro de Investigaciones y Estudios Avanzados. Recuperado de <http://lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec3%20.pdf>
- Foucault, M. (1981). La gubernamentalidad. En R. Castel y otros, *Espacios de poder*. Madrid, España: Ediciones La Piqueta.
- Frigerio, G., Poggi, M. & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel Educación.
- Kojève, A. (2004). *La noción de autoridad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de las instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires, Argentina: IIPE/UNESCO. Sede Regional. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129501s.pdf>
- Sañudo, L. (2001). La transformación de la gestión educativa. Entre el conflicto y el poder. *Revista de Educación: Educar*, (16), 24-31.
- Sennett, R. (1980). *La autoridad*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Varela, J. & Alvarez Uría, F. (1997). *Genealogía y sociología. Materiales para pensar la Modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones el Cielo por Asalto.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.

CAPITULO IV

LAS RELACIONES DE PODER EN LA DIRECCIÓN ESCOLAR

LAS RELACIONES DE PODER EN LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Las instituciones como territorio de relaciones

EL PODER DE LOS DIRECTIVOS vs EL PODER EN LAS ESCUELAS

En el marco conceptual presentamos una serie de nociones fundamentales que quizás nos permitan interpretar el ejercicio del poder de los directivos en las escuelas secundarias. Es necesario poner en primer plano que quienes conducen las instituciones educativas lo hacen permanentemente en relación con otros, es decir, se hace visible la teoría del biopoder que Foucault (2007) define como una forma de administrar colectivamente las relaciones entre las poblaciones, entre ellas, las escolares. Se define también un estilo de gobierno, en formas o prácticas diferentes entre una gestión y otra, cuyo objetivo es lograr que sus intereses, sus propuestas sean puestas en marcha por otros. Por ello, parece interesante retomar una expresión de Lukes (2007) que cita a Foucault al decir: gubernamentalidad “(...) *me refiero a la totalidad de las prácticas mediante las que se pueden constituir, definir, organizar, instrumentalizar, las estrategias que, en su libertad, los individuos pueden tener unos con respecto a otros*” (pp. 113-114). La relación entre sujetos libres define las relaciones de poder que, a su vez, definen el cómo y con qué estilo gobernar, es decir, gobernar las acciones que otros realizan. El Estado se reconoce en las instituciones escolares en prácticas que buscan dar forma a la población -según los mandatos de cada tiempo histórico- con directivos que actúan sobre el conjunto de los actores que habitan las escuelas. ¿Cómo se entiende hoy la gubernamentalidad, el poder sobre la población? ¿Qué dispositivos propone el Estado y la escuela en sí misma, en tanto aparatos disciplinarios y conjunto de saberes para formar a la población escolar, es decir, a la sociedad? Será la palabra de los actores escolares y de las definiciones que el Estado propone para el ejercicio de la dirección, parte de lo que expresa la gubernamentalidad en las escuelas en diferentes tiempos. Una forma de reconocimiento del aparato de control, y que en realidad actúa como disciplinario, lo mencionamos en el capítulo III, cuando un directivo señalaba que la Representante Legal estaba, aunque no estaba en presencia física.

En las prácticas institucionales se entrelazan un sinnúmero de relaciones de poder, algunas visibles y otras invisibilizadas, ya que no se termina de definir su origen, micro luchas en el campo de las prácticas. El poder se presenta como una red de prácticas relacionales y dialógicas, por lo que es paradójal la expresión que a veces se escucha sobre la “soledad del poder”, cuando en realidad el poder se entiende a partir de un mundo de relaciones. Algunos actores institucionales utilizan expresiones como:

“La gestión es como fría, el poder es muy solitario, genera mucha soledad me parece”. (Docente b)

¿Qué se pondrá en juego en esa relación que presenta la imagen de soledad, frialdad, distancia? A su vez el “me parece”, reconocería la distancia en el pasaje de docente a director, el desconocimiento, del que hablábamos en el capítulo III. ¿Será soledad o será distancia necesaria para la gubernamentalidad? Hasta podríamos considerar, seguramente, que hay una respuesta diferente según el lugar y la institución que analicemos.

Otro aspecto para interpretar en la cita se refiere a “...el poder es muy solitario”: ¿está refiriendo al poder o al lugar de la autoridad? ¿Está afirmando que quien es autoridad tiene el poder? Una interpretación posible se relaciona con la toma de decisiones que conlleva la gestión, que más allá de ser participada y compartida con el colectivo escolar, se cierra en el directivo como última palabra, como última firma, y es en ese momento cuando se produce el retraimiento, la soledad que plantea la docente. Seguramente será en relación al estilo de liderazgo que prime en la dirección; es decir, si la función humana afirma la profundización de las relaciones entre los actores escolares, ese lugar no será tan solitario, puede ser compartido. Lo planteado no nos debe hacer olvidar que esa última palabra del directivo estará en relación con la responsabilidad de sus obligaciones, los marcos legales y el control de la organización.

Y en ese sentido, el director tiene la responsabilidad desde el punto de vista normativo, tanto en el cumplimiento de las regulaciones establecidas, como en el acompañamiento para que los actores escolares las conozcan y cumplan.

Una de las mayores dificultades que algunas veces encontramos en el diálogo con los sujetos escolares, es la posibilidad de diferenciar entre la autoridad y el poder de quienes conducen una institución. Su uso es, en muchos casos, como si fueran equivalentes. La autoridad se le reconoce a alguien para que la ejerza y en realidad no se lo puede separar del poder, porque éste está presente en la relación que se construye para una acción. La autoridad reconocida conlleva

en sí poder, como parte de su ejercicio, y ello responde a las expectativas que muchos integrantes tienen. Con ello retomamos conceptos de Arendt (1996) cuando lo redefine: *“El poder sólo se sustenta en la puesta en común de palabras y/o de actos. Sólo existe verdaderamente allí donde una acción en común está regulada por un lazo institucional reconocido. Es “poder con” y no “poder sobre”* (pp. 40-41). La disociación en el ejercicio de la autoridad y el poder a veces desenlaza en las instituciones pujas, enfrentamientos que sólo separan, distancian, pero no construyen. Como una expresión de ese lazo, se escucha en algunos actores:

“...nosotros vemos al equipo directivo, al menos la percepción que uno tiene que la directora y vice el diálogo es fluido, lo que uno tiende a pensar que el proyecto también es una decisión compartida donde participa también representación legal”.

(Docente a)

Pareciera reconocerse en la “decisión compartida” un poder distribuido, no la imagen de puja. Asimismo, cuando reconstruíamos en el capítulo II la historia de la escuela secundaria, la figura de Rector parecía reunir en su persona el lugar de autoridad y poder, un lugar concedido, instituido por la sociedad, no discutido, como una imagen de alguien todopoderoso. Parecía no dar lugar a dudas sobre dónde estaba el poder. Era un mandato social-legal que no se discutía. En clave de Foucault, estábamos en presencia del poder como dominación, con un control visible que generaba obediencia aceptada porque así lo consignaban los mandatos sociales de una sociedad disciplinaria. Era una sujeción en apariencia no coercitiva, de sumisión aprobada por el conjunto de la sociedad.

Hoy podríamos poner en análisis lo siguiente: hay una autoridad escolar designada que se juega dentro de la vida institucional pero pareciera que no hay un lugar de poder que se reconozca a estos directivos en ámbitos superiores del campo educativo. Es decir, en las escuelas el poder parece más definido en otras órbitas superiores como, por ejemplo, las supervisiones en el ámbito de lo público o las representaciones legales en lo privado. La posibilidad que se encuentre en más de una persona y, por tanto, se encuentre desdibujado, también es una alternativa que se objetiva en las condiciones actuales. En palabras de Foucault (2002) *“... la heterogeneidad del poder, es decir, el hecho de que siempre tiene origen en otra cosa y no en sí mismo”* (p. 119). En tal sentido en algunas instituciones privadas, la fuente del lugar de poder

está velada, no es público, sino que está en quien tiene a su cargo la regulación legal de la institución, en sus propietarios, en las autoridades confesionales. Refiriéndose a ello se escucha:

“(…) la presencia de las hermanas es muy marcada en la escuela”. (Directivo 1).

“Nosotros no sabemos quién manda”. (Docente c)

Es lo que en algunos ámbitos se menciona como la proximidad del “ojo del amo”, dando cuenta de que el lugar del poder está centrado muchas veces en otro, no en la figura visible del directivo. Como lo planteamos cabe preguntarnos, ¿el poder no reside en la autoridad escolar, está en alguien superior desconocido o, en realidad, inexistente, y por eso las dificultades en su ejercicio? De esta manera, y en referencia al Representante Legal, la directora señala:

“No necesariamente cubriendo todo el horario pero está presente, está en la institución, o sea que cualquier cosa si surge alguna dificultad, si la necesitamos está para (...)” (Directivo 1)

Ese verbo “está” otorga una presencia simbólica que termina reconociendo que el poder, más allá de la jerarquía, se concentraría en una persona. O, por lo menos, permite pensar la figura simbólica que representa, que no es el directivo propiamente dicho. Por otro lado, en el plano de las responsabilidades tienen a su cargo el seguimiento del equipo directivo:

“(…) sí la representante legal, tenemos reuniones periódicas, en las que vamos planteando las situaciones que surgen, evaluando lo que va pasando”. (Directivo 1)

“Pero también tenemos, hemos hecho los dos últimos años (...) dos instancias de evaluación institucional, donde se evalúa, como un ítem de la evaluación institucional, a la comisión directiva (...)” (Directivo 1)

Si hablamos de las escuelas de gestión pública, ¿dónde ubicamos ese lugar de poder? Como ejemplo, se puede leer en los memorandos ministeriales que llegan a las instituciones y que se analizarán en el capítulo siguiente, cómo el enunciado de autoridades muestra, y nos permite interpretar, que hay un desdibujamiento del lugar del directivo como autoridad y, por consiguiente, tampoco se lo reconoce como un lugar de poder. Como referencia al leer el memo N° 03/13 del 26 de julio, dice:

(…) Producido por la Secretaría de Educación y de Relaciones Institucionales.
Para información de D.G.E.I.P. – D.G.E.S. – D.G.E.T. y F.P. – D.G.E.S –
S.D.R.E. – D.G.E.J. y A. – D.G.E.P.
Tema: Capacitación electoral

Se informa a esas Direcciones y por su intermedio a todos los establecimientos de su dependencia que los docentes convocados (...)

Las autoridades superiores del Ministerio de Educación se dirigen a todas las autoridades de las Direcciones Generales para que informen a “los establecimientos educativos”. ¿No tendrían que dirigirse a los directores responsables de los establecimientos educativos? ¿Cómo hacen los directivos en el uso de ese instrumento, según la realidad escolar e institucional, para actuar sobre el colectivo docente? Quizás se pueda interpretar que el componente normativo que define la relación entre el Estado y las direcciones escolares es una forma para ejercer el poder del primero sobre las segundas. ¿Es también una forma de reconocer un lugar o un no lugar institucional? Por lo menos estaríamos en presencia de algunos interrogantes que explicitan una tensión manifiesta en el “no nombrar”, en invisibilizar a quien conduce la escuela sino “englobarlo” como parte del conjunto colectivo institucional. ¿Podríamos interpretar que hay una sociedad, es decir, autoridades, referentes, ciudadanos, que ni simbólica ni efectivamente le otorgan o reconocen poder al directivo?

Otra arista que nos invita a pensar el poder de los directivos, se relaciona con la presencia física y constante en las instituciones. Se supone que la presencia física permite estar en los lugares por donde circulan los sujetos escolares, por donde circula la información: hay que habitar la escuela. Cuando ello no es así, se producen situaciones como la que relata un directivo:

“(...) más de una vez que pasa algo, lo que sea, vamos las dos, entonces los profes ya se ríen porque entramos las dos y ¡uh!, pasa algo, vinieron las dos”. (Directivo 1)

Las cosas se expresan por lo que se dice o se hace, por los gestos, por cómo se circula o la infrecuencia de los directivos en relación a su presencia física al punto de llamar la atención; también da cuenta de relaciones en un equipo de gestión, de una imagen hacia el personal, es una puesta en acto. A veces las distancias que se construyen con quienes ocupan lugares directivos, propicia las representaciones que dan forma a lo desconocido de una función. En esta expresión parece hacerse visible, legible, que hay una autoridad que detenta el ejercicio del poder.

El poder siempre es disputado, no hay alguien ungido con él. En la lucha por lograrlo se mira la actuación, la producción, la ejecución y el resultado de las acciones, el desempeño del directivo.

A esto se agregan las particularidades de las instituciones, de la micropolítica como proceso dinámico que varía según un conjunto de cuestiones que las atraviesan, como el tiempo histórico, las condiciones políticas, económicas y culturales, las territorialidades, entre otras. En el contexto de las instituciones, desde su micropolítica, las relaciones de poder se expresan, se reconocen, se ocultan, se disputan en focos nodales de la vida institucional, que se irradian en la trama escolar y de la que abordaremos tres que consideramos intensas: **la toma de decisiones, la evaluación a los docentes y los espacios escolares.**

EL PODER EN LA TOMA DE DECISIONES

Decíamos en el capítulo I que el origen etimológico del término poder citado por Lukes (2007), autor que a su vez cita a Spinoza, señalaba: “...en *Tractatus politicus* establece la diferencia entre las palabras latinas “*potentia*” y “*potestas*”. “*Potentia*” significa el poder de las cosas en la naturaleza, incluidas las personas, “de existir y actuar” (pp. 81-82). “*Potestas*” se utiliza cuando se habla de un ser en poder de otro”. El poder como posibilidad de dominio no es necesariamente físico, sino que por sobre todo, y en consonancia con nuestro análisis, es simbólico. Será una referencia más profunda hacia la “*Potentia*” en los actores escolares en relación con las posibilidades que concede el actuar de una u otra forma en las instituciones.

El proceso de toma de decisiones expone una trama de relaciones aun cuando no se visibilicen las que desde el poder se ponen en juego en las escuelas. En el estilo en que se producen las decisiones, se manifiesta el reconocimiento a quien otorga algo, niega, define, actúa, es decir, a quien decide y a quien recepta lo decidido. Coincide con el planteo de Foucault citado por Dussel (2005) que expresa: “...*el poder es relacional; es multiforme y microfísico, u opera en un juego o en múltiples juegos que tienen su historicidad*” (p. 184). Es interesante desarmar la trama que se pone en juego en la toma de decisiones, para reconocer el andamiaje de la estructura del poder que existe en las instituciones educativas. Nos centraremos en algunos procesos fundamentales para precisar los hilos, los nudos y los intersticios de esa trama.

La toma de decisiones es un proceso político, clave para develar concepciones de poder que se definen por las palabras y por los sentidos o significaciones que se les otorgan a las acciones, a las prioridades, a la aceptación o negación de algo, es decir, a la conducción, la dirección, la

gestión. Según Ball (1994) “(...) *es la sustancia de la actividad micropolítica*” (p. 41). Algunos ejemplos surgen al escuchar a los directivos:

“El programa del PAICOR no está porque sí (...) fue una política educativa nuestra (...) nosotros lo gestionamos” (...) “el PAICOR en esta escuela ha sido una política del equipo directivo”. (Directivo 3)

“Trabajo con mucha libertad en la escuela pública, es decir a la gestión uno le puede imprimir cierto sello o cierta característica. Que a lo mejor en la escuela privada hay todo otro marco (...) me parece que no es tan libre, que no sé hasta qué punto hay tanta autonomía. Yo acá sí siento que la tengo”. (Directivo 2)

La forma imperativa de la decisión tomada por estos directivos, expresa un sentido de propiedad sobre lo que se hace en la escuela. Y más aún, se visualiza el logro de la implementación de un programa poniéndolo en la categoría de una política educativa. Un “nosotros” que con orgullo muestra una gestión, y la define con la seguridad de ser quienes fijan o deciden en una institución, aun cuando la enunciación de “política educativa” no concuerde con lo que realmente se conoce como política educativa gubernamental. Nos podríamos preguntar, ¿cómo se materializan las políticas educativas en las escuelas? ¿Qué traducción se hacen en las escuelas de esas políticas cuando se señala la idea de imprimir un sello?

La autonomía necesaria para propiciar el funcionamiento de las instituciones educativas provoca que, en muchas oportunidades, los directivos, sintiendo la alegría de los logros, se apropien en forma personal de los proyectos propuestos y desarrollados, los encarnen como parte de su propuesta de gestión y ello los posiciona con un sentido de dominio, del poder de quien crea, moviliza, quien da vida a la trama escolar. La autonomía de los directivos puede ser pensada en forma analógica a la forma como se considera la autonomía de los docentes, es decir, un caudal de libertad profesional parte de su status que, a su vez, actúa como un límite al poder del directivo. La autonomía no se lee en clave de independencia, ya que las actuaciones siempre se producen en un marco regulado y con condicionantes institucionales, sería una “libertad controlada”. En realidad, el director/a es quien la concede o quien la deniega. ¿Quién concede o deniega esa autonomía a los directivos? ¿Cómo se define qué es libertad, autonomía para la puesta en escena de proyectos institucionales?

El concepto de autonomía que se declama, cuando se habla con los actores escolares, se puede agrupar según su alcance. Por un lado, están quienes hacen alarde de esa autonomía como un logro, como un estilo en el ejercicio de la conducción; para otros, es un bien deseado y nunca alcanzado; en un tercer grupo, están quienes creen actuar con autonomía y en realidad solo ejecutan lo que ya está establecido o definido en otro lugar. Ezpeleta (1998) abiertamente señala: “...la autoridad directiva no es autónoma. Su calidad de jefe de la escuela no se contrapone a su posición de último eslabón en el ordenamiento administrativo del nivel”, haciendo referencia a que esta doble condición de superior y subordinado determina las obligaciones y los derechos que se le reconocen, limita las posibilidades y genera condicionantes en su experiencia cotidiana. Avanza diciendo: “(...) sus mandos no le exigen un diálogo retroalimentador: le piden cuentas sobre la aplicación de sus disposiciones” (p. 5).

Poner en juego la autonomía en el trabajo de los docentes a veces hace creer que ello limita el ejercicio del poder directivo, como si no pudiera intervenir en las prácticas educativas. En realidad, el directivo otorga parte de la autonomía profesional del docente, como a él se la otorga el Estado en algunas oportunidades y en el marco de ciertas condiciones que requieren de aceptación para ponerla en ejercicio. La autonomía actúa como ilusión, utopía adonde llegar. Pero el directivo no se puede mover de las estructuras organizacionales de la institución y desconocer principios reguladores preestablecidos. Estas posibles interpretaciones se analizarán en el capítulo que refiere a las funciones de un directivo, aquí solo nos interrogamos en relación al concepto de autonomía. ¿Autonomía bajo el cumplimiento de funciones prescriptas? ¿Nos invita a pincelar las prescripciones con creatividad? ¿Se puede ser autónomo en las decisiones claves para definir una propuesta educativa, o solo en aquellas que hacen a los procedimientos inmediatos? Poner al descubierto la posible autonomía o su ausencia en la toma de decisiones es una arista del análisis.

Otro aspecto sustancial e inherente a las relaciones de poder en la toma de decisiones incluye las posibles resistencias que se generan, lo que las hace reales, intrínsecas, no externas al proceso. Por ello, cuando algunas instituciones educativas presentan un mundo de relaciones ideal, de plena aceptación de quienes ejercen el poder, es posible considerar que hay algo del plano de lo ficticio, de lo no reconocido en esa trama, hecho que seguramente en algún momento puede aparecer en escena.

La resistencia, como es inherente a las relaciones de poder, puede ser fruto de la imposición que se ejerce sobre otros, aun cuando no se refiera a la existencia de coacción física sino de la imposición sobre la voluntad. La resistencia también puede relacionarse con el deseo de ocupar un lugar o de transformarse en quien toma las decisiones; es la representación de la existencia del poder expuesto en la toma de decisiones como una fuerza que produce algo, que hace cambiar las realidades y que puede producir rechazo por falta de acuerdo, de intolerancia, entre otras. Ball (1994) menciona estos mecanismos para intervenir en la toma de decisiones como “*influencia y oposición*” (p. 137); la primera como una capacidad sutil de quien intercambia ideas, opiniones en privado para incidir y afectar en la toma de decisiones; la segunda, es decir, la oposición o -como podemos llamar- resistencia, supone la ausencia de una relación armónica y una búsqueda de intervención en los procesos de decisiones. Tampoco hay que olvidar que las decisiones y sus resistencias son, por momentos, la esencia de los conflictos, que a su vez son parte de la existencia de las escuelas.

Pensando en los estilos que operan en la toma de decisiones respecto a cómo construir las relaciones institucionales, escuchamos expresiones como:

“Es la directora (...) es la directora y (...) bueno, cuando estamos a la tarde es el vicedirector, pero que por lo general consulta mucho a su directora al tomar una decisión”. (Docente d)

Hay decisiones que hacen a lo cotidiano, como cambiar un horario (...) pero después hay grupos de decisiones que las decidimos nosotras, en reuniones (...) no quiero que crean que nosotras hacemos “la reunión”, a veces la reunión es, entro yo a la vicedirección o ella a la dirección y son media hora que decimos, tenemos que mirar esto, esto y esto, que hacemos en tal caso, con tal otro”. (Directivo 1)

“(...) por ahí te dicen: ¡sos muy! democrática y otras te dicen: tu problema es que sos muy autoritaria. Así que no sé, como digo yo, “ladran Sancho (...) cabalgamos”. Sí creo que la gente por ahí valora esto de que no soy de hacer las cosas por mí misma, sola, sin recurrir al otro. Un estilo así ¡fuerte de conducción! Pero sí creo que la gente me responde (...)”. (Directivo 7)

Si acordamos con Sennett (2011) en cuanto a que el poder reconoce una estructura para circular, moverse, una necesaria cadena de mando a respetar para que no se produzcan confusiones ni dilaciones, podríamos interpretar que la confusión entre lo autoritario o democrático en el estilo de conducción es compleja. Quizás lo que el directivo relata en la cita es la supresión de ciertas conversaciones o intervenciones para controlar ciertas situaciones, lo que según algunos actores, puede ser tildado de autoritario. Solo pensarse como autoritaria es pensar en el fracaso de la intención de constituirse en autoridad. La ausencia de simetría y el principio de igualdad, dos características esenciales en la expresión “democrática”, puede confundir -en este caso a los docentes-, entre la responsabilidad del ejercicio en la toma de decisiones y la condición de ser democrático o autoritario. Se hace necesario un acuerdo contractual, tácito o real, entre los sujetos escolares para que las reglas, condiciones y posiciones estén claras. Quizás se puede analizar lo expresado por la directora sobre formas “democráticas y autoritarias”, con lo que Ball (1994) cita de Bachrach y Baratz como la “*no-adopción-de decisiones*” (p. 134), que son formas para que no surja la oposición: desde decisiones en donde no se consideran las consultas efectuadas, a momentos en donde se debate y realizan discusiones, pero no surgen decisiones fundamentales. En la primera y segunda cita de los actores escolares, se subraya la idea de consulta y de toma de decisión conjunta cuando hay un equipo directivo, como si de esa manera se marcara el estilo democrático.

El lugar directivo, en algunas ocasiones, requiere un tiempo que permita separarse de la etapa en la que fue par de los docentes-colegas, que permita asumir que ocupa un lugar diferente, con otras responsabilidades, y que esa condición conlleva la necesidad de tomar decisiones según la propuesta educativa realizada. El lugar de la dirección, como lugar de autoridad, habilita para la toma de decisiones donde la no consulta no significa autoritarismo. La autoridad cuando decide, propone y garantiza, desde su responsabilidad, que las resoluciones se hagan en un marco de regulación y posición jerárquica que habilita. Muchas veces se practica una participación aparente, una seudoparticipación expresada en instancias de consultas que a veces actúan como un “hacer como...”, que hasta se podría interpretar como una forma de manipulación. La primera cita plantea que la consulta colabora en la toma de decisiones, pero no siempre es considerada imprescindible, a veces sólo como estrategias políticas. En la expresión terminante de “*el director da y el director quita*”, (Ball, 1994, p.130) pone en un lugar central a los directores de las escuelas. En algunas oportunidades y en el marco de esta expresión, se limita

la consulta a algunos docentes por lo que otros se consideran excluidos de este proceso y por consiguiente, del proceso de toma de decisiones.

Por otro lado, habría que definir qué quiere decir la directora de la última cita cuando manifiesta: es "...que la gente me responde". En realidad estamos frente a una fuerte personalización del lugar. Quizás despersonalizarlo podría facilitar el pensar institucionalmente, es decir, considerar que no se le responde a ella en lo personal sino en tanto directora; o también se puede interpretar como la búsqueda de aceptaciones, de adhesiones que la hagan sentir democrática.

Los directores desarrollan su experiencia de conducción con una actuación o estilo diferente según las distintas circunstancias o propuestas. Ball (1994) realiza en el capítulo 4 de su texto una clasificación de estilos en donde la forma en la toma de decisiones difiere en cada uno. En el estilo interpersonal, cuya relación con el personal se define cara a cara, promueve una forma invisible en la toma de decisiones, inaccesible para algunos, y donde se considera que solo algunos influyen sobre la dirección. Se lo plantea como paradójico frente a la fuerte relación personal e interacción abierta con los equipos docentes, aunque por otro lado, por momentos tiene una imagen de poder superior que lo aleja.

En el estilo administrativo, la formalidad y la burocracia son condiciones fundamentales para este director/a que debe ser ejecutivo y estratega en su desempeño. El equipo de colaboradores que lo rodea, junto al directivo, son quienes toman las decisiones y comunican al personal por las vías y procedimientos formales que correspondan. La distancia que la burocracia promueve en el director administrativo es reconocida como una forma de dominio de las decisiones y del funcionamiento de la institución.

El estilo político presenta dos variantes. El estilo antagónico propicia la conversación con características similares al estilo interpersonal pero de forma pública, permitiendo que desde el debate y las discusiones se intervenga en la toma de decisiones. Requiere de la habilidad necesaria para abrir el debate pero el control se da en la estrategia de conducción del grupo y de los temas planteados, del dominio político que se exponga. La otra variante, el estilo autoritario, impone sus ideas y propuestas, no permite la oposición, y la toma de decisiones claramente se deriva del director/a con ajuste a las políticas, normas y procedimientos establecidos en la institución.

En realidad, como lo plantea Ball (1994), los estilos de liderazgo de los directivos se conjugan, nunca son totalmente puros; por ello seguramente en el recorrido que se pueda llevar a cabo en las diversas instituciones educativas se reconocerá uno u otro y en algunas circunstancias, varios en uno mismo.

¿EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES? ¿EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS? ¿EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES Y SUS PRÁCTICAS EDUCATIVAS?

¿Por qué presentar esta categoría de análisis en el apartado sobre el poder “de” o “en” los directivos? ¿Qué subyace en las valoraciones que se realizan sobre los equipos docentes respecto a su actuación profesional, pedagógica y su compromiso con la propuesta institucional? En realidad, se podrían tomar otras categorías, pero ésta se considera interesante en tanto al poner en juego una valoración sobre lo actuado, es decir, la evaluación de los directivos sobre la actuación docente, se despliegan líneas de fuerzas que se cruzan en las relaciones de poder del dispositivo escolar. La evaluación muchas veces es cartografiada en la práctica educativa del aula donde, simbólicamente, se produce un ejercicio de dominación de los docentes que evalúan a sus alumnos o, específicamente, que evalúan los procesos y resultados de aprendizaje de esos estudiantes. Estas instancias no dejan de ser un velado dominio de la situación áulica en un sistema en que la calificación y la acreditación son necesarias para avanzar, y que, en general, es aceptado como constitutivo de las prácticas educativas.

Litwin (1998) señala que la “(...) *evaluación implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje: atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje*” (p.13). Esta conceptualización es una invitación a considerar la evaluación en relación a dos actores fundamentales, el docente y el alumno, ubicando al primero en un plano de responsabilidad mayor por ser quien define y promueve las condiciones, reglas y decisiones respecto a para qué, qué y cómo enseñar, y sus efectos en los procesos de aprendizaje.

Nuestro análisis correrá el foco y se centrará en la evaluación que los directivos realizan sobre las prácticas educativas de los docentes, definidas en muchas instituciones como actuación profesional. ¿Por qué los directivos evalúan las prácticas de los docentes? ¿Qué diferencias de

significación se otorgan en la gestión pública y en la privada respecto a esa evaluación? Podríamos aventurar como respuesta que, en primer lugar, ambos actores son responsables de la propuesta pedagógica y didáctica institucional; por otra parte, es una obligación de los directivos llevar a cabo la práctica evaluativa docente, en lo público esta normativizado¹ y en lo privado se define más desde el seguimiento profesional; y, finalmente, desde las propias prácticas, se constituye en la posibilidad de diálogo reflexivo entre todos los actores institucionales. Es el poder puesto en acción, es ensayar consentimientos o resistencias.

La evaluación de las prácticas educativas, por la responsabilidad y alcance profesional que involucra, nos invita a poner el acento en la idoneidad que como directivos se requiere para llevar a cabo esta tarea, no puede quedar sujeta al ensayo o a prácticas semejantes a las desarrolladas en el aula. Se requiere formación ya que esta evaluación pone en juego la actuación profesional de los docentes en el sentido amplio del término. Álvarez Méndez (2003) habla de “*vigilancia epistemológica*” (p. 189) de las concepciones de evaluación desde principios conceptuales y morales, que es necesario desplegar a la hora de valorar y hacer apreciaciones sobre las prácticas educativas.

La evaluación pone en juego las relaciones de poder de la autoridad directiva y de los docentes como componentes del sistema educativo. El poder está en la relación “con otro”, no propicia la dominación o la sujeción, por ello la valoración del directivo sobre la práctica de los docentes se relaciona con el acompañamiento y el enriquecimiento profesional. La evaluación, en cualquier ámbito, requiere criterios y reglas conocidos por quienes serán evaluados ya que las valoraciones que se realicen sobre el desempeño determinarán la posibilidad de tomar decisiones que mejoren las propuestas educativas. La tarea de seguimiento de los directivos podría facilitar y colaborar para que los docentes puedan objetivar sus prácticas y problematizarlas. Una mirada reflexiva de las propias prácticas y en la toma de decisiones, puede desarmar algunos de “*los mecanismos justificatorios que atraviesan la cotidianidad del maestro y que pueden tapar los condicionantes de su práctica*” (Palou de Maté, 1998, p.115).

Este proceso se pronuncia y se practica de diversas formas que, según el relato de los entrevistados, podemos interpretar considerando los siguientes aspectos:

¹ La evaluación profesional de los docentes está normado a través del Estatuto Docente (Ley 14473/58)

a. Respeto a los elementos o aspectos desde los cuales se evalúa a los docentes:

En los espacios escolares se escucharon voces diferentes, aunque con un denominador común, al que podríamos definir como el intento de los directivos de presentar formas de seguimiento del personal que no están plenamente definidas ni explicitadas. Así lo expresaron:

“No. No está registrado. Formalmente no (...) miramos un poquito la planificación, observamos alguna cosa que nos llama la atención (...) que tenga que ver con tal proyecto (...)”. (Directivo 1)

“(...) lo que se hizo fue una grilla de evaluación que se les otorgó a los docentes, cada uno la completó y la entregó. Nosotros con la vicedirectora evaluamos lo de la grilla, y después en entrevistas personales se hizo una evaluación de lo que vimos en la grilla más lo que vemos nosotros (...) Y se dialogó (...) además como otro insumo para la evaluación docente están las evaluaciones de los alumnos (...)”. (Directivo 1)

El cuaderno de actuación (...) se hace la observación de clases en lo posible (...) en un formato preparado, ágil como para (...). Está la instancia de devolución. A ver (...) formales yo creo que debo observar 3 o 4 clases, informales un montón (...) porque por ahí, observar una clase completa (...) no te dan los tiempos (...). Entrar al aula por un emergente, ¿me entendés esta cuestión? (...). pero por ahí hay pequeñas reuniones en el marco de los proyectos que se están haciendo (...). (Directivo 6)

Al fin de la primera etapa, (...) se cargan todas las notas a una planilla de doble entrada (...) está bien, detrás del número hay varios aspectos, pero te permite tener una visión rápida de lo que está pasando en un curso con una materia y otra materia, e ir focalizando en la materia donde me presentan mayores dificultades (...). (Directivo 6)

“Observar”, “planificaciones”, “grilla”, “cuaderno de actuación”, “planilla de doble entrada”, “ágil” son expresiones que dan cuenta de que la evaluación de las prácticas educativas se encuentran muchas veces, como en las prácticas de enseñanza, al final del recorrido y con tiempos que muestran premura, escasez, velocidad. Es un proceso que parece “incomodar” a los directivos y casi nunca hay un tiempo especial destinado para ello. Cabe preguntarnos,

¿por qué no se le asigna un tiempo definido que pueda reconocer la importancia que tiene para las prácticas? ¿Evitar esta práctica de evaluación, es una forma de evasión de algunos directivos o una expresión del tipo de prioridades de las agendas?

Estas expresiones de los entrevistados parecen señalar la necesidad de implementación de una forma de registro que agilice la información sobre el trabajo docente. Nos encontramos avanzando en el siglo XXI con expresiones que parecieran perdurar de un discurso tecnocrático, propio de la década del '90 del siglo XX, con el acento puesto en la instrumentalidad de la evaluación. Es importante reconocer, como subraya Álvarez Méndez (2003), que *“la evaluación es prioritariamente una cuestión ética antes que técnica”* (p. 208). Evaluar es juzgar en referencia a una acción o una actuación, en este caso, de un docente respecto a sus prácticas. La mirada no puede ser de un instante o de una instantánea, sino de un proceso, de un recorrido, de un trayecto. Pero, ¿qué se mira y cómo se registra? Ello es clave para valorar un trabajo, para realizar las recomendaciones que ratifiquen o rectifiquen las distintas prácticas. En las expresiones se menciona: “un poquito de planificación”; “la grilla de evaluación que completa el docente”, es decir, su propia palabra; “la observación de la clase” como única, o diversas a partir de situaciones emergentes; y las “calificaciones de los alumnos” como medio para leer las prácticas docentes. Esta mirada parcial, fragmentada y acotada no deja de ser válida ante la alternativa de no hacer nada, pero es importante reconocer que no alcanza para posibilitar una reflexión abarcativa de las prácticas y propiciar su mejora.

Una alternativa posible sería triangular aspectos como: las observaciones de las clases; lo plasmado en una carpeta de un estudiante; la planificación presentada para mirar aspectos como coherencia entre objetivos y contenidos, bibliografía propuesta; criterios e instrumentos de evaluación que utiliza; participación en proyectos personales e institucionales; niveles de formación a través de su carrera profesional; planillas de evaluación de los estudiantes; entre otras múltiples formas e ítems que cada dirección de cada institución puede proponer. Sería interesante que los docentes conozcan qué se va a tener en consideración para hacer una valoración de sus prácticas y que los directivos tengan sistematicidad en su recolección, para poder generar espacios de diálogo, y así generar como plantea Edelstein, (2011) *“prácticas reflexivas”*. Es una búsqueda que haga posible una propuesta institucional dialógica, abierta a cambios, y de comunicación fluida, entre directivos y docentes.

Conocer las reglas de juego otorga una confianza que desarma la idea de la evaluación como una estrategia de control disciplinario, es decir, de un poder coactivo y no enriquecedor. Conocer con antelación qué se evaluará de las prácticas otorgaría a este dispositivo el principio de igualdad y re-conocimiento para jugar cada uno su “experiencia”, su “rol”, es decir, confiere un plano de legitimidad a las valoraciones que produzca el directivo. El ocultamiento o la ausencia de reglas pueden violentar o poner en ejercicio una forma de poder autoritario y coactivo del directivo, lo cual puede generar, a su vez, una mayor resistencia o la sumisión por temor. Se puede visualizar dos caras de la evaluación, una desde la conversación, con pautas claras, y otra que busca un orden, una obediencia del otro con actos solapados hacia prácticas educativas más del orden represivo, que constructivo. Considerando el reconocimiento como punto de partida de la autoridad, la evaluación con diálogo transparente estaría en consonancia con el principio básico de la autoridad, que es la libertad del otro; incluso como expresión del poder que se ejerce no como imposición, sino como una aptitud para actuar de forma concertada. Hacer públicos los criterios posibilitaría exponer las intencionalidades del proceso evaluativo y el respeto a la tarea educativa.

b. Respeto a las devoluciones de las evaluaciones y sus formas

Devolver es volver, es dar la vuelta. En el campo educativo es necesario mirar lo hecho para analizar, reconsiderar, profundizar, ratificar o rectificar el camino. En todos los casos, el encuentro con quien nos ha observado, posibilita las instancias de diálogo y, seguramente, la palabra de quien conduce producirá efectos en las prácticas, tanto para continuar como para revisar lo realizado. Es un encuentro pedagógico donde el directivo, casi en condición de extranjero, ofrece su lente para mirar las prácticas de los docentes y reflexionar en forma conjunta, proponiendo orientaciones que considere pertinentes.

Con la evaluación se busca “*transformar la realidad, mejorarla*” (Santos Guerra, 1996, p. 62) por lo que conlleva la necesidad de reconocer la importancia de la elaboración de un informe y la instancia de devolución sobre lo evaluado con una intención “*formativa que opera como un analizador*” (Bertoni, Poggi & Teobaldo, 1995, p. 94). Es una posibilidad de dar luz al momento de interacción entre los directivos y los docentes respecto a sus prácticas, es propiciar una reflexión que permita continuar el proceso de mejora de las prácticas

profesionales en el contexto institucional, es poner en diálogo las significaciones que se construyen de la evaluación.

En la palabra de los actores entrevistados no apareció el término “devolución” como un encuentro de diálogo para aprender. La devolución se presenta como una instancia parcial:

“En general, siempre con quien charlo por el tema del concepto, es aquel profe que he tenido que bajarle el concepto. El que tiene sobresaliente uno se lo entrega”.

(Directivo 2)

“Pero el cuaderno de actuación docente casi siempre ponemos lo bueno, lo malo mientras que lo podamos manejar digamos, de forma verbal (...). Ahora, si hay situaciones límites (...) cuando la palabra no alcanza, tenemos que ir a la actuación docente”. (Directivo 3)

El encuentro para realizar la devolución tiene multiplicidad de escenas. Por un lado, se recurre a la oralidad como forma de devolución para expresar “lo malo”; y por otro, se escribe “lo bueno” o cuando lo verbal no alcanza se “tiene que ir a la actuación docente”, es como si la oralidad ofreciera una volatilidad sobre lo dicho. ¿Qué temor produce el registro de aspectos negativos de las prácticas educativas? “Poner lo bueno”, “lo malo en forma verbal”, “con el sobresaliente no hablo”, se podrían interpretar como expresiones de un tiempo donde las prácticas de seguimiento presentan cierta liviandad ya que el control, el seguimiento, se relaciona con tiempos rígidos. Se podría considerar que el “escrito” hace a la rigurosidad de la memoria o a una posible forma de represalia al utilizar el registro de la “actuación docente” como una expresión de “límite”. Incluso, en el apartado anterior los directivos señalaban que luego de que el docente completa una grilla, permite dialogar con él sobre sus prácticas.

Desde la palabra de los docentes, una de ellas dice:

“(...) en realidad, me enteré del cuaderno de actuación cuando llegó fin de año, me mostraron y me hicieron firmar, pero me pareció institucionalmente muy descortés que no se hablara de eso en ese momento, era una docente nueva (...) Hacia el final del año la directora me fue a observar un par de clases, en ese momento me hicieron la devolución correspondiente, pero a final de año llegó un cuaderno donde había un montón de cosas que no sé de donde habían surgido o en qué

instancias. Me parecía sumamente simpático, era un seguimiento detrás de escena (...). (Docente a)

El seguimiento de las prácticas educativas de los docentes se puede realizar de distintas formas y con distintas nominaciones. El cuaderno de actuación es una nominación que se conoce como tal desde los orígenes de la evaluación docente en el Nivel Primario y Nivel Secundario, establecido en el Estatuto Docente como ya señalamos. Otros sólo hablan de “concepto” docente, de grillas u otras formas de registro.

En este relato se exponen dos cuestiones interesantes. Por un lado, se plantea como “descortés” el no informar sobre la existencia del cuaderno de actuación; y, por otro, se plantea una expresión como “...a final de año llegó un cuaderno donde había un montón de cosas que no sé de donde habían surgido...”. El conocer con antelación que la práctica docente será observada y evaluada según determinados criterios, otorgaría confianza, sentido de acompañamiento y no de control vacío, además marca una referencia respecto al camino que la institución propone y espera del docente como profesional. La falta de comunicación previa sobre aquello que se va a evaluar, podría ser interpretada como una forma de imponer la superioridad del directivo sobre el docente para obtener obediencia. ¿Qué promueve el directivo con el efecto sorpresa, es decir, “un seguimiento detrás de escena”? Una respuesta posible sería que el directivo intenta mostrar al docente, como lo enunciábamos en otra cita, que siempre está o que espera ver tal vez otros procesos.

En relación al efecto que el cuaderno de actuación tiene, se escucha:

Los directivos “Nos brindan confianza, nos comprometemos, y por eso digo, se trata creo más de una comunicación (...) que sea una cuestión de cumplimiento, de control. (...) bueno a veces hace falta un llamado de atención (de los directivos) por el resultado en los plazos (...)”. (Docente b)

“No, si lo tienen no lo conocemos. Por lo menos todavía no hicimos nada (...). (Docente a)

“En general el docente cuando le haces una apreciación (...) ¿Qué te parece si cambiamos de metodología? Con un fundamento, te lo toma bien (...) si vos vas con una propuesta sin un fundamento, fuiste”. (Directivo 6)

“Entonces, me quedé pensando por ahí si en un cuaderno de actuación más allá del espacio formal que ocupa, estuviese para explicitar estas cosas positivas además que sea una herramienta de acompañamiento”. (Docente a)

Si los docentes tienen conocimiento de la existencia de cuadernos de actuación, de aquellas valoraciones que se realizarán a partir de observar las prácticas, la evaluación será dialógica, legítima, de seguimiento, de búsqueda del crecimiento pedagógico profesional del docente y, por consiguiente, de la propuesta pedagógica institucional. El propio directivo reconoce que cuando se fundamenta, el docente “te lo toma bien”, es decir, sabe qué se le solicita; no hay un detrás de escena desconocido; de lo contrario, produce rechazo y hasta resistencia. El directivo se podría constituir en referente pedagógico y la evaluación, en formativa.

Por otro lado, hay un componente normativo en la confección del cuaderno de actuación profesional que actúa como instrumento a través del cual se reconoce el desempeño docente, que exige rigurosidad y honestidad intelectual en su producción. En el Capítulo X del Estatuto Docente se señala que la calificación del personal docente será realizada por su superior jerárquico (art.22) interpretándose por tal su director/a. La evaluación (art. 23) con apreciaciones sobre las condiciones y aptitudes del docente será anual y tendrá una calificación numérica. Ante la disconformidad del docente por el puntaje obtenido, podrá presentar un recurso de apelación, de lo contrario se elevará a la Junta de Clasificación y Disciplina. Esta actuación, en las escuelas de gestión pública, incide en el puntaje a través del cual el docente puede acceder a un incremento en su carga horaria, pero no interviene en la remuneración que por su trabajo recibe. De allí, primero, la relevancia de la calificación que se obtiene, ya que condiciona el crecimiento profesional; por otro lado, la responsabilidad del directivo de ser preciso, claro y con fundamentos.

En las instituciones de gestión privada se promueve su existencia, pero no es determinante. Para los docentes, y así surge de las citas enunciadas en los anteriores párrafos, tiene más una connotación de valores extremos: positivo o negativo, control o seguimiento.

c. Respeto a las representaciones que se construyen sobre el significado de la evaluación

Los directivos tienen la responsabilidad de producir un seguimiento y acompañamiento de las prácticas educativas de los docentes, como atributo de la autoridad que se le ha concedido en las instituciones. Pero las representaciones de los docentes sobre el seguimiento pueden ser múltiples. Hablando de evaluación los docentes expresan:

“En la otra escuela había un cuaderno y si hacías algo mal, estaba (...) Claro, era una herramienta de castigo (...) Lo otro era tu obligación (...)”. (Docente b)

“Venimos de una formación de recompensa y castigo y entonces, eso se traslada a estos niveles. (...) Tendría que ser más motivador para el docente que rescaten (...) aquellas cosas que hace bien (...) Las obligaciones no son la excelencia, son cumplir con un horario (...) mucho de la obligación del cumplimiento”. (Docente a)

Se asocia el control del cumplimiento de cuestiones administrativas que lleva a cabo la dirección como una forma explícita de dominación, se dificulta reconocerlas como parte de las responsabilidades de la actividad docente, especialmente porque algunos directivos solo observan y puntualizan ese aspecto. Esta no es la única asociación que se puede reconocer respecto a las representaciones que se construyen sobre la evaluación y el poder; también aparece la tensión castigo-recompensa.

Las prácticas educativas valoradas a través de distintos mecanismos y consideradas como formas de castigo o recompensa, en una lectura binaria, implican entender este proceso como una concepción del poder que coacciona. La noción de evaluación es más amplia que la idea de castigo o de recompensa, ya que abarca en sí misma la posibilidad de cambio de aquellas conductas que no son aceptadas, o de profundización de las aprobadas. Para interpretar las relaciones que se ponen en juego en la evaluación desde el poder, Foucault (1995) señala:

En sí mismo, el ejercicio del poder no es violencia: ni es consentimiento, el cual es, implícitamente, renovable. Es una estructura total de acciones destinadas a actuar sobre otras posibles acciones: incita, induce, seduce, facilita o dificulta; en último extremo, coacciona o prohíbe absolutamente; y siempre es, sin embargo, una forma de actuar sobre un sujeto actuante o sujetos actuantes en virtud de su actuación o de su capacidad de acción (p. 181).

Visualizar la concepción de evaluación que tengan los directivos y los docentes permite comprender por qué se la interpreta como castigo o recompensa o por qué tan solo se la reconoce como el cumplimiento de una “obligación de sus funciones”. Allí se hace visible la mirada profesional de un directivo que puede apreciar las acciones de la práctica docente con acompañamiento pedagógico, aunque si este no existió, aparece la necesidad de contar con una grilla, la autoevaluación que lo libera de definir apreciaciones o el registro de tan solo lo bueno. Podríamos interpretar que, en estos casos, son posibles formas de evasión o de configurar una forma de des-autorización en el ejercicio de la actividad directiva, es decir, donde el propio directivo no asume esta acción como parte de la responsabilidad directiva.

El poder en los directivos, ejercido en los procesos de evaluación de las prácticas educativas, es intrínseco a la experiencia de la conducción. “*Conducir es al mismo tiempo guiar a otros (...) El ejercicio de poder consiste en guiar la posibilidad de conductas y poner en orden los posibles resultados*”, dice Foucault (1995, p. 181). No sería más que poner en práctica la gubernamentalidad como directivo.

LOS ESPACIOS COMO EFECTO DE PODER EN LA DIRECCIÓN ESCOLAR

El trabajo de campo ha permitido visualizar realidades y representaciones diversas en relación al espacio de la Dirección Escolar. Por un lado, cómo se presenta el lugar físico de las direcciones escolares: la disposición mobiliaria interna, el aspecto estético, las formas de ingreso, cómo la habitan quienes la habitan, los modos de circulación, entre otros. La experiencia abrió interrogantes como: ¿qué significaciones se construyen alrededor del espacio de la Dirección Escolar? ¿Por qué surgen para su caracterización términos como decisiones, resguardo, accesibilidad, inaccesibilidad? La ubicación espacial, ¿define formas de control? Por otro lado, reconocer la ocupación del lugar de la dirección como espacio social, ¿define lugares o condiciones de poder?

El espacio como categoría² de análisis reúne la multiplicidad de interpretaciones que otorga su propia génesis conceptual, es decir, cuando objetivamos el espacio lo podemos ubicar en la

² Varela y Álvarez Uría (1997) conceptualizan la categoría como unidad de análisis en tanto “son nociones esenciales que rigen nuestra forma de pensar y vivir. Forman el esqueleto de la inteligencia, el marco abstracto

geografía, en la arquitectura, en las posiciones, en lo público y lo privado, en lo simbólico, entre otros aspectos, donde su descripción y análisis desentrañan las líneas de fuerza que se establecen, se reconocen, se ocultan, se tejen, coexisten, se yuxtaponen, se imbrican y contribuyen a los procesos de subjetivación de los sujetos escolares. Estamos reconociendo que el espacio, como configuración categorial, nos abre múltiples caminos para su interpretación, en particular haciendo foco en la Dirección Escolar, por la multiplicidad de concepciones y percepciones que hay del mismo.

Partimos de la noción planteada por Bourdieu (1998) donde “(...) *espacio es el conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas de las otras, definidas las unas en relación con las otras, por relaciones de proximidad, de vecindad, o de alejamiento y también por relaciones de orden como debajo, encima y entre*” (p. 30). Esta conceptualización que enuncia el espacio social también denota cuestiones referentes al espacio físico y es, en ese doble juego, desde donde se quiere mirar las instituciones educativas. Incluso desde esta perspectiva, encontramos y advertimos elementos y características que refieren y definen configuraciones de formas de ejercicio del poder y de la autoridad. Es decir, Bourdieu (1998) señala que se trata de “(...) *construir el espacio social, esa realidad invisible que no se puede mostrar ni tocar con los dedos y que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes (...)*” (p. 34), son esas posiciones que se visibilizan en las formas y representaciones que se establecen en el diseño, estilos y modos de ocupar los propios espacios físicos.

Analizar el espacio de la Dirección Escolar nos lleva a reconocer una primera paradoja donde lo privado y lo público se yuxtaponen. La Dirección, como lugar de resguardo privado, existe en el territorio de lo público, en el escenario escolar. La escuela es “pública” en tanto garante del acto educativo, visible a la sociedad. No obstante, aparecen en ella lugares cerrados, de acceso más restringido, como el aula, que parecieran protegerse del afuera con puertas cerradas; o la Dirección, a la que habitualmente no se accede libremente. La escuela es un espacio público que, en su ocupación y actuación, paradójicamente cuenta con espacios privados.

Otro aspecto que se desprende de este doble juego entre lo público y privado se observa en la relación entre las familias y las escuelas, su ingreso, su presencia o ausencia. La escuela, como institución, fue considerada en los tiempos modernos como la prolongación de las familias y

que vertebra y organiza la experiencia colectiva e individual... son conceptos, representaciones colectivas, que están relacionadas de algún modo con las formas de organización social, y más concretamente con las formas que adopta el funcionamiento del poder y del saber en cada sociedad” (p. 143).

muchas veces se construyeron los lazos y vínculos institucionales desde ese principio, no quedando definida con claridad la demarcación entre lo público y lo privado, aunque la escuela aparece como pasaje entre la familia y la sociedad más amplia. En los modelos de análisis de las instituciones, el patrón familiar sirvió como punto de partida, aun cuando la institución escolar sostiene su especificidad. La idea del segundo hogar impregnó incluso los estilos de gestión. Más aún, en algunos textos al hablar de modelos y estilos institucionales se alude a la escuela como “cuestión de familia”. Actualmente, los vínculos se definen con otras formas: la escuela se convirtió en el espacio público en el que se educa al sujeto, donde los profesionales de la educación trabajan, hay un reconocimiento más explícito de lo público por encima de la idea de la prolongación de lo privado en el seno escolar.

Para desanudar la trama que se entretaje en los espacios físicos como expresión de las posiciones y relaciones de fuerzas que se construyen en los espacios sociales y se reconocen desde el lugar de la dirección en las escuelas, exponemos la conceptualización con la que Bourdieu (2000) nos invita a analizar, para esta propuesta, “el lugar” de la dirección en relación a espacios sociales y simbólicos a partir de espacios físicos:

*El **lugar** puede definirse decididamente como el punto del espacio físico en que están situados, “tienen lugar”, existen, un agente o una cosa. Vale decir como localización, ya, desde un punto de vista relacional, como posición, rango en un orden. El **sitio** ocupado puede definirse como la extensión, la superficie y el volumen que un individuo o una cosa ocupan en el espacio físico, sus dimensiones o, mejor, su volumen exterior (p. 119).*

La amplitud de este concepto permite mirar a los espacios en tanto lo físico, simbólico, social, político, entre otros aspectos.

En el capítulo I decíamos que la relación entre espacios y Dirección Escolar es importante en tanto define formas de habitarlos, formas de relacionarse; construyen formatos que en algunos casos son posibilitadores y en otros son obstaculizadores de una realidad; definen simbólicamente y explícitamente lugares de poder en tanto no solo dicen por lo que se observa, sino por lo que emana o produce como efecto o representación. La Dirección desde un lugar físico y desde una posición social, con las representaciones que construyen los sujetos y la comunidad en su conjunto, son dos líneas de interpretación que desarrollaremos. Separar estas

líneas no es sencillo ya que permanentemente se encuentran y desencuentran como trama, pero la intención es abrir el juego de la interpretación.

1- Los espacios físicos y la representación simbólica

Las primeras demarcaciones de las ciudades ubicaban los edificios importantes o familias destacadas alrededor de la plaza principal, esto significaba otorgar simbólicamente un lugar de privilegio o la posibilidad de destacarse entre el estadio social más importante. Contemporáneamente los dameros urbanos establecen zonas, barrios o incluso calles como expresión de posiciones sociales y de dominio, especialmente en el campo económico-social. Bourdieu señala (1987) “(...) *se puede (...) comparar el espacio social con un espacio geográfico en el interior del cual se recortan las regiones. Pero está construido de tal manera que los agentes (...) que en él se encuentran colocados, tienen tantas más propiedades en común cuanto más próximos estén en este espacio; tantas menos cuanto más alejados*” (p. 130). Analógicamente, podríamos analizar los espacios asignados para las distintas funciones en las instituciones escolares. Los diseños de los espacios conllevan una intencionalidad, no son neutros, hay posicionamiento en las decisiones de ubicar en uno u otro lugar de la escuela un aula, la sala de profesores, una preceptoría, la dirección, la representación legal en las escuelas de gestión privada.

En el recorrido y trabajo de campo realizado por distintas instituciones escolares de nivel secundario, se han mostrado muchos aspectos de suma riqueza para su interpretación. En relación al ambiente destinado a la Dirección, se observaron diversas alternativas, tales como: lugar resguardado al ingreso masivo de las personas, lugar con puerta directa a la sala de profesores, o lugar donde se guardan los elementos valiosos de la institución, entre otras funciones.

Las dos instituciones visitadas para esta investigación presentaban características comunes y diversas sobre el espacio de la Dirección:

- Ambas tenían separadas la Dirección de la Vicedirección
- En ninguna de ellas fui invitada a recorrer la Vicedirección

- En la institución pública de gestión privada, para llegar a la Dirección había que transponer una sala de espera y a su vez se encontraba próxima a la Secretaría.
- En la institución pública de gestión estatal, con una construcción nueva, es decir, con una arquitectura común a todas las escuelas del mismo plan de gobierno, la dirección daba a la sala de profesores y a la sala de preceptores, donde había una gran circulación de alumnos.

En otras escuelas recorridas se observó:

- En escuelas de gestiones públicas y privadas de edificios viejos no creados originalmente como escuelas, la Dirección estaba alejada de la vista común, es decir, se seleccionaba el lugar más alejado o resguardado.
- En muchas escuelas se usa a la dirección como un lugar donde se depositan algunos equipos valiosos: alguna computadora, televisores y DVD, elementos de laboratorio. Incluso en alguna observé el “esqueleto” del laboratorio o la pequeña biblioteca.

Este enunciado descriptivo presenta dos cuestiones interesantes a interpretar. Por un lado, el espacio en tanto componente de la arquitectura institucional; y, por otro lado, el espacio físico de la Dirección como lugar de resguardo, de seguridad de los elementos más preciados de una institución.

➤ **La dirección en la arquitectura escolar**

El espacio como arquitectura, comunica y produce en la vida institucional aquello que a veces las palabras no expresan, por ejemplo: la ubicación acerca o aleja, define la condición de importancia o no. Cuando decimos comunica y produce, reconocemos que habitar un lugar es darle una dimensión, un color particular diferente a otros; pero a su vez, el lugar en sí mismo establece un corsé, la exigencia de adaptarse a formas existentes. Si como señalamos en el capítulo anterior, el panóptico era una forma de control de los movimientos y las acciones de las cárceles y por analogía las escuelas, cabe interrogarse... ¿cómo se expresa la sociedad de control en los espacios escolares de hoy? Así escuchamos:

“La sala de profesores está pared de por medio (...)”. (Directivo 1)

“Sí, porque acá yo escucho todo y veo todo”. (Directivo 2)

Hay una decisión estratégica de ubicarse en ese lugar y no otro. Chiurazzi (2007) dice: “(...) *los efectos que provoca la arquitectura como generadora de escenarios artificiales son registrables*”

y comparables con las sensaciones de los efectos naturales (...) por tratarse de escenarios artificiales son prevenibles o modificables” (p. 51).

En las décadas analizadas, se construyeron en la Provincia de Córdoba edificios escolares con una estructura base, en los cuales la Dirección tiene su puerta de ingreso-salida hacia la sala de profesores. Ante la consulta sobre si ese lugar es adecuado para esta función, se considera que la proximidad respecto a la sala de profesores es importante, profundiza la comunicación y también, sin hacerlo explícito, permite el control de lo que allí sucede, como se explicitó en la cita, “desde la dirección se ve y escucha”. También podríamos leer que la cercanía es hacia los docentes, pero no se trata de una proximidad a las aulas, tampoco al patio.

“(…) no es tan accesible a los chicos. Quizás no por lo físico sino, por ahí, (...) por la historia, por la imagen o por una concepción de la dirección, o de la directora como una persona ahí alejada, que no es la realidad con la vicedirección. La vicedirección vive con alumnos (...) siempre están los chicos llegando a proponer cosas... Por ahí yo estoy en vicedirección y se acercan y hablan con la misma familiaridad (...). Supongo que hay una barrera física pero también una barrera de tradición, o no sé cómo llamarlo”. (Directivo 1)

Lo simbólico de los lugares y cómo se impregna en el ser define, incluso, estilos de dirección. Al expresar “hay una barrera física... de tradición, o no sé cómo llamarlo” se está poniendo el énfasis en un estilo con impronta jerárquica en las instituciones, demostrando que el espacio habitado de la dirección tiene un efecto simbólico de distanciamiento, de inaccesibilidad. Y se lo contrapone a la vicedirección como un lugar abierto que pone en juego algo del liderazgo cara a cara, de encuentro personalizado. Quizás en relación con sus funciones, las vicedirecciones aparecen como un nexo de diálogo más directo con los estudiantes y también como un resguardo de las jerarquías.

Por otro lado, la construcción o definición sobre cuál es el lugar de la dirección es intencional y artificial, es decir, hay una decisión de ubicarla en uno u otro lugar. Los espacios tal como se presentan están despojados de una posible neutralidad en cuanto a su ubicación, a la forma en que se los protege o expone y a la forma en que un directivo los vive. Cuando se recibe a un extranjero en nuestra casa, se intenta mostrar una imagen que dé cuenta de lo que en realidad queremos que se vea; lo mismo sucede cuando se recibe a alguien en una escuela, y en

particular, eso ocurre con las direcciones que nosotros analizamos. Esta expresión del dominio o posesión que se presenta a través de su lugar, del espacio físico y simbólico que ocupa, no pasa inadvertida para quien ingresa. La ubicación al momento de sentarse, de ocupar los lugares, se hace en el marco de ciertas reglas que regulan el espacio.

La arquitectura también tiene una relación directa con la comunicación, que es uno de los procesos más asociados al control del poder, por ello no es extraño escuchar lo siguiente:

“(…) por ahí la sala de profesores que es el gran espacio donde está toda la comunicación” (Directivo 1).

Podríamos leer que no es arbitraria su ubicación unida a la dirección, cuando hay una búsqueda de fluidez y velocidad en el proceso comunicacional. Es evitar posibles filtros o barreras que puedan producir las estructuras arquitectónicas. La proximidad marca la territorialidad y los modos de relacionarse los sujetos, pudiendo producirse, en algunos casos, restricciones, inhibiciones o profundización en el proceso de comunicación entre los docentes y los directivos, según el estilo de cada institución. Esto que estamos señalando reconoce que la comunicación, como proceso institucional, no se cierra en la proximidad o lejanía edilicia, sino que también entran en juego el análisis de los medios, los mensajes, entre otros aspectos.

➤ **¿La dirección protege?**

El mobiliario, en relación a su disposición o su estilo, da forma a quien ocupa un lugar físico. Podríamos enunciar, como ejemplos, que no es lo mismo un escritorio a la vista que uno oculto tras una puerta, o que haya imposibilidad de ingreso porque hay una puerta, otra oficina o un personal que define quién entra y quién no. Pero a veces no solo está el mobiliario correspondiente a una oficina, sino todos aquellos elementos que se considera necesario “resguardar”, otorgarles seguridad.

La representación de la dirección como un lugar seguro quizás se desprende del hecho de ser ésta la garante del resguardo de la documentación pública que acredita los estudios de los alumnos, y así lo interpretamos al escuchar directivos que expresan lo siguiente:

“La dirección y secretaría es el único lugar que solicité expresamente por distintos canales, porque ahí tengo toda la documentación, que es mucha (...). No, todo es

lo que está ahí. Lo poco que hay apilado incluso ahí (...) y más de una vez se guarda ahí una pala que se compró, un elemento de valor, campaña que hace la caja con alimentos para una rifa, los turronec que trae el cura para los chicos, TV, DVD (...) todo (...) todo (se ríe) porque es el único lugar que hay y la proyección de obra está demorada (...). (Directivo 6)

Que los bienes valiosos de la institución se resguarden en la Dirección es poner de manifiesto el señalamiento que “este es el lugar seguro”, “que la dirección puede cuidar todo lo necesario”. La seguridad está en la presencia constante que tiene el lugar de la dirección, no así los otros lugares; o también es la llave que cierra y que está en manos de un directivo responsable. Múltiples posibilidades, múltiples interpretaciones. También así se construyen relaciones vinculares de dependencia: yo lo guardo, yo lo distribuyo, yo controlo quién hace uso de esos elementos. Se redefinen relaciones de proximidad y lejanía a la dirección, en tanto se enuncia quién entra y quién queda afuera. Quizás en las relaciones de fuerza, el poder de decisión sobre el destino de los elementos que se guardan en ese lugar otorga un dominio de la situación y la condición de dependencia de quien lo solicita.

2- La Dirección Escolar como espacio físico e impacto en la configuración del espacio social

¿Por qué relacionamos el espacio con el poder? Porque hay algo de lo visible y de lo simbólico en la estructura edilicia que define también relaciones de fuerza. Los espacios físicos producen efectos tanto en lo físico-corporal como en actitudes o formas por parte de quien habita los lugares, por ejemplo, la expresión de superioridad que algunas autoridades intentan pronunciar al no brindar, retacear o negar condiciones necesarias para compartir un lugar. En este último caso, se hacen visibles las disputas de dominio cuando un edificio es compartido por varios niveles educativos y uno utiliza el mismo lugar físico que otro nivel. Es frecuente en el sistema educativo respecto a la configuración y uso espacial de muchas escuelas la necesidad de compartir espacios entre niveles educativos, lo que a su vez deja al descubierto la compleja trama del poder manifiesta en la búsqueda de la posesión de los mismos. En algunos casos se

comparten todos los espacios comunes como aulas, patios y otras salas, incluso la destinada a la Dirección Escolar.

Los estilos de trabajos coordinados para definir sentidos comunes en las escuelas tienen una profundidad que no se alcanza con compartir salas y, aún menos, cuando los encuentros solo se producen para tomar decisiones que definen cuestiones urgentes y cotidianas. En una escuela que se comparte el edificio el directivo entrevistado dice:

“(…) durante el año hay determinadas actividades que nos obligan a hacer más reuniones (…) o coordinar cosas”. (Directivo 1)

A veces no hay un sentido de lo común institucional sino un espacio, una arquitectura que concede proximidad y que obliga a reunirse para reconocerse y coordinar “cosas” que hacen a la habitabilidad de los lugares, a la coordinación de horarios y actividades, que aparenta una búsqueda de un proyecto institucional educativo común. Hay un compartir espacios, no proyectos, entre los sujetos escolares. Los usos comunes de espacios entre niveles se constituyen más en una lucha por ganar lugares, que en un trabajar para compartir ideas o acciones comunes. Un directivo al respecto señala:

“Los espacios es el gran problema que tenemos (…) hoy estábamos haciendo una valoración de perder el espacio de la sala de profesores (…) gané este año como uso exclusivo el espacio que ocupamos para preceptoría, secretaría e incluso dirección (…) los espacios son escasos (…) funcionan los dos niveles con Jornada Extendida de la primaria y demás no quedan espacios libres. Está la dirección de primaria, que en cierta manera (…) a ver tengo disponibilidad de uso pero yo sé que con ciertas limitaciones, porque tiene una fuerte impronta de la primaria, hasta que no puedes poner un letrero del secundario porque molesta (...). (Directivo 6)

Decíamos en el capítulo I que tanto la obtención del espacio físico como social de un lugar produce una lucha entre dos o más actores o grupos de actores para obtenerlo. Así quien gana estaría logrando, según Bourdieu (1996), “...una ganancia de posición o de rango” (p. 122) vinculada a una ganancia simbólica de lugar de poder y que, seguramente, va acompañada del logro de un espacio físico que, a su vez, define un espacio social. Lo expresado por la directora: “perder” la sala de profesores, “gané” el uso de un lugar para la preceptoría, da cuenta del

significado de trofeo ante la posibilidad de usar un lugar en forma exclusiva. Hasta se subraya la dificultad para compartir el lugar de la dirección entre los dos niveles, manifiesta a través de la decoración o la cartelería como expresión de identificación. En su mayoría, esta lucha por la apropiación del espacio es algo individual; que bien podríamos decir, en algunos casos, solitaria. También se podría interpretar como una expresión de dominación.

Las relaciones que definen el poder se disipan en un espacio cuando los sujetos se van, y reaparecen cuando se reencuentran en el lugar, lo comparten. Estamos hablando de las microluchas que se generan por tener preeminencias, dominación sobre un espacio con las resistencias que esto produce. Foucault (2012) señala que: *“El espacio es fundamental en toda forma de vida comunitaria; el espacio es fundamental en todo ejercicio del poder (...). Heterotopías, los espacios singulares que encontramos en algunos espacios sociales cuyas funciones son diferentes de las de los otros (...)”* (pp. 154-155).

Más allá del edificio, las formas de habitarlo, de vivirlo definen también un estilo de conducción, que delimita a su vez formas de comunicación, de toma de decisiones, es decir, de ejercicio del poder. Así en algún directivo se escucha:

“A ver (...) la escuela la tenes que caminar si o si porque es una escuela abierta, no te podés focalizar al frente porque atrás tenes toda la otra parte de escuela. Desgraciadamente, hay días que estás pegada a una silla porque tenes una problemática con un papá y demás, o comunitaria, que a veces te sentás a la una y te levantas a las cinco de la tarde de hacer acta de contra acta; terminas la escuela, observas las clases y más cuando tenes un fuerte trabajo en proyecto, porque de repente el director es el que articula todas las actividades entre los profes, porque estás ahí, sos el nexo de todo”. (Directivo 6)

En esta expresión aparecen dos conceptos claros: “la escuela tiene que ser caminada” y el tiempo de la burocracia administrativa te obliga a inmovilizarte en el espacio de la dirección. Son dos rostros de la actividad directiva en las escuelas, ambas importantes en tanto responden al mundo de las relaciones, por un lado, y a las obligaciones administrativas de la función, por el otro. También podríamos preguntarnos, ¿el espacio físico de la dirección abrumba?, ¿es solo para desarrollar su función administrativa? ¿Por qué prima en muchas ocasiones el deseo de

“salir” de ese lugar, de caminar, como una forma de gestión dinámica? ¿La gestión dinámica se define solo por caminar la escuela?

Bourdieu (2000) señala: “*El espacio es uno de los lugares donde se afirma y ejerce el poder, y sin duda en la forma más sutil, la de la violencia simbólica como violencia inadvertida: los espacios arquitectónicos (...)*” (p. 122). En la expresión de la docente aparece la arquitectura de la institución en su conjunto y la de la dirección en particular, y en ambas se plantea un estilo de ejercicio del poder: circular, caminar para hacerse visible; denostar la dirección porque propicia una gestión atada a lo administrativo. Lo mismo se lee en la cita transcrita en el apartado anterior, donde se reconoce que la disputa por el dominio del lugar entre las directoras de Nivel Secundario y Primario, pone en juego no solo la posesión del lugar sino del poder sobre el mismo. Es una búsqueda de ser reconocida y reconocerse a través de un espacio físico que, a su vez, otorga jerarquía. Podemos interpretar la relación simbólica que se construye entre el dominio del espacio físico y de un cargo con la configuración de un espacio social. Es la lucha por la ocupación de posiciones en la institución educativa y que también define posiciones sociales.

Pensamos a la Dirección, entre otros tantos espacios escolares, como un espacio físico y simbólico, que es ocupado por un sujeto escolar y no por otro, un lugar donde se toman decisiones, donde se acuerda y se expresan desacuerdos, donde se habita o deshabita, que es ocupado por quien ejerce autoridad sobre otros. Decíamos, además, que la escuela es más que la arquitectura, es también un lugar simbólico y cultural que dice o emana con su ubicación, con sus características, con su mobiliario, sus colores, olores, con las formas de habitarlo. La territorialidad otorga la posibilidad de establecer reglas, pautas y formas de ser habitada que, a su vez, determina a quien ingresa reconocer que ese lugar pertenece a alguien. La dirección de la escuela es también ese lugar, y quizás una misma dirección habitada por distintos directivos comunicará y producirá cosas diferentes.

En la cita que a continuación transcribimos queda de manifiesto una negación del espacio otorgado, “*una estrategia de condescendencia*” en palabras de Bourdieu (1996, p. 11), es decir, se quiere invisibilizar una distancia que existe, que es necesario reconocer para no confundir a los propios actores sociales. Cuando se le pregunta al Vicedirector donde se lo encuentra o ubica habitualmente, él responde:

“Cualquier lugar menos mi vicedirección porque me gusta estar en todos lados de la escuela. Circular. Yo puedo estar sentado cuando convoco como vicedirector, encargado un poco de la parte pedagógica (...). (Directivo 3)

Aquí se puede leer que el espacio de la vicedirección constriñe su cuerpo, por lo que necesita salir, circular; y, por otro lado, hay una asociación de lo pedagógico con lo estático, con “estar sentado”. ¿Circular la institución no es pedagógico? ¿De qué forma el lugar interpela al vicedirector que no puede permanecer en la vicedirección? En el próximo capítulo se trabajará el concepto de “lo pedagógico”, pero ahora podemos reflexionar -en relación a la cita- que no hay solo “una parte” pedagógica, sino que en realidad todas las acciones y actuaciones que se viven en la escuela están en relación a la tarea de educar, centro de la existencia de las escuelas, por lo que todo lo que se hace en las distintas formas en las que se lo hace, tiene que ver con lo pedagógico. La tarea pedagógica se produce cuando se camina, se dialoga, se cumplimentan tareas administrativas, se evalúa, entre otras acciones.

La Dirección es un lugar diferente a los lugares que ocupan los docentes, no tiene las mismas condiciones. Qué representaciones se construyen al momento de habitar la dirección, qué concepción de poder aparece cuando se simula negar el deseo de estar en ese lugar; también se hace visible cuando los directivos afirman sentirse más cómodos en la sala de profesores que en la dirección:

“(…) a mí me gusta mucho la sala de profesores, yo me siento muy cómoda. Bueno, el hecho de provenir del profesorado de la escuela. Yo asumí la dirección después de catorce años de docencia en la institución, entonces es como mi lugar, más que la dirección por ahí”. (Directivo 1)

La sala de profesores actúa, para quien la ha habitado durante tanto tiempo, como ese lugar conocido, en el que siente que le es fácil moverse; en contraposición, la Dirección quizás reúna la condición de lo desconocido, de lo nuevo.

REFLEXIONES FINALES: ¿LOS EFECTOS O LAS AFECTACIONES?

Decíamos al principio del capítulo que el poder se presenta como una red de prácticas relacionales y dialógicas, y que podemos interpretar que se manifiestan en todos los aspectos enunciados como la toma de decisiones, el seguimiento profesional, la comunicación, las formas de habitar los lugares, entre otros. Esta red de relaciones define posiciones, produce efectos, significaciones y representaciones, construye estilos de gobierno.

El pasaje de los jóvenes y de los adultos por las escuelas despliega distintas formas de hacer su trayectoria, itinerarios diferentes con un conjunto de tensiones, interrogantes y relaciones construidas en ese continente. Cada directivo, cada actor escolar podrá reconocer las formas visibles de poder e intentará develar las ocultas, las que a su vez constituyen vínculos institucionales que difieren en cada escuela. ¿Cómo construir vínculos “con” otros en las relaciones de poder? ¿El camino será la búsqueda de la acción común en las instituciones?

Los andamiajes institucionales ponen de manifiesto las estructuras organizacionales y la red de relaciones que se construyen para su existencia. Las particularidades de cada institución nos invitan a explorar ¿cómo lograr que el poder se descubra en el lugar de la autoridad y su gestión? ¿Qué aspectos hay que contemplar para que la distribución del poder no configure un “no lugar” del directivo o un desdibujamiento de su figura? Interrogantes que propondrán múltiples respuestas. Durante el capítulo hemos abordado cómo el ejercicio del poder se define en las palabras y en los cuerpos a través de la toma de decisiones, las evaluaciones a los docentes y los modos de habitar los espacios en las escuelas, como algunas de las acciones que se realizan cotidianamente.

La toma de decisiones en su proceso nos puede mostrar una linealidad o, por el contrario, un trabajo colectivo y dialógico. Es una constante en la gestión directiva tomar decisiones que ponen de manifiesto un poder que moviliza o paraliza, que permite actuar con libertad o no, que expresa autonomía de quien conduce como de las prácticas docentes.

Respecto a la evaluación de las prácticas educativas, tanto directivos como docentes, intentaban en sus palabras, desarmar la evaluación como castigo o recompensa, en extremos.

En relación a los espacios, cómo son habitados los lugares y cómo éstos definen nuestra forma de habitarlos ha hecho visible en los distintos enunciados de los docentes y directivos: diferenciar una dirección de una vicedirección pone en juego también qué posición y funciones tiene cada uno; la lucha por la posesión de un lugar hace visible la lucha por mostrar mayor

poder; las proximidades o lejanías definen los procesos de comunicación; la posición social manifiesta en la posesión de un lugar; y, finalmente, la representación simbólica de la dirección se relaciona con ese lugar que cuida, resguarda, es seguro pero, a su vez, controla y condiciona. ¿Por qué algunos actores expresaron su deseo de irse del lugar físico para caminar o circular la escuela? Estas enunciaciones pueden analizarse como efectos de la forma en que los espacios afectan a los sujetos escolares.

La gramática dura de la escuela se expresa en los espacios, en los formatos que encorsetan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por lo que ponemos el acento en leer lo que se dice cuando habitamos un lugar. Cambiar los lugares, las distribuciones, sería poner en juego aquello que simbólicamente estamos queriendo expresar. Reconocer el poder simbólico de la posesión, de un directivo que toma decisiones y que evalúa, hace viva la trama que las relaciones de poder, las líneas de fuerzas anudan y desanudan.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Ball, S.J. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, España: Paidós.
- Bertoni, A., Poggi, M. & Teobaldo, M. (1995). *Evaluación nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2000). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Chiurazzi, T. (2007). Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura. En R. Baquero, G. Diker, y G. Frigerio (comps), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Dussel, I. (2005). Pensar la escuela y el poder después de Foucault. En G. De Frigerio (comps.), *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Ezpeleta, J. (1997). Reforma educativa y prácticas escolares. En de G. Frigerio, M. Poggi. y M. Giannoni (comps.), *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1995). El Sujeto y el poder. En Terán, O. (comp.), *M. Foucault, Discurso, poder y subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Ed. El Cielo por Asalto.
- Foucault, M. (2014). *Las redes del poder*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Litwin, E. (1998). La evaluación campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- Lukes, S. (2007). *El poder. Un enfoque radical*. Madrid, España: Siglo Veintiuno.

- Palou de Maté, M. (1998) La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- Revault d'Allonnes, M. (2008). *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Santos Guerra, M. Á. (1996). *Evaluación educativa 2*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Sennett, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Varela, J. & Álvarez Uría, F. (1997). *Genealogía y sociología. Materiales para repensar la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones El Cielo por Asalto.

CAPITULO V

LA GESTIÓN DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

LA GESTIÓN DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR. EXPERIENCIAS (rol) de la FUNCIÓN DIRECTIVA

Las experiencias directivas para significar la gestión y los modos de gobernar...

El título de este capítulo no es un conjunto de palabras, sino que tiene la intención de posicionarnos, como lo planteamos en el marco conceptual, desde la idea que cuando utilizamos la expresión “rol” estamos haciendo referencia a la actuación que los sujetos desempeñan en la función directiva y que, a su vez, configura al mismo en experiencia,¹ es decir, entre lo que se reconoce como conductas esperables y lo que se actúa, en una realidad y situación particular. La Dirección Escolar se define y se caracteriza en la actuación de las formas y estilos de gobernar las escuelas.

El gobernar requiere, como lo señalamos en el capítulo anterior, sujetos libres, ya que instrumentaliza las fuerzas para delinear las acciones, las actuaciones, para establecer dispositivos hacia un camino determinado, hacia una dirección. Este dominio de las fuerzas, que definen relaciones de poder y formas de gobernar las conductas de los sujetos, también establece procesos complejos que difícilmente puedan ser alcanzados desde el consenso pleno, sino más bien, desde la reflexión y el debate en una relación dialéctica “reflexión-debate-acción”.

Una de las primeras aclaraciones que consideramos necesario realizar es que cuando se habla del rol de directivos, de sus funciones, de la gestión, nos ubicamos en una perspectiva que no se ancla en aquellos fundamentos tecnocráticos dominantes en materia educativa de la década de los '90, sino que adherimos a una perspectiva actual en donde el directivo en su praxis cotidiana, construye su/s rol/es como experiencia individual y colectiva en la trama escolar. Las diferencias de concepciones sostenidas en estos dos períodos fueron abordadas en los capítulos anteriores. Se hace difícil hoy solo enunciar una serie de funciones de orden mecánico y procedimental que definan la experiencia de ser directivo, ya que la complejidad social y

¹ En referencia al término *experiencia*, no se relaciona con experimento, con una cuestión práctica. Retomamos las ideas de Jorge Larrosa cuando, en relación con lo expresado por Foucault, señala que la experiencia se produce en ciertas problematizaciones de ciertas prácticas. Se analizan desde su constitución histórica, desde la particularidad y su contingencia. En *Tecnologías del yo y Educación*. En Escuela, Poder y Subjetivación. 1995, 270-1.

cultural, y las particularidades institucionales plantean y producen realidades diversas y múltiples.

La lectura en el Boletín DINIECE en *Temas de Educación: El perfil de los directores de “Escuela en la Argentina”*, nos permitió establecer otros análisis de la gestión directiva. Una revisión de los datos del Censo Nacional de docentes 2004. Año 3. Nº 5. Noviembre – Diciembre 2008, (CND, 2004), sobre un total de 27.863 directivos:

*El análisis del perfil de los directivos en el ámbito educativo, sus condiciones laborales y su ejercicio profesional puede constituirse en un aporte muy importante para diseñar políticas educativas enmarcadas en los objetivos establecidos por la nueva Ley de Educación Nacional. **Las condiciones laborales que deben enfrentar los directivos han sufrido grandes cambios a lo largo del tiempo, por lo que su desempeño en este rol, se ha ido complejizando.** Las transformaciones culturales y sociales que modifican los mandatos tradicionalmente asignados a la escuela y los códigos de quienes la habitan, la complejidad y diversidad de la vida cotidiana en las instituciones educativas, la ampliación de la escolaridad a sectores sociales antes excluidos, la atención de los problemas de la comunidad educativa y de la sociedad son sólo algunas de las múltiples demandas que enfrenta hoy la tarea del directivo y lo movilizan para buscar nuevas estrategias que le permitan hacer frente a estas demandas (p. 7).*

La complejidad de la realidad que plantea este párrafo, hace necesario explicitar que la perspectiva de análisis que proponemos no considera que hablar de rol y de función de directivos de las instituciones educativas se pueda realizar en forma unívoca, tal como muchas veces lo consideran quienes lo interpretan, analizan u opinan, en particular, sobre la escuela secundaria. Por otro lado, la idea de rol, a continuación discutida en este párrafo, es presentada como “uno”, sin reconocer el abanico de posibilidades con el que nos encontramos en las escuelas y los efectos de las múltiples condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que lo redefinen en cada institución. Si hay un texto que se escribe en cada escuela, seguramente habrá un texto para la praxis directiva.

Queremos retomar conceptualizaciones sobre el término rol enunciadas en el primer capítulo donde se lo define como una actuación, como conductas representadas en un papel, comprendiendo que no es siempre presentado de la misma forma. Así Martuccelli (2005) señala que el rol “(...) establece un vínculo entre las estructuras sociales y el actor, relacionando modelos de conductas a los diversos status o a las posiciones sociales, lo que garantiza la estabilidad y la previsibilidad de las interacciones” (p. 119). Por otra parte, Goffman (1993, p.

27) expresó que una persona desempeña un rol, que no es más que la máscara del sí mismo que se expresa y que los otros ven. La actuación de un rol en particular se relaciona con lo que uno espera obtener como respuesta, donde es importante señalar que la primera impresión que se genera en un primer encuentro en muchas circunstancias es decisiva. Para Goffman (1993) se desarrolla un papel o rutina en cada situación. Señala:

“(...) cuando un individuo o actuante representa el mismo papel para la misma audiencia en diferentes ocasiones, es probable que se desarrolle una relación social. Al definir el rol social como la promulgación de los derechos y deberes atribuidos a un status dado, podemos añadir que un rol social implicará uno o más papeles (...)” (p. 28).

Y cerramos este apartado con Sennett (2011), que como síntesis nos plantea el rol como una actuación y como el conjunto de conductas esperables que desde las creencias se nos hacen comprensibles en perspectiva histórica.

En el siguiente testimonio se muestra un primer encuentro de una docente con la directora, en el que hay un acento puesto en la palabra y en el tono manifiesto por esta última, y donde se plantea la diferencia sobre cómo actuar en diversas circunstancias. La directora expresa en su relato que su respuesta, su palabra y su mirada fijó un estilo, una forma de representar su “rol”:

“No sé cómo Ud. va a manejar la situación, me dice la docente, porque los días que llueve acá no hay clase, porque por ahí los chicos vienen con el colectivo, pero los docentes no. A lo que responde: ¿Cómo?! (...) me acuerdo que levanté la cabeza, estaba escribiendo el acta. ¿Cómo que los chicos están y Uds. no? Sí, porque el colectivo entra, pero los autos no (...) señala la docente.

A ver, señala la directora: dejen los autos en la estación de servicio y entren con el colectivo. Pero de última, agua acá se junta, dos gotas de agua se podrán juntar en el bajo (...) que es típico de la zona. Como que esa palabra mía marcó una impronta fuerte. Yo soy de la zona, y ser de la zona me ayudó mucho (...).”

(Directivo 6)

El tono imperativo de la directora y el acento notorio de su pertenencia a la zona, expresa una intención de no dejar dudas de cómo considera se trabajará en adelante en ese lugar que conoce más que los docentes que aparecen como más distantes, como extranjeros. En esta experiencia,

la directora desempeña una actuación, cuando afirma que su palabra “marcó una impronta fuerte”, definió su estilo de rol, que fue más allá de la conducta esperable, del rol que la función directiva establece. El rol se define por las circunstancias y las particularidades de la institución como continente, y allí, la experiencia directiva, se constituye en actuación de las funciones que alguien cumple en el lugar de la Dirección Escolar. El espacio, como dominio de territorialidad, parece otorgar a la directora mayor seguridad como sentido de pertenencia, situación que a veces se observa y replica en los docentes que asumen la Dirección ya siendo parte de la institución de la misma.

Planteadas estas diferencias, agregamos también otro concepto que desarrollaremos en este capítulo y que se presenta unido al rol: la gestión, puesta en el plano no solo de la acción, es decir, de cómo un directivo pone en ejercicio las funciones que le corresponden o que desarrolla cotidianamente, sino de la acción y sus significaciones. Un directivo señala:

“Yo creo que el rol del director, claramente es gestionar, es conducir, es permitir que se hagan y posibilitar que se hagan muchas cosas. Quizás no es tanto un hacer propio, es organizar, vehiculizar, digamos posibilidades, propuestas, proyectos. O sea, no toca al director hacer la cosa. Sino poner los medios para que las cosas se puedan ir haciendo (...) fundamentalmente en lo pedagógico”. (Directivo 1)

En estas expresiones, la directora conceptualiza el rol enlazado con la gestión y a ésta con el sinnúmero de acciones que se desarrollan en las instituciones. Estaría en consonancia con un director/a articulador/a de lo que se produce en las escuelas, desde una visión política de la institución como organización y en el doble juego de dominación e integración. Desde esta mirada, el director/a ocupa un lugar central en la estructura orgánica de una institución y no desde una visión mecánica, es decir, “poner los medios...” reconoce poner el acento en los sentidos de lo que se hace, no en la acción.

En el concepto de complejidad de la realidad actual, y de las instituciones educativas en particular, que se plantea en la cita transcrita del documento de DINIECE, las experiencias directivas adquieren cualidades diferentes según los contextos geográficos, sociales y/o culturales, por lo que su definición, su perfil no produce o determina la acción directiva en forma aislada. Hay, en estos tiempos, un permanente juego entre lo previsible y lo imprevisible como posibilidad que se otorga, según las oportunidades que se presentan, en la multiplicidad de

contextos. Lo previsible del lugar de director/a suele encontrar una respuesta de validación de los otros. ¿Qué se espera de las acciones del director en “esta” escuela? No solo se lo puede reconocer en la acción como “ejecución”, sino especialmente en la acción sobre cómo “pensar” los caminos a recorrer y los efectos que esas acciones producen en los sujetos y en las instituciones en su conjunto. Todo ello teniéndose en cuenta qué modelo de escuela es el que se propone en los distintos momentos históricos, en las distintas reformas educativas. Las funciones directivas quedan poco visibles en las leyes de educación vigentes, es decir, se plantean cuestiones de procedimientos, pero no hay enunciados sobre los tiempos necesarios para poder reflexionar y diseñar la escuela como competencia de la autoridad pedagógica institucional. En las acciones se pone en análisis las condiciones, necesidades, posibilidades, dificultades, acuerdos y rechazos sobre aquello que un directivo propone.

Algunos nodos desde los cuales nos parece interesante abordar este eje se exponen a continuación.

I- LA GESTIÓN ¿COMO ESTILO O COMO DISCURSO?

El análisis de la gestión directiva se concatena con el rol y las funciones que se ponen en escena cada día. Al hablar de la Dirección de las instituciones educativas, habitualmente se la presenta con los términos “gestión directiva”. Al respecto, es importante señalar que dicha expresión ha ido adquiriendo distintas connotaciones según los tiempos históricos y las políticas educativas implementadas y, podríamos ampliar, según las instituciones educativas. Desocultar, desnaturalizar el término gestión está relacionado con la idea de pensar los términos que se nos convierten en esenciales en el discurso escolar y a veces no lo pensamos desde sus sentidos.

Etimológicamente el término gestión proviene de *gestio, gestionis*, compuesto de *gestus* (hecho concluido) participio del verbo *gerere* (hacer, gestionar, llevar a cabo) y el sufijo *-tio* (acción y efecto). Retomando las diferencias entre la transformación educativa de la década del '90 y la década del 2000, podemos señalar que la palabra acción, como acción práctica, aparece impregnando al término gestión en la primera. El pragmatismo -a veces un hacer por la acción en sí misma-, perduró en las siguientes décadas. La gestión es un término que contiene una visión de la organización desde quienes ejercen su control, que puede no coincidir plenamente con la visión de otros actores escolares.

Ball (1993) señala que “(...) *la gestión es una microfísica del poder que tiene mecanismos, como prácticas localizadas, estructuras de micropoder y relaciones de poder que tocan todos los aspectos de la vida de la organización y se relacionan en serie. Son aplicaciones prácticas del poder. Abarcan mecanismos, procedimientos y técnicas muy específicos (...)*” (p. 167). En esta trama de discursos, roles y acciones, los directivos y los docentes quedan constituidos.

Romero (2012) ante los desafíos que hoy nos plantea pensar “la escuela”, plantea a la gestión como “*gesta (...) invitación a fecundar con nuevos sentidos una práctica tan antigua como es “hacer escuela” (...) Dar existencia a nuevos sentidos escolares es generar nuevo conocimiento sobre lo escolar*” (p. 26).

Las funciones y la gestión directiva se expresan o se valoran en muchas ocasiones en relación a dos aspectos: por un lado, según los niveles de autonomía que se posee o ejercita y, por otro lado, en tanto cantidad de proyectos que se desarrollan en las escuelas. Brevemente, intentaremos desarmar para su interpretación estos aspectos que aparecen, muchas veces, como centrales en la gestión de las escuelas.

I- 1. La autonomía: ¿expresión de deseo o realidad?

Aun cuando la autonomía está en relación directa con la toma de decisiones y las relaciones de poder, abordado en el capítulo anterior, aquí la analizaremos a partir del ejercicio de las funciones, que, a su vez, modelan el rol directivo. El espacio de la dirección configura distintas experiencias institucionales respecto a la autonomía en las decisiones. Ball (1994) señala que la autonomía “(...) *es un conjunto de libertades para actuar enmarcadas en límites estrictos y que pueden ser retiradas o reducidas si se infringen esos límites*” (p. 129). Podemos considerar que otorga argumento para el ejercicio de la autoridad y en la legitimidad de algunas decisiones, según los intereses puestos en juego.

En realidad, cuando se habla de autonomía del ejercicio de la dirección, ésta puede ser reconocida en *dos planos*: por un lado, se considera que la autonomía en la toma de decisiones suele ser una expresión de deseo, pronunciada con firmeza en ciertas definiciones de las políticas educativas. En estos casos el directivo aparece ejecutando, con no pocas dificultades, tanto en el ámbito de la gestión pública como privada. Por otro lado, se observa la autonomía del

trabajo de los equipos docentes en relación a los directivos, donde a veces se interpreta como un cierto desdibujamiento del poder del directivo.

No siempre las responsabilidades del directivo consisten en asumir decisiones tomadas por otros estamentos de las instituciones, sobre todo si éstas provienen de autoridades superiores. Así podemos leer:

- En relación a lo expresado en el *primer plano*, es decir, la autonomía como deseo o ejecución de indicaciones, observamos que el Ministerio de Educación de la Provincia eleva Memorandum a las escuelas de gestión estatal y la D.G.I.P.E. (Dirección de Institutos Privados) eleva Circulares a las instituciones educativas de su gestión donde se pueden observar e interpretar algunas cuestiones. A continuación, transcribimos algunos encabezados para analizar: que en las formas de presentación y enunciado de los
- Memorandum N° 001/08 sobre Procedimiento para la Cobertura de Cargos directivos y escalafonarios, producido por el Director General de Educación Media. Dice: “Esta Dirección General **comunica** a los Sres. Subdirectores, Subinspectores, Inspectores **y por su intermedio a los Centros Educativos** de Capital e Interior respecto a: 1) Procedimiento para la cobertura; 2) Informes de ART; y 3) Para los casos de agentes con alta médica para traslados por salud o cambio de ámbito laboral”.
- Memorandum N° 001/08 sobre Capacitación, dice: “Las Direcciones Generales de Educación Media, de Educación Técnica y Formación Profesional y la Dirección de Jurisdicción de Jóvenes y Adultos **comunican** a los Sres. Subdirectores, Inspectores Generales, Subinspectores Generales, Inspectores **y por su intermedio a los Centros Educativos de Capital e Interior que, se deberá computar...**”
- Memorandum N° 012/08 sobre Procedimiento para la solicitud de contratación de Servicios ante la Secretaría de Gestión Administrativa. Luego del enunciado de autoridades como en el ejemplo anterior dice: “**Para emergencias: La Directora del establecimiento se comunicará a** los siguientes teléfonos, enviará E-mail a O fax a la Dirección de infraestructura especificando el pedido de reparación y adquisición de inmobiliario... siempre que no pueda cubrir dicho arreglo con el fondo de reparaciones y mantenimiento otorgado mensualmente por el Ministerio”.
- En las instituciones privadas la información del Ministerio llega a través de la Dirección General de Educación Privada, la que se dirige directamente al Representante Legal y

Director de escuela, para que sean ellos los que canalicen la información a los diversos estamentos de la institución. Habitualmente tienen una introducción o consideración sobre el tema a tratar, saluciones o enunciado destacado. Luego se transcriben informaciones, propuestas, premiaciones o reflexiones pedagógicas.

Se pueden realizar algunas interpretaciones posibles acerca de las frases transcriptas en los memorándum recibidos en las escuelas de gestión estatal: se reconoce una cadena de mando clara y precisa donde las informaciones y notificaciones deben ser comunicadas al Centro Educativo, pero no se nombra a quienes están en la Dirección, es decir, ¿se puede interpretar que la información puede ser receptada y repartida a través de cualquier miembro de la Institución? ¿La ausencia estará indicando una presencia obvia o da cuenta de un no reconocimiento? Además, en los ejemplos señalados, y en otros tantos no expuestos, se presenta un estilo semántico en la enunciación como: “se deberá”, “se comunica” o “se informa” cuáles son los procedimientos y cómo se deben ejecutar. Se observa una clara definición de un director ejecutor de decisiones adoptadas en ámbitos alejados de las instituciones educativas.

Más allá que la autonomía más sustantiva se puede concretar en el desarrollo de una propuesta educativa, se reconoce en esa enunciación cierta orientación o mandato sobre el cumplimiento de indicaciones dadas y, por ende, podríamos considerar que hay escasa autonomía. Parece responder, como lo expresa Carranza (2005) a una cultura burocrática, como *“una máquina de responder expedientes, resoluciones, memorándum...”* y agrega *“...la autonomía aparece como una carga, se transforma en una delegación de responsabilidades hacia la institución, sin el contrapeso de los apoyos externos con que toda autonomía institucional debe contar para materializarse en acciones orientadas a lo pedagógico-organizativo”* (p. 98), y en muchos casos, sin los aportes materiales para la concreción de una propuesta pedagógica. El Estado, en su función de órgano de ejecución y control, reconoce a los Supervisores como quienes, desde un lugar próximo, representan la voz de las autoridades. Los memorándums muestran la expresión del doble lugar que ocupa el directivo como superior y como subordinado, así lo enunciamos en el capítulo IV cuando Ezpeleta pone en duda, o por lo menos en tensión, la idea del ejercicio de la autonomía en las direcciones escolares.

En las expresiones de los actores escolares, hay dos que son paradójicas respecto a la puesta en marcha del ejercicio de la autonomía. Éstas presentan varios elementos para analizar en cuanto a las funciones de los directivos y la autonomía existente en relación a la superioridad. La primera, al consultar a un directivo sobre aquello que le solicitan a la supervisión y en referencia a las funciones, dice:

“(…) todo tipo de intervenciones desde (…) Sobre todo soluciones. A veces los directivos, (…) no se animan a tomar decisiones”. (Directivo 4)

“Nosotros le informamos todo a inspección, todas las decisiones que tomamos (…) hay cosas que obviamente no (…) (Directivo 2)

La expresión genera un interrogante. ¿No se animan o se genera algo de dependencia con los superiores que construye una autonomía ficticia que no deja actuar? Desde lo enunciado en los memorándums podríamos intentar una posible respuesta hacia la segunda afirmación, es decir, hay una dependencia formal que no habilitaría un ejercicio realmente autónomo de la dirección en las escuelas. Además, la intervención de la superioridad, es para dar soluciones y para dar seguridad al directivo y evitar riesgos que se producen por la responsabilidad del ejercicio de una dirección autónoma.

En esta segunda cita se expresa enfatizando:

“(…) hay que tomar decisiones y hay que jugarse como uno dice en el cargo (…) constantemente es como que están pidiendo apoyo a la inspección para ver qué hacen ante tal o cual caso. Bueno, y yo voy asesorando y aconsejando que lo consulten o que conformen mesas de gestión, o los equipos de gestión, para poder consultar hacia el interior de la institución (…)”. (Supervisora)

Hay dos visiones diferentes en estas expresiones ¿Qué produce esta contradicción manifiesta entre una y otra? Como lo planteamos, quizás haya algo del control por parte de la superioridad sobre las acciones que construye un plano de dudas entre lo que se hace y lo que se debería hacer. Pero, por otro lado, se propician las mesas o los equipos de gestión que promuevan la consulta colectiva, desde un estilo democrático, aun cuando la responsabilidad final de las decisiones está en los directivos.

En las instancias de supervisión in situ, se visualiza cierta contradicción en el relato que enuncia la gestión desde la mirada del Estado ya que aparece el control respecto de cuestiones más burocráticas. Lo que se mira define un significado. Los directores se abocan a producir,

con las acciones previas, la preparación del escenario necesario para “mostrar” una institución que funciona según lo pautado. Una supervisora señala:

“Pero en general uno llega a las escuelas y lo que hace es una recorrida para ver si los alumnos están en las aulas, si está la escuela limpia, en condiciones y después bueno, podemos observar algunas clases, pedir el libro del aula, pedimos las planificaciones de los docentes y bueno, se triangula la información. Carpeta de los alumnos, planificación y el PEI de la institución que nosotros ya vamos con un conocimiento porque todos los años las escuelas nos presentan una planificación estratégica.” (Supervisora)

El seguimiento es de control sobre cuestiones externas, visibles y técnicas. Si estos son los requerimientos que se solicitan, la pregunta sería: ¿qué acciones y funciones se deben poner en ejercicio para presentar lo solicitado? Se observa una Inspección ubicada en el lugar de control y en la búsqueda de una gestión que se caracterice como ejecución de acciones. Ball (1994) plantea que las escuelas, como categoría orgánica, tienen “*estrategias de control diversas y contradictorias*” (p. 25), y esto surge al plantear que las mismas responden a tres tipos de configuraciones organizacionales: por un lado, son jerárquicas; por otro, son controladas por sus miembros; y, en otros casos, pueden ser consideradas comunidades profesionales. Las escuelas tienen algo de cada uno y se expresan, por ejemplo, como jerárquicas en este control de quien representa a la máxima autoridad educativa, es decir, el Ministerio de Educación. En párrafos anteriores se expresaba el malestar de los docentes que se sienten observados, controlados, marcándoseles los errores y no los logros. Esto también es parte de lo que Ball plantea: “(...) *las escuelas difieren de muchas otras organizaciones en que el líder, de manera prácticamente inevitable, surge de los rangos inferiores*” (p. 27), es decir, estuvo entre los pares y hoy mira, observa y controla como jerarquía. Esto, en algunas situaciones, no es reconocido o está en el origen de los conflictos.

- En consonancia con lo expresado en el *segundo plano*, la autonomía en relación al trabajo participativo y colaborativo de los equipos docentes se confunde y -a veces se contraponen- con las exigencias y responsabilidades que son competencia de los directivos en las escuelas. De esta forma se escucha:

“Porque la responsabilidad mayor la tiene el Equipo Directivo, porque las políticas se generan desde el Equipo Directivo”. (Directivo 3)

La autonomía, en relación con “la consulta” permanente hacia el interior de la institución e incluso a la supervisión, subraya un estilo directivo con participación pero que por momentos puede desdibujar su figura. ¿Una participación o consulta excesiva puede interpelar la figura del directivo?

I- 2. La gestión expresada en acción, en proyectos

En las instituciones educativas, una de las primeras formas de plasmar la gestión de los directivos parece expresarse a través de un documento denominado PEI, Proyecto Educativo Institucional, como instrumento específico que puede dar cuenta del estilo de gestión escolar. Fue propuesto y exigido desde la reforma de los '90 como una especie de vademécum de las acciones institucionales. Cuando llega una inspección a visitar una escuela o cuando estudiantes universitarios realizan trabajos de investigación en escuelas, entre otros casos, se solicita en primer lugar este documento ya que parece que allí se encontrará la gestión puesta en palabras. Con el tiempo se han modificado algunos de sus sentidos. En la década del '90 se definió como un elemento técnico para mostrar las propuestas educativas y fue, en muchos casos, ficticio. Se llegó a contratar a profesionales externos en algunas instituciones para la elaboración de los proyectos educativos con desconocimiento o conocimiento parcial de la propia trama escolar. En las últimas décadas se lo entiende como un instrumento que nace del trabajo o proyecto colectivo donde se plasma la propuesta educativa identitaria y, en sus fundamentos, se lo presenta como expresión de la significación que los sujetos escolares les otorgan a los principios institucionales, procesos de enseñanza y aprendizaje de las instituciones, entre otros, más allá de una presentación de etapas y procedimientos.

Frigerio y otros (1992) señalan: “(...) *se habla de proyectos educativos para hacer referencia a las propuestas de concepción general de la educación o para designar políticas públicas en*

materia de acción educativa. (...) como pieza clave de cada establecimiento escolar, para nombrar los objetivos específicos y las acciones tendientes a su logro (...) un instrumento articulador de los esfuerzos institucionales (...)” (pp. 23-24). En esta idea de concepción general de la educación subyace la ausencia de neutralidad, en cada tiempo histórico se darán diferentes significaciones a los fundamentos de las políticas públicas. El PEI, a través de los distintos procesos históricos ha tenido un uso diverso según las políticas pedagógicas generales e institucionales.

Entre los entrevistados escuchamos:

“Sí, nosotros hemos hecho todos los años, este es mi cuarto año en la dirección, todos los años hemos hecho una compilación de todos los proyectos y trabajos que se van haciendo durante el año que se proyectan al principio del año en el marco de alguna dimensión del PEI (...) y aquellas modificaciones que hemos visto necesarias (...)”. (Directivo 1)

“En el PEI están plasmados todos los proyectos específicos. Se hace una evaluación del proyecto específico y se deja todo asentado, toda la actividad que se realice. Todo asentado (...) en todas las áreas”. “(...) yo siempre digo son (los proyectos específicos) los que generan ese despertar del interés del chico. (...) La idea es que el chico salga del aula (...). Que el aula no sea la escuela, que salgan de la escuela (...). (Directivo 3)

Sobre el proceso de elaboración una docente dice:

“(...) por eso mismo el sistema de organización, la institución confía en su orden y fuimos consultados en una reunión, pero en el diseño y en la construcción fuimos informados después”. (Docente b)

Hay palabras en estas expresiones que denotan el sentido práctico, técnico, del denominado PEI, es decir, hablar de “compilación”, de dejar “asentado”, “en el diseño... fuimos informados después”, es poner de manifiesto la construcción de un instrumento que expresa procedimientos, enumeración de acciones pero que en muchas oportunidades no se profundiza sobre los fundamentos epistemológicos y político de los mismos. En la preocupación por las formas y por cuestiones instrumentales no aparecen, en las expresiones, aspectos que tengan que ver con los cimientos de las escuelas, es decir, concepciones de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación, de autoridad, entre otros, que miren el horizonte, las metas a donde se quiere llegar. Al

preguntarnos... ¿qué sentidos se sigue otorgando a los Proyectos Educativos?, ¿qué concepción de gestión subyace en la presentación de estos proyectos?, se reconoce la profunda impronta que la visión pragmática de la década del '90 dejó plasmada en las instituciones educativas, en la educación en general. Para producir una transformación, no alcanza con la idea de una elaboración desde un trabajo colectivo con los sujetos escolares. Quizás habría que pensar una gestión como gesta que pueda proponer nuevas formas de hacer escuela.

En la década del '90, los Proyectos Educativos Institucionales estaban formados por un tipo particular de “proyectos” específicos que presentaban la imagen, eran el eje y sinónimo de una buena gestión. Es decir, más cantidad y grandilocuencia en los proyectos parecían definir una mejor gestión directiva. Son varios los actores entrevistados que ponen de manifiesto la importancia, o destacan en su relato, que los grandes logros de la gestión estaban dados en la cantidad y relevancia de “proyectos escolares”:

“¿Qué son los proyectos específicos? Son todos aquellos proyectos en que cada docente trabaja el contenido, pero desde el interés del chico, desde las necesidades del barrio, desde la realidad de la institución y eso es contextualizar una institución”. (Directivo 3)

“La cosa fue así, un trabajito de aula terminó siendo un proyecto más amplio, con una salida a la comunidad que no estaba prevista”. (Directivo 1)

“(…) que eso es otra cosa que tenemos registrada en el PEI, nos estamos metiendo cada vez en un proyecto de aprendizaje-servicio (...) vamos generando pequeños proyectos, que después en realidad dan un marco más grande a toda una identidad de la institución”. “Y por eso el proyecto deja de ser solo un proyecto de investigación o de aproximación a la realidad que es el objetivo académico si se quiere, para transformarse en un proyecto de intervención (...)”. (Directivo 1)

“...nuestra escuela es lo que se llama escuela cabecera de la zona sur de P., somos circuito (...) del plan nacional de becas estudiantiles. (...) tenemos el plan nacional de inclusión educativa, que se llama “Todos a estudiar” (...) y el PROMEDU (...). Esos serían los tres planes nacionales. Y de la provincia el PAICOR (...) y en lo pedagógico, en lo que se llama el programa de adecuaciones curriculares de innovación de primer año (...)”. (Directivo 2)

Respecto a los proyectos que conforman el PEI se escucha:

“...los proyectos (...) siento que estamos acompañados, no controlados (...). Se vive una confianza entre docentes y directivos bastante especiales, un poco pasa por eso, los resultados se van viendo (...). (Docente a)

La vidriera de las instituciones muchas veces se centra en la enumeración y la puesta en escena de un sinnúmero de proyectos, como expresión del activismo al que se sumergen éstas para mostrar una “buena gestión”. Hay que hacer público ante otros, como una especie de competencia, uno u otro proyecto. A veces solo se cambian los nombres y entonces hablamos de “proyectos específicos”, “programas” y, ahora, de “proyectos de intervención”, pero que en realidad no siempre producen modificaciones en los sentidos de acción, como muestra pública de un “hacer” institucional como se viene promoviendo desde la década del '90. En los últimos tiempos, a la idea de Proyectos, se le está agregando la importancia de producir acuerdos o convenios con instituciones intermedias para lograr pasantías laborales, universidades que ofrezcan sus servicios de orientación vocacional o proyectos de alfabetización, entre otros; es decir, se trata de “gestionar” posibilidades alternativas de algunas condiciones estructurales necesarias para la formación de los estudiantes. En palabras de Beltrán Llavador (2002) “(...) *se requiere de un instrumento simbólico con capacidad para representar de manera armonizada los distintos intereses que se ponen de manifiesto en el día a día de la escuela, dotando a las prácticas de un sentido compartido*” (p. 95). Los acuerdos interinstitucionales podríamos suponer que expresan simbólicamente una imagen de institución educativa que se proyecta hacia niveles superiores de estudio o hacia el mundo laboral. Prácticas con sentido compartido en tanto se combinan expectativas de directivos, docentes, estudiantes y el conocimiento, para nuevos tiempos culturales.

II- “LO PEDAGÓGICO EN LA GESTIÓN” ¿COMO SUSTANTIVO O ADJETIVO?

En el proceso de la investigación la palabra de los actores escolares puso el plano pedagógico en un lugar destacado de la gestión. En la búsqueda por interpretar el acento manifiesto hizo surgir algunos interrogantes: ¿Lo pedagógico como único, particular, sustantivo? ¿o como calificativo, adjetivo de algo? ¿Lo pedagógico, una forma de enunciación sustantiva? ¿Una forma de connotar un significado cerrado, encapsulado? Estas preguntas tomaron forma al escuchar la enunciación de los actores entrevistados, o las voces que circulan en las instituciones escolares, o en los espacios de formación, donde aparece como destacado, claro y definido, como una afirmación. En la palabra de los actores no parece presentar dudas:

“... lo pedagógico, no nos olvidemos que acá educamos. Lo pedagógico es lo principal, todas las acciones, el esfuerzo mayor está en lo pedagógico. Y lo social no hay que dejarlo de lado tampoco. Es decir, en los barrios con estas características, son barrios que tenés mucha demanda de padres (...) tenés que escucharlos”. (Directivo 3)

El nudo central de las vidas escolares está expresado en lo pedagógico, como un mecanismo o práctica de una gestión que expone claramente estructuras de micropoder, como un dispositivo. Nos estamos atreviendo a hipotetizar, a pensarlo como “un dispositivo” desde el pensamiento foucaultiano. Agamben (2014) cita a Foucault cuando dice que el dispositivo:

“(...) es ante todo un conjunto absolutamente heterogéneo que implica discursos, instituciones, estructuras arquitectónicas, decisiones regulativas, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas, en breve: tanto lo dicho como lo no-dicho, estos son los elementos del dispositivo. (...) es la red (...) tiene una función esencialmente estratégica (...) es un conjunto de estrategias de fuerza que condicionan ciertos tipos de saber y son condicionados por ellas” (Dits et écrits, vol. III. Pp. 299-300). (pp. 7-8).

Lo pedagógico en el campo educativo conjuga y tensiona las líneas de fuerza del poder, el saber y los procesos de subjetivación de los formadores, directivos, docentes y los estudiantes. Subrayamos la idea que “lo pedagógico” es el núcleo que da vida a las instituciones escolares, por ello es una red, es un dispositivo que exhibe todo lo que se expresa, vive y está ausente en

las relaciones de los actores, en los tiempos, en las arquitecturas en tanto espacio y las normas que los sujetos escolares ponen en acción en el acto de educar. Agamben (2014) avanza diciendo: “(...) *el dispositivo, entonces, es sobre todo una máquina que produce subjetivaciones y sólo como tal es también una máquina de gobierno*” (p. 23). La idea sería pensar la dimensión pedagógica, en su sentido amplio, como esa red, ese dispositivo que posibilita la producción de subjetividades de quienes habitan las escuelas.

En muchos de los espacios educativos recorridos, se presenta a “lo pedagógico” como la función esencial de la Dirección, porque desde allí puede controlar las acciones y los sentidos que se mueven, pero con la paradoja de un enunciado con un artículo neutro que lo antecede. “Lo”, artículo neutro desde la gramática, se puede interpretar como algo abstracto, no tangible, que requiere de un tratamiento y enunciación por separado, en lugar de presentarlo como el nodo concreto por donde se entrecruzan la mayoría de los sujetos escolares, sus acciones y decisiones. Es la especificidad de las instituciones educativas de la que habla Frigerio (1992) en *Cara y Ceca*, es el corazón por el que todos los días se encuentran docentes, alumnos y autoridades para desarrollar el acto educativo. Así lo enuncia un directivo:

“(...) por eso el trabajo de lo pedagógico lo trabajamos en conjunto, esta no es una escuela en donde digan que la vicedirección está encargada de la parte pedagógica y la directora de toda la parte organizativa de la institución. Trabajamos los dos en conjunto”. (Directivo 3)

La presentación de los análisis institucionales a través de dimensiones por separado, ha instalado en las instituciones educativas ciertos discursos que reafirman una forma segmentada de mirar las instituciones. En realidad, tampoco podemos afirmar si primero se construyeron las dimensiones como una forma de organizar las instituciones, o la enunciación en su análisis definió una estructura. Se hace difícil reconocer en un análisis de la trama institucional, aquello que dé cuenta en forma disociada de la especificidad de las instituciones, es decir, el educar. Un directivo expresa:

“(...) nosotros tenemos que trabajar en la escuela en dos ejes, un eje es la calidad educativa, y eso en el trabajo pedagógico que hay que hacer en la institución; y otro eje de trabajo que hay es el de la inclusión”. (Directivo 3)

Parece presentarse en forma disociada el trabajo pedagógico, ya que lo ubica en el plano de la calidad de educación que se brinda a los jóvenes y no en la inclusión. Nos podríamos interrogar en cuanto a ¿La inclusión puede ser pensada en un eje diferenciado de la idea de calidad? La tarea pedagógica planteada desde los planos de la calidad y de la inclusión en forma enlazada, son vetas de una misma realidad.

Si el componente pedagógico hace referencia a la educación de los niños y jóvenes, podríamos afirmar que nada queda por fuera, todo lo que se sustancia en las escuelas es pedagógico. Esta afirmación está en relación con la legitimidad que construye el directivo cuando se aboca a desarrollar esta función dentro de la escuela.

Una alternativa para el análisis, puede ser la presentación clasificatoria sobre formas de conceptualizar lo pedagógico como aspectos diferentes o diferenciados:

II- a- ¡Lo administrativo no es pedagógico!

Administrar en relación a una concepción de reparto, de distribución de bienes ha estado presente en forma intensa y como función prioritaria de la conducción de las escuelas antes y durante la década del '90, como una actualización de las teorías de la administración que desde mediados del siglo XIX han sido la lente privilegiada de los análisis institucionales escolares. La relación se establecía ya que en esa década las instituciones educativas eran presentadas como organizaciones, con directivos a cargo que eran formados como “directivo que organiza, administra y orienta la escuela”², donde se enseñaba a pensar la “Organización escolar: sus componentes, estructura, gobierno y a organizar técnica-pedagógicamente la escuela”. En la actualidad, paulatinamente el discurso ha ido variando hacia una perspectiva que enfatiza la especificidad de las escuelas en el “educar”, poniendo en el centro los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, aquello que da sentido a las acciones institucionales. En este marco lo administrativo posibilita la puesta en marcha de las propuestas pedagógicas de las instituciones escolares, es decir, los directivos desarrollan una función pedagógica que hace uso de algunos procedimientos administrativos, como también de otros componentes organizacionales y convivenciales.

² Como ejemplo podemos leer en 1993 los “Cuadernos pedagógicos” de Editorial Stella. El N° 18 se titulaba “El directivo organiza, administra y organiza la escuela” de Ana María Marante.

Aún hoy en algunas ocasiones escuchamos, cuando se habla de las tareas del director:

“(…) En las cuestiones en las que el personal administrativo interviene directamente en lo pedagógico son los que tienen que ver con la matrícula, en esa sí. Directamente. Hay otras cuestiones de lo administrativo puramente económicas, relacionado con lo laboral, porque tenemos personal extra en la escuela que no tiene que ver con *lo pedagógico*, directamente, personal de maestría, (…) eso queda a cargo de la representante legal”. (Directivo 1)

¿Por qué la matrícula pertenece al campo de lo pedagógico? ¿Por qué no se incluyen “otras cuestiones laborales” en relación a quienes están a cargo o tienen responsabilidad en educación? Este directivo parece poner a la organización y a la institución en dos planos diferentes, no las conjuga en sus conceptualizaciones. La organización como estructura, y como medio para que la institución haga posible su fin, educar, no se escinde. Desde esta perspectiva en la trama pedagógica hay muchos aspectos, aún las cuestiones laborales y las condiciones de trabajo del personal de maestría, que también posibilitan el acto educativo.

En otras ocasiones, lo administrativo solo se lo mira en relación con la burocracia, la documentación, los papeles.

“Sí, a veces los papeles los superan, la parte administrativa supera a veces lo pedagógico (…)”. (Directivo 4)

“Me veo más en la gestión de actividad que tenga que ver con proyectos, con la parte más pedagógica, pero de aula, trabajo con alumnos. No tanto en la gestión directiva”. (Docente b)

Como docente lo que menos me gusta es todo lo administrativo, todo lo que excede, toda la parte administrativa no, me desagrada totalmente. Pero todo lo que es trabajar con proyectos, la relación con los alumnos, el sacarlo a los chicos de acá (…)”. (Docente d)

Desde algunas miradas de docentes se piensa la gestión directiva alejada de lo pedagógico y más vinculada a lo administrativo, se mira a los directivos como ejecutores de acciones y procedimientos administrativos e instrumentales, alejados y disociados de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y de los vínculos que surgen para su construcción, en tanto se enuncia el trabajo de los docentes en relación directa y casi excluyente sólo con los alumnos. “Trabajar con proyectos” como una expresión tediosa es cuando está asociado a la elaboración

de documentación necesaria para su concreción; en otras ocasiones, se la disocia de la gestión directiva y se expresa en acciones que los educadores movilizan “al hacer”, como búsqueda de propuestas educativas experienciales, “sacarlos de acá”, es decir del aula. ¿Por qué no se vincula la elaboración de proyectos de docentes como parte de la función pedagógica de directivos? Los proyectos que cada escuela promueva, seguramente estarán en relación con las concepciones educativas que se desarrollen y se inscriben, de manera explícita o no, en las propuestas pedagógicas institucionales.

II- b. Lo organizativo vs lo pedagógico

En este apartado presentamos “lo organizativo” como una función esencial para la Dirección Escolar, pero también muchas veces, abordada y desarrollada por separado de lo pedagógico. Beltrán Llavador (2002) se pregunta sobre la relación entre lo institucional y lo organizativo y señala: *“Los elementos normativos que provee la institución son los que permiten regular los procedimientos que seguirán las organizaciones (...)”* (p.44). Se plantea la institución en la trama de la organización. En esta clave, Carranza (2005) señala que en el mundo empresarial *“La gestión, supone una dimensión instrumental, un conjunto de estrategias y acciones que, desplegadas en el aquí y ahora, ponga en funcionamiento las políticas de la organización”* (p. 88). Llevado al campo educativo también se requieren dispositivos que operativicen las acciones pedagógicas con el recaudo que el corazón de la acción no se centre en lo operativo sino en su objeto, el enseñar. Aun así, en una institución se expresa la existencia de un proyecto “de flexibilización de tiempos y espacios, de cursos mezclados...” y el acento se vuelve a poner en lo organizativo, no en cuestiones pedagógicas, como si se pudieran pensar procesos de enseñanza y aprendizaje por fuera de lo orgánico:

“(...) o sea, ver que cada grupo tenga el aula (...) que empiece a la hora que tiene que empezar, que salgan por donde tienen que salir, que entren por donde tienen que entrar. O sea hay que hacer un seguimiento muy importante”. (Directivo 1)

Los procesos mencionados tienen que reunir condiciones de espacios y de tiempos apropiados para despertar en cada grupo el deseo de aprender. Parecen aspectos menores si se los analiza por fuera de la relación pedagógica. Es importante señalar que esas cuestiones que parecen más de orden administrativo y de organicidad, también se relacionan con aquello que se enseña en

las acciones cotidianas como parte del curriculum oculto. ¿Qué conlleva la necesidad de que sea el equipo directivo el encargado de estos aspectos presentados como un proceso técnico? ¿Qué obstáculos no permiten relacionar que una cuestión técnica de los espacios y tiempos, también pone en juego la posibilidad de producir una propuesta educativa? Algunas respuestas la pueden encontrar en Beltrán Llavador (2002) cuando dice: “(...) *la estructura nombra aquello que dota de estabilidad a la organización; es lo que posibilita y garantiza la relativa estabilidad de los procedimientos, de modo que sea posible alcanzar unas metas (...) Es tan impensable una organización sin estructura como pretender organizar algo sin establecer ciertas regulaciones (...)*” (pp. 45-46).

En muchas instituciones, a través de los cronogramas se pueden leer estilos de gestión ya que expresan prioridades, organicidad, abundancia o escasez de actividades, sobre exigencia para determinadas áreas, entre otros aspectos. En realidad, es expresión de los flujos comunicacionales, es intentar que el trabajo cotidiano se desarrolle desde las certezas más que desde la incertidumbre, aspectos importantes para evitar roces, desentendimiento o desconocimiento.

“(...) nosotros armamos un cronograma que incluye toda la distribución (...) bueno, por supuesto los horarios completos de la institución, toda la distribución de actos, celebraciones, todo ese tipo de cosas, y todas las fechas de entrega de documentación para docentes y personal en general”. (Directivo 1).

“El otro calendario importante que manejamos, es el calendario de las actividades pastorales”. (Directivo 1)

Fechas, efemérides y aspectos administrativos delinean lo importante en esta gestión, pero construyen otro cronograma, el pastoral, como si fuera paralelo, cuando en realidad lo que se pone de manifiesto es la relevancia que se otorga al mismo y que define, en esta escuela en particular, los lineamientos epistemológicos y pedagógicos. Lo expresado es una forma de visualizar un estilo pedagógico en una gestión directiva. Cabe preguntarse por qué la propuesta pastoral, siendo una escuela confesional, no es o no debería ser el eje vertebrador de todas las actividades y acciones que se desarrollen en la institución. La existencia de dos calendarios podría ser interpretada como recorridos paralelos entre cuestiones diversas que hacen a un mismo eje como es el pedagógico, es decir, se podría enunciar como aspectos técnicos-administrativos, que posibilitan la concreción de un proyecto filosófico-antropológico como la

pastoral, cimiento de un proyecto educativo más general. La siguiente expresión reafirma lo que estamos planteando:

“(…) el estilo pedagógico (…) pero de mi experiencia de participar en varias instituciones, hay un clima distinto y que yo lo atribuyo al carisma de la congregación. Yo creo que hay algunos aspectos en el Proyecto Educativo Pastoral que lo define”. (Directivo 1)

La enunciación habla de un Proyecto Pastoral que delinea la propuesta educativa, pero no se expresan los sentidos del mismo en los cronogramas. Vuelve a aparecer el concepto de caminos paralelos o, por lo menos, de planos diferentes entre aquello que se considera hace a la organización y aquello que es “pedagógico”. Si el Proyecto Educativo Institucional es el continente de los sentidos que marcan el norte de una institución, el Proyecto Pastoral en una escuela confesional se inscribe en él, otorga significación a la obra educadora.

II- c. ¿De lo pedagógico quién se ocupa?

En los párrafos anteriores se inscribía la función de los directivos en relación a documentación, a lo administrativo, aspectos de los que parecen desear alejarse algunos docentes. Hay dificultades para describir la tarea pedagógica de los directivos escolares, y más aún dentro de los equipos directivos que se estructuran con un/a director/a y uno o dos vicedirectores, según las instituciones. En algunas escuelas se incorporan asesores, coordinadores o jefes de departamento y en otras se conforman estilos de gestión con una participación ampliada de docentes.

El equipo, como forma de conducción, parece contradecir o por lo menos se pone en tensión con ciertas formas individualistas que imperan como estilo en las relaciones humanas de las sociedades actuales. Esto nos lleva a preguntarnos ¿sólo la conformación de un equipo directivo posibilitaría una gestión dinámica y de participación? ¿Hay claves para que las diferencias profesionales o personales no se configuren como rupturas en los equipos directivos o para que se construya una modalidad que incluya las diferencias?

La conformación de equipos proviene, inicialmente, de teorías de la administración que sostienen una organización sistémica, con distribución y delegación de tareas, en cadena, con la

aparición de un trabajo consensuado.³ Se considera más interesante pensar el trabajo en las instituciones educativas como “colectivo”, “colegiado”, “en red” que refiere a la idea de compartir una propuesta en común que surge del debate, de las diferencias, de pensar en plural, en diálogo, con el aporte que cada uno pueda ofrecer.

A modo de reflexionar la gestión directiva en clave de “equipos” trabajaremos con dos alternativas que encontramos en las instituciones, como dos posibilidades, aunque no las únicas.

a) El equipo directivo conformado por director/a y vicedirectores:

Las direcciones escolares son conformadas en forma diversa según el tipo y tamaño. Las escuelas secundarias reconocidas como de primera y segunda categoría, definidas así por el número de alumnos, tienen una estructura orgánica particular, constituida por los equipos directivos que se conforman con un director/a y un vicedirector/a. Los vicedirectores, según Resolución D.E.M.E.S 979/63, responden a las indicaciones de los directores y fundamentalmente, en cuanto a sus funciones, se abocan a cuestiones pedagógicas (observar clases), disciplinares con alumnos, y trabajo administrativo como confección de horarios y exámenes, entre otros. Esta separación a veces provoca fragmentación y hasta disociación en las tareas, a veces sumadas a cuestiones como cualidades para determinadas funciones o inquietudes personales.

Por ello podemos escuchar a los actores entrevistados expresar:

“De lo pedagógico lo pienso un poquito más yo y lo consultamos y lo decidimos entre las dos. Todo lo que sea disciplinar lo piensa un poco más ella (vicedirectora) (...). Y a veces hay cosas que las hacemos juntas porque necesariamente hay que hacerlas así”. (Directivo 1)

3 En el módulo 9 “Trabajo en equipo” de la propuesta de Pozner, P. (2000) “Competencias para la profesionalización de la gestión educativa” de IPE retoma de Peter Drucker su clasificación de los tipos de equipos: el de béisbol, el de fútbol y el de dobles de tenis. El primer tipo de equipo asociado a la forma sistémica se lo relaciona con ejemplos de las fábricas de Henry Ford y de Detroit y las líneas de montaje donde se entiende que cada miembro se hace responsable individualmente, es inflexible y cada uno sabe lo que tiene que hacer.
<http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/modulo09.pdf>

En otras instituciones, como lo expresan los siguientes testimonios, lo que se produce es una división de tareas en relación a las necesidades:

El vicedirector “se ocupa de la atención a los padres, que yo esa parte (...) si tengo que atender un padre por supuesto que lo hago, pero digamos que esa tarea es como casi exclusiva de él. Por ahí el organizar algún evento (...) esas cosas es como que recae sobre él, ese tipo de organización. Y a lo mejor yo me ocupo de lo que es observación de clases, si hay que hacer un proyecto yo primero hago el bosquejo general y después nos sentamos. Porque hay mucho de esta parte pedagógica que a él no le gusta, entonces nos complementamos de esa manera. Él a lo mejor lo administrativo no lo maneja mucho, no le interesa mucho, entonces, yo fui secretaria del centro durante muchos años (...)”. (Directivo 2)

“Hacemos lo que podemos (...). La vicedirectora tiene realmente una actividad muy intensa (...) con los chicos (...) Los chicos necesitan una cosa y la buscan a ella (...) Y yo, bueno, que es bastante lógico porque tengo quince, dieciséis años dentro de la institución, es una relación muy cercana (...) muy de igual a igual con los docentes que fueron mis compañeros todos estos años, que hace que cuando surjan problemáticas ahí, les cuesta menos acercarse a mí que a ella”. (Directivo 1)

“(...) la vicedirectora está a cargo de lo que sería el control de la disciplina o la tutora de la disciplina. Uno la encuentra siempre ocupada en este tipo de temas, el problema de los chicos (...). Y en una primera instancia digo por el espacio físico, si uno está arriba y la oficina está arriba recurre porque está más a mano. Pero sabemos que llegado el caso la directora está informada”. (Docente b)

Podemos reconocer una conformación de equipo directivo con una gestión que marca división de tareas. Una gestión entendida como la ejecución de tareas, del “hacer”, difiere si se la pone en el plano de querer construir sentidos, de sostener un proyecto más allá de la acción, de gestar una escuela para estos tiempos. Es una expresión que podemos interpretar con una significación pragmática de la experiencia directiva, ya que más allá de ser parte constitutiva de la gestión, hay una primacía del “hacer” por encima del “pensar” la escuela.

Respecto a las funciones también aparecen particularidades al hablar de la relación de los directivos con los estudiantes y escuchamos a docentes que visualizan una lejanía entre unos y otros. Por momentos, las obligaciones que la gestión les demanda a los directivos los hacen ubicar el foco de atención en otro lugar, aspecto que, en las expresiones de los docentes, provoca el deseo de alejarse de la idea de ocupar un lugar directivo:

“(…) yo decía esto de las diferencias entre la gestión directiva o la gestión que se pueda hacer con los alumnos, porque me parece el tema de la trascendencia que tiene el contacto (…) la relación con los alumnos (...). Hay que sacrificarse, en la gestión directiva se sacrifica esa relación, en lo pedagógico, en lo administrativo, en lo personal. Hay muchas diferencias”. (Docente b)

¿Qué consideraciones se manifiestan en esta expresión? ¿Se puede separar de la gestión directiva las instancias y procesos de acompañamiento a los estudiantes? Las acciones, las decisiones que requieren una gestión directiva, se relacionan con la propuesta pedagógica que propicia procesos de enseñanza y de aprendizaje como fundamento de una institución educativa. Quizás lo que el docente pone en palabras, es la expresión de un conjunto de actividades que presenta un directivo alejado del conjunto de actores institucionales. Ezpeleta (1998) nos ayuda a pensar esta preocupación al presentarnos como alternativa el trabajo en equipo que ponga como referente “objetivo” la propuesta curricular, punto de partida si entendemos que el curriculum es un nodo sustancial desde donde se puede proponer un proyecto escolar. Allí estarían incluidos los directivos, los docentes y los estudiantes.

Entonces podemos preguntar, ¿cómo se gestiona un trabajo en equipo? Se siente la obligación de trabajar en equipo a la hora de organizar un horario o una hora libre y por momentos se desdibujan cuestiones pedagógicas. En otros relatos, lo disciplinar-convivencial no siempre es considerado pedagógico, como si las relaciones entre docentes y alumnos no fueran un aspecto que posibilitara enseñar y aprender.

Elegimos otras expresiones para analizar y definir la conformación y trabajo de equipo algunas:

Para definir su constitución: “El equipo directivo, tenemos una vicedirectora (...)”.

(Directivo 1) Y para otro: “Formamos un equipo de gestión. Está el vicedirector que también es concursado. (...) Estamos juntos desde que se crea la escuela en 2001 (...)”. (Directivo 2)

Para organizar la gestión: “Nosotros intentamos todos los viernes (...) con la vicedirectora, tratamos de por lo menos sentarnos un ratito. A veces sentados, a veces parados en los pasillos, pero por lo menos (...) ver cómo se presenta la semana que viene (...)”. (Directivo 1). Y otro dice: “(...) el rol de vicedirector es el turno tarde. Y sí compartimos los tiempos, compartimos las tareas, las actividades. (...) antes que yo me retire, le paso el parte diario (...) Para saber qué pasó a la mañana y para saber si quedó algo pendiente para la tarde”. (Directivo 2)

Por un lado, hay una expresión que habla de “tener una vicedirectora” no como parte sino como apéndice de la dirección; y, por otro lado, un equipo que se considera de gestión porque están desde el origen, poniendo el acento en la idea de concurso como legitimador del lugar que se ocupa. Respecto a las citas que definen formas de organizar la gestión desde el cumplimiento de horarios diferenciados entre dirección y vicedirección, se presentan casi como un parte diario, una agenda que enumera. Este estilo de horarios diferenciados, produce en algunas ocasiones clivajes que dificultan la intención de pensar en una escuela común, ya que muchas veces se separan los ciclos conformando hasta dos instituciones. ¿Se puede conformar un equipo pasando un parte diario o encontrándose “un ratito sentadas o paradas en el pasillo”? Los quiebres o fracturas institucionales, cuyo origen se relaciona con el equipo directivo, cuentan muchas veces con ingredientes que los incrementan o sostienen, como en este caso, dos autoridades responsables en distintos horarios, con docentes y alumnos de ciclos diferentes. Otorgarse los tiempos y espacios necesarios y adecuados posibilitaría el encuentro, dar la palabra, reflexionar, crear y poner en marcha una propuesta educativa común.

A lo expresado se agrega la mirada de los docentes, quienes pueden considerar que la consulta es indistinta a cada directivo, o también puede provocar que se consulte con quien se tiene afinidad o donde considera que va a encontrar la respuesta deseada. Así escuchamos:

“¿Qué hago cuando tengo un problema? Bueno a la primera que encuentro de las dos, porque sé que inmediatamente la otra sabe, claro es un buen equipo de dirección y la vice”. (Docente c)

“Me parece que tanto el dire como el vicedirector tienen perspectivas diferentes o visiones diferentes o modos diferentes de manejar la institución (...) por ahí la Directora pone como más límites, porque es más estricta, está como ocupada de

(...) tiene otra modalidad. Como que me parece que a la tarde hay como más libertad”. (Docente d)

b) El equipo directivo desde otras alternativas de conformación:

En la experiencia de las distintas instituciones se pueden escuchar otras formas de pensar la configuración de la Dirección Escolar y su gestión. En esa línea Bolívar (2012) propone una “*gestión integrada e interactiva*” la cual se piensa desde la Dirección junto a los docentes-profesionales que no propicien un curriculum fragmentado y diversificado sino como “trabajo asociado”. Sería dar énfasis a lo curricular como nodo central de la institución y desde allí plantear una gestión integrada.

La idea de una dirección con otros actores institucionales responsables, como co-gestión, está en relación con la idea de delegación de tareas. Podemos reconocer en la siguiente cita que cuando se habla de equipo directivo, se incluyen diversos actores desde lo administrativo que hacen a la definición de tareas:

“(…) en el equipo directivo hay que saber delegar y formar. Yo no tengo que estar en la parte administrativa, si para eso está el secretario (...) desde la gestión directiva, la secretaría no te demanda tiempo, consulta, nada más”. (Directivo 3)

“Yo creo que fundamentalmente la función de la gestión es generar los espacios, las oportunidades, los tiempos para que se pueda dar el hecho educativo como se tenga que dar. Desde gestionar un encuentro docente para posibilitar una instancia educativa, desde acomodar las cuestiones de horarios, espacio, tiempo o desde promover instancias innovadoras (...). (Directivo 1)

Otros actores que se incorporan para esta alternativa de gestión ampliada se expresan en las políticas educativas con la inclusión o creación de cargos como por ejemplo el de coordinación de curso⁴ en las escuelas secundarias de la Provincia de Córdoba para acompañar la gestión directiva.

4 A través de la Resolución 1613/09 (25 de noviembre de 2009), el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba define las funciones de este cargo. La función general que se le asigna es: “coordinar, promover y desarrollar acciones que contribuyan a potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes de manera articulada con el equipo directivo y docentes de la institución educativa”.

Una directora señala:

“La Coordinadora de curso recién ingresa, es como que se está haciendo al escenario escuela. Viene de afuera, incluso no tiene perfil pedagógico es asistente social, así que pedagógicamente (...) está aprendiendo. El otro día me cargaba L: (...) para pedagógica está usted!, ¿para qué dos pedagogas en la escuela?”
(Directivo 6)

La construcción de estos lugares requiere de un tiempo, un ejercicio y un proceso de acompañamiento de los directivos. Bolívar (2017) propone “*replantear la dirección escolar (...) con un director (que ejerza) con un papel transformador: estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus docentes e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas (...)*” (p. 22).

II- d. Lo pedagógico como paradoja

¿Por qué lo presentamos como paradoja? En las expresiones de los distintos sujetos escolares parece que no se termina de conceptualizar qué es lo pedagógico. En muchas ocasiones se lo plantea desde lo que no es; en otras, como problema. Entonces se sobredimensionan sus características y condiciones, lo hace inalcanzable, con serias dificultades para su puesta en marcha. Analizar algunas cuestiones instrumentales y más pragmáticas del quehacer directivo, permite también reconocer cómo lo pedagógico es lo académico, administrativo, la organización en tiempos y espacios, la comunicación, e incluso las relaciones en sus modos y su esencia, entre los que habitan las escuelas. Es el dispositivo pedagógico.

Muchas son las actividades que hacen visibles las distintas funciones de los directivos, pero en las entrevistas con los actores escolares, surgieron dos prácticas cotidianas recurrentes, tanto por su existencia como por su inexistencia. Las actividades son las observaciones de clases, y la lectura y análisis de las planificaciones, aspectos fundamentales para desarrollar una propuesta educativa, es decir, para poner en marcha una de las funciones claves de la dirección, la pedagógica. A continuación, abordaremos cada una de ellas:

✓ ¿Las planificaciones?

La planificación suele estar enlazada desde lo conceptual a un procedimiento, a un instrumento necesario en toda institución u organización, aunque con múltiples significaciones. La planificación, como trazos que definen el camino que proponen quienes conducen una institución educativa o quienes delimitan una propuesta didáctica disciplinar, se puede considerar como una de las tareas importantes en la actividad educativa. Los trazos no son lineales, rectos, sino que requieren una profusa cantidad de decisiones epistemológicas, conceptuales, metodológicas, de ejecución y evaluación, que se significan luego en la actuación. Es decir, hay una propuesta que se piensa, se escribe y se actúa, las contradicciones y tensiones pueden dejar expuesto los posicionamientos reales de los actores.

Durante la década del '90 la planificación estuvo unida, según algunos entrevistados, a documentos cuyo principal requerimiento era cumplir con las formas y los tiempos de entrega. Las planificaciones recibieron distintos nombres y tuvieron distintos alcances, desde plan anual de las disciplinas, PEI (Proyecto Educativo Institucional), PCI (Proyecto Curricular Institucional), proyectos específicos, siendo elaboradas y utilizadas, en algunas situaciones, desvinculadas de la explicitación de fundamentos y definición de criterios, conceptuales, metodológicos, evaluativos y bibliográficos, entre otros. Lo importante parecía ser su construcción procedimental y el cumplimiento formal. Incluso la planificación institucional muchas veces se refería a cumplimentar con lo solicitado por supervisión, es decir, una estructura que enunciara en las dimensiones pedagógica, organizacional, administrativa y convivencial, las propuestas y proyectos específicos a ser llevados a cabo.

A continuación, desde la expresión de un entrevistado, se manifiesta parte de la desvinculación que hemos planteado. Respecto a los aspectos a considerar en la presentación de la planificación dice:

“Hubo una estructura que había quedado de la gestión anterior (...) A raíz de las planificaciones de los últimos dos años, vimos que como en realidad nosotros no habíamos dado ninguna directiva, algunos se relajaron mucho y nos forzaron a entregar un programa de contenidos (...)”. (Directivo 1)

Y luego el mismo directivo señala en relación a la lectura y devolución de lo leído:

“(...) después de la entrega lo primero que se hace es la revisión de todos, cuando no está se reclama (...) no se devuelve la planificación, que está para que nos

quede algo, pero si se entrega un pequeño informe cortito, de puño y letra donde al profesor le digo –“a tu planificación le falta tal cosa, eso tal otra, sería necesario ajustar tal cosa”, “(...) en realidad, de pedir correcciones sobre la planificación no, no lo dejamos registrado nunca (...) si por ejemplo el docente que entregó tarde o que no entregó o hubo que pedírsela. Ese tipo de cosas”.

Aparece, especialmente, un sentido de planificación como control administrativo de tiempo y forma. La estructura en la confección de una planificación como formato común es necesaria, ya que ella ofrece una unicidad de formas que colabora en la lectura, pero si no se definen aspectos que hacen al contenido de la misma, esta queda en el delineado de un esquema. Las preguntas que aparecen son: ¿Existen normativas que definen los sentidos de una planificación cuando es solicitada por un directivo? ¿Lo importante de una planificación es que “quede algo” o “la posibilidad para dialogar” con el docente? ¿Qué temores circulan para poder registrar correcciones o una apreciación sobre lo planificado? En toda organización la planificación define un norte, un rumbo, esencialmente es un instrumento donde se pueden establecer fundamentos que hacen a la propuesta pedagógica de un área, una disciplina o una institución. A partir de ello la estructura de la planificación por separado, como tal, pierde su lugar central. La planificación es un medio para profundizar la comunicación con el docente desde el mismo momento en que comienza a delinearse, a esbozarse, convirtiéndose en un interesante medio que un directivo puede recorrer para reconocer la propuesta pedagógica de un docente.

Por otro lado, en la devolución, desde la reflexión, permite hacer recomendaciones y profundizar lineamientos, pero en muchas oportunidades se destaca la marca del déficit como algo que se replica, como una forma de corrección de docentes en distintas áreas. La devolución tiene que ver con enumerar los errores y muy pocas veces con pronunciar aquello que se ha realizado correctamente, que es destacable. El reclamo de la docente parece replicar el que uno escucha en los alumnos que explicitan: “nunca me expresa aquello que hice bien, siempre se remarcan los errores”. Algunas docentes señalan:

“Era una devolución que tenía sentido si la devolución estaba subrayada, solo se encontraba sentido en la marca. En la marca del déficit, no por ahí del acierto, que seguramente aún en las planificaciones que hayan tenido muchos errores podía haber habido aciertos (...)”. (Docente a)

“(…) La falta de éxito de la gestión anterior es (…) Creo que no tenía en claro qué asesorar pedagógicamente, si es solamente evaluar una planificación y encontrar los defectos no me parece lo indicado. En todo caso era asesorar el cómo resolver aquellos puntos en los que la gente tenía algún tipo de falta, o incompleto, o generar de alguna manera la dinámica de mejorar las clases, lo académico, pero desde el acompañamiento, pero no desde la crítica, no desde el castigo psicológico que implica devolver siempre con los defectos más que con (…)”. (Docente b)

Planificar permite poner en palabras un rumbo deseado, propuesto o imaginado. En la construcción se reconoce un camino de acompañamiento que los directivos proponen a los docentes, a la propuesta educativa que hace una escuela. La planificación tiene momentos: de presentación, de diálogo para producir modificaciones o acordar su concreción, de reflexión, de instancias de evaluación. Habría que pensarla como un camino a hacer, como la puerta que abre otro tramo del proceso de acompañamiento que son las observaciones de clases.

✓ **¿Observaciones de clases?**

Observar es poner la mirada sobre algo y desde allí narrar para reflexionar. En estas acciones se abren una serie de posibilidades ya que al observar se utiliza una “lente” particular, desde una biografía y formación personal además de las condiciones (espacio, área observada, grupo, entre otros) en las que se produce la situación. Observar las clases pone en el centro lo que Oubel (2017) llama “*núcleo pedagógico*” que es la conjunción entre el docente, el estudiante y el conocimiento. “(…) *el núcleo pedagógico se ve en la tarea que el alumno realiza (...) Por eso no vale la pena preguntarle al profesor qué vas a enseñar, sino más bien mirar tanto el qué como el cómo (...) ver cómo esto sucede*” (p. 92). Esto es lo que el mundo del aula permite ver, cómo se produce el acto de educar.

¿Qué se pone en juego en la situación pedagógica de la observación de clases? Es parte del proceso pedagógico que da vida a la escuela, es una continuidad que se inició con el diálogo establecido en el proceso de elaboración de una planificación. No es una irrupción, un tomar por sorpresa al docente, es mirar desde una lente profesional que acompaña las prácticas de los docentes. Es decir, las prácticas pedagógicas tienen un trayecto que se compone de un pensar una propuesta, luego plasmar en un escrito los fundamentos y sentidos de la misma para

finalmente ponerla a disposición a los estudiantes. En este camino, el director/a cumple una función sustancial de acompañamiento, de asesoramiento y de demarcación de lo que se puede mejorar o modificar para ofrecer la propuesta más significativa a los alumnos. Para llevarla a cabo Oubel (2017) plantea que *“no es recomendable (al entrar al aula) estar mirando una grilla, por lo general, condiciona mucho la mirada”*, a lo que agrega *“(…) lo mejor es generar un pequeño protocolo o una matriz (….) hay otras herramientas (….) como los portfolios”* (p. 95).

En diálogo con una directora entrevistada, nombra a las observaciones como “una cosa”, no le pone nombre a la acción de observar clases. Reconocemos que no es una generalización posible sino una enunciación que no pone en un lugar central las observaciones motivada por una multiplicidad de causas. Al transcribirla describe lo posible desde su gestión:

“Muy poco. No, realmente esa es una cosa que no hago casi nada. O sea, llegamos cuando hay problemáticas puntuales, en definitiva”. “(…) no llego a esto, (…) quedarme toda la clase sentada, cuando un par de veces lo he intentado, pero a los diez minutos me llamaron”. (Directivo 1)

Pero el seguimiento se hace de otra manera “(…) pero sí el seguimiento pedagógico (…) en primer lugar, desde el seguimiento con la planificación, los proyectos (…) se hace también desde el contacto con los chicos (…) andan muy bien en poder plantear las problemáticas que tienen (…)”. (Directivo 1)

“(…) sí hacemos un seguimiento en las materias que tienen particulares problemas. Mirar evaluaciones, carpetas, todo ese tipo de cosas. Pero en todas no.” (….) “Particularmente las clásicas, Matemática y Lengua (…) hacemos un registro estadístico del rendimiento por asignatura, por alumno.” “Miramos dónde estuvieron las dificultades más grandes en cuestión a las estadísticas que tenemos (…) Miramos el material con el que ha trabajado, libros, apuntes o lo que fuera, los modos de evaluación y vamos implementando estrategias distintas (...). Entonces implementamos estrategias de evaluación para chequear que los chicos estudien las teorías”. (Directivo 1)

“Lo pedagógico” parece circular alrededor de las estadísticas, de “mirar” los elementos por fuera de la situación de aprendizaje y a ello le agregamos el “chequeo” para ver que los

alumnos estudien. ¿En qué lugar de la relación pedagógica se ubica el directivo? Otras voces señalan:

“(…) hay montón de cosas libradas, o dejadas en manos de la buena voluntad o de la confianza entre pares y (…) me parece que institucionalmente cosas como, observación de clases, este tipo de herramientas (…) como tal parecen no estar. Sí hay algunas sugerencias, pero no me parece que tengan un cuerpo, un espacio dedicado a eso”. (Docente a)

“Yo este tema de observación de clases no me gusta, observación (…) esa palabra, acompañamos al docente para elaborar entre todos una mejor práctica (…) ¿porque vaya el vicedirector va a ser mejor el docente en el aula? ¡Nooo!. (…) a veces al docente le planteamos lo que nosotros vemos, pero diciendo como propuesta de crecer, no como crítica, no (…) Nunca vas a encontrar en el cuaderno de actuación docente algo malo que hayamos visto en la clase”. (Directivo 3)

Se desdibuja el término observación al ponerle una connotación de control y no de investigación y reflexión sobre la puesta en escena de la enseñanza y de los aprendizajes. Así se habla de acompañamiento como si el término fuera más “suave” y, en realidad, parece visualizarse un corrimiento de las responsabilidades. En algunas situaciones los directivos pueden ofrecer a los equipos docentes su palabra especializada para revisar o mejorar sus prácticas. Se presenta una mirada de la observación más desde el control cuando ella podría ser considerada como un punto de partida para el diálogo, la reflexión, los señalamientos, la valoración, todas acciones propias de los directivos.

III- LA GESTIÓN DE LO URGENTE... LO URGENTE COMO DEFINICIÓN DE UN ESTILO DE GESTIÓN

En la gestión directiva confluyen -o de ella surgen- una multiplicidad de acciones y funciones donde se conjuga cotidianamente lo urgente, lo emergente con aquellas actividades programadas o establecidas. Así, en muchas oportunidades, lo urgente desarma lo preestablecido y produce un accionar de “re-acción” sobre lo que se produce. En las expresiones de los entrevistados lo urgente de la cotidianeidad, dicen, no posibilita una dedicación intensa a lo pedagógico. ¿Qué es lo pedagógico en este caso? ¿Las cuestiones curriculares, seguimiento profesional docente,

evaluación de los proyectos? ¿Por qué se dificulta enmarcar “todo” lo que sucede en la escuela como pedagógico? Una docente expresa:

“De todas formas creo también, que hay un problema con las directoras que están abarrotadas de trabajo burocrático. Acabo de hacer el curso de gestión, (...) aprobarlo, no para ser directora justamente, pero se me abrió la cabeza, para comprender qué pasa hacia arriba. Y lo que yo veía, ese curso lo hacían directoras e inspectoras, y la queja era esa: cómo lo pedagógico queda de lado por la cantidad de papeles y de cuestiones que tienen que atender, y además lo urgente que tienen que atender, la cosa que surgió en el momento. Bueno son las características del trabajo. Por suerte hay coordinadores, por suerte hay alguien que medie entre el docente y la dirección, contamos con ese personal, para resolver estas cuestiones”.

(Docente e)

Poggi (2001, pp. 21-22) reconoce tres rasgos de la práctica directiva: *la simultaneidad, la inmediatez y la indeterminación*. Es decir, hay una coincidencia de múltiples acontecimientos diferenciados instalando un ritmo intenso y disperso en la acción directiva. Aparecen las presiones, la intensidad, la fragmentación de actividades que no les permite discernir plenamente sus funciones. Lo contingente pasa a ocupar un lugar central porque parece urgente y disrumpe lo planificado. Como decíamos, es caminar por detrás de lo que acontece sin poder producir la posibilidad de anticiparse. Parece necesaria la creación de un cargo como asesor pedagógico que reemplace lo que el directivo no puede cumplir, aun cuando las funciones de éste último serían abocarse en primer lugar al acompañamiento de los docentes.

Que un directivo se dedique a la atención de padres, a las problemáticas de alumnos, a cubrir horas libres, de los problemas edilicios y administrativos, ¿no hace a las condiciones vinculares, sociales y administrativas necesarias para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se produzcan? La pregunta no se tendría que centrar, en realidad, en ¿el porqué de la dificultad para delegar funciones? ¿Es suficiente la cantidad de personal que las instituciones educativas tienen para atender las problemáticas actuales? ¿Por qué la tarea directiva se ha disgregado en tantas acciones diversas?

Hablando del tema los entrevistados dicen:

“(…) si hay una persona que se dedique, esa delegación de tareas me parece que podría resolver mucho más rápido, más efectivo y tener una comunicación directa con alguien que está al tanto de lo que vas haciendo y no que tenga que estar atendiendo cuatro o cinco cosas a la vez, los papás, la disciplina, que se rompió algo (…) o que faltó un docente, toda esa mañana. Las horas libres, todos esos tipos de cosas que tenés que resolver al mismo tiempo y estar trabajando con proyectos que necesitan una respuesta, la necesita ya (…)”. (Docente b)

“En realidad como que uno acá anda siempre corriendo (…) uno aprende después de vieja, sí, si aprende. Al principio te parece como que no llegas, no te alcanza el tiempo, pero después no, no. Tratas de distribuir ¿qué tan urgente es? Por ahí cuando surge un hecho de violencia sí hay que estar ahí. Pero hay otras cuestiones que si no son hoy, serán mañana. Tratar de ir priorizando, buscando lo que es urgente, que es lo necesario, lo que es más importante”. (Directivo 2)

Parece expresarse una asociación entre la antigüedad y la madurez en el cargo. Se plantea que la experiencia ayuda a otorgar prioridades y redefinir las acciones cotidianas para evitar que lo urgente perturbe las funciones. “Caminar” la escuela denota la necesidad de la presencia física del directivo, la mirada que puede estar en relación con el control o con el acompañamiento. Así un directivo se expresa:

“A ver (…) la escuela la tenés que caminar sí o si porque es una escuela abierta, no te podés focalizar al frente porque atrás tenés toda la otra parte de escuela. Desgraciadamente hay días que estás pegada a una silla porque tenés una problemática con un papá y demás, o comunitaria que a veces te sentás a la una y te levantás a las cinco de la tarde de hacer acta de contra acta, (…) observás las clases y más cuando tenés un fuerte trabajo en proyecto porque de repente el director es el que articula todas las actividades entre los profes, porque estás ahí, sos el nexo de todo”. (Directivo 6)

Aquí vuelve a aparecer el lugar central que los directivos ocupan en tanto es el “articulador”, el “nexo” por donde pasa “todo”. ¿Qué debe pasar por la gestión directiva? Quizás haya algo de lo que no está definido con antelación que requiera tanta presencia permanente del directivo.

En la década del '90 se enseñaba a los directivos a armar la agenda y solicitaban, como ejercicio, que se describieran las actividades minuto a minuto. Si se mira la agenda como bitácora, se la puede ver cargada de acciones en su mayoría no programadas, contingentes, donde prima el “hacer”, en tensión con el tiempo que los directivos necesitan para “pensar” una propuesta pedagógica institucional. En este caso, dos directivos entrevistados plantean la existencia de agendas paralelas entre “las cosas propias de la vida escolar” y “lo contingente”. ¿Lo contingente no es propio de la vida escolar? ¿Qué acciones se incluyen en lo contingente?

“(…) sí tenemos una agenda dependiente (…) además de las cosas propias de la vida escolar que hay que ir haciendo a lo largo del año, todo lo que sea informes a inspección, todo lo que sea relacionado con el ministerio, todo lo interno relacionado con los profesores (…) entonces vamos llevando una agenda de cuestiones a resolver (…) vamos tomando las decisiones y comunicando a quienes tienen que ejecutar (...). Creo que nos vamos manejando en estas cosas en función de lo que va surgiendo, digamos, salvo lo que hay que programar anticipadamente, todo lo que sea exámenes, las evaluaciones de final de cuatrimestre, coordinar que no se superpongan, (...) todo lo que hace a lo organizativo eso lo prevemos con tiempo en estas reunioncitas que vamos teniendo (...)”. (Directivo 1)

“No todos los días son los mismos. Obviamente no puedo decir: actividad que a la mañana tengo a tal hora tal cosa, y a la tarde tal cosa (...). Pero la actividad con los chicos le llevan mucho tiempo (...) la elaboración de documentación para el ministerio o inspección (...)”. (Directivo 3)

Pareciera que en este discurso escolar se quiebra la visión total de las acciones diferenciadas en organizativas, administrativas y pedagógicas. ¿Puede haber en una escuela cosas propias de la vida escolar que no lo sean? Lo contingente que mencionábamos, se declama en todo lo que circula por fuera de lo administrativo que tiene tiempos y formas previstas. “En función de lo que va surgiendo...” denota la imprevisibilidad que marca el acontecer de la vida escolar, aunque ello pueda producir un accionar tardío, detrás de los acontecimientos. Asimismo, ese des-tiempo puede provocar no ofrecer las respuestas institucionales que se buscan o no “estar” con los sujetos escolares en el momento en que se necesite. Pareciera que, en muchas oportunidades, los tiempos de los directivos y los institucionales se definen más desde lo contingente, lo urgente.

- ¿Las reuniones para orientar o las reuniones cuando se pueda?

¿Qué tiempos pueden conceder los directivos al encuentro con los docentes? Muchas veces se presentan como actividades que van unidas a un denominador común: el tiempo no alcanza. Volvemos a dar vuelta la reflexión: ¿Alcanza una dinámica como las reuniones de personal para reflexionar? ¿Las reuniones con el personal significan un encuentro que permite delinear “lo deseado”, “lo propuesto” o solo cumplen con la obligatoriedad de tres reuniones al año asignadas por el Ministerio de Educación? Decimos tres reuniones al año como habitualmente lo marca el calendario escolar ministerial del nivel secundario. En cuanto a este tema, un directivo expresa:

“Últimamente, con las urgencias de la escuela no siempre lo hemos respetado (...) lo que pasa es que, a pesar de todas esas previsiones, si usted conoce una escuela sabrá que no siempre se puede. (...) y cuando no se puede la reunión, aunque sea nos cruzamos para decir, bueno, los temas eran esos, esto es lo urgente para resolver (...)”. (Directivo 1)

Hay algo de lo que “así siempre sucede” que parece no poder modificarse, como una profecía institucional autocumplida. Si la urgencia prima sobre los encuentros, ¿cómo se expresan y ponen en juego los lineamientos institucionales? Otros entrevistados dicen:

“En cuanto a la cantidad de reuniones se dice “sí, lo mínimo, lo que estamos haciendo sí o sí, son mínimo tres reuniones al año, reuniones generales (...). Pero después hay algunas otras, que son casi emergentes (...) por cursos (...) por proyectos (...). Este año hicimos una el mes pasado, porque bueno, surgió la necesidad (...)”. (Directivo 1)

“La temática la decide el Ministerio, se baja desde el Ministerio (...). Desde Dirección hay como (...) de qué manera se va a llevar a cabo ese proyecto”.
(Docente d)

Las reuniones se enmarcan en la obligatoriedad que establece una cantidad predeterminada, en su mayoría tres al año y, por otro lado, en muchas ocasiones, no son los directivos los que definen las temáticas a abordar, sino que se proponen desde el Ministerio de Educación. Nos interrogamos respecto a esta obligación de cumplir frente a una autoridad superior ¿o podemos

pensar en clave de autonomía en la organización? Es el cumplimiento de la formalidad o la reunión por el emergente, no aparece en estas expresiones la idea de compartir líneas de trabajo, estilos, metodologías, nuevas lecturas. Parece vislumbrarse una negación y una contradicción frente a la idea de trabajo en equipo que podría compartir la elaboración de temáticas y espacios de reflexión colectivas.

Es interesante poner en discusión si los espacios de reuniones de personal se constituyen en un lugar para que produzca la comunicación y la información necesaria, siendo necesario diferenciar ambos conceptos. La información requiere fluidez, claridad, cantidad necesaria que no sobreabunde ni sea escasa, con un lenguaje acorde a quien la va a recibir, entre otros aspectos. La fuente o el “control” de la fuente están en los directivos, como responsables de lo que se difunde en los mensajes, de su validez y significación institucional. En estas condiciones la información facilitaría la comunicación con los actores escolares involucrados en la trama comunicativa institucional y otorgaría un sentido a la información que se recibe.

Actuar a partir de la aparición de las necesidades, desde algunas teorías de la administración, ubica a la gestión como reactiva. También podemos interpretar que algunas dificultades de la gestión son, entre otras, el escaso tiempo que quienes conducen las escuelas disponen para pensar en el largo plazo, quizás por el mismo agobio de acciones burocráticas que se exigen para esta función, o quizás por la propia dinámica de la tarea directiva, la simultaneidad de la que habla Poggi (2001). Además, las relaciones entre los sujetos demandan más tiempo de atención personal, son múltiples los campos de atención de un directivo.

Las reuniones puestas en el plano de lo obligatorio también conllevan a definir una estructura básica que se replica año tras año, reunión tras reunión. Escuchamos:

“En la reunión de inicio de año... es una reunión, tiene dos o tres grandes bloques. Uno de informaciones y novedades (...); un segundo gran bloque donde hay trabajos por pequeños grupos, donde se trabaja los proyectos en marcha (...). Finaliza la reunión generalmente, con una puesta en común”. (Directivo 1)

“Siempre se hacen reuniones generales, se hacen dos en el año. (...) Y lo que se hace siempre son talleres, en la primera creo que tuvimos dos y ahora tenemos otros dos (...). Sí, generalmente se parte de lo administrativo (...) el tema de la documentación que tienen que presentar, que el régimen de incompatibilidad (...)

planificaciones, programas. Nos manejamos con muchos datos estadísticos, qué pasó en los exámenes, cuántos aprobaron, cuántos reprobaron (...). (Directivo 2)

“Sí, programadas. Sí, por proyectos. Por proyectos como que somos grupos pequeños, nos comunicamos con esto de la tecnología nos permite por ahí no reunirnos (...). Intercambiamos y hay días que sí necesariamente nos juntamos y hacemos una síntesis de todo lo trabajado virtualmente (...). (Docente a)

“Yo recuerdo la primera del año, que más o menos una planificación de lo que va a ser el año en general con fechas y cosas importantes del año, igual que la de fin de año una evaluación”. (Docente a)

Una docente señala: “La reunión la conduce la directora (en privada) (...) a veces participa la Representante Legal (...). En las escuelas públicas (...) donde la reunión es multitudinaria se focaliza en grupos menores, se va delegando información según las áreas. No sé si está mejor o peor organizado, son dos formas distintas. Y creo que rescato sobre todo en esta gestión privada el hecho del orden (...) las reuniones son tediosas siempre, sea de una gestión o de la otra, pero existe siempre un orden (...) nos permite, aunque sea tedioso, trabajar, empezar, cuestionar y obtener resultados”. (Docente b)

“Porque también cuando uno inicia acciones desde la gestión directiva tiene que saber qué piensa el docente (...). En la anteúltima reunión, vos ves allí está empapelada la dirección con los estudios por cohortes, (...) porcentajes de promoción (...) pusimos toda la estadística de la institución para ver dónde estaba el problema (...) lo que vamos a hacer lo vamos a hacer en conjunto”. (Directivo 3)

Distintos actores institucionales de diversas instituciones relatan, con expresiones similares, aquello que se entiende como contenido de reuniones y talleres. El acento puesto en informar proyectos de trabajo, estadísticas para analizar, entre otros, es interpretado por algunos como cuestiones administrativas aisladas. En ninguna cita se relaciona que esa información y datos pueden aportar al análisis de cuestiones curriculares y metodológicas de enseñanza para mejorar los aprendizajes y desde allí definir ciertos lineamientos institucionales. Incluso se señala que la última reunión del año es de evaluación, en la idea de la evaluación al final del ciclo.

En la mayoría de las expresiones se reconocen enunciaciones y no un trabajo colectivo-reflexivo, es decir, “informamos”, “lo administrativo que tienen que presentar” y hasta las reuniones por “proyectos” muestran una imagen de programación y ejecución que varía por la presencialidad o el uso de la tecnología para producir su organización. Finalizar la reunión con una puesta en común o un día de reunión obligada para hacer síntesis de lo trabajado en forma virtual, parecen dar cuenta de algún trabajo participativo. Las reuniones, son vistas y presentadas como obligación fijada en el calendario y no como oportunidad de trabajo colectivo, tanto para algunos directivos como docentes. Cuando la reunión no alcanza como lugar para que las informaciones y comunicaciones fluyan, los equipos de gestión recurren a diversos canales para que la comunicación llegue a todos.

La reunión de personal como lugar de diálogo se hace clave en una gestión activa:

“Soy mucho de abrir el juego, de poner al otro en situación, que eso creo que aprendí en las instancias de concursos, fue una de las lecciones más, más aprendidas. Abrir el juego, que opinen todos, no cerrar la decisión, tu impronta teórica, desde la reglamentación vigente. Abrir el juego, poner a los distintos actores en situación es decir un conflicto de un padre, de un pibe, el diálogo, a ver (...) Porque con la imposición, la mera imposición no logras nada, y dejar asentado en actas. Lo escrito... te acordás la otra vez que escribimos tal cosa... y eso por ahí hace bajar un cambio (...).” (Directivo 6)

En este estilo de gestión aparece por un lado, “abrir el juego” como estrategia de diálogo y de escucha, que en términos de Ball (1994) podría encuadrarse en un estilo de liderazgo interpersonal donde “(...) *se pone énfasis en la interacción personal, el contacto cara a cara*” (pp. 98-104), donde la comunicación es permanente y fluida; o un abrir el juego, como expresión de sentir la responsabilidad sobre lo que se decide, aun cuando en este estilo “(...) *la toma de decisiones llega a ser considerada como un proceso misterioso y elusivo, inaccesible, que tiene lugar fuera de la vista*” (pp. 98-104). Pero aparece la necesidad del escrito como reafirmación de lo dicho, como seguridad, considerando que la palabra oral no alcanza en la vorágine que se vive en las escuelas, y como estrategia para controlar la situación en decisiones a tomar. Aparece la combinación de estilos que Ball plantea (1998) con una característica, como las actas, del estilo administrativo: “(...) *el funcionamiento de la escuela queda formalizado mediante la documentación*” (p. 106).

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES SOBRE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DE DIRECTIVOS

En este recorrido hemos conjugado los tres componentes que se expresan en este título. El concepto de **autoridad de los directivos** referido a la idea de movimiento, la **gestión**, como acción, como microfísica del poder, en relación con el **dispositivo pedagógico**, con aquello que representa el nodo central de las instituciones educativas, que es educar.

Lo tratado nos propone interpretar que es difícil pensar en ideas cerradas y definir la gestión solo en el marco de estilos de conducción, ya sea burocrático, participativo, entre otros. Hemos intentado presentar una forma diferente de realizar los análisis institucionales corrientes de las dimensiones administrativa, comunitaria, pedagógica y convivencial como ejes separados, para empezar a mirar la institución desde nudos problemáticos, un zoom que se acerca y se abre a la totalidad, que, en realidad, podrá mostrar la complejidad de lo que sucede cotidianamente en las escuelas. El directivo es un actor fundamental para realizar esa mirada ya que está autorizado, legitimado en sus funciones para llevar a cabo este trabajo. Hay que recordar que la gestión destaca al directivo y pone en un lugar subordinado al resto de los actores institucionales.

A esta forma de mirar y analizar lo que sucede en las instituciones educativas podemos agregar las particularidades que las distinguen por los sujetos que las componen, por la localización espacial, por la realidad histórica y cultural, entre otros. Ello imposibilita que pensemos que exista “un” estilo de gestión que se defina como el ideal. La responsabilidad directiva pone énfasis en el educar como función sustancial de la escuela con acento en cómo se enseña, qué se enseña, qué y cómo se aprende, cómo se relacionan los sujetos escolares, cómo se administra y organiza la vida escolar, es decir, en la construcción de la trama pedagógica de la institución escolar.

Son los directivos escolares quienes construyen su experiencia de conducción, su rol, que produce el acompañamiento de lo que sucede en la escuela, son actores claves en el escenario escolar. Ball (1998) señala: “(...) *el papel del director es fundamental y decisivo para la comprensión de la micropolítica de la escuela... pero que las posibilidades de la dirección se realizan dentro de las limitaciones específicas de un marco, una historia y un contexto particulares*” (pp. 91-92).

No podemos analizar linealmente lo que acontece en las escuelas. Los directivos, como agentes sociales se reconocen en tiempos socio-históricos y políticos que definen los acontecimientos que se producen en la vida escolar. Los directivos, los docentes, los estudiantes, entre otros, recorren el territorio escolar, entre tensiones y acuerdos, para hacer posible la educación de las generaciones.

BIBLIOGRAFÍA:

- Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo?.* Buenos Aires, Argentina: Editora Adriana Hidalgo.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas.* Barcelona España: Editorial Anagrama.
- Ball, S.J. (1993). La gestión como tecnología moral. En S.J. Ball (comp.), *Foucault y la educación.* Cap. VIII. España, Madrid: Ediciones Morata.
- Ball, S.J. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona, España: Paidós.
- Beltrán Llavador, F., San Martín Alonso, A. (2002). *Diseñar la coherencia escolar. Bases para el proyecto educativo.* Madrid, España: Ediciones Morata.
- Bolívar, A. (2012). La gestión integrada e interactiva. En C. Romero, C. (comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores.* Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Carranza, A. (2005). Escuela y gestión educativa. *Revista Páginas. Revista Escuela de Ciencias de la Educación,* 7(5). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/15052>
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.* Barcelona, España: Gedisa.
- Frigerio, G., Poggi, M. et al. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca.* Elementos para su gestión. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.
- Frigerio, G. & Poggi, M. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos.* Buenos Aires, Argentina: Aula XXI. Santillana.
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas.* Córdoba, Argentina: Centro de Investigaciones. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. (Cuaderno de Posgrado)
- Goffman, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. Editores.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación.* Madrid, España: Ediciones de La Piqueta.
- Martuccelli, D. (2005). *Gramáticas del individuo.* Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Mezzadra, F. & Bilbao, R. (2011). *Ideas para fortalecer a los directores de escuelas, figuras claves en el proceso de aprendizaje.* Documento de Políticas Públicas/Recomendación

- Nº 91. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC. Recuperado de <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2532.pdf>
- Oubel, C. (2017). Liderazgo pedagógico: nuevas herramientas para la gestión curricular. En C.Romero (comp.), *Ser Director*. Tomo III. Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.
- Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de las instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires, Argentina: IIPE/UNESCO. Sede Regional. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129501s.pdf>
- Remedi Allione, E. (coord.) (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza Valdez Editores.
- Romero, C. (comp.). (2012). *Claves para mejorar la escuela secundaria*. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Romero, C. (comp.). (2016/7). *Ser director*. Tomo I, II, III. Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.
- Sennett, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

Documentos:

Boletín DINIECE Temas de Educación. El perfil de los directores de Escuela en la Argentina. Una revisión de los datos del Censo Nacional de docentes 2004. Año 3. Nº 5. Noviembre – Diciembre 2008

REFLEXIONES FINALES

BIBLIOGRAFÍA