



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Facultad de Humanidades y Ciencias

Maestría en Políticas Públicas para la Educación

Título del Trabajo:

Liderazgo pedagógico: agenda de políticas educativas y perspectivas de un grupo
de Directores en Nivel Primario de la ciudad Santa Fe.

Tensiones y desafíos del proceso de gestión

Directora de la Maestría: Milagros Sosa Sállico

Directora de Tesis: Marta Cristina Crivelli

Maestranda: Sandra Liliana Orbe

Santa Fe, agosto de 2020

AGRADECIMIENTOS

Mi gratitud hacia el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe que confió en mi desempeño profesional y personal, abriéndome la puerta hacia este nuevo e inédito espacio formador, otorgándome una beca para el cursado de la presente maestría, permitiéndome el encuentro con grandes profesionales y especialistas en educación.

A Marta Crivelli, mi orientadora y directora de Tesis, sus conocimientos en el campo de la investigación han sido imprescindibles para llevar a término el presente trabajo, permitiéndome imaginar nuevos interrogantes. Me ofreció aportes precisos, constantes luego de leer, de escuchar y estimular con orientaciones y bibliografías. Compartió sus saberes con la humildad de los buenos maestros.

A la Universidad Nacional del Litoral, que brindó el espacio para poder repensar la educación.

A Milagros Sosa Sállico, directora de la maestría, que siempre se mostró dispuesta en guiar y alentar.

A mis compañeros de la Escuela N° 6384 “Almirante Guillermo Brown” quiénes me impulsaron a este viaje y a la vez cubrieron mis ausencias con gran compromiso.

A quiénes aceptaron sin dudar participar en esta investigación de forma desinteresada, convidando sus experiencias y sabidurías en la búsqueda permanente de una educación que abrace las infancias; sin sus voces, este trabajo no se hubiera podido concretar.

DEDICATORIA

A Dios que me dio fuerza y salud en todo momento.

A Roberto, mi esposo, que me acompañó en todo momento.

A los grandes amores de mi vida, Agustina y María Emilia, que me alentaron a seguir este camino y fueron un sostén cada día, aceptando mis ausencias con gran orgullo, generosidad y paciencia.

Decisiones tomadas con posterioridad a los Dictámenes de la 1ª Entrega del Trabajo Final.

Entendiendo que este Trabajo Final ha sido examinado por un jurado de académico conformado por: *Abaca, Nelson, Díaz, Natalia y Ludueña, Cecilia* en el marco del art.35 del Reglamento de la carrera se ha decidido apostar a una nueva etapa de revisión y corrección realizando un exhaustivo recorrido sobre los apartados mencionados en las devoluciones de los pre-dictámenes, convirtiendo esa travesía en una ocasión de reencuentro, desaprendizajes y aprendizajes.

La decisión de continuar, además de la perseverancia e interés de la autora en: reformular y modificar partes del trabajo final presentado para su evaluación; se encontraron palabras alentadoras acerca de la relevancia y originalidad del tema, el enfoque y el reconocimiento realizado en el trabajo de campo como beneficiosas devoluciones del jurado.

Por lo tanto, se tuvieron en cuenta sugerencias del jurado y se realizaron ajustes en antecedentes y otras consideraciones de la autora en acuerdo con la directora:

- Reajuste de Antecedentes.
- Marco Teórico: se hilvanó la escritura y se redujeron textos siguiendo el objeto de investigación.
- Capítulo V: se precisó la intencionalidad y posicionamiento de la autora
- Revisión bibliográfica.
- Corrección de afirmaciones contradictorias
- Recorte y acomodación de extensas citas textuales.
- Normas de estilo APA.
- Cuestiones de forma: tipeo, aspectos ortográficos y tiempos verbales.

NDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: OBJETO DE ESTUDIO Y SURGIMIENTO DEL PROBLEMA	4
Situación problemática.....	4
Objetivos.....	4
Preguntas de investigación.....	4
Hipótesis.....	5
Antecedentes.....	5
CAPÍTULO II : ENCUADRE TEÓRICO.....	10
Marco teórico.....	10
La institución escolar.....	11
El director en los procesos de gestión.....	21
Construcción del liderazgo pedagógico.....	27
• Liderazgo sustentable.....	40
• Liderazgo distribuido.....	43
• Hacia el modelo propuesto.....	45
CAPITULO III: ENTRE LA TEORÍA Y LA PRAXIS.....	49
La soledad del director: del heroísmo al liderazgo híbrido.....	49
El director y la construcción de justicia curricular.....	56
El trabajo del director: entre el pasado y el presente.....	57
CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO.....	62
Enfoque de investigación.....	62
La muestra: sentimientos y comportamientos.....	62
Los resultados y la confidencialidad.....	64
Criterios y selección de la muestra.....	65
Unidad de análisis.....	69
Instrumentos : las entrevistas.....	72
Fuentes de información (primarias o secundarias).....	75

Análisis de información e interpretación de los datos.....	76
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LAS VOCES DE LOS PROTAGONISTAS.....	77
Construcción de prácticas: tensiones y estrategias.....	103
Algunas conclusiones e interrogantes.....	109
A MODO DE CIERRE.....	117
El liderazgo pedagógico: entre la urgencia y la oportunidad.....	118
BIBLIOGRAFÍA.....	120

NOTA: Para facilitar la lectura, se evita el uso continuo del duplicado de género (director/directora,). Así, cada vez que se hace referencia a director se entiende que se hace referencia a los dos géneros, sin que esto implique ningún tipo de consideración discriminatoria o de valoración peyorativa.

INTRODUCCIÓN

Presentación del tema y justificación del trabajo

El presente trabajo de investigación se desarrolló en el marco de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación, de la Universidad Nacional del Litoral y gracias al convenio firmado entre el Ministerio de Educación de la Provincia y la Universidad Nacional del Litoral.

El estudio se propuso explorar las prácticas sobre liderazgo pedagógico que construyeron un grupo de directores de escuelas primarias de la Región IV en la ciudad Santa Fe. Las razones de dicha elección nacieron en el seno de nutridas e insistentes charlas entre colegas, en las que siempre emergió una queja cliché que exteriorizaba la inquietante deuda que los directores tienen con la dimensión pedagógica y el dilema que enfrentan entre ser grandes administradores–organizadores o pedagogos transformadores de las prácticas educativas, ya que pareciera, no encontrarse el equilibrio y el hacer cotidiano se inclina en la mayoría de las veces a cuestiones ajenas a lo pedagógico. Por lo dicho, se consideró trascendente investigar acerca de la construcción del liderazgo pedagógico ya que surgió de un interés colectivo.

En Argentina, la Ley de Educación Nacional N.º 26206 que regula el derecho de enseñar y aprender consagrado por el art.14 de la Constitución Nacional, en sus Arts.69 y 74 refiere a la formación continua en la carrera profesional. El objeto de estudio del trabajo encontró amparo en el marco legal señalado, ya que se considera oportuno fortalecer al director en su rol pedagógico, desde un lugar que perciba la legitimidad de dichas formaciones. Se presintió que en el desarrollo de los procesos directivos, en varias oportunidades se entendió como una orden a cumplir o se desconfió de la sostenibilidad de las propuestas dependiendo de los gobiernos de turno. Es así, que dentro de la formación continua en la carrera profesional, que menciona la ley, la promoción del liderazgo pedagógico debería ocupar un lugar central.

En la provincia de Santa Fe, el Dec.456/86 que derogó la tercera parte del Decreto Nº 4720/61 (Reglamento General de Escuelas Primarias) es el instrumento legal que establece las funciones y atribuciones de la Supervisión Regional,

Supervisión Escolar y Directores. En su Capítulo X, Art.52 define las funciones del director, en el Art.53 expresa los deberes y atribuciones divididos en cuatro ítems: a) acerca de la organización y funcionamiento del establecimiento educativo y de las actividades técnico-administrativas, b) acerca del edificio escolar y su equipamiento, c) acerca del personal, y d) acerca de las actividades de acción comunitaria.

El primer ítem define con mucha claridad la dimensión pedagógica que constituye parte nuclear de la problematización y al pensarla con los otros aspectos la tensiona e inspira a investigar acerca del liderazgo pedagógico en el propio territorio, con experiencias y vivencias del colectivo directivo, considerando esta circunstancia como una autorización genuina para volver a visitar el concepto de gestión como señala Graciela Frigerio (2010) “despegándola de su acepción más ligada al ámbito empresarial” (citada en Marturet,2010,p.14)

Actualmente en la provincia de Santa Fe se ha diseñado e implementado un plan estratégico donde confluyen los tres conceptos que orientan la política educativa: la calidad educativa, la inclusión socioeducativa y la escuela como institución social. Una de esas líneas estratégicas es la Política integral para la docencia, que ofrece propuestas de formación continua. De ello pueden dar testimonios quiénes tuvieron la oportunidad de cursar la maestría en Políticas Públicas. Así fue, que los seminarios sobre el tema constituyeron otros factores que inclinaron a revisar las prácticas con nuevas herramientas para descifrar aquellas tensiones que interfieren o dificultarían su consolidación en las instituciones escolares.

Fue oportuno preguntarse las intenciones de esta investigación. Resultando anhelos mirar y pensar entre directores para imitar sus hazañas, visualizar sus contrariedades y convidar sus voces para darles vida en la agenda de políticas públicas. Englobando a estas últimas, en las expresiones de Comba (2006) cuando las define como líneas de acción para atender un problema o necesidad. Se trató de animarse a asumir la problematización con compromiso, urgencia y responsabilidad.

Desde este trabajo de investigación se entendió a “la gestión como una práctica política- pedagógica” (Marturet, 2010, p.14) y al liderazgo, desde los enfoques: distribuido (Gronn, 2002) y sostenible (Hargreaves y Fink, 2003).

Es sabido que existen notables y abundantes autores que han transitado las arenas de la función. Son esas obras, conferencias, formaciones e incluso las

reformas educativas las que dieron andamiaje y buscaron robustecerlo en las instituciones educativas.

Así mismo se reconoció que en los últimos tiempos los directores de la provincia de Santa Fe han recibido soportes técnicos con el fin de que las tareas administrativas no impidan asumir responsabilidades en el campo de lo pedagógico como también algunos programas de formación pedagógica; no obstante falta animarse a concretar la gestión como algo más que administrar.

Finalmente, si se entiende que gestionar requiere de acciones particulares, explorar y analizar las realidades de los verdaderos protagonistas sería una invitación para generar nuevos interrogantes. Al decir de Frigerio (2007): “Si no pensamos juntos hacer un posible, dentro de lo que parece clausurado, se demora” (citado en Baquero, Diker y Frigerio, p.324).

CAPÍTULO I: OBJETO DE ESTUDIO Y SURGIMIENTO DEL PROBLEMA

“En educación “habilitar” la oportunidad consistiría en descubrir, inventar y hacer que abrigos y travesías les resulten efectivos a otros, y en las infancias desoladas poner vela al viento hacia nuevos destinos en busca de puertos y viajes altamente estimados.”
Cornú, L. 2004

Situación Problemática.

Teniendo en cuenta tanto las demandas de colegas, los reclamos de directivos, haciendo hincapié en los antecedentes y las justificaciones expresadas, el trabajo ambiciona armonizar la teoría y las experiencias de los protagonistas, con el surgir del interrogante que ofició de iniciativa y al mismo tiempo, hilo conductor del presente trabajo:

¿Cuáles son las prácticas sobre liderazgo pedagógico que construye un grupo de directores en nivel primario, de la Región IV ciudad de Santa Fe, en el período 2015- 2018?

Objetivos

Objetivo General

- Explorar las prácticas sobre el liderazgo pedagógico que construye un grupo de directores de escuelas primarias de la Región IV de la ciudad de Santa Fe, en el período 2015- 2018.

Objetivos Específicos

- Indagar los perfiles de las prácticas de liderazgo pedagógico de un grupo de directores de escuelas primarias.
- Describir las experiencias y vivencias de los directores en la construcción del liderazgo pedagógico en sus escuelas primarias.
- Analizar las tensiones y las estrategias que presentan los directivos para la construcción de prácticas de liderazgo pedagógico.

Preguntas de investigación

- ¿Qué significados/ sentidos le otorgan al liderazgo pedagógico un grupo de directores de escuelas primarias de gestión pública?

- ¿Qué vivencias experimentan un grupo de directores en la construcción del liderazgo pedagógico?
- ¿Cuáles son los modos de construcción del liderazgo pedagógico que implementan en su gestión un grupo de directores de escuelas primarias?

Hipótesis

- Los directores entienden que su liderazgo pedagógico desempeña un rol altamente significativo y es el principal factor movilizador de la mejora escolar; pero los tiempos para tal desempeño no son suficientes, debidos a la intensa gestión administrativa y socio-comunitaria.
- Las experiencias vividas por los directores acerca de la construcción de su liderazgo están relacionadas con su interés personal, su trayectoria laboral y con la demanda administrativa de la función.
- Los directores ejercen un tipo de liderazgo pedagógico que prioriza las prácticas democráticas y el clima institucional.

Antecedentes

En los últimos años el liderazgo directivo ha ido constituyéndose en un tema estratégico dentro de las políticas educativas. Es así que varios educadores y estudiosos comenzaron a analizar el tema. Para la selección de los antecedentes se recuperaron trabajos en sus diferentes formatos: *papers*, artículos de revistas, tesis de maestrías, doctorados y reportes que respondan a los objetivos y al marco teórico del presente trabajo. Así mismo se consideraron las fechas para seleccionar los más cercanos.

En América Latina y en nuestro país se descubrió cuantiosa y fértil información sobre su análisis conceptual, metodologías de implementación, orientaciones y programas exitosos.

En cuanto a la región se optó por aquella bibliografía que reflejó mayor frecuencia con las conceptualizaciones de gestión como acto político y sobre liderazgo distribuido y sostenible, mirándolos cuidadosamente en su propio contexto. Al respecto Tello, C. y Mainardes, J. (2012) expresan:

Es necesario señalar que muy difícilmente se pueda desarrollar o encontrar una investigación en Política Educativa siguiendo una

perspectiva epistemológica *strictu sensu*, dado que las mismas poseen variaciones y ciertas adaptaciones para el análisis de la realidad. Allí es donde reside la construcción del posicionamiento epistemológico del investigador en Política Educativa (p.24).

Cabe recordar que para esta investigación interesó el rol de la figura exclusiva del director de escuela primaria, es por ello que algunos de los documentos fueron analizados realizando las precisiones oportunas en base al objeto de estudio. Así, se comenzó por Iberoamérica, América Latina y el Caribe.

Una de las aproximaciones al tema fue el documento coordinado por Weinstein, Muñoz y Hernández (2014), "Un estado del arte en base en ocho sistemas escolares de América Latina y el Caribe" llevado a cabo en Chile. El mismo expresó que América Latina parecería estar tomando cierta conciencia sobre la importancia de incluir el tema entre las políticas educativas. Las conclusiones resultantes mostraron que, si bien hay recientes iniciativas a favor del rol directivo por parte de los distintos gobiernos aún existen graves carencias en ámbitos decisivos (como la formación profesional) para alcanzar un extendido liderazgo en las escuelas de los países de la región. Los resultados guardan coherencia con lo que se pretendió indagar.

Otra de las investigaciones considerada y que brindó recurrentes e interesantes aportes a este trabajo fue una publicación en la REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación dirigida por Javier Murillo Torrecilla, (2006): "Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido". Este artículo hizo una revisión de la dirección para el cambio, partiendo de los primeros momentos de la investigación y llegando a la promisoriosa idea del liderazgo distribuido. Con ello, se buscó poner en primer término del debate técnico y político la necesidad de redoblar los esfuerzos por conseguir un modelo de dirección que contribuya a conseguir una escuela de calidad para todos. El informe se encontró en armonía con esta exploración ya que en la misma se realizó una revisión de los modelos y sus características, concluyendo con el planteamiento de la redefinición del papel del director, quien en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasaría a ser un agente de cambio que aprovecharía las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común.

Fueron destacados y apropiados los artículos presentados en los diferentes volúmenes del Sistema de Información Científica-Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal: "Redalyc ". El artículo "Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente" de Bolívar (2011), Universidad de Granada, que defendió la tesis, apoyada por la literatura y las experiencias internacionales de que un liderazgo pedagógico requiere, en paralelo, una comunidad de aprendizaje, donde el profesorado desempeñe, a su vez, el papel de líder. Se llegó a la conclusión de que construir condiciones para un desarrollo de las competencias docentes requiere una cultura de colaboración, en torno a un proyecto educativo conjunto, para la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Presentó un claro desarrollo del liderazgo distribuido de la dirección muy interesante para este trabajo.

"Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas reflexiones y experiencias en Iberoamérica" coordinado por Gairín Sallán y Castro (2011) en la ciudad de Lima constituye el tercer documento de la Serie Informes que ha producido la RedAGE y su fin fue analizar el ejercicio directivo desde la perspectiva de las competencias con la idea de difundir e impulsar el nuevo enfoque. Se presentó en distintos capítulos una revisión de la función directiva, el perfil, la selección, la formación, la evaluación y el desarrollo profesional en relación a las competencias por país. Contiene interesantes aportes de Inés Aguerro. Este informe fue compatible con el objeto de estudio de esta investigación ya que las conclusiones del mismo proponen un liderazgo directivo distributivo capaz de trabajar en red para fomentar la justicia social.

El estudio "Prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas de México. Los primeros años en el puesto" Reice. López-Gorosave, Gema, Slater, Charles, García-Garduño (2010) fue otro antecedente. Partió de la idea de que los estudios empíricos nacionales e internacionales sobre las prácticas de dirección han dejado al margen las distintas facetas de la trayectoria del director. Este estudio se propuso explorar las prácticas de los directores de escuelas primarias públicas de una localidad en el primer y el tercer año de dirección, e identificar los principales patrones de dirección y liderazgo. Analizó el liderazgo de diez directores e incluyó el reporte: "Las prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas. El caso de Rebeca" ofrecido como material de consulta en el cursado de esta maestría.

Las conclusiones determinaron que el ejercicio de la dirección no se encuentra totalmente predeterminado por el contexto y que a pesar de los obstáculos encontrados, los directores pueden llegar a ser un factor fundamental para avanzar en el propósito de elevar la calidad de los aprendizajes y de la escuela. Este documento resultó compatible con el presente trabajo ya que refiere a la construcción del liderazgo durante tres años, el tiempo que el director destina a las tareas organizativas- administrativas y a la significación que los mismos le otorgan al clima institucional como cualidad propia de los líderes pedagógicos.

En Argentina aparecen otros antecedentes.

La colección “Entre directores de escuela primaria” se consideró un recurso muy significativo y provechoso para esta investigación. El material correspondió a una formación llevada a cabo por el Ministerio Nacional de Educación en todo el país durante 2010 y aprobada por la Res.1018/10 en la provincia de Santa Fe. Esta colección, formada por 7 volúmenes, estuvo dirigida a directores de escuelas primarias e intentó construir un discurso sobre la dirección de la escuela distanciada de los paradigmas económicos que significaron el hacer directivo desde marcos de acción impregnados por las lógicas del gerenciamiento. La perspectiva elegida posicionó la tarea del director como un trabajo político-pedagógico con poder para decidir ante situaciones educativas complejas elemento que se relaciona con el campo problemático elegido.

Para este trabajo interesó el volumen de Marturet, M. (2010) “El trabajo del director y el proyecto de la escuela”. Entre algunos de los autores que componen la bibliografía de los volúmenes citados figuran: Gabriela Diker, Silvia Duschatzky, Inés Dussel, Graciela Frigerio, Sandra Nicastro, Adriana Puiggross, Margarita Poggi, Inés Aguerro.

Finalmente el documento “Dirección y liderazgo escolar en Argentina” producido por Inés Aguerro (2009) IPEE/UNESCO resultó un interesante aporte. La autora hace una sencilla reseña histórica de la gestión directiva en función de las normativas y reformas, las dificultades que se deben afrontar desde la gestión en los centros educativos y las políticas de profesionalización, para finalmente brindar recomendaciones desde una mirada prospectiva en el marco del “buen director”. El documento es un escrito breve, pero que brindó interesantes aportes a las hipótesis planteadas en esta investigación.

El esquema de antecedentes desarrollado conformó una experiencia útil y armónica en varios aspectos de la presente investigación. Es destacable que en los estudios, tesis, artículos y documentos seleccionados aparezcan las siguientes palabras claves: institución educativa, gestión directiva, políticas públicas y liderazgo pedagógico, todas constitutivas del marco teórico de este trabajo.

CAPÍTULO II: ENCUADRE TEÓRICO

*Debemos ser capaces de ver el reencantamiento del mundo desde un nuevo amanecer.
Desde un nuevo pensamiento. Desde una nueva organización, llena de corazones
humanos.
Morris Berman*

Marco teórico

Para analizar el proceso de construcción de liderazgo pedagógico del director de escuela primaria de la ciudad de Santa Fe se tomaron aportes de la pedagogía, de la sociología de la educación y de las políticas públicas.

Para comprender los procesos de construcción de liderazgo pedagógico en el marco de las políticas públicas se recurrió a algunos conceptos claves: a) *institución escolar*, b) *el director en los procesos de gestión* y c) *liderazgo directivo* que fueron abordados en tres ejes que permitieron responder a los interrogantes de esta investigación.

Así se establecieron algunas definiciones en cuanto a la institución educativa como espacio político-pedagógico recorriéndola histórica y socialmente en sus diversos escenarios con las diferentes culturas, actores y roles. Se partió desde un análisis poético y liberador del concepto de escuela (Freire, 1967) y luego, como institución social (Castoriadis, 1989). Se prosiguió con un abordaje de la cultura institucional desde los trabajos de Frigerio, Poggi, Tiramonti (1992) tensionándola con las ideas de autonomía y descentralización, arribando a una observación situada para ser revisada dentro del contexto político provincial (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015-2018) con el fin de analizar las tensiones y desafíos en la construcción del liderazgo en las prácticas del director.

Para trabajar el concepto de Gestión se recurrió a los trabajos de Marturet (2010) y Frigerio, (2010), entendiéndola como un acto político-pedagógico en clave de política santafesina.

Finalmente se hizo un recorrido histórico para valorar los modelos y teorías que han tenido una influencia determinante en el proceso de superación en liderazgo directivo, y cómo ello influye en la labor que estos desarrollan para el logro de un rol

transformador en su actividad. Se realizó siguiendo los antecedentes de Murillo (2006) y Bolívar (2010).

A través de la historia en este campo son muchos los modelos que han surgido, que han sido utilizados y puestos de moda en algunos momentos por diversas razones. Ante la variedad de los mismos surgieron preguntas ineludibles acerca de cuál es el modelo más adecuado o más utilizado cuando de liderazgo directivo se trata. Las corrientes adoptadas por este trabajo fueron el liderazgo sostenible (Hargreaves y Fink, 2003) y el liderazgo distribuido Gronn, (2002); Timperley, 2005; Spillane, (2006).

- **La institución escolar**

La escuela y el director como anfitrión pedagógico

Esa palabra frecuente, común, usual para los que hacen educación. Esa palabra llena o vacía. Tan instalada en la búsqueda persistente de mudarla, renovarla o rejuvenecerla. Ubicada en el núcleo de algunos discursos que la describen estática, atónita, pasmada, surge la duda ¿la escuela ha cambiado?

Fueron muchos los pedagogos, sociólogos, filósofos, políticos que han escrito y disertado sobre la escuela, a veces con buenas intenciones y otras peyorativas, pero soportadas y esquivadas por ella misma, quién siempre salió triunfante y convencida de su obligatoria y necesaria existencia.

Inmersa en una verdadera crisis de conflictos gremiales y salariales de una antigüedad notable, hoy se suman cuestiones sociales novedosas y parece que cualquiera tiene poder para juzgarla. Así resulta oportuno preguntarse ¿para qué sirve la escuela hoy?

Lógicamente los fines no son los mismos, ya si se remonta a sus orígenes, su surgimiento se da en otro momento histórico, y por lo tanto, en otro contexto político, social y cultural. Se trata de no quedar atrapados y resignificar su mandato fundacional sin perder de vista su fin de transmisora cultural.

Freire (1967) la definió:

Escuela es el lugar donde se hace amigos. No se trata sólo de edificaciones, salas, cuadros, programas, horarios, conceptos. Escuela

es, sobre todo, personas. Personas que trabajan, que estudian, que se alegran, se conocen, se estiman. El director es persona, el coordinador es persona, el profesor es persona, el alumno es persona, y la escuela será cada vez mejor en la medida que cada uno se comporte como colega, amigo, hermano. (...) Entonces, es lógico que en una escuela de este tipo va a ser fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz. Recuperado: <https://educarparalalibertad.org/wp>

Interesó realizar una reflexión que combine aprendizaje y gente, podría decirse humanidad, y ese acontecimiento debe inspirar tranquilidad.

Colocada la reflexión y en la búsqueda de concretizar ese sosiego, un deslizamiento literario nos acerca a la interpretación de escuela y directora que describe García Márquez (2002):

El consuelo fue que en Cataca habían abierto por esos años la escuela montessoriana, cuyas maestras estimulaban los cinco sentidos mediante ejercicios prácticos y enseñaban a cantar. Con el talento y la belleza de la directora Rosa Elena Fergusson estudiar era algo tan maravilloso como jugar a estar vivos (p. 93)

El escritor evocó con nostalgia los años de su infancia escolar en una escuela devota del ideario pedagógico de María Montessori realzando el liderazgo de la directora. Es que se podría concebir a la escuela como un escenario posible para la asignación de nuevos sentidos a la vida, de nuevos modos de pensar, hacer, ser, estar con otros y aprender; como espacio habitable; como lugar de protección, garante de la integración y conexión con el mundo cultural externo a ella y como un espacio que contribuya a la construcción de subjetividades, necesarias para la incorporación a una ciudadanía. Escuela, ese lugar de encuentro, posibilidades, alojamientos, oportunidades, transformaciones, creaciones; donde el director podría tener un rol de anfitrión pedagógico.

Cultura institucional: políticas y prácticas escolares

Para estar tranquila la institución debería preguntarse, como expresó Frigerio (2018) en el marco de la presente maestría, los “¿por qué?”

Castoriadis señaló como el mayor problema de la época contemporánea “que la escuela ha dejado de ponerse a sí misma en tela de juicio” (citado en Frigerio y Diker, 2005, p.139).

En esta línea, se propone un concepto de escuela como institución social, desde la perspectiva filosófica, política y psicoanalítica de Cornelius Castoriadis (1989), que afirmó que la institución es el conjunto de procesos por los cuales una sociedad se organiza. Plantea así la noción de instituido e instituyente, dinámica también trabajada por Frigerio, entendiéndolo por el primero, eso que los sujetos en una sociedad, aceptan, esas prácticas y representaciones que tienden a permanecer, a repetirse, a aparecer como naturales, dando cohesión y continuidad a una sociedad. Es la configuración estable de lo social.

En esta dimensión de lo instituido, permanentemente se infiltra lo instituyente, aquello que irá pujando para transformarlo. Lo instituido es importante y necesario, pero no es suficiente. Está incompleto sin el vigor de lo instituyente. Esta idea de instituyente corre el peligro de interpretarse como simple. Sin embargo, las ideas, metas, valores, sostenidos por las fuerzas instituyentes, imaginarios transformadores, utopías sociales, deben transformarse en proyectos para poder ser plasmados e instituirse.

Estos proyectos deben ser consensuados por muchos miembros y con condiciones objetivas y subjetivas que hagan posible la constitución de una fuerza colectiva capaz de desplazar el orden existente por el nuevo orden. Las instituciones siempre han sobrevivido en un juego constante entre lo instituido y lo instituyente en la búsqueda permanente de constituirse en espacios autónomos. Frigerio (2000) expresó:

Nada de ello debe entenderse pre-juiciosamente; todo viene a dar cuenta del poder de los actores, un poder que no es todopoderoso; que a veces es asumido con autoconciencia, otras veces rehuido o renegado; un poder siempre presente, siempre relacional, siempre expresión de una libertad conquistada, peleada o rechazada.(p.2)

Descentralización y autonomía institucional, son conceptos que aparecen vinculados en los documentos oficiales sobre la reforma educativa, implementada en Argentina durante la década de los 90 bajo el modelo neoliberal.

Así, surgieron posturas que adherían y otras que confrontaban. Juan Carlos Tedesco (1995) señalaba que la autonomía permitiría lograr mayor identidad

institucional y la posibilidad de elaborar un proyecto educativo propio, o como postulaba el Ministerio de Educación Nacional (1996) que proponía contar con mayor capacidad y responsabilidad tanto en las decisiones sobre lo que conviene hacer como en la gestión de recursos, no solo económicos, sino también pedagógicos.

Por otro lado, Guillermina Tiramonti (1996) y otros, manifestaron que el discurso de la autonomía postulaba una falaz visión de una sociedad civil homogénea, mercantilizaba la educación, tanto en sus reglas de funcionamiento, como en los actores que entraban en juego, volviendo falsa la participación de los mismos, ya que los responsabilizaba por sus resultados y desresponsabiliza al Estado, sin perder por ello los niveles de control. Evidentemente ese modelo fracasó.

En conclusión, la descentralización hizo referencia a cambios en las relaciones de poder entre el Estado nacional y los Estados provinciales, y el concepto de autonomía institucional remite a las relaciones de poder entre el gobierno local y las escuelas. Ahora bien, ¿cómo pensarla en la actualidad? ¿Qué tipo de autonomía requieren las instituciones educativas? ¿Es la solución que las escuelas se vuelvan autónomas?

En muchas instituciones considerarse autónomos está relacionado con lo instituyente, es decir, no estar muy presionados por la norma. No siempre los obstáculos para alcanzar la autonomía son las normas, a veces son los modelos de organización o los estilos de gestión de directivos y supervisores (Harf y Azzerboni, 2014). Es muy común que en las escuelas los directivos y docentes se consideren autónomos desde la capacidad que ejercen para abordar y enfrentar a las políticas educativas. Desde la perspectiva de este trabajo no se considera esta postura adecuada, ya que se interpreta que una buena gestión radica en las interacciones entre los ámbitos internos y externos del contexto.

Muchas investigaciones educativas registraron resultados ambiguos en cuanto al logro de la autonomía escolar a partir de la descentralización, y condujeron a la hipótesis de que los escasos logros residen en la falta de una nueva regulación que permita la reconfiguración de los sistemas educativos (Braslavsky, 1995). Por lo dicho, la autonomía escolar exige un proceso de reconocimiento de demandas y de construcción de un nuevo marco regulatorio que otorgue más independencia y

emancipación a las escuelas. Es un tema que tendría que ser abordado desde un nivel macropolítico.

Pensar las instituciones se traduce en una imagen-representación que lleva a describirla con diferentes ópticas: considerando a sus actores, sus modelos, el barrio en el que está inserta, etc. Se podría decir que la imagen-representación de la institución no abarca solo los aspectos manifiestos como el edificio, la higiene, el comportamiento de los estudiantes en los recreos, etc., sino también la integran aquellas cuestiones, no tan evidentes, como los vínculos; los modos en que se toman las decisiones, es decir, la percepción que los miembros de la organización tienen de ella y de sus prácticas. Cada institución posee su singularidad, lo que se denomina cultura institucional. Frigerio, Poggi, Tiramonti (1992).

Frigerio et. al. (1992) definieron:

La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella (p. 35).

Por otra parte, en ella se integran cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, metodologías, sueños, proyectos, etc. Es la manera particular en la que los actores reapropian y resignifican la institución escuela. Toda cultura halla su sustento en un imaginario institucional.

Frigerio et. al. (1992) expresan sobre el imaginario: “Conjunto de imágenes y representaciones- generalmente inconscientes- que, producidas por cada sujeto y por cada grupo, se interponen entre el productor y los otros sujetos tiñendo sus relaciones, sean estas interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento” (p.37).

Las instituciones poseen rasgos de identidad y señas que las particularizan, éstas constituyen la cultura institucional, por lo tanto el director no puede dejar de mirarlas y perpetuarse en la postura resignada y cómoda del discurso: siempre fue así, no va a cambiar nada.

Explorar la historicidad de esa cultura es su responsabilidad directa, interpretándola a la luz del momento y contexto en que se gestó, para conocer y

evaluar la situación de la escuela y la influencia que la cultura tiene sobre las prácticas pedagógicas. Utilizarla como perspectiva de análisis, puede servir para explicar y responder a los problemas inherentes de la vida institucional y para intuir que oficia como elemento facilitador u obstaculizador de los procesos educativos. Se trata de colocar a la gente en su punto de máxima capacidad de incidencia, sea para sostenerlo o para invitarlo a la transformación.

El momento del pensamiento contemporáneo se caracteriza por la incertidumbre, la ambigüedad, la reflexión profunda y la pérdida de certezas, características que hacen referencia a la condición actual como oportunidad histórica, para buscar en el diálogo con los nuevos y originarios modos de construir una identidad, que en este caso, es la identidad institucional.

Ya definido el concepto de cultura institucional, ahora surge la siguiente inquietud sobre esa cultura ¿realmente mantiene unidos a los diversos componentes de la institución? Se podría afirmar que la misma, conserva unidos a los integrantes de la institución, pero a su vez, si es necesario, actúa como mecanismo de expulsión para quienes piensan o accionan diferente. Se pueden recuperar los conceptos de instituido e instituyente como ideas que atraviesan la cultura institucional.

Ruth Harf y Delia Azzerboni (2014) la definen como: “Un proceso dinámico, en constante construcción, con sus idas, sus vueltas, atajos y merodeos, y también con su natural escenario de conflictos, acuerdos, desacuerdos, negociaciones y luchas de poder” (p.45). Se puede comprobar que también es dinámica, en cuanto al modo de percibirla: por momentos explícitos y por otra implícita.

Así, cuando llega un nuevo integrante se le puede ofrecer una especie de instructivo con las costumbres, rituales, hábitos cotidianos (cuidado de sectores, horarios de entrada, salida, recreos, planificaciones, etc.). Esa función, en algunas oportunidades es ejercida por los directivos para evitar conflictos organizativos y aprovechar la ocasión para brindar asesoramiento pedagógico. Otras veces, la puesta en escena de esa cultura explícita, es brindando la bienvenida al “nosotros”, pero por canales informales, es decir, por pares que indican los formatos y patrones institucionales indicando, por ejemplo, en dónde se toma el café, como se saluda a la entrada, etc.

La menos perceptible, pero por ello no menos importante, es la cultura implícita. La que está en el centro de la institución, en los terrenos más profundos (relaciones de poder, status, posicionamiento, etc.) que a veces hace que las

personas no sepan cómo actuar, hasta el punto de desviarse y correr el riesgo de ser rechazados y no ser reconocidos como pertenecientes a la institución (Harf, 2014). Es en este punto, es cuando el director, como líder de la institución, debería registrar y construir un diagnóstico para buscar estrategias alternativas que le permitan anticiparse o enfrentar las situaciones pedagógicas impredecibles.

Lo político y la política en las instituciones

Para comenzar se optó por Mouffe (1999) que hace ver una diferencia conceptual y vivencial de dos categorías distintas, pero complementarias, como son la política y lo político. La primera hace referencia a los mecanismos, a las formas mediante las cuales se establece un orden y se organiza la existencia humana que siempre se presenta en condiciones conflictivas; la segunda se refiere a una cualidad de las relaciones entre las existencias humanas y que se expresa en la diversidad de las relaciones sociales.

Mouffe (1999) distingue:

Entre “lo político”, ligado a la dimensión de antagonismo y de hostilidad que hay en las relaciones humanas; antagonismo que se refleja como diversidad de las relaciones sociales, y “la política”, que apunta a establecer un orden, a organizar la coexistencia humana en condiciones que son siempre conflictivas, pues están atravesadas por “lo político”. (p.14)

Establecidas las definiciones se puede decir que la escuela es siempre un espacio político, aunque a veces cueste aceptarlo. No se trata de una elección o de una decisión. La escuela es un territorio inherentemente político porque es la institución que las sociedades democráticas consagran al ejercicio de un derecho tan esencial que su garantía potencia, amplía y vuelve efectivos otros derechos humanos fundamentales.

Porque, ejerciendo su politicidad, “la escuela es un ámbito para la participación y la formación ciudadana, así como de construcción colectiva de la emancipación y de las libertades humanas” (Gentili, 2017). Recuperado:<https://www.elpais.com/elpais/2017/09/13/contrapuntos>. La escuela, según el autor, es siempre política, porque allí el conocimiento es un bien público, común, que habilita el diálogo y los valores que sustentan cualquier democracia

efectiva, toda ciudadanía crítica y activa. Cuando ejerce el disciplinamiento, trasmite saberes vacíos de sentido, cierra sus puertas y niega el acceso al conocimiento, también ejerce su rol político.

Por lo dicho, para que la política educativa sea un instrumento de emancipación y autonomía necesita convertirse en cada proyecto pedagógico institucional, en cada contexto escolar y en cada aula. Y es allí, donde debería brillar el actuar del director. Es interesante analizar esta figura en el territorio y tiempo concreto. Los cambios políticos y las reformas educativas le han dado diferentes significados a la escuela, es por ello que es necesario describirla a la luz de la política educativa actual para interpretar el trabajo de estos directores santafesinos.

En referencia a ello la política educativa de la provincia Santa Fe, concibe tres ejes conceptuales: escuela como institución social, calidad educativa e inclusión socioeducativa. Se trata de pensar la escuela desde su rol social, eso implica mirarla con otras instituciones que conforman un territorio y una comunidad. La política educativa provincial afirma:

Pensar la Escuela como Institución Social requiere además reflexionar acerca de la compleja interrelación que se desarrolla entre los conceptos escuela, institución y sociedad; y entre estos y el contexto socio histórico, político y cultural en el que se encuentra inmersa y los sujetos que la componen (2012). Recuperado de: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/>

Desde este enfoque podemos concebirla en los nuevos escenarios sociales provinciales asignándole un sentido diferente donde se combinen los conceptos de escuela, institución y sociedad en el momento socio-histórico, político y cultural actual y los sujetos que la habitan. Es necesario reconstruir las instituciones de la modernidad para lograr un cambio.

Esa transformación involucra a sus actores y entre ellos se distingue la figura del director, contribuyente de nuevas subjetividades, para que surja un proyecto basado en la diferencia y libertad. En referencia a los cambios en educación, Gabriela Diker (2005) comentó: “Los gestos escolares parecen los mismos, pero el escenario y los actores son otros.” (p.136). Vale pensar en cambios que movilicen, en una escuela que se renueve y se transforme, que busque y que no tenga miedo al porvenir.

Esta cartografía social marcada fuertemente por el desamparo subjetivo, específicamente dentro de la cultura escolar, hace necesaria una nueva asimetría democrática que habilite la palabra de todos, que permita pensar con otros la gestión y la cultura institucional, sin suprimir la diferencia de roles y responsabilidades entre adultos y jóvenes.

Es así que debería proponerse un estilo de gestión directiva, que busque autorizar a los otros, dándole lugar y entendiendo que el saber no es patrimonio exclusivo de quién ejerce la autoridad. Es por ello que el director debe leer en forma permanente la cultura institucional y como expresó Frigerio (2010) “ser capaz de interrumpir, desautorizar ciertas prácticas, poner límites y reorientar las acciones” (p.22).

En muchas escuelas resulta evidente la falta de conocimiento de la cultura institucional y de sus elementos por parte de los directores, lo que retrasa la innovación pedagógica y la mejora escolar. El director como líder tendría que ejercer una función entre la normativa, los planes y programas realizando además, una observación sistemática de la escuela y su cultura fomentando la apertura al cambio, teniendo claridad acerca de lo que necesita su territorio en cuestiones pedagógica.

El director: entre las políticas educativas y las políticas institucionales

¿Cómo podrían construir los directores de las escuelas santafesinas prácticas de liderazgo pedagógico que promuevan el cambio a partir de la cultura institucional?

Uno de los caminos serían las propuestas del Programa Escuela Abierta del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe que expresa (2018):

Este programa es una iniciativa que recoge el anhelo de gran parte del colectivo docente, otorgando la oportunidad de una formación situada y en contexto, de acceso gratuito, en horario laboral y que se propone transformar las prácticas educativas a partir de la revalorización del saber docente y del abordaje de las problemáticas que día a día atraviesan las escuelas. Recuperado de:
<https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/>

Otra salida sería el plan de Formación Nacional de Permanente que es una propuesta que ha tenido y seguirá teniendo continuidad a pesar de los distintos gobiernos de turnos. El Ministerio de Educación de la Nación (2016) lo define así:

El presente plan es una propuesta del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), para trabajar junto a los ministerios de Educación de las 24 jurisdicciones en la mejora sistémica de la formación docente inicial y continua, como medio para asegurar los aprendizajes indispensables para el desarrollo integral de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos en la Argentina. (...)Este plan propone políticas para formar profesores sólidos, críticos y motivados. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar>

En definitiva al director le correspondería involucrarse en primera persona para construir una cultura institucional atravesada por la implementación de políticas de formación que le permita encontrar las claves para saber qué hacer o cómo intervenir pedagógicamente en el marco de la política educativa provincial, porque fuera de sus ideales individuales siempre deberá responder a las propuestas del gobierno de turno.

En Santa Fe se llevan adelante políticas educativas progresistas que entienden a la educación como un derecho. A través de un marco participativo y dialógico, las mismas se plasman en el Proyecto de Ley de Educación Provincial (2017) garantizando a cada estudiante santafesino el acceso, la permanencia, los aprendizajes y el egreso del sistema educativo. Recuperado de <http://www.santafe.gob.ar/leyeducacion>.

Esta política educativa, con diez años de sostenimiento, basada en la inclusión socioeducativa, la calidad educativa y en la escuela como institución social, ofrece la transformación de la educación santafesina en seis líneas de trabajo que articulan los planes, programas y proyectos vigentes: protección de las trayectorias educativas, innovaciones para mejorar los aprendizajes y vinculación de los estudiantes con el mundo del trabajo.

¿Qué se propone para algunas escuelas santafesinas a partir del año 2018?

En ese marco, se ofrece un proyecto educativo innovador con acciones integradas que abarcan de forma extraordinaria dos dimensiones: la pedagógica y la organizacional. En referencia a la innovación pedagógica, se propone la enseñanza

desde la interdisciplinariedad, también las prácticas pedagógicas para mejorar aprendizajes de lectura y matemática y la alfabetización en múltiples lenguajes.

En cuanto a la innovación organizacional se plantea como práctica de innovación organizacional el fortalecimiento de la gestión escolar brindando asistencia técnica, asesoramiento y acompañamiento sobre cómo organizar la escuela y en particular la administración escolar.

Se suma además la implementación de la libreta digital como herramienta de la gestión escolar para la protección de las trayectorias de los estudiantes, fortaleciendo las prácticas pedagógicas dentro y fuera de la institución escolar a través del Ministerio de Educación en territorio. El proyecto integral de innovaciones educativas se presentó con la intención de resignificar el proyecto pedagógico de cada institución.

Entre las políticas y las prácticas de los directores hay caminos llenos de posibilidades. “Para innovar en la escuela es urgente repensar su sentido como posibilidad y no como el problema (Rivas, 2016). Recuperado de: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional.

- **El director en los procesos de gestión**

Conceptualización de Gestión

Se propuso transitar un recorrido sobre la interpretación que se le ha dado y se le da a la práctica del rol directivo y los modos de concebirlo en los distintos momentos históricos. Suele asociarse el trabajo del director a un rol de gestión, pero ¿de qué se habla cuando se habla de gestión?

Muchos significados podrían ligarse a esta palabra: administrar, liderar o gobernar, que aunque parecen lo mismo, son diferentes y fueron empleados en distintos momentos históricos para responder a diversos intereses políticos. Esos tres verbos son los que utilizan Marturet, Bavaresco, Torchio, Íbalo et al. (2010) para definir la gestión.

Administrar implica aplicar procedimientos con determinadas normas y recursos existentes Si se consideraría que la tarea del director fuese solo

administrar, se perdería de foco el sentido pedagógico de su tarea. Se correspondería con el paradigma administrativo.

Liderar, por su parte, consiste en una capacidad que debe tener el director para poder motivar, innovar y generar cambios de una manera más flexible y efectiva. Se trataría de pensar la gestión como la capacidad de “gerenciar estrategias” (p, 14)

Gobernar implica un acto político, dirigir con un proyecto real y contextualizado. Esta perspectiva se plantea desde “el enfoque situacional que propone abordar las diversas situaciones que se viven en el cotidiano escolar”. (p, 15)

Para ello se necesitaría un director que sea capaz de pensar y tomar decisiones éticas frente a los desafíos de su contexto. En este trabajo se optó por el concepto de gestión ligado al liderazgo pedagógico como acto político. Se entiende que “gestionar es parte de la tarea del gobierno de lo escolar”. (p, 34)

Para interpretar la gestión de cada director no se puede perder de vista lo específico de las instituciones educativas, con características propias y únicas, la complejidad del trabajo educativo y su carácter político.

Frigerio (2010) afirma:

La gestión como gobierno, como acto político, no puede separarse, entonces, de la búsqueda y de la decisión de hacer justicia. Entonces, desde esta perspectiva, el director no es sólo quien es capaz de administrar ciertos recursos, y puede hacerlo en virtud de competencias que posee, sino quien tiene una intencionalidad clara de dónde quiere llegar y la decisión política de hacerlo. Director es quien busca generar condiciones para que los proyectos se materialicen, para que las profecías de fracaso o los destinos inexorables puedan quebrarse (citado en Marturet, et.al. p.16).

Cabe recordar que en esta investigación se trabajará el sujeto “director” como líder de la institución e incluso del equipo de gestión. La decisión de no incorporar a los agentes que cumplen la función de vicedirectores está lejos de ser un acto discriminatorio o de jerarquía, la opción se realizó con la intención de otorgarles a estos sujetos la función de co-responsables de la gestión.

En referencia a la mencionada decisión el decreto N°456/86 contribuiría a comprender lo dicho ya que define claramente las funciones pedagógicas de cada

uno de los integrantes del equipo directivo en referencia a la dimensión pedagógica, entre otras.

Gestión Escolar en Santa Fe: fortalecimiento

La gestión educativa involucra las acciones y decisiones de las autoridades educativas, que influyen en la coordinación de los centros educativos de una sociedad particular. El ámbito de este trabajo abarca las escuelas de la ciudad de Santa Fe que corresponden a la Región IV del Ministerio Provincial, es por ello que resulta oportuno y necesario contextualizar al lector. Las medidas incluidas en la gestión educativa provincial se articulan con otras políticas públicas locales o nacionales.

La provincia de Santa Fe posee un portal denominado Sistema Gestión Educativa, donde cada agente debe estar registrado con una clave y contraseña. Con esa herramienta digital, se puede acceder al campus educativo, a la plataforma educativa, al legajo personal y a los cursos de la escuela donde trabaja el agente escolar (supervisor, director, docente). Allí mismo se ofrecen otros servicios y trámites relacionados con escalafones, incompatibilidad docente, títulos y competencias, trámites jubilatorios, etc.

Además, en el Subportal de Educación del Ministerio provincial hay un link destinado a Gestión Escolar cuyo fin específico es el de acompañamiento al director y a su escuela. Abarca aspectos destinados a la Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, así como también el cuidado de los adultos que participan en la vida cotidiana de las escuelas y apoyos administrativos que debe gestionar el director en su territorio: correo oficial, carga de licencias y trámites de infraestructura. La política provincial lo define de la siguiente manera:

Un compromiso de la política educativa es minimizar la carga administrativa, simplificando y transparentando los procesos institucionales con una relación de proximidad Escuela-Ministerio a través de la incorporación de tecnología y descentralización administrativa, procurando de esta manera fortalecer la labor específica que deben realizar los directivos de las escuelas.

En tal sentido se lleva adelante un proyecto desde el año 2017 denominado Gestión Administrativa Escolar Simplificada. El mismo se consideraría una buena

estrategia para compensar la carga administrativa del director, aunque sea desde el lugar de la teoría y la tecnología.

Dentro de ese proyecto se ofrece una guía de fortalecimiento que resultó de un trabajo elaborado por un grupo de integradores tecnológicos dependientes de la Dirección Provincial de Innovación Organizacional del Ministerio de Educación de Santa Fe, que a lo largo del año 2015 visitaron escuelas de diferentes niveles, relevando distintas dimensiones del servicio educativo. A ello, se sumó el aporte de escuelas que participaron del Proyecto “Formación para Equipos de Gestión Escolar”

Al respecto el Ministerio provincial expresó que el propósito de esta guía para el Equipo de Gestión Escolar es:

- Mejorar el trabajo directivo escolar en sintonía con los tres ejes que conducen la política educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe; la escuela como institución social, inclusión socioeducativa y calidad educativa, en forma interrelacionada e interdependiente.
- Brindar un acompañamiento a Directores, Vicedirectores y Secretarios de escuelas en las funciones y tareas diarias que desempeñan en el ámbito escolar.
- Enriquecer el marco conceptual sobre el que se desarrollan las tareas cotidianas de los equipos directivos y brindar herramientas teórico-prácticas sobre cuestiones relativas al trabajo directivo en general y técnico-administrativas en lo particular.
- Lograr que el personal destinatario consolide conocimientos y aptitudes, y refuerce capacidades que promuevan un desempeño de calidad en gestión pública (2017). Recuperado: <http://archivoseducacion.santafe.gob.ar/archivosportal>.

Es evidente que al alivianar la tarea administrativa, el director podría ocuparse en mayor medida de la dimensión pedagógica vinculada a la gestión institucional de la enseñanza y el acompañamiento a los equipos docentes haciendo hincapié en las trayectorias de los estudiantes, ya que esto debería constituirse en el núcleo de la gestión directiva.

Esta propuesta provincial que busca potenciar el rol del director, brindando herramientas que lo fortalezcan para desplegar su trabajo en la escuela, es una acertada y valorable decisión de la política educativa santafesina. Sin embargo se queda solo en la gestión entendida como administración.

En síntesis la propuesta de esta investigación persiguió detenerse en la perspectiva que plantea el enfoque situacional que propone abordar las diversas

situaciones que se viven a diario en las escuelas, no solamente desde un repertorio de recursos y estrategias preexistentes, sino desde la posibilidad de la creación a partir del pensamiento acerca de situaciones, problemáticas y desafíos que se presentan, en cada contexto. Para Frigerio (2010) “El desafío es recuperar fuertemente el aspecto político de la gestión, entender la conducción de una escuela como una práctica política/ pedagógica” (p.15).

Pensar el régimen de lo político en la gestión

¿Cómo resignificar políticamente la gestión directiva? Gestionar consiste en dirigir con otros, pensando, haciendo y viviendo un proyecto común entrelazado con las políticas. La gestión del director tiene una alta dimensión política, debería ser una práctica política /pedagógica. Para ello tendría que saber buscar el norte de su escuela, y así se convertiría en un líder que lucharía para alcanzar el principio de igualdad.

Al respecto, Ranciere (2007) dice: “Una educación de calidad es aquella que sostiene la igualdad de las inteligencias ya que el punto de partida de cualquier aprendizaje no será nunca lo que se ignora sino lo que se sabe” Recuperado de <http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion> .

Así, el director ejercería el liderazgo y gobierno de su institución, pero para ello su compromiso podría aumentar con un agregado de formación ya que la calidad educativa también está asociada directamente a la formación docente

Las exigencias que actualmente los sistemas educativos de América Latina y el mundo les están colocando a los directivos escolares son crecientes y sugestivas. No guardan relación solamente con administrar las escuelas e implementar las políticas, sino específicamente, con promover el cambio educativo y mejorar las prácticas al interior del establecimiento con miras a renovar los aprendizajes. Se debería avanzar en definir con prudencia y rigor cuáles serían sus nuevos roles.

Es vital y urgente que en el ámbito pedagógico los directores gocen cada vez más de atribuciones, autonomía y margen de acción. Respecto a la autonomía financiera y administrativa, es un debate abierto en el mundo. Lo que se necesitaría sobre todo, es acercarse a mayores niveles de autonomía en el oficio de gestionar como líderes pedagógicos.

Entendiendo a la educación como un hecho político, como un asunto de poder, es sabido que se requiere de decisiones políticas por parte de los actores del

sistema educativo. Estas decisiones de las políticas educativas se traducen, desde un modelo relacional y un enfoque territorial, en metapolíticas (mundo-nación), macro políticas (nacionales), mesopolíticas (provinciales/jurisdiccionales) y micropolíticas (escolares) (Ferreyra y Vidales, 2012). Recuperado de: [file:///C:/Users/user/Downloads/2813-8725-3-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/2813-8725-3-PB%20(3).pdf)

Al respecto, interesaría preguntarse: ¿Por qué entran en tensión el nivel micro y meso? En el plano mesopolítico se cuenta con un amplio marco normativo de disposiciones y decretos para la organización y funcionamiento de las instituciones y sus actores.

Si bien la nación Argentina posee una ley Nacional de Educación, en la provincia de Santa Fe la norma solo tiene media sanción, situación que se resolverá a futuro o en poco tiempo con su probable aprobación. La provincia, cuenta con una política educativa muy clara y coherente, que concibe tres ejes conceptuales: escuela como institución social, calidad educativa e inclusión socioeducativa. Para abordar estos ejes, articula sus acciones con otros niveles del Estado, con el gabinete social de la provincia y con instituciones, así como también, con los miembros del sistema educativo provincial (familias, cooperadoras, docentes y asistentes escolares). Todas estas acciones se enmarcan en Políticas Públicas para la convivencia y la inclusión, infraestructura, formación docente, desarrollo curricular, bienestar docente y de asistentes escolares.

En este sentido, para comprender la organización educativa es necesario el entrecruzamiento de su dimensión institucional, cultural y micropolítica. Así, fue parte del presente trabajo de investigación, ¿por qué entran en tensión lo micro y mesopolítico? Parafraseando a Gutiérrez (2014) se entiende que las políticas educativas se materializan en discursos, normativas y dispositivos pedagógicos, relacionados con posiciones ideológicas y valores culturales considerados como deseables por el conjunto de la sociedad. Estas se desarrollan en el marco de complejos procesos políticos y culturales, de tensiones y contradicciones que emergen por las necesidades e intereses de quienes ocupan diferentes posiciones al interior del sistema educativo: autoridades políticas, miembros de equipos técnicos ministeriales, supervisores, docentes y directores de escuelas.

Siguiendo a Carranza (2008) se podría decir que los diversos actores desde los distintos niveles de decisiones de las políticas (meso o nivel de decisiones provincial y micropolítico o nivel de decisiones en la institución escuela) van

resignificando el discurso político e instalando en las instituciones y en las prácticas de acuerdo a los intereses, posibilidades y límites institucionales o subjetivos que se expresan en un permanente interjuego, entre lo estructural, lo institucional y lo subjetivo. Con esto se interpretaría que las decisiones adoptadas en cada nivel, dependen de la interacción de sujetos y organizaciones con capacidad de decisión y autonomía en cada territorio (escuela). Es sabido que la política es traducida de diferentes formas y muchas veces es transformada por el solo hecho de relaciones de poder y resistencia.

En conclusión, las determinaciones de la mesopolítica son aceptadas o rechazadas por la micropolítica institucional, y es en ese núcleo donde el director, desde los procesos de gestión, tendría la ocasión fortuita de ejercer su rol político pedagógico sin perder de vista su carácter de agente estatal y su compromiso con el Estado. Puede estar o no de acuerdo, pero debería cumplir con sus responsabilidades.

En el ambiente escolar de directores y docentes es habitual escuchar la frase: “se debe hacer porque lo bajaron”, compartir términos tan desafortunados podría generar un conflicto para ocultar una posible escasa capacidad en la toma de decisiones de la gestión. Muchas de las reformas fracasan en el interior de las escuelas por interpretaciones incorrectas, por falta de habilidad de quienes las gestionan para invitar a la participación o por una desconfianza, a veces justificada, en políticas de exclusión y desigualdad.

Ante la situación de tensión que se ha planteado, una salida diferente y renovada sería reconocer la importancia que juega el liderazgo del director para impulsar el diálogo en las instituciones educativas, ya que el líder actúa como dinamizador de la participación y como mediador en la búsqueda de consensos entre distintas posturas en beneficio colectivo, sin que esto suponga para el director escolar perder autoridad o autonomía.

- **Construcción del liderazgo pedagógico**

Conceptualización de liderazgo

Como se ha señalado oportunamente la centralidad de esta investigación es la construcción del liderazgo pedagógico del director como garante de derechos, categoría que no adhiere al concepto defendido en otros momentos históricos que

tenía relación con características de personalidad, uso del tiempo o líderes eficaces. Lo expresado no significa que en los antecedentes seleccionados o en el trabajo de campo se puedan llegar a detectar rezagos de comportamientos de viejas teorías y/o modelos.

Para comenzar a descifrar el término, se partió de la definición de liderazgo de Bolívar (2010) “es la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción” (p.5). Esta influencia, no basada en el poder o autoridad formal, se logra cuando una dirección puede persuadir y movilizar a la organización en torno a objetivos comunes.

El mismo autor define al liderazgo como:

Un conjunto de prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras que buscan orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de todos los actores que se desempeñan en la educación. Es decir, las prácticas de liderazgo dinamizan las organizaciones educativas para recuperar el sentido y la misión pedagógica desarrollada a partir de objetivos tendientes a lograr aprendizajes significativos y potentes para todos los estudiantes (p.97).

Es posible afirmar que si se quiere cambiar las escuelas y con ello mejorar la educación, se necesitan directores que desempeñen un liderazgo desde la micropolítica, que inicien, impulsen, faciliten, gestionen y coordinen el proceso de transformación. Con una formación adecuada y con una actitud y compromiso con el derecho a la educación tendrían que ser capaces de ponerse al frente del proceso de cambio. Se sabe que la inclusión y la calidad educativa son prioritarias en la política provincial, para ello urge contar con expertos que construyan un liderazgo pedagógico enfocado hacia la justicia social.

El liderazgo en las escuelas santafesinas

¿Qué significa ser un buen director? ¿Cuál es el rol de sostenedores a favor de más y mejores avances en las escuelas? ¿Será necesaria una carrera directiva?

Se podría aseverar que estos sujetos tienen un rol crucial que impacta directamente en el rendimiento académico de sus estudiantes. Existen numerosos

estudios e investigaciones que muestran casos exitosos de escuelas, que pese a sus dificultades han podido salir adelante y avanzar gracias a sus líderes.

El liderazgo directivo tendría que ser algo que reúna, que sume y que saque lo mejor de toda la comunidad escolar. Un buen liderazgo sería aquel capaz de mudar a los estudiantes, brindar más oportunidades de aprendizaje e invitar a trabajar en equipo con proyectos innovadores y sustentables.

No se trata de mirarlo desde la perspectiva de superhombre, sino como una persona idónea para entregar su capacidad, experiencia y conocimiento con la finalidad de obtener mejores resultados. Ese superhombre o súper mujer se parecería más a un ídolo que a un líder. Es esencial aclarar esta diferencia; el ídolo, curiosamente, tiene gran similitud con el superhombre de Nietzsche (1844) desde donde arranca la primera versión de liderazgo, pero en ningún caso el llamado superhombre goza de virtudes a semejanza con el líder y sí con el ídolo.

Según las aportaciones del pensador suizo citado en Ruiz (2003) "...al superhombre le mueve la voluntad de poder, cuando lo consigue, debe hacer caso omiso de los prejuicios de la gente y centrarse en la desigualdad, porque la igualdad es una débil artimaña de los cristianos y los socialistas" (p.7). Desigualdad es abrazar las jerarquías que marquen las diferencias entre los superiores y los inferiores; muy lejos de la idea que se persiguió en este trabajo.

Las escuelas son instituciones sociales, por lo tanto las problemáticas sociales impactan en su hacer diario, es por ello que se requiere directores que sean parte de la solución y sepan utilizar las oportunidades para mejorar. Deberían ser capaces de tener altas expectativas y sacar lo mejor de su equipo de profesores, construir una cultura singular, tomar decisiones basándose en la evidencia y movilizar a toda una escuela, entendiendo a esta, según la Política Provincial: "como un espacio que contribuye a la construcción de subjetividades necesarias para la incorporación a una ciudadanía" (2014). Recuperado de: <https://www.santafe.gov.ar/index.php>

Pensar en un líder de las escuelas santafesinas, se refiere a un líder pedagógico calificado para colaborar en la construcción de subjetividades, a partir del gobierno de su institución, basado en valores, participación, solidaridad, democracia, diálogo y respeto.

Revisando el concepto sobre liderazgo

Se podría considerar la idea de que el mejoramiento de la educación, entre otros factores, pasa por cambios en el modelo de dirección de los establecimientos educacionales, “el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de dirección en la escuela son elementos fundamentales que determinan la existencia, la calidad y el éxito de procesos de cambio en la escuela” (Coronel, 1995; Fullan, 1996; Gunter, 2001; Murillo, 2004; Northouse, 2004) citados en Murillo (2006,p.1).

En estos años la literatura sobre dirección para el cambio se ha multiplicado fundamentalmente en el ámbito anglosajón. Murillo expresó (2006): “Las paradojas, dilemas y complejidades que subyacen hacen que sea un ámbito escurridizo, difícil de aprehender en su globalidad” (p.1).

En este apartado se realizará un recorrido sobre las diferentes teorías organizacionales de liderazgo a lo largo de la historia. Para ello se seguirá la revisión realizada por Murillo (2006) propuesta en el cuerpo de antecedentes de este trabajo.

a) Teoría de los Rasgos

Quizás sea ésta la más antigua y extendida interpretación acerca del liderazgo. En ella se considera que líder es aquel sujeto que posee un conjunto de cualidades que le permiten lograr una posición de dominio en cualquier situación. Su éxito puede deberse, en buena medida, al hecho que se expresa en la popular idea de que algunas personas nacen líderes, y poseen características peculiares que inducen a otros a querer seguirles. De esta forma, los esfuerzos iban dirigidos a descubrir cuáles eran las características de la personalidad ideal del líder.

Los cientos de estudios amparados bajo esa teoría, sin embargo, no pudieron encontrar características de personalidad, físicas o intelectuales relacionadas con el liderazgo exitoso, ni siquiera la existencia de un líder ideal, dado que éste siempre estará ligado al contexto donde se desarrolla (Watkins, 1989, Northouse, 2004 citados en Murillo 2006, p.3).

No se ha encontrado ni una sola característica que discrimine consistentemente entre líderes efectivos y no efectivos en todo tipo de situaciones. La razón parece

hallarse en el hecho de que aquellas personas que son líderes apropiados en una situación, pueden fracasar en otra situación.

b) Teoría Conductual

Descubierto ese fracaso por describir las características personales de un líder ideal, las investigaciones se centraron en sus conductas y comportamientos. Con ello se inició la llamada teoría “conductual” sobre liderazgo (Short y Creer, 2002).

Murillo (2006) afirmó:

Los estudios desarrollados al amparo de ese marco teórico se desarrollaron en dos líneas diferenciadas: por un lado la investigación sobre las características del trabajo directivo, es decir qué actividades, funciones, responsabilidades asumen los directivos y cómo distribuyen su tiempo; y, por otro, los estudios sobre las conductas sobre los directivos eficaces (p, 4).

En cuanto a la primera perspectiva, es decir a los estilos, se destaca por su influencia en el ámbito educativo la propuesta de Kurt Lewin (1939). Este autor establece tres estilos que resultan pertinentes desarrollar en esta investigación, ya que aún hay rezagos de persistencia.

- Autoritario.

Los entornos de trabajo autoritarios se caracterizan por el hecho de que el líder monopoliza la toma de decisiones. Es esta persona quien determina los roles de los subordinados, las técnicas y métodos que deben seguir para completar sus tareas y las condiciones en que se desarrolla el trabajo.

A pesar de las connotaciones negativas de la palabra autoritario, Lewin (1939) insiste en que este tipo de liderazgo no siempre genera un entorno socioemocional desagradable; las críticas a los empleados son habituales, pero también lo son las alabanzas.

También se caracterizan por participar poco en realización de las tareas laborales en sí mismas. Según las observaciones del autor, este estilo conlleva el riesgo de que se produzca una revolución por parte de los subordinados. La probabilidad de que esto suceda será mayor cuanto más marcado sea su carácter.

- Democrático

El estilo democrático que describió es muy distinto al liderazgo de tipo autoritario. Los que siguen este patrón no toman las decisiones solos, sino que estas surgen como resultado de un proceso de debate colectivo; actúa en un rol de experto que aconseja a los subordinados, y por supuesto puede intervenir en la decisión final si es necesario.

La mayoría de personas tienden a preferir el tipo democrático por encima del autoritario y del laissez-faire, sobre todo cuando han tenido malas experiencias con uno de estos estilos. Sin embargo, este estilo conlleva cierto riesgo de que se produzca una pérdida de eficiencia, especialmente con relación a la toma de decisiones colectiva.

- Liberal o Laissez-faire.

El concepto francés “laissez-faire” se podría traducir aproximadamente como “dejar hacer”, “no intervencionismo” o “liberalismo”, siguiendo la terminología político-económica utilizada por Lewin. Estos dejan que los subordinados tomen sus propias decisiones, aunque no necesariamente se responsabilizan de los resultados de estas. En general se considera que este estilo es el menos eficaz de los tres, puesto que puede llevar a la falta de productividad y de consistencia; es mejor tener un líder activo. No obstante, funciona muy bien cuando los subordinados son personas capaces y con un alto nivel de motivación y además no existe una gran necesidad de comunicación entre los trabajadores.

Para la segunda perspectiva, “características y comportamientos de los líderes eficaces”, sobresale el trabajo de Likert 1961, citado por Murillo (2006). Este autor encuentra que son cinco los comportamientos que definen la conducta efectiva de un líder:

- Fomento de relaciones positivas que aumenten el sentido de valía personal de sus integrantes.
- Mantener un sentimiento de lealtad al grupo.
- Conseguir altos estándares de rendimiento y transmitir entusiasmo para conseguir los objetivos grupales.
- Tener conocimientos técnicos.
- Coordinar y planificar.

Sin embargo esta nueva perspectiva, tal y como señala Watkins (1989), no tuvo éxito ya que se llegó a la conclusión de que el comportamiento ideal siempre dependía del contexto en el que se desarrolla. (p, 3)

c) Teoría de la Contingencia

El modelo de la contingencia aspiró a prescribir un estilo adecuado contingente a factores como las relaciones líder-miembros, los miembros o seguidores de sí mismos, el clima o cultura organizativa y otros factores ambientales. Así aparecieron tres propuestas dentro de este marco teórico que han de ser destacadas: la aproximación de Fiedler (1967), la de House (1971), y la de Hersey y Blanchard (1977)

El profesor Fiedler defendió la idea de que la eficacia de este modelo reside en la relación con dos variables: el estilo -idea procedente de la teoría conductual- y en qué medida este logra controlar la situación. Para el profesor el éxito está en el grado de control del líder sobre su entorno. Si tiene un alto grado de control quiere decir que las decisiones del líder producirán resultados efectivos y podrá influir en el grupo. Por el contrario, si el grado de control es bajo es posible que el líder no influya en los resultados del grupo. El control de la situación depende de tres variables:

- Relación líder-miembros. Se refiere a la relación afectiva entre el líder y sus subordinados. Una buena relación entre el líder y los miembros del grupo asegura un buen cumplimiento de las metas y objetivos que el líder haya planteado. Es la variable más importante en cuanto al control de la situación.
- Estructura de la tarea. Tiene relación con la organización, el orden, la claridad, de las tareas que el grupo tiene que ejecutar. Una tarea muy estructurada necesita una serie de directrices para ser realizada y por ello, el líder ejercer un mayor control sobre los sujetos que realicen dichas tareas
- Poder de posición. Tiene relación con el grado de poder formal que tiene el líder en la organización (Fiedler, 1967).

En conclusión para Fiedler según sean cada una de estas tres variables, de una forma diferente deber ser el estilo asumido para conseguir su eficacia.

Otra aproximación al concepto de liderazgo es la de House (1971) que propuso una teoría que explica la eficacia del líder en la interacción de su

comportamiento y las características del entorno. Este autor identifica cuatro comportamientos del liderazgo directivo, orientado hacia el rendimiento; de apoyo y participativo; y dos variables del entorno: las características de los seguidores y las demandas ambientales, tales como los procedimientos y las normas organizativas, que más contribuyen a la eficacia de los líderes (citado en Murillo, 2006, p.4).

Hersey y Blanchard (1977) por su parte, defendieron la idea que para que el liderazgo sea eficaz todo depende del estilo directivo y la madurez de sus seguidores. Así, definen madurez como la habilidad y disposición de las personas para aceptar la responsabilidad de dirigir su propio comportamiento en una tarea concreta. En esta madurez influye tanto la capacidad del grupo (conocimientos, habilidades o experiencia necesarios para realizar la tarea), como la voluntad (motivación, compromiso o confianza para llevar a cabo la actividad).

En función de la combinación de esas dos variables, establecen cómo debe ser el estilo del director. Así:

- a) Si el grupo no tiene ni capacidades ni voluntad el líder debe dirigir. El líder es el que dirige, establece los objetivos, da las instrucciones, etc., proporciona los qué, cuándo, dónde y cómo.
- b) Si el grupo no tiene capacidad pero sí voluntad, el directivo ha de persuadir. El líder explica sus objetivos e intenta convencer a los sujetos para que las acepten y se impliquen en la tarea. El líder quien proporciona dirección y guía.
- c) Si el grupo tiene competencia pero no voluntad, el directivo hace fomentar la participación. El líder traslada bastante responsabilidad a los seguidores, les alienta a tomar decisiones y facilita su colaboración y compromiso. El papel del líder es facilitar y alentar el ingreso de la participación del seguidor.
- d) Por último si el grupo tiene capacidad y voluntad, el líder ha de delegar. El líder observa y acompaña. Los integrantes del grupo serán quienes tomen las decisiones y lleven a cabo la realización de las tareas. El líder entrega al subordinado la responsabilidad y la instrumentación de la toma de decisiones.

e) Hacia una dirección escolar eficaz

A partir de 1970 se profundiza la idea de liderazgo eficaz. Así, por ejemplo, Sergiovanni (1984) propone cinco estilos que surgen en función del aspecto predominante. Murillo (2006, p.5) realiza la siguiente descripción:

- Liderazgo Técnico:

El director está orientado a la planificación, organización administrativa, coordinación y la distribución del tiempo para las actividades curriculares de forma que se asegure una eficacia óptima.

- Liderazgo Humano.

El director se centra en las relaciones humanas, la competencia interpersonal y en las técnicas de motivación. Enfatiza en el acompañamiento, estímulo y proporciona oportunidades de desarrollo profesional a los miembros del centro. Asimismo promueve la creación y mantenimiento de una moral de centro y utiliza este proceso para promover la participación en la toma de decisiones.

- Liderazgo Educativo.

Las acciones del Director están orientadas a desarrollar la eficacia docente, el desarrollo de programas educativos y la supervisión clínica. En este estilo de liderazgo se pone de manifiesto la influencia mediante el poder experto lo cual posibilita la aceptación de sus propuestas por parte del profesorado y, por ende, su colaboración para adelantar programas orientados al desarrollo curricular. Otras de las actividades que caracterizan este estilo de liderazgo son: el diagnóstico de problemas, la orientación a profesores, la promoción de la supervisión y la evaluación.

- Liderazgo Simbólico.-

El director asume el papel de jefe y enfatiza en la selección de metas y comportamiento. Determina lo que es importante, además hace presencia visible en el centro mediante visita a las aulas, el contacto permanente con los alumnos. En este tipo de liderazgo los intereses educativos están por encima de la gestión administrativa. Un aspecto importante de este tipo de liderazgo es la visión, definida como la capacidad de crear y comunicar la imagen de un estado deseable de condición futura que requiere del compromiso de todos para su realización.

- Liderazgo Cultural:

Caracterizado por definir, fortalecer y articular aquellos valores, creencias y raíces culturales que dan a la escuela su identidad única. Se encarga de crear un estilo organizativo, lo que define a la escuela como una entidad diferenciada que cuenta con una cultura propia. Las actividades asociadas con más frecuencia a este

líder son: articular una misión del centro, socializar a los nuevos miembros a la cultura de la escuela, contar historias y mantener mitos, tradiciones y creencias, explicar cómo funciona el centro, desarrollar y manifestar un sistema de símbolos a lo largo del tiempo, recompensar a quienes reflejan esta cultura. El efecto global de este tipo de líder es la vinculación y creencia de alumnos, profesores, padres y otros miembros de la comunidad escolar en el trabajo del centro

Otro influyente ejemplo es la tipología de estilo de liderazgo escolar elaborada por Leithwood, Begley y Cousins (1990). Los autores definen cuatro estilos de liderazgo.

Tabla 1.

Liderazgo eficaz según Leithwood, Begley y Cousins (1990)

Estilo	Características predominantes
A	Relaciones interpersonales y un clima de cooperación dentro de la escuela
B	Rendimiento de los alumnos y en el aumento de su bienestar.
C	Programas de estudio
D	Administrativo

Fuente: Elaboración propia a partir Murillo. 2005

Un suceso relevante fundamental para el desarrollo de una línea de trabajo sobre liderazgo educativo de carácter netamente pedagógico fueron las aportaciones del Movimiento de investigación sobre Eficacia Escolar.

Las investigaciones que bajo ese paraguas conceptual se amparan, evidenciaron, en primer término la importancia de la dirección escolar para conseguir escuelas de calidad (Murillo, 2005), de tal forma que es difícil imaginarse que detrás de una buena escuela no haya un buen director que la lidere.

f) Liderazgo Instruccional

No obstante, el aporte más grande sobre eficacia escolar en los años 80 fue la aparición del liderazgo instructivo (Citado en Murillo, 2006, p.6)

Se refiere a escuelas que:

- Contribuyen al establecimiento de la misión y las metas escolares.

- Ayudan a generar un clima positivo de aprendizaje.
- Ayudan y apoyan el desarrollo profesional de los profesores.
- Desarrollan, coordinan y supervisan el currículum del centro.
- Fomentan el trabajo en equipo de los docentes.
- Favorecen la participación de la comunidad escolar.
- Tiene altas expectativas hacia los docentes y las comunican.
- Contribuyen a generar una cultura de evaluación para la mejora entre los docentes y el centro.

Esta propuesta que pasó de una dirección centrada en lo burocrático a la preocupación por la enseñanza, aún sigue vigente. Sin embargo esta visión no alcanzó, ya que se basaba en escuelas que funcionaban bien y no pensaba en escuelas que debían mejorar, es decir, priorizaba un alto nivel jerárquico (jefes y subordinados)

Fue así, que se ocasionó un profundo y novedoso cambio sobre dirección escolar; ya no se buscaba “reconocer” características, conductas o actitudes de una buena dirección; ahora resultaba indispensable “proponer” modelos de dirección que contribuyeran a mejorar la educación. A partir de allí surgieron los conceptos del liderazgo transformacional y más recientemente los de liderazgo facilitador, persuasivo, sostenible y distribuido.

g) El liderazgo transformacional

M. Bass (1985) fue quién desarrolló el concepto original, elaborando la Teoría del Liderazgo Transformacional. El psicólogo operacionalizó los conceptos trabajados inicialmente por McGregor Burns a través de investigaciones que inicialmente las trabajó en ámbitos militares, salud, empresarial y luego en los educativos. Así, lo definió teniendo en cuenta las siguientes dimensiones:

Tabla 2*Liderazgo transformacional de Bass*

Componente	Característica
Carisma	Consiste en el poder referencial y de influencia
Visión	Capacidad de formular una misión en la que se impliquen los componentes de la organización en el cumplimiento de los objetivos con los que han de estar identificados.
Consideración individual	Atención a las diferencias personales y a las necesidades diversas.
Estimulación intelectual	Es la capacidad de proporcionar a los miembros de la organización, motivos para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos, las relaciones, los valores y las actitudes.
Capacidad para motivar	Consiste en potenciar las necesidades y proporcionar un apoyo intelectual y emocional.

Fuente: Elaboración propia a partir de Murillo.2005

En definitiva el líder transformacional tiene la capacidad de entusiasmar e inspirar, transmitir confianza e identificarse con la institución, al tiempo que comunica una visión que le permite trascender las tareas organizativas y conseguir una mayor identificación de los objetivos y metas por parte de todos los colaboradores. Asimismo el líder transformacional tiene la habilidad para considerar las necesidades individuales relacionadas con el crecimiento y desarrollo de cada uno de sus colaboradores. Posee una actitud motivadora, la importancia dada a la retroalimentación, la comunicación abierta y la confianza mutua.

En la escuela este tipo de liderazgo (Leithwood y Steinbach, 1993), se basa en tres constructos: la habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado; el desarrollo de metas explícitas, compartidas, moderadamente desafiantes y factibles y, la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y para su personal.

Se caracteriza, por tanto, por ser un proceso dinámico, variante en función de las situaciones y generador de cambios (Coronel, 1995; Leithwood, Tomlinson y Genge, 1996, citado en Murillo, 2006.p, 8) Aparecido el concepto de liderazgo

transformacional, en los últimos años están emergiendo otras propuestas que surgiendo de él, desean superarlo. Entre los más destacados surgen: el liderazgo facilitador y el liderazgo persuasivo.

h) Liderazgo facilitador.

La idea central que define el liderazgo facilitador (Lashway, 1995) es que se ejerce el poder a través de los demás y no sobre ellos. De esta manera, es posible definirlo como los comportamientos que favorecen la capacidad colectiva de una escuela de adaptarse, resolver problemas y mejorar sus resultados (Conley y Goldman, 1994). Sin embargo, frente a la delegación unilateral de tareas por parte del directivo hacia el resto de los miembros de la comunidad educativa, en un ambiente facilitador cualquiera puede iniciar una tarea e implicar a quien sea para participar; el proceso funciona a través de la negociación y la comunicación (Dunlap y Goldman, 1990).

Las estrategias utilizadas para ello son: prever limitaciones de recursos, construir equipos, proporcionar feedback, coordinar y gestionar conflictos, crear redes de comunicación, practicar políticas de colaboración y definir la visión de la escuela. A pesar del énfasis que se pone en la colegialidad, la facilitación del poder no recae en votaciones o en otros mecanismos formales, sino en la existencia de una estructura, de tal forma que quien hasta ahora tuviera normalmente la autoridad legal de ratificar las decisiones continúe haciéndolo.

i) Liderazgo persuasivo

Los profesores Louise Stoll y Dean Fink (1999) proponen el concepto de liderazgo persuasivo a partir de su trabajo con más de un centenar de líderes escolares en las escuelas Halton (Canadá).

Definen cuatro premisas esenciales:

- ✓ Optimismo, el líder mantiene altas expectativas para los otros.
- ✓ Respeto a la individualidad de cada ser humano, respeto que se manifiesta en comportamientos como civismo, educación, cortesía y afecto.
- ✓ Confianza, dado que los seres humanos son interdependiente, la confianza se convierte en la más alta forma de motivación humana.

- ✓ Intencionalidad: los líderes persuasivos actúan a partir de una postura intencionalmente sugerente.

A partir de estas premisas, el liderazgo persuasivo se desarrolla en cuatro dimensiones: la auto-invitación, tanto personal como profesional, y la invitación a los otros, también personal y profesional.

- **Liderazgo sustentable**

Este planteamiento fue abordado en el marco del seminario internacional de la presente maestría: “El Director como acompañante en la enseñanza del Currículo en la Práctica Docente Escolar” dictado por Dra. Helena Rajakaltio (2018) en compañía la Dra. Julia Bernik, Mg. Natalia Díaz y Mg. Milagros Sosa Sálico a cargo del taller de escritura académica.

Se inspira en la definición de desarrollo sustentable presente en el Informe Brundtland de la Comisión de Ambiente y Desarrollo (1987): “La humanidad tiene la capacidad de lograr un desarrollo sustentable –satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de satisfacer las propias necesidades de las generaciones futuras” (Andy Hargreaves, 2009) Recuperado de: <https://saravia.wordpress.com>

Hargreaves & Fink (2003) afirmaron:

El liderazgo y la mejora educacional sostenibles preservan y desarrollan aprendizajes profundos para todo aquello que se propaga y perdura, y lo hacen procurando no dañar, sino, por el contrario, generando beneficios para quienes nos rodean ahora y en el futuro (citado en Weinstein 2016, p.206).

Basándose en la literatura ambiental y empresarial, así como en su estudio de la Fundación Spencer sobre cambios a lo largo del tiempo ,30 años, en ocho escuelas secundarias estadounidenses y canadienses a través de la mirada de los docentes y directivos que trabajaron en ellas durante las décadas de los setenta, los ochenta y los noventa (Hargreaves & Goodson, 2006), crearon un marco general de siete principios de liderazgo sostenible (citado en Weinstein, 2016, p.259).

1. *Profundidad*

El liderazgo sostenible es importante. Debemos preservar, proteger y promover en educación aquello que en sí es sostenible como elemento enriquecedor

de la vida: el propósito moral fundamental de un aprendizaje profundo y amplio (y no un logro medido de manera superficial y definido de forma limitada) para todos en compromiso con los demás y relaciones de cuidado permanente con ellos. El primer principio del liderazgo sostenible es un liderazgo para el aprendizaje y para cuidar de los demás con los demás.

2. Duración

El liderazgo sostenible perdura. Preserva y fomenta los aspectos más valiosos de la vida a lo largo del tiempo, año tras año, de un líder a otro. Como bien señalan Collins y Porras (2000) que aunque los líderes sean carismáticos o visionarios con el tiempo desaparecen.

El desafío de traspasar el liderazgo, de liderar entre líderes y más allá de los líderes individuales con el paso del tiempo constituye un elemento esencial del liderazgo sostenible y del cambio educativo.

3. Amplitud

El liderazgo sostenible se expande. Se sustenta y depende del liderazgo de otros. En un mundo complejo, ningún líder, institución o nación por sí solos pueden controlar todo sin ayuda. El liderazgo sostenible es distribuido; ello corresponde a una descripción precisa de cuánto liderazgo ya está siendo ejercido y también a una ambición respecto de aquello en lo que el liderazgo puede transformarse, de manera más deliberada.

4. Justicia

El liderazgo sostenible no daña y mejora de manera activa el ambiente que nos rodea. No sustrae los mejores recursos de estudiantes y docentes sobresalientes de instituciones cercanas. No crece a expensas de otras escuelas. No perjudica a las escuelas cercanas y a la comunidad local sino que encuentra formas de compartir conocimientos y recursos con estas. El liderazgo sostenible no es autocentrado; es socialmente justo.

5. Diversidad

El liderazgo sostenible promueve una diversidad cohesionada. Los ecosistemas fuertes son biodiversos. Las organizaciones poderosas también promueven la diversidad y evitan la estandarización. En las comunidades sostenibles, el alineamiento no es bienvenido, ya que perpetúa la dependencia jerárquica en sistemas lineales que son frágiles y fracasan. En cambio, el liderazgo sostenible promueve y aprende de la diversidad del curriculum, la pedagogía y las

contribuciones grupales en la organización y redes donde las ideas se enriquezcan en lugar de ser simplemente copias.

6. Inventiva

El liderazgo sostenible no agota sino que desarrolla los recursos materiales y humanos. El liderazgo sostenible reconoce y valora el talento de sus líderes dentro de la organización al comienzo y no al final de su carrera. Cuida de ellos procurando que se cuiden a sí mismos. Renueva la energía de las personas. No extenua a sus líderes a través de una sobrecarga de innovaciones o de plazos irreales para implementar los cambios. El liderazgo sostenible es prudente y lleno de inventiva: no despilfarra sus recursos monetarios o sus personas.

7. Conservación

El liderazgo sostenible honra y aprende de lo mejor de su pasado para crear un futuro aún mejor. Procura preservar y renovar sus propósitos de largo plazo. La mayoría de las teorías y prácticas sobre el cambio apuntan solo hacia adelante. El liderazgo sostenible recupera la memoria organizacional y honra la sabiduría en otros como una forma de aprender, preservar y luego avanzar a partir de lo mejor del pasado.

Hargreaves & Fink (2003) abordan de este enfoque la importancia del liderazgo y su sustentabilidad en el tiempo. Así, a los conocidos cuatro pilares de la formación para el siglo XXI planteados por Delors (1996) proponen agregar la educación para el desarrollo sostenible. Aprender a vivir de manera sostenible apunta a respetar y proteger a la tierra, a adoptar comportamientos que minimicen nuestra huella ecológica, y a coexistir (y cooperar) con la naturaleza. En segundo término plantean la importancia de planificar el traspaso de funciones de un director al que sigue y la preparación de un conjunto de nuevos líderes. Por último expresan la necesidad de expandir el liderazgo entre los miembros de la comunidad no quedando reducido a una persona o pequeño grupo.

En este plano habría una confluencia de este enfoque con el liderazgo distribuido, aunque Fink hace ver las ambigüedades que presenta dicho concepto, así como las diversas formas en que ha sido concebido. En cualquier caso, la expansión del liderazgo refiere también a la calidad de los lazos que se forjan al interior de la escuela, y por ello se vincula con el capital social y la confianza que existen entre los distintos estamentos (Weinstein, 2016, p.15).

En la actualidad, no hay certezas sobre cuál será el modelo de liderazgo que perdure en el tiempo. No obstante, el liderazgo sostenible fue adoptado en el presente trabajo como una oportunidad para resignificar las prácticas de los directores santafesinos.

- **El liderazgo distribuido**

El enfoque distribuido ha sido relevado por la investigación de los últimos años. Dicha concepción, como idea, puede encontrarse, según Hutchins (1995), en la Psicología cognitiva y social, a partir del concepto de cognición distribuida.

Gronn (2010) reconoce la atención de los académicos y de los profesionales de la educación hacia el fenómeno del liderazgo distribuido. Harris (2010) agrega que es uno de los cambios más influyentes que hayan surgido en el ámbito del liderazgo educativo en la última década.

Autores como Gronn (2003), Spillane (2006) y Harris (2009; 2012), con perspectivas conceptuales diferentes, pero con focos tanto en la práctica del liderazgo como en la atención a otros actores influyentes en las decisiones escolares, buscan comprender el liderazgo de forma distinta a la tradicional.

Gronn (2010) hace referencia a un cambio normativo pasando del líder héroe al líder que distribuye, pero también advierte contra la idea de que el liderazgo distribuido signifique necesariamente un menor peso en el rol del director.

Spillane (2006) y Harris (2009; 2012), coinciden en que éste radicaría más en una función de la organización, orientada a distribuir poder e influencia para la convergencia en propósitos académicos compartidos. Tal distribución estaría fundamentada en estimular la interacción social para traspasar poder a otros, generando condiciones y acciones a terceros, más que ejercer el poder desde una perspectiva unipersonal y jerárquica.

Es preciso aclarar el matiz entre distribuir y delegar. Así, Harris (cit. en Zener, 2011), sostiene que la distribución del liderazgo no significa la delegación de tareas del director a los demás, sino más bien, una forma de acción colectiva que integra actividades de muchas personas que trabajan en la escuela para la movilización hacia el cambio y la mejora. Este autor argumenta que los directores exitosos identifican las cualidades de un enfoque de liderazgo singular y adoptan una forma de liderazgo distribuido a través de un trabajo colaborativo y conjunto.

Sin embargo, el análisis de Gronn (citado en Weinstein, 2016) de cuatro proyectos de investigación lo lleva a concluir que los directores conservan un poder considerable: “Ciertos individuos, a pesar de que no monopolizaban el liderazgo, ejercían una influencia desmesurada en comparación con sus pares” (p.29). Se podría decir que este tipo de liderazgo exige una cultura que implica el compromiso de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, en el funcionamiento y en la gestión de la escuela. De esta forma, aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles (Harris y Chapman, 2002 citados en Murillo, 2006, p.10).

Este modelo supone además, una relevante refiguración del papel del director, quien en lugar de ser un mero gestor burocrático, se convierte en un agente de cambio, que percibe y explota beneficiosamente las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común.

Se podría afirmar que el liderazgo distribuido posee diferentes y numerosas acepciones e interpretaciones que han complejizado su conceptualización; no obstante se ha optado por señalar sus principales características siguiendo a Murillo (2006) quién a través de su artículo (señalado dentro de los antecedentes de este trabajo) intentó poner en debate técnico y político la necesidad de redoblar los esfuerzos por conseguir un modelo de dirección que contribuya a conseguir una escuela de calidad para todos.

Entre los principales rasgos del liderazgo distributivo identifica:

- Es un ejercicio de dirección más democrática, “dispersada” en el conjunto de la organización en lugar de ser algo exclusivo de los líderes formales (equipo directivo) (Bennet, Wise, Woods, y Harvey, 2003; Woods, Bennett, Harvey y Wise, 2004)
- Fuerte impulso al liderazgo múltiple del profesorado que parte de una formación basada en el centro, estrategia que permite aprender de los compañeros y de los proyectos puestos en práctica. Los directivos impulsan el desarrollo profesional promoviendo una nueva cultura institucional en torno a una visión de comunidad compartida. Supone romper con el aislamiento y el individualismo.
- El directivo identifica, establece acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las distintas partes.

- Papel más profesional por parte del profesorado, quien asume funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos (Elmore, 2000)
- No consiste en delegar o asignar, desde un lugar central, tareas o responsabilidades a los demás, sino de aprovechar las capacidades y destrezas de todos, pasando funcionalmente de unos miembros a otros según las actuaciones requeridas en cada caso.(p.p., 10-11)

Según Murillo (2006) “esta propuesta tuvo y sigue teniendo una fuerte influencia en el mundo educativo, y sus aportaciones son innegables: así, cambió el enfoque tradicional de una dirección burocrática, centrada en la organización, a una dirección más preocupada por la enseñanza” (p.10).

Finalmente la investigación de experiencias internacionales exitosas de liderazgo precisa que la formación del líder debe defender el principio de distribución como meta, y además, que las escuelas cuyas metas implican facilitar el aprendizaje de los estudiantes dan pie a un mayor margen para la distribución y coordinación de liderazgo, comparadas con las escuelas con metas centradas en la ejecución de programas y prácticas.

Este tipo de liderazgo sería otra oportunidad para pensar el trabajo del director dentro del territorio de escuelas santafesinas.

- **Modelo de liderazgo propuesto**

En este momento se llegaría a acordar con la abundante bibliografía que refiere a que el liderazgo de los directivos es un elemento crucial en la calidad de la educación. No hay dudas del buen funcionamiento de las escuelas que poseen un buen líder de las que no lo tienen. Se trata de una persona que ejerce un rol distinto al de otros momentos históricos; se espera que sea; como se anticipó en apartados anteriores: innovador, transformacional y visionario.

Es importante comprender que los modelos, enfoques y teorías de liderazgo se promueven en el marco de diferentes políticas educativas, por ello sería primordial recuperar algunos conceptos y normas que permitirían justificar las decisiones acerca del modelo optado en este trabajo.

Según Cox 1986) se entiende por política educativa:

El conjunto de decisiones, cursos de acción y discursos que tienen su origen inmediato en las relaciones entre agentes y agencias del (o los)

grupo(s) en control del aparato de gobierno, por una parte, y los agentes y agencias en control del Ministerio de Educación, por otra, que tienen por objeto al sistema educacional, sea en su total o parcialmente, y que afecte a éste de lo alto a lo bajo (citado en Díaz, 2009, p.39).

Las políticas educativas representan un elemento primordial en la conformación del sistema educativo de una nación, por lo tanto le corresponde al Ministerio de Educación la responsabilidad de elaborarlas e indicar cómo se van a desarrollar. Fue fundamental para esta investigación comprenderlas en el momento histórico actual. Para ello se debe aclarar que la Política Educativa Nacional y Provincial, se ubican en el enfoque de los derechos, así se habla del derecho a la educación. El tema del derecho a la educación se ha convertido en un principio universalmente aceptado. La Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) el 10 de diciembre de 1948, exactamente a los tres años de su creación.

Con respecto a la educación, el nuevo aporte de esta declaración, es el alcance universal de dicho derecho. Por ello el Estado debe crear las condiciones para que todos los ciudadanos logren una educación de calidad, y de no hacerlo estaría incumpliendo una de sus funciones fundamentales e indelegables.

Las políticas educativas, en general, se deberían desarrollar bajo la guía de los marcos normativos nacionales e internacionales, que comprometen a los Estados con la educación y los obligan a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad promoviendo así oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para todos. Actualmente, el sistema educativo argentino está regulado por la Ley, sancionada en el año 2006 enmarcándose en la normativa internacional y nacional, y cuyos artículos expresan:

ARTICULO 1º — La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan (2006).

Allí se asigna al Estado la responsabilidad de garantizar la igualdad y la gratuidad de la enseñanza. En este sentido, debería crear las condiciones

necesarias para que esto sea posible ya que además tiene que asegurar tanto el sostenimiento de la educación pública y gratuita, como la unificación nacional del sistema educativo con respecto a la organización y a los contenidos que se enseñan en las escuelas de todo el país. Esto último de incumbencia de la dimensión pedagógica del líder.

Así para que la unidad del sistema educativo sea posible, el Estado nacional debería fijar la política educativa en todo el territorio argentino y controlar su cumplimiento. Esto no implicaría dejar de lado las particularidades regionales y provinciales ya que es importante que las distintas jurisdicciones puedan definir sus propuestas educativas de acuerdo con sus realidades y necesidades, pero podrían hacerlo dentro de los límites impuestos por las pautas y objetivos comunes establecidos para todo el país.

Para lograr estos objetivos, el Estado también es responsable de asignar los recursos económicos que posibiliten la gratuidad, la equidad y la igualdad de la enseñanza. Para ello, en 2005, se sancionó la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075, que establece el presupuesto del Estado nacional, de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el cual está destinado al financiamiento de la educación y no debe ser inferior al seis por ciento (6 %) del producto bruto interno (PBI), meta que se viene cumpliendo desde el año 2010.

Tanto la Ley de Educación N° 26206 como la Ley de Financiamiento N° 26075 hacen referencia a la formación de la carrera docente en todos los niveles. En general, en los últimos tiempos en la región se observa mayor preponderancia de las políticas de liderazgo hacia los directores, sin embargo en nuestra provincia no hubo avances universales. Si bien el dictado de la presente maestría es un claro ejemplo de concretización de la formación continua hay dos aspectos que deberían considerarse: que este tipo de capacitaciones que articulan con el nivel universitario sea para la totalidad del colectivo de directores y que se sostengan a pesar de los cambios de gobierno. Es un primer paso que la provincia está dando desde unos pocos años hace unos años que se construye como una base que se tiene que sostener. Se percibiría que existe una política integral que se ocupa de la formación de los directivos. Por tanto hay que tener un conjunto de políticas que fortalezcan la labor del director para ayudarlo a construir su liderazgo.

Ahora bien, ¿qué tipo de liderazgo sería la mejor opción? Dean Fink (2003) comenta que siempre invita a los directivos escolares a preguntarse si sus

decisiones, prácticas, costumbres o políticas escolares: ¿contribuyen a potenciar el aprendizaje de sus estudiantes? (p.187). Recuperado de: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc>

Pensar la respuesta al interrogante desencadenaría en la necesidad de un líder con perfil pedagógico, involucrado con el curriculum escolar.

En este trabajo se mostraron diferentes características expresadas a través de las voces de varios autores, que a su vez, lo hicieron atendiendo a diferentes perspectivas: sociales, psicológicas, técnicas, etc. y en diferentes tiempos históricos y políticos. Es por ello que se podría afirmar que algunos modelos son más útiles en algunos momentos de construcción del liderazgo y en otros son irrelevantes.

De todas formas, esta investigación reconoce al liderazgo como un proceso que se construye en medio de cambios y conflictos permanentes y propone pensar reformas que reflexionen sobre la resignificación del rol del director poniendo el foco en la idea de un liderazgo que combine la sostenibilidad y la distribución. Andy Hargreaves (2006) señala:

El liderazgo no es ni debería ser algo sencillo. Mientras antes tengamos la oportunidad de ponerlo en práctica, mejor. Es difícil ser un líder exitoso. Más difícil aún es ser un líder sostenible. Los líderes educativos sostenibles promueven y apoyan el aprendizaje sostenible. Los líderes sostenibles sostienen a otros que luchan por la misma causa. Los líderes sostenibles también se sostienen a sí mismos, renovándose de manera permanente y no excediéndose en sus esfuerzos por atender a su comunidad. Los líderes sostenibles mantienen el rumbo, se mantienen unidos y se mantienen vivos (citado en Fink, 2003, p.194)

Cada vez son más los caminos que llevan a los directores a ocuparse de la dimensión pedagógica de sus escuelas y en los últimos tiempos ha crecido la necesidad de hacerlo como respuesta a la demanda de la comunidad. Lograrlo será un proceso que se debe construir, no ocurrirá de un día para otro.

CAPÍTULO III: ENTRE TEORÍA Y PRAXIS

La gestión burocrática y gerencial de los centros educativos, heredada de la modernidad, precisa ser rediseñada con nuevas estructuras capaces de hacer frente a las condiciones más complejas en un mundo más diverso, que posibiliten respuestas contextualizadas y locales. Dados, pues, los límites internos de la acción política para regular la educación, se imponen modos de gestión más horizontales, que impliquen al personal afectado, en una nueva gobernanza de la educación (Bolívar, 2012)

En medio de una época donde la inseguridad y la incertidumbre crecen desmedidamente y forman parte de la cartografía social y escolar surge la necesidad de repensar lo político del liderazgo reconociendo al director como un agente con poder capaz de generar una política democrática. Es oportuno expresar que el concepto de poder permite interpretarlo como un líder ético, democrático y político. No interesa desacoplar al director-líder de su condición de poder ya que la misma es constitutiva de su práctica política.

Se reconoció y reiteró que cada uno de los modelos tiene sus pros y sus contras, pero se deseó dejar en claro que dado lo complejo e impredecible del contexto educativo, no es aconsejable adoptar un solo enfoque a todo acontecimiento y se consideró que los verdaderos líderes deben ser capaces de descifrar cada situación y adoptar la respuesta de liderazgo más adecuada a cada contexto. Es así, que para tomar decisiones pedagógicas el director debe contar con espacios de poder.

Es fundamental, no creer que con un buen liderazgo en cualquier caso redentor, se vayan a resolver los problemas de la escuela, logrando una mejora inmediata de la misma. No basta solamente con ello, pero hubo bases razonables para pensar que un modelo de liderazgo sostenible y distribuido desde la perspectiva de los principios y valores éticos, democráticos y políticos puede ser de suma utilidad para potenciar mejoras garantizando el acceso, permanencia y el aprendizaje de calidad a todos y a cada uno de los estudiantes, atendiendo a cada una de sus singularidades.

La soledad del director: del heroísmo al liderazgo híbrido

Se ha escrito mucho sobre las funciones, los estilos o la formación de los directores, sin embargo no se ha hablado demasiado de sus sentimientos o de su relación con la comunidad. Santos Guerra 2006 expresó: “Pienso que es precisamente en esa peculiar relación donde reside la clave de la autoridad” (p.183)

Aunque en la actualidad de las escuelas de la ciudad se prefiera hablar de equipos de gestión colegiada y no de la figura aislada del director, y este, cuente con equipos sólidos y bien constituidos, nadie puede hacerse cargo de su soledad.

Los relatos recogidos en el trabajo de campo dieron cuenta de los muchos momentos de soledad del director que aún persisten en las escuelas santafesinas. Por ello, quienes ocupan cargos directivos han de saber mirarse a sí mismos, antes de mirar a quienes los rodean, para encontrar y seleccionar las mejores opciones.

Detrás de la seguridad, la firmeza y la solidez que pueda reflejar el cargo del director, se esconde una persona a quien su condición de líder le impone unos retos personales de enorme complejidad. Los líderes pueden aparecer acompañados de otras personas, que los buscan, les obedecen, les sugieren ideas e incluso los halagan, pero siempre llega el momento crítico de tomar las decisiones, y allí, en ese centro neural, por más que intente ganar tiempo o evadirse, siempre estará solo y tendrá que asumir la responsabilidad de las consecuencias de sus decisiones.

Más allá de lo dicho, es indiscutible que no es el único responsable en la escuela, pero ¿qué sería lo que ante algunas circunstancias le ocasiona esa sensación de soledad? En el trabajo de campo fueron recurrentes las frases como: “yo no estoy aquí para que me quieran”, “algunos estarán de acuerdo con mis decisiones y otros no”, “yo debo decidir rápido”.

Parafraseando a Santos Guerra (2019) se explicarán los tipos de soledad. El autor menciona en primer lugar la soledad física. El director está en su despacho y los docentes en la sala de profesores.

Otro tipo de soledad, siguiendo a la propuesta de Santos Guerra es la soledad emocional. El director puede sentirse aislado. Unos se alejan de él por temor y otros por no ser juzgados de amigos o interesados. Hay otros que se interesan por fomentar permanente la crítica destructiva.

Hay un tercer tipo de soledad a la que llamó soledad decisoria. Se refiere a la necesidad de tomar decisiones en solitario. El autor expresó que en España tienen equipos directivos, de modo que muchas decisiones son carácter colegiado (igual

que en nuestro país) sin embargo hay situaciones en las que, por la urgencia o por las condiciones, el director, como órgano unipersonal de gobierno, tiene que decidir sin poder realizar consultas ni llegar a una decisión compartida. Toda la responsabilidad descansaría entonces sobre sus espaldas. Nadie lo puede ayudar. Se encuentra solo ante el deber de elegir, ante la necesidad de decidir. Con todas las consecuencias y la tristeza que eso conlleva.

Existe también, a su juicio una soledad orgánica. El director pertenece a la comunidad, pero es una parte distinta y visible. Tiene poder pero se trata de un poder institucional delegado. Está situado, en solitario, entre el poder y la comunidad. Puede más parte del poder o más de la comunidad. Puede querer agradar, sobre todo, al poder o a la comunidad. Pero está solo en el medio de ambas instancias.

Finalmente habla de una soledad ontológica que tiene que ver con la naturaleza misma de la función directiva. El director está solo, es uno, es un cargo orgánico unipersonal. Puede tener equipo, puede consultar, pertenece a una comunidad pero, en última instancia, hay un Director que representa, se responsabiliza y ejerce su función en absoluta soledad.

Estas realidades producen estados de soledad, pero ninguno es igual que otro. Nunca se está solo de la misma manera. Es preciso recordar, por otra parte, que no es igual estar solo que sentirse solo. Recuperado de <https://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2019/07/06/la-inquietante-soledad-del-director/>

Marturet (2010) expresó:

El director no está solo, ni puede, en soledad, llevar adelante la construcción y realización del proyecto formativo de la institución. En este sentido, el director, en conjunto con el equipo directivo, tiene una responsabilidad sustancial de impulsar al conjunto de los adultos de la escuela para constituirse en un colectivo que trabaja en común (p.49).

Estas realidades producen estados de soledad, pero ninguno es igual que otro. Nunca se está solo de la misma manera. Es preciso recordar, por otra parte, que no es igual estar solo que sentirse solo. La soledad puede estar teñida de muchos sentimientos: tristeza, angustia, temor, dolor, pesadumbre. Pero también de paz, seguridad, fortaleza, serenidad. Es muy importante reconocerla, sentirla, compartirla y trabajarla para ponerla al servicio del crecimiento personal y de la

mejora de la comunidad. Decía Baudelaire: “Quien no sabe poblar su soledad, tampoco sabe estar solo entre una multitud atareada” (citado por Santos Guerra, 2019) .Recuperado de: <https://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve>

En conclusión el director puede sentirse solo en algunos momentos, pero sus prácticas pedagógicas se van construyendo con otros.

¿Cómo pensar, entonces, el liderazgo y la ética en los procesos de gestión?

En la actualidad no se miran solamente las acciones que lleva a cabo un director, sino que interesan además las percepciones y opiniones que tiene toda la comunidad educativa acerca de él. Esto podría encasillarse en lo que se ha llamado liderazgo moral, que difiere de otros enfoques por su énfasis en la integridad. Este asume que el núcleo central debe estar puesto en los valores, las creencias y la ética de los líderes. La autoridad y la persuasión deben ser el fruto de una concepción defendible de lo que es correcto o bueno.

West-Burnham (1997) por su parte analizó dos enfoques sobre el liderazgo que se pueden considerar “morales”. Parafraseando al autor se puede decir que uno, es el liderazgo espiritual, que se refiere al conjunto de principios que muchos líderes poseen. El otro, es la confianza moral concebida como la capacidad del líder para actuar de una manera que sea compatible con el sistema ético confirmado a lo largo del tiempo. La confianza moral del líder demuestra la coherencia entre los principios -el liderazgo espiritual- y la práctica, explica y justifica las decisiones en términos morales, y los sostiene en el tiempo.

En cuanto a lo expresado Sergiovanni señalaba que el liderazgo siempre tiene relación con los valores y la moralidad más que con las cosas burocráticas (2001):

El concepto de liderazgo moral, no está dentro de los enfoques seleccionados para este trabajo, no obstante ha sido propuesto por varios autores y sus aportes son valiosos .Es indiscutible, como señala Sergiovanni, que el director en su trabajo debe conciliar dos imperativos que compiten entre sí, el de gestión y el de moral. Recuperando las manifestaciones de los autores mencionados a los directores de las escuelas santafesinas les correspondería optar por rasgos de un liderazgo ético que garantice el derecho a la educación en el marco de un proyecto institucional que empodere a todos y a cada uno de los actores institucionales.

Se podría afirmar que un verdadero líder sería aquel que logre empoderar a su comunidad. ¿Qué relación tendría el empoderamiento con el liderazgo? El

empoderamiento o apoderamiento (del empowerment en inglés) se refiere a la serie de procesos por los cuales se aumenta la participación de los individuos y de las comunidades, que generalmente se encuentran en una situación minoritaria o de desigualdad en temáticas tales como política, diario vivir y economía, así impulsar cambios beneficiosos para el grupo y sus actuales situaciones de vida.

Generalmente implica, en el beneficiario, el desarrollo de una confianza en sus propias capacidades y acciones, junto con el acceso al control de los recursos, la representación en los cuerpos de toma de decisiones y la participación de los procesos de planeación.

Este concepto comenzó a emplearse en diversos ámbitos, especialmente en agencias internacionales de desarrollo, refiriéndola como un componente fundamental en las estrategias de erradicación de la pobreza (Banco Mundial, 2001; CEPAL, 2001). El término se aplica a todos los grupos vulnerables en un proceso por el cual las personas fortalecen sus capacidades, confianza, tienen visión y protagonismo como grupo social para impulsar cambios positivos de las situaciones que viven.

En cuanto a educación, que es lo que interesa, la filosofía del empoderamiento tiene su origen en el enfoque de la educación popular desarrollada a partir del trabajo en los años 60 de Freire, estando muy ligadas a los denominados enfoques participativos, presentes en el campo del desarrollo desde los años 70.

Para Freire la educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo. "Pedagogía del oprimido" (1968) es una de sus obras dedicada a los oprimidos, y está basada en su propia experiencia como profesor de adultos analfabetos, donde incluye un detallado análisis de clases marxista en su exploración de lo que él llama la relación entre "colonizador" y "colonizado" desde una pedagogía crítica. No es malo empoderarse porque el empoderamiento parte de la alfabetización y desde el conocimiento crítico. Nace de la educación.

Surge entonces la curiosidad ¿Qué es el empoderamiento para las organizaciones educativas? Se puede decir que este término en la esfera educativa busca la relación armoniosa entre la dirección, el docente y los estudiantes. Al respecto Davis y otros autores (1999) acotaron que el empoderamiento contribuye e que los estudiantes y profesores puedan resolver los problemas que se presentan siempre que se les otorguen los recursos e información necesaria para lograr los objetivos. Surge imperioso interpelarse en forma más específica y puntual, ¿qué

significa en las escuelas santafesinas el liderazgo del director como promotor del empoderamiento?

El empoderamiento, según Ávila (2000), es la asignación de autoridad y responsabilidad sobre las actividades definiendo estándares de excelencia, permitiendo la retroalimentación oportuna sobre el desempeño de los miembros del proceso, reconoce oportunamente los logros y crea confianza en el equipo.

El empoderamiento y el liderazgo van de la mano, creando en las organizaciones estrategias para buscar soluciones a las nuevas herramientas, preparando y capacitando al recurso humano para el logro de la excelencia, donde el empleado no trabaja solo ni aislado, sino en equipo.(Chiavola, Parra y Sanchez,2008,p.8)

La capacidad de respuesta a muchas necesidades y oportunidades ya existe dentro de las instituciones, solo que a veces está retenida por directores que impiden el total despliegue del potencial de los miembros de sus equipos o por individuos que no desean prosperar, desarrollarse, ni trabajar en equipo.

Ahora bien, para que el empoderamiento se convierta de verdad en una herramienta transformadora se requiere que la organización educativa se capacite y se responsabilice para la toma de decisiones que estime más conveniente; por supuesto que las líneas y los tramos de control quedarán a un nivel jerárquico por áreas de trabajo.

Actualmente los directores deberían asumir que los docentes, estudiantes y familias son parte importante de la organización, por tal motivo pueden sentirse en pleno derecho de asumir la responsabilidad de poder solucionar cualquier problema que se presente, siempre manteniendo informado al director. De esta forma se crea una comunicación que nutre el crecimiento académico operativo de la institución y el personal, donde pueda reinar la confianza, armonía y el trabajo en equipo.

A pesar de ello, el líder de la organización maneja un cúmulo de información que dependiendo de cada actividad debe hacer llegar a los diferentes actores, sin dejar de monitorear el ambiente, para descifrar amenazas y resolver eficazmente, porque puede ocurrir que la democracia termine convirtiéndose en una forma de gobierno de los mejores: en una aristocracia” (Bolivar, 2002). Con ello, el poder no recaería en el colectivo, puesto que la tendencia natural de la organización sería la creación de jerarquías o liderazgos que no representan al conjunto de los asociados a la organización, sino a sus particulares intereses.

En conclusión, para transitar de una cultura jerárquica a una cultura del empoderamiento el líder debe realizar un esfuerzo importante que se basaría según lo dicho en tres pasos básicos del liderazgo sostenible y distribuido: compartir información con todos, crear autonomía y reemplazar las jerarquías por equipos auto dirigido. Fomentando una verdadera cultura del empoderamiento, será más sencillo para los directores santafesinos diseñar y concretar un proyecto educativo inclusivo que responda a los principios de justicia curricular.

El director y la construcción de la justicia curricular

En este apartado, se explicitará la relación entre el conocimiento y su distribución lo que significa repensar el liderazgo del director a favor de los tres principios en el curriculum: la atención a los intereses de los menos favorecidos (inspirado en Rawls), la participación y escolarización común o principio de ciudadanía y democracia, y la producción-reproducción histórica de las igualdades. (Connell, 1997)

Desde esta perspectiva sería fundamental liderar defendiendo los derechos de los estudiantes. En el marco nacional, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 es un instrumento clave para consolidar el derecho a la educación.

En Santa Fe, el gobierno llevó adelante políticas educativas progresistas que entendieron a la educación como un derecho. A través de un marco participativo y dialógico, las mismas se plasmaron en la política provincial y sus ejes, garantizando a cada estudiante santafesino el acceso, la permanencia, los aprendizajes y el egreso del sistema educativo.

La consolidación de la justicia social y escolar requiere de unas políticas públicas. Daniel Comba (2006) expresó sobre las políticas públicas:

Son líneas de acción y de información adoptadas democráticamente, impulsadas desde el sector público, con distintos grados de participación de diversos sectores sociales, y que buscan solucionar problemas o satisfacer necesidades en la sociedad, o reconocer una situación social como deseable y, en consecuencia, sostenerla (Politikós, 7, p. 14)

Desde esta investigación se propuso un liderazgo que tome partido por la justicia curricular. Para ello se trató de revisar la escuela como espacio de poder lo que llevó a recuperar el concepto de curriculum. Al respecto, Tadeu da Silva (1998) lo definió así:

En él, se concentran y desarrollan luchas en torno a significados sobre lo social, lo cultural y lo político. Es un espacio, donde se expresa determinada visión del mundo, un proyecto social y político. A través del currículum se legitiman y transmiten saberes socialmente relevantes, se producen sujetos, se establecen diferencias, se construyen jerarquías, se crean identidades (citado en Díaz, 2009, p.41)

Por su parte Bourdieu y Passeron (2001), a través de la teoría de la reproducción, afirman que las escuelas reproducen las desigualdades sociales, económicas y culturales a través de sus curriculum.

Para Connell (2006) este proceso es de doble vía, pues tanto la escuela reproduce desigualdad como la propia sociedad reproduce la desigualdad generada en las escuelas. No obstante, han surgido experiencias innovadoras como semilleros de resistencia en la generación y puesta en marcha de currículum democráticos que pretenden revertir las desigualdades y asimetrías vía la educación. Así el currículo puede ser utilizado como un instrumento de control y del poder hegemónico o como un camino para fomentar la democracia, la participación y la liberación.

¿Qué criterios, entonces, guían la construcción de la justicia curricular en las escuelas santafesinas? ¿Como resignificar la responsabilidad que le cabe a los directores a partir de lo que ocurre en las escuelas? Una escuela democrática sostiene como justicia curricular el trabajo de un líder para reducir la exclusión y ofrecer un curriculum democrático.

Díaz (2009) expresó:

De todas formas, se sostiene que el currículum continuamente se está resignificando y, si bien existen lineamientos a nivel macro (estructuraciones y definiciones relacionadas con aspectos ideológicos, políticos, pedagógicos, culturales), en los ámbitos de las instituciones escolares, los actores reconfiguran el sentido otorgado y hacen jugar aspectos, por omisión o por acción, no previstos (p, 42).

El director tendría, frente a este tipo de curriculum, derecho a que se escuche su voz y se aprueben sus ideas, reflexionando sobre los problemas e imaginando posibles respuestas a esos problemas. El análisis del concepto de justicia curricular implica reconocer inicialmente que a nivel global, la educación y con ella los sistemas educativos enfrentan lo que se podría definir como una crisis de paradigma: transitar de modelos educativos con escuelas cerradas hacia la configuración de modelos más sensibles en los cuales estas se reconocerían como parte de una red y espacios abiertos al aprendizaje. En este tránsito, deben reconstruirse los significados sobre conocimiento, aprendizaje, docentes, estudiantes, escuela y del propio currículum.

En virtud de lo anterior, se diría que la justicia curricular tiene íntima relación con la gestión directiva, ya que solicita organizaciones con estructuras horizontales, participativas, democráticas, abiertas al exterior que les permiten ser más proclives al cuestionamiento y la mejora constante. Serían las organizaciones que Canton llamó *adhocráticas* en oposición a las *burocráticas* (2003).

Es innegable que el estímulo a la justicia curricular requiere estructuras tendientes a diseñar proyectos educativos contextualizados que respondan a las necesidades de los estudiantes y la comunidad en su conjunto, en especial de proyectos inclusivos que compensen la desigualdad, garanticen la participación, el trabajo colegiado y la autoevaluación institucional orientados a la mejora del centro educativo. En síntesis proyectos que aborden el concepto de educación desde la perspectiva de la sostenibilidad.

El trabajo del director: entre el pasado y el presente

La dirección escolar ha comenzado a convertirse en objeto de estudio en varios países del mundo. En el trabajo de campo fueron recurrentes las frases: "antes, la función directiva no demandaba tanto trabajo", "para ser director en estos tiempos se necesita trabajar las 24hs", "antes el director era considerado una persona respetable", etc.

Se podría preguntar ¿qué es lo de antes? Gabriela Diker (2005) puntualizó que esta apelación señala una vocación mítica y no histórica. ¿Qué es lo que realmente se extraña cuando se evoca el pasado? Es verdad que la escuela está

siendo interpelada por otros problemas sociales y esto hace que se la entienda diferente. Ahora bien, si miramos desde la perspectiva histórica la escuela de la modernidad que tanto se añora ¿qué sentido le asignaba a la función del director?

Siguiendo a Viñao Frago, se comprende a la dirección de centros escolares como la actividad de coordinación y gobierno de las instituciones educativas, cuya práctica depende de quienes la desempeñen como de la cultura político-administrativa de cada momento en particular y de la cultura escolar de cada institución en especial (2001)

¿Qué discursos se construyeron y que sentidos se le asignaron a su función en nuestro país? Retomando al trabajo de Aguerrondo (2009) mencionado en el cuerpo de antecedentes de esta investigación se propone una revisión genealógica del rol del director.

Se puede comenzar con la ley N.º 1420 sancionada en 1884, primera ley de educación de la República Argentina, que expresó con claridad en su artículo VI los deberes que se le atribuían al director escolar en la fase de organización del sistema educativo argentino, en referencia directa a la función de administración en las escuelas públicas.

Por medio de esta ley, el Estado Nacional –a través de la creación del Consejo Nacional de Educación- comenzó a administrar directamente escuelas en la Capital Federal y los diez Territorios Nacionales que existían en ese momento. En 1905 con la Ley Laínez el estado central crea escuelas en todo el país. Luego entre 1956 y 1978 comienza el proceso de transferencia federal (descentralización administrativa) de las escuelas primarias. Uno de los pilares de la política educativa dictatorial fue retomar y profundizar la tendencia a la descentralización de la educación y la administración escolar que se venía ensayando en el país desde finales de la década del cincuenta. La descentralización no llegó a la escuela. La conducción central siguió burocratizada.

Según Bordón (2017) el poder en la toma de decisiones se observó desde los comienzos del sistema educativo argentino, correlacionada con procesos de elaboración de políticas públicas y de normativas. Así se percibió que algunos planificaban (técnicos) y otros implementaban (administradores), estos últimos directivos y docentes cuya tarea fue implementar los cambios propuestos.

El director identificado como el administrador de las instituciones educativas, fue una marca de origen en el sistema educativo argentino. Sus actividades se

basaban entonces, en el cumplimiento de las normas y las reglas, no había lugar para la toma de decisiones.

En 1972, se creó el Consejo Federal de Educación como órgano de coordinación de la conducción educativa y la administración escolar entre nación y provincias. Durante el gobierno dictatorial de 1976 a 1983, fue retomado el tema de la transferencia de escuelas primarias a las provincias, en el marco de una transformación mundial del modelo de acumulación. La cuestión de las transferencias constituyó uno de los pilares de la política dictatorial de reestructuración económica y social y culminó en la década del noventa, cuando se traspasaron a la jurisdicción provincial los niveles medio y terciario no universitario.

Al respecto Ludueña (2016) afirmó:

“El impacto de la transferencia fue negativo, a pesar de que el argumento explícito haya sido promover la federalización y la democratización, en realidad estuvo originada en la necesidad de cumplir las metas de reducción del gasto público y constituyó una adecuación a las sugerencias formuladas por los acreedores externos...” (p, 44)

Aguerrondo (2009) señaló las principales carencias para el ejercicio de la dirección durante este período: escasa capacidad de liderazgo, tradición de organización jerárquica, dificultad para fijar metas y secuenciarlas, incapacidad para elegir los programas pertinentes; dificultad para formular el PEI sobrecarga de tareas administrativas (sin información para la toma de decisiones) (p.9).

“Con la democracia no solo se vota, también se come, se educa, se cura.” Esta fue la frase elegida por el presidente radical Raúl Alfonsín (1983) para resignificar y poner a la escuela en un lugar de privilegio después de siete años de dictadura militar.

Desde el período de democratización (1984) se trabajó para revertir este perfil. Un momento clave que resulta interesante resaltar fue el de la educación y el lugar del director en la postdictadura. En el Congreso Pedagógico (1984-1988) se reconoció como problema, por primera vez el tema del trabajo del director. En referencia a los diferentes actores Díaz expresó: “El Congreso Pedagógico, más allá de los desaciertos, permitió que muchos sectores sociales tomaran conciencia de la profundidad de la crisis educativa y la necesidad de cambios en el sistema escolar “(2009, p.111)

Hacia fines de los años '80, la dirección escolar, entendida como conducción del establecimiento educativo, comenzó a ser una idea expresada tanto en normativas como en producciones teóricas. Esta idea de conducción se vinculó con una nueva preocupación por la administración principalmente por la bibliografía entregada a los docentes desde la Red Federal de Formación Docente. Posteriormente en 1993 con la Ley Federal de Educación hubo una experiencia en San Luis llevada a cabo por la Red Federal de Formación Continua (RFFC).

Entonces, “coordinación, red de problemas, seguimiento y evaluación de tareas, manejo de relaciones entre los miembros de la institución educativa, apoyo a la comunicación fluida del centro escolar son algunas de las actividades delegadas al director “(Frigerio, Poggi & Tiramonti, 1992, citados en Bordón, 2017, p.5). No obstante lo administrativo siguió siendo la tarea central de la dirección escolar. Recuperado en: <https://www.redalyc.org>

Posteriormente, en un contexto de fuerte crecimiento y fomento de las iniciativas privadas en educación y reorganización del Estado argentino, debido a las políticas de descentralización de los servicios educativos y desinversión en el ámbito público, aparece en los discursos sobre la dirección de centros educativos, el concepto gestión escolar, que llegó para quedarse. En consecuencia Inés Aguerro consideró a la gestión educativa como la capacidad del director de tomar decisiones a nivel micro y su finalidad era conseguir aprendizajes de calidad. (2001)

En el texto de la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) ley vigente que regula el sistema educativo argentino en la actualidad, no se incluyen capítulos específicos dedicados a la dirección escolar. Aparece el concepto gestión en referencia al tipo de gobierno, representación y manejo de los servicios educativos en las instituciones escolares: gestión estatal, gestión privada, gestión cooperativa y gestión social. (Bordón, 2017) Sin embargo se definen propuestas para la carrera directiva (INFoD). Un acontecimiento que da signos de la aparición de políticas para la profesionalización.

Aguerrondo realiza una mirada prospectiva acerca de la dirección escolar proponiendo la necesidad de diseñar una carrera profesional para directivos (2009).

Desde esta investigación se acuerda con la autora y se interpreta que es un tema que debe ser abordado con urgencias desde la política educativa.

Se sabe que hay diferentes autores que han escrito sobre las fases del proceso de las Políticas Públicas. Comba(2006) señala tres fases: el Diagnóstico (Identificar la Demanda Pública o reconocer una situación social como deseable) el Diseño (elaboración de alternativas y decisión política) y la Gestión (implementación –evaluación) y en cada una de ella es posible identificar momentos o fases secundarias.

Se reconoce que no siempre un conflicto pasa a ser problema del poder público, solo cuando es así sube a la agenda pública .En la agenda pública se buscan acciones para que el problema pase a la Agenda Gubernamental y finalmente esos problemas sean objetos de la política pública de gobierno. El liderazgo pedagógico ¿Intenta ser tema de la agenda política del gobierno de turno?

Aguilar Villanueva (1993) se pregunta:

¿A qué se debe que algunos asuntos públicos y otros por nada públicos asciendan sin obstáculos a asuntos de gobiernos y que, en contraste, otros con características de publicidad más clara y contundente sean descalificados, inhibidos, rechazados, o bien aceptados con reservas y puestos en lista de espera? (p.24)

En trabajo de Weinstein y Hernández Vejar (2014) estos autores comparan la situación de Chile y otros siete países latinoamericanos, entre los que figura Argentina, arribando a la conclusión sobre “la escasa presencia del liderazgo directivo en la agenda de políticas educativas”. (p, 54) Destacan los trabajos de Murillo (2012) y Gairin y Castro (2012) que son parte del cuerpo de antecedentes de este trabajo. Sin embargo expresan que estas investigaciones “dejan en la sombra interrogantes mayores sobre la definición de la posición directiva –con sus deberes y derechos– y sobre las políticas puestas en marcha respecto del liderazgo directivo escolar en sus distintas dimensiones...”(p,54)

En síntesis, el tema no ha llegado a las agendas políticas de nuestro país ni de nuestra provincia.

CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO

Una realidad compleja no puede encerrarse en casilleros cuantitativos. Hacen falta, pues, métodos sensibles que permiten captar toda la riqueza y la complejidad del fenómeno educativo en el marco de una institución tan peculiar como es la escuela. M. A. Santos Guerra (2001)

En este trabajo se propuso investigar las prácticas sobre el liderazgo pedagógico que construye un grupo de directores de escuelas primarias de la Región IV de la ciudad de Santa Fe, en el período 2015- 2018.

Como se planteó en el objetivo general, la intención fue explorar modos de construcción del liderazgo pedagógico para luego arribar a reflexiones para construir conclusiones provisionales y/u orientaciones que generen nuevas líneas de investigación y/o nuevas preguntas de indagación. Este capítulo se trazó siguiendo las conceptualizaciones de Sampieri (2006) en referencia a la metodología implementada.

Enfoque de investigación

Atendiendo a los objetivos planteados y a las preguntas de investigación se optó por realizar una investigación con enfoque cualitativo exploratorio para describir y analizar los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas. Así se entrevistó a un director, se analizaron los datos obtenidos, se extrajeron apreciaciones y se realizó una nueva entrevista. Se siguió ese proceso hasta lograr interpretar los datos. Lo dicho ocurrió luego de realizada la entrevista número tres.

El trabajo de campo se realizó en el contexto natural de trabajo, es decir, en las instituciones educativas de cada uno de los entrevistados. Fue llevado a cabo por el propio investigador. Resultaron de gran valor los relatos de experiencias, vivencias y emociones de algunos interrogados, lo que permitió descifrar sentidos y significados que estos le conceden al liderazgo.

La muestra: sentimientos y comportamientos

No fue la intención encontrar a directores superhéroes, ni hubo interés en captar a individuos con particularidades únicas y exclusivas, sino que se los buscó por características externas (mencionadas en el marco metodológico) que dieran indicios que al trabajar con ellos en sus propios contextos se obtendrían aportes válidos para el presente estudio.

Se eligió a personas, no a sus instituciones, porque se pretendió inquirir sus experiencias, perfiles y vivencias en la construcción de prácticas de liderazgo en un enclave sociocultural e histórico. Es interesante mencionar que no se trató de biografías o autobiografías, ya que si bien fue considerable la experiencia, no interesó describir a las personas ni trabajar con sus narrativas, el objetivo fue explorar su estilo de liderazgo. Seguramente, aparecerá algo de su biografía personal y laboral, pero no todo.

Peshkin (1988) expresó que en la investigación la subjetividad es inevitable y no se puede eliminar. El autor se refirió a todos los investigadores y cualquiera sean los métodos utilizados -cualitativos o cuantitativos- aunque muchas veces no son conscientes de ello ni lo tienen en cuenta de un modo significativo.

Por lo expuesto, desde el comienzo de la investigación, se intentó minimizar la subjetividad con el fin de no interferir en las respuestas de los entrevistados, ya que investigador e investigados son directores. ¿Se podría pensar que el investigador quería encontrar el reflejo de su propio hacer? El investigador no puede dejar de lado su persona, no puede despojarse de lo que es, de lo que siente y de lo que piensa por ello fue importante el autocontrol para detectar cuando intervenían sus sentimientos y conseguir un trabajo que resulte del colectivo de entrevistados y no de la experiencia personal.

En la última década se ha valorado la importancia de incluir en las investigaciones las emociones y sentimientos. ¿Pero hasta dónde llegar? Desde el comienzo del trabajo se decidió definir una línea divisoria y tomar una postura de no hacer autoreferencia, sortear relatos de historias íntimas o cuestiones incómodas o hirientes. Las entrevistas se fueron combinando con anécdotas y momentos de catarsis, si bien el investigador demostró sentimientos de empatía, nunca fueron para aprobar o desaprobar experiencias.

Es interesante compartir que al momento de pensar en ellos como parte de una muestra de expertos, para el asombro y consternación del investigador muchos directores se negaron. Se pudieron percibir sentimientos de desconfianza frente a

otro que es uno igual que lo investiga, miedos a dichos que sean mal entendidos desde esferas ministeriales y confusión ante una posible evaluación. Todas estas demostraciones de sentimientos fueron parte del proceso de investigación, no obstante el investigador demostró flexibilidad para garantizar la validez del estudio (Simons.p.134)

Con los directores que aceptaron ser parte del trabajo de campo, se generaron encuentros sin condiciones, con gran predisposición y con un alto grado de objetividad y compromiso que fue valorado al momento de las interpretaciones y conclusiones. Se mostraron interesados en contribuir, a ser parte de propuestas que enriquezcan el liderazgo pedagógico y entusiasmado por ser parte de la muestra.

¿Cómo comportarse con quiénes se interactúa? Durante los encuentros, precisamente, en el momento de las entrevistas se respetó a los directores consultados y se les aseguró un marco de discreción en cuanto a su identidad y a la de sus escuelas. Es evidente que para el lector pueda interpretar las voces de los protagonistas se debió contextualizar a estos sujetos ya que las conclusiones serán de conocimiento público.

Previamente se realizó un protocolo de entrevista en el que se presentaron los objetivos de la investigación, el tipo de participación esperada y el uso que se realizaría de los resultados (definido en el marco metodológico). Para algunos autores (Robles-Silva, 2012) se trataría de un consentimiento informado o el principio de no hacer daño.

No obstante el procedimiento de traslado de datos obtenidos al terreno de la investigación no fue nada fácil, ya que muchas veces creer que los participantes tienen una idea clara y acabada sobre el alcance del estudio o proyecto en el que van a participar por diversas razones, es más una suposición que una realidad.

En primer lugar, no siempre resulta fácil explicar los objetivos de una investigación en un lenguaje claro y accesible; menos aún su alcance en términos de consecuencias (daños versus beneficios) que ni quienes investigan pueden muchas veces prever. Esta dificultad tiene una solución relativamente sencilla si se asume que es precisamente esto lo que se debe transmitir para evitar la creación de falsas expectativas, sobre todo las referidas a los resultados y potenciales beneficios derivados de la investigación y de la relación con el o la investigadora

Los resultados y la confidencialidad

Muchos de los entrevistados manifestaron no tener dificultades en que sus respuestas sean publicadas. Otros interactuaron con libertad y confianza con el investigador, pero solicitaron suspender la grabación o no transcribir determinados comentarios.

Es interesante recordar que se trabajó con profesionales con antigüedad en el cargo, con un largo recorrido laboral y gran experiencia. Algunos de ellos pronto a jubilarse, situación que en algunos casos fue positiva ya que los animó a expresar lo que tal vez en otro momento de su carrera, tal vez, no hubieran dicho.

Si bien se aseguró la confidencialidad y anonimato, como se expresó anteriormente, surgió interrogarse si se debían volcar los resultados ¿caben la confidencialidad y el anonimato? La respuesta en este caso es sí. Se dieron solamente indicios de los ámbitos en que se desempeñan para que el lector pueda llegar a interpretar su realidad. Evidentemente se podrían realizar hipótesis acerca de quiénes son esos actores, pero serán conjeturas exclusivas de los lectores y completamente ajenas al investigador.

Criterios y selección de la muestra

Para delimitar la muestra se pensó ¿qué casos interesan? ¿Por qué esos casos? ¿Cuántos? ¿Dónde se los puede encontrar?

Es sabido que la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, lo que se buscó fue “la profundidad y la calidad más que cantidad” (Sampieri, 2006, p.561)

Se definió una muestra de 10 (diez) directores con una antigüedad no menor a 4 (cuatro) años en el cargo, ya que la exploración abarcó el período 2015-2018.

Se seleccionó una muestra dirigida de expertos porque fue primordial la experiencia de directores idóneos en el tema y con una trayectoria laboral que justifique los objetivos del trabajo.

Se consideró que el conjunto de directores seleccionados para la investigación fue representativo del fenómeno a estudiar. Fue una muestra realista, al alcance del investigador con recursos asequibles para recolectar y analizar la información. Se decidió acotar la muestra en los sujetos directores, ya que el

planteamiento del problema es la propia construcción del liderazgo pedagógico, por lo tanto, no resultaron necesarias las miradas u opiniones de otros actores acerca de lo que significa ser un líder pedagógico. No obstante podría ser interesante para futuras líneas investigación.

Los criterios que se tuvieron al momento de escoger la muestra fueron:

- Sistema de gestión de las escuelas dónde trabajan los directores: pública.
- Nivel de escolaridad de las escuelas: primario.
- Categoría de las escuelas: 1ª y 2ª.
- Cargo: Director de 1ª o 2ª categoría en función Director (No VD)
- Situación de Revista: titulares o interinos.
- Acceso al cargo: por antecedentes y oposición.
- Antigüedad en el cargo: no menor a cuatro años.
- Región : IV

En la Tabla 3 se realiza una breve síntesis de datos relevantes de la trayectoria de los entrevistados con datos recogidos del trabajo de campo que figuran en la parte III del protocolo de entrevista. Dichos criterios de clasificación aportan información para comprender el perfil profesional y laboral del entrevistado.

Los mismos son:

- Género: de los 10 entrevistados 8 son mujeres y 2 hombres. “Es un rol en el que predominan las mujeres” (Aguerrondo,2011, p.13)
- Antigüedad: se discriminó en el cargo, en otro trayecto directivo (vicedirección) y en la escuela. El dato fue un indicador altamente significativo para el ejercicio del liderazgo, ya que la muestra se eligió considerando la experiencia en el cargo, porque es diferente la experiencia y conocimiento de un director que accedió al cargo con un recorrido previo por la función vicedirectiva de aquel que pasó directamente del grado de clases a la dirección.

Así mismo, fue sumamente conveniente considerar la antigüedad que poseía en la escuela, dado que por lo general lleva un tiempo conocer el territorio, sus actores, las relaciones, etc.

- Situación de revista: titulares o interinos (Dec.3029/12)¹

¹Decreto 3029/12. *Sistema Único De Reglamentación de la Carrera Docente* (Ministerio de Educación De Santa Fe, 2012)

Tabla 3*Datos de los entrevistados*

N°	D/E	Género	Antigüedad			S/R
			EE	VD	TC	
			EE	VD	TC	T
1	DCS	F	12	-	12	T
2	DSB	F	5	7	12	T
3	DNR	F	4	-	12	T
4	DGA	F	4	8	12	T
5	DCG	F	4	8	12	T
6	DSS	F	4	6	12	T
7	DJB	M	4	8	12	T
8	DPS	M	4	8	12	T
9	DVS	F	8	4	12	T
10	DAM	F	4	8	12	T

Nota: D/E: Director Entrevistado; EE: En esta Escuela; VD: Vicedirector, TC: Tramo Completo de antigüedad en la Dirección

Cabe aclarar que en el trabajo de campo los entrevistados fueron identificados con un número y letra para resguardar la confidencialidad.

En la Tabla 4 se agregan datos para completar el perfil profesional. Los mismos son:

- Ascenso al cargo: sistema de ponderación por antecedentes (antigüedad en la carrera docente, formaciones, participación en congresos, etc.) y por oposición (examen). Otra posibilidad es que hayan ascendido por escalafón interno de la escuela, por ello no fue requisito ser director titular. No obstante haber pasado por examen.
- Nivel de formación: el título con competencia (maestro normal, profesor de nivel primario o profesor de especialidades)

Tabla N°4
Acceso al cargo y Título

N°	Acceso al cargo por concurso	Título con competencia
1	X	Prof.N.P
2	X	Prof.N.P
3	X	Prof.N.P
4	X	Prof.N.P
5	X	Prof.N.P
6	X	Prof.NP
7	X	Prof.N.P
8	X	Prof.N.P
9	X	Prof.N.P
10	X	Prof.N.P

Nota: Prof.N.P: Profesora de Nivel Primario

- Además de los títulos de competencia y grado se valoraron los estudios de formación continua estrictamente relacionados con la función directiva: postítulos de grado y postgrados.

Tabla N°5*Otros títulos y formación continua*

N°	Otros títulos	Formación Continua	
		Postítulos	Posgrado
1		X	
2	Lic. en Gestión Directiva (Terc.)		Maestría S/F
3	Prof. en Cs. de la Educación.	x	
4	Lic. en Gestión Directiva (Terc.)		
5	Lic. en Psicología		
6	Lic. en Gestión Directiva(Univ./T)		Maestría S/F
7		X	
8			
9			
10		X	

Elaboración Propia. Nota: S/F: Sin finalizar

Unidad de Análisis

Directivos de diez instituciones educativas de nivel primario de diferentes secciones de la Reg.IV de la ciudad de Santa Fe.

Si bien en el apartado anterior se describió con precisión el perfil laboral y profesional de cada director, ahora resulta oportuno especificar las características y contexto las instituciones educativas que gestionan.

La Tabla N° 6 se diseñó en el marco del Dec.4720/61² que es el reglamento general de escuelas primarias que compila las normas que la provincia realizó para las escuelas. De dicho documento se tomó solamente la clasificación y categorización de escuelas por barrio y cantidad de alumnos.

²Dec.4720/61 *Reglamento General de Escuelas Primarias*. (Ministerio de Educación de Santa Fe,1961)

A continuación, con el fin de evitar datos irrelevantes, se transcribe solamente parte de la clasificación, es decir, la que guarda semejanza con los centros investigados.

- En cuanto a la clasificación por su ubicación expresa:
 - ✓ Urbana: Categoría "A". Cuando en la localidad existen:
 1. Servicios asistenciales básicos permanentes (médico unidad sanitaria)
 2. Provisión regular de alimentos combustibles.
 3. Medios de comunicación regulares (transporte, postales y telefónicos)
 - ✓ Periférica: Categoría "AB": Las escuelas que estén ubicadas en el radio urbano que cumplan con una de las tres condiciones siguientes:
 1. Ubicadas en calle de tierra a cuatro (4) cuadras o más del pavimento.
 2. Con un 75% o más de alumnos en situación socio-económica deficiente (Boletín de Educación N.º 9/82 pág. 12 y 13) cualquiera fuera su ubicación.
 3. Ubicadas a una distancia menor de 3 km por camino de tierra o menor de 5 km por ruta pavimentada, contados desde el límite de la zona urbanizada.

En el mismo decreto se definen otras categorías que no serán desarrolladas, ya que no forman parte de los datos de este trabajo.

- En referencia a la categorización por cantidad de alumnos define:
 - ✓ 1ra. Categoría: desde 401 hasta 800 alumnos;
 - ✓ 2da. Categoría: desde 171 hasta 400 alumnos;
 - ✓ 3ra. Categoría: desde 61 hasta 170 alumnos;
 - ✓ 4ta. Categoría: hasta 60 alumnos (Dec.4720/61.

Tabla 6

Escuelas: Categoría por ubicación y categoría por cantidad de estudiantes.

N°	Director	CATEGORÍA DE LA ESCUELA	
		Por ubicación	Por cant.de alumnos/as
1	DCS	A	1 ^a
2	DSB	A	2 ^a
3	DNR	A	1 ^a
4	DGA	A	1 ^a
5	DCG	A	1 ^a
6	DSS	A	1 ^a .
7	DJB	A	1 ^a .
8	DPS	AB	2 ^a
9	DVS	A	2 ^a
10	DAM	A	2 ^a

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de entrevistas

Otras cuestiones significativas que aparecieron en el relato de los directores como facilitadores u obstaculizadores de las prácticas pedagógicas de su liderazgo fueron: el número de vicedirectores que forman parte del equipo directivo, cargo de secretario y servicio de comedor escolar. Para exponer lo mencionado se diseñó la Tabla N° 7 que discrimina los tres indicadores mencionados, ya que además, al momento de realizar el análisis de datos generaron algunas diferencias entre las funciones, experiencias y vivencias de los directores.

Tabla 7*Cargos de vicedirector, secretario y servicios de comedor escolar*

N°	Integrantes del Cargo TD en función VD	Cargo Secretario	de Servicios alimentarios	
			Comedor	Copa de leche
1	2	NO	SI	SI
2	1	NO	SI	SI
3	3	SI	NO	NO
4	3	SI	NO	NO
5	2	SI	SI	SI
6	3	SI	NO	NO
7	2	SI	NO	SI
8	1	NO	SI	SI
9	1	NO	NO	SI
10	1	NO	NO	SI

Nota: TD: Tramo Directivo

Los instrumentos: las entrevistas.

Los instrumentos empleados fueron 10 entrevistas semiestructuradas.

Se optó por ello dado que el investigador quería lograr un intercambio de información con el entrevistado (Sampieri, 2006, p.673) y a través de esa comunicación indagar las hipótesis predefinidas y construir nuevos significados acerca de las prácticas pedagógicas de liderazgo.

Otra cuestión que se consideró para tal elección fue la dificultad de observar el fenómeno y la incomodidad que podía generar, ya que se trataba de colegas del investigador.

Tomadas las decisiones del instrumento de recolección de datos se procedió a armar un protocolo de entrevista semiestructurada. Los pasos a seguir fueron:

- Armado del esquema de protocolo en partes.
- Parte I: información acerca del objetivo general, específicos y metodología.

- Parte II: información para el investigado acerca de la muestra, su participación, los beneficios, la confidencialidad y el conocimiento de los resultados.
- Parte III: formulario de consentimiento (2 ejemplares firmados)
- Parte IV: formulario de datos generales del entrevistado y de la escuela en donde trabaja.
- Parte V: guion de preguntas.

Para el guión de preguntas se siguió la clasificación de Mertens (2005) citado por Sampieri. Así se optó por diseñar preguntas de conocimiento, opinión, sensitivas, sentimientos y antecedentes, con el objeto de encontrar respuesta sobre el problema planteado en los relatos de los propios protagonistas desde sus experiencias, sensaciones, emociones y vivencias en el proceso de construcción del liderazgo. Las mismas se organizaron en torno al problema y los objetivos planteados. (2006, p.599)

En cuanto al espacio, las entrevistas se llevaron a cabo en el contexto real, es decir en la escuela donde se desempeñaban los directores. Previamente se solicitó un ambiente físico propicio y cómodo donde se pudiera trabajar con pocas interrupciones. En la mayoría de los casos el investigador fue recibido con una excelente bienvenida, organización y disponibilidad previamente pactadas entre cada director y otros actores de su escuela (vicedirectores, secretarios, asistentes escolares, docentes) para concretar el encuentro sin interferencias. Algunos dispusieron un tiempo extra-laboral o alguna fecha sin asistencia de alumnos a la escuela.

En referencia al tiempo de duración se consideró la disponibilidad de los entrevistados. No obstante se les solicitó una disposición de 1(una) hora reloj para cada entrevista entendiendo este tiempo prudencial por la gran demanda laboral de los entrevistados y con la intención de no cansarlos. Finalmente duraron entre cuarenta y cinco minutos y una hora. El trabajo de campo se realizó entre noviembre de 2018 y marzo de 2019.

Para proceder a la realización de las entrevistas, en primer lugar se estableció comunicación con los directivos de las instituciones informándoles sobre el trabajo que se estaba desarrollando y el interés en entrevistarlos, explicándoles que reunían determinadas condiciones y sus experiencias eran potentes para la investigación. Posteriormente vía e-mail se les envió el protocolo que destrabó significativamente las dudas, ya que algunos sujetos no se sentían muy seguros de participar. No

obstante, en el camino se generaron algunos sobresaltos inesperados explicados en un apartado anterior, ya que algunos de ellos, los menos pensables, se negaron a participar de la investigación evadiendo de la propuesta. Sobre la marcha se fueron buscando nuevas unidades de análisis accesibles a las posibilidades del investigador para lograr un nuevo esquema de diez directores.

De esta forma con un nuevo esquema de la muestra y ante la respuesta positiva de los directivos seleccionados, en algunos casos se realizó una visita formal donde se entregó en formato papel el protocolo y en otros, comunicación vía mail para acordar la forma en que se realizarían las entrevistas. El investigador organizó una agenda con fechas y horarios.

Tabla N° 8

Entrevistas: fecha, espacio y duración.

Orden	Director	Fecha	Espacio	Tiempo de Duración	de Interrupciones
1.	DCS	07/11/18	Su escuela	65 min.	NO
2.	DSB	22/11/18	Su escuela	49 min.12seg	NO
3.	DNR	07/11/18	Su escuela	60 min.	NO
4.	DGA	30/11/18	Su escuela	55 min.	NO
5.	DCG	04/12/18	Su escuela	55min 47seg.	Leve
6.	DSS	13/12/18	Su escuela	1h 4min	NO
7.	DJB	20/12/18	Su escuela	1h	NO
8.	DPS	26/12/18	Su escuela	45 min.	NO
9.	DVS	27/02/19	Su escuela	56 min	NO
10.	DAM	04/03/19	Su escuela	50min.13 seg.	Leve

Nota: Elaboración propia.

Las entrevistas fueron grabadas, utilizando el celular del investigador, quién hizo varias pruebas de ensayo previas a cada reunión, para constatar la calidad y memoria del artefacto. En el campo no se descuidó la motivación o interés del investigado por lo que las preguntas se fueron engarzando, cambiando de orden o agregando nuevas, ya que no todas estuvieron predeterminadas, pero sin descuidar los objetivos que se pretendían lograr.

Se utilizó un lenguaje adecuado a cada entrevistado, con algunos había mayor cercanía y confianza por haber transitado algún trayecto laboral o pertenecer a la misma sección supervisada y con otros, ese clima de empatía y espontaneidad se fue generando en el mismo momento del encuentro. Se debe resaltar que se procuró trabajar con los directores de mayor experiencia. Leer y reorganizar las respuestas en categorías para interpretarlas fue una tarea importante en el análisis

Las entrevistas, lejos de demandar tiempo, permitieron a los investigados, según sus palabras, recuperar anécdotas y significados de sus trayectorias y prácticas que nunca antes habían mirado tan minuciosamente y el sentirse útil y reconocido, les resultó representativo. Al cerrar cada encuentro se le preguntaba al entrevistado si tenía alguna duda o deseaba agregar algo.

Finalizada se transcribía inmediatamente la grabación en paralelo con las anotaciones obtenidas. Una aplicación muy útil fue la función de dictado de voz de Google Drive, por lo que se activaba la grabación desde el celular y el procesador transcribía. Se debe aclarar que existe un retraso inherente entre la emisión y ejecución del procesador y se producen cambios de formato que el investigador debió corregir, a pesar de ello, resultó un recurso muy útil para la engorrosa tarea de transcribir cada entrevista.

A medida que se transcribían se realizaban pulidos de las preguntas hasta tener una guía adecuada y suficientes casos. En algunas oportunidades se hizo necesario establecer un nuevo contacto, ya que habían quedado datos generales incompletos (matrícula de la escuela, categoría, etc.).

Fuentes de información (primarias o secundarias)

- Primarias o de primera mano: Es la información de campo. Es la que se recogió “in situ” de las escuelas seleccionadas directamente de los directores.
- Secundarias: es la información que se obtuvo a través de los seminarios de la maestría, apuntes de profesores, fuentes bibliográficas sugeridas y documentos.

Análisis de información e interpretación de los datos

¿Cómo darle sentido a los datos recogidos? En el proceso cualitativo la recolección y análisis se realizan prácticamente en paralelo (Sampieri, 2006).

Logrado un conjunto de datos cualitativos se procedió a organizarlos, describir las experiencias de los entrevistados en sus contextos, reconstruir las historias, poner los datos en el centro del problema planteado y relacionarlos con la teoría fundamentada.

Finalmente se decidió analizar la información recabada en las entrevistas, a partir de la sistematización de su contenido en torno a una serie de categorías de análisis, definidas a partir del problema y de los objetivos planteados en la guía de la entrevista y de los que surgieron de los testimonios y declaraciones. Las mismas fueron:

- Perfiles de prácticas de liderazgo pedagógico.
- Experiencias y vivencias en la construcción de prácticas de liderazgo pedagógico
- Tensiones y estrategias presentes en la construcción de prácticas de liderazgo pedagógico.

Para concluir, se realizó un informe de tipo formal. Se ordenaron los capítulos partiendo desde la introducción, planteo del tema, objetivos, antecedentes, marco teórico, marco metodológico hasta el último capítulo con las conclusiones provisionales y /o recomendaciones según lo hallado en el campo.

En cuanto a lo descriptivo -que puede aparecer- es porque se pretendió demostrar al lector la veracidad de los datos agregando recortes de entrevistas, citas textuales, anécdotas, etc. El trabajo buscó ser un pequeño aporte a los estudios existentes sobre prácticas de liderazgo pedagógico de los directores de escuelas primarias a partir de un trabajo exploratorio y resignificar el tema para que pueda ser parte de las agendas de las políticas públicas de la provincia de Santa Fe. El mismo fue revisado por la directora del trabajo final y los evaluadores de los encuentros de escribientes I y II.

CAPÍTULO V

ANÁLIZANDO LAS VOCES DE LOS PROTAGONISTAS

En la realidad de cada día, situarse en la posición ventajosa del extranjero es poder mirar con perplejidad e interrogativamente el mundo en que se vive. Es como volver a casa después de una larga estancia en cualquier otro lugar. El que regresa a casa percibe en su ambiente detalles y formas que nunca había visto antes. Descubre que tiene que pensar de nuevo los rituales y las costumbres de su pueblo para poder entenderlos... ahora, mirando con ojos nuevos, no puede, sin más, asumir el patrón cultural heredado. Quizás le parezca arbitrario, incoherente, deficiente. Para darle sentido otra vez debe reinterpretar y ordenar todo aquello que ahora ve a la luz de su nueva experiencia. Debe, conscientemente, decidirse a indagar [...]
(Larrosa, 1995)

En este apartado se presentaron las voces de los entrevistados analizadas a la luz de los conceptos del marco teórico que, desde una perspectiva de políticas públicas focaliza en las miradas pedagógicas y sociológicas para mejor entender la construcción del liderazgo; en tanto- proceso de decisiones pedagógicas para la mejora de las escuelas en cada contexto institucional, y en los diferentes escenarios socio-políticos que ha correspondido la gestión.

La organización de los datos de las distintas entrevistas en categorías, facilitó una comparación de los mismos dentro y entre estas en un interjuego con las preguntas. La interpretación permitió otorgar significados a las concepciones, vivencias y experiencias de los entrevistados en su contexto en tensión con el marco teórico y objetivos de los que se ha partido en este trabajo. A partir del recorrido se procuró acercar un conjunto de revelaciones sobre el problema planteado.

Se trató de una serie de consideraciones que permitieron delimitar los principales hallazgos, interrogantes y problemas recogidos durante la investigación, al tiempo que generaron nuevas preguntas para profundizar el desarrollo de políticas públicas e institucionales en referencia al objeto de estudio.

A lo largo de la investigación se han explorado las prácticas de liderazgo pedagógico de directivos de la ciudad de Santa Fe. Se ha procurado indagar la siguiente cuestión: ¿Cuáles son las prácticas sobre liderazgo pedagógico que construye un grupo de directores de escuelas primarias, de la Región IV de la ciudad de Santa Fe, en el período 2015-2018?

Con la intención de ordenar temporalmente la construcción de las prácticas en un primer momento del trabajo de campo, las preguntas de las entrevistas fueron:

- ¿Cómo accedieron al cargo? ¿Qué representaciones tenían acerca de la función directiva?

*“Yo rendí porque quería progresar en mi trayectoria laboral. Era un desafío personal. Soñaba con ser una directora a la que quieran todos, tener presencia y que no falte nada en la escuela: computadoras, biblioteca, laboratorio. Todo lo que estudiamos para acceder al cargo no me sirvió de mucho, porque teníamos la ley federal, los CBC ³ y el diseño curricular. ⁴. No existían los NAP, ⁵ ni hablar de los NIC.” **D2.SB***

*“Mis representaciones eran ser una buena directora. En primer lugar fue un desafío personal y estuve impulsada por colegas. También el interés por los ingresos económicos. Yo quería ocuparme de todo, de infraestructura y lo pedagógico. Nosotros siempre comentamos, cuando nos reunimos con colegas, que la formación que nos dieron en el 2003 fue ligera, nos dieron el manual (...) famoso, el lila y (...) En cambio la última formación para ascenso de directores, la del 2007, fue con foros y evaluación permanente y a partir de allí ya se comenzó a hablar de liderazgo pedagógico y justicia curricular del director.” **D3.NR***

*“Ascendí por concurso. Mis representaciones eran (...) ser un buen asesor, acompañante, ocuparme de las cuestiones pedagógicas. Recuerdo siempre que cuando rendimos nos preparamos con una concepción de gestión completamente (...) para mí, distorsionada de la realidad. Manejábamos ideas o conceptos relacionados con la equidad, eficacia y eficiencia. El director debía ser un gran administrador de los recursos, como si gestionara una empresa, no pensábamos en ser líderes pedagógicos.” **D4.GA***

*“Yo estaba feliz trabajando en el aula. Ni pensaba estar en una dirección. Pero como en mi vida me faltaba algo probé rendir el concurso de dirección. Creo que salí número (21...) Entonces así me di cuenta, de un día para otro, que podía entrar en una dirección. ¡De un día para el otro! Recuerdo que un fin de semana busqué el mapa de las escuelas (...) Así tomé la escuela (...) en el medio de la ciudad. Me acuerdo perfectamente de la situación. Yo era docente y estaba armando el acto del 25 de mayo y pensaba: cuando yo esté en la dirección le voy a ayudar a los docentes, no como ahora que mi director no me ayuda en nada”. **D5. CG***

³Los Contenidos Básicos Comunes son la definición del conjunto de saberes relevantes que integraran el proceso de enseñanza en todo el país, concertados en el seno del C.F.Cy E. dentro de los lineamientos de la política educativa nacional (Art. 56, Inc. a de la derogada Ley 24195) por lo que no tienen actual vigencia.

⁴Diseño Curricular (Ministerio de educación de Santa Fe, 1996) Disponible en: <https://es.slideshare.net/brendathobokot/dcj> . Derogado con posterioridad a los NAP

⁵ NAP son los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios

*“A mí de la prueba de oposición que rendimos allá por 2003 (...) o 2004 me sirvió solo la nota para acceder al cargo, después en la práctica me hice solo. Mis representaciones eran ser un buen director. En esos tiempos se hablaba de directores eficaces: quería conocer a todo el personal, escucharlos, orientarlos. Soñaba con tener una escuela limpia y con vidrios. (...)Lo único interesante del concurso fue el concepto de gestión desde las cuatro dimensiones: pedagógica, organizativa, administrativa y comunitaria. Me acuerdo que ingresé a la escuela como director y lo primero que pensé es en buscar en el archivo el PEI. (...)Hay algunas cuestiones -para mí- de la política educativa que son solo cambio de palabras, modas, tendencias.” **D7JB***

*“Rendí examen de oposición y antecedentes. Si bien lo que estudié para acceder al cargo de director no me sirvió mucho en lo pedagógico yo creo que los exámenes deben existir. Hay un cambio sustancial entre los directores que ocuparon cargos con anterioridad al 2006 y nosotros. Estamos mucho más preparados para gestionar las escuelas y entendimos que vamos a tener que estudiar hasta que nos jubilemos.” **D8.PS***

*“Yo rendí concurso y tuve que estudiar el libro de tapa lila. Ese que tenía cinco módulos que hablaban todo de gestión y las dimensiones. Mis representaciones eran cambiar la escuela donde yo trabajaba, desde la dimensión pedagógico ocuparme de la repitencia especialmente, ya que teníamos un alto número de sobreedad. Pero rendí y no quedé en esa escuela así que tuve otras problemáticas o desafíos que todos los días intento concretar.” **D9.VS***

*“Accedí por concurso. Mis representaciones eran llegar y cambiar la escuela en donde me toque. Tenía muchos sueños, ideas. Al rendir yo trabajaba de docente y la directora de esa escuela no estaba nunca y el plantel docente la criticaba. Yo imaginaba mi gestión completamente diferente. En cuanto a lo pedagógico pensaba lo importante que era visar las carpetas docentes y de los estudiantes. Algo que habíamos aprendido en el examen era que teníamos que hacer el PEI, no se hablaba mucho de construirlo colectivamente. Creo que pude concretar mucho más de lo que imaginé, aunque falta mucho.” **D10.A***

A través de los datos presentados en la Tabla 3 (Cap. IV, p 68) y de los testimonios de los protagonistas fue posible visualizar que el total de la muestra accedió al cargo por concurso de antecedentes y oposición lo que demandó una preparación en el marco de las políticas educativas provinciales que se podría decir que no respondieron a una verdadera formación en servicio. Ese período de capacitación comenzó en 2003 durante el gobierno de Sr. Carlos Reuteman y el Ministro de Educación CPN Daniel Germano con la vigencia de la Ley de Educación

N° 24195 conocida como Ley Federal de Educación. Los docentes inscriptos para rendir el concurso de ascenso recibieron solamente un manual de gestión integral.⁶

Posteriormente, los que aprobaron el examen de oposición escrito accedieron al cargo directivo en la categoría correspondiente para la que se inscribieron en el año 2006, en coincidencia con la sanción de la Ley Nacional de Educación N.º 26206. Mientras tanto la provincia seguía dirigida por el partido justicialista.

La mayoría manifestó que rindieron por un desafío personal, interés en progresar en la carrera y mejorar económicamente. Las representaciones que tenían al momento de acceder al cargo guardaban íntima relación con el viejo concepto de gestión ligado al ámbito empresarial, administrar recursos y satisfacer demandas. Se entendía la gestión desde las cuatro dimensiones: organizativa, administrativa, pedagógica y comunitaria. En la actualidad, en las propuestas y análisis de la función persisten esas dimensiones pero desde una perspectiva renovada en cuanto a los conceptos de educación como derecho.

En cuanto a la dimensión pedagógica poseían ideas muy fuertes sobre la importancia del Proyecto Educativo Institucional y entendían que debían convertirse en directores con objetivos y metas claros, sin embargo no percibían su función en el marco de un trabajo colectivo ya que en sus testimonios evidenciaron que los proyectos se diseñaban en la soledad de los equipos de conducción.

Desde una perspectiva subjetiva expresaron deseos muy sólidos de no parecerse a determinados directores que habían pasado por sus trayectorias. Se podría pensar que habían construido una idealización de la función que quedaría solo en una representación personal.

Desde este trabajo se percibió que estos directores no fueron formados para el cargo que ocuparon. Aguerro expresó (2011) "...los cargos directivos se definieron históricamente como un "peldaño más" dentro del escalafón docente, sin diferenciar ningún circuito específico de formación" (p.12).

Accedieron bajo el modelo de una dirección para la gestión de escuelas eficaces. Antagónico a esta propuesta se prepararon bajo la concepción que entendía la gestión como liderazgo para garantizar una escuela eficaz, como dijo

⁶Gestión integral para la gestión institucional y la gestión curricular. Ministerio de Educación de Santa Fe.2003 Recuperado de <https://e.scribd.com/document/331831540/4-1-Minsiterio-Educacion-Santa-Fe-Gestion-Integral>

Frigerio: “la gestión ligada al ámbito empresarial” (citada en El Director y el proyecto de la escuela, p. 14).

Con este primer recorrido se intentó indagar acerca de las experiencias y vivencias de este grupo de directores al momento de llegar al cargo con la finalidad de ir tejiendo la construcción de su liderazgo a lo largo de su carrera directiva y ser fieles a los objetivos de la investigación.

Posteriormente se interrogó acerca de lo que entienden por liderazgo:

- ¿Qué significados y sentidos que le otorgan al liderazgo pedagógico?

“En realidad creo que el director es el gestor y el que orienta toda la tarea pedagógica que se realiza en una escuela. Es el que tiene que guiar, ser el innovador, traer las cosas “El mago” yo lo digo así. Es el que tiene que entusiasmar a los demás, a equipos de gestión y docentes para innovar, cambiar, transformar, leer. (...) esto de que los docentes lean, de que se capaciten, de que se modifiquen las prácticas áulicas, que reflexionen, que evalúen cuesta mucho, pero es tarea del director.” **D1.CS**

“Un líder pedagógico es quien tiene que formar a los docentes a su cargo en nuevas innovaciones pedagógicas teniendo en cuenta la realidad que tiene en su escuela, viendo todas las trayectorias educativas posibles y diseñando las mejores para contextualizarlas en las aulas, en los niños y niñas y ver las nuevas demandas de la sociedad que son muchas”. Debe ser capaz de motivar, de a poquito sin imposición.” **D2.SB**

“Un líder pedagógico tiene que tener una ideología (...) creando una autoridad que le permita ser respetado y que el director diga a esto, por ejemplo ¡lo puedo hacer! (...) que pueda contagiar al otro, porque de lo contrario, no te sirve nada. (...) si vos vas construyendo la autoridad con todo tu equipo, eso pedagógico que parece que nunca está,” **D3.NR**

“Un líder pedagógico es el que construye con otros para brindar calidad e inclusión (...) acompañar al docente y brindarles herramientas para saber qué y cómo enseñar. Es un enseñante para el docente.” **D4.GA**

“Para mi ser un líder pedagógico es poder definir cuál es el modo de enseñar que hay en la escuela, el modo de aprender. Eso en cuanto a la enseñanza. (...) según la reglamentación ser un líder pedagógico es la función central del (...) tiene mucho de sueño propio, de capacitación, de formación, puede tener muchas ideas y sueños, pero tenés que ver cómo plasmarlo, como orientar al docente.” **D5.CG**

“El aspecto humano y la norma son dos cuestiones que deben ir juntas para el liderazgo. Como directivo debes estar muy formado, estudiar,

leer. A mí me gusta mucho la idea de co-formador (...) en esta escuela además trabajamos con estudiantes de las universidades.” D6.SS

“Ser un líder significa mejorar la calidad de la escuela que gestionas. Debes guiar a través de un proyecto educativo construido entre todos, pero el director debe liderar lo pedagógico tratando de persuadir para alcanzar los objetivos. (...) debes tener autoridad para tomar decisiones pedagógicas, pero debes ser capaz de que las mismas sean aceptadas y no impuestas.” D8.PS

“No es fácil convertirse en un líder pedagógico. (...) para mí dos características son primordiales: formación y carisma. Después de eso, acompañamiento a tu equipo de gestión y a los docentes. Si los docentes no quieren al director porque lo ven autoritario o exigente no hay liderazgo que sobreviva.” D10.AM

Según la bibliografía trabajada se ha definido el liderazgo como la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que estas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción. Esta influencia, no debe estar basada en el poder o autoridad formal (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006). Dicho concepto evidentemente parece impregnar los sentidos que estos directores le otorgan a las prácticas de lo que entienden sería el liderazgo pedagógico, ya que en sus repuestas hacen referencias a contagiar, entusiasmar y motivar.

El liderazgo surgió ligado a la concepción de autoridad. Manifestaron la importancia de construirla, posición contraria a otro momento en que el que la misma era consustancial de la función. Otro concepto que apareció fue el de ideología, que se podría asociar con el liderazgo como acto político-pedagógico.

La mayoría reconoció la figura del director como un eje que debería atravesar la estructura escolar con prácticas intencionalmente pedagógicas e innovadoras (Bolívar, 2010) que acompañen a los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje y los motiven a formarse.

Según se desprendió de las entrevistas los directores no pueden definir el liderazgo desde un marco teórico, lo que podría indicar la escasa y profunda formación continua desde la política educativa. No obstante se observaron señales que reflejaron que para ellos un buen desempeño va acompañado de un liderazgo distribuido, sin poder expresarlo con esas palabras.

Desde este trabajo se entiende que para la construcción de prácticas pedagógicas de calidad y sostenibles son necesarias las capacitaciones y

formaciones ya que brindarían aportes teóricos y competencias que les facilitarían revisar las funciones que les competen en el campo del currículum, porque no es suficiente solo la experiencia. Además se ha evidenciado que estos directores deconstruyeron con sus propias herramientas el concepto de gestión con el que fueron capacitados para llegar al cargo. Parte de eso se podría atribuir a la escasez de políticas públicas encargadas de implementar programas de formación pedagógicas para fortalecer el trabajo directivo. La formación permanente tal como lo propone la normativa favorecería la construcción del liderazgo. “Es importante entender la formación continua como un derecho y un deber (...). En síntesis, se trata de una responsabilidad compartida entre el Estado y los docentes” (Marturet, 2010, p.55)

Desde ese lugar y para ir conociendo las trayectorias personales con relación a la formación se prosiguió indagando acerca de los estudios previos y posteriores al cargo. Los resultados dejaron un saldo llamativo por el alto nivel académico de los entrevistados. Es sabido que para ocupar el cargo de director es suficiente con el título de maestro normal o profesor de nivel primario de grado o de especialidad.

En la recogida de datos no se encontraron maestros normales. El total de los 10 entrevistados poseen el título terciario de Profesor de Nivel Primario, dos poseen otros títulos universitarios, tres de ellos han realizado licenciaturas en Gestión Educativa y cuatro postítulos. Así mismo dos se encuentran cursando maestrías. (**Tabla 4**, p. 69) Las mencionadas formaciones fueron llevadas a cabo por decisión personal de cada uno de los actores. Se debe aceptar que la dirección es importante en los resultados de los estudiantes, un director tiene que ser un soñador, un visionario, pero también deber tener los conocimientos, destrezas y competencias para convertir ese sueño en un plan de acción realista, con estrategias útiles adaptado a las reformas educativas actuales, con conocimientos innovadores. De esta forma, hay que interesarse, desde las políticas, por la formación de directores.

Expuestas algunas ideas previas, ya consultados acerca de lo que entendían por liderazgo, interesó obtener datos concretos, contextualizados y plasmados en la práctica de cada director. Para ello se interrogó:

- ¿Qué vivencias experimentan en la construcción del liderazgo pedagógico?

“A mí me gusta liderar todas las actividades con mi equipo de gestión. Trato de consensuar, aunque muchas veces me cuesta delegar tareas pedagógicas. Yo diseño las plenarias, por ejemplo, y después nos reunimos con el equipo de gestión. Soy democrática y autoritaria a la vez pero cuando hablo de autoridad es porque debo ser un ejemplo.” **D1.CS**

“Yo busco otros líderes todo el tiempo, incluso los padres de cooperadora. Creo haber estudiado los tipos de liderazgo: democrático, autoritario y el que dejaba hacer [...] tenía un nombre. En nuestra escuela trabajamos por departamentos y esos son espacios donde ejerzo mi liderazgo (...), incluso se suman las familias. La vicedirectora cumple una función pedagógica muy importante en el turno tarde.” **D2.SB**

“Yo estudié para esto, para lo pedagógico, cuando yo tomé esta escuela dije: quiero esta escuela que es el boom para hacer lo pedagógico tiene todos los cargos y es de primera. (...) pero me encontré con una piedra, la resistencia de los docentes. Es decir, esto lo planteo desde las vice y ellas a los docentes por eso las reuniones de equipo directivo son fundamentales, a mí me sirve muchísimo.” **D3.NR**

“Mis compañeras de gestión, las vicedirectoras me acompañan. Yo les brindo confianza y delego mucho liderazgo pedagógico.” **D4GA**

“Cuando pienso algo, por ejemplo la distribución de grados, lo propongo a los vicedirectores para que ellos lo modifiquen. En cuanto al visado de carpetas docentes, metodología de enseñanza, programas, etc. se ocupan las vicedirectoras yo trato de delegar el liderazgo.” **D5.CG**

Yo soy un líder abierto a los cambios, tengo una gran capacidad para escuchar y aceptar otras propuestas. Me gusta trabajar con un buen clima. Nos reunimos todos los días al mediodía con las dos vicedirectoras y consensuamos, (...) hay solo una vice que es buena en lo pedagógico (...). la otra es buena, pero no exige y los docentes hacen lo que quieren.” **D6.SS**

“Las vice toman las decisiones pedagógicas ya que esa es su función porque esta es una escuela de primera categoría... No me daría el tiempo para hacerlo y considero que no es función del director por eso delego la autoridad pedagógica a las vicedirectoras. Además yo durante la tarde no estoy, ese turno es dirigido por la vicedirectora.” **D7.JB**

“Yo muchas veces trabajo en forma individual con los docentes brindando orientaciones sobre las planificaciones, haciendo sugerencias o cuando algo no me agrada.” **D9.VS**

*“En la escuela hay docentes que son de mi confianza y son verdaderos líderes pedagógicos, por ejemplo en cada ciclo y en cada turno. Brindarles confianza los hace sentir más comprometidos y entusiasmados con el proyecto de la escuela.” **D10.AM***

El D2.SD intentó recordar una clasificación teórica para encuadrarse en algún estilo y demostró ejercer un liderazgo distribuido que persigue el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad. De esta forma, aprovecha las habilidades de los otros (docentes, familias, cooperadores) en la causa común del trabajo por departamentos y abarca todos los niveles (Harris y Chapman, 2002).

La D9 es un ejemplo concreto del trabajo en terreno con los docentes ya que asesora con las planificaciones. “El director puede orientar la elaboración de las planificaciones, el diseño de secuencias didácticas (...)” (Marturet, 2010, p.53)

Según Bolívar los directivos deben promover “el diseño, la planificación y la evaluación de los procesos institucionales apropiados para la implementación curricular en aula...” (p.260)

La D10 demostró evidencia de un liderazgo compartido con los docentes a través de un profundo sentimiento de confianza. La confianza es una cualidad del liderazgo distribuido y sostenible. Fink (2003) manifestó: “El liderazgo distribuido en su mejor expresión, es un acto de confianza por parte de aquellos que detentan poder...” (p.192). El resto de los directores distribuyen su liderazgo solamente al interior de su equipo de gestión ya que manifiestan que no es su función, turno o que no les alcanzaría el tiempo.

Desde esta investigación se podría afirmar que la mayoría de los entrevistados van construyendo su liderazgo al interior de su escuela con sus colegas de equipo directivo. Aparecieron vestigios de intentos de una concepción democrática, más horizontal opuesta al liderazgo centralizado sin embargo esa distribución no saldría del circuito del director con los vicedirectores dónde el director constituye la cabeza y la autoridad. Llamó la atención que los entrevistados, aparentemente convencidos, se consideren líderes democráticos y permanecen encerrados en un juego constante de poder y de toma de decisiones al interior del su equipo. Con esto no se determinaría que se trate de gestos intencionales o maliciosos.

Se detectó el ejercicio de un liderazgo que se preocupa por sostener el diálogo permanente a través de su actitud persuasiva y amistosa cuidando el clima institucional. Se podría decir que sería necesario un liderazgo democrático que cree culturas de participación y compromiso en la escuela, donde se incentive la toma de decisiones de toda la comunidad educativa para llegar a ser sostenible y distribuido tal como aparece en los discursos de los entrevistados.

Finalmente se sugeriría una profunda redefinición del papel del director ya que estos fueron capaces de responder con quién construyen su liderazgo pero no se observaron concepciones vinculadas directamente con la dimensión pedagógica, como sería, describir los modelos pedagógicos en el contexto socio-cultural de sus instituciones. Se requerían decisiones curriculares.

Si bien las tareas diarias que realiza un director no son cuestiones a investigar, descubrirlas contribuiría a interpretar con mayor certeza el trabajo pedagógico en coherencia con los objetivos del trabajo.

- ¿Cuáles son las tareas diarias?

*“La tarea diaria es dividida en el día. Me hago una agenda mensual y una agenda diaria de lo prioritario. Si estoy a la mañana atiendo la parte administrativa. Después comedor y te queda poco tiempo para lo pedagógico ¡Eso ocurre casi siempre! Es relativo.” **D1.CR***

*“No tengo cargo de secretario (risas) Pero todo lo que sea 870,⁷ por ejemplo, el edificio., (...) hay conflictos con los chicos y las familias que se enojan entre ellas o en el barrio, la inasistencia de los docentes es altísimas, cubrir horas por inasistencias de docentes (...) los conflictos de los docentes, el enseñar de nuevo y darles indicaciones a los reemplazantes, ver que los docentes cuiden los sectores, eso te saca tiempo. Hay muchos problemas dentro del comedor escolar. (...) se manejan con el gremio, son conflictivos. El tema del comedor tampoco te habilita para hacer plenarias porque los docentes deben estar cuidando en ese momento.” **D2.SB***

*“...entonces yo prefiero entrar tipo 9 de la mañana (...) y si tengo que ir al banco (...) Después me quedo hasta las 16 o 17 hs. También voy a la regional. Me ocupo de los problemas con los chicos, atiendo familiares. Organizo plenarias (...) Al mediodía en el comedor.” **D5.CG***

⁷ Anexo II Resolución Ministerial N°870/08: *Formulario* de solicitud de partida para establecimientos oficiales. Es un formulario que los directores elevan a supervisión para que autorice equipamiento, obras o mantenimiento del edificio.

“Hago varias actividades en el día nunca cumpla lo que me propongo. Me ocupo del tema de inasistencia de los asistentes escolar, comedor y de Sarh,⁸ en esta escuela fácilmente tres veces a la semana estamos sin internet, así que seguramente me voy a otra escuela a cargar las inasistencias. Voy a la regional o llamo por teléfono.)Por más que quieras el tiempo nunca te alcanza para lo pedagógico”
D8.PC

La cuestión del comedor apareció en forma recurrente en las entrevistas de los directores cuyas escuelas brindan este servicio ocupando un lugar nuclear en sus tareas. En muchos casos plantearon que la gestión del servicio alimentario les demanda un tiempo excesivo, que deben restar a las tareas pedagógicas. La relación con los proveedores, la supervisión de los insumos y la atención de los alumnos durante las comidas son tareas que involucran, ante todo a los directores, y de las que estos preferirían desentenderse. Desde esta investigación se reconoce que el servicio alimentario es un deber de la escuela en el sentido que le otorga el concepto de escuela como institución social, sin embargo se requeriría mayor presencia del estado ya que la familia no puede sola y esta sobrecarga no favorece al director en su trabajo pedagógico. No obstante, con el resto de las actividades mencionadas, todas administrativas, se armó un listado siguiendo el orden cronológico de las diez principales actividades halladas en los relatos:

1. Controlar la asistencia de todo el personal: docente y asistentes escolares.
2. Constatar llamado a reemplazantes.
3. Recorrer la escuela para controlar limpieza y demandas edilicias.
4. Revisar correo oficial.
5. Presencia en el patio con docentes (previa entrada de los estudiantes)
6. Saludo-Izamiento de bandera.
7. Atención proveedores, entrevistas con familiares de los estudiantes (la mayoría sin previo aviso), atención a docentes, asistentes escolares, llamadas telefónicas, reuniones, formaciones, etc.
8. Asistencia a Regional IV. Sobresale la asistencia a los siguientes departamentos: Infraestructura, Recursos Humanos, Sueldo y Gastos de

⁸Permite registrar en forma electrónica y directa las novedades de ausencia y reemplazos del personal del Establecimiento Escolar, gestionando de esta manera cada Establecimiento en particular, su planta de cargos y novedades de sueldos. Recuperado en :/
<http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia>

Funcionamiento (por lo menos 2 veces a la semana se asiste para elevar documentación)

9. Asistencia a Sede de Supervisión para presentar documentación requerida o institucional (por lo menos 2 veces a la semana)

10. Asistencia al banco (una vez a la semana)

11. Posibles actividades pedagógicas.

Es interesante destacar que algunos directores manifestaron ocuparse de lo administrativo fuera del horario escolar. Quedó registrado un caso de un director que llega antes de las 7hs.

*“Mi horario es de 8:30 a 14:30 y la vicedirectora también, pero acá ocurre que las asistentes escolares no abren la escuela entonces tengo que estar a las 7 o antes.” **D4.NS***

De los diez entrevistados solo dos directores cumplen - casi estrictamente - las seis horas de trabajo obligatorias, el resto cumple entre siete y ocho horas, un director cumple entre nueve y diez horas para estar presente en los dos turnos a pesar de contar con dos vicedirectoras. Según lo recuperado de sus manifestaciones eligen ese modo de trabajo con la intención de salir del lugar de trabajo y ocuparse lo menos posible de cuestiones laborales, a pesar de ello todos manifestó llevar trabajo a su casa.

*“Llegó todos los días 7: 30 y según el día me voy 16 o 17 hs. Tengo una agenda Hay cuestiones que pueden ser importantes pero otras urgentes, a las urgentes las atiendo. Por ejemplo, un padre que llega con alguna situación y no quiere ser atendido por los docentes o VD.) (Risas) Comparto el recreo con los alumnos y docentes. Recorro la escuela, atiendo cuestiones administrativas-por ejemplo gastos de funcionamiento- y al mediodía nos encontramos con todo el equipo directivo. A la tarde sigo la misma rutina.” **D6.SS***

Se ha manifestado a lo largo de la exploración que la calidad de las escuelas va a depender en gran medida de la formación dedicación y estilo de liderazgo del director. Estos sujetos desarrollan un rol primordial en la mejora de los resultados escolares, para influir en las motivaciones y en las capacidades de los maestros, así como en la situación y el ambiente escolar.

- Clima institucional.

“...lo que observé al llegar es que había distintos grupos de trabajo, diferencias de turno, había alianzas, conspiraciones contra el equipo directivo anterior. (...) siempre pongo el foco en eso, en las partes vinculares. En lo pedagógico también se han hecho muchas cosas, trabajamos con muchos programas de la política educativa. (...) PEI [Hubo casos de repitencia el año pasado] Sí, diez casos. No lo he pensado mucho porque si no asisten estás amparado por la normativa”
D1.CS

“Como yo hice toda mi trayectoria laboral-docente en esta escuela siento cambio en las relaciones personales, con algunas compañeras, eso va cambiando un poco. Muchos autores han hablado de la soledad del director. No obstante me tienen un gran respeto. Las relaciones vinculares han cambiado y mejorado. Hemos reajustado colectivamente el PEI a partir de la evaluación institucional y del Diagnóstico de este año. D6.SS

Lo narrado evidenció en los dos primeros casos un interés muy pronunciado por conseguir un buen clima institucional como condición previa para resolver cuestiones pedagógicas. Consideran haber avanzado en cuestiones pedagógicas que no son definidas con claridad.

El D6 hizo referencia a la soledad que siente a veces. Si bien parafraseando a Fernández Aguado y Aguilar López (2006) la soledad debe entenderse como consustancial a los cargos de poder la soledad de este director se podría enmarcar en la clasificación de Santos Guerra(2019) cuando habla de la soledad física.(ver pag.50)

Se reflejó que el D1 no deseó conversar sobre la repitencia, no es un tema del que habla, sino se le pregunta, no lo plantea como un indicador que pueda mejorar; por otra parte encuentra las causas afuera de la escuela. Este indicador debería ser observado y analizado por directivos con fuerte liderazgo pedagógico.

- Un interrogante transversal fue: Durante su gestión ¿Hubo transformaciones o cambios pedagógicos? ¿Cuáles?

“Sí, hubo cambios pedagógicos. Se conformaron los departamentos (...) NIC y los NAP, acordando secuencias de aprendizajes, criterios de evaluación, proyectos articulados e interdisciplinarios. (...) articulación entre grados y entre ciclos. La habilitación de los espacios de la sala de informática, laboratorio y huerta (...) proyecto de aceleración de dos alumnos excedido en edad. [¿Tuvieron casos de repitencia el año pasado?] Y sí, algunos. Todos por inasistencia y falta de estudio (...) aunque no se puede hacer repetir. (...) Levantar la matrícula es mi gran objetivo. En la zona somos tres escuelas que tenemos la misma problemática por eso diseñamos un trabajo articulado con la escuela N.º (...) y (...) y organizamos una caminata con el objetivo de defender

las escuelas públicas y construir una nueva imagen de la escuela hacia la comunidad. (...).” D2.SB

Se pudo percibir una institución que acoge a estudiantes con riesgos de exclusión social. A pesar de los intentos del D2 comprobados en la implementación de diferentes proyectos y estrategias pedagógicas que exponen su interés por las cuestiones pedagógicas no se obtuvieron resultados de mejora que impacten en el rendimiento de los estudiantes ya que persiste la repitencia.

Desde esta investigación se podría decir que se distribuyen las propuestas emanadas de la política educativa con criterio y prudencia, como es el caso el proyecto de aceleración. Sin embargo, el director debería realizar un diagnóstico más profundo de su institución analizando el contexto socio-cultural de sus estudiantes para después priorizar una revisión curricular junto a sus colegas, docentes y otras escuelas con la misma realidad. A ello se debería sumar una política educativa que atienda a cuestiones directamente relacionadas con la repitencia y la permanencia de los estudiantes en la escuela.

No hay coherencia entre las mejoras pedagógicas que describen el director y la escuela como institución social ya que la matrícula desciende notablemente. Un aspecto crucial y completamente dañino que podría ser el motivo para no lograr transformar esta institución es que no se confía en la capacidad de los estudiantes y se encuentran responsables en varias causas ajenas a esta gestión.

Finalmente, recuperando el testimonio acerca de la caminata organizada con otras escuelas que poseen el mismo emergente con el discurso de defender la escuela pública, merecería una interesante reflexión acerca de las garantías sobre calidad y justicia social que está fomentando esta escuela a sus estudiantes y al resto de la comunidad.

“No pude cambiar cuestiones pedagógicas, por eso me voy. La resistencia del plantel docente es muy grande. Aquí falta trabajar la enseñanza y la evaluación, se evalúa con la escalita para definir los abanderados. [¿Y acciones para lo pedagógico?] Los abordajes de los NIC, siguen con los diseños jurisdiccionales y los NAP tampoco se usan. Bueno yo traje el programa Lazos⁹ para trabajar los vínculos, libreta digital pero no lo puedo lograr. Ellos no tienen una mirada

⁹ El PROGRAMA ABRE VIDA - LAZOS del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2016-2019) tiene como objetivo promover la prevención y el abordaje integral de las problemáticas de violencias y consumo problemático de sustancias mediante el acompañamiento en la construcción y refuerzo de los proyectos de vida.

*vigotskiana,¹⁰ lo social no, lo individual. Los padres de cooperadora van a comprar tecnología robótica para cada alumno y un padre que es profesor de matemática se va a ir a capacitar a Buenos Aires. (...) nuestra debilidad está en los vínculos y en la enseñanza. Sin embargo la escuela tiene un alto prestigio en la comunidad (...) se creó durante la dictadura (...) tiene forma de panóptico (...) el crucifijo en la dirección (...).” **D3NR***

El D3. describe, con gran rigor, la impotencia que siente ante el escollo de no poder ejercer su liderazgo pedagógico por el alto nivel de resistencia generado en el plantel docente. No pudo resignificar el rol del educador en esa escuela y la relación de este con los saberes.

Las disciplinas y contenidos bajo un modelo tradicional son los ejes que atraviesan a esa institución. No existe la apertura a la innovación como mejora. El maestro enseña, el alumno aprende, el director gestiona lo administrativo, la supervisora aprueba, los cooperadores aportan recursos económicos. No hay interés en renovar la mirada sobre esta escuela porque todos parecen estar conformes, menos el director.

Como en otras entrevistas el tema de los espacios y formatos escolares fue recurrente, en este caso formatos escolares estructurados que responden a una construcción socio-histórico- político-y las subjetividades, que se entramaron en tiempos y espacios implicados en una lógica distinta a la cronológica. Este director expresó interesantes conceptos de panóptico, concepción de gobiernos militares, teoría Vigotskiana, etc.)

Esta huida del director podría llegar a interpretarse como desesperanzadora (huir a la responsabilidad de gobernar políticamente y decidir) o tal vez como ética (huir al no poder irrumpir). Marturet expresó (2010)

Entonces, ya no se trata, (...) de sumirnos en la impotencia, de inmovilizarnos en la nostalgia, de huir a la responsabilidad de decidir. Una decisión ética conlleva la necesidad de analizar lo que nos desborda, pero con otra mirada: la mirada esperanzada –lo que no significa ingenua– que busca causas profundas (p.18).

Se puede interpretar que esta directora no posee interés en implementar estrategias de liderazgos porque son muchas aristas a las que tiene que abordar, no encuentra aliados y se siente muy sola. La ilusión de llegar a una escuela prestigiosa

¹⁰ El término es utilizado como un adjetivo para caracterizar el perfil de la comunidad como individualista, contrario a la teoría de Vigotski (interacción social)

para la sociedad del lugar, se diluyó ante tantas estructuras de poder que resisten a los cambios.

Desde esta perspectiva se considera que si bien los directores no son infalibles, esta partida es una pérdida muy grande que la comunidad no puede percibir.

Entre otras cuestiones ha quedado anclado en el pasado, idealizando su trabajo anterior, en una escuela que dirigía bajo la admiración y conformidad de todos los actores.

*“Si bien el director no es lo más importante en una escuela, creo que he marcado un rumbo. La vicedirectora que hace mucho tiempo que está también tiene una actitud de apertura (...) Uno positivo fue Jornada Ampliada pero cuesta mucho para los docentes porque ven al programa como un anexo, no como parte del curriculum. (...) es un cambio pedagógico que generé y favorece de manera significativa a nuestros estudiantes), (...) te puedo asegurar que era parte del curriculum oculto.” **D5.CG***

Lo que subyace en este relato es una posición política del director como actor decisivo en la toma de decisiones frente a un proyecto en común. Se muestra como un líder capaz de llevar adelante los proyectos compartidos y que desnuda aquello que parecía no tener salida posible (curriculum oculto).

Por momentos se considera generador de cambios pedagógicos atribuyéndose propuestas ministeriales que son obligatorias. Se muestra un posicionamiento muy preciso frente a la necesidad de deconstruir lógicas instaladas entre lo instituido y lo instituyente realizando un trabajo entre lo micro y lo macro. En el análisis de la entrevista completa se pudo descubrir que este director decide cuestiones pedagógicas, sin embargo no las implementa ni sigue su proceso, ese trabajo se lo asigna a los vicedirectores. (p, 90) cuestión no apoyada desde esta investigación ya que el director debe acompañar y asesorar.

*“Desde que estoy contagio. Yo siento cambios pedagógicos desde que estoy. Todas las reuniones plenarios fueron con temas pedagógicos y con un clima muy bueno...” **D6.SS***

“Los cambios se fueron dando de la mano de nuestras necesidades institucionales y de las políticas educativas y sus programas. Acá hasta hace dos años no encontraba la forma de conseguir que se planifique con los NAP Seguían con el viejo diseño curricular. (...)Incorporamos

los NIC. Se trabaja por proyectos, antes no había unificación en los criterios de planificar. Construimos el PPI entre todos. (...) la evaluación sigue siendo cuantitativa.” **D7JB**

“Yo veo que han cambiado cuestiones que guardan relación con la justicia curricular y los de derechos de los niños. Intento que las prácticas pedagógicas se den en otros espacios y tiempos. Desde que estoy se ha comenzado a salir nuevamente a lugares cercanos o a otras ciudades, distribución en el aula, estudiantes integrados, aunque falta reajustar las adaptaciones curriculares. Los docentes no las planifican. Pero hay muchos cambios positivos: ESI, LAZOS, Educación Vial.” **D8.PS**

“Creo que hay muchos cambios. Por ejemplo se desterraron (bastante), las planificaciones sin material bibliográfico. (...) a veces siguen apareciendo fotocopias de esas revistas. Las tertulias dialógicas ¹¹ han mejorado los resultados de los estudiantes. El tema de la repitencia por inasistencia también se está encaminando, se trabaja de forma personalizada cada caso con actividades on-line” **D9.VS**

“Sí, he logrado muchos cambios desde que estoy en la escuela. Hay mucho más orden en general, que para mí son cuestiones pedagógicas, por ejemplo, que los niños ingresen a horario y estén en el izamiento de bandera ya que es un momento curricular. Se han comenzado a usar las netbooks (...) la biblioteca móvil (...) radio escolar. Con los cooperadores y los docentes diseñamos viajes de estudio. Otro acontecimiento trascendental, para mí, es el nuevo formato de los actos escolares. Antes eran muy estructurados.” **D10.AM**

Los temas que se dejan ver como comunes en el resto de los entrevistados que se mencionan como mejoras o logros pedagógicos y que aparecen como recurrentes a lo largo de todo el trabajo de campo son: el proyecto educativo, trabajo interdisciplinario, NAP, NIC, evaluación, uso de las tecnologías y los formatos, espacios y tiempos escolares. Los directores 8 y 10 refieren a la implementación de nuevos formatos de enseñanza en relación a los agrupamientos y espacios: organización de mobiliario en el aula y viajes. El D10, también en esa línea, consiguió cambiar el formato de los actos escolares.

Se podría advertir que para estos sujetos, las conquistas pedagógicas, dependen en gran medida de prácticas enmarcadas en documentos y programas

¹¹Desde la Política Provincial se implementaron los programas Escuela Abierta y Comunidades de Aprendizaje que, en esta oportunidad se articulan en una propuesta que involucra la edición de este material pedagógico y la implementación de una práctica pedagógica innovadora que fortalece el aprendizaje de Tertulias Dialógicas Literarias.

oficiales, así, cuando lo describen como logros hacen referencia a su implementación, no quedando claro si lo interpretan como un logro en la calidad educativa de su centro y de los estudiantes o como su capacidad de influir sobre la aceptación de los docentes acerca de estas propuestas que son parte de las políticas educativas.

La necesidad de revisar y profundizar acerca de las representaciones de los directivos sobre sus alcances pedagógicos llevó a los investigadores a conocer la relación de ellos con los supervisores como sujetos que deberían acompañar al director en las mejoras pedagógicas de sus escuelas.

- ¿Cómo es la comunicación y relación con su supervisor? ¿Considera que ha contribuido a fortalecer su liderazgo pedagógico?

*“La relación y comunicación son buenas. En alguna oportunidad me ha desautorizado (...) En mi realidad me parece que ella podría diseñar un trabajo en red (...) para recuperar la matrícula de esta escuela. Frente a esa situación, su intervención es estrictamente de gestión administrativa (...) Nos sacó un cargo lógicamente por orden de arriba, y no nos acompañó en esa pérdida. Esos acontecimientos movilizan y generan malestar en el clima institucional y el director pierde liderazgo. Otro caso que me ocurrió, fue que una madre (...). Sin mediar ni conversar con nosotros la supervisora se comunicó con la otra escuela –a quién le ejerció una presión implícita- y se nos fue una alumna. Otra resolución de la supervisora que frente a la comunidad me restó liderazgo.” **D2.SB***

*“Yo me hice sola. La figura del supervisor es puramente burocrática. Ella se comunica vía jerárquica, baja línea. Hablan mucho de lo cualitativo y solo piden datos cuantitativos. Cuando viene pide la documentación. Yo tengo un problema de matrícula me está bajando mucho y otro problema es con el CEF (...) son problemas que requieren abordajes técnicos desde la política educativa y es allí donde observo la ausencia o falta de capacidad del supervisor con propuestas innovadoras.” **D10.AM***

Según las representaciones de D2 y D10 el supervisor no contribuyó a mejorar o sostener sus prácticas de liderazgo. Esperan orientación a sus problemáticas con la elaboración de proyectos seccionales o regionales que mejoren la oferta educativa de modo tal que se favorezca el acceso y la permanencia de los estudiantes en la escuela. Por otra parte reclaman que los supervisores puedan coordinar acciones de articulación entre las instituciones escolares y funcionarios del sistema educativo. La ausencia de trabajo en red y la solicitud de datos

puramente cuantitativos es expuesta por los dos directores con lo que tratan de indicar que son supervisores que responden a un modelo de gestión administrativa-organizativa.

En las entrevistas a los directores se pudo percibir una gran preocupación frente a las problemáticas de sus instituciones y en la búsqueda de soluciones inmediatas estarían trasladando involuntariamente la responsabilidad al supervisor.

Se reconoció que existe una representación social sobre la figura del supervisor que responde a lógicas en las que era considerado como el que bajaba línea, frase recurrente en el ámbito escolar.

En cuanto a la transferencia de cargos que menciona el D2 es deber del supervisor (Dec.456/86), con lo que se justificaría su decisión. Se debería entender que ante la necesidad de cargos en otras escuelas públicas el supervisor implementó la normativa para atender otras problemáticas. No obstante el director podría abordar el problema desde el enfoque situacional considerando la gestión como una práctica político/pedagógica. Podría pensar un proyecto con su equipo de gestión y el colectivo de docentes con una propuesta inédita que asuma el problema con ética y responsabilidad. Marturet (2010) afirmó acerca de la gestión:

Se trata de trabajar en la articulación de políticas, tejiendo entramados para crear condiciones, de modo que en la escuela puedan estar todos los niños aprendiendo. Definida como práctica política, la gestión se basa en ciertos supuestos que generan las acciones (p, 15).

Por otra parte el análisis de datos cuantitativos no es exclusividad de los supervisores, para un director que intenta liderar su escuela la lectura permanente de estos datos en tensión con otros, es de gran utilidad ya que son evidencias que le permitirán diseñar propuestas transformadoras. Si bien no es la única función el supervisor siempre requerirá de datos cuantitativos para concretar su trabajo y contribuir al sistema educativo. El núcleo duro no son los datos sino su destino.

Finalmente son estos directores los que transitan a diario su institución, por ello, ejerciendo un verdadero liderazgo deberían diseñar un modelo pedagógico que responda a la necesidad socio-cultural de sus estudiantes. El mismo se construiría con los aportes de todos los actores involucrados, entre los que se encuentra el supervisor.

*“En este caso no me sirvió para construir mi liderazgo pedagógico. En el otro cargo directivo tenía una supervisora que te acompañaba en tu. No obstante, yo siempre me forme por afuera de la figura del supervisor, creo que solo sirve para hacer la conexión con el Ministerio de Educación. (...) Nos exigen anualmente el diagnóstico y evaluación institucional y me pregunto ¿para qué? Si la leyeran traerían propuestas” **D3.NR***

Cabe recordar que D3NR es quién a pesar de muchos intentos y poseer una interesante formación (Licenciada en Educación) y carisma (hay testimonios de su gestión en otra escuela) no logró vencer la resistencia de los docentes ni ocultar su posición frente al curriculum oculto de la escuela que gestiona. Sus expresiones manifestaron una actitud taxativa frente a los modos de gestionar de la actual supervisora. Puso bajo sospecha la lectura del diagnóstico y evaluación institucional insinuando la carencia de propuestas contextualizadas. Describió la figura del supervisor como un nexo entre escuela y ministerio, definitivamente un sujeto que cumple muy bien su rol o función de agente estatal. Por otra parte hizo reseña de otra supervisora a quién contextualiza histórica y políticamente, recordándola como una profesional muy formada, lectora, innovadora y capaz de habilitar su liderazgo. Eso permitió descubrir que tiene una representación aparentemente objetiva de la función supervisiva, no obstante, se translucen algunas cuestiones de poder, celos y rencores entre ambas que enredan la tolerancia en el contexto escolar.

Por otra parte espera una articulación entre escuela y política educativa que sea decidida desde supervisión. Desde esta perspectiva se piensa en forma antagónica, ya que el director conocedor de sus necesidades pedagógicas debería elegir las propuestas ofrecidas por el ministerio (programas, capacitaciones, etc.) y compartirlas con su supervisor fundamentando desde su posición de líder pedagógico.

*“Los nuevos supervisores están mucho más formados. Una de las causas por la que yo elegí esta sección, es por la Supervisora que iba a tener. Para mí no incide en mi liderazgo pedagógico pero no lo obstaculiza demasiado (...) (risas) Yo me fui formando sola con la práctica, la trayectoria por varias escuelas y mis estudios.” **DC5.CG***

El D5 es otro caso que expuso de manera determinante que la figura del supervisor no tuvo incidencia sobre su liderazgo. Sin embargo destaca que eligió la escuela que conduce porque conocía a la supervisora y sabía que estaba muy

formada. Elegir una escuela por el supervisor que estará a cargo es una decisión que no ha sido hallada en otros testimonios. No obstante se describe un supervisor presente, organizado, comunicador que implícitamente debería impactar en la construcción del liderazgo de esta directora.

“Nuestro sistema es verticalista. Nos deberían dejar un año gestionar para adentro y diseñar nuestra agenda anual: actos, reuniones, matrícula (...) Otra cuestión que le quitó autonomía al director y perdimos capacidad de decisión, fue el tema de las excursiones con el nuevo decreto. Y así perdés liderazgo de todo tipo. Le tenés que decir a los docentes: -esperen tengo que ver si lo aprueba el supervisor (...)”
Y contradictoriamente, si llega una propuesta de articulación con el secundario (risas) no te piden proyecto. ¿Cómo se entiende eso? Es vergonzoso y ahí ¿qué haces con tu liderazgo?” **D4.GA**

El D4 director asocia la norma y burocracia a la tarea del supervisor, mencionando el desgaste que genera en su liderazgo despojándolo de cierta autonomía. El recuerdo del entrevistado denota el reclamo por otros tiempos donde el director tenía mayor poder de decisión.

Es sabido que una importante labor del director es la articulación entre niveles, es constitutivo de un buen hacer directivo de nivel primario, sin embargo esta directora percibe la articulación con el nivel secundario como una solicitud del supervisor. Esta situación se podría entender como una incorrecta interpretación de sus funciones y decisiones pedagógicas. Otra cuestión a considerar es que el director es garante de derechos y debe resguardar la integralidad física de sus estudiantes por lo dicho debe realizarse en el marco de la normativa.

Por lo dicho se acuerda con la directora acerca de la dificultad de manejar los tiempos de presentación de proyectos de salidas educativas, pero sin la norma su liderazgo pedagógico no se ejercería desde la perspectiva de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

“Es buena la comunicación con mi superior, siempre nos está acompañando (...) formarles. Yo trato de no molestarla, solo le hablo cuando hay algún problema de vulneración de derechos de los niños. Los encuentros son reuniones previstas o no, visitas a la escuela y reuniones de directores mensuales. En cuanto a la construcción de mi liderazgo me sirve como instrumento de comunicación de los documentos y programas de la política. Ha generado encuentros para trabajar los NIC, ESI y el documento de Evaluación.” **D1.CR**

“Es muy buena la relación con mi supervisora. Siempre nos está orientando y asesorando. (...) formarles, reuniones mensuales y visitas institucionales. Brinda mucha información de programas considero que esas cuestiones contribuyen a mejorar mi formación pedagógica, no obstante el liderazgo dependerá de mi.” **D6.SS**

“(...) permanente, formal, visitas a la escuela, solicita documentación administrativa-(...) comenzó de nuevo el auge del PEI. En referencia a mi liderazgo creo que contribuye desde el lugar de transmitirte información del ministerio.” **D7 PC**

Entre los dichos de los directores D1, D6 y D7 hay muchas coincidencias. Todas las tareas supervisivas, enumeradas por los entrevistados como posibles reforzadores de su liderazgo pedagógico, tienen relación con la función de este sujeto como informante. La comunicación y asesoramiento que el supervisor brinda se vincula con:

- Decisiones de orden político, pedagógico, administrativo y comunitario que emanan de la Delegación Regional.
- Indicaciones y normas que regulan a las escuelas y sus actores.
- Programa y documentos oficiales: ESI, LAZOS, Feria de Ciencias, Jornada Ampliada, NIC y evaluación.

En cuanto a los espacios y tiempos de encuentros entre directivos y supervisores son:

- Visitas a las escuelas.
- Reuniones de directivos mensuales.
- Reuniones de formación convocadas por el ministerio.

En estas situaciones que vivencian los entrevistados se puede insinuar que el director reconoce el rol de informante del supervisor ya que, los datos que le aporta lo ayuda para llevar a cabo su trabajo de forma eficiente sin lograr interpretar que lo dicho estaría contribuyendo de alguna manera a mejorar su liderazgo pedagógico. No se empatiza demasiado con el rol del supervisor ni se observa una intención de los directores de comprender de forma objetiva y racional los tiempos y urgencias de este sujeto.

“(...) permanentemente, por cuestiones administrativas o cuando ocurre algún problema de vulneración de derechos. Este año estuvo

bastante por un problema con un docente que aparentemente les gritaba a los alumnos. Ahí, cuando no puedes solo, perdés liderazgo de todo tipo. En lo pedagógico es intermediaria de los programas del ministerio, circulares o documentos. (...) los docentes esperan una posición mía de defensa hacia ellos y estimo que evalúan mi liderazgo desde ese lugar, si soy capaz de decidir por sí solo.” **D8.JB**

“Me comunico vía formal. Este año no me fue bien con la supervisora, tuvimos un problema con la familia de una alumna. Frente a los padres la supervisora me contradijo. (...) decisiones arbitrarias e injustas, incluso con la normativa donde se priorizó dar la respuesta que los padres esperaban (...) me dejó mal parada, con pérdida total del liderazgo, no se específicamente si liderazgo pedagógico, aunque todo lo que pasa en una escuela es pedagógico.” **D9.VS**

En las entrevistas de los directores D8 y D9 se entiende que el supervisor ejerció su función atravesado por dictámenes, aparentemente arbitrarios, que no habilitaron la palabra del otro y descalificaron las decisiones de los directivos. Según lo comentado pareciera no haberle interesado establecer comunicación, analizar la situación, conocer a los afectados, sugerir acciones o buscar consensos. Estos supervisores según, las apreciaciones de los entrevistados, intentaron demostrar una actitud resolutiva y de poder.

Las medidas adoptadas impactaron de forma inmediata en las escuelas generando una cadena de consecuencias: enturbiamiento del clima institucional y de las relaciones interpersonales, docentes y familiares enojados, director con pérdida de credibilidad, etc. Dentro de estas interacciones, relaciones y juegos de poder entre directivos y supervisores se podría repensar este vínculo como asesor y acompañante en la construcción de prácticas de liderazgo. Según Gairín el supervisor debe tener capacidad para tomar decisiones, relacionarse y asumir y vivir en conflicto (1996).

Desde esta investigación se podría manifestar que existieron ideas contradictorias a través de la que los directores percibieron el liderazgo como una cuestión de poder desdiciendo anteriores expresiones y priorizando su lugar de autoridad institucional desvinculándola de un buen liderazgo pedagógico. Frente a los dos episodios relatados por los directores en referencia a la toma de decisiones arbitrarias, estos directores debería investigar acerca de la existencia real de vulneración de derechos como factor esencial de toda práctica pedagógica: en el aula y desde la dirección.

En relación con su liderazgo y a la intervención pedagógica que llevan a cabo: modos, actores, tiempos y espacios de su intervención pedagógica en la institución, se destacaron datos reiterados que se agruparon siguiendo algunos criterios:

- Plenarias: La mayoría de los entrevistados expresó que diseñan las propuestas para las reuniones plenarias con sus compañeros de equipo y lo hacen fuera del horario escolar. Se trata de reuniones mensuales. El mayor tiempo de las mismas es destinado a la dimensión pedagógica que consiste en abordar alguna problemática institucional o programa ministerial.

Quedó en evidencia que las políticas educativas son abordadas por los directores construyendo un perfil pedagógico-institucional acorde al momento histórico-político.

Los entrevistados lo relatan de la siguiente manera:

*“Las intervenciones pedagógicas que hago son formales y no formales. Las formales (...) una parte normativa, una parte la problemática que nos está atravesando en ese momento (...) Tratamos de llevar siempre algo para capacitar o autoreflexionar sobre las propias prácticas. (...)NAP; NIC y Evaluación. Escuela Abierta también ha sido un momento de reflexión de nuestras propias prácticas, de incorporar nueva bibliografía, nuevo vocabulario.” **D1.CC***

*“En la plenaria del mes pasado trabajamos con los NIC porque cuesta mucho que los docentes planifiquen por acontecimiento [¿Quiénes y cómo diseñan las reuniones plenarias?] Mirá (...) hay algunas muy bien preparadas, yo pienso un tema y se lo comunico a la vicedirectora.” **D9.AM***

*“En la plenaria de octubre trabajamos la evaluación de los aprendizajes, de la enseñanza y de las instituciones. Usamos el documento ministerial No obstante, después cada uno hace lo que quiere. Es lo que te decía, los docentes evalúan con la tablita y lo peor es que las familias están conformes (...)” **D3.NR***

*“El director debe ser un líder pedagógico (...) Trabajamos con los NAP y NIC. A nosotros no nos había llegado la capacitación para los NIC y yo me comuniqué y la conseguí. De esta forma ya tenés armada una plenaria con formación.” **D6.SS***

*“En la plenaria del mes pasado trabajamos con los NIC. Por ejemplo una de nosotras piensa la dimensión administrativa y otra la pedagógica...” **D10.VS***

- Planificaciones y carpetas de los docentes

*“A las carpetas del turno mañana las miro yo, y a las de turno tarde la vicedirectora. No se pueden revisar en gran profundidad...” **D2.SB***

*“La presentación de la carpeta es innegociable. No obstante yo no las reviso. Lo hacen las vicedirectoras.” **D3.NR***

*“Yo si veo alguna carpeta es de casualidad porque la vicedirectora me muestra algún trabajo. No obstante las vicedirectoras no profundizan demasiado, aunque duela es la realidad. Por ahí solo las pedidos como una medida de control.” **D5.CG***

Solamente los directores de 2ª categoría asumieron haber realizado algún tipo de acompañamiento, estrictamente revisión y visados de las carpetas manifestando que dicha tarea no es constante ni metódica debido a la falta de tiempo. En los casos de las escuelas de 1ª categoría esta tarea es realizada por los vicedirectores.

Se podría predecir que la situación es preocupante y debería ser resignificada, ya que en las carpetas, aunque no es lo único, se refleja parte del currículum: el cómo y qué enseñar. A través de la observación de carpetas, el directivo puede detectar los distintos niveles de concreción curricular; por ejemplo, a nivel institucional permite jerarquizar dificultades pedagógicas que los alumnos de esa escuela comparten (pueden ser dificultades en la expresión oral frente a su grupo de pares, dificultades en la lectura comprensiva, etc.) o reconocer si las clases se dictan en línea con el proyecto institucional. Al expresar que no se miran con profundidad se podría afirmar que la acción directiva tiene relación con un ejercicio de autoridad y no con una cuestión pedagógica-curricular.

- Monitoreo de proyectos (áulicos, excursiones, etc.)

Se describe que no es una tarea que priorizan los directores en cualquiera de las categorías que implican su cargo de gestión. Esta la realizan los vicedirectores. Se observa una preocupación actual y recurrente acerca de los proyectos de viaje ya que son examinados estrictamente por varios supervisores pero desde la perspectiva de la normativa.

Sería relevante repensar el significado de las salidas escolares al interior de estas escuelas ya que fue un indicador que apareció en la mayoría de los entrevistados. Un buen líder pedagógico debería centralizar su tarea en proyectos que realmente impacten en el aprendizaje de sus estudiantes.

*“Yo reviso los proyectos de viaje: transporte, credenciales, seguros. Primero los docentes se lo pasan a las vice y yo hago la última revisión. Siempre falta algo.” **D5.GA***

- Seguimiento docente

*“Yo viso las carpetas y ahí mismo, en el apartado de observaciones, escribo algo. A veces también coloco notas de estímulo: ¡qué buen texto!, ¡qué buena propuesta de enseñanza!” **D2.SD***

*“Siempre pienso en el legajo pedagógico de cada docente. Su seguimiento y desempeño. Hay muchos autores que hablan de hacer indicadores de en referencia a todas las dimensiones: puntualidad, vínculo del docente con los alumnos, formación, etc. Pero (...) algún día lo lograremos. Igualmente no sé si tiene sentido (...).” **D3.NR***

*“Tenemos una matriz de desempeño con indicadores para evaluar las planificaciones, actos y excursiones escolares pero no siempre las completamos. Somos inconstantes, cuando podemos. **D8.JB***

Solo una minoría de los entrevistados realiza algún tipo de evaluación sobre el desempeño docente. Notas de estímulos (actos, viajes, talleres, etc.) o apreciaciones acerca de las planificaciones (para mejorar o para felicitar)

Sería interesante que estos directores realicen en forma sistemática el seguimiento de la labor docente en todos los aspectos, con especial atención en los referidos al proceso enseñanza-aprendizaje, documentando resultados y brindando orientaciones para suspender las dificultades detectadas según lo expresa la normativa. Hay que señalar que estas prácticas pedagógicas del director van a impactar en el colectivo docente y en la calidad educativa.

- Participación en reuniones de familias.

*“Si yo no puedo están las vicedirectoras, pero siempre acompaña un personal directivo. A mí me gusta participar porque se pueden percibir muchos factores: las representaciones que tienen las familias de lo que se está enseñando y de la escuela en general. Es un momento para ejercer tu liderazgo ya que te vinculas con la comunidad, tenés presencia.” **D5.GA***

- Participación en actos escolares.

*“...Me arreglo para cumplir con los turnos.” **D1.CC|***

“Es todo un tema, para muchas conmemoraciones participo de tres actos (...)” **D2.SD**

“Sí, participo de los dos turnos, porque además los docentes quieren que veas su esfuerzo.” **D10.AM**

Se comprobó un alto grado de participación en los actos escolares como una oportunidad para ejercer liderazgo pedagógico a través del discurso directivo.

- Monitoreo de carpetas o cuadernos de los estudiantes

“Cuando pido la carpeta docente solicito un cuaderno para comparar. Y dos veces al año viso cuadernos y carpetas de todos los alumnos.” **D2.SD**

“Jamás veo los cuadernos de los estudiantes, sería imposible. Puede ser cuando la familia envía alguna nota dirigida a mí, que seguro es por algún reclamo (...)” **D8.JB**

Un solo caso de un director de 2^a. Categoría expresó que no lo pueden hacer por falta de tiempo. Desde esta investigación se entiende que sería importante para el director triangular plan anual, carpetas docentes y carpetas de los estudiantes como recurso para obtener información acerca de cuestiones específicas del curriculum y orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un verdadero líder interesado en las cuestiones pedagógicas tendría que estar involucrado con estas cuestiones que fortalecerían su conocimiento empírico para ofrecer propuestas de cambio. .

Construcción de prácticas: tensiones y estrategias

Uno de los objetivos de esta búsqueda fue analizar las tensiones y las estrategias que presentan los directivos para la construcción de prácticas de liderazgo pedagógico.

Entre las respuestas se encontró un altísimo nivel de coincidencia que no guardó relación con ningún aspecto particular (categoría, contexto, formación, etc.). Para sintetizar la información se discriminaron los facilitadores y obstaculizadores

Obstaculizan el liderazgo pedagógico

- Comedor escolar
- Falta de cargos de secretario lo que implica que los directivos se encarguen de SIGAE, WEB y SARH.
- Mantenimiento del edificio: trámite burocrático de obras.
- Inasistencias de los docentes y llamado a reemplazantes (Dec.3029): muchas veces a cargo de los directivos.
- Solicitud de datos desde supervisión en forma inmediata.
- Recursos inadecuados: internet de baja calidad, telefonía celular a cargo de cooperadora.

En contra oposición surgen muchos elementos que contribuyen a fortalecer las prácticas de liderazgo pedagógico. Los mismos ya fueron expuestos en diversos fragmentos de las entrevistas. Se podrían resumir en los siguientes ítems:

- Buen clima institucional.
- Docentes formados.
- Plantel con todos los cargos.
- Acompañamiento de supervisión.
- Políticas educativas: programas educativos fortalecedores de la calidad educativa y de la gestión del director.
- Plataforma educativa.

Se podría agregar que hay numerosos y extraordinarios indicios que aparecen en las exposiciones acerca de los beneficios del programa Escuela Abierta, ya que a través de sus jornadas se consideró la posibilidad de que el equipo directivo pueda posicionarse como formador del colectivo de trabajo de su institución. El programa insistió en que sea una coordinación, que lejos esté de ser meramente instrumental, sino que aliente la asunción de la efectiva conducción de los procesos institucionales y pedagógicos, a la vez que, genere condiciones de trabajo colectivas en torno al proyecto institucional y a la direccionalidad de las acciones que -en su marco- se desarrollan.

La mayoría de los directivos coordinaron las jornadas en sus escuelas, para ello recibieron material bibliográfico, participaron de reuniones con referentes del programa, se capacitaron y finalmente lo transmitieron en cada jornada prevista por calendario ministerial. Sus relatos son contundentemente halagadores al momento de manifestarse sobre el programa.

*(...) con Escuela Abierta hay un antes y un después en esta escuela. La bibliografía fue excelente y las propuestas también. Exigió un alto compromiso de los directivos porque se debían formar para ser formadores al interior de cada escuela.” **D1.CR***

*“Escuela Abierta fue uno de los mejores programas de formación. Me refrescó lo que había leído en la universidad sobre tantos autores pero nos permitió contextualizar.” **D5.CG***

*“Siempre decimos que a partir de ese programa pudimos reflexionar y aprender en el marco de los ejes de la política educativa (...) Se construyeron los conceptos de: inclusión, vulneración, garante de derechos, justicia curricular y mucho más.” **D6.CG***

*“Lo que nos brindó Escuela Abierta fueron grandes aportes, fueron las tertulias pedagógicas (...)” **D7.JB***

- Capacitación virtual.

Aparecen declaraciones que aseguran los beneficios de la plataforma educativa como un elemento que contribuye a la formación pedagógica de todos los actores institucionales.

*“Cuando los docentes se capacitan por su propio compromiso a través de la plataforma a mi me resulta más fácil gestionar.” **D5CG***

El **D3NR** expresó la necesidad de la formación para la construcción de un verdadero liderazgo pedagógico:

“Para las plenarias usamos mucho los recursos de la plataforma educativa [¿Cómo contribuye a tu liderazgo la plataforma?] En ese espacio tienen todos los documentos oficiales y programas, tus cursos, conferencias, etc. y como líder creo que también tenés que dar herramientas o instrumentos. Yo siempre digo: el director debe mostrar las puertas y para saber que hay detrás el docente debe investigar. Un líder asesora, no da todo servido, seduce hasta que el otro actúe por convicción y no por obligación.

*“Últimamente se están utilizando mucho los recursos bibliográficos de la plataforma educativa. [¿Eso incide en tu liderazgo pedagógico?] Sí, muchísimo, porque no es lo mismo liderar una comunidad formada que una comunidad que no tenga un marco de referencia bibliográfico, teórico y propio de la política actual.” **D10.VS***

Es sabido de la importancia que tiene para un director ejercer sus prácticas con autonomía.

- ¿Cuáles son las decisiones políticas-institucionales que desde los procesos de gestión de su escuela podía gestionar y ejecutar con autonomía para mejorar sus prácticas de liderazgo?

En los relatos exteriorizaron gran falta de autonomía como consecuencia de las presiones políticas que en muchas ocasiones se divulgan a través de la supervisión.

*Cuando quise hacer horario extendido a la decisión la tomé yo, hice jornada extendida como en otra escuela que yo también la implementé. (...) Es decir, intento ser autónoma, fundamento mis decisiones pero después aparecen obstáculos de arriba (...) Para los proyectos a nivel pedagógico si tengo que hacer alguna reforma la hago, aunque después me reten, no me importa. **D2.SB***

*“Tengo autonomía en cuestiones sencillas: un acto, (que son aprobadas por supervisión) diseñar alguna estrategia pedagógica. Pero al momento de repitencia o cambiar de turno a algún estudiante por convivencia lo aprueba la supervisión y así estamos (...) convertidos en una máquina burocrática donde otros deciden por vos, a veces sin conocer el contexto, solo por enmarcarse en políticas del momento.” **D3.NR***

*“Autonomía (...) a veces, es relativo. Creo que está todo muy normado, lo pedagógico y lo administrativo. Entonces decir que el director tiene autonomía es una mentira. (...) Creo que nos quieren hacer creer que tenemos autonomía.” **D4.GA***

*“Me parece que nos quieren demostrar que somos autónomos porque tenemos un PEI pero (...) ese proyecto tiene un encuadre normativo. Su fundamentación depende de la política educativa del momento (risas) Ni los directores ni las escuelas somos autónomos. Si nos dejaran ser verdaderos líderes autónomos la educación marcharía mejor.” **D5.CG***

*“(...) el no otorgarnos autonomía le da poder político al estado. Tener todo ideológica y políticamente mirado. No hablo de este gobierno, sino en sí de la política. Cambia el gobierno y arrancamos con otra política educativa entonces no conviene dar autonomía a las escuelas.” **D7.JB***

Quedaría claro que para muchos directores considerarse autónomos estaría relacionado con la rigidez entre lo instituido y lo instituyente, evidentemente la norma es un mecanismo regulador que ejerce gran presión sobre sus decisiones político institucionales. Pareciera que los impedimentos para alcanzar la autonomía son las políticas y la exigua autoridad que le conceden al director para su abordaje en cada

contexto, no logrando visibilizar desde esta macropolítica los entornos de cada territorio. De acuerdo a Frigerio (2001)

“Las escuelas siempre significaron las propuestas de las macropolíticas educativas. Con esta afirmación queremos dar cuenta de los procesos a través de los cuales las escuelas tradujeron las propuestas; las interpretaron; las quebraron; encontraron en ellas intersticios insospechados sobre los que desplegaron su autonomía...”(p.2)

Sin embargo debe reconocerse que el supervisor como nexo entre las políticas educativas y la escuela no se ha mostrado como un agente capaz de disminuir la capacidad de legislación institucional. No se observaron indicios de control sobre la aplicación de determinados programas o propuestas ministeriales. Se entiende que cuando las políticas llegan a la escuela se deben implementar pero también se podría pensarlas en el propio contexto con la mirada precisa y concedora del director y los aportes de una mirada más integral, que sería la del supervisor.

Desde esta investigación se valoraron las respuestas de los entrevistados, pero se consideraron incompletas e insuficientes para justificar el tema de la autonomía en la construcción del liderazgo pedagógico.

En relación a ello se propondría pensar el problema en otros términos, ya no explicando porque no tienen autonomía, sino intentando descubrir qué tipo de transformación educativa esperan y/o necesitan.

- ¿Cuáles serían los desafíos más urgentes del sistema educativo y qué esperarían de las políticas educativas para fortalecer su rol y tomar decisiones contextualizadas y fundamentadas que les brinden espacios de autonomía para el ejercicio de la dirección?

*“Bueno (...) la realidad es que las políticas educativas deben ir acompañada con políticas sociales. (...) en la escuela enseñando la tecnología si no hay ni siquiera alguien que te mantenga las netbooks. (...) Acá la señal es mala, Entonces faltan recursos. Yo estoy de acuerdo con la inclusión, con la inclusión social (...) No sé si fui clara. (...) con este último gobierno hubo acompañamiento pedagógico para el director pero falta presupuesto (...) La escuela sigue estando sola y no tenemos herramientas para garantizar la calidad educativa, en mi caso con las inasistencias de los alumnos no garantizo ni el derecho a la educación.” **D2.SB***

“Yo espero que las políticas educativas le quiten a la escuela todo lo que es carga administrativa. (...) se deben crear los cargos, acá (...). Construir políticas en contexto; podría ser políticas diseñadas con la gente que camina el territorio y que conoce las necesidades. Nunca nos consultan a los directores para diseñar las políticas (...) sin tener un diagnóstico claro de urgencias o prioridades.” **D3.NR**

Lo narrado por el **D3** podría encuadrarse en Comba (2006) cuando expresa que las políticas públicas deben solucionar problemas, satisfacer demandas o reconocer problemas sociales. Pareciera que estos problemas planteados de formas litigantes y constantes no pasan a las agendas de gobierno.

“Yo creo que se apuesta mucho a la dirección, a la formación del directivo, a su liderazgo a su autonomía pero, desde un lugar autoritario (risas) (...) el director está caminando en una cuerda floja, aún cuando se forma. Necesitamos políticas que sean construidas con nuestros aportes y experiencia. (...) por supuesto el tema salarial porque un director bien pago no necesitaría otros cargos y se podría ocupar más de su escuela.” **D5.CG**

Se puede observar que aparece insistentemente en el discurso de los directores la frase “bajar línea” como evidenciando que varios gobiernos han intentado aplicar políticas educativas de “bajar línea” a los directivos y docentes, con la ilusión de “alinearse a la tropa”. Aparentaría ser una imposición que preocupa al colectivo directivo que posee una representación de las políticas educativas que no las favorece. Puede ser por miedo a otros tiempos o desconfianza a que subestimen su tarea y formación.

“Primero revisar programas (...) Yo interpreto que son siempre o la mayoría de las veces políticas para sectores vulnerables. (...) No alcanza con políticas puramente pedagógicas. Para mejorar nuestro liderazgo pedagógico y la calidad de nuestras escuelas se necesita pensar políticas articuladas. (...) Los que tenemos más antigüedad ya hemos perdido la esperanza, ¡un poquito! porque pasamos tantas transformaciones que son solo reformas partidarias y siempre decimos: más de lo mismo con otras palabras.” **D6.PC**

El **D6** cuestionó a los programas educativos e interpeló acerca de las ideologías políticas de las reformas. Incorporó el factor “pérdida de esperanza” como

una variable que atraviesa a los docentes con mayor antigüedad y experiencia y reconoció los beneficios de las articular las políticas.

*“Espero que algún día las escuelas funcionen con todos los cargos. (...) Yo siempre me pregunto ¿qué es preferible? ¿Que en esta escuela cobren todas las personas que trabajan o que los alumnos aprendan cada día más? y (...) lo dudo.) Muchos de los programas de la política educativa dieron y dan excelentes resultados, pero sin recursos humanos y económicos. (...) que se ocupen del sueldo de los docentes. (...) es intensa la cantidad de reemplazos que se generan porque los tienen actividades en otros lugares, los niños pierden el seguimiento y acompañamiento de su maestro.” **D7.JB***

Llegado a este punto del análisis se percibiría que los directivos reconocen una serie de factores que estorban su labor pedagógica que admiten coherencia con la dimensión administrativa-organizativa, políticas educativas desarticuladas y descontextualizadas, falta de consulta pedagógica, decisiones autoritarias y lineales de la mesopolítica que impactan en la micropolítica institucional aunque evidencian gran interés y empeño en convertirse en líderes pedagógicos de sus escuelas.

Luego del recorrido realizado a través de la lectura y análisis de las entrevistas, se propone pensar, no en un cierre, sino en la oportunidad para abrir nuevos interrogantes e intentar renovar las miradas sobre las prácticas de liderazgo pedagógicas de los directores de las escuelas primarias de Santa Fe.

Algunas conclusiones e interrogantes

Esta investigación estuvo dirigida a realizar un humilde aporte al trabajo pedagógico de los directores de nivel primario de la ciudad de Santa Fe. El objeto de estudio fueron las formas y modos de construcción del liderazgo a través de sus representaciones, sentidos y experiencias

Con ello se ha pretendido indagar los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las prácticas sobre liderazgo pedagógico que construye un grupo de directores de escuelas primarias, de la Región IV de la ciudad de Santa Fe, en el período 2015 - 2018? ¿Qué significados/ sentidos le otorgan al liderazgo pedagógico un grupo de directores de escuelas primarias de gestión pública? ¿Qué vivencias experimentan un grupo de directores en la construcción del liderazgo pedagógico? ¿Cuáles son los

modos de construcción del liderazgo pedagógico que implementan en su gestión un grupo de directores de escuelas primarias?

Como se pudo observar a través de este trabajo, para arribar al período que se pretendió investigar (2015-2018) hubo que reconocer y reflexionar acerca del impacto de las diferentes políticas educativas que atravesaron la función directiva desde la perspectiva de los gobiernos de turnos.

Los circuitos laborales de estos directores estuvieron engarzados por diversas, contradictorias y desarticuladas reformas educativas, no obstante hubo dos momentos claves y anteriores al período que se estudió que no se pudieron dejar de atender ya que se reflejaron e impactaron en la función actual de estos sujetos. Ellos fueron: a) *Curso de Capacitación para el ascenso (2003)* y b) *Acceso al cargo (2006)*

a) Curso de Capacitación para el ascenso (2003). Se trató de la preparación para acceder al cargo en el marco de la Ley Federal de Educación N° 24.195 y el gobierno provincial a cargo del partido justicialista. Dicha instancia se propuso como un curso de capacitación individual con la distribución de un material de estudio, de carácter teórico-práctico. En ese momento, el Ministerio de Educación inscribió la propuesta como “una importante transformación educativa encarada desde la jurisdicción abordando la preparación para el desempeño de nuevos roles y funciones”. Recuperado de: [https:// Ministerio-Educación-Santa-Fe-Gestión-Integral](https://Ministerio-Educación-Santa-Fe-Gestión-Integral).

b) El segundo momento fue la incorporación al cargo (2006) bajo la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y el gobierno provincial nuevamente a cargo del justicialismo. Esta instancia se produjo en medio de grandes transformaciones del sistema educativo nacional, es así, que estos directivos habían rendido para acceder al cargo en E.G.B y asumieron en el viejo formato de la escuela primaria puesto nuevamente en vigencia.

Al margen de estos antagónicos momentos identificados, el resto del período de las trayectorias directivas de los entrevistados (2007-2018), exceptuando el año 2006, se construyeron bajo el gobierno socialista, incluso el período estudiado. (2015-2018)

En relación con los perfiles de prácticas de liderazgo pedagógico, se pudo comprobar a través de los testimonios de los protagonistas, que las representaciones que poseían cuando asumieron el cargo y el significado de su función en ese momento, estaban ligadas a la gestión entendida como la acción de operar, disponer y manejar los recursos disponibles.

El acercamiento a la bibliografía de capacitación del año 2003 que recibieron para obtener el cargo bajo la modalidad de concurso permitió comprobar la idea de gestión coherente con un modelo neoliberal de gerenciamiento, entendiendo a la escuela como una empresa que había que dirigir en sintonía con el mercado.

Este trabajo de investigación toma una posición avalada por la participación en un proceso de concurso y oposición, lo que permitió identificar cuestiones relativas al mismo. A saber primera asumir que el concurso tejió una posibilidad para muchos docentes que hasta ese momento sabían que solo podrían ocupar un cargo directivo acumulando antigüedad en el escalafón interno. Este acontecimiento empezaría a destrabar viejos modelos encriptados en la experiencia como autoridad legítima para ejercer cargos directivos .A su vez motivaría a quiénes tuvieran interés por la gestión directiva. La segunda, se acercaría afirmar que esa instancia correspondió a una política educativa que si bien preparó para el acceso al cargo, entendió la gestión desde una perspectiva técnica y, a través de la distribución del material de estudio prometió una preparación para el desempeño de la función directiva.

.A partir de la Ley Nacional de Educación (2006) y en coincidencia con la asunción a los cargos, luego de un largo proceso de corrección de estos exámenes, los directores, ya en sus puestos, debieron deconstruir el concepto de gestión aprendido.

A su vez, en el Ministerio de Educación de la provincia surgió una reforma educativa para repensar los conceptos de calidad educativa, escuela e inclusión diseñando mecanismos complementarios, entre ellos la propuesta de formación docente en coherencia con la Ley de Educación.

A partir de allí, estos sujetos se vieron obligados a reacomodar su rol transitando procesos de luchas entre lo aprendido como instituido y lo por aprender que irrumpió con un manto de incertidumbre. Finalmente, aceptaron el desafío y reasumieron la gestión, pero desde una posición ética, es decir, como una práctica política pedagógica.

En este contexto los directivos interesados en las cuestiones pedagógicas de sus instituciones no encontraron respuestas en la oferta capacitación del gobierno. Aguerrondo (2011) expresó que a pesar de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) no había propuestas de formación y solo se atendía la normativa.

Fue así que muchos de ellos iniciaron algún tipo de formación que favoreció el ejercicio de sus prácticas en el período analizado. Esta búsqueda, desde una motivación o interés personal podría señalar indicios de la génesis de la función directiva con una notoria ausencia de políticas de formación.

Ello se evidenció en el interesante número de directores que han realizado post-gradados y formaciones relacionadas con la función en un corpus específico de conocimientos y habilidades para su desempeño pedagógico frente a toda la comunidad. En la mayoría de los casos revelaron, con mucha humildad, que deberían estar más formados que los vicedirectores o al menos en un mismo rango académico y confesaron que los docentes los evalúan, valoran y respetan de acuerdo a su capacidad, nivel de formación y acompañamiento pedagógico sobre cualquier otra dimensión. Además expresaron necesitar competencias específicas para la función directiva.

A pesar de los hallazgos citados, entre las diez principales tareas diarias que realizan los directivos en sus escuelas fueron escasas las vinculadas con actividades pedagógicas. En su mayoría son acciones tendientes a resolver tareas administrativas-organizativas o de convivencia. No obstante, se observaron diferencias entre los proyectos pedagógicos de las escuelas, que guardan íntima relación con la formación de sus directores y el tipo de liderazgo que ejercen.

En cuanto a lo que significa el liderazgo y el ambiente escolar, los sujetos de la muestra se reconocieron calados por la intranquilidad que les genera construir un buen clima institucional como punto de partida para conseguir persuadir al colectivo docente con propuestas pedagógicas e innovadoras.

Entre las acciones que llevan a cabo para generar buenas relaciones interpersonales destacan: acompañamiento directivo, trabajo en equipo, reuniones plenarias, motivación, delegación de funciones y buena comunicación.

Por otra parte explicaron que durante sus gestiones generaron muchos cambios de tipo pedagógico. La mayoría de ellos de la mano de los programas y/o documentos provinciales que encontraron anclaje en sus escuelas. Entre los relatos se distinguen los siguientes programas: Escuela Abierta, de manera sobresaliente, Evaluación y NIC.

En lo que atañe al Proyecto Educativo Institucional se encontró cierta confusión en muchos directores, ya que se había dejado de mencionar su relevancia en las escuelas y se trabajaba más con Programas que se interpretaron como

componentes del Proyecto Pedagógico Curricular. No obstante con claros rezagos conceptuales que dejó la Ley Federal de Educación y que no han sido abordados con seriedad por las políticas educativas ya que el curriculum sigue siendo un tema incompleto, por lo menos en educación primaria. Hubo coincidencia en sus relatos en referencia a que a partir del año 2018 desde los equipos supervisivos surgió una real insistencia en la relectura y renovación del Proyecto Pedagógico, específicamente acerca de considerar la mirada sobre la misión y visión de la escuela y realizar una urgente revisión del documento otorgando la vigencia que merece como instrumento que legaliza las prácticas institucionales.

Desde esta investigación se entiende que el director como agente del estado debe responder a las propuestas ministeriales, sin embargo, debe reflexionar sobre las mismas para convertirlas en proyectos contextualizados y significativos que atiendan la calidad educativa de sus escuelas. Esa práctica permitiría concretizar un liderazgo distribuido y sostenible en un trabajo colegiado con todos los actores de la comunidad incluso con la figura del supervisor que es un nexo clave entre el micro y mesopolítica.

En lo concerniente a la relación que sostienen estos actores con el supervisor, los testimonios no perciben a esta figura como estimulante de su liderazgo pedagógico. Restringen su función a dos aspectos: revisor administrativo (recursos económicos que dirige el director) y por otro lado, técnico ministerial que ocupa un lugar de bisagra entre las políticas educativas del ministerio y las escuelas.

Por otra parte fueron litigantes y coléricas las manifestaciones vinculadas con el arrebató de autonomía y autoridad que padecen cuando los supervisores deben dar respuestas a familiares de estudiantes que reclaman por cuestiones escolares. Se dejó deslizar que el único fin que persiguen es intentar evitar conflictos que repercutan en la comunidad y deciden imperativamente sin abrir diálogo e investigación, generando graves consecuencias como malestar en el clima institucional y desinterés por el trabajo diario. Al mismo tiempo demostraron voluntad para sostener una buena comunicación y brindarles el respeto que merecen como superior inmediato.

Paralelamente a las voces de los protagonistas desde este trabajo no se ha advertido el accionar supervisor como obstaculizador del liderazgo pedagógico, por ejemplo, negando y/o estorbando acceso a prácticas pedagógicas o exigiendo el cumplimiento de alguna propuesta ministerial. Tal vez los directores deberían

solicitar mayores fundamentaciones en las decisiones supervisivas a fin de fortalecer los vínculos profesionales y evitar juicios dañinos que indirectamente opacan las prácticas de liderazgo.

En lo concerniente a la intervención pedagógica se comprobó que los directivos en su mayoría investigan y se interrogan en forma muy constreñida, acerca de las prácticas pedagógicas de su territorio, por ejemplo, no se interpelan sobre la matrícula, la repitencia, la calidad de los aprendizajes o por las trayectorias de los estudiantes integrados. Se podría deducir que no alcanzan a captar la importancia de profundizar en sus problemáticas institucionales dejando las causas vacías de sentido o ajenas a la gestión como liderazgo. Esto se puede deber en gran parte a la falta de tiempo, pero una gran causa para revisar sería la escasa formación y/o políticas que ofrezcan programas pensados para las diferentes necesidades.

Un altísimo porcentaje de directores no tiene acceso a las planificaciones didácticas, observación de clases y cuadernos de los estudiantes. En este sentido se podría expresar que estos instrumentos serían insumos directos para repensar el curriculum y así obtener datos con el fin último de contrastar modos de enseñar y aprender para generar responsablemente y con autoridad legal sus propias estrategias de liderazgo pedagógico.

Un verdadero líder pedagógico debería crear espacios de diálogo con los docentes, para conocer acerca de la enseñanza y con los estudiantes, para involucrarse con sus modos de aprender, sentimientos y representaciones para diseñar y construir un modelo pedagógico sostenible.

Se descubrió un alto nivel de intervención en el diseño y planificaciones de las reuniones plenarias donde los directores programan el temario y actividades y, con posterioridad, socializan al interior del equipo directivo. Se expresaron muy contundentes al momento de describir la oportunidad de mostrarse y actuar como líderes pedagógicos aclarando sentirse evaluados desde esa dimensión por el colectivo docente. Lo manifestado hizo pensar que los directores encuentran en los espacios de plenarias una gran oportunidad para abordar la dimensión pedagógica con propuestas innovadoras y discursos políticos tendientes a persuadir al colectivo docente.

Los integrantes de la muestra no transmitieron resistencia a las políticas, sin embargo, expresaron no tener sobrada confianza en las reformas porque la

experiencia les hace suponer que en muchos casos se trataría de lo mismo presentado bajo un discurso de palabras renovadas. Además manifestaron dudas en conexión directa con políticas descontextualizadas que aparecen como mecanismos de imposición y autoritarismo que quitan autoridad al director ya que deben aplicarse tal como fueron diseñadas por técnicos ajenos a la vida escolar.

Al mismo tiempo observaron que las nuevas políticas educativas depositan muchas expectativas y responsabilidades en el puesto del director, sin proporcionar una formación previa a través de programas formales de preparación e inducción al cargo, así como algunos mecanismos de regulación que son parte de la política educativa y generan graves inconvenientes en la buena marcha de la escuela. .

Existieron ciertas contradicciones acerca de sus propias percepciones sobre el tipo de liderazgo que ejercen en sus escuelas y la realidad, ya que en sus discursos se identificaron como líderes distributivos debido a que cuando se deben tomar decisiones consultan y abren el debate y la participación, pero se identificó que solo lo hacen al interior de su equipo demarcando terrenos de jerarquía.

Esta investigación ha dejado expuesta la idea de que los directivos reconocen que las políticas son pensadas desde arriba y descienden a su función sin contribuir a mejorar su liderazgo pedagógico, poniendo el concepto calidad educativa en un lugar muy escurridizo: depende del contexto, las condiciones, la región, los sujetos y los intereses.

Así, se observaron dos cuestiones: la idea poco clara que tienen sobre su propio liderazgo y la acentuada distancia que deben transitar para llegar a convertirse en directores capaces de generar una escuela de calidad para todos a través de un liderazgo distribuido y sostenible construido sin políticas adecuadas.

Con esto no se intenta decir que en sus escuelas no hay calidad, ni que no luchan a diario por conseguirla, lo que se pretende exponer es que con otro tipo de liderazgo, más distribuido y sostenible los logros serían mayores y se conseguirían de forma dinámica.

Ha quedado expuesto que estos directores construyeron sus prácticas pedagógicas a partir de sus propias experiencias y en el mejor de los casos con formaciones que ellos mismos han optado para mejorar su función. Las mismas pueden ser de gran utilidad para el ejercicio diario de la tarea pero esta problemática no puede ser liberada a la voluntad de quienes deseen formarse por fuera del sistema. Para revertir esta situación, se necesita que el problema del liderazgo

pedagógico del director pase a ser un tema de agendas de políticas públicas. No quedan dudas de que no alcanza con políticas que atiendan solamente la formación pero se podría aseverar que sería un camino para mejorar la calidad educativa recuperando la centralidad en la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes.

A MODO DE CIERRE

El Gato, cuando vio a Alicia, se limitó a sonreír. Parecía tener buen carácter, pero también tenía unas uñas muy largas Y muchísimos dientes (...) – Minino de Cheshire -empezó Alicia tímidamente, pues no estaba del todo segura de si le gustaría este tratamiento: pero el Gato no hizo más que ensanchar su sonrisa, por lo que Alicia decidió que sí le gustaba-. Minino de Cheshire, ¿podrías decirme, por favor, qué camino debo seguir? Eso depende en gran parte del sitio al que quieras llegar – dijo el Gato.

Alicia en el país de las maravillas Lewis Carroll, (1865)

¿Le será fácil al director convertirse en un líder pedagógico? Se propuso mirar la escuela y el liderazgo del director desde la dimensión pedagógica. Se ha experimentado a lo largo de este trabajo de investigación, mediante los testimonios y las voces de los protagonistas, que los directivos están envueltos en una maraña de funciones administrativas; evidentemente esta situación pone en tensión lo administrativo, que es necesario y obligatorio por su carácter punitivo y reglado, con lo pedagógico, que está más cercano a un derecho y a un acto de justicia.

Habría que decir a favor, que en primer lugar, es necesario entender el liderazgo como un concepto más amplio, que no sea exclusivo de una persona, sino que se pueda distribuir entre varias. Para ello se requiere fortalecer al director en sus propios conocimientos y competencias a fin de que la comunidad reconozca legitimidad en sus orientaciones y se identifiquen con ellos como personas, confiando en su juicio, en sus saberes, en su experiencia, aceptando su influencia de buena manera y no como quien cumple una orden. Influir es una tarea más delicada –de efectos más perdurables- que hacer obedecer bajo coacción directa o indirecta en ejercicio de la autoridad.

Por otra parte se requiere también ciertas condiciones objetivas, el director necesita el soporte administrativo necesario para que el tipo de obligaciones administrativas no le impida asumir responsabilidades en el terreno pedagógico.

Finalmente la promoción del liderazgo escolar debería convertirse en política de estado y trascender gobiernos, para que el director pueda desempeñar un rol efectivo, pedagógico e institucional dentro de su equipo y de la comunidad, que lo autorice a diseñar con otros un proyecto inclusivo que refleje el nosotros, llevarlo a

cabo, sostenerlo y evaluarlo para agotar la profecía del director que no puede dedicarse a lo pedagógico y convertirlo en un sueño posible.

Seguramente surgirán nuevos interrogantes y dudas acerca de que caminos seguir; sería conveniente remirar los escenarios vigentes y pensar colectivamente un liderazgo pedagógico que desde la perspectiva de la justicia curricular busque tejer entramados que favorezcan el desarrollo de propuestas de enseñanza significativas que ayuden a que todos los estudiantes puedan aprender. Seguramente el camino no será fácil, pero habrá muchos que se sumen a este viaje.

El liderazgo pedagógico: entre la urgencia y la oportunidad.

Al cierre de este trabajo nada fue igual. Todo se había transformado. Destinaré un pequeño espacio escrito en propias palabras para dejar mi testimonio.

En esta crisis global la urgencia ha movilizadado a todos los actores del sistema educativo y ha quedado demostrado que las escuelas tuvieron que enfrentar los desafíos simultáneos e imperativos. Abatida y sumergida en un profundo caos se hizo insoslayable la revisión del sentido de la escuela y de sus actores. Éticamente me detuve en mi función y comencé a recuperar mis prácticas pedagógicas ¿Cuáles fueron valiosas y podrían sostenerse? ¿Cuáles debiera revisar a la luz de la pandemia?

Mi tarea como la de otros directores fue ardua: asegurar la continuidad de las clases en la distancia, colaborar con los docentes en las nuevas tecnologías, seleccionar las mejores herramientas tecnológicas, pensar los modos de sostener el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes, construir hojas de ruta entre lineamientos de la macro, meso y micropolítica. En conclusión tomar decisiones políticas-pedagógicas que permitieran sostener y acompañar la trayectoria de cada estudiante con calidad.

Si bien entendí, con el paso de los días, que navegábamos en un mar de inquietudes, he comprobado que tuve que tomar varias e importantes decisiones, algunas, como las administrativas u organizativas con marchas y contramarchas, otras, las más importantes, exclusivamente pedagógicas. Impulsadas por la políticas educativas e implementadas o reformadas al contexto de mi institución son las que precisaron de mi liderazgo pedagógico como garante de derecho para que el reencuentro sea con la certeza de haber resignificado el verdadero sentido de la

escuela desde la perspectiva pedagógica, con un proyecto reconstruido colaborativamente y que sea sustentable, diseñado en clave de la pandemia y post-pandemia.

Pensando en la función directiva de mis colegas y en la propia, considero este momento histórico como una ocasión para que las políticas públicas se ocupen de asegurar una educación para todos y que sean capaces de modificar los efectos no deseables (segmentaciones, fragmentaciones, frustraciones sociales y personales) que se hacen presente en la actualidad y que afectarán tanto a la sociedad en su conjunto, como a los sujetos singulares en el porvenir.

Sería fundamental aprovechar la disrupción que nos impuso el cierre obligatorio de las escuelas para repensar qué educación necesitarán nuestros estudiantes. Desde el posicionamiento sostenido y defendido a lo largo de este trabajo puedo decir que considero relevante y urgente que el tema del liderazgo en la enseñanza sea abordado desde las políticas públicas con propuestas de formación para directores, sin descuidar lo sanitario, estructural y presupuestario, que prioricen las cuestiones pedagógicas; porque los directores no generamos el caos pandémico, pero tenemos la co responsabilidad de garantizar junto a las políticas una educación de calidad para todos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (2009). *Dirección y liderazgo escolar en Argentina*. IPE/UNESCO-Sede Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/school>
- Azzerboni, D. y Harf, R. (2003). *Conduciendo la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bolívar, Antonio (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *EDUCAR*, 47(2), 253-275 <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/248536>
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de Investigación. *Revista Fuentes* (14), 15-60.
- Castoriadis, C. (1989). : El imaginario social y la institución (vol.2) *La institución imaginaria de la sociedad* (pp. Barcelona: Tusquets.
- Comba, D. (2009) Políticas Públicas: Sus fases como objeto de estudio. *Revista POLITIKÓS* (7), pp.13-30. Santa Fe, Argentina: UCSF.
- Díaz, N. (2009) *Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989)* .Tesis de Maestría en Educación con Orientación en Gestión educativa. Universidad de San Andrés, Argentina.
- Fink, D (enero-abril de 2019) Hacia un liderazgo sostenible, más profundo, más prolongado, más amplio. *Revista Electrónica de Educación*, 13, (1) p. 182-195. Recuperado de: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/33>
- Frigerio, G Poggi, M y Tiramonti, M (1993). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Frigerio, G. (2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Documento de trabajo, Centro de Estudios Multidisciplinarios, Educación y Prospectiva-UNESCO– OREALC.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Frigerio, G. (2007). Inventarios. En: Baquero, R; Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*. (pp. 323-340). Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.

- Gairín Sallán, J y Ceacero D. (2011). Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas reflexiones y experiencias en Iberoamérica. *Serie Informes. Santiago de Chile: RedAGE*. Recuperado de: http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/Libro%20Red_AGE%20vd.pdf
- García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla*. (pp. 92-94) Madrid, España: Mondadori.
- Gentili, P. (2017). La vida, la política y nuestras escuelas. *El país*. Recuperado de: <https://elpais.com/elpais/2017/09/13/contrapuntos>
- Harf, R. y Azzerboni D. (2014). *Construcción de liderazgos en la gestión educativa*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Novedades Educativas.
- Harf, Ruth (2016). *Educación con coraje*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5ª Edic.). México D.F.: McGraw-Hill.
- López-Gorosave, G, Slater, C. y García-Garduño, J. (2010). Prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas de México. Los primeros años en el puesto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 32-49. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55115064003L>
- Ludueña, C. (2016) *Procesos de transformación curricular en la educación técnica santafesina. El antes y el después de la Ley Federal de Educación (1984-2005)*. Tesis en Maestría en Didácticas Específicas. Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
- Mäkinen, M. (2013). Participar en prácticas inclusivas: reflexiones narrativas sobre la enseñanza como descriptores del compromiso laboral de los docentes. *Revista: Docencia y formación docente* (35) pp. 51-61
- Makinen, M (2016). *El liderazgo escolar*. Diapositivas de [Power Point] suministrado a los estudiantes en seminario de maestría en políticas públicas (septiembre, 2016).
- Marturet; M.; Bavaresco, P.; Torchio, R.; Íbalo, C. [et al.]. (2010). *El trabajo del director y el proyecto de la escuela*. Serie Entre Directores de Escuela Primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar>
- Ministerio de Educación de Santa Fe (1961). Decreto N.º 4720/61 Reglamento General de Escuelas Primarias.

- Ministerio de Educación de Santa Fe (1986). Decreto N.º 456/86- Reglamento de Regionalización de Supervisión Escolar.
- Ministerio de Educación de Santa Fe (2014). Política Educativa del Gobierno de Santa Fe. Disponible en: <https://www.santafe.gov.ar>
- Ministerio de Educación de Santa Fe (2015). Guía de trabajo escolar. Servicio de Fortalecimiento. Recuperado de: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). Ley de Educación Nacional N.º 26206/06.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). Ley de Financiamiento Educativo N.º 26075 /06.
- Murillo Torrecilla, F. Javier (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de: <http://construcwww.redalyc.org/articulo.oa?id=55140403>
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Nicastro, Sandra (2014) La formación de directores. Un modelo centrado en el análisis de las prácticas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 12 (5) pp. 120-133.
- Nicastro, S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Santos Guerra. (6 de julio de 2019) .La inquietante soledad del Director. *El Astarve*. Recuperado de: <https://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2019/07/06/la-inquietante-soledad-del-director/>
- Weinstein, J, Muñoz, G y Hernández, M (Coord.) (2014) El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región. *UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Chile, Santiago. Recuperado de: https://www.academia.edu/25688361/El_liderazgo_directivo_escolar_Un_estado_del_arte_en_base_a_ocho_sistemas_escolares