

SABERES, CREENCIAS Y ACTITUDES EN LA CONSTRUCCIÓN DE AUTORIDAD EN DIRECTIVOS DE ESCUELAS SECUNDARIAS

*Un estudio en la ciudad
de Córdoba*

Autora:
Mgter. María Lucía Kohan

AÑO 2016

comunicarte
Editorial

FACULTAD
DE EDUCACIÓN



**SABERES, CREENCIAS Y ACTITUDES
EN LA CONSTRUCCIÓN DE AUTORIDAD EN
DIRECTIVOS DE ESCUELAS SECUNDARIAS**

Un estudio en la ciudad de Córdoba

**SABERES, CREENCIAS Y ACTITUDES
EN LA CONSTRUCCIÓN DE AUTORIDAD EN
DIRECTIVOS DE ESCUELAS SECUNDARIAS**

Un estudio en la ciudad de Córdoba

**Autora:
Mgter. María Lucía Kohan**

Kohan, María Lucía

Saberes, creencias y actitudes en la construcción de autoridad en directivos de escuelas secundarias : un estudio en la ciudad de Córdoba / María Lucía Kohan. - 1a ed . - Córdoba : Comunic-Arte, 2016.

Libro digital, DOC

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-602-365-8

1. Educación Secundaria. 2. Gestión Educacional. I. Título.
CDD 373

De la presente edición:

Copyright © 2016 *by* Comunicarte Editorial

Corrección de estilo:

Jimena Castillo

Arte de tapa:

Fabio Viale

Diseño de interior:

María Lucía Kohan

ISBN: 978-987-602-365-8

Agradecimientos

Mi agradecimiento a todos los que compartieron conmigo (familiares, amigos y compañeros de trabajo) este intenso trabajo de investigación, que resultó un desafío y un crecimiento personal y profesional.

A Mauricio, mi esposo, por su apoyo, sostén y amor constante.

A Delia, mi mamá, que me transmitió el valor del esfuerzo, la constancia y el convencimiento de que una educación inclusiva y de calidad es el camino para lograr una sociedad más justa. Además, por ser siempre el pilar incondicional a lo largo de mi vida.

A Carlos, por el amor y el cariño de siempre.

A Marcelo, mi papá, por el estímulo constante.

A mis directoras de tesis, Magister Lucía Garay y Magister María Isabel Calneggia, por su generosidad y confianza y por la enseñanza, la guía y la ayuda en la construcción de nuevos conocimientos

A la Dra. Susana Carena, por su apoyo incansable. A los profesores de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Católica de Córdoba.

A Horacio Ferreyra, por su constante apoyo y apertura para la realización de esta publicación. A Jimena Castillo por la corrección de estilo realizada y por su amplia generosidad. A Fabio Viale por su excelente diseño.

A todos los directores de escuelas secundarias y funcionarios del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba entrevistados, que colaboraron y participaron en esta investigación desde su amplia generosidad y desde la apertura de sus saberes y experiencias.

ÍNDICE

	Páginas
Presentación.....	7
Introducción.....	10
Capítulo 1	
Encuadre teórico conceptual.....	14
Antecedentes y estado de los conocimientos.....	26
Capítulo 2	
Trayecto de la investigación. Consideraciones metodológicas.....	31
Capítulo 3	
Panorama de la Educación Secundaria en la Provincia de Córdoba.....	37
La Educación Secundaria: sus leyes y estructura.....	38
Datos estadísticos de nivel secundario	
Provincial y de la ciudad de Córdoba.....	49
Capítulo 4	
Análisis de las categorías descriptas a partir de las entrevistas con los directores.....	54
Capítulo 5	
Análisis de las categorías descriptas a partir de las entrevistas con los funcionarios.....	85
Comparación entre la visión de los directores y la de los funcionarios acerca de la construcción de la autoridad en directores de escuelas secundarias	99

Conclusiones.....	105
Bibliografía.....	112
Anexo	
Entrevistas a directivos y funcionarios (selección).....	119

PRESENTACIÓN

Las temáticas que se relacionan con la dirección escolar son objeto de permanente actualidad, polémica y controversia. Y todas tienen su origen no solo en opiniones conceptuales diversas (a veces divergentes) porque -en el fondo- existe una carga valorativa que reconoce implícitamente la influencia que puede ejercer el director escolar en las instituciones educativas. Por eso, desde el Equipo de Investigación de Educación Secundaria de la UCC- Unidad Asociada CONICET-, consideramos de importancia difundir este trabajo de tesis de Maestría de Investigación Educativa, reconociendo su valor sociopedagógico en los tiempos actuales.

A partir de entrevistas a directivos y funcionarios, su autora, María Lucía Kohan, realiza un trabajo de recopilación y análisis del discurso, focalizado en la Ciudad de Córdoba – Argentina-. Su intencionalidad apunta a dar cuenta de los aspectos y componentes que intervienen en la construcción de la autoridad directiva del nivel secundario; los saberes, creencias y actitudes que se ponen en juego en el desarrollo de las prácticas de conducción y el modo en que estas facilitan u obstaculizan la construcción de la autoridad del directivo.

Leer y dialogar con este texto ayudará a desentrañar -en los discursos- las tensiones, conflictos y puntos críticos que subyacen en la vida escolar y en lo educativo. En él aparecen -entre otras- demandas relacionadas con el reconocimiento, el diálogo, la autoridad, el liderazgo distribuido, el trabajo en equipo, como así también la discusión acerca del sentido de la escuela secundaria. Este trabajo nos invita a repensar el rol del director, centrando la discusión en su función pedagógica –debilitada hoy y en proceso de fortalecimiento-.

El desafío de pensar, sentir y hacer colectivamente aparece como condición especial ante los cambios que emergen de la Ley Nacional de Educación (N° 26.206) y de la Ley Provincial de Educación (N° 9870). Como sabemos, estos cambios buscan modificar el contrato fundacional de la escuela secundaria, pasando de un modelo selectivo a un modelo inclusivo, con el impacto pedagógico e institucional que supone hacer efectiva la obligatoriedad de que todos los jóvenes ingresen, permanezcan y egresen de la escuela secundaria.

Y en este panorama, el directivo escolar, en todos los niveles educativos -y en el secundario en particular-, se convierte en figura clave. Su rol y sus funciones -debido al aumento creciente de estudiantes y a su diversidad sociocultural- adquieren cada día mayores responsabilidades.

La Dirección escolar –como elemento clave en la organización y funcionamiento de las Escuelas, tanto en sus aspectos estáticos como dinámicos- es determinante para lograr la calidad educativa, y dar respuesta al fracaso escolar, que tanta preocupación y alarma social produce.

Gestionar es gestar para que las cosas sucedan.

Dr. Horacio Ademar Ferreyra
Director Equipo de Investigación Educ. de Adolescentes y Jóvenes
Facultad de Educación UCC- Unidad Asociada CONICET

La Lic. María Lucía Kohan realizó esta investigación como trabajo final de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Católica de Córdoba-Facultad de Educación con la dirección de la Mgter. Lucía Garay y co dirección de la Mgter. María Isabel Calnegia. Defendió la tesis de Maestría el día 15 de Junio de 2015 y fue aprobada por el tribunal que conformó la Comisión Examinadora, integrada por Dra. Estela Miranda, Dr. Luis Puerta y Dra. Maria Eugenia Yadarola.

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta investigación es profundizar sobre una temática presente en los actuales debates educativos: el concepto de autoridad y, particularmente, la manera en que los directivos de escuelas secundarias conciben su construcción. Si bien sus cargos los instituyen formalmente en el lugar de autoridad, ello sólo no garantiza de por sí el ejercicio efectivo de esa autoridad.

El problema que motiva este estudio surge de la necesidad de conocer cómo conciben la construcción de la autoridad los directivos de escuelas secundarias, así como cuáles son los obstáculos y las dificultades que encuentran en ese proceso. La investigación tiene como foco de interés el estudio de los saberes, creencias y actitudes que se ponen en juego en el desarrollo de prácticas de conducción, que facilitan u obstaculizan la construcción de autoridad del directivo de escuela secundaria.

A través de esta investigación pretendemos dar cuenta de los aspectos y componentes que intervienen en la construcción de autoridad directiva a partir del discurso de los propios directivos escolares y, de manera complementaria, del Estado y sus representantes (funcionarios del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). De esta manera, se compara lo que se espera del rol directivo por parte de los funcionarios con el efectivo desempeño cotidiano de su tarea por parte de los directores escolares. Se prioriza el discurso de los directores escolares en tanto lo cotidiano es el nivel de la realidad en el cual se condensan determinantes estructurales y construcciones subjetivas, un escenario donde se viven las experiencias. Es decir, el acontecer cotidiano de la institución escolar, las prácticas y los significados que las organizan, constituyen una variable de análisis fundamental. Entendemos que lo cotidiano es el camino para pensar las complejas interrelaciones entre las prácticas y representaciones escolares, y las políticas educativas implementadas desde el Estado.

Desde mi función como integrante del Equipo Técnico del Programa Provincial de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación y en el trabajo sistemático con las escuelas, es posible observar el lugar clave del directivo escolar en la dinámica institucional y en el modo en que se juegan los vínculos entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, docentes, estudiantes y familia.

Sin duda, las instituciones son un espacio de convivencia y coexistencia, pero son, al mismo tiempo, un espacio de encuentro conflictivo de diversas experiencias individuales y de luchas por el poder. Las instituciones están conformadas y construidas por sujetos activos que desde sus biografías personales y desde diferentes posiciones frente al poder, sostienen relaciones sociales de diferente naturaleza, tanto intelectual como emocional, que hacen que dicho sistema simbólico sea siempre disputado y regularmente coherente y delimitado (Lionetti, Gallo, Noel, 2006).

Los estudios de las últimas décadas muestran que el directivo desempeña un lugar fundamental en la configuración institucional de la escuela. En investigaciones empíricas llevadas a cabo en diferentes países acerca de los factores asociados con el rendimiento escolar de los estudiantes, se constata que las características del ejercicio del rol directivo presentan una importante incidencia en la posibilidad de gestar instituciones apropiadas para promover aprendizajes. Así, en algunas investigaciones surge con claridad que las características de la gestión directiva constituyen una clave relevante para entender por qué establecimientos que atienden a población del mismo origen socioeconómico y con la misma provisión de marcos de referencias y de insumos materiales, funcionan de maneras diferentes.

En este sentido, nos preguntamos cómo concibe un directivo la construcción de su autoridad en el desempeño de su rol, para que el conjunto de actores institucionales, acepten y no sólo obedezcan esa autoridad como exigencia normativa; así como para lograr que el proyecto educativo se vehicule y se haga efectivo con la participación de todos los miembros de la comunidad escolar y, también, que las relaciones entre éstos se desarrollen en un buen clima institucional como condición indispensable para generar un ambiente favorable para el logro de los aprendizajes.

Interrogante central:

En los actuales contextos, ¿cómo conciben la construcción de su autoridad los directores de escuelas secundarias según el discurso de los propios directivos y de los funcionarios del Ministerio de Educación Provincial?

Es necesario señalar que no es objeto de este estudio evaluar si construyen o no autoridad los directivos encuestados, sino indagar acerca de las propias percepciones de dichos directores sobre de la construcción de su autoridad, cuáles son las capacidades que se requieren para el ejercicio del rol, cuáles son los obstáculos y las dificultades.

La presente investigación pretende ampliar el conocimiento sobre una temática que está en pleno auge en su problematización, a la luz de los tiempos históricos, que dan cuenta de cambios sustanciales en las instituciones, con respecto a las formas de autoridad que caracterizaron la Modernidad y que hoy están sujetas a nuevos procesos de significación. En el caso particular del nivel secundario, se retoma con especial importancia este tema, ya que a partir de la Ley Nacional de Educación 26.206 se modifica el contrato fundacional de la escuela secundaria: se pasa de un modelo selectivo a un modelo inclusivo, con el impacto pedagógico e institucional que supone hacer efectiva la obligatoriedad de que todos los jóvenes ingresen, permanezcan y egresen de la escuela secundaria.

Aspiramos a que los aportes de esta investigación contribuyan a ofrecer algunas respuestas, eventualmente provisionarias, y abran nuevas líneas de investigación a preguntas por la construcción de autoridad, en un marco institucional caracterizado por la llamada “crisis de autoridad”, en los contextos históricos.

Capítulo 1

ENCUADRE TEÓRICO CONCEPTUAL

El discurso de la Modernidad que prefiguró la institución escolar y que ha llegado hasta nuestros días, experimenta hoy una profunda crisis y es objeto de variadas reformas y transformaciones. En este discurso, la escuela quedaba situada en el centro de las ideas de justicia, igualdad y distribución de saberes para la creación de un sujeto histórico, racional, autónomo y libre. Era constructora de una ciudadanía capaz de sumarse al progreso social. Detrás de discursos y rituales democratizadores, la igualdad que proponía la escuela era sólo para formar un ciudadano casi abstracto, ya que negaba la existencia de las fuertes diferencias sociales, culturales y económicas. Transmisora por excelencia de una cultura homogénea, sin grietas ni diferencias, aspiraba a producir así un tipo de sujeto apto para adaptarse a los requerimientos políticos y sociales que perseguía la clase dominante (Filmus, 1996).

El proyecto de escuela pública construyó una matriz cuyos componentes culturales, ideológicos y políticos se presentaban como los únicos posibles en el marco del discurso hegemónico. El saber y la cultura se definían por la clase dirigente de la época, mientras que los saberes y culturas populares eran ignorados o negados en nombre del progreso social, del proyecto civilizatorio, sobre la base de la dicotomía civilización o barbarie. (Filmus, 1996).

La sociedad industrial diferenciaba o igualaba a partir del principio de ética del trabajo. Todos eran igualmente dignos socialmente si eran capaces de sostenerse a través del trabajo. La educación contenía una promesa esencial para los sectores populares: la promesa de movilidad social a través de la obtención de credenciales educativas. Se puede decir que en la historia educativa y política del país predominó el mito del sentido único de la escuela, como deber ser de la escuela.

En este marco, es posible afirmar que en los orígenes de nuestro país (siglo XIX y comienzos de siglo XX), el sistema educativo ha estado más vinculado con la esfera de lo político que con lo económico. La educación jugó un papel preponderante en torno a la integración, a la consolidación de la identidad nacional y a la construcción del propio Estado, en vistas a “formar para la ciudadanía” (Filmus, 1996, pp.16 - 40). A fines de la década de los años cuarenta, se comenzó a generar una visión económico centrista del papel de la educación, la que dejó de ser vista como un gasto social para transformarse en una inversión que tenía como objetivo alcanzar una renta individual y social (Filmus, 1996).

En este contexto, la educación fue incorporada no sólo como un derecho de los ciudadanos, sino como estrategia de capacitación de mano de obra para satisfacer las demandas

de la industria. La formación de ciudadanos fue reemplazada paulatinamente por la idea de formación para el trabajo que posteriormente y a partir de las teorías de capital humano, se convertiría en “formación de recursos humanos”.

Estela Miranda señala al respecto que: “A partir de la década del setenta las sociedades occidentales asisten a un conjunto de transformaciones estructurales del orden económico, político y cultural. Transformaciones que con diferentes denominaciones se sintetizan en el fenómeno de la Globalización o en la coexistencia de “varias globalizaciones”, desde el planteo de Sousa Santos Dale y Robertson, 2007; Bonal, 2007”. (Miranda, 2011).

En dicha década, el modelo de Estado benefactor comenzó a mostrar signos de agotamiento, a mediados de los años setenta encuentra su momento más crítico. El proceso de reorganización nacional que instala el gobierno militar, estableció una reforma del sistema educativo en dirección a transmitir normas y valores que garantizaran la vigencia del modelo autoritario: educar para el orden se convierte así en la consigna de esta etapa histórica. El rol político de la educación en este período está centrado en la concepción de que el orden y la disciplina deben convertirse en funciones más importantes que los procesos de enseñanza y aprendizaje (Filmus, 1996).

A partir de 1983, educar para la democracia, reconstruyendo a las escuelas como ámbitos de conciencia democrática, fue una de las tareas prioritarias del nuevo período. Sin embargo, el efecto democratizador fue sólo parcial, ya que el desmantelamiento del orden autoritario no estuvo acompañado por políticas educativas orientadas a retomar su responsabilidad para brindar reales posibilidades de acceso a una educación de calidad para todos. Se transitó desde una concepción autoritaria a una deconstrucción “laissez faire o laissez passer” en el marco de la cual todo lo que evocara autoridad era connotado negativamente (Filmus, 1996).

En los noventa se profundizaron esos cambios, como condición para la inserción del país en la globalización. El desmembramiento del Estado de Bienestar provocó la separación entre el Estado, la Nación y los ciudadanos. El Estado rompió “los acuerdos tradicionales con los sectores populares organizados, los sectores medios y los grupos empresariales nacionales que fueron su base de legitimación aliándose con actores empresariales más concentrados y empresas transnacionales.

El debilitamiento del Estado como articulador e integrador de los sujetos a un orden social afectó la estructura económica y social del país, generando una profunda fragmentación social que impactó dramáticamente en el sistema educativo. El Estado dejó de ser un factor de integración y cohesión social, abandonando su carácter intervencionista y la responsabilización directa sobre la provisión de los servicios sociales básicos, como la educación (Calderón, 2004; Bresser Pereira, 1998).”(Miranda, 2011)

En la mencionada década, el Estado neoliberal se instaló como un nuevo paradigma. La Ley Federal de Educación N° 24.195 propuso cambios sustantivos en la estructura del sistema educativo. Producto de la apertura de nuevas oportunidades educativas y de la demanda de la población, la expansión de matrícula en todos los niveles ha sido la principal característica del período. Pero las limitaciones presupuestarias propias de la crisis fiscal, sumadas a los históricos problemas de ineficiencia y burocratización, a las nuevas demandas asistenciales que tuvieron que satisfacer las escuelas, provocaron que la masificación estuviera acompañada por procesos que atenuaron su carácter democratizador, provocando un deterioro en la calidad del servicio (Filmus, 1996).

A partir de la formulación de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 de 2006, que instaló a la educación como un bien social y un derecho personal y social de todos los ciudadanos, se pone en debate la aparente paradoja entre inclusión, igualdad y calidad educativa. Si la meta era contribuir a la construcción de ciudadanía, a partir de una justa distribución del conocimiento, esto supone garantizar no sólo el acceso a la escuela, sino la permanencia y egreso de todos aquellos que la inician.

Ello implica, también, posibilitar que todos los estudiantes se apropien y adquieran las herramientas y capacidades necesarias para comunicarse, trabajar y participar en una realidad social cada vez más compleja y mediatizada.

Se trata no sólo de asegurar que niños y jóvenes accedan a la educación, sino que lo hagan en las mejores condiciones posibles, esto es, con alternativas educativas variadas, docentes que garanticen una buena enseñanza y propuestas pedagógicas desarrolladas en el marco de proyectos socioeducativos. Este marco histórico que da cuenta del desarrollo y los cambios de sentido que el sistema educativo, y fundamentalmente sus instituciones, han tenido a lo largo de la historia del país, nos permite entender que asistimos actualmente a la destitución

de las coordenadas que durante varios siglos ordenaron el recorrido de la transmisión de la cultura en su forma escolar: rutinas, largo plazo, disciplina, rituales, memoria, homogeneidad.

Como afirma Tenti Fanfani, la crisis de la función de transmisión intergeneracional está asociada a una de las características del nuevo contexto cultural: la concentración en el presente. Las transformaciones son tan profundas que se viven como una ruptura con el pasado. Se diluye la idea de continuidad histórica y todo aparece como nuevo, fundacional. Por otra parte, Tedesco agrega otro obstáculo a la transmisión intergeneracional de la cultura, originado en “la crisis de autoridad que afecta a las instituciones clásicas de socialización”, como son la familia y la escuela. La transmisión efectuada en el seno de estas instituciones ya no se apoya en la aceptación del principio de autoridad, sino que el único principio válido es el principio democrático o, dicho en otros términos, la relativización de las opiniones: ya no hay transmisión, sino intercambio. Los dispositivos de la pedagogía tradicional no parecen llevarse bien con los tiempos que corren, plagados de necesidad de cambios e innovación, en los cuales el lenguaje del corto plazo, la flexibilidad, la asunción de riesgos, el corrimiento de toda forma de autoridad y la individualización de la acción, ocupan lugares hegemónicos en el terreno de los discursos pedagógicos. (Revista Propuesta Educativa. Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía. Año 12. N° 26.)

El contexto actual se presenta como un escenario donde las condiciones de autoridad que caracterizan la vida moderna entran en suspenso.

La educación implica siempre un ejercicio de poder, un acto de autoridad que conlleva una responsabilidad: la de asumir la tarea de transmitir/enseñar algo a otros, introducirlos en otros lenguajes y códigos y darles herramientas culturales significativas para moverse en el mundo.

En este marco socio histórico y cultural analizaremos cómo perciben la construcción de su autoridad los directores de escuelas secundarias –más allá del aspecto formal del ejercicio de autoridad por el rol que desempeñan en la organización escolar–, en tanto facilitadora u obstaculizadora de los procesos institucionales que garanticen aprendizajes de calidad para todos sus estudiantes. Los fundamentos de su autoridad y los estilos –cómo se ejerce y administra– se constituyen en un encuadre implícito de las acciones.

Una condición básica para que la escuela cumpla la función educativa de transmisión de saberes es que se la reconozca investida de autoridad legítima. Dice L. Cornú (1999): “Desde el punto de vista etimológico la palabra autoridad es a la vez: garantizar y hacer crecer, es decir, aumentar. La autoridad es aquello que permite, a aquellos que son menores, crecer y hacerse mayores (Cornú, 1999, p. 24)” (citado por Alterman Bercovich, S/F.)

Por su parte, R. Sennett (1982) señala que en castellano, la raíz de autoridad es ‘autor’; la connotación es que la autoridad entraña algo productivo [...] la autoridad puede dar garantías a otros acerca del valor duradero de lo que ella hace”. Es decir, la autoridad es una dimensión insoslayable de la relación pedagógica y se construye con base en la creencia y la confianza de que existe una ley que da garantías de estabilidad en el espacio escolar. Esta ley basa sus criterios de regulación diferenciando y explicitando lo justo de lo injusto, lo que está permitido y lo que está prohibido. “Se trata –agrega Cornú– de sentirse en confianza con y en esta ley, y esto es una dimensión educativa de la ley muy importante (p. 25). (Citado por Alterman Bercovich, S/F.)

Beatriz Greco señala que “hablar de autoridad es también hablar de lazos, de relaciones, de dos o más de dos y de lo que ocurre en ese espacio del “vivir juntos”. (Greco, 2007, p. 15). A su vez, agrega:

Es por ello que, en el terreno de la educación, los interrogantes actuales son acuciantes. ¿Es que este encuentro ya no se produce?, ¿es posible educar a partir de una autoridad devaluada o sin autoridad?, ¿de qué está hecha la autoridad del que enseña?, ¿qué transmisión puede garantizar una autoridad pedagógica?, ¿qué ejercicios diversos de la autoridad pueden ser pensados hoy cuando su crisis nos obliga a concebirla de otro modo?, ¿qué puede, hoy, una autoridad? En este sentido, entendemos que la autoridad puede y debe ser puesta en cuestión, criticada, revisada y pensada de otra manera. Invita desde su crítica, a un mismo tiempo, a imaginar una autoridad por venir. Una autoridad pedagógica que se haga cargo de la recepción de las nuevas generaciones, del trabajo de inscribir, nombrar y reconocer, proteger la vida y autorizar lo nuevo. Extraño trabajo a través del cual se sostiene la posibilidad de emancipación de quien depende, a su vez, de otro para ello. Una autoridad que sostenga y delimite lugares, trace líneas de continuidad entre generaciones y produzca las interrupciones necesarias de órdenes injustos, en el terreno de lo singular y de lo político. Paradoja del devenir de un sujeto: anudar un lazo que pueda, a la vez y en cada momento, desanudarse. ¿Es posible llamar a ese alguien maestro/a, profesor/a, educador/a? (Greco, 2007, p. 4).

Por otro lado, queremos retomar el concepto de autoridad que propone Gabriel Noel:

“La autoridad implica una relación de poder que requiere de algún grado de consentimiento por parte de aquellos sometidos a ella, esto es, de alguna clase de legitimidad. Esto quiere decir que la autoridad es una relación y, en tanto tal, una co-construcción de todos los actores implicados en ella, más que una imposición unilateral y automáticamente efectiva de una instancia dominante sobre una subordinada. Siendo así, la misma estará supeditada a la posibilidad de consensuar criterios persuasivos sobre la base de los cuales establecerla. Allí donde la autoridad no pueda consensuarse, es razonable esperar que los conflictos escalen hasta

que una de las partes esté en condiciones de imponer condiciones a la otra u otras involucradas” (Noel, 2009, p. 29).

Según Bernardo Blejmar, “Gestionar es el proceso de intervenciones desde la autoridad para hacer que ‘las cosas sucedan’ de determinada manera y sobre la base de propósitos ex ante y ex post” (Blejmar, 2009, p. 23).

A su vez, Kotin, Nicastro, Balducci, Fasce, García, Martiña, y Volkind indican que:

La autoridad equivale al ejercicio de un "poder legítimo". Es decir, que combina el poder como capacidad del sujeto para inducir a otros a que respondan a determinadas pautas, más la legitimidad que emana de ejercer un poder de acuerdo con los valores del grupo. En el desempeño del rol directivo, la autoridad tendrá que ver, siguiendo esta idea, con el ejercicio de determinado poder legitimado por el resto de los actores institucionales y sociales. Podemos decir que el ejercicio del poder es legítimo en tanto acuerda con los modelos y la ideología institucional de la escuela, en la medida en que se respetan estas características, valores, normas y tradiciones (Kotin, Nicastro, Balducci, Fasce, García, Martiña, y Volkind, 1993, p. 133).

“Las instituciones educativas, el conocimiento y el vínculo pedagógico son sedes de redes de poder”. (Caruso y Dussel, 1996, p.57). “Así se puede hablar de una micropolítica escolar, con micropoderes que circulan, se adaptan, transforman y se ejercen en cualquier situación” (Ball, 1989, p. 95)

Por ello, la escuela deber ser un lugar autorizado, pero no “autoritario”, que no disuelva las asimetrías sino que las vuelva motor de trabajo y las ponga en diálogo y fricción con las otras formas de relación (igualdad, diferencia, autonomía) entre alumnos y docentes. El ejercicio de la autoridad supone una renuncia a la omnipotencia, a la totalidad, al control del otro, a capturar y cambiarlo según los propios deseos.

Hace muy poco tiempo que se evidenció el papel decisivo de los directivos en la configuración de cada institución y se comenzó a reflexionar acerca de la especificidad de su rol.

En la Modernidad, la autoridad y la neutralidad aparecen como propias de las escuelas y, en este sentido, las mismas eran vistas como un lugar de amor, como el segundo hogar, el templo del saber, es decir, en sus componentes simbólicos que socializaban y naturalizaban la aceptación de la autoridad de la escuela y de sus funcionarios.

El poder, encarnado en las jerarquías, sólo ingresaba a la escuela cuando la visitaba un inspector, un ministro. Un poder externo, que solía imponerse por el temor a la sanción, que no modificaba los fundamentos simbólicos de la autoridad de la escuela.

Ahora bien, es importante señalar que el poder es una relación social e implica una manera de ver los procesos sociales. Es omnipresente y atraviesa todas las relaciones sociales. En este sentido, la vinculación entre autoridad y poder es sumamente compleja, porque si la autoridad tiene que ver con los contextos institucionales, el poder se juega en las relaciones entre los sujetos. No involucra a una posición o capacidad, sino al desempeño, a la realización. Si la autoridad es un presupuesto en cualquier organización, el poder es el resultado. No es formal, no es lo instituido, sino el resultado de un proceso instituyente, que se construye cotidianamente a partir de reconocer la pluralidad de poderes que circulan en la institución escolar (Caruso y Dussel, 1996).

Como menciona Stephen Ball, el poder es concebido como un resultado, algo que se logra, en y mediante una ejecución, en y mediante la acción conjunta.

El poder es disputado, no investido. Los datos pueden estar cargados a favor del director, pero las circunstancias son grandes igualadoras y la micropolítica es un proceso dinámico que depende de las habilidades, los recursos y las alianzas de los participantes. Los estilos de dirección son actuaciones (Goffman, 1971: 28) dentro y fuera de la escuela, y como tales ciertamente es decisivo que el director logre inspirar un sentido de credibilidad en el papel que juega (Ball, 1989, p. 95).

En la actualidad, muchos estudios definen a las instituciones como un constructo, esto es, permanentes construcciones en las que somos simultáneamente arquitectos y habitantes. Individuo e institución se requieren y se construyen mutuamente en un vínculo de permanente intercambio.

Esta idea de institución escolar en movimiento de construcción supone que sus órdenes simbólicos instituidos y validados por la sociedad, aceptados como naturales y sin cuestionamiento por sus actores, se desarman y pierden su eficacia para ordenar las prácticas.

De este modo, las formas como los directivos, en tanto sujetos individuales, construyen su autoridad influyen sobre las prácticas institucionales que ya no están estructuradas por un orden instituido como tradición.

La creciente complejidad de la vida escolar trae aparejados nuevos desafíos y responsabilidades para los directores de escuela. Ya no se trata de una tarea circunscripta a gestionar una institución desde el punto de vista burocrático o de velar porque los lineamientos curriculares y pedagógicos centrales se implementen en las aulas. Los directores deben ser visionarios educativos, liderar procesos de cambio, inspirar y motivar a docentes, alumnos y padres; resolver conflictos entre las personas de la comunidad educativa, encabezar la planificación pedagógica integral de la institución, coordinar equipos de trabajo, relacionarse con la comunidad, gestionar recursos y administrar la escuela (CIPPEC, 2011).

En relación con lo anteriormente dicho, podríamos considerar que las condiciones concretas de funcionamiento de las escuelas y de los mandatos sociales van a incidir tanto en las representaciones como en las prácticas y los resultados de la acción directiva y en el grado de autonomía que éstos, los directivos, tengan para estructurar su función y su proyecto directivo.

“Los directores de escuela tienen una responsabilidad ineludible y juegan un rol clave en la calidad y la equidad de los aprendizajes de los alumnos. En primer lugar, tienen una importante influencia en las motivaciones de los docentes y pueden impactar en el desarrollo de sus competencias y sus prácticas profesionales. A su vez, también tienen una gran incidencia en los procesos de distribución de los alumnos entre y dentro de las escuelas, lo que los convierte en actores determinantes en los procesos de segregación educativa (Veleda, 2010; Gallart, 2006). Además, como líderes de las instituciones educativas, son una pieza fundamental en la construcción de un buen clima escolar, una de las variables que las evaluaciones internacionales han demostrado que tienen un claro efecto sobre los aprendizajes de los alumnos” (CIPPEC, 2011).

En esta línea, gestionar una escuela secundaria significa repensar en forma integral cuáles son los nuevos desafíos para una escuela que cambió su mandato fundacional y pasó de ser una escuela selectiva para pocos a una escuela inclusiva para todos, parte de una educación básica y universal. Al no haber mayor transformación en el modelo escolar, definido inicialmente para educar una elite, junto al incremento de la matrícula se produce el aumento del fracaso, la repitencia, el abandono, problemas cuya existencia se ha naturalizado.

La obligatoriedad de la escuela secundaria ha remarcado la distancia que existe entre la cultura de los adolescentes y jóvenes y la cultura escolar. La conceptualización de tales culturas como nuevas y como juveniles expresa el desconcierto de los adultos frente a los adolescentes y jóvenes: frente a las formas de socialización intrageneracional que habilita la hiperconectividad, frente a sus estéticas, sus formas de diversión y consumo, que son parte de los “nuevos problemas” de la escuela secundaria, para que la misma no sea funcional a una visión socialmente extendida de los adolescentes y jóvenes, bien como abúlicos y desentendidos, bien como peligrosos

En relación con esto, Tenti Fanfani sostiene:

Todos los sistemas escolares de América Latina muestran un crecimiento constante. La escolarización aumenta en la franja de edad más temprana (3 a 5 años) y en la etapa de la adolescencia (12 a 17 años). Por consiguiente los estudiantes no sólo son más numerosos, sino que son ‘otros’, es decir, son muy distintos de los que frecuentaban las instituciones escolares hace 20 o 30 años atrás. Son otros desde el punto de vista de su posición en el espacio social y también respecto de las formas de subjetividad e identidades colectivas (Tenti Fanfani, 2012, p. 191).

Las nuevas generaciones portadoras de “lo nuevo y lo diferente” en relación con la generación de sus padres, se ven obligadas a ajustarse a moldes institucionales escolares diseñados en un mundo que tiende a desaparecer. Mucho de los malestares de docentes y estudiantes, muchos de los desajustes entre expectativas y experiencias, muchos de los conflictos y “sinsentidos” de los actores escolares, tienen su origen en la distancia cultural entre jóvenes y adultos, entre la sociedad del pasado, la sociedad del presente y del futuro. Las instituciones escolares son justamente uno de los territorios donde las nuevas y viejas generaciones interactúan y conviven en forma intensa y cotidiana (Tenti Fanfani, 2012).

Desde la perspectiva de Tenti Fanfani, corresponde al mundo adulto (docentes, directivos escolares y funcionarios políticos) adoptar una actitud que vaya más allá de la formulación de juicios de valor acerca de los comportamientos y valores de las nuevas generaciones. El desconocimiento relativo de la condición juvenil es reemplazado por prejuicios y lo desconocido produce inquietud y hasta temor. Esta visión desvalorizada que tienen algunos docentes acerca de las nuevas generaciones favorece una visión especular: los alumnos tienden a desvalorizar a quienes los desvalorizan y, por lo tanto, corren el riesgo de que el alumno no los reconozca como una autoridad digna de ser escuchada y creída. No hay relación pedagógica eficaz sin autoridad pedagógica, es decir, sin respeto, reconocimiento,

confianza del alumno hacia su profesor. La autoridad es el resultado de una relación y no una sustancia que es poseída u otorgada por alguien. Por el contrario, es una laboriosa y frágil construcción social que es preciso producir y reproducir cotidianamente (Tenti Fanfani, 2012).

Ahora bien, Sandra Nicastro sostiene que:

Los dos grandes desafíos que exige la educación secundaria parecen ser el de la democratización para que ingresen, permanezcan y egresen todos del nivel, así como el de la transformación de la gramática escolar. Estos desafíos urgentes de la escuela secundaria implican profundos retos para la gestión directiva que complejiza su rol. Qué decimos cuando decimos gestión. En primer lugar, nos estamos refiriendo a una categoría controvertida que fue utilizada desde una versión instrumental y pragmática, desde un ánimo de neutralidad ideológica, como si se tratara de trabajar, coordinar, generar condiciones para el trabajo de otros sólo en un tiempo presente, sólo pensando en términos de herramientas, procedimientos o estructuras.

En este sentido, podríamos interpretar la existencia del paradigma del director como gestión administrativa burocrática. En segundo lugar, y a partir de adherir a esta controversia, la gestión puede pensarse en relación con el carácter político de la educación, en tanto institución encargada de distribuir, de inscribir en la cultura a los que llegan. Si esta premisa organiza la idea de gestión, reconoceremos el carácter político de las relaciones de poder en juego en los espacios escolares y los distintos acuerdos que allí se dan entre unos y otros: Estado, sociedad, familias, escuelas. Al hablar de gestión directiva reconocemos el carácter político del trabajo en las organizaciones educativas, en la búsqueda de lo común, no sin conflictos, no sin querellas, no sin cuestionar lugares habituales, destinatarios habituales, prácticas habituales. Es decir, que no se trata de buscar consensos ni complementariedades, sino de convivir con la inquietud que provoca un principio de igualdad como inicio y como organizador del funcionamiento de la escuela (Nicastro, 2007, pp.2-4).

Por esta razón, hemos realizado esta investigación tomando como uno de los actores claves del sistema educativo a los directores de escuelas secundarias, fundamentalmente sus saberes, creencias y actitudes en la construcción de su autoridad. Hemos complementado esta visión con la mirada que los funcionarios del Ministerio de Educación tienen del lugar que ocupan los directivos en la conducción de un establecimiento escolar.

Finalmente, como ya lo señalaran Bourdieu y Passeron (1979) hace más de treinta años: La existencia de una autoridad reconocida es condición necesaria para que la institución escolar pueda cumplir con los objetivos que se propone a través de los medios de los que dispone. Pero como ya Weber sabía, la autoridad es cualquier cosa menos automática: la relación de autoridad siempre requiere de algún grado de consentimiento –implícito o explícito– por parte de los partícipes de ella o, dicho de modo ligeramente distinto, de alguna clase de legitimidad (Weber, 1996, p.25) “.

“Precisamente el mérito de Weber está en recordarnos que la autoridad es una relación tan asimétrica como se quiera y que, en tanto tal, es una coconstrucción de todos los actores

implicados. Admitido esto, se vuelve imposible entender la autoridad como una imposición unilateral y automáticamente efectiva de una instancia dominante sobre una subordinada”.

“Si la dominación es para Weber “la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas”, esta probabilidad implica tanto a quien “manda” como a quien se espera que “obedezca”.” (Noel, Gallo, Lionetti, 2006)

ANTECEDENTES Y ESTADO DE LOS CONOCIMIENTOS

Seguidamente, señalaremos los textos que constituyen antecedentes de la temática planteada. Entre ellos encontramos diversidad de material.

Tesis de Maestría y Doctorado en formato digital:

- Tesis de Maestría: “Gestión escolar en condiciones adversas: nuevas problemáticas y diferentes respuestas de escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires”. Autora: María Alejandra Sendón. Argentina, 2005. En esta investigación se tomaron como muestra cuatro escuelas medias. El trabajo tiene como objetivo explorar el vínculo entre los estilos de gestión escolar y los diferentes resultados institucionales que logran las escuelas que atienden a población socioeconómicamente desfavorecida. A modo de conclusión, esta investigación sostiene que, como práctica reguladora por excelencia, el discurso de la gestión que las instituciones elaboran aglutina a las demás prácticas. En este sentido, operarán las definiciones, aspiraciones e interpretaciones que elaboren las escuelas respecto de los sujetos involucrados, los modos de organización del trabajo organizacional y las principales metas que la escuela persigue históricamente, como así también las estrategias institucionales a seguir. Esto cuestiona fuertemente cualquier postulado de transformación institucional mecánica y rápida que no involucre activamente a las instituciones escolares tomado en cuenta sus particularidades.
- Tesis de Maestría: “Prácticas de gestión escolar en las escuelas argentinas de fin de siglo. La visión de los directivos”. Autora: Corina Lusquiños. Argentina, 2006. La investigación se realizó teniendo en cuenta la perspectiva de los propios directivos escolares, considerando la información y las opiniones que sobre sus propias prácticas le hicieron llegar a las autoridades educativas nacionales. Los datos fueron recabados a través de la encuesta aplicada a directores en forma complementaria a las evaluaciones de rendimiento tomadas a los alumnos de tercer y sexto grado en el marco del Operativo Nacional de Evaluación 1999, realizado por el Ministerio de Educación de la Nación. Se trata de un estudio descriptivo, con un abordaje cuantitativo. En el plano teórico se tuvieron en cuenta los enfoques teóricos y el discurso oficial sobre la gestión en general y sobre cada uno de sus aspectos específicos analizados. Finalmente, esta tesis define la

necesidad de fortalecer el proceso de adaptación entre las políticas de nivel nacional y jurisdiccional, el propio espacio de protagonismo de la escuela, así como la situación de los grupos de alumnos y del medio al que la escuela pertenece. Esto es causa y efecto de la capacidad de gestión, requerimiento esencial para aplicar un modelo de gestión institucional que sin ser autónomo puede trabajar con menor regulación, dar respuestas válidas a las vacancias del sistema y ser consciente de sus resultados.

- Tesis de Maestría: “Directores principiantes: dificultades y retos en el desempeño de sus funciones”. Autor: Fabián Ramiro Castro Chan. México, 2009. Esta tesis señala que el director escolar influye de manera importante en el adecuado funcionamiento de la escuela; Arancibia (1992) afirma que los directivos ejercen una influencia significativa en el centro escolar, al grado que se han identificado el papel y liderazgo del director como rasgos notables de las escuelas exitosas. Por otro lado, la SEP (Secretaría de Educación Pública) (2001) reconoce que “el ejercicio de un liderazgo efectivo por parte del director es esencial para asegurar el cumplimiento de la misión de la escuela” (p. 127). Los resultados de esta investigación señalaron que “la realización del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y la realización del Plan Anual de Trabajo (PAT)” constituyen las dos actividades más difíciles para los directores principiantes de las escuelas secundarias del estado de Yucatán en lo que se refiere a la “planeación de las actividades de la escuela”. Esta información es semejante a los resultados del estudio de Villa et al (1998) quienes concluyeron que cerca del 30% de los directores posee algún tipo de problema en el diseño del proyecto educativo de la escuela. Borrrel y Laffite (1998) obtuvieron hallazgos semejantes, pues dichos autores encontraron que los directores que inician su labor presentan problemas al momento de desarrollar el Proyecto Educativo del centro.
- Tesis Doctoral: “El director escolar: Necesidades de formación para un desarrollo profesional” Autor: Sergio Antonio Escamilla Tristán. España, 2006. Esta tesis se propone analizar las necesidades individuales de formación del director de educación básica así como las necesidades de la escuela como organización. Se realizó un estudio documental y se recabó información a través de entrevistas a directivos, docentes y

funcionarios del sistema. Entre las conclusiones que se desprenden de la investigación, se señala que en relación con las necesidades de cambio organizativo, la institución debe ir de una cultura centralista a una institución que genere ambientes autónomos y democráticos que promuevan el trabajo en equipo y la participación de la comunidad educativa. Se transita así de una escuela que enseña a una escuela que aprende. En relación con la gestión directiva propone que el director debe ejercer un liderazgo convocando a la comunidad educativa, rompiendo esquemas burocráticos para la creación de una nueva visión de lo escolar desde la centralidad del aprendizaje.

- Tesis de Maestría: “Autoridad pedagógica en un contexto democrático. Una reflexión filosófica” Autor: Marisa Meza Pardo. Chile, 2010. Esta tesis realiza un recorrido filosófico del concepto de autoridad. Kojève defiende la tesis de que la autoridad es la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que esos otros reaccionen contra, siendo totalmente capaces de hacerlo (Kojève, 2005). De acuerdo con esta definición, lo primero que se puede afirmar es que la autoridad es un fenómeno esencialmente social, no individual, pues es preciso que al menos existan dos para que uno actúe sobre otro (Kojève, 2005). Esto significa entonces también que la autoridad se define y determina en esa relación.
- Tesis de Maestría: “Liderazgo del director en la construcción de una escuela de calidad” Autor: Anniella V. Fuentes Citron. Puerto Rico, 2011. Es una investigación de tipo documental, en el marco de la cual la información se recogió a través de la revisión de documentos, leyes, textos, teorías, artículos de revistas profesionales, tesis, políticas públicas, entre otros.

El objetivo que presenta esta investigación es conocer cómo influye el liderazgo del director escolar en una escuela de calidad y qué tipo de liderazgo debe ejercer el director para conseguir una escuela de calidad. Sostiene la autora que construir una escuela de calidad tiene como propósito primordial el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, se posiciona en la investigación desde la teoría de las expectativas de Vroom (1995), en la Teoría del Liderazgo de Peter Senge (1999) y el

Perfil del Director de Escuelas Públicas del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico (2008). Entre las conclusiones a las que arriba, se afirma que el liderazgo del director para la realización de una escuela de calidad implica que la planificación, la supervisión de tareas y del personal y la consecución de metas y objetivos se evidencien; que las metas sean compartidas, que se manifiesten las expectativas en relación con el personal y los alumnos; que las metas y logros se dirijan a objetivos personales y de la institución, que haya un buen clima institucional, en tanto el director es un funcionario que condiciona al colectivo institucional, entre otros aspectos. El trabajo sostiene que el tipo de liderazgo que debe poseer un director es transformacional (Bass y Avolio, 1994).

- Tesis Doctoral: “Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje” Autor: Andrea Horn Küpfer. Chile, 2013. El objetivo de esta tesis es determinar el efecto del liderazgo directivo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, en el contexto escolar chileno. Se trata de un estudio de tipo no experimental, de carácter cuantitativo, que revisa el efecto del liderazgo en las variables mediadoras del desempeño docente y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El trabajo está basado en datos de una encuesta aplicada durante el año 2009 en 645 escuelas a nivel nacional. Esta tesis confirma la hipótesis de que el liderazgo directivo puede incidir en algunas emociones docentes que están en la base de su labor y con ello influir en el aprendizaje de los estudiantes. El trabajo apoya la idea de que el cambio en las prácticas docentes no se puede reducir a una mejora de las competencias o confianza a nivel individual, sino que está ligado a los esfuerzos y riesgos que se toman colectivamente y al sentido de equipo.

Para esto, los directivos deben ayudar a establecer un norte claro en la escuela, realizar los cambios necesarios para facilitar el trabajo de los docentes y su aprendizaje, tanto a nivel individual como colectivo, brindarles apoyo pedagógico y abrir espacios de participación a profesores, padres y estudiantes, de manera que el mejoramiento escolar sea una tarea compartida.

- Tesis de Maestría: “Prácticas de liderazgo distribuido en el contexto escolar. Estado del arte”. Autor: Alcides Alejandro Triviños Lespai. Chile, 2012. La investigación tiene por finalidad la construcción del estado del arte acerca de las últimas investigaciones y avances respecto del concepto de liderazgo, especialmente en lo que se refiere a las prácticas de un liderazgo distribuido. Concluye manifestando que de alguna forma los equipos directivos y no sólo el director están en la necesidad urgente de modificar sus prácticas de liderazgo, abriéndose a perspectivas de colaboración en la misma interacción del desarrollo profesional. Subraya los resultados de las investigaciones de los principales autores que van señalando que el liderazgo distribuido efectivamente tiene una influencia positiva en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos, incluso es una variable indirecta. Finaliza señalando que las prácticas de liderazgo distributivo son efectivamente un aporte en desarrollo a la gestión escolar y a la mejora de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes.

Asimismo, como aporte desde la perspectiva de políticas educativas propuestas por estados nacionales o provinciales, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba creó, en el año 2009, el Instituto Superior de Formación para la Gestión y Conducción Educativa, mediante un decreto del Poder Ejecutivo (Decreto 1081/09). Según la normativa, entre sus objetivos principales se encuentra el diseño y gestión de programas y acciones de capacitación para el personal docente que aspire a cargos de conducción educativa y la actualización y perfeccionamiento continuo del personal de supervisión y directivo (CIPPEC, 2011).

Capítulo 2

TRAYECTO DE LA INVESTIGACIÓN: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Para esta investigación se apela a un enfoque cualitativo. En este sentido, Irene Vasilachis de Gialdino (2009) propone la definición que da cuenta del enfoque que se pretende para la presente investigación:

La investigación cualitativa es para, Denzin y Lincoln (1994) multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas le otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales– que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos (Vasilachis de Gialdino, 2009, p.24- 25).

A su vez, la autora agrega que: “El diseño de investigación cualitativo, inscripto en la perspectiva interpretativa, se escoge porque su fundamento radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (Vasilachis de Gialdino, 2009, p. 48).

Por otra parte, expresa que el supuesto epistemológico de la investigación cualitativa se define como la epistemología del sujeto conocido. Si bien produce una modificación epistemológica en cuanto a quién es el protagonista en el proceso de conocimiento, también supone un cambio a nivel de lo ontológico en relación con las características de ese sujeto conocido y su incidencia en el conocimiento producido en el investigador.

Se trabajará con estudio de algunos casos, con la pretensión de comprender más profundamente el fenómeno, teniendo en cuenta la particularidad y el detalle (Sautú, 2003) y no necesariamente la generalización de resultados a otras unidades empíricas.

La muestra utilizada en el presente trabajo de investigación se llevó a cabo con 10 (diez) directores que tienen a su cargo 10 (diez) instituciones educativas ubicadas en Córdoba Capital. Se construyeron categorías conceptuales, la muestra es de carácter intencional. Asimismo, se tomaron 10 (diez) entrevistas a funcionarios del Ministerio de Educación.

La triangulación metodológica se realizará a través de distintos métodos de recolección de datos —primarios y secundarios— entre los que se encuentran:

- Entrevistas abiertas a directivos de escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba y funcionarios del sistema educativo

- Análisis de documentación, leyes y normativa oficial.

- Análisis del material bibliográfico.

Unidades de análisis

- 10 (diez) directivos de escuelas secundarias de gestión estatal y privada, secundarias orientadas y técnicas de la ciudad de Córdoba.
- 10 (diez) funcionarios del sistema educativo del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Por funcionarios del sistema educativo se comprende: Ministro de Educación, Secretario de Estado de Educación, Subsecretarios de Estado de Educación, Directores Generales de Enseñanza Secundaria, Técnica y Privada, Inspectores Generales e Inspectores zonales.

Las instituciones se seleccionan a partir de los siguientes criterios:

- Instituciones escolares de gestión estatal (orientada y modalidad técnica).
- Instituciones escolares de gestión privada (orientada y modalidad técnica).
- Instituciones escolares de 500 estudiantes y más.
- Instituciones escolares de menos de 500 estudiantes.
- Instituciones escolares ubicadas en regiones geográficas de la ciudad de Córdoba de alta densidad poblacional.
- Instituciones escolares ubicadas en regiones geográficas de la ciudad de Córdoba de baja densidad poblacional.

Interrogante central

En los actuales contextos, ¿cómo conciben la construcción de su autoridad los directores de escuelas secundarias según el discurso de los propios directivos y funcionarios del Ministerio de Educación provincial?

Interrogantes secundarios

¿Qué características o componentes del rol del directivo se expresan en la normativa educativa de la provincia de Córdoba?

¿Qué representaciones del directivo emergen en el discurso de los directivos y funcionarios?

¿Qué rasgos o atributos pedagógicos surgen en los mismos?

¿Qué similitudes y diferencias se advierten?

¿Cuáles son los obstáculos y conflictos que surgen en el ejercicio del rol?

Objetivos

Objetivo general:

- Indagar sobre cómo conciben la construcción de su autoridad los directivos de escuelas secundarias a partir de los discursos de los propios directivos y funcionarios del Ministerio de Educación, a partir del establecimiento de semejanzas y diferencias.

Objetivos específicos

- Reconstruir el discurso de los directivos y de los funcionarios acerca de capacidades, condiciones y obstáculos en la gestión educativa.
- Analizar la documentación que norma las funciones del directivo de escuela secundaria.
- Analizar las huellas o manifestaciones de lo pedagógico en los diversos modos de gestión educativa.
- Indagar acerca de la relación entre autoridad y poder en el discurso de los directivos.
- Establecer similitudes y diferencias en el discurso acerca del rol directivo entre funcionarios encargados de la conducción del sistema y los directivos de escuelas secundarias en ejercicio.

Hipótesis

Las hipótesis descriptivas que surgen del trabajo exploratorio son:

- Los modos de gestión de los directivos, la formación profesional y las características personales condicionan o posibilitan la construcción de autoridad en directivos de escuelas secundarias.
- Los discursos de funcionarios y directivos se analogan en relación a las expectativas acerca de la función directiva.
- Las investigaciones muestran que existiría alguna correlación entre los modos en que construye autoridad el director de una escuela y las prácticas pedagógicas que acontecen en la institución que dirigen.

Categorías utilizadas:

- **Trayecto profesional:** incluye años de antigüedad en la docencia y en el cargo directivo, así como el modo de acceso al mismo.
- **Trayecto formativo:** incluye la profesión de base y los distintos recorridos en relación con la capacitación realizada con respecto al rol directivo.
- **Caracterización de la institución educativa que dirige:** incluye tipo de gestión (estatal o privada), orientación o modalidad, el número de alumnos, de docentes, así como la caracterización del contexto de donde proviene la población estudiantil.
- **Capacidades específicas que se requieren para dirigir una escuela secundaria:** esta categoría hace referencia a cuáles son las capacidades requeridas para ejercer el cargo directivo en una escuela secundaria.
- **Expectativas de los otros actores sobre el rol directivo:** hace referencia a cuáles son las expectativas que el resto de los actores institucionales tiene acerca del desempeño del rol directivo.
- **Abordaje del proyecto educativo institucional desde la gestión directiva:** esta categoría analiza cómo se aborda el PEI desde la gestión directiva.
- **Organización del equipo directivo:** se analiza cómo están conformados los equipos directivos, cómo se toman las decisiones.
- **Obstáculos y conflictos para ejercer la autoridad de la función directiva:** esta categoría hace referencia a cuáles son, según el discurso, los obstáculos y conflictos en relación con el ejercicio de autoridad del rol directivo.
- **Relación autoridad – poder:** analiza la relación entre ambos términos a partir de la definición de los entrevistados.

- **Tensiones en la autoridad directiva:** esta categoría considera cuáles serían aquellas cuestiones que tensionan la autoridad del directivo.

Es importante señalar que en el análisis del discurso de los funcionarios se tuvieron en cuenta las preguntas que componen aquellas categorías orientadoras sobre su visión acerca de lo que se espera de un director en el ejercicio de la función y su mirada acerca de la construcción de la autoridad.

Las categorías son:

- **Capacidades específicas que se requieren para dirigir una escuela secundaria.**
- **Obstáculos y conflictos para ejercer la autoridad de la función directiva.**
- **Relación autoridad – poder.**
- **Tensiones en la autoridad directiva.**

Capítulo 3
**PANORAMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA PROVINCIA DE
CÓRDOBA**

Como aporte al trabajo objeto de esta investigación incorporamos en este capítulo el estado de situación en términos de leyes, normativas y reglamentaciones que regulan la Educación Secundaria en la provincia de Córdoba, así como el número de instituciones educativas y estudiantes que corresponden al nivel de referencia.

La Educación Secundaria: sus leyes y estructura

A partir de la promulgación de la Ley Nacional de Educación N° 26206, del año 2006, la Educación Secundaria adquiere en nuestro país el carácter de obligatorio en todo el nivel. La Provincia de Córdoba afirma dicha obligatoriedad a partir de la Ley de Educación Provincial N° 9.870 en el año 2010. En dicha Ley Provincial se establece que el período de educación general obligatorio abarca desde los cuatro años en el nivel inicial hasta la finalización de la escuela secundaria.

Cabe destacar que como antecedente previo la Ley Federal de Educación N° 24.195 del año 1993, había establecido la obligatoriedad del primer ciclo de dicho nivel o Ciclo Básico, y su correlato en la Provincia de Córdoba es la Ley 8113/91 y sus Modificatorias 8525/95.

A continuación se especifican los artículos de las leyes mencionadas.

Ley Nacional de Educación n° 26.206 (14/12/2006)

Capítulo IV

Educación Secundaria

Artículo 29.- La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.

Artículo 30.- La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Son sus objetivos:

a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural. b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio. c) Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida. d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera. e) Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos. f) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación. g) Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología. h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes. i) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura. j) Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes.

Artículo 31.- La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

Capítulo VI

Educación técnico profesional

Artículo 38.- La Educación Técnico Profesional es la modalidad de la Educación Secundaria y la Educación Superior responsable de la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional. La Educación Técnico Profesional se rige por las disposiciones de la Ley N° 26.058, en concordancia con los principios, fines y objetivos de la presente ley. Esta modalidad se implementa en las instituciones de gestión estatal o privada que cumplen con las disposiciones de la Ley N° 26.058.

En la provincia de Córdoba se establece el 15 de diciembre de 2010 la Ley de Educación Provincial N° 9.870.

Ley 9.870: Ley de Educación de la Provincia de Córdoba

Apartado Cuarto

La Educación Secundaria

Artículo 37.- Características. La Educación Secundaria es obligatoria, constituye una unidad pedagógica y organizativa y está destinada a los adolescentes y jóvenes que hayan cumplido el nivel de Educación Primaria. Tiene la finalidad de habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de sus estudios.

Artículo 38.- Ciclos. La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: a) Un (1) Ciclo Básico de carácter común a todas las orientaciones, y b) Un (1) Ciclo Orientado de carácter diversificado según las distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. La duración será de seis (6) años y se extenderá un (1) año más en la modalidad técnico profesional y artística, en el marco de sus regulaciones específicas.

Artículo 39.- Objetivos. Los objetivos de la Educación Secundaria son: a) Contribuir a la formación integral de los adolescentes y jóvenes como personas sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, promoviendo el desarrollo de todas sus dimensiones a través de una educación configurada en torno a los valores éticos que les permitan desenvolverse en la sociedad practicando el pluralismo libre de toda discriminación, comprometidos con la exigencia de la participación comunitaria, motivados por la solidaridad hacia sus semejantes y preparados para el ejercicio de la vida democrática, en la aceptación y práctica de los derechos humanos y la diversidad cultural. b) Promover prácticas de enseñanza que permitan el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen, fortaleciendo capacidades y hábitos de estudio, de aprendizaje e investigación, de juicio crítico y discernimiento. c) Formar ciudadanos capaces de utilizar el conocimiento como una herramienta para comprender, transformar y actuar crítica y reflexivamente en la sociedad contemporánea. d) Desarrollar competencias lingüísticas comunicacionales, orales y escritas del idioma nacional y de comprensión y expresión en una lengua extranjera. e) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes y herramientas producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación. f) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura y las artes. g) Promover la formación corporal y motriz a través de la educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes y jóvenes. h) Implementar, en el marco de los proyectos curriculares institucionales, procesos de orientación educacional que contribuyan a las elecciones vocacionales, vinculando a los alumnos con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.

Apartado Quinto

La Educación Técnico Profesional

Artículo 60.-Características. La educación técnico profesional es la modalidad de la Educación Secundaria y de la Educación Superior responsable de la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional, promoviendo en sus integrantes el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores, principios éticos y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-productivo y para su inserción como ciudadano pleno.

Artículo 61.- Objetivos. La educación técnico profesional se desarrollará según los siguientes criterios y objetivos:

a) Formar técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas, cuya complejidad requiera la disposición de competencias profesionales que se desarrollan a través de procesos sistemáticos y prolongados de formación para generar en las personas capacidades profesionales que son la base de esas competencias. b) Contribuir al desarrollo integral de los alumnos y a proporcionarles condiciones para el crecimiento personal, laboral y comunitario en el marco de una educación técnico profesional continua y permanente. c) Desarrollar procesos sistemáticos de formación que articulen el estudio y el trabajo, la investigación y la producción, la complementación teórico-práctico en la formación, la formación ciudadana, la humanística general y la relacionada con campos profesionales específicos. d) Desarrollar trayectorias de profesionalización que garanticen a los alumnos el acceso a una base de capacidades profesionales y saberes que les permita su inserción en el mundo del trabajo, así como continuar aprendiendo durante toda su vida. e) Desarrollar oportunidades de formación específica propias de la profesión u ocupación abordada y prácticas profesionalizantes dentro del campo ocupacional elegido. f) Favorecer el reconocimiento y certificación de saberes y capacidades, así como la reinserción voluntaria en la educación formal y la prosecución de estudios regulares en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial. g) Favorecer niveles crecientes de equidad, calidad, eficiencia y efectividad de la educación técnico profesional como elemento clave de las estrategias de inclusión social, de desarrollo y crecimiento socioeconómico del país, de la provincia y sus regiones, de innovación tecnológica y de promoción del trabajo decente. h) Articular las

instituciones y los programas de educación técnico profesional con los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la producción y el trabajo. i) Promover la vinculación entre el sector productivo y la educación técnico profesional. j) Promover y desarrollar la cultura del trabajo y la producción para el desarrollo sustentable, orientados por criterios de equidad y justicia social.

La Ley Nacional de Educación N° 26.206/06 estableció la obligatoriedad de la escuela secundaria. Declarar obligatoria a la escuela secundaria tiene significados y consecuencias para todos los actores instituciones: para el Estado, para los docentes, para los estudiantes, para las familias y para el conjunto de la sociedad.

Además, impacta en múltiples dimensiones: en el diseño de las instituciones, en los contenidos curriculares, en las estrategias de enseñanza y los regímenes de convivencia que regulan la vida institucional (históricamente entendido como los deberes y obligaciones sólo de los estudiantes).

El concepto de obligatoriedad es un concepto clave que inspira a las transformaciones que se están llevando a cabo en la escuela secundaria. La obligatoriedad tiene consecuencias sobre el modo de pensar las instituciones escolares, el seguimiento y la orientación de las trayectorias escolares de los alumnos, por lo cual se hace necesario revisar los sistemas de evaluación y los reglamentos de disciplina en cuya lógica está la expulsión y el fracaso que sostuvieron el paradigma selectivo con que surgió dicho nivel. Si el nivel es obligatorio, todos tienen que aprender y todos deben llegar hasta el final. La obligatoriedad interpela y obliga a realizar análisis profundos en todas las dimensiones de la actividad escolar.

En relación con los derechos y deberes del equipo directivo de las instituciones educativas, sólo se menciona en el artículo 105 de la Ley Provincial de Educación:

Capítulo II

Las instituciones educativas

Artículo 105.- Director. Cada institución educativa estará a cargo de un director que podrá ser apoyado en sus funciones por un equipo de gestión educativa conformado de acuerdo con las características de cada escuela. El acceso a estos cargos se efectúa con arreglo a las condiciones establecidas por los estatutos y normas reglamentarias que regulan la carrera docente.

En las instituciones de gestión privada el director reviste el carácter de autoridad pedagógica, mientras que la entidad propietaria es la responsable del funcionamiento integral de la institución.

Sigue vigente el Decreto Ley 214E/63 Reglamento General de Escuelas de Enseñanza Media y Especial.

DEBERES Y DERECHOS DE LOS DOCENTES

Decreto Ley 214E/63 Estatuto de la docencia Media, Especial y Superior

Reglamento general de Escuelas de Enseñanza Media y Especial

Resolución DEMES 979/63 y modificatorias

DEL DIRECTOR:

Art. 1) El Director ejerce autoridad superior de la escuela y es su representante oficial en todos los actos públicos y privados, la dirige y administra y es responsable directo ante la superioridad. Podrá delegar su representación en el vicedirector si fuera necesario.

Art. 2) El Director tiene facultad para tomar por cuenta propia todas las medidas que conduzcan a la buena marcha del establecimiento y el estricto cumplimiento de los decretos y resoluciones emanadas de la superioridad y las directivas de los organismos jerárquicos.

Deberes y Atribuciones

Art. 3) Son sus deberes y atribuciones: a) Orientar el proceso formativo de acuerdo a los fines superiores de la educación y a los principios enunciados en las leyes y reglamentaciones provinciales vigentes. b) Asistir frecuentemente a las clases a fin de informarse del cumplimiento de los profesores dejando constancia en el cuaderno de actuación profesional de todas las observaciones. c) Mantener y fomentar el clima moral, trabajo, respeto mutuo, compañerismo y cordialidad. d) Estimular en el personal y alumnos el deseo de superación en el orden moral, intelectual y técnico, solidaridad. e) Convocar con frecuencia a presidir las reuniones del cuerpo de profesores que tendrán por efecto la interpretación de directivas,

correlación de planes de estudio y programas, organización didáctica de la escuela; debiendo confeccionar un acta en el libro respectivo. f) Procurar el acercamiento de padres para interesar a la familia en los problemas de la escuela. g) Vigilar estrictamente que el personal docente y administrativo, en el trato y apreciación con los alumnos, prescinda en absoluto de todo concepto ajeno a la conducta y aplicación de los mismos. h) Disponer de la rotación de los profesores de la misma materia sin alterar el número de horas, de acuerdo a lo establecido en el Estatuto. (Resol DEMES 128/71). i) Elevar a la DEMES la memoria sobre la marcha del establecimiento. j) Llevar el cuaderno de actuación profesional y el legajo personal de cada docente. k) Calificar al personal docente anualmente como lo establece el estatuto. l) Velar por la exacta inversión de los fondos destinados a las necesidades del establecimiento y autorizar dicha inversión. m) Llevar la correspondencia de la escuela con las autoridades y mantener relaciones oficiales con corporaciones e institutos científicos y de enseñanza. n) Aplicar sanciones disciplinarias al personal y alumnos. o) Proponer al personal docente interino o suplente, según el orden de mérito establecido por la junta de clasificación. p) Tener a su cargo el libro de reuniones.

Art. 4) Les queda prohibido: a) Dar lecciones particulares. b) Inscribir como alumnos a los aspirantes que no llenen los requisitos de ingreso y expedir certificados sin la constancia formal de los exámenes aprobados. c) Autorizar excepciones al reglamento. d) Autorizar la realización de conferencias a cargo del personal ajeno al establecimiento, sin autorización de la superioridad. e) Hacer observaciones o represiones al personal delante de los alumnos o de sus compañeros de tareas. f) En ningún caso podrá clausurar la escuela o dar días de asueto sin justificar e informar a la superioridad.

Art. 5) Está obligado a permanecer en el establecimiento durante todo el tiempo de clases, salvo que funcione en dos o más turnos, en cuyo caso los miembros del personal directivo se distribuirán convenientemente la tarea de permanecer al frente del mismo, a fin de que en ningún momento quede sin dirección.

Art. 6) Incurre en responsabilidad cada vez que no haga efectivo la de sus subordinados, si éstos faltaren a sus deberes.

Art. 7) Tomará posesión de su puesto ante el director saliente, recibiendo el establecimiento bajo inventario.

Art. 8) Solicitará a la superioridad la instrucción de sumario en caso de que observara o comprobara cualquier irregularidad, sin perjuicio de adoptar las medidas preventivas que el caso requiera.

VICEDIRECTOR

Deberes y Atribuciones

Art. 9) Son atribuciones y deberes del Vicedirector: a) Desempeñar como obligación inherente a su cargo, las funciones de Director, por ausencia o impedimento de éste, y ejercer de manera inmediata las funciones directivas y las correspondientes al orden y disciplina del personal docente, de biblioteca y de los alumnos. b) Auxiliar al Director en el cumplimiento de sus deberes c) Recibir y comunicar las órdenes del director y cuidar que sean fielmente cumplidas d) Preocuparse personalmente por el orden, de la disciplina y de la regularidad de la enseñanza. Informar al director. e) Vigilar el cumplimiento de las medidas disciplinarias que sean impuestos a los alumnos. f) Dar cuenta al director, diariamente y en forma verbal, de la marcha del establecimiento y comunicarle por escrito, dentro de los diez primeros días subsiguientes a la terminación de cada término lectivo, de las observaciones realizadas durante dicho período. g) Asistir periódicamente a clases a fin de informarse del cumplimiento de los profesores, dejando constancia de las visitas en el cuaderno de actuación profesional. h) Confeccionar los horarios de clases y exámenes y constituir los tribunales examinadores de la escuela con la aprobación del Director. i) Autorizar, del preceptor el retiro de los alumnos de la escuela en casos excepcionales comunicándolo a los padres

Art. 10) Las prohibiciones del Director alcanzan al Vicedirector.

En el decreto 214E del año 1963 del Estatuto Docente de Enseñanza Media y Superior sólo se define como condición para el ingreso a la función directiva tener título docente y tener ocho años de ejercicio en la docencia. Asimismo, define en otros de sus apartados derechos, deberes y prohibiciones en el ejercicio de la función. Es importante señalar que no aparecen enunciadas capacidades que se requieren para el ejercicio del rol; cabe indicar que dicho estatuto corresponde al momento de plena vigencia del modelo selectivo de escuela secundaria, aspecto que se evidencia en algunos de los enunciados que contiene dicha reglamentación.

Si bien no ha habido modificaciones al Reglamento General de Educación Media y Superior, en el marco de la nueva Ley Nacional de Educación 26.206 y la Ley Provincial de Educación 9.870, a partir de la Resolución 843 del año 2009, de la Dirección General de Educación Secundaria del Ministerio de Educación y Decreto 288/09 por el que se convoca a concurso, se puede observar una definición de funciones que se esperan que cumpla el director y las capacidades para el desempeño del rol, orientadas a los nuevos sentidos de la escuela secundaria que a su vez fijan las respectivas leyes de educación.

Formación para la gestión directiva y de supervisión

En el reconocimiento de que la función directiva requiere de capacidades y saberes específicos que difieren de la formación para desempeñarse como profesor de una disciplina, el Gobierno de la Provincia de Córdoba creó, por Decreto 1081/09, el Instituto Superior de Formación para la Gestión y Conducción Educativa. Según la normativa, entre sus objetivos principales se encuentra el diseño y gestión de programas y acciones de capacitación para el personal docente que desempeñe los cargos directivos y/o de supervisión, o que aspiren a cubrir dichos cargos de conducción educativa, así como la actualización y perfeccionamiento continuo del personal de supervisión y directivo.

En este marco, se impulsó la implementación del Postítulo en Conducción y Gestión Educativa, dirigido a directores, vicedirectores, supervisores y docentes con los requisitos estatuarios para acceder a un cargo directivo, en cualquiera de los niveles y modalidades del sistema educativo de Córdoba, ya sea de gestión privada o estatal. En línea con la normativa, la finalidad del postítulo es ofrecer a los destinatarios una formación actualizada y continua acerca del rol de gestión del directivo.

Entre los considerandos del Decreto 1081/09, se destaca el jerarquizar y revalorizar la formación del personal vinculado con la gestión y conducción educativa “como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación”. Es objetivo de la política educativa provincial de formación docente, la jerarquización de la formación inicial y continua, como parte del desarrollo profesional, en el marco de lo dispuesto en el artículo 73 -inciso d- de la Ley N° 26.206.

Asimismo, se plantea que la carrera docente en el ámbito estatal, de acuerdo con las prescripciones de la Ley de Educación Nacional, “admitirá al menos dos (2) opciones: (a) desempeño en el aula y (b) desempeño de la función directiva y de supervisión. La formación continua será una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional”, en función de los artículos 69 de la Ley N° 26.206 y 34 de la Ley N° 8.113. Esto se actualiza en la Ley Provincial 9.870, artículo 9, al indicar que el instituto cuya creación se propone, tendrá como objetivos el diseño e implementación de acciones de capacitación, actualización y perfeccionamiento continuo, tanto para el personal que aspira como el que se desempeña en cargos directivos y de supervisión, además del desarrollo de líneas de investigación y extensión en el campo de la gestión educativa y escolar. De la misma manera, se afirma que las necesidades de especialización y actualización permanente, como el acompañamiento a la gestión de cada centro educativo, imponen la creación de un ámbito institucional específico y jerarquizado, atento al rol de liderazgo pedagógico, organizacional y al nivel de responsabilidad que requiere el funcionamiento del servicio público de educación.

A través del Instituto Superior de Formación para la Gestión y Conducción Educativa, se actualizan y capacitan de manera gratuita directores y supervisores del sistema educativo. Hasta la fecha han finalizado tres cohortes, de las que se desprende el siguiente número de egresados (nivel primario y secundario):

AÑO	SEDES	EGRESADOS
2010	Capital e Interior	1.260
2011	Capital e Interior	336
2013	Capital e Interior	1.690
2014	Capital e Interior	1.050 (Inscriptos, aún no se rindieron las instancias finales)

Organizado por el mismo Instituto, en el mes de junio del 2014, se llevó a cabo el 1er Congreso Provincial de Directores: “El liderazgo pedagógico en tiempos complejos”

correspondiente a instituciones del sector estatal de la educación general obligatoria. En el mismo, del que participaron 2.300 directivos de todos los niveles y modalidades, se debatió acerca de las prioridades pedagógicas 2014/2015, establecidas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Datos estadísticos de nivel secundario provincial y de ciudad de Córdoba

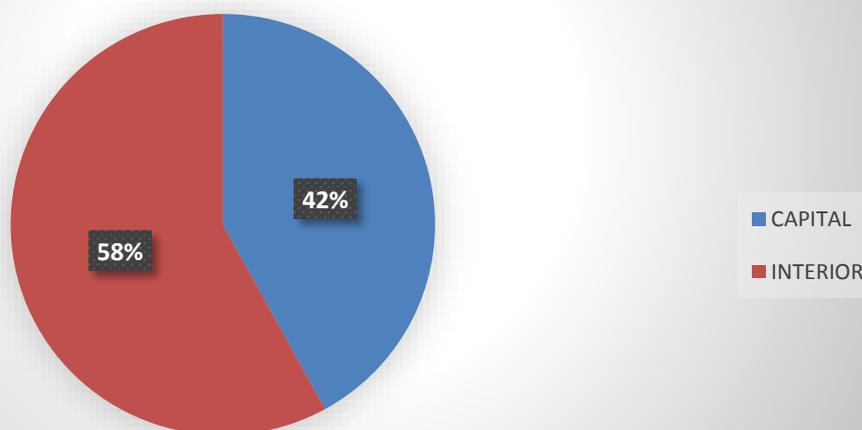
Cantidad de escuelas secundarias provinciales

		Estatales	Privadas	Total
Modalidad	Orientada	356	346	702
	Técnica	214	48	262
	Total	570	394	964

Nota: En la categoría Orientada estatales se incluyen 129 Servicios Rurales.

Del total provincial de la oferta del nivel, el 59% (570) está a cargo del Estado y el 41% (394) corresponde a escuelas públicas de gestión privada.

CANTIDAD DE ESCUELAS EN CÓRDOBA CAPITAL E INTERIOR PROVINCIAL



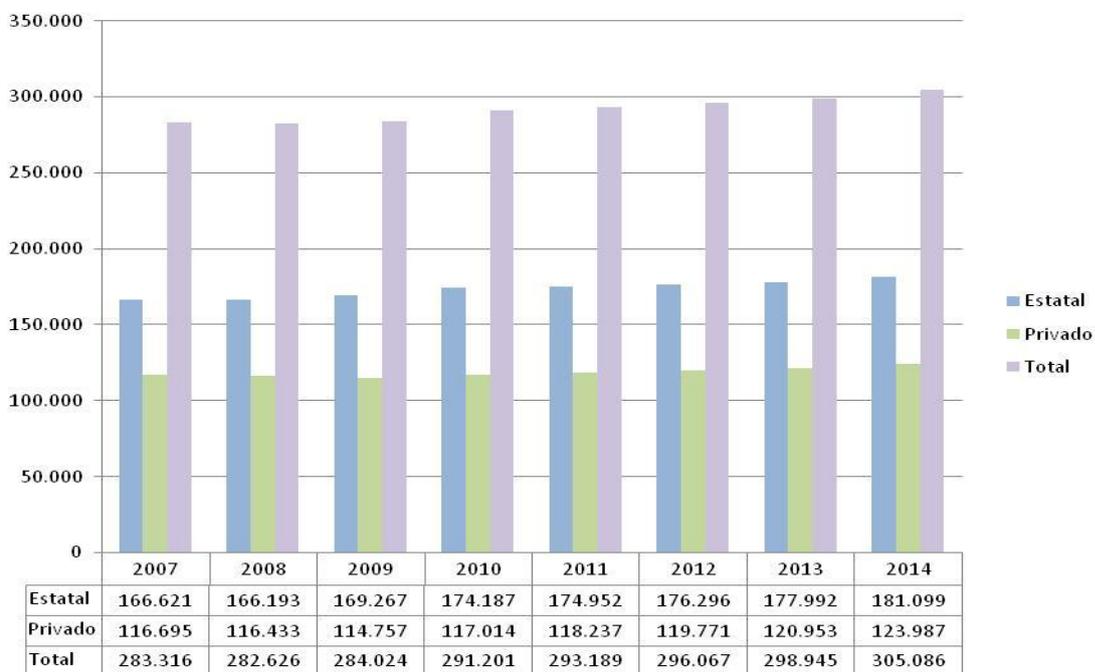
Total de escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba

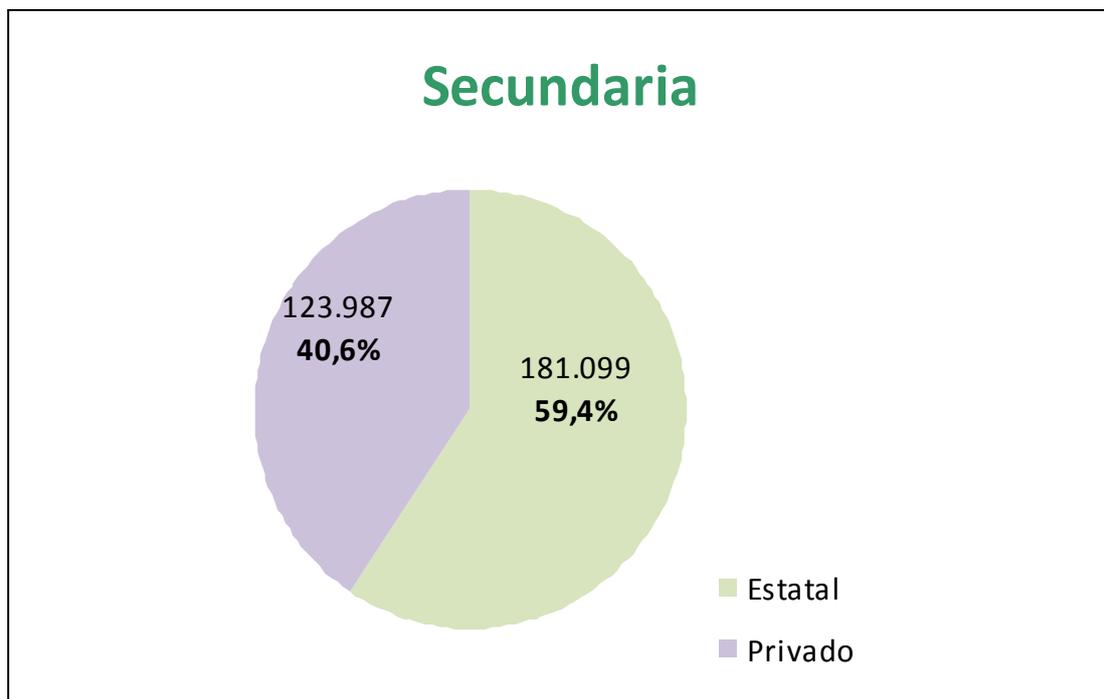
		Estatales	Privadas	Total
Modalidad	Orientada	100	268	368
	Técnica	36	10	46
	Total	136	278	414

La ciudad de Córdoba cuenta con un total de 414 escuelas secundarias, de las cuales el 67% (136) corresponde a la gestión privada y el 33% (278) a las de gestión estatal.

La evolución de la matrícula en el nivel. Sector

Evolución de la matrícula en secundaria





Del total de matrícula provincial de estudiantes que asisten al nivel, el 59,4% (181.099) corresponde al sector de gestión estatal mientras que el 40,6% (123.987), al sector de gestión privada. Este porcentaje se mantiene más o menos constante entre 2007 y 2014. Asimismo, cabe señalar que se observa desde el año 2011 un incremento en el número de alumnos que asisten al nivel en las escuelas de ambas gestiones.

Cantidad de directivos titulares e interinos y/o suplentes

En el sector estatal son 389 los cargos de director. La diferencia con los 570 servicios estatales surge de que 129 son servicios rurales y 52, anexos urbanos que dependen del director de la escuela base. De los 389 directores, el 46% (179) son directores titulares por concurso de antecedentes y oposición y el 54% (210) son interinos y/o suplentes ingresados por Lista de Orden de Mérito (LOM). En Córdoba Capital, de las 126 escuelas bases (10 anexos), el 64%(81) son titulares y el 36% (45) interinos y/o suplentes.

En las escuelas que dependen de la gestión privada sus directores son titulares, seleccionados por la entidad patronal o por concurso interno.

El último concurso para directores de escuelas de nivel secundario realizado en la provincia de Córdoba fue en el año 2010.

Caracterización de las escuelas secundarias que componen el universo de la investigación

La muestra que comprende esta investigación la constituyen diez (diez) escuelas secundarias, orientadas y técnicas de gestión estatal y privada:

- 7 (siete) escuelas de gestión estatal, de las cuales 3 (tres) son secundarias técnicas y 4 (cuatro) secundarias orientadas;
- 3 (tres) escuelas secundarias orientadas de gestión privada.

UNIVERSO DE LA INVESTIGACIÓN		
	Tipo de Modalidad	Tipo de Gestión
ESCUELA 1	Secundaria Técnica	Gestión Estatal
ESCUELA 2	Secundaria Orientada	Gestión Estatal
ESCUELA 3	Secundaria Orientada	Gestión Estatal
ESCUELA 4	Secundaria Orientada	Gestión Privada
ESCUELA 5	Secundaria Técnica	Gestión Estatal
ESCUELA 6	Secundaria Orientada	Gestión Privada
ESCUELA 7	Secundaria Orientada	Gestión Estatal
ESCUELA 8	Secundaria Técnica	Gestión Estatal
ESCUELA 9	Secundaria Orientada	Gestión Privada
ESCUELA 10	Secundaria Orientada	Gestión Estatal

De los siete directores entrevistados que corresponden a escuelas estatales, el 35% (2), son titulares y el 65% (5) son interinos. Cabe aclarar que en el caso de dos de ellos se trata de ascenso, ya que son vicedirectores titulares. Los directores de gestión privada son titulares.

Capítulo 4

**ANÁLISIS DE LA CATEGORÍAS DESCRIPTAS A PARTIR DE LAS ENTREVISTAS
CON LOS DIRECTORES**

A partir del universo de escuelas seleccionadas, cuya caracterización figura en el capítulo anterior, se realizaron entrevistas a los respectivos directores. Las respuestas a las preguntas que formaron parte de las entrevistas fueron organizadas en 10 (diez) categorías que recuperan los aspectos más sobresalientes ligados a la temática objeto de la presente investigación.

Primera categoría: trayectoria profesional

En esta categoría se agrupan los datos que corresponden a los años de antigüedad en la docencia y en el cargo directivo, así como el modo de acceder a él (por concurso de antecedentes y oposición, por concurso de antecedentes –LOM: lista de orden de mérito–, por elección de sus pares o de la patronal, en el caso de las escuelas de gestión privada). El promedio de antigüedad en la docencia de los directivos entrevistados asciende a 24 años; cifra que surge de un mínimo de 21 años y un máximo de 30.

Por su parte, los directores llevan ejerciendo sus funciones como tales una media de 9 años, con un mínimo de 2 y un máximo de 14. El 60% (6) eran docentes de la misma institución que actualmente dirigen y el 40% (4) fueron docentes de otras escuelas.

En el caso de las 7 (siete) escuelas estatales, el 35% (2) de los directores son titulares tras haber rendido y aprobado los concursos pertinentes, el 65% (5) ejercen el cargo en carácter de interinos (dos son vicedirectores titulares ascendidos a directores y otros tres accedieron al cargo por LOM, esto es, a partir de sus antecedentes profesionales).

De los 3 (tres) directores de gestión privada, el 66,6% (2) fueron seleccionados por concurso cerrado y el 33,3% (1) por la entidad patronal, de acuerdo con los estatutos de cada institución y en el marco de la ley que regula la educación privada en la provincia de Córdoba.

En síntesis, los diez directores entrevistados cuentan con la legitimidad básica de origen que otorga el cumplimiento de la legislación vigente.

En esta misma categoría se consulta acerca de la motivación para desempeñar el cargo:

Los motivos esgrimidos por los entrevistados para dar cuenta de qué los llevó a postularse o aceptar el cargo directivo que actualmente ejercen son variados, aunque plausibles de agruparse. Una de las razones que aparece –aunque no deliberadamente así– es, si se quiere,

la casualidad u oportunidad. El cargo llega no como una búsqueda deliberada sino por circunstancias en las que las características, aptitudes e intereses personales, se conjugaron con la posibilidad de gestionar y conducir:

“Según mis libretas de la primaria yo tengo aptitudes para dirigir: así que me dicen que desde chiquito ya tengo este perfil. O sea que algo a uno ya le nace de conducir, gestionar [...]. (Director 1).

“[Tras ingresar a la docencia a los 40 años...] ahí me enganché y empecé a hacer cursos [...], luego hice un posgrado [...] hice cursos. Me encantaron los concursos porque te obligan a estudiar; si no, te quedás. Ahí me di cuenta que me interesa la gestión directiva. (Director 3).

“Es lo que me gusta y puse en práctica en las diferentes escuelas por las que pasé [...]. Entonces, quise intentar este desafío, ante la ventaja de tener un director con antigüedad, aceptando ser su colaboradora pedagógica directa. En la actualidad, acepté estar a cargo de la dirección por lealtad al director e inspector que confiaron en mí [...]. [...] nunca busqué rendir concurso, ni creo que lo haga [...]”. (Director 8).

“Yo siempre me preparé, hice cursos. Nunca tuve la idea de ascender, se me fue dando solo [...] se da la posibilidad, por la jubilación ordinaria de la exdirectora, de cubrir esa vacante en el colegio. (Director 10).

Vinculada con esta posibilidad de conducir y gestionar (a partir de condiciones e intereses personales: porque les gusta mandar, porque implica estudiar o un desafío por parte de los demás), se ofrece la razón esgrimida por la tercera parte de los entrevistados: ascender en la carrera docente (incluso en algún caso, al cargo llega por una situación excepcional: la persona se postula porque afirma que tenía pensado hacer carrera).

“Cuando se abrieron los concursos para directores y me pareció que era importante a la altura de mi carrera docente que estaba, poder concursar [...]. (Director 2).

“La directora se jubiló [anticipadamente] y se decidió en reunión de personal que cubriríamos la vacante entre docentes de la casa. [...] Sólo seis compañeras cumplíamos los requisitos estipulados para acceder al cargo, tres no lo quisieron y de las otras tres saldría la directora por votación directa de todo el personal. Antes de la votación, las otras renunciaron y en septiembre de 2003 asumí la dirección del Instituto. [...] ya para esa altura yo había decidido que quería hacer la carrera docente, por lo que no encontraba otra forma que ir escalando las

posiciones naturales del escalafón docente: primero, profesora; luego, directora y terminar mis días de educación como supervisora. (Director 4).

“La primera motivación fue ascender en mi carrera docente que comenzó en 1982 como preceptora y continuó luego como profesora, lo que me permitió poseer una mirada de la escuela desde diferentes roles y funciones”. (Director 9).

Finalmente, otra de las motivaciones esgrimidas –la única sistémica– para concursar o aceptar ejercer el rol del directores la de mejorar su escuela y/o contribuir con la trayectoria de sus estudiantes. Esta razón se presenta con similar recurrencia que las demás, incluso se superpone entre aquellos que expresan su interés por ascender en la carrera docente o aquellos que dicen que llegaron al cargo porque surgió la oportunidad.

“Tener idea del equipo de gestión y en otra reunión en un centro vecinal había visto a la gabinetista y después la población: yo sabía el barrio que era. Y me parecía que desde mi trayectoria en educación era un lugar donde yo podía brindar más y saber más que en otro lugar. Y que tenía más afinidad en trabajar en este espacio que en otra escuela. Por eso lo elegí”. (Director 2).

“Desde el inicio tuve una clara motivación de producir cambios y mejorar la escuela en su conjunto. Motivó también el sentirme acompañada dentro del cuerpo docente para enfrentar este desafío. La idea conjunta con un grupo de docentes fue mejorar la trayectoria de los alumnos y evita el abandono de los alumnos en una escuela que perdía día a día matrícula y se cerraban cursos”. (Director 5).

“Las motivaciones fueron muchas, en especial colaborar con una escuela con características específicas (depende de un club, con un segmento de alumnos deportistas y pensionados implica un gran desafío); la vocación de servicio puesta a disposición de una gran comunidad con un potencial humano muy importante despiertan diariamente mis motivaciones”. (Director 6).

“[Siempre con poquitas horas], yo veía y quería cambiar la escuela, quería cambiar, como ahora con estos acuerdos escolares de convivencia. Quiero cambiar la mentalidad de mis docentes. Entonces, dije: ‘Voy a hacer un curso de cómo es la gestión directiva. [...] y bueno, empecé a estudiar. [...] hice un montón de cursos. El director anterior pide traslado [...] y me dicen que estaba primera en la lista y acepté el cargo de vicedirectora. Luego la inspectora me

dice un día que ella y un grupo de profesores querían que asumiera la dirección [...]” (Director 7).

Se advierte que las motivaciones expresadas para acceder al cargo directivo están centradas mayoritariamente en expectativas personales, sea de ascenso de cargo en la carrera docente, o por considerar que se tienen atributos personales para poder conducir. Un porcentaje menor refirió al objetivo central de conducir una escuela, que es la preocupación por los estudiantes y sus trayectorias escolares.

Segunda categoría: trayecto formativo

Se consignaron los aspectos vinculados con el título de base con el que cuentan los directores, si su titulación está relacionada con la docencia o, por el contrario, con alguna otra profesión. También se consideraron las capacitaciones específicas realizadas para el desempeño del cargo.

El 80% (8) de los directivos de escuelas secundarias entrevistados cuenta con título docente. El 50% (4) ha cursado profesorado de la Universidad Nacional de Córdoba –dos de Ciencias Biológicas, uno de Psicología y otro de Historia– y el otro 50% (4), de Institutos Superiores de Formación Docente: Ciencias Económicas y Jurídicas;

Ciencias Biológicas y Lengua y Literatura. El 20% (2) restante son profesionales que se dedicaron a la docencia (cuyas carreras de base son la Ingeniería en un caso y Bioquímica y Farmacia, en el otro); uno de los cuales ha cursado el trayecto pedagógico para graduados no docentes.

El 100% (10) de los directivos ha cursado y completado trayectos de capacitación sobre gestión directiva y/o Postítulo en conducción y gestión de las instituciones, dictados por universidades tanto públicas como privadas (FLACSO –Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales–, en algunos casos en convenio con el sindicato docente –Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba–), por instituciones privadas, así como por los Ministerios de Educación de la Nación y de la Provincia Córdoba, particularmente en este caso, el Instituto Superior para la Gestión y Conducción de las Instituciones.

Se evidencia una conciencia de la necesidad de formación específica para gestionar instituciones educativas. Todos han transitado formaciones *ah hoc* cuando aspiraron a cargos directivos.

Tercera categoría: caracterización de la institución educativa que dirige

En esta subcategoría, se tomaron los indicadores de tipo de gestión a la que pertenecen las escuelas (estatales o privadas), su modalidad (orientada o técnica), contexto en el que se hallan ubicadas (características del barrio); población a la que atienden (sectores medios o socioeconómicamente vulnerables), así como cantidad de alumnos y cantidad de docentes. En este sentido, la muestra trató de contemplar las distintas opciones y formatos de escuelas secundarias, como los diversos contextos de los que provienen los estudiantes.

Así, de las 10 (diez) instituciones educativas seleccionadas, el 70% (7) son de gestión estatal y el 30% (3) de gestión privada. De las 7 (siete) estatales, 3 (tres) son escuelas secundarias técnicas y 4 (cuatro) orientadas. La totalidad de los establecimientos escolares privados –3 (tres)– son secundarias orientadas.

De las 10 (diez) instituciones educativas, el 50% (5) están ubicadas en zonas periféricas de las cuales 4 (cuatro) reciben población estudiantil de contextos vulnerables y 1 (una) de nivel económico medio. El 50% (5) restantes están ubicadas en zona centro de las cuales 1 (una) recibe población estudiantil de contexto vulnerable, 3 (tres) heterogénea y 1 (una) de nivel económico medio.

En relación con la cantidad de alumnos; el 70% (7) son escuelas que para el Reglamento General de Escuela se consideran de primera categoría, por tener 400 alumnos o más y el 30% (3) restante, de segunda categoría por tener entre 200 y 399 alumnos.

Con respecto a la cantidad de docentes; el 40% (4) de las instituciones cuentan con 100 docentes o más, y el 60% (6) tienen una cifra menor que oscila entre los 37 y los 92 docentes.

Cuarta categoría: capacidades específicas que se requieren para dirigir una escuela secundaria, según el discurso de los propios directores

En las entrevistas realizadas a los directores, se presentó la pregunta acerca de cuáles son las capacidades que se requieren para dirigir una escuela secundaria. La capacidad de escucha y de

negociación con todos o algunos de los actores educativos –padres, docentes, alumnos, funcionarios– es la respuesta que más se reitera. Esto supone también, o al menos esa es la meta, un buen vínculo con los actores mencionados. Según el discurso de los directores, esta capacidad a veces se pone en relación, por un lado, con la de resolución de los problemas que se plantean en el cotidiano escolar y, por el otro, con la posibilidad de formar equipos de trabajo. Pareciera que el mayor peso se coloca en la capacidad relacional o vincular.

“Cintura para negociar todo el tiempo [...] porque todo el tiempo estamos negociando: con alumnos, profesores, preceptores, comunidad; todo el tiempo, con las autoridades nuestras, porque si no, no podemos gestionar. A eso me refiero con negociar para gestionar, hay que dar ideas, proponer; y para proponer vos negociás de otro lado. [...] y bueno, en eso cae el buen trato, o sea, el respeto por el otro [...]”. (Director 2).

“Vos podés resolver un problema en la escuela llamando a la policía o a drogas peligrosas o lo resolvés acá con los padres dedicándoles tiempo, dialogando, buscando juntos un lugar [...] Saber escuchar, y eso lo vas aprendiendo en el ejercicio del cargo. [...] yo quiero que haya un ambiente agradable para todos, pero lo cuidamos todos: para mí primero están los alumnos y los padres”. (Director 3).

“Negociación”. (Director 4).

“Apertura, adaptabilidad, diálogo y trabajo en equipo; habilidades comunicacionales [...], liderazgo distribuido, capacidad de negociación y consenso [...]; se necesita equilibrio emocional, saber trabajar en red con la comunidad y con la familia [...]”. (Director 5).

“Hay que tener una buena capacidad de gestión, en las escuelas de hoy tenés que gestionar muchas cosas vos; tener una muy buena formación, tener una buena relación con los pares y con los alumnos y con los padres de los alumnos”. (Director 7).

“Mucha comunicación dentro de la institución: vertical, ascendente y descendente, horizontal y fuera de la institución, con autoridades y las instituciones de la comunidad. Gestión constante ante las diferentes necesidades y problemas que se presentan [...]. Organización personal y hacia las actividades de la comunidad, coordinación”. (Director 8).

“Poder contrastar distintos puntos de vista para ver mejor algunos aspectos que nos resulta difícil percibir [...]. En este proceso de objetivación, el director tendrá que escuchar y reconocer la alteridad y sus problemas”. (Director 9).

“Saber escuchar, saber dialogar, permitir que la gente trabaje en libertad [...], buenos equipos. [...] Hay que tener una vista como si fueras arriba de un avión, [...] tenés que resolver absolutamente todo”. (Director 10).

En este marco, la resolución de problemas desde la dirección aparece más vinculada con la necesidad de escuchar y no tanto con la de formar equipos. Quizás ésta sea una de las razones por las que en las respuestas de los directivos haya otro concepto que se reitera: el del esfuerzo y el trabajo. Ambos se orientan, de alguna manera, al compromiso y hasta al sacrificio, subyace también la idea de que son necesarios para dar el ejemplo al personal a su cargo.

“El compromiso en la escuela y la responsabilidad. Vos decís: ¿por qué me gané la autoridad en la escuela? Porque yo la abro y yo la cierro. Entonces hay que empezar por el ejemplo”. (Director 1).

“Más vale que es trabajo, el trabajo siempre fue: ahora, antes, a futuro”. (Director 3).

“Liderazgo, compromiso, [...] coherencia, [...] autoridad pedagógica”. (Director 4).

“Vocación de servicio y un gran compromiso con los actores principales de todo proceso educativo: los alumnos”. (Director 6).

“Desde mi perspectiva, se requiere perfil directivo; esto es, la disposición, la dedicación, la pasión por hacer que las cosas sucedan de la mejor manera para conseguir la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje; mucha dedicación, más allá del horario y del sueldo. [...] Continuidad y responsabilidad [...]”. (Director 8).

De la misma manera, los directivos señalan que es necesario el conocimiento del rol que toca desempeñar y del funcionamiento del sistema educativo y de la escuela:

“Lo planteé en los concursos anteriores [...] tendría que haberse buscado el perfil para cada caso [...] a lo mejor yo tengo capacidad para gestionar [...] para un área [...] y no para otras, hay algunos colegas que [...] no pueden hacer nada porque no conocen nada de las escuelas técnicas [...] hay que tener un perfil y saber dónde uno está [...]”. (Directivo 1).

“Conocimiento es muy importante, [...] no hablo de conocimiento de legislación, hablo de conocimiento que tiene que ver con la trayectoria en general [...] tiene más posibilidades un director que ha transitado distintas escuelas, que aquel director que ha sido profesor, vicedirector, director de su propia escuela [...]”. (Director 2).

“Desde el sistema, deberían darse condiciones para estar acompañados por equipos técnicos jurisdiccionales, promoviendo estrategias de formación, asistencia técnica, espacios de debate colectivo, intercambio cooperativo y reflexión conjunta”. (Directora 5).

“Una muy buena formación, primero [...]”. (Directivo 7).

“Capacitación constante [...]”. (Directivo 8).

“Ciertas capacidades intelectuales, descentramiento, [...] teoría para dialogar con fundamento y conversación con otros [...] ayuda a objetivar, a reconocer las condiciones objetivas que organizan las prácticas y también las condiciones subjetivas desde las cuales es vivenciada la institución”. (Directora 9).

Otra de las cuestiones que aparecen también, en menor medida, entre las capacidades necesarias para ser directivo, es el sentido común para gestionar.

“Es un desafío diario que hay que resolver con creatividad y sentido común [...]” (Director 3).

“Mucho sentido común”. (Director 8).

“Hay que aplicar el sentido común, porque vos vas a la escuela con todo un proyecto para ese día y hacés una cuarta parte de lo que tenés que hacer: siempre estás trabajando con la urgencia”. (Director 10).

Finalmente, es de destacar que salvo en aquellos casos en los que se puede inferir una preocupación por el tema, ningún director expresa claramente como condición para ejercer su cargo una comprensión de las culturas juveniles y sus formas de expresión:

“Un gran compromiso con [...] los alumnos”. (Director 2).

“Manejo de TIC”.(Director 4).

“Estar dispuesto a los cambios, porque las generaciones nuestras son diferentes”.
(Director 7).

La autoridad pedagógica de un director debe poder articular tres aspectos intrínsecamente relacionados, que se conjugan en un ejercicio de conocimientos, prácticas, normativas y vínculos. En primer lugar, un saber pedagógico, ya que la formación y la capacitación permiten al director referenciar sus prácticas en marcos que articulen la teoría con la práctica, orientando desde la gestión curricular los procesos de enseñanza y aprendizaje que acontecen en su escuela. Por otra parte, un sostén en la normativa, en la medida en que la autoridad se ejerce desde un puesto de trabajo que tiene un encuadre en cuanto a derechos y obligaciones, garantizando la igualdad de oportunidad en la trayectoria de todos sus estudiantes. Asimismo, una vinculación con los otros, que permita proyectarse e interpretar los signos y los sentidos de los demás, de un estar para comunicar y dejar que se comuniquen, en un hacer inteligente y colectivo.

De las respuestas surge que los entrevistados priorizan la temática de los vínculos con los distintos actores por sobre la puesta en juego de otros saberes que son propios de su función directiva. Pareciera que la preocupación fundamental de los directores es mantener bajos niveles de conflictividad en los establecimientos a su cargo, dejando en un segundo plano la función cognitiva y formativa de la escuela.

Quinta categoría: expectativas de los otros actores sobre el rol directivo, según el discurso de los propios directores

En esta categoría se aborda, desde el discurso de los directores, cuáles son las expectativas de los demás actores de la institución educativa respecto al rol que ejercen; esto es, qué les demandan docentes, padres y alumnos a los directivos.

En este punto, resulta muy interesante ver cómo los directores vivencian su rol como mediadores –lo que implica que tengan capacidad de escucha, como se hace mención en la categoría anterior–, en un escenario conflictivo en el que docentes y a veces también los padres reclaman a los directivos que solucionen los problemas de disciplina y comportamiento que tienen sus alumnos e hijos.

“Los padres [...] esperan que uno los escuche, que les pueda hacer ver ciertas cosas, que pueda poner límites a sus hijos, que pueda enseñarles cosas a sus hijos que los ayuden a crecer [...]. [Los alumnos] también esperan que los escuchen, los acompañen, a veces también que les pongan límites [...], el profesor piensa que dirección tiene que poner límites, el padre piensa que en dirección se tienen que poner límites, pero lo que pasa es que lo que es límite para cada uno es diferente [...]”. (Directivo 2).

“Los docentes [quieren] que vos tengas la varita mágica, que les soluciones los problemas de comportamiento de los chicos, etc. [...] Ellos te lo traen como un paquete: ‘Acá te lo traigo’. Yo pregunto: ¿alguna vez te tomaste el tiempo de escucharlo, de saber qué le pasa? Todavía hay muchos docentes que esperan que vos les soluciones el trabajo en el aula. [...]. Los padres, que les resuelvas que no saben qué hacer con los chicos, en la mayoría. [...] buscan un lugar donde ser escuchados y demandan control”. (Directivo 3).

“Hay profesores que quisieran que yo llenara de amonestaciones y echara chicos, por ejemplo. [...] Tengo que mediar porque no puedo dejar que se me vayan todos los chicos. Y es difícil eso”. (Directivo 7).

“Se espera que la gestión directiva sea capaz de mirar la organización en su totalidad y en su complejidad, poder de esta manera actuar como mediador en lo político, en lo ideológico, en lo conflictivo y en la incertidumbre [...]”. (Directivo 9).

Más allá de que la convivencia no esté involucrada, los entrevistados afirman de manera recurrente que entre las cuestiones que se espera de ellos es que escuchen lo que los actores tienen para decir, que resuelvan problemas y gestionen, aunque no se explicita el alcance. En este sentido, algunos señalan que la demanda de los alumnos es poder participar y ser escuchados.

“Los chicos esperan que les soluciones todo, quieren protagonismo. El directivo deber crear espacios donde ellos puedan expresarse, ser escuchados”. (Directivo 3).

“Todos los actores esperan que el directivo [...] conozca todo lo que ocurre, intervenga y resuelva”. (Directivo 4).

“Que gestione, oriente y guíe la misión de la escuela, de una manera estratégica y democrática, inclusora y de calidad, acorde a la visión conjunta consensuada. [...] que se

generen cada vez más espacios de participación [...] en función de los intereses, necesidades y potencialidades de los jóvenes [...]”. (Directivo 5).

“Que sea eficiente en mi función, que tenga autoridad para que se hagan las cosas porque se comparten y no, por el poder que da el cargo”. (Directivo 8).

“[Esperan que tenga] habilidad para la solución de problemas, habilidad para manejar el tiempo. Es difícil ser un buen director. No se es así nomás. Tenés que ser una especie de animador sociocultural-pedagógico, movilizador, gestor de acciones participativas para lograr un beneficio común”. (Directivo 10).

Asimismo, los directivos señalan que se espera de ellos que puedan garantizar el derecho a la educación de los jóvenes y sus trayectorias escolares: que los alumnos no abandonen sus estudios secundarios y puedan apropiarse de los conocimientos.

“La gente está viendo como un futuro [...], lo sacás al chico de la calle, lo sacás de la esquina. [...] Yo me le he parado en la esquina a las barras, a los vagos y yo les digo: ‘Acá venimos a trabajar; esto no es joda’”. (Directivo 1).

“[Los padres piden que a sus hijos] les demos en la escuela la oportunidad que ellos no tuvieron; esto siempre nos dicen”. (Directivo 2).

“Que gestione y genere espacios de participación, en función del papel primordial de la escuela en la formación ciudadana, a modo de dar garantía de los derechos de todo estudiante en su formación integral”. (Directivo 5).

“Sostener este complejo proceso de educar a quienes sin duda esperan mucho más de lo que uno a veces puede ofrecerles (estímulo, anhelos, proyectos). Es por eso que estoy seguro que los demás esperan que logre estimular a mi equipo de trabajo a seguir luchando por una educación más justa e igualitaria”. (Directivo 6).

“Sin olvidar nunca que las escuelas tienen una tarea central, que es la enseñanza, y proceder en consecuencia, para garantizar la misma”. (Directivo 9).

Asimismo, cabe señalar que los docentes también señalan, con una recurrencia menor que en los anteriores casos, que se espera de ellos que sean coherentes en sus decisiones y acciones.

“Discurso coherente hacia los padres, hacia los alumnos, donde la palabra tengo peso”. (Director 3).

“Todos los actores esperan que el directivo haga lo que dice, tenga presencia en la escuela”. (Director 4).

Finalmente, los entrevistados también señalan otras características y condiciones que les son demandadas por los demás, en relación con aptitudes personales y vinculares.

“Las autoridades superiores, no tener quilombos, no salir en los medios: hay que tener cintura política también; no ser incendiario”. (Director 3).

“La fortaleza necesaria para afrontar los desafíos [...], el trabajo en equipo”. (Director 6).

“Que sea justa con las decisiones, tenga templanza y equilibrio emocional”. (Directora 8).

“[Que un directivo tenga] capacidad de motivación y empatía para el desarrollo de las personas, habilidades de comunicación, habilidades interpersonales, capacidad para manejar el estrés”. (Director 10).

Todo lo que, de manera personal, cada sujeto (alumno, docente, padre o funcionario) no asume como posibilidad de límite estructurador u ordenador de lo social, pareciera ser depositado como responsabilidad exclusiva del director.

Sexta categoría: cómo aborda el proyecto educativo institucional desde la gestión, según el discurso de los propios directores

En esta categoría se analiza la manera como los directivos entrevistados señalan que abordan, desde la gestión, el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Lo primero para señalar es la variedad de denominaciones que recibe el PEI y la confusión (o su utilización como sinónimos) entre éste y los diferentes programas provinciales y/o nacionales, que se llevan adelante en la escuela.

De la misma manera, resulta llamativa la inexistencia o desactualización de los documentos que fijan la propuesta formativa integral de la escuela y que explicitan la identidad y los propósitos de la institución: cuáles son los principios y fines (a partir de la población que

atiende, el contexto en el que está situada, entre otras cuestiones), el perfil de egresado que se propone, los recursos con los que cuenta, tanto materiales como humanos; así como la estrategia pedagógica y los acuerdos de convivencia que los sustentan. Seguramente, el hecho de que al PEI se lo denomine de diferentes formas sea consecuencia de esto.

Más allá de estos aspectos, en los entrevistados se reitera la idea de que el PEI (o como sea denominado) se centra en lo pedagógico, se define entre el equipo directivo (dirección, vicedirección, coordinación de curso) y luego, según el caso, se comunica o discute con los docentes o con los jefes de departamentos.

Entre las estrategias de intervención, sólo algunos afirman observar las clases y acordar las estrategias didácticas y los criterios de evaluación, así como la selección de los contenidos en el marco del Diseño Curricular vigente.

“Al PEI lo tenemos que hacer todo de nuevo. Antes era un PEI de un CBU, ahora se necesita un PEI institucional: hay que reformarlo todo, lo estamos trabajando. Va a apuntar a que el chico ingrese en el mercado laboral, el AEC (Acuerdo Escolar de Convivencia) será parte del PEI [...]; en esto vamos armando equipos. Ya tenemos la historia del colegio hecha; el Diseño Curricular ya está; hay que trabajar el perfil del docente en el ciclo de especialización, el perfil del egresado”. (Director 1).

“Nosotros tenemos, por las escuelas que pertenecemos a la inspección, un proyecto de gestión que tiene que ver con lo pedagógico, en donde nosotros definimos un recorte dentro de lo pedagógico de la escuela e intervenimos en ese recorte, decimos por qué y hacemos una intervención como equipo de gestión, del director y vicedirector, con observaciones de clases ya previstas, con intervenciones en la planificación, en los criterios de evaluación [...]”. (Director 2).

“Justamente estamos en proceso: estamos trabajando muy bien con la vice y las coordinadoras de curso. El PEI está actualizado, pero nos manejamos mucho con el Plan de Mejora, están interrelacionados. En relación a las metas es lo mismo: tenemos serias dificultades en Lengua y Matemáticas. Vamos a hacer varios talleres con los jefes de departamentos, coordinadoras de curso, docentes con horas institucionales. El Plan de Mejora va de la mano del PEI, y el PEI es lo que ves en la institución”. (Director 3).

“Mi gestión fue siempre encuadrada en la política ministerial, tomando como mis prioridades las prioridades del Ministerio [...]. El Proyecto Educativo Institucional venía, desde que asumí el cargo, teniendo un espíritu muy inclusor, ya que desde la escuela intentábamos darles lugar a todos aquellos niños excluidos por otras instituciones por repitencia, sobreedad, problemas de conducta y de aprendizaje. Por ello no costó mucho incorporar el encuadre general de la Ley Provincial de Educación al PEI”. (Director 4).

“El Proyecto pedagógico se aborda desde un trabajo del equipo directivo y de gestión, teniendo en cuenta los aportes de las evaluaciones por áreas. Se comienza con un mapeo institucional y el análisis de las distintas dimensiones, para valorar las propuestas y alternativas para el año. Se priorizan las problemáticas y se valoran las estrategias más viables de cada línea de acción seleccionada para la mejora. Se socializa con todos los actores para su revisión y aporte de nuevas propuestas.

Se revisa nuevamente desde el equipo y se determinan los responsables para cada acción. Cada línea se comunica a todos y se suman los interesados en participar”. (Director 5).

“Hasta el año pasado, el Proyecto Educativo estaba a cargo de la asesora pedagógica, quien trabajaba mediante encuestas, talleres, debates, charlas, el proceso de elaboración y revisión del proyecto pedagógico”. (Director 6).

“Todo lo hacemos con las vicedirectoras, este año hicimos planillas de seguimiento. Desde el año 2004 que no se veía el PEI y este año lo logramos. Y siempre fue mi ilusión rever el PEI, y toda la parte pedagógica [...]. Con mis docentes dialogo, trato que ellos [...] enseñen los curriculum, también [...] los valores [...]. Esto del proyecto pedagógico me parece interesante de sentarse y modificarlo o repensarlo, el tema del PEI. Primero [...] hice juntar a todos los departamentos y después [...] mandaron una delegada [...] y trabajamos con todo eso y lo modificamos. [...] El PEI es como el documento de identidad de cada uno [...]. (Director 7).

“Es un trabajo constante e inacabado, que comprende elaboración conjunta con división de tareas entre todos los actores institucionales, que desemboca en un análisis de FODA y a partir de ahí, cada área/asignatura elabora su proyecto curricular, se generan tiempos y espacios institucionales para el trabajo por áreas y/o asignaturas, se promueve el trabajo por proyectos con tratamiento transversal de contenidos, la investigación, los talleres; como así también se acuerdan criterios de evaluación y de funcionamiento. Se facilita y valora la capacitación en la

institución. Se realizan evaluaciones institucionales para promover ajustes y actualizaciones”. (Director 8).

“Previo a la intervención, pongo mucho énfasis en la planificación, ya que esto me permite no desviarme de los objetivos, dar prioridades a los asuntos pedagógicos, organizacionales y administrativos que se deben abordar para concretar el proyecto pedagógico institucional. Durante la intervención me parece de mucha importancia el acompañamiento pedagógico a través de la supervisión de Diseños Curriculares, de instrumentos de evaluación, etc., observación de clases, generación de espacios y tiempos institucionales para reuniones de ajuste y articulación de las actividades inherentes al PPI, entre otras acciones”. (Director 9).

“Considerando las diferentes dimensiones del cotidiano escolar que organizan el Proyecto Educativo Institucional, las propuestas sociopedagógicas se abordan desde seis ejes referenciales: ambiente de aprendizaje, aprendizaje y enseñanza, trayectoria escolar, profesionalización de los docentes, relación con la comunidad, gestión estratégica. Todos los años, se pone a consideración de los diferentes departamentos, para que sugieran los cambios pertinentes a realizarle, no solamente en el PEI, sino también se trabaja con el Proyecto Curricular Institucional (PCI) y el Proyecto Estratégico de Gestión (PEG)”. (Director 10).

Consultados acerca cuáles son las dificultades principales que se presentan a la hora de llevar adelante el PEI, los entrevistados señalan que éstas están relacionadas, en primer término, con el personal docente, debido a la falta de colaboración, a la falta de formación o de conocimientos acerca de los cambios que se intentan realizar. En segundo lugar, se vinculan con la falta de recursos tanto humanos (no está completo el equipo directivo) como materiales (no hay tiempo ni espacios disponibles) para acordar los aspectos centrales del Proyecto Educativo Institucional.

“Como esto del PEI es un trabajo extra para el docente y te dice: ‘No, a mí no me corresponde’, uno tiene que ir buscando estrategias para sumar al docente [...]. Yo he logrado que todos los docentes tengan responsabilidad con la escuela a través de favores ocultos que uno hace con ellos [...]”. (Director 1).

“La mayor dificultad es en general con los profesores, [...] con las planificaciones que no es sólo la selección de contenidos, [...] sino [...] definir por dónde voy a ir con la materia, con la disciplina que quiero dictar, por dónde van los otros. Los criterios de evaluación son terribles [...]: no se entiende todavía que el criterio de evaluación regula la práctica docente

[...]. Esto es muy complejo. Cuando nosotros, a través de este recorte, nos sentamos con los profesores y les decimos: ‘Mirá: ¿por qué pusiste esto? Conviene poner esto otro’, el profesor va entendiendo. Pero es una cosa así: de cabeza a cabeza [...]: es un problema grande del proyecto pedagógico [...]; los perfiles de los profesores son muy diferentes y tampoco que hayan hecho un trayecto pedagógico garantiza nada [...], tenemos acá distintos profesionales: bioquímicos, arquitectos y les cuesta muchísimo. Y si le sumás a eso por ahí el que no podés establecer un vínculo con los alumnos estamos chau. [...] Ninguno te plantea [...]: ‘Mirá, he tenido problemas en este curso: ¿será algo de lo que yo estoy dando?’. No, nunca escuché un planteo así. O sea, en general, se plantea: ‘He tenido problemas en este curso, que es un curso con problemas de conducta’. Y ahí acaba el análisis”. (Director 2).

“Las estrategias utilizadas siempre tuvieron que ver con la contención a alumnos y familia, estar convencidos de que todos los alumnos pueden llegar a la meta, no cansarnos de dialogar con ellos y tratar de contagiar este espíritu a quienes forman el equipo de trabajo del instituto. Siempre tropezamos con dificultades, ya que aproximadamente la mitad del equipo docente no comulgaba con esta política, queriendo siempre ‘elevar el nivel académico’, pero asegurando que ‘con estos chicos no se puede’. Así que siempre fue complicado sostener el proyecto a pesar de que, en el discurso, todos parecían estar comprometidos”. (Director 4).

“Las dificultades manifiestas son: falta de tiempos para actuar desde lo proactivo y a veces superada por decisiones reactivas [...]. Los recursos humanos y materiales también son limitantes; en la escuela técnica no se cuenta con equipos de asesoramiento que trabajen con los docentes en las instituciones. Tampoco contamos con capacitaciones que resuelvan la necesidad de contar con los nuevos conocimientos y estrategias de enseñanza específicas. Los proyectos institucionales y alcances de calidad no son equitativos: cada escuela hace lo que puede”. (Director 5).

“Este año aún ha sido difícil realizar la revisión del mismo, debido a la principal causa que afronta esta dirección: no poseer otros cargos que contribuyan con la gestión directiva”. (Director 6).

“¿Dificultades? Los tiempos para el monitoreo de acciones en función de lo planeado, debido a las cuestiones cotidianas y a las múltiples actividades en la institución, especialmente en los casos en que en escuelas grandes como la nuestra, existe un solo directivo cumpliendo sus funciones”. (Director 8).

“Algunas de las dificultades que se presentan es la falta de conocimiento de los mismos [del Proyecto Educativo Institucional, del Proyecto Curricular Institucional y del Proyecto Estratégico de Gestión] por parte del personal docente”. (Director 10).

Finalmente, uno solo de los directivos señala –en lugar de las problemáticas indicadas con anterioridad– que la necesidad de atender las demandas cotidianas de la institución educativa atentan contra la posibilidad de prestar la debida atención al PEI:

“La dificultad más común con la que la gestión directiva se enfrenta son las urgencias cotidianas (ausentismo docente, horas libres, problemas de disciplina, demandas de los padres, solicitudes de índole burocrática de la superioridad, etc.) que se deben atender y que quitan tiempo a las cuestiones importantes que se plantean en el proyecto pedagógico institucional”. (Director 9).

Es importante señalar en la lectura de esta categoría hay, por un lado, una narrativa acerca de lo que debe ser el Proyecto Educativo Institucional, aun en los diferentes formatos en los que cada director elige nombrarlo; pero, por el otro, cuando los entrevistados dan cuenta de las dificultades para su efectiva puesta en marcha y concreción, surge una narrativa de lo que efectivamente es. En primer lugar, expresan que no existe una construcción colectiva del PEI entre el equipo directivo y los docentes de la escuela, ni tampoco una cultura colaborativa; por el contrario, parece predominar una práctica individual de la enseñanza. En este sentido, las limitaciones del tiempo y de la propia organización de la escuela secundaria profundizan estas prácticas individuales en el ejercicio de la docencia.

Séptima categoría: organización del equipo directivo, según el discurso de los propios directores

En esta categoría se aborda cómo están organizados –si es que efectivamente eso ocurre– los equipos directivos y la manera en que se toman las decisiones. En este sentido, salvo en dos casos en los que no está constituido el equipo directivo como tal (en un caso porque recientemente se nombró personal y en otro porque los demás integrantes están de licencia) los entrevistados señalan que los equipos están conformados por el o los vicedirector/es a quienes se les atribuye funciones vinculadas con cuestiones pedagógicas.

“El vicedirector me hace la parte pedagógica. Las decisiones se consensúan, no se hace nada si no hay consenso. Hay mucha comunicación”. (Director 1).

“La parte pedagógica depende sobre todo de las vicedirectoras y es un trabajo de gestión donde las vicedirectoras tienen que llevarse muy bien con la directora y la directora no tiene que ser una directora autoritaria. (Director 7).

“Cuando estábamos los tres (director y una vicedirectora en cada turno), dividiendo tareas programadas, responsabilizándose por las mismas, coordinando tareas diarias cotidianas, con reuniones periódicas para informar avances y dificultades, aunar criterios, etc.”. (Director 8).

“Para que se organice un equipo primero tiene que constituirse. En mi caso recién hace dos meses que se nombró la nueva vicedirectora y por ahora nos estamos conociendo. Un equipo [...] requiere de confianza mutua, como primera condición [...] hay que construirla y a veces lleva mucho tiempo”. (Director 9).

Pero además del equipo formado por director y vicedirector/es, un gran grupo de entrevistados refieren a mesas de gestión ampliadas, constituidas además de por los mencionados por otros integrantes: coordinadores de curso, gabinetistas, tutores sociopedagógicos, jefes de departamentos, preceptores entre otros. Uno de los casos es aquel en que los integrantes del equipo directivo están de licencia.

“Constituimos un equipo de gestión con la vicedirectora y la gabinetista. Acordamos entre todos, dialogamos mucho para llegar a consensos. Es hablar y hablar, pensar en conjunto y decidir”. (Director 2).

“Siempre, en algún momento del día, estamos juntas. Al equipo directivo lo integramos además con la coordinadora de curso (se encarga de la 3° materia, 100 alumnos con tercer materia), la gabinetista, los jefes de departamentos y los tutores sociopedagógicos (1° año, docente del curso). Tratamos de tener un discurso único para la escuela, aunque discutamos”. (Director 3).

“En mi escuela, formamos un equipo sólido con la secretaria docente, la encargada del gabinete psicopedagógico y los preceptores. Una vez a la semana nos reunimos para acordar acciones que tenían que ver con lo organizativo, las que después se presentaban en las reuniones mensuales de docentes [...]. La comunicación por cuaderno de notificaciones, mail y en forma

verbal fue uno de los desafíos y al menos se logró que todos estuviéramos informados para manejarnos con un criterio uniforme”. (Director 4).

“En mi caso, al estar de licencia el director y una vicedirectora, he formado equipo con jefes. Igualmente, he asignado a cada uno sus tareas y responsabilidades, he dado autoridad y respaldado dentro de sus funciones [...]”. (Director 8).

“La creación de un equipo unido y motivado es la clave para el logro definitivo de las metas. Como directivos debemos crear un equipo de trabajo de alto rendimiento con una visión compartida, sentido de identidad de equipo, alto nivel de disfrute, confianza mutua, comunicación efectiva [...]. Los acuerdos y parte de las decisiones se toman con el equipo de trabajo [...]: secretaria, jefes de departamentos, un preceptor y un maestro de enseñanza práctica”. (Director 10).

En algunos casos, aunque se da por descontada la conformación de equipos directivos que comparten y discuten el Proyecto Educativo Institucional con los demás docentes, no se menciona quién o quiénes son los que lo integran.

“A través de una visión compartida de la escuela en jornadas de sensibilización y motivación. La gestión estratégica de conformación de equipos comienza con jornadas de motivación para el cambio, de formación y de desarrollo profesional docente, de planteo de situaciones problemáticas a la luz de algunos marcos de referencia, generando esa visión compartida. La forma de comunicar crea conocimiento y sentido [...]. Luego hay una etapa de toma de decisiones consensuadas, delegación de funciones dentro de un plan de ejecución y evaluación”. (Director 5).

“Realizando semanalmente una agenda de trabajo, revisándola diariamente, hoy en día los medios de comunicación como Internet o las redes sociales han contribuido totalmente para establecer cotidianos mecanismos de comunicación entre los miembros de un equipo de trabajo, como también con alumnos y familias”. (Director 6).

Aunque en la mayoría de los casos se reitera la idea de que las decisiones se toman en conjunto y de común acuerdo, aun donde existen equipos directivos las decisiones recaen en última instancia en el director.

“Bueno, ahí tomo yo la decisión. Yo digo: ‘A ver chicas, no pensemos ninguna de las tres; pensemos solamente qué es lo mejor’. Y trato de mediar con las dos [refiriéndose a las vicedirectoras]”. (Director 7).

“Con el equipo directivo de licencia, conformó un grupo con los jefes de departamento, pero igualmente concentro la mayoría de la toma de decisiones, aunque he delegado en diferentes personas, las que responden con eficacia, la ejecución de tareas concretas”. (Director 8).

Cabe señalar aquí que llama la atención, por un lado, que en aquellos equipos donde están presentes los vicedirectores, el director se refiere a éstos como los encargados de la “parte pedagógica”, sin que quede explicitado que la mejora en los resultados de los aprendizajes es la actividad central de un director, con corresponsabilidad del vicedirector en tanto equipo. Por otro lado, ante la falta, por ausencia o por integración efectiva de un equipo directivo, los directores resuelven ampliar su trabajo, constituyendo una mesa de gestión con otros actores – como, por ejemplo, el coordinador de curso, secretario, preceptor–, que les permita un espacio colectivo de debate para la toma de decisiones, situación que podría entenderse por la matriz organizacional básica de la escuela secundaria. El personal al que hacen referencia es personal con cargo que permanece durante toda la jornada laboral de la institución, a diferencia de los profesores que sólo lo están atendiendo a las horas cátedras que poseen.

Octava categoría: obstáculos y conflictos para ejercer la autoridad de la función directiva, según el discurso de los propios directores

En esta categoría, se abordan las respuestas de los entrevistados acerca de cuáles son los obstáculos y/o dificultades que identifican para ejercer su función de directores. Algunos niegan la existencia de problemas:

“No tengo, porque estoy en lo mío [...], estoy todo el día, o sea, no tengo obstáculos porque desde el que limpia la escuela, el que abre la puerta, los preceptores, he logrado ahí una comunidad. Todo muy tranquilo, no hay amiguismo: hay compromiso”. (Director 1).

La mayoría coincide, incluso aquel que afirma no tenerlos, en identificar el origen de los conflictos en lo que puede englobarse en la falta de criterios comunes que involucran a docentes y directivos entre sí o con otros actores, ya se trate acerca del funcionamiento institucional, de la manera de dar clases, de ejercer el cargo u otros.

“Otro obstáculo que yo veo desde lo pedagógico [...] es la cantidad de profesionales que están dando clase. Es otra mirada: es un obstáculo en el aula [...].

Yo no tolero los profesores chantas. Yo he tenido un caso en que le he dicho: ‘Si vos no firmas el MAB de baja, yo te inicio un expediente por abandono de cargo’”. (Director 3).

“Los obstáculos [...] son existencia de diferentes criterios y posicionamientos ideológicos acerca de la gestión de las instituciones y del concepto de autoridad [...], falta de interés en buscar una síntesis superadora de esos ‘contrarios’ [...]. Es difícil generar alternativas en ‘grupos’ que no aceptan la autoridad en ninguna de sus formas y las confunden con poder dominante de los más fuertes”. (Director 5).

“El pertenecer a un club deportivo que siempre tiene autoridades de turno y eso afecta a la gestión directiva que se ve sometida a cambios constantes [...], a los cuales la dirección debe acomodarse”. (Director 6).

“El trabajo con los adultos: es difícil acordar criterios”. (Director 7).

“Creo que el principal obstáculo que se presenta para ejercer la autoridad desde el rol directivo es el debilitamiento de los soportes institucionales que permitan a los que conducimos las escuelas contar con el apoyo y el respaldo necesario para llevar a cabo nuestras prácticas, con la tranquilidad que supone saberse contenido dentro de un marco previamente definido y coherentemente sostenido”. (Director 9).

“Los conflictos dentro de una institución educativa son inevitables, ya que se generan por el simple hecho de emitir diferencias de opinión, es algo que va a existir siempre. Es un gran error por parte de los directivos tratar de suprimirlos o negarlos; por el contrario, proporcionan oportunidades para obtener nueva información. De acuerdo al tipo de conflicto uno actúa de diferentes maneras; en algunos casos, lo suavizamos; en otro, mediamos y en otro, lo confrontamos para tratar de solucionarlo”. (Director 10).

También vinculada con el personal docente, aunque por otras causas, se señala como fuente de dificultades la que se origina en la organización y funcionamiento estructural del sistema: alta rotación docente, designación de personal con afecciones psiquiátricas, falta de designación de directivos necesarios, falta de espacios y tiempos institucionales. Esto a su vez puede atentar contra la unicidad de criterios.

“Y el cambio de gente con mucha frecuencia, así es complejo. Es mucho más fácil trabajar con gente que uno conoce todo el tiempo [...]. Por ahí las urgencias para entregar cosas, para terminar cosas y hacer cosas [...]”. (Director 2).

“El obstáculo a veces te lo pone el sistema, [...] hay situaciones en donde el sistema no lo contempla y te haces cómplice de alguna situación. [...] yo [...] tengo que hacer que todos trabajen, que cumplan un horario. Yo tengo un personal en tareas pasivas con un esquizofrenia paranoide, [...] tiene que cumplir 9 horas, [...] humanamente es un obstáculo, [...] genera un conflicto con los otros, tenés que mediar. ‘¿Por qué ésta se va y yo no puedo?’ (Director 3).

“Es difícil concretar encuentros, espacios, tiempos y compromisos de acción donde el debate fundado, desde la praxis, [...] se establece[n] compromisos que tienen que ver más con afinidad personal que con vínculos profesionales”. (Director 5).

“La imposibilidad de contar con otros cargos que contribuyan con la gestión directiva [...]; a veces [son] imposibles de cumplir [las funciones] en su totalidad”. (Director 6).

Asimismo, se señala también de manera recurrente como un obstáculo la incapacidad de formar equipos de trabajo, muchas veces motivada por falta de confianza en el personal.

“Hay un obstáculo muy frecuente con el que tropezamos los directivos que es creer que debemos afrontar todo solos. Como somos los últimos responsables de garantizar el funcionamiento de la escuela queremos estar en todas y nos cuesta delegar tareas. Eso suele llevarnos a no trabajar en equipo y tener desde el último papel que debe llenar un administrativo, hasta la decisión del conflicto más grave, bajo nuestra órbita de realización. No solemos confiar en los demás responsables que trabajan desde hace tiempo a nuestro lado y convertimos nuestra tarea en una victimización sin sentido”. (Director 4).

“La baja confianza social e interpersonal entre los distintos actores y las concepciones de trabajo individualistas, limitan un accionar conjunto, consensuado, democrático y participativo”. (Director 5).

“Los tiempos, los espacios, sumar personal responsable y capaz para delegar funciones y que esas personas consigan la autoridad necesaria para que los acompañen en la actividades propuestas. Cuesta que los jefes de departamentos logren generar autoridad, que se los reconozca en su autoridad y responsabilidad delegada”. (Director 8).

Finalmente, también se señalan como dificultades para ejercer la función de directivos aquellas problemáticas que sin ser específicas de la escuela, ingresan a ella:

“Por otro lado los factores exógenos a la escuela como son la crisis de valores a los que se enfrentan nuestros estudiantes; otros estímulos sociales que hacen que los estudiantes se aferren más a otras propuestas que mucho difieren de lo educativo; problemáticas familiares provenientes de la crisis económica, como también de las familias ensambladas que generan conflictos que afectan directamente a los alumnos. Otras propuestas educativas que propician o estimulan el abandono escolar, ya que piensan que hay otras propuestas más fáciles que la escuela secundaria, para terminar sus estudios”. (Director 6).

Novena categoría: relación autoridad–poder, según el discurso de los propios directivos

En esta categoría se hace mención a la manera en que los entrevistados definen la relación entre autoridad y poder en el ejercicio de su función.

Más allá de las diferencias en las maneras de definir a cada uno de los términos de la relación (algunos utilizan el concepto de autoridad como sinónimo de cargo, entendido únicamente desde la perspectiva formal), en la mayoría de los entrevistados existen coincidencias. Así, para la mayoría tanto poder como autoridad están vinculadas a la capacidad de hacer que las cosas ocurran: definir y determinar algunas acciones.

Mientras el poder es el factor objetivo de esa relación (lo da el cargo), puede tener connotaciones negativas, en la medida en que puede ejercerse aun cuando los demás no estén de acuerdo: implica la posibilidad coercitiva de obligar al otro. Por su parte, la autoridad es definida desde una perspectiva relacional, en la medida en que para que exista debe ser reconocida por los otros, los demás así lo desean.

“El poder les gusta a todos [...], pero si [...] lo usás desde lo sano, de lo común, de la construcción, de la ayuda [...]. Si uno usa el poder para no escuchar al otro, tomar todas las

decisiones, llegamos al autoritarismo. Ése es el mal uso del poder, la autoridad está relacionada, pero hay que saber cómo usar el poder y la autoridad. [...] a lo mejor la autoridad me lleva a tener poder”. (Director 1).

“El problema del poder es cuando vos te lo creés y te importa muy poco lo que dicen los demás. Yo creo que el poder del director pasa por el reconociendo a la autoridad del director”. (Director 3).

“Entiendo la autoridad como una relación que se construye entre dos o más personas. [...] Al poder lo encuentro como una acción más verticalista, de imposición por una diferencia de jerarquías [...]”. (Director 4).

“[...] el poder es la capacidad de forzar a alguien, para que éste, aunque preferiría no hacerla, haga nuestra voluntad debido a nuestra posición o fuerza; mientras que la autoridad es el arte de conseguir que la gente haga voluntariamente lo que uno quiere debido a su influencia personal”. (Director 5).

“Son dos cosas diferentes [...]: poder es aquello que se impone [...]. Yo creo que tengo la autoridad porque [...] quiero hacer un equipo de gestión”. (Director 7).

“Para mí [...], lo ideal es la autoridad que da la toma de decisiones coherentes, a sabiendas, y consigue la adhesión porque se comparte. No me gusta el poder, no me satisface como profesional, pero a veces lo tengo que usar, sobre todo para que se cumpla con las normas”. (Director 8).

“El poder hace referencia al concepto de obediencia por la fuerza, en tanto que la autoridad es una relación de asimetría que se construye socialmente y que implica obediencia por convencimiento. No necesariamente el poder y la autoridad convergen en la misma persona; puede existir el poder sin autoridad, con lo cual el concepto de autoridad derivaría en el de autoritarismo. Por el contrario, pienso que, si se logra construir autoridad, el poder sería la consecuencia inevitable”. (Director 9).

“El poder es para mí una influencia desde la posición contractual y jerárquica; mientras que la autoridad es influencia que requiere la aceptación del otro (legitimidad)”. (Director 10).

Incluso en aquellos casos en que la definición de los términos resulta confusa, subyace la idea de que además del poder que da el cargo, aun cuando a este cargo se lo nombra como

autoridad, siempre es necesario y preferible el convencimiento de los otros, de allí la necesidad de justificar las acciones.

“A ver, la autoridad de la escuela, indudablemente, que tiene el poder para definir, decidir y determinar cosas [...]; o sea el poder para sancionar, el poder para suspender, el poder para todo [...]. [...] en mi caso no va relacionado; o sea, yo intento convencer, intento que entiendan que digo ciertas cosas, siempre doy o intento dar una explicación aunque no les guste [...]”. (Director 2).

“En mi caso, la autoridad sólo es utilizada como guía de toda una comunidad, ya sea para establecer un orden, como para determinar tomas de decisiones, pero jamás son tomadas sin el consenso de mi equipo. Por lo cual, considero que no me atribuyo el poder ya que es un concepto [vinculado] más a logros de carácter personal”. (Director 6).

Es necesario señalar, primero, que hay una coincidencia entre los directores en que la autoridad es una construcción cuya legitimidad está no sólo en su origen (es decir, cuando asume el cargo) sino fundamentalmente en su desempeño. La contradicción pareciera que surge cuando se intenta relacionar el concepto de autoridad con el de poder, observándose una tendencia a connotar negativamente el concepto de poder.

El poder es una relación social e implica una manera de ver los procesos sociales. Es omnipresente, todos participamos en relaciones de poder, por lo tanto no podemos hablar de poder sino de poderes. Todos somos portadores de poder, pero esto no implica que nuestros poderes sean iguales, ni que todos seamos igualmente participantes. Pero en última instancia, todos estamos inscriptos en relaciones de poder. Esta concepción implica tener en cuenta las siguientes valoraciones: en primer lugar, entender que tanto en lo social como en lo educativo, los conflictos, las luchas, las diversidades tienen un lugar constitutivo en la trama de relaciones y en la constitución de los sujetos. No operan como disfuncionalidades.

En segundo lugar, que estas relaciones son históricas y por ende, no naturales. Foucault señala que las relaciones de poder no sólo son simbólicas, sino que se encarnan materialmente en los cuerpos, los edificios, los objetos.

En tercer lugar, esta concepción del poder se caracteriza por el pasaje de una visión negativa a una positiva. Se le ha asignado al poder un papel exagerado de la noción de represión, de restricción, a la manera de un gran superego. Pero si el poder es fuerte en tanto capaz de producir efectos positivos, tanto a nivel de los sujetos como del saber, lejos de estorbar el saber, el poder lo produce. Una autoridad democrática consolida dicha autoridad si reconoce y se alimenta de la pluralidad de poderes que circulan en la escuela.

“En este sentido, la relación entre autoridad y poder es sumamente compleja, porque si la autoridad tiene que ver con los contextos institucionales, el poder se juega en los vínculos entre los sujetos. No involucra a una posición o capacidad, sino al desempeño, a la realización. Si la autoridad es un presupuesto en cualquier organización, el poder es el resultado. No es formal, no es lo instituido, sino el resultado de un proceso instituyente” (Caruso y Dussel, 1996, p.63).

Décima categoría: tensiones en la autoridad directiva según el discurso de los propios directivos

En esta categoría de análisis se abordan aquellas cuestiones que tensionan la autoridad del directivo en su función, por el contenido abordado tienen relación con las categorías que hacen referencia a cuáles son las capacidades necesarias para ser directivos así como a las dificultades que se encuentran en el ejercicio del rol.

Una de las respuestas que más se reitera es aquella que hace mención a la falta de acompañamiento en las decisiones que se toman, ya sea de los directivos, la patronal en el caso de los privados, de los padres o de la sociedad en general. Esta cuestión se vincula con lo expresado por los entrevistados acerca de que los principales conflictos en el ejercicio de su función derivan de la falta de criterios comunes con los demás actores.

De la misma manera, el hecho de que no existan criterios comunes ni acompañamiento, también se puede entender, tal como señalan los entrevistados, como producto de condiciones socioculturales que hacen que la autoridad no sea reconocida: la crisis de las instituciones.

“Cuando se desautoriza la decisión del director [...] y no hay escucha a lo que vos querés decir: porque si un padre va a al inspector y el inspector te desautoriza, ahí perdés todo lo que pregonás”. (Director 1).

“Hay presiones fuertes de todos lados [...] uno no es inmune a la presión que siente del resto de la comunidad. Tomar una escuela para ejercer presión sobre las autoridades [...]. [...] todas las culturas tienen diferentes los modos de pensar, todo lo que tenemos dentro y fuera de la escuela, también ponen en cuestión la autoridad”. (Director 2).

“El permanente cuestionamiento [...] sobre si lo que se plantea desde la escuela es lo que corresponde [...]; la cantidad de información que llega a nuestras manos desde los medios de comunicación hace que también se ponga en duda el profesionalismo del directivo. Esa sospecha permanente y esa exigencia de legitimar en cada acto la autoridad del directivo, a veces es difícil de sostener”. (Director 4).

“Muchos somos los que hablamos de crisis o decadencia de la autoridad, la sensación que se tiene es de crisis de legitimación, con una resistencia general a dar confianza y a reconocer a aquellos que ocupamos lugares de jerarquía. Es necesario repensar y construir modos de convivencia en los que la autoridad sea un lugar plural de toma de responsabilidad sostenidas por instituciones, en la cual se puede depositar confianza en el otro”. (Director 5).

“Por la desvalorización que tiene la palabra debido a las malas aplicaciones de algunas funciones que provienen del correcto desempeño de la autoridad. Por suerte, las familias saben separar la gestión directiva de la escuela de la gestión directiva del club, que por ahí son situaciones que afectan a la dirección.” (Director 6).

“Se pone en cuestión la autoridad cuando no se respaldan desde los niveles superiores, las decisiones que han sido tomadas de acuerdo a las normas, con responsabilidad y dedicación, por las jerarquías inferiores”.(Director 8).

“Los socios – docentes [...] son al mismo tiempo jefes y subordinados de sus directores que, si bien tienen todas las responsabilidades inherentes al cargo ante los estamentos gubernamentales y la sociedad, no son totalmente responsables de las decisiones institucionales [...]. Esta relación contradictoria es por demás conflictiva y exige de quien esté dispuesto a aceptar un cargo directivo, el desafío que implica construir autoridad en estas condiciones. [...] En la actualidad la autoridad ya no responde a lo que se conocía como efecto institución; es decir, que el solo hecho de ser nombrado en un cargo investía al docente de autoridad, hoy se debe construir autoridad cada día”. (Director 9).

“En los contextos actuales la construcción de legitimidad se encuentra permanentemente en cuestionamiento por parte de los distintos actores institucionales, lo que implica un esfuerzo permanente para el director para construir liderazgo”. (Director 10).

Además de aquellas cuestiones externas o de contexto, los entrevistados también señalan que son las propias carencias de los directivos las que ponen en tensión su autoridad: no saber escuchar.

“Los chicos están, los chicos son esto, el problema somos nosotros, los que nos cuesta mover eso. Yo veo que en las escuelas donde los directores [...] son poco oreja de todos y no les va bien. [La actual] es una escuela de fuertes contradicciones presiones [...]: el profesor las siente, el alumno las siente. Contradicciones porque, por un lado, vos decís ‘quiero enseñar’; por otro lado, decís ‘qué enseñó’”. (Director 2).

“También es importante hacerse cargo de las cosas que nos cuestionan [los docentes a los directivos]. A veces, cuando nos cuestionan, nos cuesta escuchar”. (Director 3).

Los directivos señalan a los propios docentes como los que ponen en conflicto su autoridad, debido a su falta de responsabilidad, de conocimientos, de prácticas pedagógicas adecuadas para sus alumnos o de aceptación del cambio de paradigma a una escuela inclusiva, entre otros. No obstante, en última instancia esto también puede entenderse como un problema surgido ante la falta de criterios comunes acerca de cómo se debe operar en la escuela.

“El trabajo con los docentes es muy difícil: ellos creen que si vos cuestionás algo, lo decís porque el ministerio lo dice. Y no se ponen a pensar en su función y responsabilidad”. (Director 3).

“Las distintas miradas de los docentes, tengo que mediar para que no quieran sacar a los chicos de la escuela. Las problemáticas familiares. [...] Cuando las dos vicedirectoras se pelean [...] trato de resolverlo mediando. [...] Todas las otras gestiones privilegiaban el turno mañana; turno tarde, más o menos y turno noche, ni qué hablar. Yo digo que la escuela es una sola: los alumnos de los turnos son un solo grupo de alumnos y yo quiero que sea una sola escuela”. (Director 7).

“Por la propia personalidad del docente y también por comodidad, es menos sacrificio dejar que las cosas pasen, que otro lo controle, a asumir un rol comprometido que exige criterio, trabajo, dedicación, ejemplo, etc.” (Director 8).

“Ciertas prácticas naturalizadas e históricamente configuradas en la dinámica pedagógica de las escuelas respecto del rendimiento y desempeño escolar de los alumnos podrían estar obstaculizando el fortalecimiento de la autoridad pedagógica, como así también ciertas estrategias tradicionales de enseñanza que no responden a las nuevas demandas del nivel medio. [...] Los rasgos de una política nacional y provincial recientemente puesta en marcha, parecen tener poco que ver con las prácticas con las cuales los docentes convivieron hasta no hace muchos años”.(Director 9).

Es importante señalar que la dificultad para establecer un proyecto compartido entre los distintos actores institucionales, a partir del acuerdo de criterios comunes que respeten la pluralidad de voces que circulan en una escuela, se constituye en uno de los obstáculos señalados por los propios directores para el ejercicio de su autoridad. A esto se le suma un proceso de transición acerca de los sentidos del nuevo paradigma de la escuela secundaria, que pone en conflicto los clásicos formatos escolares y prácticas de enseñanza con los actuales requerimientos de una escuela secundaria para todos.

Finalmente, y aunque no constituyó una categoría, vale mencionar que en relación con la pregunta acerca de cómo trabajaban la temática de la convivencia entre docentes, alumnos y padres, los directores manifestaron que lo hacían a través del diálogo.

“Y con mucho diálogo, interviniendo todo el tiempo, horas nos pasamos hablando con chicos, con docentes y con padres”. (Director 2).

En este sentido, los directores refieren a dar espacios, no tener dobles discursos, llegar a consensos, habilitar la participación, saber que hay derechos y obligaciones y ser equitativos en las sanciones. Estos puntos se relacionan con lo que los directores señalan como capacidades también para ejercer el cargo directivo.

Asimismo, es importante señalar que casi la totalidad de los directores entrevistados hacen referencia a los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC):

“El Acuerdo Escolar de Convivencia y la asimilación de las normas institucionales son nuestro marco actual de trabajo, con proyectos conjuntos para la prevención de situaciones conflictivas”.(Director 5).

En el año 2010, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba estableció por Resolución 149/10 el inicio del proceso de elaboración de los Acuerdos Escolares de

Convivencia para todas las escuelas de nivel secundario de la Provincia de Córdoba tanto de gestión estatal como privada. La iniciativa, enmarcada en la Resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación, tiene como prioridad la construcción de una cultura democrática hacia el interior de la escuela, promoviendo la construcción de normas de convivencia entre todos los actores institucionales para, de esta manera, recuperar los sentidos del convivir, a fin de que se generen mejores condiciones, que favorezcan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este marco, el lugar del director es importante en tanto facilitador u obstaculizador en la promoción de la participación de todos los actores institucionales.

A modo de síntesis del presente capítulo, es necesario señalar que, en general, hay saberes que enuncian los directivos que se corresponden con los enunciados teóricos sobre el rol que se espera que un directivo ponga en juego en su desempeño, como condición para la construcción de autoridad. Sin embargo, cuando enuncian las dificultades en el ejercicio de su rol aparece una distancia entre la enunciación teórica y la práctica que actuaría a modo de obstáculo para consolidar su autoridad, en el sentido en que lo propone Sandra Nicastro:

“La autoridad equivale al ejercicio de un "poder legítimo". Es decir, que combina el poder como capacidad del sujeto para inducir a otros a que respondan a determinadas pautas, más la legitimidad que emana de ejercer un poder de acuerdo con los valores del grupo.”(Nicastro, 2007, p.4)

En el desempeño del rol directivo, la autoridad tendrá que ver, siguiendo esta idea, con el ejercicio de determinado poder legitimado por el resto de los actores institucionales y sociales. Podemos decir que el ejercicio del poder es legítimo en tanto acuerda con los modelos y la ideología institucional de la escuela.

Capítulo 5

Análisis de las categorías descriptas a partir de las entrevistas con los funcionarios del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

En las entrevistas con los funcionarios del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, se seleccionaron y priorizaron las preguntas que aportan a construir la visión que los mismos tienen acerca de lo que se espera de un director en el ejercicio de la función, así como a la construcción de la autoridad, por lo cual son cuatro las categorías que se analizan a continuación.

Cabe señalar además que de los 10 (diez) funcionarios entrevistados, el 80% (8) han ejercido en su trayectoria profesional docente el cargo de director de escuela secundaria.

En primer lugar, abordamos la definida como cuarta categoría para los directores: **capacidades que se requieren para dirigir una escuela secundaria según el discurso de los funcionarios.**

En el análisis del contenido de las entrevistas a los funcionarios, la primera recurrencia que se encuentra en las respuestas dadas a la pregunta acerca de las capacidades que se requieren para dirigir una escuela secundaria, es la que se puede englobar bajo el título de liderazgo.

“Éstas serían las condiciones de liderazgo pedagógico que tiene que tener el personal directivo. [...] debería haber mecanismos de selección de directores que también detecten esa capacidad de compromiso y liderazgo social y cultural”. (Funcionario 4).

“Se necesitan dos factores principales. Primero es la capacitación que da la teoría para elaborar marcos teóricos de conducción y gestión. Y el segundo, que ya es una característica innata, que es la capacidad natural de las personas líderes”. (Funcionario 6).

“Un directivo, además de la formación que obviamente es ineludible, tiene que tener atributos personales para llevar a la gestión”. (Funcionario 7).

“Hay una clara necesidad de un fuerte liderazgo político, social y pedagógico. Si yo tuviera que resumirlos en estos términos, diría que la complejidad del cargo y de la función necesitan sí o sí un liderazgo”. (Funcionario 8).

“Tiene que tener una cierta capacidad de liderazgo, esto es de poder tener una impronta de autoridad tal que puede conducir grupos en el sentido de que el grupo la reconoce por la expertez que maneja y en ese aspecto habilita y reconoce su palabra y su trabajo”. (Funcionario 9).

Este liderazgo, que siguiendo a la Real Academia Española puede definirse como la condición de una persona a la que un grupo sigue, reconociéndola como jefe u orientadora, está dado en este caso por el conocimiento y experticia del director tanto sobre el sistema educativo como acerca de las cuestiones pedagógicas.

“Que la persona tenga formación pedagógica –me da igual si es profesor de raíz o es profesional universitario superior con trayecto pedagógico– tiene que conocer toda la regulación, no puede no conocer cómo funciona una institución [...], tenés que ser y conocer el sistema educativo”. (Funcionario 1).

“Tiene que tener saberes –no absolutos– respecto a la orientación de la escuela, porque eso hace a la identidad y a los jóvenes”. (Funcionario 4).

“No solamente hace falta tener un título y habilitaciones docentes.” (Funcionario 5).

En este sentido, los funcionarios entrevistados dan por descontado que debe existir conocimiento sobre el funcionamiento del sistema y de cuestiones pedagógicas.

“Un director de 10 años no puede alegar desconocimiento de la norma”. (Funcionario 7).

“La función de un directivo es, en primer lugar, conducir la institución educativa. ¿Y qué significa conducir? En primer lugar, definir claramente el proyecto educativo institucional; esto es, qué perfil de alumnos espera la escuela poder formar, cuáles son las condiciones que posibilitan u obstaculizan ese perfil, cómo trabajar de manera conjunta los profesores y cómo establecer estos acuerdos básicos que le permitan a la escuela tener un clima que garantice los procesos de enseñanza-aprendizaje”.(Funcionario 9).

Sin embargo, en su mayoría coinciden en que, aunque necesarias, estas cuestiones no son suficientes a la hora de poder conducir. En la totalidad de las entrevistas queda expresado que existen otros saberes que garantizan el liderazgo, vinculados con la relación con los otros.

En este sentido, los entrevistados señalan que es indispensable para un directivo saber tratar a cada uno de los actores educativos (padres, docentes, alumnos), lo que a su vez supone tener ciertas habilidades para poder detectar qué se le puede pedir a cada uno y capacidad de escucha. Esto habilitará a su vez la posibilidad de armar equipos de trabajo.

“La capacidad de trabajo en equipo y lo que yo defino como el trabajo con recurso humano. [...] Tiene que saber cómo manejarse con cada uno de ellos [por los docentes, padres y alumnos]. No le puede decir lo mismo al papá que al docente ni al alumno, respecto a un tema”. (Funcionario 1).

“Tiene que ser una persona muy abierta mentalmente; [...] tiene que tener la habilidad en el hecho de saberse rodear y de poder trabajar con el otro [...]. Hay personas a las que podés solicitarles trabajar juntas, otras que vos le tenés que decir lo que tienen que hacer y qué es lo que no tienen que hacer [...]. Poder trabajar con las familias, conversar con los alumnos y poder llevar adelante esa institución desde otro aspecto, no solamente desde la tramitación”. (Funcionario 2).

“Hace falta un gran poder de escucha [...], con mucha capacidad de diálogo [...]. más que mucha ciencia es mucha sapiencia lo que hace falta para ser director; la sapiencia viene del sabio, del saber escuchar, el dar la palabra justa, dar la palabra oportuna [...], que sabe comportarse como adulto, [...] un director no es un amigo, es una persona con determinada función y una determinada tarea [...]”. (Funcionario 3).

“Tiene que tener una enorme capacidad de organización de los equipos docentes porque está cambiando o están en proceso de cambio los paradigmas que de algún modo rigieron, orientaron y le dieron vida a la escuela secundaria [...], hablamos de sostener la trayectoria escolar [...], que los chicos estén dentro de la escuela y aprendan. [...] Es el responsable de orientar las prácticas de la enseñanza y la organización escolar para poder lograr que hoy una masiva cantidad de jóvenes, casi la totalidad de los que hoy empiezan la escuela secundaria, no la abandonen [...]. Esto también implica los criterios de la convivencia democrática, donde hay autoridad pero también hay oído, hay escucha y hay palabras de los actores diversos”. (Funcionario 4).

“Una de las habilidades más importantes que se requieren son las habilidades sociales, aquellas que posibilitan llevar un grupo a destino [...], la capacidad relacional [...], cómo esos saberes [por el título o la formación] los pongo en acción en la relación que construyo [...], ir haciendo y negociando que las cosas sucedan”. (Funcionario 5).

“Se puede ir capacitando en organización, en lo administrativo y en cuanto a lo que se pueda estudiar en una organización, pero está la parte de la afinidad que tenga en cuanto a su tarea de visualizar cuáles son las capacidades de cada uno de los actores de la escuela, para sacarle el aprovechamiento necesario para esa tarea”. (Funcionario 6).

“Vemos esta cosa que el director no toma decisiones para no enemistarse o para no perder una amistad. Pero la función implica también aprender a decir que no [...]. Los cursos de gestión, al menos los que yo hice, tienen que ver un poco con el manejo de recursos humanos y de legislación”. (Funcionario 7).

“Tiene que [...] estar inserto en la sociedad, conocer la trama social de los integrantes, saber leer los tiempos políticos, cómo son (que traen acarreados cosas buenas y malas) para no equivocarse en las determinaciones que toma”. (Funcionario 8).

“[La tarea de directivo implica] un trabajo con todos los actores escolares de modo tal de darle una perspectiva más de proyecto a la escuela [...]. Uno debe conducir un proyecto colectivo, por lo tanto hay distintos actores, sean docentes, alumnos o padres, en el proyecto hay que tratar de poner en juego las distintas demandas que efectúan esos actores [...], poder articular la distintas voces que circulan”. (Funcionario 9).

“Lo fundamental es saber construir comunidad o sea, saber descubrir lo que cada uno tiene para aportar a la tarea de educar, que es la tarea fundamental que tiene la escuela, y sumar la condición de cada uno para poder cumplir este objetivo [...], implica tener autoridad, humildad, mucha honestidad en lo que vos hagás”. (Funcionario 10).

Se puede conjeturar que cuando los entrevistados señalan que dentro de las capacidades que debe tener un directivo para ejercer su cargo está la de saber escuchar y contar con conocimientos pedagógicos, lo hacen porque suponen que esas capacidades son, por un lado, necesarias y, por otro lado, incluyen la comprensión de las culturas juveniles. Más allá de esto; no deja de llamar la atención que sean pocos los que abiertamente expresen la necesidad de entender a los jóvenes:

“Mucha comprensión con la etapa y el momento cultural que atraviesa la adolescencia, es una etapa donde uno reafirma su identidad”. (Funcionario 3).

“Hay que tener una clara comprensión del mundo juvenil, sus culturas, sus inquietudes, sus procesos y cómo ese mundo juvenil se desarrolla dentro de la escuela, considerando que la escuela tiene también parámetros, tiene que brindar ciertas condiciones de la socialización”.(Funcionario 4).

En relación con el liderazgo, capacidad que es mencionada por los funcionarios como rasgo esencial que debe poseer un directivo, es importante rescatar lo que señala Antonio Bolívar al respecto:

“El liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional. Desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y capacidades de los maestros, así como en el entorno y ambiente escolares. El liderazgo escolar eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación. [...] Los responsables de política educativa necesitan mejorar la calidad del liderazgo escolar y hacerlo viable. (Pont et al., 2008: 9 y 19).” (Bolívar, 2013, S/P)

Y agrega:

“La dirección escolar constituye un sector estratégico por sus potencialidades en la mejora educativa. Es claro que no hay centro escolar que funcione bien sin un equipo directivo detrás, que anima, apoya y potencia –de modo colectivo– las acciones individuales.” (Bolívar, 2013, S/P)

Por esto, un extenso discurso pedagógico, en los últimos años, aboga por una mayor capacidad y competencia educativa de los directivos, cuya función principal debiera ser dirigir y liderar el proyecto educativo de centro, de acuerdo con su concreción en el proyecto de dirección. Desde esta perspectiva, “la dirección es la principal fuente de liderazgo en un centro escolar y juega uno de los papeles más relevantes en la promoción del cambio para mejorar”. (Bolívar, 2013, S/P).

Octava categoría: obstáculos y conflictos para ejercer la autoridad de la función directiva, según el discurso de los funcionarios

Consultados acerca de cuáles son los principales obstáculos que identifican a la hora de ejercer la autoridad de la función directiva,

una parte de los entrevistados coincide en señalar la cuestión ideológica: la resistencia al cambio de paradigma de una escuela secundaria selectiva a una escuela secundaria inclusiva.

“El colectivo docente, y no me animo a darte un porcentaje, la mayoría tiene en su cabeza que hay alumnos que no les da la cabeza y que al alumno que se porta mal hay que segregarlo. Bueno, esto de la inclusión es una cuestión ideológica”. (Funcionario 1).

“Primero que estamos en un momento de cambio [...] de paradigma, bueno, esto genera contradicciones, no sabemos cómo actuar. Nosotros nos preguntamos por qué hay escuelas que tienen unas producciones maravillosas con los jóvenes y otras instituciones donde los climas son climas desesperanzados. [...] Ahí se conjuga de todo un poco, se conjugan las convicciones personales, las conveniencias, la comprensión de la responsabilidad social”. (Funcionario 4).

“Las resistencias a los cambios de un contexto tan complejo como el sistema educativo”. (Funcionario 6).

“Uno como director lo que debiera proponerse es que todos los alumnos de su escuela puedan permanecer y egresar con aprendizajes de calidad; esto es, cómo va pensando alternativas que eviten la línea del fracaso escolar”. (Funcionario 9).

En lo que supone garantizar la permanencia y egreso de los estudiantes en la escuela secundaria con aprendizajes de calidad, aunque no siempre dicho así abiertamente, los entrevistados afirman que otro de los problemas que encuentran para el ejercicio del cargo directivo es lo que se puede caracterizar como falta de vocación docente, motivación o responsabilidad por la tarea de enseñar:

“El tema de los recursos humanos es una dificultad fundamental, la dificultad de armar equipos de trabajo [...]. El profesor, el portero, el director, todos son importantes [...], el director tiene que formar este equipo de trabajo en pos de la educación, hoy una de las dificultades es precisamente esto que muchos casos es la falta de vocación docentes, es decir el estar, más allá de la paga y de las condiciones laborales”.(Funcionario 3).

“Estamos en un momento, un problema corporativo que atenta contra algunas buenas ideas que tienen adelante los directores [...]. Con lo corporativo me refiero a los docentes [...], cuesta mucho el cambio. Uno puede tener directores que tienen mucha energía y mucha capacidad para plantear ideas nuevas pero les cuesta muchísimo el cambio [...],

siempre están los cuarenta minutos de la hora cátedra y nada más que eso. Formar equipos de trabajo dentro de la escuela tiene un problema serio que es que depende de la voluntad de cada uno de los individuos”. (Funcionario 8).

En este marco, las condiciones de trabajo de la escuela secundaria también se presentan como un impedimento a la hora de realizar los cambios necesarios.

“Poder mirar a los jóvenes desde una perspectiva integral es atender a sus trayectorias, que no sólo tienen que ver con lo cognitivo sino con lo sociocultural, con lo emocional [...]. Uno de los temas que es un obstáculo son las condiciones de trabajo que tiene la escuela secundaria, esto es, con profesores horas cátedras que no tienen posibilidades de actuar de manera conjunta y desde esa perspectiva el alumno de colegio secundario es visto casi disociado. Basta con que uno entre a una sala de profesores para que uno escuche hablar de un alumno con percepciones absolutamente diferentes, dependiendo del área o del profesor que hable”. (Funcionario 9).

En general, los funcionarios destacan que uno de los obstáculos que se les presentan a los directivos en su gestión es la modificación del mandato fundacional de las escuelas secundarias y el hecho de que los nuevos sentidos –una secundaria para todos– se hallen en construcción. Los estudiantes que ingresan a la escuela secundaria no sólo son más, sino que son otros, diferentes de los que frecuentaban las instituciones escolares hace unas décadas, por lo que requieren un abordaje pedagógico y cultural por parte de los docentes que supone romper el modelo homogeneizador de enseñanza y dar paso a uno que atienda la diversidad.

Sin duda existe una resistencia por parte de algunos docentes que sostienen no estar preparados para este nuevo escenario escolar y resisten las orientaciones que en ese sentido debiera proponer el directivo escolar. Por otro lado, señala un funcionario que el propio modelo organizacional y laboral de la escuela secundaria actuaría también como obstáculo para la nueva propuesta planteada para el nivel.

Retomando este análisis, Flavia Terigi sostiene que “en la escuela secundaria existe un trípode conformado por un curriculum fuertemente clasificado, unos procesos de reclutamiento y formación de profesores según el principio de la especialidad disciplinar y puestos de trabajo como colecciones de tiempo rentados que espejan las horas de clase de los estudiantes” (Terigi, 2011, p. 64).

Novena categoría: relación autoridad–poder

De las respuestas de los funcionarios entrevistados, podría afirmarse que, más allá del uso de uno y otro término con significados distintos, en líneas generales la mayoría señala que los términos poder y autoridad hacen referencia a la posibilidad que tiene una persona de mandar o conducir y de ser seguida u obedecida. El 100% (10) coincide en la complejidad de la relación.

Así, podría suponerse que el poder está vinculado al rango, en ese marco, el que manda puede exigir obediencia y los que son mandados pueden negarse a hacerlo. Por su parte, la autoridad está ligada a condiciones subjetivas del que manda (liderazgo, conocimiento, capacidad de escucha, entre otras), que son reconocidas por los demás, quienes por lo tanto obedecen voluntariamente. Es decir, finalmente reconocen que para lograr ejercer el poder el directivo debe lograr el reconocimiento a los modos en que construye su autoridad, no sólo porque ostente el cargo de la máxima autoridad escolar.

“La autoridad te da poder, ahora el poder genera autoritarismo si no lo sabés manejar; pero está estrechamente ligado y tenés que estar bien formado ideológicamente e intelectualmente, para que teniendo autoridad, no hacer abuso de poder”. (Funcionario 1).

“Mucha gente cree que porque vos estés en un cargo directivo o de gestión eso te da poder [...]. Conducir es pararte delante de un grupo, delante de una escuela y estar diciendo qué es lo que hay que hacer, qué es lo que no, cómo hacerlo [...], después tenés que transmitirlo [...] tengo que convencerte de hacerlo [...]. De qué sirve que yo te imponga algo si cuando yo me dé vuelta vos seguís haciendo lo que querés [...]. El hecho de poder tener esa autoridad natural que a veces puede tener una persona, de sentarte con la gente, de poder trabajar con las familias, conversar con los alumnos”. (Funcionario 2).

“No hay autoridad sin poder. Autoridad viene de autor, el que ayuda a crecer; y yo no ayudo ni acompaño a crecer, a mejorar el servicio, si no tengo poder, poder de mando, poder de que el personal obedezca, fundamentalmente el poder para hacer cumplir la ley [...]. Lo que yo estoy diciendo es lo deseable. Indudablemente hay personas que no usan el poder para el servicio de los demás, lo usan para sus propios intereses. Bueno, ése no es el poder de hacer con otros”. (Funcionario 3).

“Siempre hay una relación entre autoridad y poder [...], la autoridad, si uno se remite a reglamentos, a historia, bueno, a veces se siente con el poder absoluto [...]; en la escuela [...] hay juegos de poder [...] el primer poder es habilitar el ejercicio de un derecho, el derecho a estudiar y que ese derecho a estudiar es una prestación de un servicio social cultural. Probablemente uno ya empezaría a ejercer la autoridad de una manera distinta. [Hay que comprender] cómo se distribuye el poder. [...] autoridad y poder están siempre hermanados. Lo que pasa que el que no tiene autoridad también es parte del poder, discutir los acuerdos de convivencia es también una distribución del poder que no reniega de las responsabilidades que cada uno tiene”. (Funcionario 4).

“Para mí no es tan lineal la relación. Hay mucha gente que tiene mucho poder pero no tiene la autoridad suficiente para lograr lo que realmente quiere. Entonces, hay mucho como si, como si fuera real. Yo los reto, pero la gente hace lo mismo que antes [...]. Por eso esta trilogía para mí es clave: saber, poder, querer. A veces podés saber mucho pero no tenés poder, o querer cambiar pero no sabés ni tenés poder. Y la autoridad ahí aglutina la construcción saber, poder y querer. Hay gente que tiene poder y no tiene autoridad”. (Funcionario 5).

“Están íntimamente relacionados, a mí me parece que está primero la autoridad luego deviene el poder [...], cuando una persona logra autoridad o tiene la representación de autoridad en el resto y en el poder, el poder viene solo; pero si la persona no tiene autoridad no va a tener nunca poder, por más que tenga el cargo que tenga, nunca va a tener poder”. (Funcionario 6).

“Es indivisible uno del otro, no puede haber autoridad si no tenés un poder bien entendido, un poder no autoritario, un poder que te enseñe a delegar, pero un poder que también te invista o te empodere. [...] vos sos una autoridad porque tenés un poder sobre algunos temas [...], generalmente al poder se le da un tinte negativo [...], [pero] es imprescindible el poder de la autoridad”. (Funcionario 7).

“En realidad, el poder no te da autoridad, la autoridad la construís con el rol, no te hace falta el poder. Cuando vos lográs construir autoridad, el poder que te da el cargo pasa a segundo plano. El problema es que creo que la gente que no puede construir autoridad hace un abuso desmedido del poder [...]”. (Funcionario 8).

“Tener autoridad significa estar legitimada por los distintos actores que conforman esa institución como la persona capaz de conducir esa institución. [...]

No quiere decir que acuerden con tu forma de pensar sino con los modos en que tomás las decisiones [...]. Se reconoce que esas decisiones están tomadas en base a fundamentos de razón [...]. Los modos en que los colegas pueden reconocerte como autoridad es cuando uno da como testimonio o puede demostrar expertez en el dominio propio del campo educativo [...], un conocimiento acabado de los fundamentos pedagógicos y educativos del proyecto que conduce”. (Funcionario 9).

“Toda autoridad tiene poder, o sea la autoridad que no tiene poder no puede ejercerse [...], la autoridad es mucho más que el poder [...], tiene que ver con el reconocimiento del grupo al que vos dirigís. En la medida en que menos se te reconozca esta autoridad, se hace más necesario ejercer sólo el poder”.(Funcionario 10).

Todos los funcionarios reconocen la relación entre ambos conceptos y rescatan una visión positiva del poder, como la capacidad para efectuar cambios que garanticen el derecho a la educación. También apuntan a reconocer que el poder no está sólo en la autoridad formal, sino que circula en todos los actores con distintas responsabilidades y, en ese sentido, el director debe comprender cómo se distribuyen los poderes entre los distintos actores.

Décima categoría: tensiones en la autoridad directiva según el discurso de los funcionarios

Esta categoría de análisis pone en relación conceptos ya abordados en las otras categorías, en la medida en que las cuestiones que tensionan la autoridad del directivo están ligadas al ejercicio de su función y lo que se espera de la misma.

Así, una de las cuestiones que los entrevistados señalan como tensionantes de la autoridad son los propios docentes: su falta de vocación, de responsabilidad, de conocimientos y prácticas pedagógicas válidas, de aceptación del cambio de paradigma a una escuela inclusiva, entre otros.

En esta dirección, esta categoría se emparenta con aquella que habla acerca de las capacidades de los directivos (la capacidad de “manejar” a los “recursos humanos”), y por otro lado, con la que se refiere a los obstáculos para el ejercicio del rol (las cuestiones ideológicas ligadas a los nuevo sentidos de la escuela secundaria).

“Hablando a favor de los docentes, nosotros cuando los preparamos para que sean docentes no les decimos que van a tener que ser contenedores de chicos con problemas. Me parece que hay algo que estamos exigiendo a alguien que haga algo donde nunca le enseñaron a hacer algo y lo hacen sólo quienes tiene sensibilidad social. Y depende, si vos haces las clases atractivas, no tenés necesidad de contener”. (Funcionario 1).

“Hay muchos docentes que dejan mucho que desear, que están más apurados porque toque el timbre, por irse, que por los chicos: es difícil gestionar. [...] Los docentes piden trabajos y no los leen. (Funcionario 3).

“Se pone en riesgo cuando no hay un proyecto de conjunto, cuando los profesores se ocupan de lo suyo y el resto no importa”. (Funcionario 4).

“Una vez escuché a Lucía Garay, hace 12 o 13 años, que dijo que tanto a los docentes como a los alumnos hoy en la escuela secundaria les interesa estar más afuera de la escuela que dentro”. (Funcionario 5).

“Lo otro es lo social, esto de que los docentes, al cumplirse los cargos tipo bolsas de trabajo, no estamos contando con mucha vocación dentro de las aulas [...]. Hay actitudes que están teniendo los docentes, impensables [...], hay que ser más cuidadosos con lo que nosotros estamos diciendo, porque nosotros somos docentes 24 horas, en el supermercado, en el facebook, en todos lados. [...] Se perdió la palabra amor en las escuelas”. (Funcionario 6).

“El paradigma de la escuela secundaria selectiva sigue vigente plenamente y los docentes lo tienen incorporado”. (Funcionario 8).

“Yo estaría preguntando cómo este pasaje del modelo selectivo [...] a una escuela para todos afecta o no el concepto de autoridad en la escuela. Porque no es lo mismo conducir una escuela en la que yo tenía el poder de decidir quiénes eran los que se quedaban y quiénes eran los que se iban a tener que ir, que decir ahora ‘tengo que trabajar con todos’ y lo que tengo que hacer es generar estrategias para [...] chicos que inicialmente no iban a la escuela y hoy están [...]. Esto es vital en la escuela, esto es lo que está generando los mayores problemas a los directivos porque se tienen que enfrentar a los docentes”. (Funcionario 9).

“El cambio de paradigma de una escuela elitista a la masificación de la escuela secundaria ha impactado muchísimo en el secundario [...], los docentes del secundario estábamos acostumbrados a trabajar con un sector social que tiene un capital importante del

cual partir [...], no tenemos claro quién es el que tenemos en frente [...] muchos docentes desvalorizan a quienes tiene al frente porque les tienen miedo [...]. Tenemos una gran población de profesores de clase media, universitarios, sin formación docente y eso también incide desde lo pedagógico, lo vocacional. Digo, si yo soy abogado y doy horas para cobrar más, no voy a tener vocación de enseñar y lamentablemente tenemos muchos docentes que están en el aula porque no tienen posibilidades de conseguir otro laburo”.(Funcionario 10).

Otro de los principales problemas que afectan a la autoridad del directivo tiene que ver con sus propias dificultades, por no poder habilitar la participación democrática: falta de diálogo y de escucha, y en este marco, arbitrariedad o falta de justificación en las decisiones que se toman.

“Y una de las cosas que ponen en cuestión es cuando el director no permite el diálogo, la comunicación. Ahí hay una tendencia a la prescripción, ya sea porque se te ocurre y no querés problemas, termina ahí y listo. La otra es: ‘Me bajaron tal cosa’, que en muchos casos no es cierto. ‘Me dijeron que tengo que tener a los pibes adentro de la escuela a cualquier costo’. Te faltó un dato: tenés que tener a los pibes dentro de la escuela pero con calidad”. (Funcionario 1).

“Creo que está en cuestión porque muchas veces se cree que es decir ‘hagan lo que yo digo’ y no dar razones; cuando decís ‘esto se tiene que hacer porque sí’ [...]. Si nosotros estamos tranquilos en el rol que nos compete, desde lo que hacemos, podés sentarte y dar los fundamentos y reconocer también que a lo mejor el otro también tiene sus razones. (Funcionario 2).

“Lo pone en cuestión el director que no logra comunicarse, ni logra interpretar al alumnado que tiene en su escuelas y las necesidades de su comunidad”. (Funcionario 4).

“El ‘ni’ [...], no justificando los porqué: por eso tiene que saber; si no, se convierte en una autoritaria que dice a todo que no para no hacer nada en la escuela o dice a todo que sí, o dice ‘ni’, que es más peligroso aún”. (Funcionario 5).

“Creo que la autoridad está puesta en cuestión [porque] no hay responsabilidad en el ejercicio democrático al interior de las instituciones. [...] Hay una cuestión de coherencia que se logra con el ejemplo. Si yo te digo a vos ‘vení a trabajar’ y yo no vengo, bueno, eso dura una semana [...]”. (Funcionario 8).

También vinculado con la toma de decisiones, los entrevistados señalan que uno de los elementos que tensionan la autoridad de los directivos es la falta de acompañamiento e incluso el desconocimiento de los modos de funcionamiento y las cuestiones que se resuelven al interior de la escuela, ya sea por parte de las familias, la Supervisión o la Justicia.

“Los padres son amigos y no son padres [...], como en casa no se ayuda a respetar determinadas cosas [...], del hogar no hay determinados valores de respeto hacia el otro; eso se traduce en la escuela: el chico hace lo que quiere. Otra dificultad es que muchas veces los directivos no tienen acompañamiento de la familia. [Padres culposos y ausentes], su hijo hace una macana y no tienen autoridad para sancionarlo. Entonces viene a la escuela y dicen: ‘¿Con quién tengo que pelear? ¿Con el director, con el profesor de Lenguas? ¿Con quién, a ver a quién tengo que hacerle juicio?’”.(Funcionario 3).

“Lo pone en cuestión la familia que cree que sus derechos son más importantes que el sentido general de la escuela.” (Funcionario 4).

“Ahí hay cosas internas y externas que se ponen en cuestión. Tenemos desde afuera las órdenes de los jueces que te invitan a que recibas un chico de tal o cual manera [...]. La escuela tiene estas cuestiones que hacen que el directivo no se anime a tomar decisiones, porque después de más arriban lo paran. [...] A veces los papás no tiene experiencia en la escuela secundaria [...] y es muy difícil a veces conseguir que se mantenga, que se entienda el sentido de la educación secundaria y más aún que se entienda la autoridad del director de esta institución tan nueva en la zona”. (Funcionario 7).

“Se percibe un presente debilitado sin condiciones para un ejercicio pleno [de la autoridad], el poder político, la acción estatal, las demandas de lo burocrático, lo mediático, el accionar de los padres, de los propios estudiantes: todo y todos pueden más que ellos”. (Funcionario 9).

Finalmente, hay quienes además de las razones señaladas, indican que existen otras problemáticas vinculadas con las anteriores que ponen en cuestión la autoridad.

“Hay muchos factores que nos están haciendo perder autoridad; uno es la falta de normativa clara, porque como estamos avanzando tanto en derecho en la Argentina y en la provincia también, por un lado la normativa exige una cosa y por otro, desde las políticas

educativas exigen otra cosa. Nosotros estamos de acuerdo con la inclusión, pero seguimos teniendo una normativa que a las 20 amonestaciones se van de la escuela. (Funcionario 6).

“Creo que en los directores hay mucho error de forma, que traba la gestión. Vos te das cuenta cuando sancionan a un docente que siempre hay errores de forma, no de fondo. Entonces, en el jerárquico [por la vía jerárquica] el ministerio que dice: ‘Sí, señor, vuelva y pida disculpas’. No porque no lo hizo, sino porque cuando actuamos nosotros, después actuamos mal”. (Funcionario 7).

En síntesis, los funcionarios destacan que para poder ejercer la autoridad que implica el desempeño del cargo del director es necesario poner en juego la capacidad de liderazgo entendida no sólo como una característica personal, sino fundamentalmente como una capacidad para convocar a los distintos actores institucionales (docentes, padres, estudiantes y comunidad) en torno al proyecto educativo definido por la institución educativa.

Así señalan que el principal desafío de los directivos es constituir equipos de trabajo con los docentes, a fin de lograr que las prácticas de enseñanza sean prácticas institucionales.

De igual manera, los funcionarios entrevistados coinciden en señalar que una de las mayores dificultades en los actuales contextos se vincula con el cambio del mandato fundacional de la escuela secundaria y a los desafíos que la obligatoriedad supone.

COMPARACIÓN ENTRE LA VISIÓN DE LOS DIRECTORES Y LA DE LOS FUNCIONARIOS ACERCA DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTORIDAD EN DIRECTIVOS DE ESCUELAS SECUNDARIAS

Categoría: capacidades que se requieren para dirigir una escuela secundaria

Cuando se analiza esta categoría y se comparan las respuestas brindadas tanto por los directivos como por los funcionarios entrevistados, se puede encontrar que entre los puntos de coincidencia acerca de cuáles son las capacidades que se requieren para dirigir una escuela, se señala las de escuchar, dialogar y trabajar en equipo, por un lado, y un conocimiento del funcionamiento del sistema educativo y de la escuela, por el otro.

En ese sentido, para los funcionarios todas estas cualidades pueden entenderse como elementos que componen el liderazgo de un directivo, en el marco del cual la importancia de saber escuchar y de trabajar en equipo está en igualdad de condiciones y se relaciona básicamente con la capacidad relacional. Asimismo, el conocimiento de la tarea a desarrollar incluye aspectos ligados tanto a la legislación, a la organización escolar, como así también a temáticas pedagógicas. Incluso, algunos de los funcionarios destacan de manera particular la necesidad de que los directivos conozcan y comprendan las culturas juveniles.

Los directivos, en cambio, no hablan de liderazgo, salvo en dos casos y dentro de una enumeración más amplia. En cambio sí refieren a la necesaria capacidad de escucha que, en mucha menor frecuencia que los funcionarios, la relacionan con la capacidad de formar equipos.

Asimismo, si bien se indica que son fundamentales el conocimiento específico y la formación para ejercer el cargo, éstos no se conceptualizan (“buena formación”; “capacitación constante”; “teoría”; “estrategias de formación”), salvo en un caso en el que claramente se hace referencia a que se deben conocer las especificidades del servicio educativo que se brinda en las escuelas técnicas, a diferencia de las orientadas.

En este sentido, se encuentra en las respuestas poca referencia al conocimiento de las problemáticas pedagógicas y de legislación. Tampoco la comprensión del mundo juvenil aparece como condición para el ejercicio del cargo, salvo de manera oblicua y superficial (“gran compromiso con los alumnos”, “manejo de TIC”, “estar dispuesto a los cambios porque las generaciones nuestras son diferentes”).

Quizás por el lugar que les toca ocupar a cada uno –donde unos lo dan por supuesto y otros necesitan el reconocimiento de la situación– sólo algunos directivos hablan de que para ejercer el cargo es indispensable compromiso, vocación de servicio, en términos casi de sacrificio personal. Vinculado con que la capacidad de formar equipos no aparece como lo más preponderante, es posible que esta mirada en términos de sacrificio se relacione con un voluntarismo por llevar adelante la gestión que no se traduce en formas eficaces de organizar el trabajo en la escuela.

A diferencia de los directivos, los funcionarios no refieren a que sea necesario el sentido común, como sí lo hacen tres de los directores entrevistados. Finalmente, los

funcionarios destacan como capacidad central el liderazgo, entendido como la posibilidad de conducir equipos de trabajo en el marco del proyecto escolar.

Categoría: obstáculos y dificultades para ejercer la autoridad de la función directiva

Analizando las recurrencias y las divergencias entre los directivos y funcionarios acerca de cuáles son los principales obstáculos y dificultades que identifican a la hora de ejercer la autoridad de la función directiva, se puede señalar que mientras los funcionarios definen claramente como una de las fuentes de conflicto en el ejercicio del cargo, la resistencia que presentan algunos docentes al cambio de paradigma de una escuela secundaria selectiva a otra inclusiva; los directivos señalan esto de manera colateral.

Para ellos, las dificultades se asocian a la falta de criterios comunes (no sólo con los docentes, sino con otros actores), sobre distintos temas, entre los que se cuentan las formas consideradas pertinentes de dar clase, evaluar y resolver los problemas de convivencia, que permiten garantizar las trayectorias escolares de los alumnos, entre otros.

Tanto funcionarios como directivos señalan –con mayor recurrencia en funcionarios que en directivos– que resulta muy difícil formar equipos de trabajo. En este sentido, los primeros indican que una de las causas para que resulte complejo el hecho de trabajar en grupo es la falta de compromiso y responsabilidad de los docentes; mientras que para los últimos los motivos son variados: desde la omnipotencia del directivo, pasando por la falta de compromiso, hasta cuestiones del funcionamiento del sistema (falta de tiempos y espacios).

Cabe señalar que las condiciones de trabajo de la escuela secundaria también se señalan al menos en un caso para los funcionarios, como un obstáculo para el trabajo en equipo, condición para acordar criterios comunes que permitan abordar de manera integral la trayectoria de los estudiantes.

Por otra parte, los funcionarios entrevistados también señalan como obstáculos para el ejercicio de la tarea características propias de los directores, ya sea que carezcan de conocimientos (sobre sus funciones; esto es que deben coordinar, delegar y resolver) o de aptitudes necesarias para el rol (saber escuchar, diferenciar las capacidades de cada uno de los actores, articular intereses). Estas dificultades, en cambio, no son notadas por los directivos,

que ponen un gran énfasis en el modo de funcionamiento del sistema para indicar los obstáculos que tienen: alta rotación docente; falta de personal, de espacios y tiempos institucionales.

También hay coincidencias en señalar a la familia como fuente de conflictos, aunque el tópico se reitera en escasas ocasiones.

En el caso de los funcionarios, dos entrevistados señalan que los cambios socioculturales producidos en las familias en los últimos tiempos también han provocado que las mismas acompañen en menor medida o directamente no lo hagan, las trayectorias escolares de sus hijos. Por otra parte, entre los directores, un entrevistado hace mención a que es difícil acordar criterios con los adultos (se supone que incluye a padres y docentes) o en otro caso, se señala que las “problemáticas familiares provenientes de la crisis económica, como también de las familias ensambladas” generan conflictos que afectan directamente a los alumnos.

Categoría: relación autoridad – poder

En esta categoría se observan diferencias en las valoraciones acerca de la relación entre poder y autoridad, ya que en la mayoría de los directores la relación aparece disociada: el poder se vincula con los logros personales o con una perspectiva negativa en tanto concentración de poder (autoritarismo), mientras que en los funcionarios el poder se liga a la posibilidad de su ejercicio como parte de la conducción de un proyecto.

Algunos funcionarios señalan, además, que en la escuela hay pluralidad de poderes y que el director debe poder reconocerlos como parte de una construcción de una autoridad más democrática. Asimismo, para ellos la autoridad es la legitimidad en su desempeño, que permitirá, como dice Foucault, ejercer el poder, no poseerlo,

como una estrategia para la mejora de la institución y el mantenimiento del orden de legalidad que supone la vida institucional. Esto da muestra de la complejidad en la relación entre autoridad y poder; sin embargo, es necesario señalar que tanto directivos como funcionarios coinciden en definir que poder y autoridad hacen referencia a la posibilidad de hacer que las cosas ocurran.

Categoría: tensiones en la autoridad del directivo

En esta categoría de análisis se abordan aquellas cuestiones que tensionan la autoridad del directivo en su función; por el contenido abordado tienen relación con las categorías que hacen referencia a cuáles son las capacidades necesarias para ser directivos, así como a las dificultades que se encuentran en el ejercicio del rol.

Directivos y funcionarios concuerdan en que entre las cuestiones que tensionan la autoridad de los directores se encuentran, por un lado, los propios docentes, la desautorización o falta de acompañamiento frente a las decisiones que se toman y, finalmente, las características propias de los directivos: su falta de conocimientos y aptitudes para ejercer su rol. Según de qué actor se trate, las recurrencias serán mayores en uno u otro tópico.

Así, para quienes conducen las escuelas lo que mayormente pone en tensión su autoridad es la falta de acompañamiento a sus decisiones, ya sea que se trate de padres, docentes, la patronal, los supervisores e incluso la sociedad. En segundo lugar, los propios docentes, porque carecen de vocación, porque no son responsables con su tarea, carecen de prácticas pedagógicas adecuadas para el aula o no aceptan el cambio de paradigma de una escuela secundaria selectiva a otra inclusiva. Todo ello se relaciona con lo planteado en la categoría referida a los obstáculos y dificultades para ejercer su rol: la falta de criterios comunes. Y esto resulta particularmente llamativo, porque en las entrevistas realizadas a los directivos, éstos indican que una de las cuestiones que más tensionan su autoridad son los cambios socioculturales producidos en los últimos tiempos, donde el “efecto institución” ha perdido peso. Esto es, la autoridad ya no es reconocida por el solo hecho de ocupar un rol, sino que hay ganarla.

Así, para los directivos, lo que más tensiona su autoridad es que los demás no la reconozcan *per se*, y no que no puedan, no sepan o carezcan de herramientas o de las aptitudes necesarias para construir autoridad.

Es decir, que no puedan lograr el consenso, convencimiento y el reconocimiento acerca de que ciertos “criterios” son más adecuados que otros. En este sentido, sólo dos de los entrevistados señalan que “no saber escuchar” genera tensiones en el ejercicio de sus rol.

Por su parte, los funcionarios señalan que las cuestiones que tensionan la autoridad del directivo, se encuentran, por un lado, en las características de algunos directivos, al no habilitar

la participación democrática y ser arbitrarios en sus decisiones; por otro lado, en algunos docentes, en virtud de que sus formas de enseñar no garantizan las trayectorias escolares de los alumnos, en el marco de la escuela secundaria obligatoria.

En este sentido, como se señaló con anterioridad, funcionarios y directivos parecen mirar el mismo problema desde diferentes perspectivas. Mientras que para los directores la causa de los conflictos y las tensiones que surgen en el ejercicio de su rol están fuera (los cambios socioculturales, la falta de criterios comunes de los docentes), para los funcionarios se generan en los mismos directores al no habilitar espacios de participación que les ayuden a construir autoridad. Los directivos, en general, no señalan su responsabilidad en conducir un proyecto pedagógico que se oriente en las políticas educativas, este punto es señalado específicamente por los funcionarios.

Finalmente, aunque no constituyó una categoría, en relación a la pregunta sobre si **el género influye en el ejercicio de autoridad**; es importante señalar que el 70% (7) de los directores señalaron que no, que la autoridad y el posicionamiento no tienen que ver con el género. El restante 30% (3) respondió que sí, 2 (dos) de ellos son directores de escuelas técnicas que tienen una larga tradición de directores hombres y el director restante pertenece a una escuela orientada de gestión privada.

“Sí, en las escuelas de modalidad técnica la imagen que se valora es la masculina y muchas veces no aceptan que una mujer sepa igual o más que el personal masculino que predomina en algunas especialidades”. (Director 5).

De los funcionarios, el 90% (9) manifestó que para ellos no influye el género en el ejercicio de la autoridad, mientras que sólo uno indicó que sí influye, según su mirada:

“Si me hubieras preguntado hace unos años esto, te hubiera dicho que no.

Hoy considero que sí, hay gente que por la condición de género automáticamente impone ciertas cuestiones; esto no quiere decir que lo haga con autoridad, sino que impone ciertas cuestiones”. (Funcionario 5).

Se puede observar que mayoritariamente hay una coincidencia en directivos y funcionarios acerca de que el género no influye en la construcción de autoridad del directivo de escuela secundaria.

CONCLUSIONES

El interrogante central de este trabajo de investigación es *en los actuales contextos, ¿cómo conciben la construcción de su autoridad los directores de escuelas secundarias según el discurso de los propios directivos y de los funcionarios del Ministerio de Educación Provincial?* A partir de las respuestas en las entrevistas, se puede concluir en que las capacidades que se requieren para dirigir una escuela secundaria, según el discurso de los directores entrevistados, son la capacidad de escucha y de negociación con todos o algunos de los actores educativos (padres, docentes, alumnos, funcionarios).

Estas capacidades se ponen en relación con las de, por un lado, resolver los problemas que se plantean en el cotidiano escolar y, por el otro, con la posibilidad de formar equipos de trabajo. Sin embargo, el mayor peso se coloca en la capacidad relacional o vincular para resolver conflictos y no tanto en la de formar equipos. Quizás ésta sea una de las razones por las que en las respuestas de los directivos haya otros conceptos que se reiteran: el del esfuerzo y el trabajo. En la medida en que ambos se orientan, de alguna manera, hacia el compromiso y hasta el sacrificio, subyace también la idea de que ello es necesario para dar el ejemplo al personal a su cargo.

Pareciera, a partir de lo expresado, que la preocupación fundamental de los directores es mantener bajos niveles de conflictividad en los establecimientos a su cargo, dejando en un segundo plano la función cognitiva y formativa de la escuela.

Finalmente en relación a las capacidades, es de destacar que salvo en aquellos casos en los que se puede inferir una preocupación por el tema, los directores no expresan claramente como condición para ejercer su cargo una comprensión de las culturas juveniles y los nuevos desafíos que plantean para los procesos de enseñanza.

En relación con los obstáculos y dificultades para ejercer la autoridad del cargo, los directivos coinciden en identificar el origen de ellos en lo que puede englobarse como la falta de criterios comunes compartidos, ya sea que se trate acerca del funcionamiento institucional, de la manera de dar clases, de ejercer el cargo u otros, que involucran a docentes y directivos entre sí o con otros actores, como estudiantes y padres.

También vinculadas con el personal docente, aunque por otras causas, se señalan las dificultades en la organización y funcionamiento estructural del sistema, que a su vez pueden atentar contra la unicidad de criterios: alta rotación docente, falta de designación de directivos necesarios, falta de espacios y tiempos institucionales. Asimismo, se destacan de manera recurrente como un obstáculo, la dificultad de formar equipos de trabajo.

Finalmente, también se enumeran entre las dificultades existentes para ejercer la función directiva, aquellas problemáticas que sin ser específicas de la escuela ingresan a ella, ligadas a factores familiares, sociales, y económicos, en tanto variables contextuales.

En el análisis del contenido de las entrevistas a los funcionarios, la primera recurrencia acerca de las capacidades que se requieren para dirigir una escuela secundaria es la que se puede englobar bajo el título de liderazgo, capacidad que es mencionada por los entrevistados como rasgo esencial que debe poseer un directivo. Es entendido no sólo como una característica personal sino como la capacidad para generar un trabajo colectivo intra e interinstitucional: involucra el conocimiento de la tarea pedagógica propia de la escuela, el reconocimiento de la pluralidad de sentidos que circulan en ella de acuerdo con los distintos actores (docentes, estudiantes, padres, comunidad) y, por lo tanto, la capacidad de escuchar y habilitar esas voces, lo que incluye una comprensión de las culturas juveniles que caracterizan a los jóvenes estudiantes.

En general, los funcionarios destacan que entre los obstáculos que encuentran los directivos, están aquellos que se vinculan con conducir escuelas que han modificado su mandato fundacional y en las que, por tanto, sus nuevos sentidos orientados a una secundaria para todos se hallan en construcción. Los estudiantes que ingresan a la escuela secundaria no sólo son más, sino que son otros, diferentes de los que frecuentaban las instituciones escolares hace más de unas décadas y, en consecuencia, requieren por parte de los docentes un abordaje pedagógico y cultural que atienda a la diversidad; distinto del histórico modelo homogeneizador de enseñanza.

Afirman los funcionarios que indudablemente algunos docentes, que sostienen no estar preparados para este nuevo escenario escolar, se resisten a las orientaciones que en ese sentido debería sostener el directivo escolar. Por otro lado, también señalan que el modelo organizacional y laboral de la escuela secundaria tradicional actuaría como obstáculo para organizar la nueva propuesta planteada para el nivel.

En función de lo mencionado y recuperando los marcos teóricos de esta investigación, así como los aportes de las distintas investigaciones consultadas, se puede inferir que entre los nuevos desafíos a tener en cuenta en la construcción de autoridad en el desempeño del cargo directivo en las escuelas secundarias, se encuentra, en primer lugar, cómo pasar de un modelo de gestión burocrática, característico de la escuela secundaria tradicional, a un modelo de liderazgo distribuido.

En este sentido, Antonio Bolívar señala en relación con el liderazgo y el rol directivo:

“La capacidad de cambio de una escuela dependerá no de una cúspide, en un modelo burocrático agotado, sino de que el liderazgo de la dirección se diluya, de modo que –como cualidad de la organización– genere el liderazgo múltiple de los miembros y grupos, siendo –por tanto– algo compartido (Harris, 2012). De enfoques gerencialistas, con el liderazgo pasamos a marcar unas metas consensuadas y a lograr el compromiso de los implicados en torno a ellas.” (Bolívar, 2010, p.29).

Esto plantea nuevas tareas y preocupaciones a los directivos, en el sentido de estimular al compromiso y cooperación de los profesores, a fin de lograr la mejora escolar que permita disminuir los niveles de repitencia y abandono por parte de los estudiantes y lograr aprendizajes de calidad.

Desde esta perspectiva, el segundo desafío que deberían asumir los directivos es la construcción de equipos de trabajo que promuevan un colectivo en el que estén reflejados las distintas voces y saberes que portan los docentes para así poder avanzar en un proyecto común que tenga como meta la mejora de los procesos de enseñanza.

Retomando a Antonio Bolívar, sostenemos que:

Cuando la organización está débilmente articulada y las prácticas docentes individuales dependen del voluntarismo de cada profesor y de la “lógica de la confianza”, hablar de liderazgo pedagógico del director resulta escasamente significativo, dado que la estructura institucional, en principio, lo impide (Bolívar, 2012; González, 2011). Una larga tradición, empotrada en la cultura escolar (particularmente en secundaria), hace que el director de las escuelas públicas no suele saber lo que ocurre en las aulas, la información que puede tener le llega frecuentemente por vías indirectas. Dado que el aislamiento es uno de los principales enemigos de la mejora, una dirección pedagógica debería contribuir a crear una visión compartida de la escuela. (Bolívar, 2010, S/P)

En tercer lugar, se podría resaltar, entonces, la necesidad de contar con un director que pueda comprender y asumir el sentido político de su tarea. El desafío parece situarse en la capacidad de construir sentidos para el establecimiento en su conjunto, así como para cada uno de los grupos y personas que lo integran. Quien ocupa una posición directiva tiene la función de coordinar la tarea con todos, exigiendo su vinculación con las intenciones educativas de la escuela.

Es posible observar –directa o indirectamente– que es constante la tensión entre el modelo inclusivo que se abre paso y el modelo selectivo de escuela secundaria que resiste su retirada. Operar sobre este espacio de disputa requiere de una lectura política en relación con los jóvenes y su derecho a educarse, que necesariamente debería romper viejos esquemas.

Ligado a ese posicionamiento se instalan las preguntas sobre qué se gobierna y con qué finalidad. Una escuela secundaria es hoy un lugar de prácticas complejas de sujetos que se encuentran en interacciones no siempre deseadas, por lo que conducir esos escenarios cotidianamente no es un trabajo sencillo. Parecería ser que de eso se trata ser director hoy: de ejercer una posición de encuadre, de apertura y de trabajo sistemático sobre los derechos y las obligaciones de quienes enseñan y quienes se educan.

El proyecto escolar tiene que ser el marco de referencia: contar con ello de manera explícita da confianza, en tanto es una apuesta fuerte a lo que puede venir, acontecer, porque hay personas que están trabajando para que eso ocurra. En este sentido, el aprendizaje necesita de una relación hecha de confianza, de la convicción y la creencia de quien guía este proceso sobre la capacidad de aprender de los jóvenes.

En otros términos, el rol del director, como garante del proyecto educativo de la escuela y sostén del trabajo de los docentes debe explicitar claramente su preocupación por la mejora

escolar. “Pues de lo que se trata, en último extremo, como derecho y condición de la ciudadanía, es de “garantizar una educación de buena calidad para el conjunto de la población, para lo que es necesario romper con el determinismo social de los resultados de aprendizaje” (p. 218),

tal como reclama Juan Carlos Tudesco. En esta dirección, “una educación de calidad para todos constituye una condición necesaria para la construcción de sociedades más justas” (p. 141). Para eso, no basta tener algunas buenas escuelas que funcionan bien, sino hacer que cada escuela sea una buena escuela” (Bolívar, 2013, S/P). Como dice Stephen Ball, una buena escuela es “la que mantiene a todos los alumnos trabajando, comprometidos y con la sensación de que no fracasarán” (Ball, 2008, S/P).

Retomando los conceptos del marco teórico acerca de qué se entiende por autoridad, “afirma Cornú: “Desde el punto de vista etimológico la palabra autoridad es a la vez: garantizar y hacer crecer, es decir, aumentar. La autoridad es aquello que permite, a aquellos que son menores, crecer y hacerse mayores” (Alterman, S/F)

Beatriz Greco señala que “hablar de autoridad es también hablar de lazos, de relaciones, de dos o más de dos y de lo que ocurre en ese espacio del ‘vivir juntos’”. Asimismo, R. Sennett sostiene que “en castellano, la raíz de autoridad es ‘autor’; la connotación es que la autoridad entraña algo productivo [...] la autoridad puede dar garantías a otros acerca del valor duradero de lo que ella hace (Sennett, 1980).”(Greco, 2007, pág. 15)

Es en los sentidos que plantean estos autores y en la comprensión de los nuevos desafíos de quienes hoy tienen la tarea de conducir una escuela secundaria por donde se podrían encontrar posibles respuestas a los obstáculos y dificultades que, en los actuales escenarios, plantea la construcción de autoridad. Parecería haber una tensión epocal entre sujetos que están situados en una transición entre el pasado y el presente muy significativo, donde los *habitus*, como diría Bourdieu, están fuertemente configurados sobre todo en el modelo de la modernidad que no posibilita, más allá de que se incluyan muchos conceptos, todavía la remoción de estas estructuras.

Es importante destacar, asimismo, que las investigaciones aquí presentadas en el estado del arte, realizadas en Argentina, Chile, Puerto Rico y México, darían muestra, en el mismo sentido aquí señalado, de la necesidad de redefinir la función del director de escuela en relación con el paso de una gestión de tipo burocrática a una gestión que implique un liderazgo orientado

a construir el trabajo en equipo, así como una mirada plural y compartida acerca del proyecto de mejora escolar.

Abriendo interrogantes y posibles líneas de investigación

Cabría considerar que los siguientes interrogantes, que surgen a partir de la presente investigación, podrían dar lugar a nuevas investigaciones:

- Qué aspectos de la gramática escolar deberían ser modificados para favorecer el trabajo colaborativo de todos los actores instituciones en pos del proyecto institucional.
- Qué condiciones institucionales y laborales tendrán que replantearse para garantizar el trabajo en equipo del profesorado.
- Qué nuevos saberes y prácticas culturales deberán incorporarse en la formación docente inicial y continua para favorecer la comprensión de los nuevos sentidos de la escuela secundaria como etapa final de la educación general obligatoria.
- Qué saberes y prácticas socioeducativas deberán priorizarse en la formación de aquellos docentes que aspiren a cubrir los cargos directivos en las escuelas secundarias.

Nuevas aproximaciones podrán esbozar respuestas posibles a estos cuestionamientos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abrate, L. (2009). Sobre la autoridad pedagógica en la escuela. Recuperado de www.publicaciones.ffyh.unc.edu.ar > Inicio > 2009 > Abrate.
- Aguilera García, M. A. (2011). *La función directiva en escuelas secundarias públicas. Matices de una tarea compleja*. México DF, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Alterman Bercovich, N. (S/F). La gestión de un cambio de disciplina en una escuela de nivel medio: problemas y desafíos. Recuperado de www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/.../1051-F.pdf
- Antelo, E. (S/F). Variaciones sobre autoridad y pedagogía. Recuperado de www.estanislaoantelo.com.ar/files/autoridad180909.doc.
- Aponte Ávila, R. (S/F). El liderazgo del equipo directivo en las instituciones educativas. Recuperado de www.escuelasqueaprenden.org/imagesup.pdf
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Ball, S. (2008). El sentido de las reformas educativas. Recuperado de www.firgoa.usc.es/drupal/node/38483
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Berman, M. (2010). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2000). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Blejmar, B. (2009). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. Recuperado de www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf
- (2010). El liderazgo educativo y su mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Recuperado de www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf
- (2010). Liderazgo para el aprendizaje. Recuperado de www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgjkhnld/IV/Lideranças/Bolivar_LiderazgooparaelAprendizaje.pdf

- (2013). La dirección escolar en España. De la gestión al liderazgo. Recuperado en <http://gerenciaeducativaenvenezuela.blogspot.com.ar/2014/09/la-direccion-escolar-en-espana-de-la.html>
- Braslavsky, C. (1999). *Re – haciendo escuelas*. Buenos Aires: Santillana.
- Brovelli, M. (2001). *Nuevos/viejos roles en la gestión educativa. El asesoramiento curricular y los directivos en los procesos de cambio*. Rosario, Argentina: Editorial Homo Sapiens.
- Carletti, G. (2012). *Dires y diretes.... directores de escuela*. San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria – UNSL.
- Caruso, M. y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para la Educación Contemporánea*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Carriego, C. (2005). *Mejorar la escuela. Una introducción a la gestión pedagógica en la educación básica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CIPPEC. Programa de Educación. Área de Desarrollo Social (2011). *Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización*. Documento de trabajo N° 58. Marzo de 2011. Buenos Aires, Argentina.
- Doval, D. y Rattero, C. (comp.) (2011). *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Durán Vázquez, J. (2010). La crisis de autoridad en el mundo educativo: una interpretación sociológica. Recuperado de www.pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/28/jfduranvazquez.pdf
- Ezpeleta, J. (1998). *La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina*. México DF: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.
- Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*, Buenos Aires: Troquel Educación.
- Friguerio, G. y Poggi, M. (1993). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel Educación.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Gallo, P. (2011). *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos*. Buenos Aires: Ediciones Continente.
- Garay, L. (2000). Algunos conceptos para analizar instituciones educativas. *Cuaderno de Postgrado*. UNC.

- (2004). La función directiva en instituciones educativas. Una mirada desde la clínica institucional. *Cuaderno de Postgrado*. UNC.
- Goffman, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Greco, M. B. (2007). *La (autoridad pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario, Argentina: Editorial Homo Sapiens.
- (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democráticas*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Guillot, G. (2007). *La autoridad en educación. Salir de la crisis*. Madrid: Editorial Popular.
- Gvirtz S., De Podestá M.E. (comp.) (2007). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Granica.
- Gvirtz, S.; Zacarías, I. y Abregú, V. (2011). *Construir un buena escuela: herramientas para el director*. Buenos Aires: Editorial Grupo Aique.
- Kojeve, A. (2004). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Editorial Claves.
- Kotin, M. A.; Nicastro, S.; Balducci, M. R., Fasce, J.; García, G.; Martiña, R.; Volkind G. (1993). *Directores y direcciones de escuela*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Larrosa, J. (1998). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Le Monde Diplomatique. Suplemento UNIPE (Universidad Pedagógica Buenos Aires). La educación en debate*. (2012). Número 5.
- Lionetti, L.; Gallo, P. y Noel, G. (2006). La construcción de las relaciones de autoridad en el sistema educativo. Recuperado de http://www.asy.org.ar/construccion_relaciones_autoridad_sist_educativo.pdf
- Lukes, S. (2007). *El poder. Un enfoque radical*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Manent, P.; Renault, A. y Jacquard, A. (2004). *¿Una educación sin autoridad ni sanción?* Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Margulis, M. (1996). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Martucelli, D. (2007). *Gramática del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Míguez, D. (comp.) (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

- Ministerio de Educación de la Nación. IIPE Buenos Aires. (S/F). *Gestión Educativa Estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Módulo 2.
- Miranda, E.; De Senén González, S.; Camiri, N. Z. y Nicolini, M. A. (colaboradora) (2003). *Políticas de reforma del sistema educativo de los noventa. Nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal de Educación y su implementación en Córdoba*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Miranda, E. (2001). La Reforma Educativa en Argentina: análisis político de su implementación en la Provincia de Córdoba. Recuperado de www.lasa.international.pitt.edu/Lasa2001/MirandaEstelaMaria.pdf
- (2011). Globalización periférica, regulación política del sistema educativo y producción de desigualdades en Argentina. ¿Dónde estamos ahora? Recuperado de www.rizoma-freireano.org/index.php/globalizacion-periferica-regulacion-politica-del-sistema-educativo-y-produccion-de-desigualdades-en-argentina-idonde-estamos-ahora-dra-estela-m-miranda
- Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Nicastro, S. (1995). *Dinámica de los roles directivos. El impacto en condiciones adversas*. Ministerio de Educación y Cultura. Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- (1998). El trabajo de la dirección escolar. Dificultades corrientes y modalidades habituales de respuesta. *Revista Novedades Educativas*. Número 91. P. 28.
- (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- (2006). Trabajar de director o un hacer en situación. Recuperado de www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/.../698
- (2007). La gestión de las políticas educativas públicas inclusivas. Recuperado de www.chubut.edu.ar/concurso/material/.../Nicastro_conferencia.pdf
- Onetto, F. (2008). *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategia*. Buenos Aires, Argentina: IIPE / UNESCO.

- Pozner de Weinberg, P. (2000). *EL directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Grupo Editor Aique.
- Revault d'Allones, M. (2008). *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Revista *Saberes. La autoridad: ¿Crisis o debate?* (2009). Año 1. Número 3.
- Revista *El Monitor de la Educación. La autoridad docente en cuestión* (2009). Número 20.
- Revista *La fuente. Autoridad. Familia y escuela*. (2012). Año XV. Número 50.
- Revista *Propuesta Educativa. Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía*. Año 12. N° 26.
- Romero, C. (comp.) (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Sanabria, A. (2008). Hannah Arendt: crisis de la autoridad y crisis en educación. Recuperado de www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872009000200006
- Sautú, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Editorial Lumiere.
- Sennett, R. (1980). *La autoridad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tenti Fanfani, E. (2006). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. Recuperado de www.revistatodavia.com.ar/todavia07/.../txttenti.html
- (coord.) (2012). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de políticas educativas*. Buenos Aires, Argentina: IIPE UNESCO.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- y Montes N. (comp.) (2008). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

DOCUMENTOS

- Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina (1998). *Curso para Supervisores y Directores de Instituciones Educativas: La función directiva*.
- Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas. Ministerio de Educación de la Nación (2008). *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*.
- Provinciali, D. (2006). Material del Curso de Gestión Directiva: *La gestión escolar: problemas y desafíos*. FIED-Fundación Interdisciplinaria de Estudios para el Desarrollo.

FUENTES

- Boletín Oficial. Gobierno de la Provincia de Córdoba. N° 121. Año XCVII. Tomo DXXXIV. 1de Julio de 2009.
- Centro de Documentación e Información Educativa, Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Secretaría de Estado de Educación, Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba.
- Estatuto Docente. Decreto
214/63www.ipem256.edu.ar/biblio/Res%20DEMES%20979.pdf
- Ley de Educación Nacional. Recuperado de
www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Ley de Educación Provincial. Recuperado de <http://www.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2013/08/LEY-provincial-9870-LEY-DE-EDUCACION-DE-LA-PROVINCIA-DE-CORDOBA.pdf>
- Ley Federal de Educación N° 24195.
- Resolución de Consejo Federal de Educación N° 93/09.
- Resolución del Gobierno de la Provincia de Córdoba N° 149/10.
Decreto1089/09www.boletinoficialcba.gov.ar/archivos10_02/180810_seccion4.pdf.Re
cuperado 09/07/201

ANEXO: ENTREVISTAS A DIRECTORES Y FUNCIONARIOS (SELECCIÓN)

ENTREVISTA A DIRECTOR 1

ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA DE GESTIÓN ESTATAL

Caracterice brevemente los rasgos de su escuela, en modalidad, cantidad de alumnos, de docentes, años que tiene la institución, la comunidad en la que se halla inserta.

La escuela tiene 11 años, nace de un anexo en el Plan 100 Escuelas Nuevas. La Provincia traslada a todos los docentes de un anexo nuevo y como no había directivo, por acefalía la Provincia nombra a un coordinador nuevo, voy yo. Pedían ciertas condiciones para estar en esa comunidad, que no es fácil. Luego me nombraron precario, posteriormente vinieron los concursos para directivos. No pude rendir porque pedían título docente y yo soy ingeniero, pero después viendo, el estatuto docente que decía que si no tenía título docente pero sí curso de gestión directiva podía concursar, me dijeron que yo podía apelar el concurso. Pero yo no estoy para estas cosas, así que no rendí. Después rendí para vicedirector y gané el concurso y después me nombraron director interino, como estoy ahora.

¿Cómo caracterizaría a la comunidad en que está inserta la escuela?

Y, la comunidad no es fácil, es muy difícil, es una escuela de población vulnerable que tiene sus particularidades. Por supuesto que al llegar la escuela, todos creían que esto iba a ser “acá hacemos lo que queremos” y esto no es así. Y ahí es donde hacemos los primeros planteos: poner un poco de orden, autoridad. Llevó mucho tiempo que respetaran los tiempos de la escuela, pero como decimos siempre, a esta escuela nunca vino la prensa porque hay un trabajo fuerte en todo el entorno. La orientación de la escuela es Electromecánica. Es muy amplia nuestra orientación y permite mucha salida laboral.

¿Cómo accedió al cargo directivo? Se considera antigüedad en el cargo, antigüedad docente, de qué materia o área es profesor, título de base que tiene, cursos específicos con respecto a la gestión directora, si estuvo en más de una escuela o en la misma. ¿Cuáles fueron sus motivaciones para decidir ser director/a?

Yo tengo de antigüedad docente de 21 años y 11 en dirección. Soy ingeniero y según mis libretas de la primaria, yo tengo aptitudes para dirigir, así que me dicen que desde chiquito ya tengo este perfil. O sea, que algo a uno ya le nace de conducir, gestionar, de chico ya tenía el perfil y se ve que me fui encaminando por ahí.

Desde su perspectiva, ¿qué capacidades se requieren para ejercer el cargo directivo en la escuela secundaria actual?

Primero, yo lo planteé en los concursos anteriores, que fue concurso en general y tendría que haberse buscado el perfil para cada caso, porque tenés el caso de las escuelas técnicas. Yo tengo el caso de colegas que han hecho agua después de los concursos. A lo mejor yo tengo capacidad para gestionar, pero para un área de gestión y no para otra. Hay algunos colegas que están con el Plan de Mejora de escuelas técnicas y no pueden hacer nada porque no conocen nada de las escuelas técnicas y nosotros al Plan de Mejora lo manejamos como una cuestión cotidiana. Hay que tener un perfil y saber dónde uno está, y se ven los fracasos.

¿Cuáles serían las capacidades que se necesitan para ser director?

El compromiso en la escuela y la responsabilidad. Vos decís por qué me gané la autoridad en la escuela: porque yo la abro y yo la cierro. Entonces hay que empezar por el ejemplo. También, yo no me he prestado a los grupos; es decir, lo que es la corporación docente. El año pasado se fue un docente de la escuela como también se fue el alumno, o sea eso me permite a mí una imparcialidad, como soy yo de que en la escuela no haya grupos. Actuar a tiempo. Te podría decir tantas cosas más que uno va construyendo en la escuela.

También tenés que solucionar muchos problemas, yo tengo el concepto de que el docente tiene que estar tranquilo dentro de la escuela. En la escuela, hay gente que va sin problemas porque he ido construyendo la posibilidad de solucionar cosas. Viene un padre que me dice: “Dire, he conseguido trabajo, cámbiemelo a la tarde”, listo, ya lo tenés a la tarde. Entonces, soluciones rápidas. Será que como somos de las ciencias duras, que todo hay que resolverlo rápido, o sea, conmigo no existen horas, todo es rápido y ahora, haciendo y solucionando. Además soy de la idea de que la gente que no anda debe irse del sistema: el sistema es muy permeable. Vos hacés macanas, no trabajás, faltás Yo conozco directores que no se han presentado el 15 de febrero y que siguieron de vacaciones; bueno, ese problema no es mío. Entonces hay que tener cierta responsabilidad para esto; si no, hay que irse.

¿Qué supone que los otros actores institucionales (docentes, alumnos y padres) esperan de usted en su rol directivo?

Y, en esa comunidad hay mucha expectativa a la hora de la construcción de una escuela técnica. La gente está viendo un futuro, que hay posibilidad. Y es a través de lo que uno ha generado. Lo bueno que tiene la escuela técnica es que lo sacás al chico de la calle, lo sacás de la esquina, se lo sacás al vago, al traficante. Y cuando tenés los dos turnos en la escuela, tenés que estar más atento. Entonces, la gente ve que si uno construye, construye y construye, te fortalece mucho.

¿Y los docentes?

Y, los docentes están muy cómodos con mi forma. Saben que el director se juega por ellos. Yo no conozco qué es que te llame la atención el inspector. Trabajo tanto, en el sentido de que el inspector no va a la escuela. Yo tengo manejo político en esa comunidad. Todo el mundo sabe que yo estoy en política, que a lo mejor si a esa comunidad va alguien sin trayectoria, la comunidad lo absorbe. Yo me le he parado en la esquina a las barras, a los vagos, y yo les digo: “Acá venimos a trabajar, esto no es joda”. Hace 40 años que yo hago política. O sea, hay un respeto a la trayectoria que uno conoce mucho. A lo mejor va alguien con mucha pedagogía y no va ahí, hay que tener en esa zona mucha muñeca.

¿Cuáles son los obstáculos y/o dificultades que usted identifica para ejercer la autoridad de la función?

No tengo, porque estoy en lo mío. Yo he trabajado en varias escuelas, en Brasil. Yo me estuve por ir de la escuela porque ya no encontraba motivación e hice algunos cambios y eso me motivó. Y ahora estoy todo el día; o sea, no tengo obstáculos porque desde el que limpia la escuela, el que abre la puerta, los preceptores, he logrado ahí una comunidad: todo muy tranquilo, no hay amiguismo, hay compromiso. Todo apunta a lo que uno quiere, todos vamos hacia allá, donde queremos ir: a sacarlo al chico de la calle, a que se inserte en el mundo laboral. Y todos estamos metidos en eso, hay proyecto, hay gestión, hay equipo, sin eso no hay nada.

¿Considera que el género influye en el ejercicio de la autoridad?

Hoy la mujer ocupa un rol distinto. Hoy, en las escuelas técnicas, hay mujeres también. En mi época éramos todos hombres. Hoy la mujer ocupa espacios que no sólo son para los hombres.

No tiene que haber diferencias, hay mujeres ingenieras que son buenas directoras, tiene que ver con las capacidades, no con el género.

Para usted, ¿cuál es la relación entre autoridad y poder?

El poder les gusta a todos. La ambición también es poder. Pero si vos a ese poder, lo usás desde lo sano, de lo común, de la construcción, de la ayuda... Ahora, si vos querés ese poder para ubicarte arriba, no mirar para abajo y decir: “Yo soy el mejor”... Si uno usa el poder para no escuchar al otro, tomar todas las decisiones, llegamos al autoritarismo; ése es el mal uso del poder, la autoridad está relacionada, pero hay que saber cómo usar el poder y la autoridad. Todos quieren tener poder. Yo no quiero tener poder, a lo mejor la autoridad me lleva a tener poder, pero un poder que me lleve a construir. Ahora, si yo quiero el poder para vivir bien, eso es otra cosa.

¿Cómo trabaja la temática de la convivencia entre docentes, alumnos y padres?

En la escuela no se permite el atropello del padre hacia el docente, del docente al alumno, del alumno al docente. Es como una mesa de tres patas: docentes, padres y alumnos. Y si esas tres patas no funcionan, la mesa se va a caer. Tiene que haber un equilibrio entre esas tres patas: todos tienen espacios para hablar, a todos se los escucha. Todos saben que nadie puede llevar por delante a nadie: se dialoga. Es más, el año pasado saqué a un profesor de la escuela, le dije: “Vos no podés estar más acá”. Le pegó a un chico y el chico fue a parar a otra escuela, no dejamos que el chico haga corporación de chicos ni el profesor corporación de profesores. Ahora vamos a poner cámaras en el laboratorio y en las entradas y salidas de la escuela, no en el aula, para parar los robos, y todos están de acuerdo,. Y el inspector me dijo: “Cuidado con el gremio”, yo no tengo miedo.

¿Cuáles son los conflictos más recurrentes que debe abordar desde su función? ¿Puede describir alguna situación de conflicto que puso en tensión su autoridad directiva? ¿Cuáles fueron los modos de resolución?

Conflictos casi no tengo. De los docentes, no tengo ni un conflicto: me he encargado de que todos estén cómodos, de que todos cobren. Mis docentes no pasan seis meses sin cobrar cuando les hago un MAB, yo voy e insisto para que les paguen. Por eso el gremio no existe en mi escuela. Yo resuelvo.

Teníamos una delegada gremial que nunca hizo nada, porque qué pasa: que se encuentra con una escuela limpia, con tiza, pizarrón, donde no se permite el maltrato al profesor; entonces no tiene actividad, le puse otra candidata y perdió la elección. Pasa que acá el docente tiene todo: si quiere cañón, tiene; cobra al día; está cómodo. ¿Sabés cuándo hay conflicto en esta zona? Cuando a fin de año a la gente no le dan las cajas PAN, y tenés que mediar para que no vayan al panal. Pasa que para ellos la caja es un trofeo, que a lo mejor vale 60 pesos, para no ir a laburar. Yo conflicto casi no tengo, a veces la comunidad, ahora están con el tema de la remera un poco cara y eso.

¿Cómo aborda desde su gestión el Proyecto Educativo Institucional? ¿Qué estrategias lleva a cabo, cuáles son las dificultades?

Al PEI lo tenemos que hacer todo de nuevo. Antes era un PEI de un CBU, ahora se necesita un PEI institucional. Hay que reformarlo todo, lo estamos trabajando: va a apuntar a que el chico ingrese en el mercado laboral. El AEC (Acuerdo Escolar de Convivencia) será parte del PEI. Te digo: en la escuela no hay gorra, no hay piercing pero porque el chico de entrada sabe que no va a entrar si viene con eso. Yo les digo: “A una empresa no va a ir con 20 piercings, con gorra”. Entonces, afuera. O sea, que hay que construir la persona, los hábitos. Esto está consensuado con los docentes, saben qué hacer. El otro día me llama un profesor y me dice: “Director no dejan dar clases porque están con el celular”. Fui y dije: “Chicos, acá el celular no. Y el que no entiende, se retira a la casa”. Y listo, acá lo que se dice, se cumple. Hay directores que se ponen del lado de los alumnos, hay que hacer un equilibrio. Como esto del PEI, es un trabajo extra para el docente y te dicen: “No, a mí no me corresponde”. Uno tiene que ir buscando estrategias para sumar al docente en esto. Vamos armando equipos. Ya tenemos la historia del colegio hecha; el Diseño Curricular ya está; hay que trabajar el perfil del docente en el Ciclo de Especialización, el perfil del egresado. Yo he logrado que todos los docentes tengan responsabilidad con la escuela a través de favores ocultos que uno hace con ellos, pero después a la hora de trabajar, me responden. Me deben favores que se lo devuelven a la escuela, es una negociación permanente.

¿Cómo se organiza un equipo directivo para la conducción de una escuela (trabajo en equipo, acuerdos, decisiones)?

El vicedirector me hace la parte pedagógica. Las decisiones se consensuan, no se hace nada si no hay consenso. Hay mucha comunicación.

¿Cómo definiría usted el concepto de autoridad?

Pienso que es una construcción, la autoridad que se da en la propia persona. Porque hay personas que creen que tienen autoridad y no tienen autoridad. Hay directores que creen que la tienen y no la tienen. Es una construcción.

¿Qué cuestiones advierte usted que ponen en cuestión la autoridad del directivo de la escuela secundaria?

Cuando se desautoriza la decisión del director. Y si te desautorizan es como que cae la autoridad y no hay escucha a lo que vos querés decir; porque si un padre va a al inspector y el inspector te desautoriza, ahí perdés todo lo que pregonás. Lo mismo pasa con las becas: yo no le pago a los chicos que no asisten a la escuela, aunque me hagan denuncia en Nación. Si no vienen a la escuela, no les pago; pero el problema es cuando te desautoriza el director de la DEM, el inspector, porque una escuela sin autoridad no es nada. Por suerte, el inspector me consulta antes de tomar una decisión, me pregunta.

¿Agregaría alguna pregunta o comentario?

No.

ENTREVISTA A DIRECTOR 2

ESCUELA SECUNDARIA ORIENTADA DE GESTIÓN ESTATAL

Caracterice brevemente los rasgos de su escuela, en modalidad, cantidad de alumnos, de docentes, años que tiene la institución, la comunidad en la que se halla inserta.

La escuela tiene dos turnos: mañana y tarde. El número de alumnos es entre 579 y 580, a principio de año. 583 o 584, más o menos. Se maneja en ese número. Es una escuela que está ubicada en un barrio de las afueras de la ciudad de Córdoba. Un barrio que es considerado marginal, vulnerable, complicado para entrar, tanto los remis, como las emergencias; o sea, es como considerado socialmente un barrio complejo y es el único secundario que hay en esta zona. Tenemos tres escuelas primarias muy cerca que rodean a este secundario, que son de donde recibimos la mayor cantidad de matrícula, y otros chicos que vienen de otros barrios. Las casas que hay en esta zona son precarias, la gente trabaja mucho de empleados domésticos o en obras o hacen changas. Y bueno, el contexto es difícil, el contexto donde está ubicada la escuela es difícil y eso tiene que ver con que por ejemplo muchas familias piensan que saliendo del barrio los chicos cambian. Entonces, en muchos casos, cuando tienen que entrar a 1er año (o sea, la primaria la hacen en el barrio y cuando tienen que entrar a 1er año), los mandan a otras escuelas, fuera del barrio. Y también tenemos que muchas veces pasa que sus chicos vuelven a la escuela, porque es cierto que los discriminan.

Es una escuela donde, en realidad, yo creo que nosotros no tenemos problemas diferentes a los que tienen el resto de las escuelas: no por estar en ese barrio tenemos problemas propios de esta escuela y no propios de una escuela que está ubicada en el centro. Yo no creo eso. Alguna gente lo cree, pero desde dirección y equipo de dirección, no lo creemos. Son chicos con familias carenciadas, no sólo económicamente, sino carentes de herramientas para poder sostener a sus hijos en el secundario, herramientas internas. Muchos de estos chicos son los primeros en su familia que están terminando el secundario. Cuando uno habla con chicos de 5° año o 6°, ellos te dicen: “Nunca pensé que iba a llegar a 5°, 6°”.

O sea, en realidad, es todo un desafío poder no sólo iniciar, sino sostenerse en la escuela secundaria. Y los papás no tienen herramientas. No sólo porque hay papás analfabetos o porque no han hecho el secundario, sino porque no entienden qué es esto de la secundaria, no entienden cómo es el secundario y nosotros a veces creemos que lo saben. Esto pasa tanto con los chicos como con los padres.

¿Qué cantidad de docentes tiene la escuela?

Y, en este momento, 84. Viene a partir de la reforma del 2010, nosotros en el 2011 hicimos de 1° a 4° año inclusive y en el 2012, 5° año. Los docentes fueron aumentando y moviéndose. Algunos se jubilaron, algunos que tenían 30 horas, por ejemplo, se jubilaron u otros pasaron a tareas pasivas en esa época más o menos. Y eso fue cubierto por varios docentes. Entonces hizo que hubiera un crecimiento en la cantidad de docentes en este último tiempo y un movimiento en años de la escuela. Desde 1999 vinieron acá, en este edificio, en 1996 empezaron en otra escuela, compartieron edificio y había Ciclo Básico Unificado en ese momento y después, en 1999, se trasladaron acá como escuela con edificio propio y comenzó a crecer en matrícula. La vicedirectora está desde que empezó la escuela, es la fundadora.

¿Cómo accedió al cargo directivo? Se considera antigüedad en el cargo, antigüedad docente, de qué materia o área es profesor, título de base que tiene, cursos específicos con respecto a la gestión directora, si estuvo en más de una escuela o en la misma. ¿Cuáles fueron sus motivaciones para decidir ser director/a?

Por concurso. Concurse en el 2010. Fue el concurso largo de directores, ése que comenzó en el 2009 y terminó en el 2010. Yo era vice de otra escuela, yo era vicedirectora cuando se abrieron los concursos para directores y me pareció que era importante, a la altura de la carrera docente que estaba, poder concursar. Y nos pusimos en función después de las vacaciones de julio de 2010, todos los que concursamos y ganamos el concurso. Yo elegí esta escuela. No conocía a nadie, digamos, como conocimiento, sino que esta escuela pertenece a la misma zona de inspección de la escuela en la que yo era vicedirectora. Entonces, en las reuniones que teníamos de directores y vicedirectores, conocía a la vicedirectora de estas reuniones, pero no es que tuviera un trato mayor. Y la directora de esta escuela se jubilaba y la vicedirectora no quería ser directora. Ella quería continuar en su cargo de vice. Esas cosas. O sea, pensar que yo iba a ocupar un cargo que no era querido por otra persona me parecía importante, en esas reuniones con la vicedirectora habíamos hablado algunas cosas y me parecía que podía tener algún punto

de coincidencia en el trabajo. Entonces era también importante más o menos tener idea del equipo de gestión. Y en otra reunión, en un centro vecinal, había visto a la gabinetista y después, a la población. Yo sabía el barrio que era y me parecía que, desde mi trayectoria en educación, era un lugar donde yo podía brindar más, saber más que en otro lugar y que tenía mucha más afinidad en trabajar en este espacio que en otra escuela. Por eso lo elegí.

Yo soy profesora de Psicología de la Universidad, recibida en la Universidad y mi primera tarea docente fue en una escuela especial. Trabajé nueve años en la escuela especial como maestra en el IPEM XXX, y luego trabajé desde la escuela especial con integraciones. Después trabajé como preceptora en Institutos de Formación Docente, como coordinadora de cursos con un cargo de preceptora y como profesora. Paralelamente empezaba a dar clases en media como profesora de Psicología, Filosofía y Formación Ética, que son las materias que mi título habilita. Y di en distintas escuelas, me iba moviendo de domicilio y me movía de escuelas para dar clases. Después estuve un tiempo bastante afectada al trabajo con escuelas especiales y el tema de la capacitación en escuelas. Luego estuve un tiempo en que pasé todas mis horas a lo que era Políticas Educativas de ese momento, estuve con equipos de gente que hacían la capacitación en Red Provincial y después me fui de vuelta a la escuela especial, pero ya a una escuela especial oficial provincial, no de enseñanza privada, de nuevo como maestra. Fui maestra de la escuela especial y seguía manteniendo mis horas en media hasta que pasé a ser vicedirectora. Tengo 29 años de antigüedad en la docencia y 14 de en equipos directivos.

Desde su perspectiva, ¿qué capacidades se requieren para ejercer el cargo directivo en la escuela secundaria actual?

Conocimiento es muy importante, cintura para negociar todo el tiempo y conocimiento abarca un montón. No hablo de conocimiento de legislación, hablo de conocimiento que tiene que ver con la trayectoria en general. Yo conozco directores que han andado poco en el sistema, pero me parece que cuando uno se mueve bastante por el sistema puede ver distintas cosas; o sea, yo creo que tiene más posibilidades un director que ha transitado distintas escuelas que aquel director que es, ha sido, profesor, vicedirector y director de su propia escuela.

Me parece que uno tiene que tener una mirada de más perspectiva para poder ver otras cosas. Por eso digo que el conocimiento no pasa por la legislación: eso me parece que es lo más fácil de conocer, aunque por ahí nos trae problemas, pero lo otro es complicado. La cintura, porque todo el tiempo estamos negociando todo el tiempo: con alumnos, profesores, preceptores, comunidad, todo el tiempo. Con las autoridades nuestras porque si no, no podemos gestionar. A eso me refiero con negociar para gestionar: hay que dar ideas proponer y para proponer vos negociás de otro lado. A esto es lo que creo y en eso cae el buen trato, o sea, el respeto por el otro, que creo que también es muy importante.

¿Qué supone que los otros actores institucionales (docentes, alumnos y padres) esperan de usted en su rol directivo?

Y, que gestione bien la escuela, que la haga crecer, que la gente que está sienta que crece.

¿Para los padres?

Los padres en esta comunidad me parece que esperan que uno los escuche, que les pueda hacer ver ciertas cosas, que pueda poner límites a su hijo, que pueda enseñarle cosas a sus hijos, que los ayude a crecer, que les demos en la escuela la oportunidad que ellos no tuvieron; esto siempre nos dicen.

Es una gran marca...

Y, sí.

¿Y los alumnos?

Ellos también esperan que los escuchen, que los acompañen, que los atiendan. A veces, también que les pongan límites. No me parece que haya demasiada diferencia entre lo que se espera entre los distintos actores, no me parece. Lo que pasa es qué espera del límite un alumno: el profesor piensa que dirección tiene que poner límites, el padre piensa que en dirección se tienen que poner límites, pero lo que pasa es que lo que es límite para cada uno es diferente. Cómo gestionar con todos esos límites, no es que esperan distintas cosas. Por ahí eso es lo que justo discutíamos, por ahí frente a una macana que hace algún alumno, nosotros, desde el equipo de gestión... Yo llamo a la gabinetista, a la vicedirectora, a la coordinadora del curso, este equipo con el cual yo trabajo mucho... Estos días tuvimos hechos muy significativos de macanas que se hicieron los alumnos. Entonces yo hoy le decía y en esto coincidíamos todos:

“Si hay algún cambio en estos chicos, el cambio pasa por las horas que nosotros nos pasamos hablando con estos chicos, no con las amonestaciones que ponemos; pero las amonestaciones las tenemos que poner porque la comunidad las espera”. Y cuando hablo de comunidad no sólo hablo de profesores, los alumnos también esperan que les pongamos amonestaciones y los padres también. Pero en realidad, por eso digo que el límite es que uno espera una cosa, otro espera otra; el problema es hacia dentro de la escuela, que no siempre está alineado en relación a las políticas educativas, en el sentido de que el alumno viene a la escuela ejerciendo un derecho.

¿Cuáles son los obstáculos y/o dificultades que usted identifica para ejercer la autoridad de la función?

El cambio de gente con mucha frecuencia, así es complejo; es mucho más fácil trabajar con gente que uno conoce todo el tiempo. Eso es así: no descubro la pólvora por decirlo. Sin lugar a dudas, por ahí las urgencias para entregar cosas, para terminar cosas y hacer cosas, bueno, te hacen andar con apuro por los lugares. Y a lo mejor uno quisiera dedicarle más tiempo a algo y no puede, es un lugar no fácil el de la dirección. Pero, bueno, a mí me parece que los que estamos en la dirección y que elegimos la dirección sabíamos que nos enfrentábamos a un lugar no fácil. Y obstáculos hay en todos lados, lo que pasa es que a veces uno los sortea mejor y otras veces, no. Pero obstáculos vamos a tener siempre en estos lugares, a eso me refiero.

¿Considera que el género influye en el ejercicio de la autoridad? ¿Por qué?

No, no. Hay directoras mujeres muy autoritarias y directores varones muy autoritarios y otros que se dejan llevar por delante, sean mujeres o varones.

Para usted, ¿cuál es la relación entre autoridad y poder?

A ver, la autoridad es de la escuela, indudablemente, que tiene el poder para definir decidir y determinar cosas. Eso está. O sea, el poder para sancionar, el poder para suspender, el poder para todo. O sea, digamos, la autoridad de la escuela en muchos casos está habilitada desde lo que sería el poder o para que los otros te vean como que tenés poder también.

En mi caso no va relacionado. O sea, yo intento convencer, intento que entiendan que digo ciertas cosas, siempre doy o intento dar una explicación, aunque no les guste. No quiere decir que estén de acuerdo, yo pongo las cartas en la mesa y digo: “Bueno, yo creo que a esto hay que hacerlo, porque entiendo que es de esta manera”. Hay gente que no le gusta, como te decía, de los límites y todo eso. A mí no me gusta tomar decisiones sola, hasta las más difíciles que por ahí he tomado con profesores y alumnos, siempre las he tomado explicándole el sentido de por qué las tomaba. Entonces, uno tiene el poder de ejercer y determinar algunas cosas, pero también me parece que hay que explicitar por qué se hace lo que se hace, porque para algo somos directores. Viste, es más, me parece que nosotros tenemos que dar el ejemplo y dar explicaciones de lo que hacemos. No entra dentro de mi cabeza una gestión de otra manera, por eso yo también tuve acá mucha presión que por ahí la tengo también, menos, pero a veces se me presiona. A veces me lo dicen de frente: “-Vos deberías enojarte más con tal cosa. -¿Y qué es enojarse más? -Y, suspender a tal persona que no cumple”. Y yo prefiero hablar mil veces. Hay momentos en que digo a gente grande y a los chicos que hacemos lo mismo. Está bien, con el chico tenemos la amonestación, vos tranquilizas al resto; pero sabés que si no lo hablás mil veces en esto no pasa nada. Y con los grandes, peor; porque vos les hablás mil veces y sabés para qué lado van a plantearte las cosas.

¿Cómo trabaja la temática de la convivencia entre docentes, alumnos y padres?

Con mucho diálogo, interviniendo todo el tiempo. Horas nos pasamos hablando con chicos, con docentes y con padres. Hicimos algunos trabajos, hicimos un trabajo con afiches dentro de los cursos, que se presentó, por ejemplo, para el día del maestro y del alumno. Cada curso presentó lo que había trabajado, cada curso hizo un rap con el tema convivencia y presentaron, empapelamos paredes. No logramos todavía –a eso lo hablamos también– conformar a conciencia el consejo de convivencia, pedimos intentos, nos reunimos, esto lleva su tiempo, es un aprendizaje, ahí vamos.

¿Cuáles son los conflictos más recurrentes que debe abordar desde su función? ¿Puede describir alguna situación de conflicto que puso en tensión su autoridad directiva? ¿Cuáles fueron los modos de resolución?

Por ejemplo, anteaer robaron un celular a una profesora. Eso produce toda una situación densa en la escuela, diferente de que si roban un celular a un alumno. Si entre ellos se roban, es como

que hay otros códigos. Eso fue a la tarde, todo el martes a la tarde estuvimos viendo, hablando, porque empiezan a decir quién fue. Y bueno, traer acá a los alumnos. Yo cierro la puerta: “Decime, dicen que vos fuiste. ¿Es cierto o no?” O sea, dar espacio y dar espacio. No salió nada más que movimiento, digamos. Uno decía una cosa; otro, otra cosa. Fuimos al curso el preceptor, la profesora. Y ahí vos empezás a escuchar que uno dice por qué no llamar a la policía y ahí comenzás a ver cómo empiezan a sacar cada cosa los adultos. Ayer miércoles empieza de nuevo la situación y los dos chicos que habían intervenido en este robo del celular se quiebran con la coordinadora del curso y la vicedirectora, y dicen, a su vez: “Intervino un tercero que fue el que se llevó el celular”. O sea que ya no estaba en la escuela, desapareció y me dicen a mí que viene la madre de uno de los chicos y mañana viene la otra madre. Mirá todo el tiempo que sigue corriendo. Hablamos con la madre, tuvimos que hacer acta, el chico le dijo adelante nuestro, porque no se animaba a decirle en la casa, que lo iban a fajar, empezamos con todo esto. Yo le explique a la profe, imagináte que quería la cabeza del chico, explicar esto. Todavía no hemos terminado y esto implica todo un corrillo de los profesores. Hoy viene la otra madre, nos falta el tercer chico que ayer faltó, que fue el que se llevó el celular. Terminaremos la semana y vamos a ver cómo terminamos este tema, con actas, sanciones. Aunque el celular no apareció, a raíz de esto esta mañana temprano hablaba con la otra gente del equipo acá: si hay algún reconocimiento del chico que lo sacó y el otro que lo tapó, es por todo lo que hablaron. Entonces hablamos y nos va a llevar, con suerte, tres días esto. Es una situación que es difícil. Yo estoy segura de que ayer, cuando hablé con la profesora, si yo le hubiera dicho a la profesora: “Mirá, lo echamos de la escuela”; ella me hubiera dicho: “Y sí, es lo que hay que hacer con un chico que roba”. Y en verdad, nosotros reconocemos que este chico no hizo una acción premeditada, entró a un lugar donde vio un celular y lo sacó. No es que diga que está bien, obvio que está mal, pero no iba con la intención ni le quería hacer un daño a la profe.

Muy difícil. Entonces, bueno, hablamos y nos va a llevar esto en la reunión de personal, va a salir esto, pero no hay otra forma. En relación con los docentes me ha ocurrido también, acá en la escuela, que yo he intervenido en alguna cosa y ha hecho que el otro se retraiga. Por ejemplo, con profesor no estaba de acuerdo con que había puesto, había cerrado el promedio con prácticamente el 80% con aplazos. Entonces lo llamé al profesor, le pregunté por qué, que me muestre la evaluación, que me dé una explicación. Le pedí que haga otra evaluación y que yo iba a estar presente. El profesor hizo otra evaluación, me la dejó porque no vino, la tomé yo, se la di para clasificar y bueno, después ese profesor hizo otra historia. Se fue de acá.

Eso es un límite. Con los conceptos docentes, por ejemplo, que sería el lugar donde nosotros podemos calificar, por decirlo de alguna manera, el desempeño de los profesores, esa parte a mí me falta. No logro, honestamente, enganchar. Por donde estamos atentos nosotros con los profesores es qué pasa que mandan muchos chicos a coloquio, nos sentamos juntos para el examen. No yo, sino como equipo, digo que estamos atentos a que cuando alguien saca muy mala nota en una prueba igual, estamos atentos a esto. No he tenido profesores con faltas graves como para sancionar o suspender, hay profesores que tienen una ideología que realmente no sabés qué hacen en una escuela. Pero eso no se puede sancionar. Eso es trabajar con ese profe, o sea, a eso uno lo sabe y son reglas del juego

¿Cómo aborda desde su gestión el Proyecto Educativo Institucional? ¿Qué estrategias lleva a cabo, cuáles son las dificultades?

Nosotros tenemos, por las escuelas que pertenecemos a la inspección, tenemos un proyecto de gestión que tiene que ver con lo pedagógico, en donde nosotros definimos un recorte, dentro de lo pedagógico de la escuela, e intervenimos en ese recorte. Decimos por qué y hacemos una intervención como equipo de gestión, del director y vicedirector, con observaciones de clases ya previstas, con intervenciones en la planificación, en los criterios de evaluación. Hacemos como una intervención bien específica en un recorte que hacemos. Para este año, el inspector nos pidió, por una decisión ministerial, que intervengamos en el fortalecimiento de los departamentos de áreas y que la currícula ingrese, que nosotros miremos que ingrese la currícula a través de esas reuniones de departamentos, por lo menos del Ciclo Básico.

Entonces, de algún modo, yo hablo como del proyecto pedagógico de ese lugar. Lo otro que hacemos es mirar las planificaciones. Esto que te cuento, cuando vemos una evaluación, con muchas bajas notas porque nos avisan los preceptores o los chicos nos avisan o la coordinadora a nosotros, tenemos la psicopedagoga, nos avisa qué está pasando pedagógicamente –porque tanto la vicedirectora como yo no podemos ver todo lo que pasa– y cuando nos avisan de estas situaciones que hacen ruido, nosotros intervenimos específicamente. Y lo otro es esta intervención que hacemos, como un ejercicio que está bueno, que hasta este año hicimos este recorte y a partir del año que viene vamos a trabajar con los departamentos También evaluamos a principio de año porque elegimos ese recorte que vamos a hacer, citamos a los profesores, vamos trabajando esto y después evaluamos con los profesores. En el caso de este año, lo que elegimos es Ciencias Naturales en 2do año del turno tarde.

¿Qué dificultades presenta la puesta en marcha de estas estrategias?

La mayor dificultad es en general con los profesores, tiene que ver con las planificaciones, por un lado. A ver, la planificación no es sólo la selección de contenidos que hago de la currícula para pasarla a un papel determinado, sino, junto con esa selección, definir por dónde voy a ir con la materia, con la disciplina, qué quiero dictar, por dónde van los otros. Los criterios de evaluación son terribles. Mirá, hemos hecho este año taller entre nosotros, de criterios de evaluación, lo venimos diciendo. Ayer estuvimos en una planificación y los criterios de evaluación eran impresionantes y no son criterios de evaluación. No se entiende todavía que el criterio de evaluación regula la práctica docente. No se entiende eso. Entonces, sigo hablando de criterio de evaluación, suponte la participación del alumno en clase, entonces el tímido sonó. Además, ¿qué es participación? Porque de pronto el que se levanta todo el tiempo y pregunta está participando. Y bueno, esto es muy complejo. Cuando nosotros a través de este recorte nos sentamos con los profesores y le decimos: “Mirá, ¿por qué pusiste esto? Conviene poner esto otro”. El profesor va entendiendo, pero es una cosa así, de cabeza a cabeza y que no lo podés hacer con los 80 y pico profesores. Entonces, esto yo creo que es un problema grande del proyecto pedagógico; o sea, a lo mejor, ahora, trabajando por departamento es como que, a lo mejor, uno que sabe más puede como mostrarle al que sabe un poco menos de lo pedagógico.

Pero los perfiles de los profesores son muy diferentes y tampoco que hayan hecho un trayecto pedagógico garantiza nada o garantiza mucho, para no decir nada. Entonces nosotros tenemos acá distintos profesionales –bioquímicos, arquitectos– a quienes les cuesta muchísimo. Y si les sumás a eso, por ahí, el que no podés establecer un vínculo con los alumnos, estamos chau. Hay perfiles profesionales que pueden establecer un buen vínculo y funcionan. O sea, por eso digo que el trayecto pedagógico tampoco da garantías, pero es una mezcla de cosas. Creo que esa es la parte más compleja de la escuela, en esta escuela los profesores saben que nosotros miramos esas cosas, ellos saben, pero claro, ninguno te plantea, que es lo que yo siempre digo: “Mirá he tenido problemas en este curso ¿será algo de lo que yo estoy dando?” No, nunca escuche un planteo así. O sea, en general se plantea: “He tenido problemas en este curso, que es un curso con problemas de conducta”. Y ahí acaba el análisis.

¿Cómo se organiza un equipo directivo para la conducción de una escuela (trabajo en equipo, acuerdos, decisiones)?

Constituimos un equipo de gestión con la vicedirectora y la gabinetista. Acordamos entre todos, dialogamos mucho para llegar a consensos. Es hablar y hablar, pensar en conjunto y decidir.

¿Cómo definiría usted el concepto de autoridad?

Para mí, la autoridad en una institución escolar es una persona que, desde el punto de vista propio o personal, tiene que ser una persona segura de sí misma y a esto lo tiene que transmitir. Si no, estamos hasta las manos. Así, cuando los chicos se dan cuenta cuando un profesor patina, todos se dan cuenta. Cuando no tenés certeza y no tenés seguridad... Coherente, hay que ser coherente, hay que tomar decisiones, sostenerlas y jugarse por esas decisiones. También paciente, hay que saber esperar los tiempos, no ponerse metas muy grandes porque te frustrás mucho. O sea, hay que ir paso a paso, muy despacio, ir reconociendo, porque esas son características de la autoridad y la autoridad es una persona que los otros puedan ver como que está frente a una institución y todo lo que eso significa y se la pueda respetar.

¿Qué cuestiones advierte usted que ponen en cuestión la autoridad del directivo de la escuela secundaria?

Hay presiones fuertes de todos lados: “Que tengo que hacer las cosas diferentes, que tengo que tomar medidas”. Y hay momentos en que a mí me abate, me significan una noche de no dormir pensando en esas cosas; sí, fundamentalmente cuando me presionan. O sea, uno no es inmune a la presión que siente del resto de la comunidad.

Tomar una escuela para ejercer presión sobre la autoridad, después es como que acomodo y le voy buscando los beneficios de las situaciones. O sea, de la toma de la escuela por parte de los alumnos encontré beneficios; no por los arreglos, sino por los vínculos, por los alumnos que se habían quedado y los padres. Pero bueno, hasta encontrarlos, tenés una presión ahí fuerte de los padres y de los profesores. La escuela que hay hoy en día con todo lo que significa, no quiero usar palabras que se usan mucho, pero con todas las culturas diferentes, los modos de pensar, todo lo que tenemos dentro y fuera de la escuela, también ponen en cuestión la autoridad. Yo creo que tiene que ver también con esto del conocimiento, del respeto, del hablar, del no al abuso. Me parece que pasa fuertemente por ahí, qué sé yo, capaz que de acá a unos 20 años, la escuela y los que están al frente, los que vayan a estar al frente de las escuelas, ya los tengan

mirados de otra manera. Pero estamos como en una transición, sobre todo en transición de adultos. Los chicos están, los chicos son esto; el problema somos nosotros, a los que nos cuesta mover eso. Yo veo que en las escuelas donde los directores -porque conozco a los directores- son poco oreja de todos y no les va bien. En realidad no les va bien cuando el director escucha poco. Uno no puede escuchar poco de algunas cosas y mucho de otras. Es muy difícil seleccionar, yo hay profesores que los escucho y yo sé lo que me van a plantear, pero los escucho, desde este lugar uno los conoce y sabés, y tratamos de acercarnos, de mostrarnos, de acercar algo. Pero cuando uno escucha poco, es complicado, porque cuando no decís las cosas, cuando no las ponés sobre la mesa... Yo a veces quisiera escuchar más de lo que escucho o decir más de lo que digo, pero no siempre puedo. Ésta es la escuela secundaria actual

¿Cuáles serían las características de la escuela secundaria actual?

En general, una escuela con mucha movilidad. Es una escuela bulliciosa, con mucha movilidad. Me refiero no sólo movilidad de docente, sino a movimiento.

Uno pasa por las aulas y así por momentos ves chicos sentados y por momentos ves chicos parados. Es una escuela de movimiento, a eso me refiero. Es una escuela de rapidez. No sé cómo explicarlo, pero de cosas rápidas de este movimiento, hace que estés acá y que después pases allá, todo el tiempo pases a cosas diversas, por eso digo que movimiento de movilidad. Es muy amplio. Es movilidad dentro, fuera, interno; es una escuela que se mueve o por lo menos esta escuela, todo el tiempo se está moviendo. Es una escuela de fuertes contradicciones, presiones, que no es que sola yo las sienta, el profesor las siente, el alumno las siente. Y contradicciones porque, por un lado, vos decís “quiero enseñar” por otro lado decís “qué enseño”, por otro lado decís “tampoco puedo y cómo enseño; si estoy enseñando bien, si no estoy enseñando bien, este chico cómo aprende” y bueno, hay presión permanente, contradicciones, todo el tiempo se están poniendo en juego las cosas. Todo el tiempo uno está exponiéndose. A mí me parece que la escuela secundaria actual no es una escuela para adentro, como cuando yo, por lo menos, iba a la escuela. Era una escuela silenciosa, a eso me refiero, para adentro. Tocaba el timbre y salíamos o entrábamos, todos sentados, venía el profesor, daba clases, evaluación, aprendíamos o no aprendíamos. Es una escuela de contradicciones de enseñanza de aprendizaje, de adrenalina, la escuela secundaria para mí es una escuela de adrenalina, a mí me gusta esto, es una escuela así, fuerte.

¿Agregarías alguna otra pregunta o comentario?

Lo que sí yo creo es que cuando uno decide estar al frente de una escuela siempre, como en todas las decisiones que tomamos, hay un porqué tomamos esas decisiones. En todo, en la vida, creo que eso es lo que determina el lugar en que nosotros nos vamos a poner, para estar al frente: qué ha sido lo que nos ha movido a esto. Porque si yo lo tomo para ejercer un poder que no puedo ejercer en otro lado, estoy hasta las manos. O sea, verdaderamente, si yo lo tomo solamente porque quiero hacer el bien o servir al resto, también voy a mirar siempre a los otros como unos pobres y yo ubicarme como la que puede, la que sé. Entonces me parece que es determinante el lugar por el cual o por qué a mí me lleva a decidir lo que decido al ponerme al frente de una escuela. Porque mirá vos, yo cuando me pongo en frente de una escuela, sé que es duro, complicado, difícil, que me va a traer problemas, que si comparo el sueldo con otros sueldos, con el que tiene un profesor de 31 horas, la diferencia no es como para decir: “Yo con el sueldo de director me hago rica, me compro un auto, una casa, y con el sueldo de profesor, no”.

Digo que podría ser otra manera, si siempre los que estamos al frente de la escuela o queremos ocupar estos cargos es porque queremos poner alguna impronta de uno, porque si no, no estaríamos acá al frente. Pero bueno, también uno tendría que poder pensar estas cosas y por eso pienso que la capacitación no te da eso, porque te podés equivocar, podés pensar una cosa y es otra. A veces estas acá y decís: “En el lugar en el que me metí”. De todas maneras, la verdad es que yo estoy contenta con estar donde estoy. A mí me pone contenta y no por mí, porque acá hay un equipo de gente, este equipo cercano que por ahí discutimos fuerte y mal, en el sentido de que no nos ponemos de acuerdo, pero crecemos. Yo siento que crecemos, que vamos avanzando. Entonces es un lugar de trabajo donde vamos creciendo y esto está bueno, a mí me pone contenta el estar acá en la dirección de la escuela. Estoy cansada, sí, como todos.

ENTREVISTA A DIRECTORA 4

ESCUELA SECUNDARIA ORIENTADA DE GESTIÓN PRIVADA

Caracterice brevemente los rasgos de su escuela, en modalidad, cantidad de alumnos, de docentes, años que tiene la institución, la comunidad en la que se halla inserta.

El XXX es un Instituto perteneciente a la DGIPE, con 51 años de trayectoria. Actualmente cuenta con 250 alumnos, entre 12 y 20 años, y 42 docentes. La escuela cuenta con la Orientación de Economía y Administración y se halla enclavada en el centro de la ciudad de Córdoba, por lo que acceden a ella alumnos de casi todos los barrios, aunque en su mayoría pertenecen a los barrios del sur y alrededores. El próximo año comenzará a funcionar en otro edificio.

¿Cómo accedió al cargo directivo? Se considera antigüedad en el cargo, antigüedad docente, de qué materia o área es profesor, título de base que tiene, cursos específicos con respecto a la gestión directora, si estuvo en más de una escuela o en la misma. ¿Cuáles fueron sus motivaciones para decidir ser director/a?

En el año 2003, ante la posibilidad que el Gobernador De la Sota le dio a los docentes de acogerse a la Jubilación anticipada, la directora se jubiló. Y se decidió en reunión de personal que cubriríamos la vacante entre docentes de la casa. En ese momento, la representante legal tenía limitado su rol, ya que estaba también jubilándose y la SRL a la que pertenecíamos estaba fundida y nosotros en pleno proceso de constituirmos en una asociación civil sin fines de lucro. Sólo seis compañeras cumplíamos los requisitos estipulados para acceder al cargo; tres no lo quisieron y de las otras tres saldría la directora por votación directa de todo el personal.

Antes de la votación, las otras dos renunciaron y en septiembre de 2003, asumí la dirección del instituto. Con una antigüedad en la docencia y en la escuela de 15 años y sólo seis horas de Biología en la institución, me hice cargo del desafío de conducir una escuela de sólo 150 alumnos, distribuidos en seis divisiones.

Mi título de Profesora en Ciencias Biológicas y Bióloga, obtenidos en la UNC, avalaban mi titulación y ya para esa altura yo había decidido que quería hacer la carrera docente, por lo que no encontraba otra forma que ir escalando las posiciones naturales del escalafón docente: primero profesora, luego directora y terminar mis días de educación como supervisora. Algunos años antes del 2003, comencé a realizar capacitaciones de la Red Federal de educación, para formarme en la Conducción y Gestión Directiva; también había realizado una capacitación de FLACSO, a través de UEPC, y me estaba preparando para rendir concurso en la provincia para directora de escuelas oficiales. Luego de asumir, seguí realizando capacitaciones hasta que en el 2010 realicé el Postítulo en Conducción y Gestión Educativa, en el Instituto Superior para la Gestión y Conducción del Sistema Educativo.

Desde su perspectiva, ¿qué capacidades se requieren para ejercer el cargo directivo en la escuela secundaria actual?

El liderazgo, compromiso, la negociación, la coherencia, el manejo de TIC y autoridad pedagógica son fundamentales.

¿Qué supone que los otros actores institucionales (docentes, alumnos y padres) esperan de usted en su rol directivo?

Todos los actores esperan que el directivo haga lo que dice, tenga presencia en la escuela, conozca todo lo que ocurre, intervenga y resuelva.

¿Cuáles son los obstáculos y/o dificultades que usted identifica para ejercer la autoridad de la función?

Hay un obstáculo muy frecuente con el que tropezamos los directivos que es creer que debemos afrontar todo solos. Como somos los últimos responsables de garantizar el funcionamiento de la escuela queremos “estar en todas” y nos cuesta delegar tareas. Eso suele llevarnos a no trabajar en equipo y tener desde el último papel que debe llenar un administrativo, hasta la decisión del conflicto más grave, bajo nuestra órbita de realización, en lugar de bajo nuestra mirada y conocimiento. No solemos confiar en los demás responsables que trabajan desde hace tiempo a nuestro lado y convertimos nuestra tarea en una victimización sin sentido.

¿Considera que el género influye en el ejercicio de la autoridad? ¿Por qué?

No creo que el género influya, o tal vez el de directivo es un rol asociado al género femenino, así que tal vez ser mujer ayuda a la función.

Para usted, ¿cuál es la relación entre autoridad y poder?

Es compleja la respuesta. No soy una experta en este tipo de conceptos. Entiendo la autoridad como una relación que se construye entre dos o más personas. En el caso de la autoridad pedagógica, se manifiesta como el encuentro entre el profesor y el alumno, en el que el docente percibe, en la actitud de sus alumnos, un reconocimiento de su intención de enseñarles para que ellos aprendan. Al poder lo encuentro como una acción más verticalista, de imposición por una diferencia de jerarquías y porque alguien tiene la posibilidad de con una nota o un concepto decidir el resultado del acto educativo.

¿Cómo trabaja la temática de la convivencia entre docentes, alumnos y padres?

Siempre fue difícil trabajar la convivencia entre los actores de la comunidad educativa. A partir del 2010, con la aparición de la Resolución 149/10 que enmarca y promueve la construcción de los Acuerdos Escolares de Convivencia, los directivos comenzamos a mirar la convivencia escolar de otra manera. Creo que hoy sólo formando un equipo que apoye a la dirección en acordar cómo vamos a convivir en la institución, podremos mejorar estas relaciones humanas que están desgastadas y mal entendidas. Yo fui una de las directoras que pensó que con unas pocas encuestas a padres, compañeros y alumnos y un montón de palabras bonitas, podía escribirse un AEC para cumplir con el Ministerio. Gran error el mío.

¿Cuáles son los conflictos más recurrentes que debe abordar desde su función? ¿Puede describir alguna situación de conflicto que puso en tensión su autoridad directiva? ¿Cuáles fueron los modos de resolución?

Los conflictos más recurrentes son aquellos que se generan cuando se deja de cumplir el rol de cada uno, para ponerse a mirar lo que hace el otro. Entonces empiezan las críticas, los quites de colaboración porque “aquel trabaja menos y cobra igual a fin de mes”.

Los alumnos no aprenden porque dicen que los docentes no enseñan, se quejan y entonces llegan los padres, que tal vez nunca participaron de una reunión o llamaron al preceptor para saber sobre la marcha del proceso de sus hijos y también comienzan a culpar a la institución, al Estado y al sistema. El conflicto se reduciría si cada uno conoce la tarea que debe desarrollar, la cumple y se autoevalúa cuando el resultado no es el esperado, tanto sea en el proceso educativo, como en alguna situación de conductas agresivas o discriminatorias. El conflicto más delicado por el que pasé como directora fue cuando un grupo de alumnos tomó la escuela.

Fue en la época en la que algunas escuelas del Estado tenían problemas con sus edificios y con la aprobación de la Ley de Educación. Nuestro edificio es alquilado y pertenece a dueños privados, los alumnos manifestaban que ellos no tenían dificultades edilicias, pero se solidarizaban con los demás. El proyecto de ley se había trabajado en una jornada a la que se invitó a todos los alumnos y padres y a la que no asistió ningún alumno y una sola madre, pero todos los docentes. Con lo que se habló allí, se acercaron las modificaciones al Ministerio para que fueran tenidas en cuenta.

Al principio me pareció que ellos tenían derecho a defender lo que creían justo y negociamos que quien quisiera estar en permanente asamblea leyendo y haciendo nuevos aportes al proyecto de ley lo haría en un aula, con tranquilidad y ordenadamente, pero quienes querían asistir a clase, también podrían hacerlo. Los docentes no apoyábamos la toma, pero como los alumnos estaban dentro de un espacio donde la responsabilidad era nuestra, los acompañamos de día y de noche, durmiendo en las sillas y comiendo con ellos y tratando de negociar cómo destrabábamos el conflicto. Todo iba bien hasta que dos días más tarde, yo tuve que salir a hacer unos trámites y cuando volví, habían ingresado personas ajenas a la institución, habían puesto cadenas y candado a la puerta y no dejaban entrar ni salir a nadie, ni que sacáramos las pertenencias. No había manera de hablar con ellos, ni con los de afuera, ni con nuestros alumnos. Asesorada por los abogados del instituto, puse en conocimiento de la situación a las autoridades del Ministerio, a los padres de los alumnos y al juez de menores avisándoles que por más que los alumnos permanecían dentro del edificio, no estaban bajo la responsabilidad de las autoridades del colegio ni la de sus padres, ya que ninguno de ellos los acompañaba.

Por otra parte, con la anuencia del Consejo de Administración, salí a buscar un par de aulas para alquilar y garantizar la continuidad de las clases. A partir de allí, en días rotativos los alumnos del instituto tenían clases mientras que “un grupo reducido, usurpaba un edificio privado”. De esa manera, en la escuela se dictaba clases, no era una escuela tomada. Para que nos entregaran el edificio hubo que negociar con los pocos que quedaban, que nadie los iba a perseguir, una vez vuelta la normalidad, pero que como se habían dictado clases, quien no había asistido, tal cual lo había manifestado el Ministro, tenía que tener su inasistencia. Con esas inasistencias, cuatro alumnos quedaron libres (cada uno con más de 30 inasistencias, muchas injustificadas). Todos tuvieron la oportunidad de rendir, con planes de trabajos realizados por docentes y dirección: un alumno no se presentó nunca, dos alumnas aprobaron todas las materias y uno quedó con tres materias sin rendir. Salimos del conflicto, se hicieron reuniones de padres y alumnos para dar las explicaciones correspondientes, fui convocada varias veces por el Ministro y por indicación del Supervisor, realizamos un par de talleres para garantizar que la autoridad pedagógica no se había perdido en esta disputa. Una experiencia que me enseñó mucho, pero que me dejó muchos fantasmas.

¿Cómo aborda desde su gestión el Proyecto Educativo Institucional? ¿Qué estrategias lleva a cabo, cuáles son las dificultades?

Mi gestión siempre fue siempre encuadrada en la política ministerial, tomando como mis prioridades las prioridades del ministerio y tratando de cumplir con todo lo esperado. El Proyecto Educativo Institucional venía desde que asumí el cargo, teniendo un espíritu muy inclusor, ya que desde la escuela intentábamos darles lugar a todos aquellos niños excluidos por otras instituciones por repitencia, sobreedad, problemas de conducta y de aprendizaje. Por ello no costó mucho incorporar el encuadre general de la Ley Provincial de Educación al PEI. Las estrategias utilizadas siempre tuvieron que ver con la contención a alumnos y familia, estar convencidos de que todos los alumnos pueden llegar a la meta, no cansarnos de dialogar con ellos y tratar de contagiar este espíritu a quienes forman el equipo de trabajo del instituto.

Siempre tropezamos con dificultades, ya que aproximadamente la mitad del equipo docente no comulgaba con esta política, queriendo siempre “elevar el nivel académico”, pero asegurando que “con estos chicos no se puede”, así que siempre fue complicado sostener el proyecto a pesar que en el discurso todos parecían estar comprometidos.

¿Cómo se organiza un equipo directivo para la conducción de una escuela (trabajo en equipo, acuerdos, decisiones)?

En mi escuela formamos un equipo sólido con la secretaria docente, la encargada del gabinete psicopedagógico y los preceptores. Una vez a la semana nos reunimos para acordar acciones que tienen que ver con lo organizativo, las que después se presentan en las reuniones mensuales de docentes. En esas reuniones además se agregan los ajustes pedagógicos y se acuerdan una o dos líneas de acción que se comunicaban a todos y se debían cumplir. Las autoevaluaciones nunca fueron nuestro fuerte, por lo que eso aún hoy se presentan como una debilidad sobre la que trabajar para mejorarla. La comunicación por cuaderno de notificaciones, mail y en forma verbal fue uno de los desafíos y al menos se logró que todos estuviéramos informados para manejarnos con un criterio uniforme.

¿Cómo definiría usted el concepto de autoridad?

Entiendo la autoridad como una relación que se construye entre dos o más personas, pero me gustaría agregar algo que alguna vez leí y me quedo como aprendizaje: la autoridad no es un atributo personal, sino un tipo especial de relación por la cual se coordinan los sujetos entre sí y también que la autoridad es una relación mediada por el saber, el conocimiento y la cultura.

¿Qué cuestiones advierte usted que ponen en cuestión la autoridad del directivo de la escuela secundaria?

Entre otras cuestiones, la que me parece más sobresaliente es el permanente cuestionamiento que está tan de moda sobre si lo que se plantea desde la escuela es lo que corresponde o si cada uno debería opinar sobre la acción educativa y llevarlo a la práctica de manera personal.

La cantidad de información que llega a nuestras manos desde los medios de comunicación hace que también se ponga en duda el profesionalismo del directivo. Esa sospecha permanente y esa exigencia de legitimar en cada acto la autoridad del directivo a veces es difícil de sostener.

¿Agregaría alguna pregunta o comentario?

Creo que los directivos necesitamos más trabajo en equipo, más aprendizaje de las nuevas tecnologías, más redes de trabajo, más encuentros y más discusión. Necesitamos unificar criterios, acordar acciones y comenzar a sentirnos partícipes de los cambios.

ENTREVISTA A FUNCIONARIO 2

Desde su perspectiva, ¿qué capacidades se requieren para ejercer el cargo directivo en la escuela secundaria actual?

Yo creo que una de las cosas de la que yo estoy convencido es que tiene que ser una persona muy abierta mentalmente. Es una persona que tiene que tener habilidad en el hecho de saberse rodear y de poder trabajar con el otro, fundamentalmente. Hoy el aislamiento es una de las equivocaciones que puede haber, que a veces algunas personas creyendo que por el solo hecho de cumplir un rol están por encima de los demás. Estoy convencido de que muchas veces vos podés trabajar con el otro. Hay personas a las que vos podés solicitarles trabajar juntos, otras que vos le tenés que decir lo que tienen que hacer y qué es lo que no tienen que hacer, porque tampoco reconocen eso. Pero creo en esto, que si vos estás sólido en tu cargo, que la gente te reconozca como autoridad, vos no perdés ninguna autoridad, ni responsabilidad, por el hecho de compartir un trabajo con el otro, dando la palabra. Creo que hay que dar el derecho a la palabra, tanto sea al colectivo docente, de alumnos y fundamentalmente, a la comunidad de padres, porque son los que te van apuntalando de alguna forma en ese lugar de autoridad. Es lo más difícil de las tareas que tiene la escuela, porque cuando vos estás más demandado es cuando más tenés que brindarte y abrir las estrategias, porque si vos te cerras todo lo que hoy son las nuevas demandas de la propia sociedad, de la propia familia hacia la escuela, la escuela queda como aislada. Si vos te abrís es como que vos lo ponés a trabajar al lado tuyo y no del otro lado.

Es difícil a veces comprender que este abrir no es perder autoridad.

No, por el contrario. Vos tenés dos tipos de autoridad, hasta donde yo sé: una autoridad que emana de tu propia personalidad, de cómo te vinculas, de lo que sabés, de tu expertez o no y una autoridad que a veces se quiere imponer. Esa autoridad impuesta tiene un camino corto, porque al corto tiempo ya te encuentran las vueltas, saben qué hacer cuando vos gritás. Lo mismo un padre cuando pierde autoridad ante su hijo, por más que grite, amenace, los chicos saben que no pasa nada y todo se termina allí. En cambio, lo otro es cuando vos con autoridad, tanto sea de tu capacidad como docente, como directivo, los demás te lo reconocen y eso es muy difícil que se pierda.

¿Cuáles son los obstáculos y/o dificultades que usted identifica para ejercer la autoridad de la función?

Pienso que lo más difícil es poder armar un equipo de trabajo o un grupo de trabajo, porque a veces equipo queda grande, por eso digo grupo de trabajo, donde lo que se acuerde, lo que se trabaje, se aplique. Y el tema de las comunicaciones, que lo que se decida y se diga, se haga; ser coherente entre lo que decimos y después hacemos, eso creo que es muy difícil.

¿Considera que el género influye en el ejercicio de la autoridad? ¿Por qué?

No, para nada, al contrario. Fue una discusión en algún momento con el tema de las escuelas técnicas, si una mujer podía ser directora de una escuela técnica, si tiene la capacidad de gestionar, mejor dicho de conducir. El género es indistinto, no tiene que influir en absolutamente nada, yo creo que son otras condiciones innatas de la propia persona. El género no, no tiene nada que ver.

Para usted, ¿cuál es la relación entre autoridad y poder?

Yo hablo mucho de los roles y cómo te posicionas vos en ese rol. Como decíamos recién, la autoridad, solamente porque vos estés cumpliendo un rol de una autoridad determinada, no quiere decir que te dé poder como cree mucha gente, que porque vos estés en un cargo directivo o de gestión o algo creen que vos, a veces del mismo supervisor... El supervisor es una persona que va a acompañar a la escuela, tiene mucho más poder de decisión un director que un supervisor; el supervisor te va a generar ciertas políticas, ciertas líneas; pero el poder real lo tiene más el director que es quien decide, quien tiene más capacidad y poder de decisión. A veces la gente cree que el hecho de tener autoridad te da poder, el tema es cómo utilices eso, ese poder para qué.

Hizo una diferencia entre gestionar y conducir, ¿cuál sería esa diferencia?

Muchas veces los directores dicen: “Gestionamos, gestionamos, sí, yo puedo gestionar”. Gestionar entiendo es hacer los MAB, mandar esta información que me piden, esta otra, el docente me pide algo yo lo respondo, estoy gestionando. Conducir es pararte delante de un grupo, delante de la escuela y estar diciendo qué es lo que hay que hacer, qué es lo que no, cómo hacerlo, con esto de decir “trabajo con el otro”. Pero después tenés que transmitirlo, qué es lo que estás convencido vos que se haga, porque no solamente vos lo vas a exigir. Por más que lo exijas, una de las cosas que yo siempre tenía en inspección.

Yo les decía: “Esto lo tenemos que construir juntos” y yo te tengo que convencer de hacerlo o vos me tendrás que convencer de que no es viable por esto, por esto.

Ahora, de qué sirve que yo te imponga algo si cuando yo me dé vuelta vos seguís haciendo lo que querés. Ésas son las dos cosas que yo digo. Yo puedo gestionar en una oficina con toda la tramitación que hay que hacer, papeles van, papeles vienen, haciendo trámites, estoy gestionando la escuela. La conducción va más allá, el hecho de poder tener esa autoridad natural que a veces puede tener una persona de sentarse con la gente, de poder trabajar con las familias, conversar con los alumnos y poder llevar adelante esa institución, desde otro aspecto no solamente desde la tramitación.

¿Cómo definiría usted el concepto de autoridad?

La autoridad la defino un poco como aquellas capacidades propias que hacen a la construcción de tu propia personalidad. Hay características propias que vos la vas construyendo a partir de tu coherencia, de tu trabajo, de tu línea y hay algo del reconocimiento desde el otro. Pero creo que es desde tus propias capacidades y tu propia personalidad, el respeto con el otro, la escucha. Entonces, si vos reconoces en el otro que hay una persona del otro lado, tanto sea un chico, un padre, un docente o quien sea, y que esto de estar sentado de un lado o del otro da lo mismo, porque no importa que vos estés en un cargo o en otro para que vos tengas autoridad. Yo he trabajado en fábrica y he visto tipos que hacía 30 años que sólo clavaban clavos, pero eran escuchados, reconocidos y se los respetaban en lo que decían. Por eso emana de tu propia personalidad, pero también se construye desde el saber el conocimiento, lo tenés que abonar con otras cosas pero es natural. Lo otro creo que es ficticio, esto de tener poder por el poder en sí y sin autoridad, creo que si no se conjugan las dos cosas es vacío.

¿Qué cuestiones advierte usted que ponen en cuestión la autoridad del directivo de la escuela secundaria?

Creo que está en cuestión porque muchas veces se cree que es decir: “Hagan lo que yo digo” y no dar razones. Cuando vos decís: “Esto se tiene que hacer porque sí”, “Pero por qué sí, dame razones, elementos”. Yo a veces digo por qué el docente no pierde entre comillas un módulo, una hora para dialogar con los chicos, hablar con ellos. Hoy creo que una de las falencias que tenemos los grandes con los alumnos es la argumentación, la fundamentación, dar las razones del porqué.

Si nosotros estamos tranquilos en el rol que nos compete desde lo que hacemos poder, sentarte y dar los fundamentos y reconocer también que a lo mejor el otro también tiene sus razones, no hay un cuestionamiento de esa autoridad. Si esa autoridad es impuesta sin dar razones, sin dar elementos fundamentos del porqué de las cosas, ahí yo creo que la autoridad es cuestionada. Si es una autoridad en la cual vos te sentás, lo escuchás, tenés la posibilidad de disentir...Éste es uno de los problemas más grandes que tenemos los argentinos: no sabemos disentir, no podemos disentir porque no tenemos fundamentos de lo que estamos diciendo, porque no podemos pensar distinto. Hay distintas escalas de valores, entonces por qué no resolver los conflictos no desde la diferencia, sino desde aquellos valores que acordamos, cuáles serían esos valores que acordamos como universales: el valor de la vida, aunque hoy cualquiera sale con un revólver y mata, pero en general no lo ponemos en discusión con la gran mayoría; el valor de la vida, esto acordamos, estos tienen que ser nuestros parámetros. Cuáles son los que no acordamos, bueno, empecemos a trabajar, a tener acuerdos en esto y vamos a hacer lo mismo, aunque al principio no acordemos, empecemos a acordar, empecemos a resolverlo.

¿Agregaría alguna pregunta o comentario?

No, la verdad es que no.

ENTREVISTA A FUNCIONARIO 4

Desde su perspectiva, ¿qué capacidades se requieren para ejercer el cargo directivo en la escuela secundaria actual?

Creo que, primero, son varias las capacidades. La primera, hay que tener una clara comprensión del mundo juvenil y sus culturas, sus inquietudes, sus procesos y cómo ese mundo juvenil se desarrolla dentro de la escuela, considerando que la escuela tiene también parámetros, tiene que brindar ciertas condiciones de la socialización; pero es un encuentro, un encuentro que no puede anular uno al otro: no puede ser la juvenil exclusiva porque luego el mundo no es la juvenil exclusiva. La escuela enseña a preparar para ese mundo que en poco tiempo más, cuando el joven egresa de la escuela secundaria, sea para continuar sus estudios superiores o insertarse en el mundo del trabajo, de la cultura, va tener que asumir responsabilidades. Entonces, ni sólo la expectativa juvenil, porque no los estaríamos ayudando, estaríamos negando nuestro rol de transmisión cultural, pero tampoco la norma sola de lo que nosotros creemos que los jóvenes tienen como intereses. Creo que éste es uno de los grandes desafíos que tenemos una generación y otra. Y obviamente, una escuela habitada por adultos que transmiten cultura y jóvenes que reciben la transmisión cultural, pero que además tienen su propia cultura y su propia inquietud, tiene que producirse un encuentro. Creo que la mayor capacidad que tiene que tener un equipo directivo tiene que ver con entender esa relación, ese vínculo. Junto con esa capacidad de comprensión del mundo juvenil, tiene que tener además una enorme capacidad de la organización de los equipos docentes, porque están cambiando o están en proceso de cambio los paradigmas que de algún modo rigieron, orientaron y le dieron vida a la escuela secundaria.

Pasar del paradigma selectivo a un paradigma de universalización total, para que todos terminen la escuela secundaria implica una mirada que no puede ser despreocupada frente a esos jóvenes que tienen más dificultades en sostener la trayectoria escolar. Y cuando hablamos de sostener la trayectoria escolar no estamos haciendo lugar a cierta crítica que a veces se dice de sólo contener a los chicos.

La trayectoria escolar es que los chicos estén dentro de la escuela y aprendan, eso es la trayectoria escolar, no es sólo que estén: que estén y que aprendan. Entonces creo que un director tiene que asumir este nuevo paradigma porque es el responsable de orientar las prácticas de la enseñanza y la organización escolar para poder lograr que hoy una masiva cantidad de jóvenes, casi la totalidad de los que hoy empiezan la escuela secundaria,

no la abandonen en el camino o no tengan reiterados fracasos. Porque la verdad es que el fracaso de cada joven es un poco también nuestro fracaso. Creo que en eso hay un cambio en la visión de las responsabilidades dentro de la escuela, pero creo que esto es un proceso, todavía está en tensión, todavía es un tema difícil de abordar, porque esto también implica los criterios de la convivencia democrática donde hay autoridad pero también hay oído, hay escucha y hay palabras de los actores diversos. Eso también enseña la escuela. Creo que éstas serían las condiciones de liderazgo pedagógico que tiene que tener el personal directivo, todo el equipo directivo, más muchos otros cargos que colaboran en esto, porque no es sólo responsabilidad del directivo de una escuela en la vida de las escuelas. Yo diría que sería casi esencial tener mecanismos de selección del personal directivo que atiendan esta realidad y por último, aleatoriamente, también hay que tener en claro la orientación de la escuela. Y la creación de imaginarios en torno a esa orientación de la escuela, tiene que tener saberes, , no los absolutos, pero sí un sentido en relación a la orientación de la escuela, porque esto hace a la identidad de la escuela y los jóvenes, entre otras cosas, son jóvenes que están empezando a construir por decisión propia su identidad. Hay etapas en la vida, la identidad siempre la construye uno, pero la influencia del entorno familiar, social, nos va dando un perfil.

Pero cuando se es joven uno como que es consciente de que puede tomar todo eso y ser uno el que lo decide; entonces, que la escuela ayude a forjar la identidad en los jóvenes en términos de una sociedad más justa, una sociedad más libre, una sociedad más democrática, una sociedad que piense en el otro y que ayude a entender a la educación como instrumento de mejora, yo creo que son las cosas que organizan la forma de actuar del equipo directivo en una escuela.

Esto que usted decía tiene que ver con que los directores tomen conciencia de la responsabilidad del cargo, que están formando jóvenes, formando identidades. A veces se escucha de directores: “Me bajan las directivas de arriba”.

Y, en esto de los 30 años de democracia tenemos que entender el tema de la corresponsabilidades. Lo que desde todos los Ministerios de Educación del país se promueve tiene que ver con leyes de la democracia, tiene que ver con paradigmas de inclusión, de promoción, que tienen que ver con los intereses del conjunto de la sociedad. Y la verdad es que, por ejemplo, introducir el debate sobre la trayectoria escolar, que es un cambio de paradigma histórico,

deberíamos vivirlo con más naturalidad porque la gran pregunta es: ¿qué imposición, en una sociedad democrática que quiere mejorar? ¿O podemos llamar imposición a que la escuela secundaria es obligatoria? No. Debería ser la naturaleza que cada uno de nosotros, que amamos y nos apasionamos con la educación, la misión de que ni uno menos en la escuela, que el que empezó debe terminar. Debe ser lo natural, no porque lo diga la ley. ¿Cómo puede ser que haya docentes que no miran que hay algún alumno que tiene problemas; que no se pregunten por sus estrategias pedagógicas? A veces el discurso “Me lo bajan de arriba” es una forma de excusarse por una falta de convicción. Por eso, considero que debería haber mecanismos de selección de directores que también detecten esa capacidad de compromiso y liderazgo social y cultural, que en el fondo la escuela es el espacio más organizado de la transmisión social y cultural.

También hay muchos que consideran que el cargo directivo es parte de una carrera y yo digo: “Sí, puede ser parte de una carrera, pero no sólo eso. No debe ser sólo parte de una vocación individual: es una responsabilidad social. Ser directivo de una escuela, sea estatal o privada, es de alguna manera manejo de la cosa pública”. Es importante que asuman la responsabilidad de la política pública, esto no le quita condición de profesional, de trabajador o de carrera. Lo político, como políticas públicas, no es para un destinatario en particular, es un conjunto de intereses, valores, de perspectivas que tenemos responsabilidad de manejar. Y un maestro o un director hace política cuando se para en el aula. Un recorte particular es político, en la didáctica y en las metodologías creo que es el lugar donde más se juega la política pública. La vida siempre es política, no partidaria, pero sí política: implica una toma de posición frente a los acontecimientos que vivimos los seres humanos; tal vez el gran esfuerzo es ser consciente de que nosotros somos transmisores de herramientas para la construcción de libertad, no para convencer al otro de lo que yo pienso. El directivo es uno de los roles más importante, porque es el territorio donde se juega la política educativa cargada de todas estas expectativas sociales, de época como civilización y la puesta en práctica con los nuevos, de los que se incorporan a este mundo, a estas prácticas, desde los aprendizajes y desde lo que se vive en el ámbito escolar. Yo creo que el director está en ese punto clave, importante, creo que tal vez lo difícil es lo importante. Difícil porque tiene que articular, que tener visión, porque tiene responsabilidad de política pública

y sobre todo porque tiene jóvenes al frente y docentes que están al frente de esos jóvenes, porque es una palabra que nos interesa escuchar a quienes tenemos la responsabilidad de orientar hacia las políticas públicas. Está en un lugar clave, importantísimo.

¿Cuáles son los obstáculos y/o dificultades que usted identifica para ejercer la autoridad de la función?

Primero que estamos en un momento de cambio. Cuando uno dice cambio de paradigma genera contradicciones: no sabemos cómo actuar. Nosotros nos preguntamos por qué hay escuelas que tienen unas producciones maravillosas con los jóvenes y otras instituciones donde los climas son climas desesperanzados. ¿Dónde está el tema? ¿Es el director, es el equipo directivo, son los docentes, son los chicos, son los padres, la comunidad, el ministerio? Bueno, a lo mejor es todo un poco, cuando uno ve estas realidades creo que ahí se conjuga todo un poco: se conjugan las convicciones personales, las conveniencias, la comprensión de la responsabilidad social. Yo no sé si a veces se dimensiona el valor que tiene la palabra de un maestro, de un docente, de un profesor o de un equipo directivo. Es una palabra de mucho peso y me parece que a veces la malgastamos, creo que tenemos la obligación de ser cuidadosos con nuestras palabras si queremos construir. Éste es un proceso que no se da de un día para el otro, pero si hay un clima institucional que está convencido en trabajar para los jóvenes, las diferencias pasan a ser matices que sólo los lee el que conoce la realidad interior de la escuela.

Y para usted, ¿cómo debería trabajar un director con estas distintas miradas y conformar un Proyecto Educativo Institucional?

Lo primero es esa palabra que tanto usamos de la autoridad docente, la autoridad pedagógica, que a veces se instala en que uno tiene la autoridad cuando tiene una capacidad reconocida de la transmisión cultural, pero no es sólo eso. Cuando uno habla de transmisión cultural son los modos en que uno organiza la escuela, cómo otorga palabra, cómo habilita escuchas, cómo uno toma decisiones que tengan que ver con una visión más colectiva, ni siquiera digo de todos, que todos tengan la posibilidad de expresarse y que quien tenga que tomar la decisión final pueda construir consensos mayoritarios; si son unánimes los consensos, mejor. Éste es el modo tal vez en que el equipo directivo podría estar interviniendo; no se puede pedir, sobre todo en la escuela secundaria, que un director sepa de todo,

porque la escuela secundaria está organizada en aéreas, en disciplinas, donde hay perfiles disciplinarios especializados, no es como en la primaria donde una maestra puede dar cualquier disciplina. El directivo tiene que saber el sentido general de la propuesta pedagógica, que no es una construcción individual, sino una construcción colectiva. Ésta es la primera misión del director: poder construir con su equipo docente y no docente una propuesta pedagógica común. Yo creo que esto es lo más significativo en el rol del equipo directivo o lo que uno aspiraría y yo creo que muchos lo hacen. Tiene que ver también con el compromiso, también son importantes los concursos que permiten seleccionar al personal más idóneo y que cuando se elija la escuela sea una elección con responsabilidad, para luego que ese director construya el modelo pedagógico con la comunidad, no es un proyecto de uno solo.

¿Considera que el género influye en el ejercicio de la autoridad?

No, para nada, no tiene nada que ver con el género el ejercicio de la autoridad.

Para usted, ¿cuál es relación entre autoridad y poder?

Es una relación muy grande. Siempre hay relación entre autoridad y poder. Tal vez me gustaría más imaginar cómo la autoridad ejerce, cuál es el concepto que se tiene de autoridad y cómo ejerce el poder, porque la autoridad, si uno se remite a reglamentos, a historia, a veces se siente con el poder absoluto y en un país que ha vivido tanto bajo poderes absolutos y duda de los poderes no absolutos, está la tentación. Las prácticas están siempre al alcance de la mano, yo creo que la escuela, como en toda organización social, hay intereses, hay juegos de poder, de poderes más grandes, de poderes más chicos. Si uno definiera que el primer poder es habilitar el ejercicio de un derecho, el derecho a estudiar y que ese derecho a estudiar es una prestación de un servicio social cultural, probablemente uno ya empezaría a ejercer la autoridad de una forma distinta. En segundo lugar, la comprensión de que todos son importantes en la escuela: si yo creo que mi rol como director es el determinante, tengo un concepto, no necesito al resto y mi autoridad pasa a ser un ejercicio del poder escasamente democrático aun cumpliendo con preceptos de la democracia. Hay una diferencia. Un precepto de la democracia puede ser: “Yo quiero una escuela plural e inclusiva”, que es un desafío de la democracia, pero para adentro no hay voces que promuevan el debate del proyecto educativo y a veces ni siquiera está la llamada inclusión o deposito la responsabilidad de la inclusión sólo en el alumno, por ejemplo. Ahí hay una contradicción entre el discurso de lo democrático y las prácticas de la democracia.

Entonces, creo que la relación es enorme, pero justamente el proceso importante que estamos viviendo los argentinos con todos los matices, lo que nos gusta y lo que no nos gusta, es comprender cómo se distribuye el poder. Cuando uno habla de distribuir las riquezas habla de distribuir el poder, porque todos sabemos que no solamente es un tema de justicia social, sí que todos sabemos que el poder económico demasiado concentrado en pocas manos es un poder que no habilita derechos, que no garantiza justicia y que normalmente impone las condiciones de quienes generalmente manejan el poder. Lo mismo pasa en la escuela, en este caso con el poder cultural. Entonces, este cambio de relación entre el ejercicio entre la autoridad y el poder, primero, creo que están siempre hermanados, lo que pasa es que el que no tiene autoridad también es parte del poder; que podamos discutir los acuerdos de convivencia es también una distribución del poder que no reniega de las responsabilidades que tiene cada uno; la constitución de consejos de convivencia es una distribución del poder, y ahí están los que tienen la autoridad que marcan las leyes, los estatutos y otros que no tienen autoridad pero tienen palabra.

Los profesores que nos ayudaron en la época de juventud a marcar, son lo que tuvieron capacidad de diálogo, los respetábamos por lo que nos daban, no porque podían aplicar sanciones.

Yo creo que el orgullo de todo profesor es que a uno lo respeten por lo que brinda, por lo que da. Es importante que el docente tenga coherencia, que haga lo que dice que va a hacer, que pueda brindar la clase, muchas veces uno asocia en pedagogía al relato único unidireccional que lo que uno dice es lo que el alumno debe saber y después le demando lo que yo dije. La verdad es que no funcionan así las civilizaciones, pretender eso es ignorar todo lo que ha hecho la civilización a lo largo de la historia, que fue recibir las transmisiones y con ellas ejercer libertad. Esa libertad implicó a veces sostener esa transmisión tal cual, pero porque se analizó que era buena; pero la mayoría de las veces esa transmisión fue reelaborada y puesta en todos los campos desde el ético, el político, desde el social, desde el artístico, desde el tecnológico, se hicieron cosas nuevas, si no, no habría evolución. Ésa es una dinámica de la transmisión pedagógica, también entenderla nos hace ser distintos como profes, porque yo brindo, ahora mis alumnos en ese testimonio cultural que reciben, se debe resignificar constantemente. Esto es un proceso.

Hay un tema esencial, hay una suerte de principio para la actividad en la vida pedagógica que es la confianza. ¿Puede un docente entregar en plenitud lo que posee, que son saberes, actitudes,

oportunidades y juegan valores en las distintas oportunidades, en forma plena si no tiene confianza en el otro? El otro es el alumno, la primera confianza es que todos pueden, la primera confianza es saber que todos tienen capacidades. La primera confianza es reconocer que el estudiante también tiene interés, que a veces yo no puedo dar en la tecla de ese interés, pero es un desafío de mi profesionalidad, mi formato único no tiene por qué ser interesante para todos. Imaginemos en esta sociedad tan tecnologizada donde los jóvenes participan de una práctica cultural, donde los adultos no hemos tenido la misma pertenencia con el uso de las nuevas tecnologías, todavía seguimos prefiriendo el libro que leerlo en la computadora. Si yo pretendo que los chicos se adapten sólo a mi forma, me parece que ese ejercicio de poder inhabilita a los chicos. Parte de la profesionalidad que deben tener los docentes y la escuela es poder trabajar con las prácticas culturales que tienen los jóvenes, si no es muy difícil el diálogo y alcanzar el interés. Y no estoy diciendo que el profesor tenga que tener las mismas prácticas que los jóvenes; no, podemos tener prácticas propias, no abandonar la tiza y el pizarrón, podremos no abandonar los libros, pero nosotros tenemos que comprender que nuestros jóvenes tienen otros modos de acercarse a los textos y nuestra obligación profesional también es conocerlos.

¿Puede un arquitecto construir sin conocer los materiales, los nuevos materiales, un médico puede actuar sobre su paciente sin conocer lo que hace? Un director debe conocer las nuevas culturas juveniles, que no son sólo las costumbres, lo que le gusta a los chicos, sino es el modo de operar en la sociedad, porque esto es la cultura, cómo se vinculan socialmente, no sólo que les gusta, también qué les interesa, qué no les gusta, cómo se relacionan con el otro. A nosotros nos cuesta y yo creo que son cosas que nosotros traemos de nuestras formas culturales, que es bueno que se las transmitamos a los jóvenes, pero también es bueno que conozcamos las nuevas culturas de los jóvenes.

¿Cómo definiría usted el concepto de autoridad?

La autoridad implica el ejercicio del liderazgo educativo que tiene que llevar adelante el equipo directivo, implica analizar todos estos componentes. Un equipo directivo que quiera que su escuela funcione en torno a estas ideas, estos valores, va a tener que hacer el esfuerzo, primero siempre con el dialogo, yo no creo en imposición de metas, nadie se preocupa por alcanzar las metas si no está convencido. Cuando no hay convicción lo que surge es el hagamos como que... o me resisto en forma abierta u oculta. Hagamos como que, total no pasa nada.

Primero, un líder que hace, convence, persuade al otro y lo convoca; hacerlo sentir parte del proyecto es lo primero. Hay directivos que tienen un discurso fantástico, pero la escuela sigue con los viejos hábitos o sea el cambio ha sido un cambio discursivo. A uno le gustaría que siempre el discurso fuera puesto en acto, a veces no llega al mismo tiempo, pero estoy seguro de que no puede haber puesta en acto si primero no hay discurso. La palabra es esencial, marca sentido, ayuda a comprender, a abrir visiones, abre todas las perspectivas y miradas posibles.

¿Qué cuestiones advierte usted que ponen en cuestión la autoridad del directivo de la escuela secundaria?

Primero, el individualismo de todos. Lo pone en cuestión la familia, que cree que sus derechos son más importantes que el sentido general de la escuela; lo pone en cuestión el director, que no logra comunicarse, ni logra interpretar al alumnado que tiene en su escuela, ni a las necesidades de su comunidad. La respuesta por contrapartida es el no respeto, por la falta de identidad que se pone en riesgo cuando no hay proyecto de conjunto, cuando los profesores se ocupan de lo suyo y el resto no importa. Un director tiene la función de organizar a todos: docentes, preceptores, secretarios, coordinadores de curso, alumnos. Yo creo que ese individualismo que viene a fraccionar el sentido de la escuela es lo que pone en riesgo la autoridad docente, ahora creo que el principal riesgo es no tener convicciones de ese liderazgo, de ejercerlo o abandonar el deseo de ejercer ese liderazgo.

Sobre el profesor que tiene varias escuelas, el director tiene la tarea, sabiendo que no puede el 100%, de que se integre a algunas actividades para formar parte de la escuela, para formar parte de un proyecto. El director que no se integra a la comunidad, que no puede trabajar con la comunidad, tiene que aprender a hacerlo porque si no, pierde autoridad. También es importante que apoyen al director las autoridades públicas, que no quiere decir no sancionar, pero es importante el apoyo. Que exista una autoridad pública que descalifique al director es gravísimo, dentro de la escuela es gravísimo. También debe acompañar para ayudarlo a mejorar su práctica, el Ministerio no es alguien que mira y premia o sanciona, que éstas son prácticas históricas; es importante también acompañar, orientar, es toda una transición que implica este cambio de mentalidad. No es fácil.

¿Agregaría alguna otra pregunta o comentario?

No.

ENTREVISTA A FUNCIONARIO 9

Desde su perspectiva, ¿qué capacidades se requieren para ejercer el cargo directivo en la escuela secundaria actual?

La función de un directivo es, en primer lugar, conducir la institución educativa. Qué significa conducir: en primer lugar, definir claramente el proyecto educativo institucional, esto es qué perfil de alumnos espera la escuela poder formar, cuáles son las condiciones que posibilitan u obstaculizan ese perfil, cómo trabajar de manera conjunta los profesores y cómo establecer estos acuerdos básicos que le permitan a la escuela tener un clima que garantice los procesos de enseñanza – aprendizaje. Esta tarea, que es central, implica que todos los días tenga la posibilidad de atender no sólo las urgencias a las que está sometido permanentemente y diariamente un director por las dificultades que pudieran surgir en el desarrollo de las clases, sino también la posibilidad de realizar un trabajo con todos los actores escolares, de modo tal de darle una perspectiva más de proyecto a la escuela y no sólo estar atendiendo la inmediatez o las urgencias de los problemas. Me parece que éste es el punto más crítico de la conducción, porque muchas veces se le plantea al director que debe tener una agenda y en general, el director puede plantear la agenda, pero a veces ocurren situaciones inesperadas que lo corren de ese lugar y debe estar resolviendo el conflicto que surge en lo inmediato. Lo que no puede perder es la perspectiva de aquello que define como proyecto educativo. Por otro lado, entiendo que en el contexto actual la primera cuestión que debe pensar un director es cómo garantiza la permanencia y el egreso de los jóvenes en la escuela secundaria, atendiendo al carácter obligatorio que tiene hoy la escuela secundaria y, sobretodo, cómo pone esto de la inclusión en correspondencia con los resultados de aprendizaje.

Una de las dificultades mayores que uno observa es que no hay una comprensión en construir el proyecto educativo con base en los resultados que la escuela genera. Poder pensar el proyecto significa anualmente y a partir de un diagnóstico previo del año anterior, ver qué cuestiones deberá ajustar esa institución para poder orientar la tarea que tiene en el presente año. Y en esto el director juega de hecho un lugar estratégico. Las dificultades mayores en el sentido de poder ejercer el poder tienen que ver con que uno debe conducir un proyecto colectivo, con distintos actores, sean docentes, alumnos o padres; en el que hay que tratar de poner en juego las distintas demandas que efectúan esos actores atendiendo a que de alguna manera eso no termine obturando la perspectiva que se tiene de lo que debería ser la escuela. La verdad es que cuando un directivo piensa un proyecto educativo en función de lo que aspira o sueña que debería ser

la escuela, tiene que poder articular las distintas voces que circulan, porque un proyecto educativo no es un proyecto sólo de una persona, sino que por esa perspectiva de institucionalización y de ser una expresión colectiva debe recoger las distintas voces. Esto se constituye en una barrera o dificultad, porque sobre los modos de concebir el lugar de la escuela hay distintas miradas y eso demanda que el directivo, respetando la diversidad de opiniones, pueda encontrar los puntos en común y articular a partir de allí, subrayando que lo que piensa es lo mejor para los sujetos que aprenden.

Tiene que tener una cierta capacidad de liderazgo, esto es de poder tener una impronta de autoridad tal que puede conducir grupos en el sentido de que el grupo la reconoce por la expertez que maneja y en ese aspecto, habilita y reconoce su palabra y su trabajo. Tiene que tener capacidad de escucha porque un director en esto de tener que articular los sentidos diversos que se juegan en una escuela, tiene que tener mucha capacidad de escucha y tiene que tener la habilidad de poder interactuar con tres actores que tienen necesidades y demandas diferentes como los docentes, los padres y los alumnos. Poder no sólo darle la palabra y la participación, sino también poder sintetizar sus demandas y filtrarlas en función de lo que es el proyecto colectivo. A veces los alumnos pueden tensar hacia un espacio donde se ponga en juego la autoridad del docente y el director tiene que tener el equilibrio suficiente de no jugar un lugar casi falsamente democrático por ganarse la simpatía de los alumnos, poniendo en tensión a los docentes, o lo mismo los docentes con los alumnos o con los padres. Me parece que se requiere un cierto equilibrio para responder a las distintas demandas que hay en una escuela.

¿Cuáles son los obstáculos y/o dificultades que usted identifica para ejercer la autoridad de la función?

En realidad uno como director lo que debería proponerse es que todos los alumnos de su escuela puedan permanecer y egresar con aprendizajes de calidad, esto es cómo va pensando alternativas que eviten la línea del fracaso escolar, por lo tanto, que eviten situaciones de repitencia, que evite situaciones de sobreedad o de abandono de la escuela, atendiendo a la enorme complejidad en la que hoy se da la escuela secundaria. Hoy los jóvenes están cruzados por una serie de problemáticas que la escuela tiene que empezarse a plantear y tiene la obligación, por lo menos ética, de poder atender a esa problemática que no tiene sólo que ver con las materias específicas que se espera que un alumno aprenda. Poder mirar a los jóvenes estudiantes desde una perspectiva integral es atender a sus trayectorias que no sólo tienen que ver con lo cognitivo sino con lo sociocultural, con lo emocional y en ese aspecto es complejo

el tema, pero si uno lo tiene como perspectiva y logra tener, construir un equipo docente que pueda mirar jóvenes desde esta perspectiva más integral, seguramente podrá trabajar más tranquilo como director.

Uno de los temas que es un obstáculo son las condiciones de trabajo que tiene la escuela secundaria, con profesores de horas cátedras que no tienen posibilidades de interactuar de manera conjunta y desde esa perspectiva el alumno de colegio secundario es visto casi disociado, basta con que uno entre a una sala de profesores para que uno escuche hablar de un alumno con percepciones absolutamente diferentes, dependiendo del área o del profesor que hable. Poder articular esas visiones, para que se pueda construir esa imagen de ese alumno, que pueda hacer síntesis de todas esas opiniones es un esfuerzo de trabajo colectivo que no siempre está dado como espacio en la escuela secundaria. Insisto, por el tipo de condiciones laborales, que hace que un profesor depende de la cantidad de horas cátedras, de acuerdo con la distribución de su carga horaria participe de esta perspectiva integral. ¿Cuáles son las dificultades? Las dificultades más serias que tiene un director cuando tiene que tomar una decisión es cómo articular los distintos intereses de los actores que están involucrados en el conflicto que fuese sobre el cual hay que decidir.

Entonces, si uno tiene que tomar decisiones en un sentido de la tarea pedagógica, hay que saber que seguramente aceptarás intereses de algunos docentes que no estarán de acuerdo con determinados enfoques y que uno deberá hacer la discusión pertinente para hacerlos poner en esa línea de aquello que se acuerda de una manera mayoritaria. Cuando hay que intervenir en conflictos donde hay alumnos y hay docentes, uno también tiene que tomar decisiones a veces que afectan a algunos de estos actores y esas decisiones tienen que ser con base en que sea la mejor respuesta al conflicto y no a quién es el actor interviniente.

Decidir siempre implica una situación de riesgo, pero la no decisión es la peor de las decisiones. En realidad cuando un director no toma decisiones y deja a los actores sin una respuesta clara por parte de autoridad, lo que hace es generar una situación de mayor conflictividad y sobre todo, poner en cuestionamiento a la propia autoridad del director.

¿Considera que el género influye en el ejercicio de la autoridad?

No, la autoridad, la verdad es que no es una cuestión de género. Hay autoridad independientemente de la condición sexual del director: se tiene o no.

Porque uno conoce algunas directoras muy buenas y directores muy buenos que no tienen que ver con su condición de hombre o mujer. Socialmente, puede haber una representación de que son los varones los que aparecen ligados a aportar mayor sentido de autoridad, pero como la autoridad es una construcción social, en la medida en que se pueda ir construyendo cotidianamente se desdibujan esas representaciones.

Para usted, ¿cuál es la relación entre autoridad y poder?

Tener autoridad significa estar legitimado como la persona capaz de conducir esa institución por los distintos actores que conforman esa institución. Y estar legitimado no quiere decir que acuerden con tu forma de pensar, sino con los modos en que tomás las decisiones, independientemente que se acuerde o no se acuerde. Se reconoce que esas decisiones están tomadas con base en fundamentos de razón y no a cuestiones de subjetividad o cuestiones personales.

En general, lo que uno ve, que una de las mayores dificultades que tiene un director es el reconocimiento por parte de sus colegas. Y los modos en que los colegas pueden reconocerte como autoridad es cuando uno da como testimonio o puede demostrar expertez en el dominio propio del campo educativo. Y en este aspecto, más que manejar una disciplina, más que manejar una materia, lo que tiene que tener un director es un conocimiento acabado de los fundamentos pedagógicos y educativos del proyecto que conduce. Legal y estatutariamente, el cargo significa la posibilidad de conducir una institución educativa del nivel que corresponde y la responsabilidad de poner en marcha un proyecto educativo que atienda a las características y dé respuesta a los sujetos que aprenden. Esto desde el punto de vista legal, pero el poder, en realidad, no viene con el cargo. Sólo porque se me designe en el cargo de directora no resuelve este lugar clave que significa la conducción de las instituciones. Para poder conducir hay que legitimar ese lugar y se legitima a partir de una construcción cotidiana que, de alguna manera, pone en evidencia capacidades ligadas a la autoridad y deben ser reconocidas por los distintos actores que forman la institución

¿Cómo definiría usted el concepto de autoridad?

La autoridad significa que hay un reconocimiento de que las acciones que orientas o que tratás de que se lleven a cabo surgen producto de una orientación, pero también de un consenso que permite que la mayor parte de los actores entiendan los sentidos de las decisiones que se toman.

Me parece que muchas de las dificultades en el sentido de los límites o de la ausencia de autoridad, tienen que ver con no tener claro el sentido que le impone su propia gestión. El ideal de autoridad es el de una autoridad democrática, una autoridad que ejerza una función de tal (tener el poder para la toma de decisiones, conducir la escuela), pero que sea también el resultado del consenso de los actores que debe conducir. Conducir a sus distintos actores y, en este sentido, hablando específicamente de la escuela, es situar al director como responsable primero y último del proyecto educativo institucional. Pero ese proyecto es el resultado de un trabajo colectivo y de apropiación de todos los actores que conforman la escuela. Una autoridad democrática que busca consenso no se corre del lugar de asimetría, de cualquier manera, frente a la toma de decisiones, debe ejercer la autoridad que le implica el lugar que está ocupando y también debe asumir con toda la responsabilidad el mandato que le significa el desempeño de dicho cargo, aun a riesgo de equivocarse en la toma de decisiones.

¿Qué cuestiones advierte usted que ponen en cuestión la autoridad del directivo de la escuela secundaria?

El cuestionamiento es un tema de permanente presencia en la discusión académica, pero también en todo ámbito donde se piensa y se toman decisiones sobre la vida de la escuela. A nivel de las instituciones educativas, se han generalizado una serie de argumentos sobre “el pasado glorioso de la autoridad”. Se percibe un presente debilitado, sin condiciones para un ejercicio pleno. El poder político, la acción estatal, las demandas de lo burocrático, lo mediático, el accionar de los padres, de los propios estudiantes, todo y todos pueden más que ellos. Están expuestos a situaciones que los exceden, que otros deciden o definen. Creo que habría que comenzar por recuperar el sentido de la autoridad como una acción de mediación que involucra y compromete a quien la ejerce en un algo mayor. Este sentido de pertenencia inscribe a la autoridad en una posición que media entre un conjunto de definiciones políticas que encuadran, que dan sentido y direccionalidad al hacer, y un colectivo que desarrolla tareas dentro de ese encuadre. Desde esta perspectiva, ejercer autoridad es generar cohesión en torno de una idea, iniciativa, tarea o proyecto.

Es probable que los actuales directores no puedan visualizar su filiación al proyecto político educativo para nuestros adolescentes y jóvenes porque o bien ven en esta acción un desafío que no están dispuestos a asumir, entre otras razones, porque perciben que están solos en esta decisión o bien porque el esfuerzo no va a redituarse en mejores condiciones profesionales de trabajo.

En ambas posibilidades lo que se pone en cuestión es la capacidad de cambio del proyecto político. Más allá de la complejidad que el tema conlleva, es concreta la ausencia de espacios sistemáticos de trabajo al respecto o su reducción, en muchos casos, a reflexiones y producciones de carácter instrumental. Enfrentamos un problema político de gran envergadura y de consecuencias importantes en torno de la aspiración de redefinir la escuela secundaria y mejorar su capacidad educadora

¿Agregaría alguna pregunta o comentario?

Yo estaría preguntando cómo este pasaje del modelo selectivo, es decir, de una escuela basada en el modelo selectivo a una escuela para todos, afecta o no el concepto de autoridad en la escuela. Porque no es lo mismo conducir una escuela en la que yo tenía el poder de decidir quiénes eran los que se quedaban y quiénes eran los que se iban, a tener que decir: “Ahora tengo que trabajar con todos y lo que tengo que hacer es generar estrategias para que estos chicos que inicialmente no iban a la escuela secundaria, hoy están en la escuela secundaria”. Esto es vital en la escuela, esto es lo que está generando los mayores problemas a los directivos porque se tienen que enfrentar con los docentes.

ISBN 978-987-602-365-8



comunicarte
Editorial

FACULTAD
DE EDUCACIÓN

