



Universidad de San Andrés

Maestría en Educación

EL REVÉS DE LA TRAMA

El director general y la cultura institucional: una relación mutuamente influenciada

Autor: María Marta Taurozzi

Mentora: Mg María Victoria Abregú

Firma de la mentora

Junio 2020

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de San Andrés y de manera muy especial a Angela Ainsenstein que supo acompañarme cálida y rigurosamente para terminar esta etapa.

A Vicky Abregú, mi mentora, por confiar en mi y guiarme sin descanso mostrando un compromiso que excedió largamente su rol de mentora.

A mi familia que siempre acompañó mis proyectos y me allanó el camino para que llegar hasta acá fuera más fácil.

Al los Colegios: Jesús en el Huerto de los Olivos y Santa Teresita del Niño Jesús que me recibieron cálidamente y me ayudaron a crecer como docente y como directora.

A los entramados de los que formé y formo parte apasionadamente siempre tratando de estar a la altura de las circunstancias.

A María Eloisa, Alicia y Ana María, directoras que quizás sin saberlo y sin proponérselo me enseñaron a ser directora.

A todos aquellos que depositaron su confianza en mi proponiéndome variados y complejos desafíos.

A los directores de la muestra, por su tiempo generoso, desinteresada y sensible participación y frondosa memoria. El recorrer sus trayectorias me ayudó también a recorrer mi propia historia.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN	1
Relevancia del problema de investigación en el contexto actual	3
Preguntas que orientan la investigación	7
Síntesis metodológica	8
Organización y estructura de la tesis	9
CAPITULO 2 ANTECEDENTES QUE ORIENTAN LA INVESTIGACIÓN	11
CAPÍTULO 3 MARCO TEÓRICO	21
1.La cultura institucional	22
2.Los directivos	34
3.La dinámica institucional	45
4.Prácticas de liderazgo como área de confluencia entre el director y la dinámica institucional	60
CAPÍTULO 4 MARCO METODOLÓGICO	73
1.Caracterización del diseño de investigación	74
2.Selección de la muestra	81
3.Etapas en la organización y sistematización del material recogido	85

CAPÍTULO 5	
HILVANANDO RELATOS	87
1.Percepción de la cultura institucional	89
2.Procesos de socialización, construcción del rol e identidad directiva	95
3.Prácticas de liderazgo como confluencia entre la gestión del director y la dinámica institucional	102
CAPÍTULO 6	
ZURCIENDO LA TRAMA	113
CAPÍTULO 7	
CONCLUSIONES	120
1.Los hallazgos y las conclusiones	120
2.Orientaciones para próximos trabajos de investigación	130
3.Palabras finales	131
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133

ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS

CUADROS

Cuadro 1. Categorías para la descripción y análisis de la cultura institucional	34
Cuadro 2. Características de cambios de primer y segundo orden	57
Cuadro 3. Directivos participantes	83
Cuadro 4. Características de desempeños posibles según las prácticas de liderazgo desplegadas y la construcción de vínculos	127
Cuadro 5. Características de desempeños posibles según las prácticas de liderazgo desplegadas y la construcción de vínculos (Personalizado)	129

FIGURAS

Figura 1. Esquema de la síntesis del abordaje elegido	21
Figura 2. Niveles de la cultura institucional	30
Figura 3. Modelo cultural de Hargreaves	32
Figura 4. Tipología de culturas escolares.	33
Figura 5. El ciclo del cambio de la cultura	59

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

“...imaginar el trabajo del director como un puente. El trabajo del director como el que une, el que articula, el que permite un ida y vuelta, el que acorta distancias y hace viables los sueños compartidos. Un puente que pueda acercar caminos. Un puente que da lugar al despliegue de ideas y acciones que entusiasman, que emocionan, que buscan un mejor futuro para todos...” (Marturet et al, 2010:92).

Este trabajo de investigación responde al genuino interés por analizar la gestión directiva en general y la gestión del director general¹ en particular. Esta inquietud surge de mi propia práctica como directora general y del proceso que transité construyendo mi rol en una dinámica institucional que me precedía. A lo largo de mi recorrido, encontré colegas que lograban convertirse en verdaderos agentes de cambio, mejorando sus instituciones y otros que, a pesar de su compromiso y profesionalismo, no lo conseguían. Esta investigación se basa en una iniciativa que se lleva a cabo en una Diócesis del conurbano bonaerense donde, a partir de la entrada en vigor del Reglamento General de Escuelas (Res. 2299/11) se amplía a mayor cantidad de instituciones diocesanas, la posibilidad de contar con el cargo de director general. En el mismo partido, seis colegios diocesanos con características bastante semejantes en cuanto a matrícula, antigüedad, estructura y nivel socioeconómico de sus alumnos inauguran este rol a pedido del Obispado.

Los “nuevos” directores tienen varios puntos en común: comparten el hecho de haber sido nombrados por el Obispo, presentan un perfil particular orientado hacia la gestión de instituciones educativas en clave pastoral y muestran líneas de pensamiento consonantes. Dado

¹ Salvo que se especifique lo contrario, cuando hablamos de director hacemos referencia al director general.

su desempeño en instituciones católicas, comparten una mirada cristiana de la vida y del mundo, ubicando los valores evangélicos como vertebradores del proyecto de vida. El aspecto pastoral matiza las formas de hacer, de actuar, de vincularse y de proyectarse, involucrando todas estas dimensiones. Nuestro estudio se lleva a cabo en instituciones que se identifican con esta mirada pastoral donde el evangelio atraviesa la cultura y, en este marco, se espera que el director general no sólo cuente con las competencias necesarias para gestionar su institución, sino que sea el motor de una institución católica comprometida con su identidad.

Los directores designados para este rol difieren entre sí en algunos aspectos de su trayectoria, en la formación académica específica y en la procedencia. Algunos son elegidos desde dentro del equipo de conducción de sus instituciones, es decir ya eran directores de nivel, mientras que otros son convocados a través de una búsqueda externa. Si bien todos los directores cuentan con un mandato claro y líneas pastorales específicas, cada uno de los directores se inserta en una escuela en marcha, con una dinámica que le es propia, dentro de una cultura institucional particular con variables contextuales únicas y singulares. El director diseña un proyecto de gestión matizado por una cultura institucional que le imprime su sello distintivo y por lo tanto, la amalgama entre cada director y la institución se traduce en abordajes diferentes. Esta situación resulta clave a la hora de elegir el tema de investigación.

Podemos anticipar provisoriamente que cada director general despliega ciertos procesos y estrategias al gestionar una institución en particular. Por un lado, esta institución posee una cultura que le es propia que favorece o inhibe los procesos de mejora y que a su vez se traduce en una dinámica institucional determinada. El director general lleva a cabo el doble ejercicio de acomodarse y, al mismo tiempo, ir haciendo uso de sus habilidades para interpretar las variables que el contexto le provee. Cada institución tiene su lado reconocible y explícito y el lado oculto e implícito. Las configuraciones en las cuales se va tejiendo cada trama son únicas, particulares y contingentes. Se espera que el director logre ver el revés de la trama tejida por la cultura sobre sus propias contradicciones (Fernández, 1994). Complejizando esta postura podemos decir que el lugar que el director ocupa en la dinámica institucional, decodificando la cultura y llevando adelante los procesos de transformación necesarios, juegan un papel preponderante en los procesos institucionales. Planteamos como posible hipótesis de nuestro trabajo, la necesidad de que el director logre interpretar la cultura institucional, pase a formar parte de la red de vínculos vigentes y se convierta en un eslabón fundamental en la dinámica

institucional para poder funcionar como facilitador y promotor del desarrollo del proyecto institucional.

Relevancia del problema de investigación en el contexto actual

La institución educativa tiene que enfrentar hoy problemáticas de diversa índole: la escuela ya no posee el monopolio en la distribución del saber (Castells, 1999), se ha ampliado el acceso a la educación de los sectores sociales antes excluidos, los escenarios son cada vez más inciertos, cambiantes y turbulentos y los factores sociales y económicos atraviesan cada vez con mayor fuerza a la escuela. Como lo describe Romero (2016):

Mientras nos deslizamos vertiginosamente en este siglo XXI lleno de sorpresas, de sortilegios tecnológicos donde se derrumban las certezas que eran mojones en el camino, y mientras las instituciones, como la familia, se presentan como configuraciones abiertas con roles imprecisos e impredecibles, donde la autoridad no viene de suyo, sino que hay que conquistarla y el conocimiento no reconoce fronteras (Romero,2016:13).

Brailovsky (2012) sostiene que, en este marco, se pone de manifiesto un contexto de “instituciones desfondadas” (Lewkowicz 2004: 114), donde encontramos nuevas formas de subjetividad, es decir nuevas formas de organizar los procesos de sentido y significado que surgen de acuerdo a los diferentes espacios en los que el sujeto actúa. Entre la escuela y esas nuevas formas de subjetividad se presenta un quiebre, un desacople, un desfasaje que lleva a buscar nuevas coordenadas para encontrar una mutua adecuación. Los saberes escolares, la disciplina y las identidades del alumno y del docente son centrales a este planteo y quedan en un espacio de interpelación ante las variadas demandas de la sociedad.

Las instituciones educativas se insertan hoy dentro de ese contexto de complejidad y es precisamente allí donde el director tiene que ser garante de un mandato fundacional en una situación de intemperie (Giddens,1995). Desde su análisis Nicastro (2001) sostiene que:

Trabajar en la escuela requiere de un encuadre de inteligibilidad que ponga en evidencia las condiciones que estos tiempos dan: incertidumbre, provisionalidad, vacancia de componentes fundamentales, configuraciones de situaciones contrapuestas, activación de puntos de conflicto y resquebrajamiento del orden simbólico (Nicastro,2001:34).

Moscato (2015) plantea que las escuelas católicas no han quedado al margen de ese escenario ya que, si bien fueron instituciones creadas para el amparo, hoy las encontramos desamparadas y destituidas. Los desencuentros, la pérdida de los vínculos afectivos, la distorsión de roles, la falta de comunicación, la intolerancia, la renuncia a un ideal que ya no se busca, han conducido en mayor o menor grado a una crisis de autoridad y de identidad. El autor enfatiza que el verdadero desafío de la educación católica en este contexto incierto es brindar horizontes de sentido que posibiliten proyectos de vida, arraigo espiritual y un andamiaje de referencia simbólica.

El director entonces, dentro de estas variables contextuales complejas, es llamado a realizar este trabajo educativo, artesanal, delicado y fascinante, que se lleva a cabo en un ambiente tanto incierto como diverso. Uno de los mayores desafíos para abordar la tarea es disponerse a gestar y a gestionar un proyecto institucional centrado en la enseñanza y los aprendizajes, y hacerlo apasionadamente, en el mundo, desde la escuela y con los otros (Romero, 2016). Para poder hacerlo, el sujeto director necesita ser lo suficientemente sensible para leer las pistas que el entorno le brinda y poseer un encuadre teórico que le ayude a interpretarlo. La perspectiva de Pinto (2004) resulta inspiradora y brinda pistas para interpretar el contexto de desempeño del rol directivo, asumiendo que, para gestionar, se requiere un profundo conocimiento de la dinámica institucional:

Se trata de pensar nuestras escuelas comprendiendo el entramado complejo de pasado, presente y futuro que las configura y que da lugar a ciertos modos de hacer, pensar y construir significado. Me atrevo a decir que mucho de nuestro trabajo en la dirección escolar tiene que ver con esto, aunque no siempre de manera deliberada, sistemática y consciente. Cuando pensamos en nuevos proyectos, cuando tomamos decisiones en relación con problemas emergentes, cuando acompañamos a maestros a pensar sus prácticas, cuando conversamos con los padres de familia, cuando observamos los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos e identificamos las dificultades que debemos resolver, siempre estamos de algún modo operando desde una comprensión de la cultura escolar. Nos movemos con un conocimiento más o menos explícito de cómo es y cómo se hacen las cosas en nuestra escuela. No gestionamos en un vacío cultural, por el contrario, gestionamos con un profundo conocimiento de nuestras instituciones y es por eso por lo que estamos en condiciones de favorecer ciertos cambios, implementar nuevos proyectos y trabajar en la mejora continua de la escuela (Pinto, 2019:26).

La gestión del director surge de lo que se podría definir en forma metafórica como una avenida de doble circulación (Fullan, 1996) donde el directivo aprende del entramado social

tanto como la red actores sociales aprenden de él. Su actuar, siempre en relación con los demás, puede revertir o perpetuar situaciones que derivarán en escenarios que tiendan a alterar o a blindar la cultura institucional. Gather Thuler (2004) pone de manifiesto que:

La cultura de una institución escolar se construye activamente a partir de los actores, incluso cuando buena parte de esta construcción es inconsciente. A fin de cuentas, se trata de un proceso dinámico, evolutivo, un proceso de aprendizaje. La cultura se estabiliza como un proceso de reglas de juego que organizan la cooperación, la comunicación, las relaciones de poder, la división del trabajo, las formas de decisión, las maneras de actuar e interactuar, la relación con el tiempo, la apertura al exterior, la situación de la diferencia y la divergencia, y la solidaridad (Gather Thuler, 2004:89).

Las instituciones educativas son objetos culturales, marcan espacios tanto imaginarios como geográficos y simbólicos, generando una cultura escolar que le es única y característica. Dentro de este marco está inserto el sujeto que está siendo director, con su propia identidad, investidura y saberes. Surge así un proceso de determinaciones mutuas donde el director es influenciado por diferentes factores que resultan de la ósmosis entre el entorno y los elementos propios de la dinámica institucional. El director opera, por un lado, como garante de los contenidos históricos y fundacionales de una institución determinada y, por otro, es retroalimentado por el entramado institucional en constante evolución que lo involucra inevitablemente en los procesos de cambio. Anderson (2010) describe la función del director como la de un “catalizador” (Podestá, 2011) explicando que un catalizador es un ingrediente clave que promueve la combinación de otros elementos del sistema y que, sin su presencia, no sería posible. En la misma línea, la evidencia empírica sugiere que los directores marcan la diferencia en el proceso de mejora escolar (Augustine et al., 2009; Berman & McLaughlin, 1977; Bossert, Dwyer, Rowan, & Lee, 1982; Coburn, 2005; Grissom & Loeb, 2011; Hallinger & Murphy, 1985; Leithwood & Montgomery, 1982; Louis & Kruse, 1995; McLaughlin & Talbert, 2006; Purkey & Smith, 1985; Rosenholtz, 1989; Waters, Marzano, & McNulty, 2003 en Spillane, 2014).

De manera análoga, el papel que juega el director es tanto crítica como fundamental. El director no actúa en el vacío sino en una institución con un entramado particular. Desde la mirada de López Yañez (2005):

Las instituciones son sistemas, es decir, conjuntos de elementos fuertemente relacionados entre sí. Su principal elemento es el elemento humano, los sujetos, y éstos son ya, por sí mismos, sistemas

dinámicos o, lo que es lo mismo, complejos; con lo cual no podemos por menos que pensar que los sistemas que ellos forman son, a su vez, complejos y dinámicos (López Yañez,2000:5).

Tomamos los aportes de Delgado (2010) quien define el concepto de liderazgo como un fenómeno social inscripto en un entramado determinado. Es decir confluyen las características del grupo en un contexto particular y el desempeño del sujeto que gestiona atendiendo a las complejidades del entorno. Dicho de otro modo, los directores sólo pueden desplegar las tramas de liderazgo en combinaciones relacionales que se dan en variables contextuales específicas. En estas situaciones singulares de relaciones sociales, el líder es habilitado y se le otorga en forma tácita la potestad de dar dirección y sentido a sus acciones. Jabif (2007) explica que los escenarios actuales requieren directores que desarrollen su capacidad de liderazgo a fin de:

- ✓ Influir en la definición de los grandes lineamientos de las prácticas colectivas
- ✓ Establecer una impronta institucional que se traduzca en un determinado estilo de gestión, ciertas modalidades de vinculación y un clima de trabajo particular
- ✓ Articular y retroalimentar una cultura institucional que sostenga y organice el centro a través de valores, principios y normas que marquen el rumbo de las prácticas colectivas

El director es parte de los procesos que se llevan a cabo en la dinámica institucional. Adherimos a la definición de dinámica institucional propuesta por Bleger (1964), quien la define como la capacidad de la institución de problematizar las dificultades y encarar acciones para buscar soluciones. En otras palabras:

(...) el mejor grado de dinámica institucional no está dado por la ausencia de conflictos, sino por la posibilidad de explicarlos, manejarlos y resolverlos dentro del marco institucional, es decir, por el grado en que son realmente asumidos por sus actores o interesados en el curso de sus tareas y funciones (Bleger,1976 en Nicastro,1993:137).

En la misma línea, Castoriadis (1999) sostiene que en toda institución se plantea un interjuego o dinámica entre las fuerzas instituidas, representadas metafóricamente por las raíces, dando cuenta del mandato fundacional, y las instituyentes, que serían las ramas al cielo, dando lugar a lo nuevo, a lo que surge y se agrega a lo “dado”. Auxiliados por las leyes de la física, lo podríamos interpretar como un sistema de fuerzas de igual dirección y distinto sentido. Dentro de este entramado, el director es un actor institucional privilegiado, que cuenta con el

poder formal y que puede, bajo ciertas condiciones, erigirse como referente de su grupo de pertenencia, formando parte de un sistema complejo e interviniendo en la dinámica institucional que lo sustenta. Muy relacionado con este último concepto, abordamos la concepción de gestión institucional siguiendo la perspectiva de Nicastro (2008) quien sostiene que:

Al referirnos a la gestión institucional no sólo se alude al paradigma que la define desde la administración, los procedimientos, las técnicas, la toma de decisiones y la puesta en marcha de proyectos. Reconocemos además a la gestión institucional como espacio de intermediación entre unos y otros, entre el adentro y el afuera, y de expresión de actos y estilos de trabajo (Nicastro, 2008:1)

Preguntas que orientan la investigación

¿Cómo se inserta el director general en una institución en marcha que ya posee una cultura institucional propia?

¿Cómo percibe el director general la cultura escolar de la institución en la cual se inserta?

¿Cómo se vincula el director general con los otros para construir su rol y desarrollar su identidad?

¿Cómo percibe el director general las dinámicas tendientes a facilitar y promover el desarrollo del proyecto institucional?

¿Siguen los mismos patrones aquellos directores institucionales que ya ocupaban otro rol en la institución comparados con los convocados externamente?

Basándonos en las inquietudes expuestas, planteamos los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo General

- ✓ Describir y analizar el proceso de incorporación del rol de director general en seis colegios diocesanos del conurbano bonaerense y su relación con la cultura institucional vigente.

Objetivos Específicos

- ✓ Describir la interpretación de la cultura institucional que surge del discurso de los directores.
- ✓ Describir y analizar los procesos de socialización que conducen a la construcción del rol e identidad directiva.
- ✓ Describir y analizar las prácticas de liderazgo desplegadas, como confluencia entre la gestión de director y la dinámica institucional.
- ✓ Indagar los patrones que siguen los directores endogámicos y los directores exogámicos.

Síntesis metodológica

Nuestro trabajo de investigación analiza el problema desde la percepción de los directores. Trata así de aproximarse a la situación real tal como ella es percibida por los propios protagonistas. Conformamos desde esta perspectiva, una muestra intencional no representativa convocando a seis directores institucionales, cuatro de los cuales ya habían ocupado otros cargos en la institución mientras que dos de ellos fueron convocados por búsqueda externa. De acuerdo con las preguntas de investigación planteadas y con las características de nuestro trabajo de investigación, consideramos que el enfoque metodológico más adecuado y pertinente es un diseño cualitativo de corte narrativo. Utilizamos entrevistas como método de recolección de datos ya que esta opción brinda un acceso privilegiado al mundo de los sujetos que describen con sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones (Kvale, 2011). Trabajamos con un guión pre-establecido para las entrevistas que apuntó a los siguientes núcleos temáticos: construcción del rol directivo, registro de la cultura institucional, inserción institucional, liderazgo, vínculos y formación de equipos, comunicación, conflictos y gestión del cambio.

Organización y estructura de la tesis.

En este apartado detallamos la forma en que organizamos y estructuramos esta investigación. La introducción, el capítulo 1, hace un recorrido por la definición del problema, su relevancia en el contexto actual, los interrogantes planteados y un anticipo del marco metodológico. El capítulo 2 busca revisar los antecedentes que orientan la investigación, brindando los antecedentes que dan marco al trabajo estructurando el marco teórico. El capítulo 3 presenta el marco teórico que orienta nuestro trabajo, fundamentando las decisiones tomadas. Se exploran los distintos enfoques con respecto al concepto de cultura institucional, al rol del director en tanto actor que hace y sujeto que es, a la dinámica institucional y finaliza con la profundización del concepto de liderazgo. El capítulo 4 hace un recorrido por las decisiones metodológicas que definieron la búsqueda de los conocimientos empíricos estableciendo el tipo de investigación, la descripción de la muestra y los recursos utilizados. Los capítulos 5 y 6 presentan los datos obtenidos, describiendo y analizando los relatos de los directores. El capítulo 7, el de las conclusiones, presenta los hallazgos y brinda orientaciones para próximos trabajos de investigación. Como anexo se incluye el guión de la entrevista.

Este trabajo busca contribuir a la reflexión acerca de los procesos de inserción de los directores generales dentro de una escuela y a las condiciones que parecen favorecer su ensamble dentro de una dinámica en marcha en el marco de una cultura institucional determinada. Quizás el análisis de caminos recorridos por otros actores ayude a recorrer más reflexivamente los propios. Mi aporte se relaciona con una larga trayectoria personal y profesional en colegios católicos que indudablemente dejó huellas indelebles en mí. Primero los habité como alumna y con el tiempo los habité como docente, directora de nivel y finalmente como directora general. El haber ocupado distintos roles fue un privilegio y me permitió tener una mirada más amplia de la red vincular y su entramado, pero haber llevado adelante esta investigación me dio la posibilidad de reflexionar sobre mi trayectoria y develar ciertos aspectos que tenía naturalizados. En otras palabras, me ayudó a reflexionar sobre mi propia práctica y poner a prueba las comprensiones intuitivas de los fenómenos experimentados (Schön, 1998:215).

CAPÍTULO 2

ANTECEDENTES QUE ORIENTAN LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo revisamos y organizamos las contribuciones y líneas de investigación que se relacionan con el tema central de nuestro trabajo: la incorporación del rol del director general y su inserción en una dinámica institucional ya en marcha, dentro de un contexto particular y de un sistema portador de una cultura institucional propia. El director es llamado a relacionarse con el entramado social desplegando su liderazgo.

Iniciamos este recorrido con la investigación de Deal y Peterson (1990) quienes analizan la dimensión del rol del director en relación con la cultura institucional. Describen al director como moldeador de la cultura escolar atribuyéndole la potestad de crear una ética de respeto, afectos y logros a través del entendimiento del subtexto institucional. Entendemos por subtexto a los pensamientos y motivaciones de los actores institucionales que sólo se develan en parte relacionándose con el relato subyacente al diálogo hablado. Detrás de lo que se dice puede haber conflicto, ira, competencia, orgullo, soberbia u otras ideas y emociones implícitas. Desde el punto de vista de los autores, la cultura institucional tiene raíces históricas y se transmite socialmente a través de profundos patrones de pensamiento y formas de actuar. Estos aspectos brindan las coordenadas para procesar a nivel inconsciente cómo se interpretan y evalúan las experiencias vividas. El concepto de cultura es el que ayuda a los diversos actores de una organización a comprender el complejo sistema de fuerzas operando a nivel de lo implícito y es compartido por los miembros de cada grupo en particular. En su línea de argumentación, los autores presentan un pensamiento provocador considerando que los límites precisos entre el concepto de cultura y el de liderazgo son muy difusos, sosteniendo que el liderazgo moldea a la cultura y en forma recíproca la cultura moldea a los líderes (Deal y Peterson, 1990).

Desde su perspectiva, algo anticipada para la época, enfatizan que el concepto de liderazgo se malinterpreta ya que por un lado se suele asociar a ciertos rasgos de personalidad especiales como por ejemplo ser carismáticos, proactivos y por otro al hecho de ser poseedores del poder formal. El análisis de la evidencia empírica muestra que el factor crucial que posibilita al director ejercer prácticas de liderazgo se relaciona con el aspecto informal de su autoridad

simbólica. El rol más importante del líder parece ser la creación, empoderamiento y definición de los símbolos que le da el verdadero sentido a la institución. Esta mirada refuerza la relación dialéctica que mantiene el director con la cultura institucional.

Los autores ubican al director como uno de los referentes con mayor capacidad de influencia para llevar a cabo las transformaciones necesarias para la mejora institucional, siempre cuidando salvaguardar los significados compartidos. Este trabajo de moldeado de la cultura institucional sería mayormente indirecto, intuitivo e inconsciente y requiere la capacidad de leer las variables que el contexto le provee. Deal y Peterson (1990), en una forma metafórica sugieren que, para que se establezca esa relación dialéctica a la cual ya no hemos referido, se necesita que el director desempeñe un rol complejo y multifacético compatible con:

- ✓ Un símbolo: para afirmar valores a través de su forma de ser y de actuar.
- ✓ Un artesano: para moldear y ser moldeado por los elementos constituyentes de la cultura institucional.
- ✓ Un poeta: para usar el lenguaje para reforzar y mantener la mejor imagen de la institución.
- ✓ Un actor: para improvisar e involucrarse en la dramática institucional.
- ✓ Un sanador: para cuidar las transiciones y los procesos de cambio en la vida institucional.

Dentro de esta línea de pensamiento, el liderazgo simbólico es un arte vertebrado por la interpretación de la cultura institucional y su evolución a través del tiempo. Una vez que el director comprende la cultura institucional vigente, está en mejores condiciones para enfrentar amenazas externas y reconstruirlas positivamente. La cultura cruza todas las dimensiones de la vida institucional determinando las necesidades individuales, formateando las estructuras, definiendo la distribución de las redes de poder y estableciendo los medios a través de los cuales se resuelven los conflictos. Deal y Peterson (2009), en investigaciones posteriores revisitan el tema y completan sus hallazgos anteriores atribuyéndole al director la potestad de catalizador, en otras palabras, de acelerar procesos de cambio si ejerce sus prácticas en forma artesanal y apasionada.

Leithwood y Jantzi (1990) en sus investigaciones sobre cambio escolar y liderazgo, le atribuyen a la cultura institucional la responsabilidad de ser una pieza fundamental en los

procesos de mejora escolar. Dichos autores toman de Hargreaves (1990) ciertos aspectos fundamentales que promueven un cambio cultural. Se destacan, entre otros factores: un trabajo colegiado, la valoración de cada actor institucional, el trabajo comprometido y responsable y el desarrollo de pautas que maximicen el potencial de resolver conflictos en forma compartida. Los autores asumen que aquellos directores que fomentan las características anteriormente descritas ejercen un liderazgo transformacional en sus comunidades. Explican que el concepto “transformar” implica cambios radicales en la forma, naturaleza y función de un fenómeno. Desde esta postura, consideran que el liderazgo transformacional se vincula con la relación simbólica entre los líderes y los miembros de sus equipos, y lo que logra convertirlo en una práctica colectiva es el sutil interjuego entre las necesidades del entramado social y la capacidad de entenderlas por parte del líder. Estos conceptos se visibilizan en las prácticas del director cuando brinda buenas soluciones a conflictos emergentes motivando a los actores institucionales a involucrarse. De esta forma logra formar equipos de trabajo empoderando a todo el entramado.

Leithwood (2009), en investigaciones más recientes, aporta los siguientes hallazgos basándose en fuentes empíricas y conceptuales:

- ✓ El liderazgo existe dentro de relaciones sociales y sirve a fines sociales: los líderes son sujetos individuales pero se insertan en entramados sociales sirviendo a ese grupo. El liderazgo no es un fenómeno individual o personal.
- ✓ El liderazgo implica un propósito y una dirección. Los líderes muestran las metas claramente y dan cuenta de su cumplimiento.
- ✓ El liderazgo es un proceso de influencia. Las prácticas de liderazgo buscan influenciar los pensamientos y el actuar de otras personas y establecer las condiciones que les permitan ser efectivos
- ✓ El liderazgo es una función. Actores en diferentes roles pueden desempeñar prácticas de liderazgo.

- ✓ El liderazgo es contextual y contingente. Se practica dentro de variables contextuales precisas que involucran la cultura institucional, las redes sociales, el factor epocal y las características únicas y singulares que se despliegan o no según el entramado

Sarason (1996), afirma que comprender los procesos de cambio es complicado porque no suelen contemplar la cultura institucional. El autor sostiene que los cambios profundos sólo ocurren cuando hay cambios culturales. Cuando no se cumple con este requisito, los cambios son sólo cosméticos y efímeros y alteran ejes que no son estructurantes. Desde su mirada, la cultura propia de cada escuela está conformada por un conjunto de tradiciones y regularidades, por modos de hacer y de pensar, por reglas de juego propias y por supuestos compartidos, que posibilitan la dinámica institucional. La institución toma elementos del exterior recontextualizándolos y hay una configuración y reconfiguración permanente como consecuencia del accionar de sus actores. La cultura escolar combina tanto continuidades y rupturas como tradición y cambio. Uno de los resultados más relevantes del estudio longitudinal que el autor condujo, se relaciona con considerar que los cambios traen aparejados procesos culturales. Rivas (2017) interpretando la investigación de Sarason (1996) plantea que los fracasos caen en el pozo ciego de las innovaciones ya que estos procesos, al no lograr generar cambios culturales, son absorbidos por la cultura previa.

Procopchuk (2016), desde su perspectiva, plantea que el directivo tiene que comprender cómo la cultura es aprendida, transmitida y cambiada en el contexto institucional. Esta investigación examina factores relevantes que contribuyen al entendimiento profundo de la cultura institucional como por ejemplo tradiciones, valores, supuestos y la forma singular en que la institución es gestionada. El director, una vez que logra decodificar el acervo cultural, se apropia de la potencialidad ¿o posibilidad? de implementar cambios, convirtiéndose en una pieza fundamental en la dinámica institucional.

Otras líneas de investigación que tomamos como insumo son aquellas que relacionan la influencia indirecta del director sobre los resultados obtenidos por los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pont (2009) subraya que los líderes escolares ejercen una influencia medible, en su mayor parte indirecta, sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos. En otras palabras el impacto de los líderes escolares en el aprendizaje es mediado por otras personas, situaciones y variables institucionales, como maestros, prácticas impartidas y

clima escolar (Hallinger y Heck, 1998). El hallazgo de que la relación entre el liderazgo y el aprendizaje estudiantil es mediada por tales factores destaca la poderosa función del líder escolar ya que ayuda a crear las condiciones de una enseñanza y un aprendizaje eficaz. Los líderes escolares influyen en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los docentes, quienes a su vez moldean las prácticas áulicas y el aprendizaje de los alumnos (Pont, 2009).

La producción de líneas de investigación congruentes con nuestra temática en América Latina es sensiblemente menor que la de países desarrollados. Comenzamos este recorrido con la contribución de Nicastro (1993) quien profundiza en la relación entre el origen y la historia institucional, tal como se registra en su cultura, con la representación del rol y las características específicas del desempeño presentado por los directivos. La autora parte de dos supuestos centrales: en el primero toma en cuenta que en el desempeño del rol confluyen las características individuales, la ideología social vigente y las características de la cultura y la dinámica de la institución donde se desempeña el sujeto. Como segundo supuesto, propone que tanto el origen de la institución educativa como su derrotero histórico ocupan un lugar especial en la conformación de la cultura institucional y este hecho se traduce en un mandato institucional que indica cuál es el modelo a seguir por parte de la institución y configura también los modelos del rol que garantizan su cumplimiento. La autora explica que:

(...) para comprender cómo operan los contenidos de la historia y el origen de la institución, en el desempeño del rol directivo, a partir de su registro en la cultura tendremos en cuenta la dimensión institucional del fenómeno. Es en esta dimensión donde por un lado se devela el atravesamiento social, y por otro, se recorta el sujeto como actor y protagonista (Nicastro, 1993:112).

En una etapa posterior del estudio presentado, Nicastro (1997) amplía y complementa los hallazgos anteriores dando cuenta de los distintos núcleos de significado que revelan la trama institucional. Estos núcleos se relacionan con el mandato fundacional, sus contenidos, valores y modelos, las formas de operar en la vida institucional y el desempeño de los distintos roles. Las hipótesis que propone Nicastro (1997) a partir de los aspectos detallados son las siguientes:

- ✓ En las culturas institucionales el rol del director se relaciona frecuentemente con las funciones de: custodio de los mandatos fundacionales, responsable de su puesta en marcha y mediador entre proyectos y grupos institucionales.

- ✓ El significado de este vínculo aparece como una exigencia al rol y por lo tanto se convierte en organizadora de una dinámica entre el director y el mandato de la que resultan diferentes posiciones directivas.

La caracterización resultante diseñada por la autora en base a lo expuesto es la siguiente:

- ✓ El director como líder de un grupo heroico mediando entre un grupo institucional y el proyecto institucional que sustenta.
- ✓ El director como portador de diferentes mandatos, el de los fundadores y el de otros grupos institucionales.
- ✓ El director como portador de los mandatos fundacionales de los fundadores.
- ✓ El director como portador de las diferencias silenciadas en los núcleos pre-institucionales.
- ✓ El director como uno de los portadores de los mandatos histórico-fundacionales.
- ✓ El director como portador de los mandatos fundacionales y artífice de su cumplimiento en el aquí y ahora de la institución.

Cada ítem planteado genera *per se* tensiones en el desempeño del rol (Nicastro,1997). Entre las habituales, destacamos la tensiones entre el perfil institucional del directivo y las demandas del sistema educativo, entre las representaciones del director como portador y guarda de los fines y mandatos institucionales y las condiciones de funcionamiento institucional, entre las posibilidades de dar respuestas a las situaciones actuales con las estrategias que históricamente fueron válidas, entre la función de mediador entre la institución y el contexto, entre las tareas a desempeñar y su formación de base y por último entre los niveles de competencia e incompetencia institucional.

Continuando con los avances de investigaciones latinoamericanas, destacamos la realizada por Bellei et al (2014) en Chile, quienes recogen la incidencia de la cultura en los resultados de escuelas que obtienen buenos resultados y logran sostenerlos en el tiempo. En este sentido, le atribuyen al liderazgo ejercido por el directivo un rol protagónico. Entre los hallazgos que reportan, hacen referencia al amplio consenso respecto a que el liderazgo es un factor crítico para el mejoramiento escolar y describen a los directivos como los principales iniciadores de los procesos de cambio. Dentro de sus atributos destacan su alta legitimidad y validación de su liderazgo frente a los actores institucionales debido a su modo de gestionar y su capacidad

técnico-pedagógica. Los autores ponen de manifiesto que la gran mayoría de los directivos que dirigen las escuelas analizadas por lograr una mejora sostenida en el tiempo, presentan los siguientes rasgos distintivos:

- ✓ Construyen y transmiten un propósito moral relacionado con la relevancia del trabajo en la escuela. Explicitan hacia dónde quieren conducir la escuela, logrando entusiasmar y comprometer a los actores institucionales.
- ✓ Focalizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Son líderes pedagógicos que han tenido una importante experiencia como docentes y dominan el ámbito curricular-pedagógico.
- ✓ Poseen una alta capacidad para coordinar los distintos ámbitos de la escuela y para gestionar la contingencia.
- ✓ Muestran una fuerte orientación al logro, tienen un alto compromiso con la institución y poseen una gran pasión por su tarea.
- ✓ Poseen habilidades interpersonales, Tienen una constante presencia y visibilidad en todos los espacios y actividades de la institución, siendo fácilmente accesibles.
- ✓ Promueven una cultura colaborativa y de trabajo en equipo conformando una comunidad de aprendizaje y desarrollo.

La investigación chilena también da cuenta que aquellos procesos de mejora perdurables contaron con dos factores cruciales: la estabilidad de los directivos en el cargo y procesos de sucesión de cargos de liderazgo adecuados. De acuerdo con los resultados obtenidos se concluye que aquellos directivos que desarrollaron estrategias de cambio graduales tuvieron gestiones más exitosas. Basaron sus estrategias de cambio en las fortalezas institucionales y mostraron así una evolución positiva y coherente. Lejos de significar inmovilismo institucional, esto les otorgó un nuevo impulso y profundización a los procesos que ya se venían dando. Siguiendo esta línea de pensamiento, los resultados muestran que un aspecto clave del mejoramiento es el empalme entre el estilo y características del director con las necesidades para la etapa de desarrollo institucional. Este hecho da cuenta de la importancia de una planificación rigurosa de los procesos de sucesión en tanto inicio o sostén de los procesos de cambio.

En una línea de investigación similar, el trabajo de Peire (2019) parte del análisis de la realidad de los directivos en nuestro país y la dificultad que se evidencia para que logren ejercer el liderazgo pedagógico. En líneas generales, la dirección de una institución es una tarea a la que se llega con falta de formación específica y suele ser confuso lo que se espera del rol. Los directivos en general priorizan los emergentes por sobre la dimensión pedagógica. Entendemos por emergentes a las demandas de superiores, los aspectos administrativos, los conflictos dentro y fuera de la comunidad educativa y la atención a padres. Los directivos que forman parte de dicho estudio, sobrepasados por las tensiones planteadas, no suelen encontrar el modo de ejercer su liderazgo pedagógico y dicha situación obtura la posibilidad de analizar planificaciones, observar clases y dedicar espacios sistemáticos de formación a los docentes. Peire (2019) plantea la necesidad de formar comunidades de práctica (Wenger, 2001) que puedan producir conocimiento que redunde en la posibilidad de un ejercicio asertivo del liderazgo pedagógico.

Nos parece oportuno incluir una investigación liderada por Spillane (2013) que versa principalmente sobre los desafíos que presenta el proceso de transición que implica asumir un cargo directivo. El cambio de rol lleva consigo una socialización particular que lleva al directivo a afrontar un “shock de realidad” que implica enfrentar distintos aspectos de la compleja tarea que le espera por delante. El primero es precisamente la complejidad del rol y su condición multifacética donde confluyen aspectos, pedagógicos y organizacionales. Otro desafío es el legado y el buen o mal desempeño de la figura antecesora. Si la gestión anterior fue buena la responsabilidad es estar a la altura de las circunstancias y en el caso contrario tener el imperativo de brindar soluciones. El último de los desafíos planteados es el proceso de creación de vínculos con los distintos actores sociales y la dificultad que plantean aquellos que se muestran resistentes o beligerantes.

En una investigación más reciente, Weinstein (2016) describe la experiencia del desempeño de un director en el cargo y los procesos de socialización. El investigador parte del estudio de Spillane (2013) y profundiza en el proceso de socialización. Plantea, coincidiendo parcialmente con Spillane (2013), que entre las problemáticas que acarrea el iniciarse como director se destacan la soledad, el aislamiento o abandono percibido, el lidiar con la cultura escolar establecida y el legado del directivo anterior, el manejo y relaciones con el personal, el

manejo del tiempo y las prioridades en la gestión y el bagaje, diversidad e impredecibilidad de las tareas asociadas al cargo.

El estudio se enfoca particularmente en el proceso de socialización al cargo, entendido como el proceso de adquisición selectiva de conocimientos, habilidades y disposiciones para desempeñar un rol social dentro de un grupo en el que buscan ser o son miembros y presenta tres tipos de socialización:

- ✓ Socialización anticipatoria: Se da antes de asumir el cargo en forma consciente o inconsciente. Ocurre potencialmente desde que fue estudiante, profesor, o bien en la ocupación de otro rol de liderazgo en la escuela. Menciona y destaca el rol de mentores.
- ✓ Socialización Profesional: Son las experiencias comunes a todos los directores antes de ejercer. Esta parte del proceso pudo haberse dado durante el proceso de selección, formación o certificación preparatoria al cargo u otra instancia formal o informal durante el ejercicio del cargo, pero es común a todos los profesionales.
- ✓ Socialización Organizacional: Se da en situación, en el contexto específico de la escuela en que se desempeña por primera vez como director. Se describen instancias de interacción con otros actores internos y externos a la escuela como las más relevantes.

Dado que nuestro trabajo se contextualiza en instituciones católicas, nos parece apropiado recurrir a investigaciones que se desarrollan dentro de este marco. En primer lugar presentaremos el trabajo de Grace (2000) que describe el desempeño de directores de escuelas católicas² en Inglaterra. El autor pone de manifiesto que los directores contaban con una fuente espiritual y religiosa que les brindaba autoridad y les daba el sentido de misión, orientación y esperanza en su labor educativa. Este factor inspirador o “capital espiritual” dota de fuerza

² El Código de Derecho Canónico utiliza dos criterios para definir la escuela católica. Uno de ellos pone el acento en la naturaleza y finalidad de la escuela católica², el otro se detiene en su formalidad jurídica, que se identifica con su vinculación con la autoridad eclesiástica. Sus fines culturales y de formación humana son comunes a todo el resto de las escuelas. Pero además tiene su finalidad específica, que consiste en constituir una comunidad escolar animada por el espíritu evangélico (Bunge,2001).

animadora y de carisma a las escuelas católicas. Los directores del estudio admiten que el desarrollo de este plus se relaciona con el hecho de haber tenido una influencia significativa a partir de las experiencias formativas en su entorno familiar y principalmente se lo deben a la Educación Católica en sus trayectorias escolares. Este atributo, al que hace referencia Grace, se transmite desde las congregaciones religiosas a estos directores seculares³, quienes adoptan un marcado sentido vocacional en su labor docente. No obstante, el autor aclara que este capital espiritual no se agota en el directivo, sino que está constituido por todos los actores de la comunidad educativa. Como conclusión principal, Grace sostiene que la renovación del capital espiritual constituye un factor crucial para asegurar la perpetuidad de la misión distintiva de la educación católica.

Otro trabajo que tomamos como antecedente es el de Martinic (2008) quien busca analizar la cultura institucional en colegios católicos chilenos comprendiendo los factores que inciden y que caracterizan una identidad que le es propia. A partir del diagnóstico realizado, se identifican patrones culturales específicos relacionados con los valores evangélicos que resulta fundamental para la calidad educativa de las escuelas católicas. Esta cultura incide en las prácticas e interacciones alentando el sentido de comunidad, coordinando los procesos de trabajo, manteniendo un clima interno saludable, alentando la alianza escuela-familia y por último manteniendo altas expectativas de aprendizaje. Desde esta perspectiva Martinic (2008) arriba a la conclusión de que las escuelas católicas desarrollan logros que las convierten en atractivas en comparación con otras instituciones laicas, pero concluyen en que fallan en no poder diferenciarse de la comunidad de pertenencia y en que se les dificulta relacionarse con otras comunidades presentando cierto encierro social. La revisión de la literatura que hemos presentado nos brinda los antecedentes de los temas abordados en el marco de nuestro trabajo y nos ha permitido seleccionar los ejes de análisis que profundizaremos en el marco teórico.

³ Que pertenece a la sociedad laica y no al estamento eclesiástico o religioso

CAPITULO 3

MARCO TEÓRICO

En este capítulo presentamos los ejes conceptuales que hemos elegido para abordar el tema de esta investigación y para enmarcar el análisis de los datos empíricos que hemos recogido en nuestro trabajo de campo. Si bien los hemos separado en apartados para abordar cada uno de ellos en profundidad, todos los ejes están íntimamente conectados y en varias oportunidades, analizando un concepto haremos referencia a otro, buscando justamente hacer explícita dicha interrelación. Es importante aclarar que los conceptos elegidos no son de ningún modo excluyentes, sino que, por el contrario, se traslapan y se articulan. Toda selección requiere necesariamente un recorte parcial (e intencional) del que somos conscientes, por ese motivo hemos jerarquizado los conceptos que evaluamos más potentes en relación al tema elegido. El siguiente esquema presenta una síntesis del abordaje:

Figura 1. Esquema de la síntesis del abordaje elegido



Fuente: Elaboración propia

El director general cuyo desempeño analizamos en la presente investigación, se inserta en una escuela en marcha, con una dinámica que le es propia, dentro de una cultura institucional particular con variables contextuales únicas y singulares. Es decir el director diseña su proyecto de gestión matizado por la cultura institucional que le imprime su sello distintivo. Abordamos entonces, en primer lugar, el concepto de cultura institucional, atendiendo a su complejidad y riqueza, teniendo en cuenta la multiplicidad de fenómenos que la caracterizan. Luego nos centramos en el rol del director, analizando qué implica “ser director”, la construcción del rol y la identidad, indagamos los factores que intervienen en la dinámica institucional, sus interjuegos y por último nos detenemos a analizar la “zona de confluencia” donde se ponen se ponen de manifiesto la gestión y las prácticas de liderazgo.

1. La cultura institucional

“Entendemos la cultura institucional como la trama de significados que se construye a medida que discurre el proceso comunicativo entre los miembros de la institución y que éstos llegan a compartir en mayor o menor medida. Cada institución crea su propia trama o estructura de significados. Estos significados sobre los que el sistema social ha logrado algún tipo de consenso se expresan a través de símbolos. Por eso decimos también que la cultura es una estructura simbólica. Definitivamente, esta puede ser entendida como una red o estructura de significados compartidos que se manifiestan a través de un conjunto de símbolos que los miembros de la organización, por el hecho de serlo, saben interpretar” (López Yañez, 2004:128).

A lo largo del tiempo, el término cultura ha ido tomando distintos significados y adoptando diversas connotaciones. Kroeber y Kluckhohn (1952), en su clásica compilación, mencionan los siguientes entre los más importantes:

- ✓ Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico. Es el resultado o efecto de cultivar los conocimientos humanos y de ejercitar las facultades intelectuales del hombre.

- ✓ Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.
- ✓ Conjunto de valores, creencias orientadoras, entendimientos y maneras de pensar que son compartidos por los miembros de una organización y que se enseñan a los nuevos miembros, donde la cultura constituye las normas no escritas e informales de una organización.
- ✓ Conjunto de los elementos materiales y espirituales que, a diferencia del entorno y los medios naturales, una sociedad crea por sí misma y le sirve para diferenciarse de otra. La lengua, ética, instituciones, artes y ciencias son los elementos que constituyen la cultura.

Desde los distintos enfoques teóricos sobre el tema, tomamos la tradición interpretativa propuesta por Geertz (1987) quien sostiene que:

El hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, la cultura es esa urdimbre y el análisis de esa cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (Geertz,2004:57).

El autor asocia la cultura con esa trama y su análisis se basa en la interpretación de sus significados. La cultura provee las coordenadas que indican la forma de desempeñarse. Los significados a los que se refiere Geertz (2004), resultan de la interacción y la negociación social. La cultura entonces, así entendida, no tiene el status de entidad a la que se le puedan atribuir acontecimientos sociales o modos de comportamiento. Se trata de un contexto, un nicho, un sistema dentro del cual se podrían describir estos fenómenos de manera inteligible. La cultura se conforma entonces por pautas de pensamiento, pautas de comportamiento, maneras de pensar y maneras de actuar. Geertz (1987) sostiene que el enfoque interpretativo de la cultura brinda una ayuda fundamental para acceder al mundo conceptual en el cual viven otros sujetos y poder entablar vínculos con ellos.

A nivel de una institución educativa, la cultura se expresa en formas particulares. Para poder continuar con el abordaje propuesto es necesario definir el término institución. Frigerio (2004) afirma que:

Las instituciones no son solamente “arquitecturas”, mucho menos son lo que suelen considerarse “organizaciones”. Las instituciones son aquellas construcciones de los hombres (materiales, simbólicas, imaginarias) que albergan racionalidades y sueños para engendrar lazos (lazos con el conocimiento, del sujeto consigo mismo y con los otros). Se podría decir que entre el individuo de la especie y la sociedad se construye la trama institucional, se levantan sus edificios normativos, se cobija la incertidumbre del límite de la vida para ofrecer la ilusión de una eternidad. (Frigerio,2004:5).

Siguiendo esta línea interpretativa, presentamos un punteo que muestra cómo, diferentes autores, en distintas épocas, han contribuido con valiosos aportes a definir la cultura:

- ✓ La cultura es el código informal que establece cómo hacemos las cosas aquí (Bower, 1966).
- ✓ La cultura escolar incluye sistemas de creencias, valores, estructuras cognitivas generales y significados dentro del sistema social caracterizado por un patrón de relaciones de personas y grupos dentro de ese sistema (Tagiuri y Litwin, 1968).
- ✓ La cultura escolar es un conjunto de interpretaciones o *teorías en uso* compartidas por los miembros de una organización que determina la manera en la cual un individuo responde a situaciones habituales y da cuenta de los patrones de comportamiento dentro de una organización (Argyris y Schön, 1976).
- ✓ La cultura consiste en las creencias y valores compartidos que mantienen una comunidad unida (Deal y Kennedy, 1982).
- ✓ La cultura organizacional consiste en la manifestación de un patrón de supuestos básicos, inventados, descubiertos o desarrollados por un grupo en tanto aprende a enfrentar problemas y que ha funcionado lo suficientemente bien como para que se lo considere válido y se lo trasmita a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir (Schein, 1985).
- ✓ La cultura de una organización puede ser pensada como un conjunto de directivas no escritas que informan a los miembros acerca de cómo actuar en ciertas situaciones (Schein, 1985).
- ✓ La cultura escolar es el cristal a través del cual los participantes se ven a sí mismos y el mundo (Hargreaves, 1996).
- ✓ La cultura describe cómo son las cosas y provee una pantalla o lente a través de la cual se ve el mundo (Stoll, Fink ,1999).

- ✓ La cultura es lo que otros crean a partir de los mensajes recibidos acerca de cómo se espera que se comporten. Se desarrollan culturas en una comunidad de individuos que pasan tiempo juntos y que están estrechamente relacionados por objetivos, creencias, rutinas, necesidades o valores compartidos. Los mensajes son los comportamientos, los símbolos y sistemas (Taylor,2006).
- ✓ La cultura institucional es un entramado de tradiciones, costumbres y reglas del juego, concretado desde su representación en cuatro grandes ámbitos: las estructuras, los actores y sus modos de relación; el curriculum y sus formas de acreditación; y las interrelaciones entre los cuatro (Escolano, 2006).
- ✓ La cultura escolar está compuesta de reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permean todo: la manera en que gente actúa, cómo se visten, de qué hablan, si buscan o no ayuda en sus colegas y cómo se sienten los docentes acerca de su trabajo y de sus estudiantes (Deal y Peterson, 2009).
- ✓ La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las practicas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella (Frigerio,1992).
- ✓ La cultura institucional como una trama de significados compartidos que se visibilizan a través de un conjunto de símbolos que los miembros de la institución escolar, por ser precisamente miembros, saben interpretar López Yañez (1995).

Luego de realizar un recorrido por las diversas definiciones de cultura, consideramos que la perspectiva de Fernández (1994) brinda el marco más adecuado para abordar nuestro trabajo. La autora define a la cultura institucional como un producto original e histórico que ha sido entramado en un momento determinado a partir de los vínculos de sus miembros en un contexto determinado y que brinda señas de identidad. El contenido de dichas señas son los puntos de vista y los modos de percibir y decodificar la realidad. También incluye actitudes, valores, formas de expresión y sentimientos y todo expresado a través de un sistema de símbolos. Se expresa a través de tradiciones, costumbres, ceremonias, rituales, mitos, sagas e historias. La cultura se lee a través de la organización de espacios, agrupamientos y organigramas. La cultura se va moldeando a medida que se construye sin la necesaria presencia de modelos formales.

Consideramos que es necesario bucear en el aspecto ritual de la cultura escolar ya que ayuda a comprenderla mejor. Apelamos a la línea de pensamiento de McLaren (1995) quien esgrime que la cultura escolar se encuentra formada por un sistema de rituales interrelacionados. El autor parte del análisis de los sucesos y condiciones que brindan el contexto para los procesos de enseñanza y presenta a la escuela como una organización que se encuentra anclada en la tradición, apoyándose en rituales conocidos que han operado como prácticas pedagógicas a través del tiempo. El autor sostiene que la escuela opera como receptáculo de los sistemas rituales que a su vez desempeñan un papel crucial en el día a día escolar. Asimismo, enfatiza que las múltiples dimensiones de los procesos rituales son intrínsecos a los acontecimientos y negociaciones de la vida institucional y a los contornos y entramados de la cultura escolar. Un análisis de la escuela como un *performance ritual* (McLaren, 1995) proporciona las bases para la comprensión del *modus operandi* del encuentro pedagógico. Los rituales son transmisores de ideologías socio-culturales. Al examinar los símbolos claves del sistema ritual se llega a decodificar cómo operan las ideologías. A nivel del contexto simbólico los rituales son transportadores de códigos culturales, en tanto información cognitiva y gestual, que modifican la percepción de los alumnos y los modos de comprensión. Impactan tanto en la estructura de superficie como en la gramática profunda de la cultura escolar.

Siguiendo esa línea, Grumet (1997) agrega que los rituales tienden a generar sentimientos comunes, movilizados, entre los participantes ya que se ponen de manifiesto dimensiones cognitivas, emocionales y corporales. El ritual logra situar en un mismo plano a un grupo de personas diferentes. La autora plantea también que los rituales y las ceremonias escolares constituyen secuencias y segmentos que están destinados a ordenar el tiempo escolar, los espacios y las interacciones que ocurren dentro de su andamiaje y enfatiza que nunca se podrá separar a la escuela de su inherente carácter ritual. Este ordenamiento en tiempo y espacio es el que brinda la oportunidad de comunicar un sentido de orden, de espacio y de comunidad y que posibilita recordar que las escuelas son umbrales (*liminal places*) que otorgan la vivencia de la experiencia de estar en un lugar especial donde se siente, se piensa y se vive como tal. La escuela es el lugar donde individuo y sociedad se amalgaman, donde los lazos del entramado social se crean. Los rituales operan de constructores de significados resaltando ciertos elementos culturales dominantes.

La cultura, así entendida, es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de una institución. Frigerio apela a la metáfora teatral sosteniendo que la cultura institucional es el escenario, la obra que se representa y, al mismo tiempo, el telón y el fondo de las actividades que se realizan en una institución (Frigerio,1992:38). La autora sostiene que la cultura halla sustento en el imaginario institucional:

El imaginario es el conjunto de imágenes y de representaciones -generalmente inconscientes-- que, producidas por cada sujeto y por cada grupo social, se interponen entre el productor y los otros sujetos tiñendo sus relaciones, sean estas interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento. Este imaginario adquiere en cada establecimiento características y expresiones particulares, si bien comparte con la totalidad de las instituciones educativas rasgos en común (Charbonnel, N. 1991). El imaginario matiza, tiñe y altera la relación que cada sujeto tiene con la institución, con los otros y con el trabajo específico. Los desplazamientos de sentido que resultan de la actividad imaginaria operan, a veces, sosteniendo y favoreciendo la tarea. En otras oportunidades pueden constituirse en obstáculos para el desarrollo de las actividades (Frigerio,1992:37).

Podemos interpretar entonces que cada institución, con su propio entramado de vínculos sociales, posee rasgos y señas particulares que le son propias. Entendemos por identidad institucional a los rasgos que permanecen a pesar de los cambios del contexto. Se originan en el pasado, en el mismo momento en el que se gesta la idea de su existencia. El mandato fundacional opera como andamiaje identitario y brinda por un lado las coordenadas que configuran el desempeño de roles en función del modelo de institución que se creó y por otra vela por el cumplimiento de los fines originarios (Nicastro,1993). Fernández (1995) sostiene que “la identidad es la definición consensuada de lo que la institución es y se estructura a través de las características invariantes, incluye lo que ha sido y su función explicitada en el proyecto. Constituye el núcleo protector de los valores y del estilo institucional” (Fernández, 1995:49).

El concepto de cultura se vincula entonces con los conocimientos, creencias y valores que tienen, construyen y comparten los miembros de una institución en sus procesos de interacción social y estos determinan los comportamientos. La cultura orienta a los participantes sobre el modo en que deben entenderse y hacerse las cosas en la institución (López Yañez,2000). La conformación de la cultura es continua, es un proceso siempre sometido al conflicto y a la diversidad. La cultura es el proceso destilado (Schein,1972) de la historia institucional. Es el conjunto de aprendizajes que ha realizado la institución en su devenir histórico. Tanto la

incorporación de una cultura o su transformación no obedecen a procesos racionales los cambios se van haciendo en una forma sutil e imperceptible. La identidad de una institución se preserva y se mantiene mejor permitiendo cambios, validándola, siempre y cuando sean transformaciones cosméticas que no implican un cambio sustancial en la configuración.

Toda cultura se va interiorizando o impregnando en sus miembros a medida que sus miembros van interactuando con el colectivo social. Dicha interiorización se va apprehendiendo a través de procesos de socialización, tutoría y cooptación. En general, la cultura se toma acríticamente, no se revisa, como si no existiera otra forma de hacer las cosas (López Yañez,2005). Cuando eso sucede, los actos no requieren reflexión o discusión, se naturalizan. Dentro del colectivo encontramos a los llamados disidentes culturales, estos actores muestran un comportamiento disruptivo con respecto al marco de presupuestos bajo el cual fueron o son socializados. Este hecho es uno de los factores que contribuye a la dinámica institucional de cambio. Los procesos de cambio se relacionan con la renovación y la transformación de ciertos aspectos de la cultura institucional. Dado que partimos de la hipótesis que la cultura es un constructo forjado por sus participantes, es viable que estos participantes se conviertan en agentes de cambio, que sean influyentes y operen modificaciones (López Yañez,2004).

Stoll y Fink (1999) le atribuyen al concepto de cultura una doble caracterización. Por un lado, le asignan un sentido estático si se la asocia con un producto acabado es decir es el resultado del conocimiento adquirido y las experiencias vividas. Por otro lado, también se le otorga al concepto de cultura su carácter procesual ya que las acciones de sus miembros son reconstruidas de manera continua. Stoll y Fink, en la misma línea de lo que sostiene Schein (1988) afirman que la cultura no se construye ni se modifica en forma abrupta. Como ya lo hemos anticipado, podemos decir que la cultura cambia en forma paulatina, como resultado de la interacción con los sujetos miembros del entramado y sus circunstancias, y se trata de un proceso evolutivo (Schein,1988; Stoll y Fink,1999; López Yañez,2004).

La cultura institucional ejerce una gran influencia sobre el entramado social de la organización. Esta situación se operativiza de diversas maneras. López Yañez (2004) menciona que entre las funciones más importantes se destaca el poder reductor de la complejidad y la incertidumbre ya que cohesiona y orienta el pensamiento y el actuar de un grupo determinado. Al haber una trama de significados compartidos, la cultura brinda coordenadas para que los

sujetos sepan cómo conducirse en momentos de crisis y de zozobra. La cultura también opera como filtro de innovaciones ya que forma una barrera protectora de la identidad que dificulta y en algunos casos obtura los cambios por considerarlos ajenos o incompatibles.

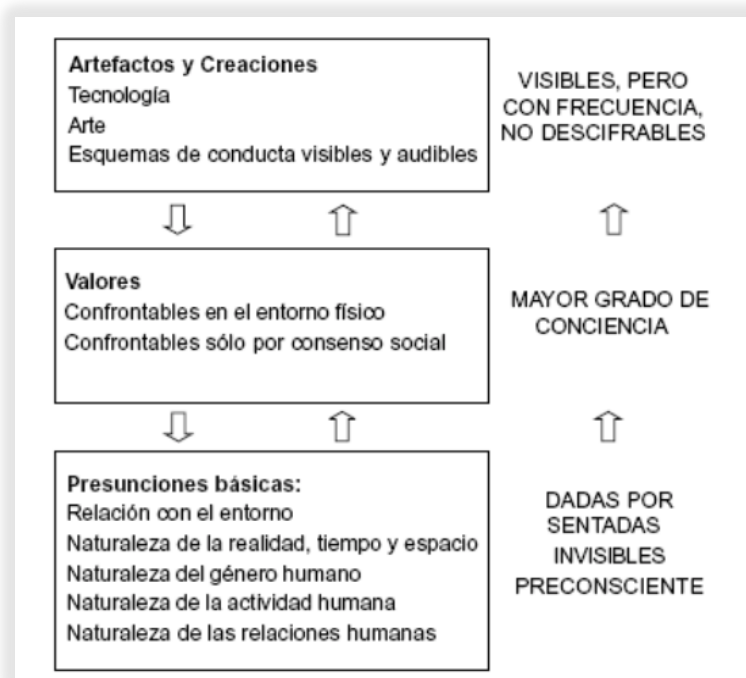
A partir del conjunto de ideas que hemos analizado, podemos concluir que la conceptualización de la cultura institucional se visibiliza a través de las distintas formas en que sus miembros modifican sus pautas y desempeños. La perspectiva de Deal y Kennedy (1983) complementan el enfoque de López Yañez (2004) y Fernández (1994). Deal y Kennedy (1983:65) caracterizan las funciones de la cultura institucional, destacando que:

- ✓ Proporcionan a los miembros de la organización las interpretaciones de lo compartido, para que sepan cómo se espera que piensen y actúen.
- ✓ Equipan a los miembros de la organización con modelos compartidos de normas y valores, para que sepan cómo conducirse.
- ✓ Dibujan un límite, para que los miembros puedan identificarse con los no miembros.
- ✓ Brindan un sistema de control que dice qué hacer y qué no hacer.

Hemos comenzado el apartado presentado una mirada general sobre el concepto de cultura institucional que refiere principalmente a creencias, tradiciones, valores, normas y presupuestos básicos. A continuación presentaremos la propuesta de varios autores que organizan estos elementos para facilitar su estudio y análisis valiéndose de caracterizaciones que incluyen distintas tipologías y niveles. Estas clasificaciones si bien solo representan modos ideales y son siempre incompletos, constituyen instrumentos útiles que sirven para profundizar el análisis (Stoll y Fink, 1996).

Desde la línea teórica de Schein (1988), se conceptualizan tres niveles básicos de cultura institucional que se diferencian de acuerdo a la facilidad con la que son percibidos y al impacto que generan en la propia institución. Los niveles no son estáticos ni independientes, por el contrario, se interrelacionan y conforman las creencias y las presunciones básicas de la cultura institucional. El siguiente gráfico ilustra dichos niveles:

Figura 2. Niveles de la cultura institucional



Fuente: Schein (1988:30)

Para complementar la perspectiva de Schein (1988), teniendo en cuenta la complejidad del concepto de cultura institucional y a fin de abordar su análisis con mayor profundidad, presentamos conceptos relacionados con los que se denominan sus elementos o componentes. López Yañez (2004) recurre a la propuesta de Lucas (citado en López Yañez, 2004) quien define los siguientes componentes básicos:

- ✓ *Las técnicas.* Se refieren al uso de instrumentos y a cómo hacer las cosas. Se relaciona con los conocimientos objetivos de la realidad.
- ✓ *El código simbólico.* A través de su uso se expresa la cultura. El lenguaje es uno de los medios de expresión simbólica más importantes y potentes si bien no es el único.
- ✓ *Los modelos de la realidad.* Son las ideas o concepciones generales que dan explicación a la vida y al modo de actuar. Es una manera de acercarse a la realidad para conocerla mejor. Los modelos se adquieren en el proceso de socialización.
- ✓ *El mundo normativo.* Hace referencia al conjunto de creencias, valores, normas y sanciones característicos de cada sociedad. Suele estudiarse como elementos que facilitan la previsión y el control de la conducta individual de los miembros de una

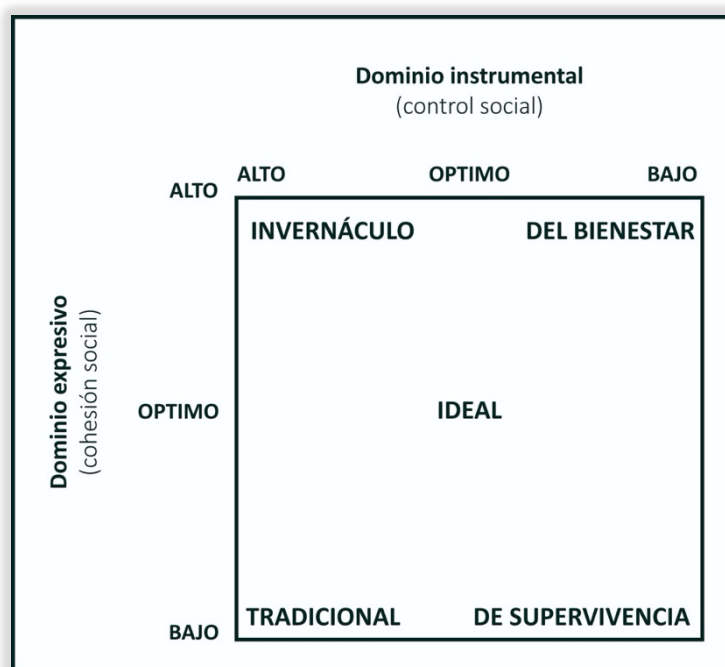
sociedad. Las creencias están armonizadas en universos simbólicos y se concretan en los valores, éstos a su vez cobran operatividad a través de las normas sociales.

Otra forma de enfocar el análisis de la cultura institucional, es utilizar como marco comparativo las llamadas tipologías de culturas. Dichas categorías son útiles y válidas aún cuando asumimos que estas tipologías de análisis presentan siempre culturas ideales. Las culturas reales no se ajustan a un tipo en particular, sino que suelen compartir algunas características. Las tipologías tienen una utilidad heurística para interpretar la cultura escolar de instituciones reales (Hargreaves,1995).

Hargreaves (1995) basa su tipología en el grado de control y de cohesión social que muestra una institución. Las instituciones pueden presentar dos tipos de demandas en permanente tensión. Por un lado, la necesidad de ejercer un control social ligado al logro de sus metas, lo que requiere que docentes y estudiantes trabajen de una manera ordenada y, por otro, la necesidad de lograr cierto grado de cohesión social, lo que implica construir y mantener buenas relaciones entre los miembros de la escuela (Elías,2015). Hargreaves (1995) cruza la dimensión del dominio instrumental, representando el control social y la orientación hacia las tareas con la dimensión del dominio expresivo, reflejando la cohesión social a través de la mantención de vínculos positivos y caracteriza así cuatro tipos de cultura:

- ✓ La cultura tradicional, muestra poca cohesión social y alto control social, a modo de custodia.
- ✓ La cultura del bienestar, hay bajo control social y alta cohesión social, mostrando un clima de cuidado y unidad.
- ✓ La cultura invernadero (o de ambiente protegido), hay alto control social y alta cohesión, generando una sensación claustrofóbica, controlada y presionada.
- ✓ La cultura de supervivencia (o anómica), hay baja cohesión social y bajo control social, con una sensación de inseguridad, de soledad y riesgo.

Figura 3. Modelo cultural de Hargreaves



Fuente: Hargreaves (1995:32)

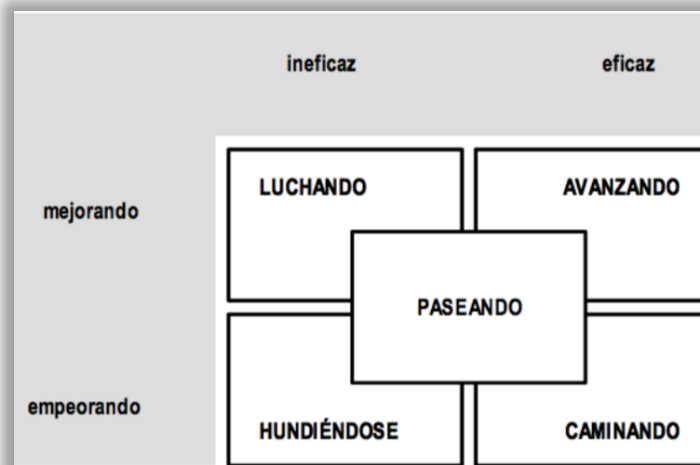
Otra tipología que tomamos como insumo de análisis, es la construida por Stoll y Fink (1999:128) quienes reelaboran y desarrollan las ideas de Hopkins (1996). Los autores toman en cuenta la influencia del grado de eficacia y el ritmo de cambio sostenido y proponen su análisis basado en las dimensiones eficacia-ineficacia y mejora-empeoramiento. Esta tipología, comprende los siguientes tipos:

- ✓ Instituciones que se hunden: clima de fracaso y balcanización por parte de los profesores. No hay capacidad de desarrollo de procesos de cambio, los actores institucionales tienen muy bajas expectativas y falta de confianza. Son instituciones paralizadas y desencantadas.
- ✓ Instituciones que caminan: se nutren de éxitos pasados, no abordan cambios profundos, sólo de orden cosmético. Suelen ser tradicionales y no suelen correr riesgos que pongan en riesgo su aparente eficacia.
- ✓ Instituciones que luchan: son activas y llevan a cabo procesos de cambio dispersos y sin sentido claro. No logran transformaciones sustentables. Son permeables a agentes

externos que los asesoren ya que reconocen la necesidad de promover cambios orientados.

- ✓ Instituciones que avanzan: han encontrado un equilibrio estable, tienen sentido de dirección y los recursos necesarios. Son conscientes de la necesidad de hacer ajustes entre los cambios necesarios y las señas de identidad que no están dispuestos a reemplazar.

Figura 4. Tipología de culturas escolares



Fuente: Stoll y Fink (1999:128)

Para finalizar el abordaje de este primer concepto, tomamos la perspectiva de López Yáñez y Sánchez Moreno (2004:144) quienes aportan un marco conceptual para la descripción, la interpretación y el análisis de la cultura de una institución en particular. El siguiente esquema busca brindar claves para buscar información significativa y clasificarla para abordar un análisis profundo sobre nuestro objeto de estudio. Puesto que en un próximo capítulo ahondaremos en el enfoque interpretativo, sólo haremos referencia a los contenidos de la cultura propuestos por los autores desde un marco descriptivo.

Cuadro 1. Categorías para la descripción y análisis de la cultura institucional

CATEGORÍAS		
CONTENIDO	Apariencia Física	<i>Aspectos relacionados con lo edilicio, la decoración, la distribución y gestión de los espacios, los despachos de los directivos y la decoración.</i>
	Pautas de conducta	<i>Pautas sistemáticas que incluye rituales, ceremonias, tradiciones, relación con los recién llegados, celebraciones y otras actividades de expresión colectiva.</i>
	Lenguaje	<i>Forma de expresión colectiva a través de relatos, metáforas, leyendas, mitos e historias</i>
	Reglamento Implícito	<i>Forma deseable y admisible de actuar dentro de la institución. Es lo que ha sido convenido socialmente por el grupo de pertenecía. Es la interpretación contextualizada de la normativa vigente.</i>
	Valores	<i>Son los criterios del entramado utilizados para juzgar los hechos, acciones y personas.</i>
	Asunciones	<i>Presupuestos básicos del grupo social compartidos por el colectivo.</i>

Fuente: López Yáñez y Sánchez Moreno (2004:144)

2. Los directivos

“De repente, quienes han accedido a las tareas directivas se convierten en unas personas sobre las que recae básicamente toda la tarea de dinamización de la innovación y cambio institucional, de motivación del personal, de representación formal de la institución (...) personas a las que se exige flexibilidad, creatividad y ejercicio de autoridad en una organización de articulación débil, objetivos problemáticos y donde difícilmente se puede ejercer el poder” (Antúnez, 1993:178).

Antúnez (1993) describe el sentir de aquel que es promovido a un cargo directivo y enfatiza que una de las primeras situaciones con las que se enfrenta es la dualidad de su rol en tanto arquitecto y habitante. Arquitecto porque por un lado tendrá que diseñar y construir su rol y habitante, porque tendrá que desempeñarse como directivo en un contexto dado. Brailovsky

(2020) usa la metáfora de la doble condición del docente como arquitecto y anfitrión. La tomamos prestada para definir la construcción del rol directivo porque nos parece pertinente para pensarlo.

Desde la concepción del rol como arquitecto se piensa en la planificación, en producir un mapa mientras que desde la concepción del rol como anfitrión apela a la experiencia y el mapa se convierte en territorio. El directivo es arquitecto para no improvisar, para no ser ineficaz, pero a la vez es anfitrión para no ser indiferente, para no ser insensible para dejar de registrar lo que está sucediendo más allá de lo planificado. Se es arquitecto para construir y se es a la vez anfitrión para deconstruir. Se es arquitecto para usar las herramientas adecuadas y se es anfitrión para recordar que importantes que son las relaciones.

Lo que le sucede al director al habitar su lugar y ser anfitrión puede ser interpretado:

(...) como una urdimbre que se teje y luego se habita, o como una casa que se construye y luego se elige hogar. Al habitarlo el lugar se vuelve cotidiano, se vuelve estable y predecible como un ritual. La imagen de la urdimbre que se teje y se habita surge del modo en que Geertz define a la cultura. Pensar la escuela desde esa imagen es también una invitación a verla en dos aspectos simultáneos e inseparables: su forma y su trama, la geografía y el acontecimiento, el idioma y los diálogos. (Brailovsky,2019).

Cada director tendrá que tejer su propia trama, habitar la escuela, relacionarse con otros, con las normas y diseñar distintas formas de actuar frente a la incertidumbre. Frigerio (1992) enfatiza que “su saber se sustenta principalmente en el modo que se entrelazan distintitos factores; experiencias construidas a partir del ensayo y error e identificación con estilos de conducción con los que entraron en contacto” (Frigerio,1992:38). En otras palabras, para poder construir su rol, es deseable que establezca un vínculo profundo con la institución y que se acople en forma complementaria insertándose así en un entramado en el que su trabajo se desarrollará. Esta situación implica una enorme complejidad porque la práctica del director se desarrolla a partir de la interacción con los otros actores institucionales y sus demandas (Antúnez,1993).

Estas demandas se relacionan principalmente con lo que se espera del directivo en el inicio de su carrera y durante el desarrollo y progreso de la carrera directiva en el tiempo. Poggi (2018) afirma que:

Entre los aspectos de las prácticas vinculados con el acceso e inicio de la trayectoria como director, se abordarán los siguientes: la ambigüedad frente a la salida del aula, la construcción de la asimetría desde un liderazgo democrático, la consolidación de un equipo de trabajo, la construcción del proyecto institucional, el manejo de las temporalidades (el corto y el mediano plazo) y, por último, el cambio en la unidad de acción/intervención que supone un viraje desde el aula hacia la institución, en el contexto del sistema educativo. En lo que refiere a aspectos relacionados con el desarrollo y progreso de la carrera directiva en el tiempo, en particular en el caso de directores experimentados, se plantearán los siguientes aspectos: la multiplicidad de tareas, el regreso al aula desde el liderazgo pedagógico, la rutinización / burocratización de las prácticas y la evaluación en la institución y de la institución (Poggi,2018:111).

El rol que el director ocupa en una institución va mucho más allá de la ubicación en un organigrama o en un espacio físico, en realidad se vincula con el modo relacional entre el sujeto y su trabajo, siempre en el marco de una trama contextualizada en donde se inscribe su desempeño. Nicastro (2014) propone:

(...) centrar el análisis en torno a las posiciones de los sujetos en las organizaciones, va más allá de su ubicación en la estructura, o en el espacio, implica referirse a la relación entre el sujeto y su trabajo, siempre en el marco de una trama entre diferentes contextos en los cuales se inscribe el trabajo de director. Desde la organización escolar en la cual el director se desempeña, el grupo de trabajo con el cual se relaciona...en la localización territorial como en el marco de la política educativa vigente, el ambiente social y por supuesto la época con los hechos, tendencias, significados y nuevos sentidos que atraviesan estos contextos una y otra vez (Nicastro,2014:121).

La autora enfatiza que “aquel que trabaja de director interviene” (Nicastro,2014:121). Para poder conceptualizar el término intervención apelamos al decir de la autora quien manifiesta que “la intervención se entiende como un tipo de mirada, un tipo de acercamiento sobre el objeto y el ámbito de trabajo y sobre las modalidades de abordaje, que se recoloca una y otra vez a propósito de un encuadre en el cual el análisis se define como un proceso inacabado y permanente” (Nicastro,2014:120).

El director es llamado a promover la instalación y operación de la visión, la estrategia y la innovación. Busca construir, mantener y desarrollar las relaciones interpersonales con todos los actores institucionales y tendrá también que ser gestor de la comunicación, administrar y conducir la contingencia. La función primordial del director es crear las condiciones para que otros hagan (Blejmar,2012); crear las condiciones es velar por los objetivos y lograr que se cumplan, es buscar las personas más idóneas para que ocupen los roles claves y desarrollarlas

profesionalmente, es entusiasmar a los miembros de la comunidad educativa, es generar un clima de participación y confianza y es generar entusiasmo. El director se vincula con los otros, con el proyecto, con la institución, con el afuera y en una infraestructura imaginaria le es concedido el rol de organizador institucional (Nicastro,2004) operando como soporte. Esta condición le brinda un lugar, un espacio, tanto material como simbólico que indica una presencia y al mismo tiempo los límites de su territorio. Nicastro (1997), en relación al tema, sostiene que:

El director, en el imaginario institucional, aparece, como sostén, con una función reguladora de fuerzas, de relaciones, de acciones, de prácticas y significados, alrededor del cual se organiza parte del funcionamiento escolar según el estilo institucional de la escuela y del estilo particular del desempeño del sujeto. Por lo tanto, al hablar de posición del director, nos referimos a un espacio institucional en torno al cual se ordena ese funcionamiento a través de operar como vehiculizador de modelos y concepciones, transmisor de determinados mensajes asociados a los mandatos históricos, soporte de un sistema determinado de reglas y presupuestos y normas (Nicastro,1997:114).

Nicastro (1997) en su análisis sobre la incidencia de la historia institucional en la representación del rol directivo, pone de manifiesto que el desempeño del directivo es atravesado por las características propias del sujeto en ejercicio del rol, la ideología social vigente y las características de la cultura institucional y su dinámica. La autora le otorga a la cultura institucional un registro privilegiado en el origen y en la historia de la institución y esto condiciona el modelo de aquello que la escuela debe continuar siendo y los modelos de rol que le sirven de garantía. Como ya hemos sugerido, el rol se construye en un ambiente complejo, *en una maraña de acciones, interacciones y de retracciones* (Morin,1994), que ocurre en un escenario formado por la concurrencia del lugar institucional de cada uno con respecto al rol, el ámbito institucional y el contexto social (Nicastro,2001). El rol es una manera de hacer las cosas que se traduce en los modos de relacionarse con los otros, de vincularse y de posicionarse. De manera complementaria, acordamos con la autora que “el perfil del rol que hoy alcanza cada director tiene que ver con lo que el sujeto cree que debe ser, con sus motivos y expectativas sobre el rol, con sus ideales y utopías sobre el lugar de autoridad y sobre sus concepciones del saber experto” (Nicastro,2001:26).

El rol del directivo, el actor que está haciendo en palabras de Blejmar (2013), se relaciona íntimamente con lo que el sujeto cree que debe ser, con la singular construcción que ese sujeto que está siendo, realiza. Romero (2016) en sintonía con lo que plantea Blejmar (2013), sostiene

que ser director excede superlativamente al hecho de estar ocupando un cargo, es estar siendo director. Es estar en la escuela, hacerse visible (Fullan,1996), es ejercer un liderazgo pedagógico que focalice en los procesos de enseñanza-aprendizaje optimizándolos, es tejer la trama de vínculos con todos los actores de la comunidad educativa, escuchando mas que hablando y profesionalizando a sus equipos. Ser director es, en síntesis, “disponerse a gestar y a gestionar un proyecto institucional centrado en la enseñanza y los aprendizajes, y hacerlo apasionadamente, en el mundo, desde la escuela y con los otros” (Romero,2016:16).

Blejmar (2013) agrega que el rol es el sujeto que carga y atraviesa al actor y tiñe el papel con la coloratura singular que le imprime. El rol del directivo *per se* ya no es garante de autoridad , ahí donde la subjetividad desaparecía tras su rol, se antepone a éste, provocando un replanteamiento profundo (Blejmar,2013:62). El autor profundiza su postura y la problematiza sosteniendo que:

Si todos los cargos de director definen una misma descripción de tareas para el mismo autor, ¿dónde se halla la diferencia de resultados para uno u otro director? La respuesta se halla en sus competencias de actor y en la carga que el sujeto le da al actor. Es marca del sujeto su experiencia en la vida y cómo la ha aprovechado, es marca del sujeto cómo ha enfrentado desafíos, situaciones dolorosas y gratificantes y qué le ha quedado de ello. Es marca del sujeto su carácter amable, su capacidad de generar vínculos internos en la escuela y externos en la comunidad, sus intereses más allá de la vida profesional. Son los valores practicados los que constituyen la ética del sujeto (Blejmar, 2013:60).

En la actualidad se ha dado un desplazamiento del actor al sujeto. Es tan importante la persona como el cargo que dicha persona ostenta. En estas épocas de profundas transformaciones, como ya lo hemos sugerido, la escuela como institución no queda al margen de ese desplazamiento. Ya no se cuenta con la protección institucional de antaño porque la escuela como institución sacralizada (Dubet,2006) va perdiendo su sostén. La fluidez y la flexibilidad caracterizan los valores y la escuela otrora estable y duradera es una pieza que no encastra en el rompecabezas. Sin ese amparo, la sociedad se ha quedado sin refugio alguno, a la intemperie (Giddens,2006) y por consiguiente también el actor director. Ahora es el sujeto-director el encargado de ser el constructor de su rol sin marco referencial. Desde la perspectiva de Dubet (2006), el sujeto debe construir su propia influencia a partir de sus recursos y de sus destrezas para poder ser parte de instituciones cada vez mas complejas.

En la misma línea Ritacco Real y Bolívar (2018) sostienen que:

En los tiempos actuales de individualización y desinstitucionalización (Dubet, 2001), característicos de la segunda modernidad (Giddens, 1991), las reglas del juego han cambiado, restableciendo los aspectos esenciales de la identidad profesional, el compromiso y la práctica cotidiana (Bauman, 2000). Estas prácticas inevitablemente tienen un impacto en la identidad profesional (Beck & Beck-Gernsheim, 2001), y son un indicador analítico de las prácticas (dinámicas) que los directivos adoptan para construir sus vidas y abordar su trabajo (Ritacco Real y Bolívar, 2018:23).⁴

En este contexto de desplazamiento del actor al sujeto que hemos abordado, nos preguntamos ¿cómo llega ese sujeto y cuánto de su bagaje incide en la construcción de su rol? Sin duda, el director no llega sin una historia previa, vacía de contenidos, cual tábula rasa: llega acompañado de un cúmulo importante de vivencias e historias. De hecho, la institución escuela no es nueva para él. Ya la ha transitado como alumno y como docente y ha tomado modelos de los directivos que tuvo como alumno o bien desde su rol docente. De la misma forma, así como parte de lo que un docente enseña a sus alumnos corre por las avenidas de lo implícito, es inevitable pensar que lo mismo sucede en la relación director-docente. Jackson (1998) aborda el tema de las influencias en la relación asimétrica docente-alumno que, de manera similar a la relación director-docente presenta características parecidas en cuanto a los procesos de aprendizaje acerca de nosotros, los demás y la vida en general. Es importante tener en cuenta que cada director, al llegar a la escuela, ya ha sido parte de la gramática escolar⁵, concepto acuñado por Tyack y Tobin (1994), cumpliendo distintos roles: ha sido alumno, docente y tal vez directivo, probablemente en instituciones diferentes. En todo ese recorte témporo-espacial hubo enseñanzas que fueron dejando huellas que formaron implícitamente al director de hoy. Como ya lo hemos anticipado, es interesante ver cómo algunos directivos construyen su rol por imitación y otros por diferenciación. Se identifica con aquellos que admiró, que le enseñaron y que posibilitaron su crecimiento y toma distancia de aquellos que desde sus vivencias no fueron modelos a seguir aún cuando en ocasiones, de modo inconsciente, los reproduce. Pero

⁴ La traducción es nuestra.

⁵ Los autores desarrollan este concepto estableciendo una comparación entre la gramática de la lengua y la de la escuela. Al igual que los hablantes de una lengua interiorizan las reglas gramaticales, los miembros de una institución educativa manejan en un nivel consciente y a veces inconsciente las normas explícitas e implícitas que regulan el funcionamiento de la escuela.

es importante tener en cuenta “que cada directivo ha aprendido a conducir a partir de su contrato con otros directivos y no a través de un proceso reflexivo de diseño de estrategias” (Frigerio,1992:38). Probablemente sea este profundo trabajo de reflexión el que posibilite o favorezca el proceso que tendrá que atravesar el director para construir su rol e identidad.

Compartimos la perspectiva de Frigerio (1994) con respecto a las marcas que deja un docente. Nos atrevemos a hacer extensivo su decir a la figura del director en tanto motivador de potenciales directivos:

Lo que ocurre a partir del encuentro con un maestro, sólo se va a significar, a observar, a tener efecto, y efecto simbólico en otro tiempo. No el de ahora, no el del encuentro, aunque en la textura del tiempo del encuentro nos deje diferentes. En realidad lo que queda del encuentro se va a manifestar atemporalmente, en el inconsciente que ignora el tiempo. Lo que nos ocurre con lo que queda de la escuela, con lo que de la escuela quedó en nosotros, es que su efecto extraterritorial, observable en otra escena y en otra cartografía, fuera del aula, fuera del patio, fuera del barrio. Lo que queda de la escuela, lo que de la escuela quedó en nosotros, siempre se pondrá (por efecto de un desplazamiento) de manifiesto en otros sujetos, y siempre por efecto de sublimación en otro destino (Frigerio,2004:133).

Blejmar (2013) afirma que estas vivencias, en forma de huellas, van generando un sedimento de experiencias vividas que se transforma en aprendizajes y diseña al sujeto. Poder reconocer esa historia, esas marcas y sus influencias nos permite reconstruirlas en el sujeto director de hoy. La historia, como dice el autor, pertenece al pasado y es intocable, pero lo que sí es modificable es la posibilidad que habilita al cambio de interpretación a la luz de situaciones nóveles. Coincidiendo con esta perspectiva, entendemos que la historia del sujeto contribuye ampliamente con la configuración del rol.

El director es un facilitador organizacional (Blejmar,2005). El autor describe su función proponiendo que el director debería poder posicionarse detrás de su equipo para sostenerlo, estimularlo y contenerlo, al costado, para acompañarlo, por arriba cuando exista la necesidad de orientación y observación, pero nunca por delante, ya que no es el director quien ocupa el escenario, sino la sustentabilidad del proyecto. La gestión presenta así dos facetas paralelas, pero en distintos planos (Blejmar,2005). Por un lado, el director es garante del adentro, de lo controlable. Nos referimos a los aspectos que gobierna y sobre los cuales ha construido su autoridad. Pero por el otro, aparece el afuera, lo no controlable. Las demandas externas de los

padres, la comunidad, la política educativa, todo aquello que impacte sobre el sistema conforma parte de este grupo. Blejmar (2005) enfatiza que el director va construyendo legitimidad hacia el adentro, a través de sus prácticas que de manera obvia se ven empoderadas por su conocimiento, juicio, experiencia e inteligencia emocional y hacia el afuera expandiendo en algunos casos su influencia y activando en otros las redes de las cuales forma parte. Asimismo, se espera del director que su mirada sea también en dos planos. Mirar el ahora, el tiempo presente se relaciona inevitablemente con la inmediatez, el emergente con la garantía de asegurar un presente (Blejmar,2005) que condicionará el futuro. En este ejercicio, la otra mirada va hacia el futuro, hacia el diseño de escenarios posibles. El autor sostiene que, aún en situaciones turbulentas y complejas tiene que desplegarse un liderazgo marginal que convierta al directivo en custodio del futuro. En otras palabras, “mientras se tramita el desafío del presente, el director debería transformarse en custodio de esa mirada a futuro” (Blejmar,2005:28).

Si bien profundizamos el concepto de dinámica institucional en un próximo apartado, no podemos dejar de considerar que el director es, siente e interviene en situación, es decir, en un entramado particular. Ser director “supone un saber, pero no un mero saber técnico, sino un saber sobre la situación en la que se interviene. Lo interesante de una gestión no se mide exactamente por lo realizado sino por la capacidad de crear condiciones para que algo se movilice en los sujetos y en las matrices culturales de la institución” (Duschatzky,2005:140). Buscando profundizar sobre las tensiones que se le presentan al director para desarrollar ese saber al que hace referencia la autora, resulta esclarecedor esbozar cuáles son los aspectos que el director tendrá que reconocer para poder intervenir. López Yañez los presenta de la siguiente manera:

- ✓ Un determinado contexto de interacción. Hay relaciones que se definen y redefinen y siempre están sujetas a revisión, esta situación origina las consecuentes tensiones y conflictos.
- ✓ Un universo de significados y esquemas de interpretación de la realidad compartidos por un número importante de sus miembros.
- ✓ Una red informal por la que circula el poder y las modalidades de influencia consideradas legítimas por el sistema social.
- ✓ Una dinámica institucional ya en marcha.

Ser director e intervenir, en el sentido otorgado al término por Nicastro (2014), implica también desarrollar una doble capacidad para analizar la institución educativa, utilizando por un lado una mirada extranjera y por otro, visibilizando a la institución a través de los ojos de sus miembros. El director necesita desplegar, al mismo tiempo, cierta dosis equilibrada de cercanía y distancia. Morin (1995) plantea el doble ejercicio de acercarse y alejarse de la cultura para poder así reconocer su singularidad. Pero por otro lado el director necesita "(...) pensarse en su rol y pensarse en la escuela (...) pensar la complejidad implica atender la dificultad, la incertidumbre, la duda, la multirreferencialidad de un campo, en el cual las relaciones unicausales y lineales no alcanzan para dar cuenta de la dinámica y dramática del mismo" (Nicastro,2001:34).

Si bien desde la normativa el director cuenta con el poder legítimo, representando al órgano de gobierno unipersonal con autoridad formal para la toma de decisiones, necesita desarrollar la capacidad de situarse en el plano informal, es decir en la configuración de los elementos no explícitos. El director, al interpretar la realidad institucional comienza con su trabajo en tanto un hacer en situación (Nicastro, 2006).

El aporte de Bolívar (2018) ayuda a pensar la construcción del rol de director, estableciendo una distinción entre rol e identidad, introduciendo el concepto de identidad directiva. El autor plantea que el directivo no se identifica con su rol en forma inmediata. Estar o pensarse en el ejercicio del rol es diferente a sentirse director. Esta situación provoca, en algunos directivos, ciertas discontinuidades y ambivalencias que conducen a un malestar identitario (Bolívar, 2018:61). Siguiendo esta línea teórica, Bolívar (2018) considera que hay:

(...) una configuración institucional de la identidad profesional débil, inestable, híbrida y escasamente reconocida, que deberá mutarse en cada momento y contexto para equilibrar demandas dispares de los actores institucionales. No obstante, esta es una cara del asunto. La otra es que hay directivos que se han ganado una identidad profesional fuerte gracias al ejercicio continuado de liderazgo, que no viene dado institucionalmente sino conquistado por su capacidad de liderar una institución (Bolívar,2018:61).

Así como el concepto de autoridad, que es un proceso dinámico de construcción y de reconocimiento de dos caras de una misma moneda, hay una identidad para sí, autoimagen, y otra dentro del espacio relacional en que el sujeto se mueve y actúa. El sujeto director la construye al amparo de la mirada del otro (Ricoeur,1996). Se construye así una doble identidad:

para sí y para los otros donde una se complementa con la otra. El proceso biográfico continúa como un proceso social y relacional donde la construcción identitaria es una transacción entre la identidad atribuida y la identidad aceptada que conjuntamente construyen los sujetos y definen las instituciones. Estos dos procesos coexisten de manera autónoma y sin una armonía pre-establecida, por lo que no se puede analizar la identidad personal al margen del grupo social (Ritacco Real,2019). Bolívar (2018) concluye que “el director construye socialmente su identidad a través de un proceso donde reclama (por sus palabras y acciones) un reconocimiento que es susceptible de ser otorgado por los demás.” (Bolívar, 2018:62).

Ritacco Real (2018) sugiere que la naturaleza de la identidad profesional cobra fuerza para comprender cómo los directores otorgan sentido a sus roles y la posición de ellos mismos en respuesta a las demandas y vulnerabilidades de los contextos en que trabajan. Ritacco Real (2018) sostiene que:

Lo que sea un director o una directora dependerá de la *identidad profesional reconocida* (para sí y por los otros). El liderazgo se basa en que no es una autoridad impuesta sino “reconocida”, se trata de una forma de influencia en otros haciendo que este sea aceptado por su entorno. De ahí la relevancia de analizar cómo “los otros” lo ven y de qué modo suscriben su *rol e identidad*. Paralelamente, las identidades profesionales son construidas en un contexto social y “negociadas” con las audiencias en que nos movemos. En estos contextos, las identidades integran los puntos de vista de otros acerca de nuestras actuaciones legitimando (o cuestionando) la identidad de partida y definiendo *lo que se es* dentro de las comunidades de práctica en que nos movemos (Crow y Moller, 2017). Al respecto, cobra relevancia considerar la dirección escolar desde la *mirada de los otros*, es decir, la imagen que tienen de su trabajo, las expectativas y demandas, cómo las identidades son confirmadas, internalizadas o rechazadas en función de los procesos sociales, emocionales o culturales (Ritacco Real,2018:3).

Desde esta perspectiva apelamos a la diferenciación de los conceptos de ser profesional y ser un profesional presentado por Fullan y Hargreaves (2012). Ser profesional se relaciona con lo que el sujeto hace y con cómo lo hace siendo imparcial y manteniendo un alto grado de conducta y rendimiento. Ser un profesional tiene que ver con cómo el sujeto es considerado por lo demás y cómo esta mirada afecta al sujeto. El capital profesional es un constructo trilateral que incluye al capital humano, social y decisorio (Hargreaves y Fullan, 2012):

- ✓ Capital humano: es el talento individual, las competencias, el conocimiento, la empatía, la pasión, la confianza, el carisma y el liderazgo. Es personal.

- ✓ Capital social: se relaciona con un entramado social y se visibiliza en los vínculos entre los actores sociales.
- ✓ Capital decisorio: se comparte entre el sujeto y el entramado de pertenencia

Estas tres formas de capital dependen de las relaciones entre los sujetos y sus entramados (Hargreaves y Fullan, 2012) ya que cualquier sujeto podría convertirse en un mejor profesional por el mero hecho de pertenecer a una institución y no a otra (Rosenholtz, 1989). La construcción de capital humano, social y decisorio precisa de la colaboración del todo el entramado institucional. Las características y la intensidad de las relaciones o vínculos sociales de los sujetos se consideran como una fuente de capital.

Para construir su posición, el sujeto director tiene que asociarse con su entramado (Onetto, 2016). Sale al encuentro de los otros achicando distancias y acercando posiciones. El autor sugiere que la posición del directivo combina superioridad, igualdad e inferioridad llamándolas asimetría de autoridad, simetría de interdependencia y asimetría de solicitud de reconocimiento (Onetto, 2016:111). Desde esta postura, el director construye:

- ✓ Asimetría de conducción: para poder señalar una dirección y un rumbo.
- ✓ Simetría relacional: para poder vincularse con los distintos actores, para poder pertenecer y para comunicarse eficazmente.
- ✓ Asimetría invertida: para poder servir a los otros convirtiéndose en referente.

Onetto (2016) relaciona las construcciones del rol directivo con el concepto de liderazgo. Al respecto explica:

El directivo está pendiente de la apertura del otro. El liderazgo es un vínculo construido por las dos partes de manera particular y situada. En este sentido, el director está en situación de inferioridad porque está a la espera del gesto de acercamiento y cordialidad del otro que adhiere emocionalmente a su autoridad. Renunciar o forzar este reconocimiento con recompensas o con amenazas es tomar el camino del empoderamiento. Un directivo que renuncia a hacer juicios sobre las personas respeta a cada uno, los valora, está creando las mejores condiciones para recibir el don del reconocimiento de los otros (Onetto, 2016:115).

Aunque en un próximo apartado abordamos el concepto de liderazgo en profundidad, consideramos necesario plantear nuestra postura con respecto a dicho concepto, entendiéndolo

como un fenómeno social y teniendo en cuenta que los líderes surgen en comunidades y en contextos específicos a los que el líder busca dar respuesta. El ‘liderazgo’ define un tipo particular de relación social por la que un grupo otorga a ciertos individuos –la mayoría de las veces de manera tácita– la capacidad para dar dirección y sentido a sus acciones (López Yañez,2014). Desde esta postura, el liderazgo coopera en la articulación, definición y fortalecimiento de valores, pensamientos y características culturales que le da a la institución su identidad singular. Los líderes educativos, según Duignan y McPearson (1993), usan las herramientas que les provee la cultura para construir un *ethos* o creencias compartidas sobre las responsabilidades y las relaciones y para constituir acuerdos sobre los objetivos tanto explícitos como implícitos.

3.La dinámica institucional

“Las instituciones son sistemas, es decir, conjuntos de elementos fuertemente relacionados entre sí. Su principal elemento es el elemento humano, los sujetos, y éstos son ya, por sí mismos, sistemas dinámicos o, lo que es lo mismo, complejos; con lo cual no podemos por menos que pensar que los sistemas que ellos forman son, a su vez, complejos y dinámicos” (López Yañez,2000:5).

El término dinámica se asocia con el modo en que se desarrollan, relacionan y evolucionan los distintos sucesos en una institución. Tal como lo anticipamos en la introducción, tomamos la perspectiva de Bleger (1964) para abordar el concepto. Consideramos que, como propone Fernández (1994), la dinámica institucional se relaciona con la capacidad de una institución (de sus integrantes y sus sistemas), de plantear las dificultades como problemas y de encarar acciones para la prueba y el ajuste de soluciones. En palabras de la autora:

La definición (de dinámica institucional) se comprende mejor a la luz de la discriminación que este autor (Bleger) hace entre las formas en que puede “trabajarse” institucionalmente una dificultad: dilema (el planteo se hace en términos paradójicos que clausuran todo intento de solución), conflicto (el planteo se hace en términos de dos posturas contrapuestas, generalmente encarnadas por dos bandos institucionales) y problema (el planteo se hace a modo de interrogante que abarca la dificultad y su posible significación) (Fernández,1994:54).

De acuerdo a la línea teórica de Fernández (1994) consideramos que:

- ✓ En todo entramado social existen ciertos movimientos que provocan aumento de integración, consolidación, cohesión y otros que determinan dispersión, disolución y desintegración.
- ✓ El sujeto se relaciona tanto con su realidad material y social en niveles racionales (a partir de juicios basados en la evaluación de la información proveniente de esa realidad) como en niveles irracionales (a partir de la reacción a significados con que la realidad interna inviste a la externa).
- ✓ La institución y sus actores mantienen intercambios con el medio más allá de sus propios límites. A partir de esos intercambios, la institución funciona como caja de resonancia, a veces amplificadora, de los fenómenos externos y busca incidir en ellos a través de sus productos materiales.
- ✓ En todas las instituciones existe algún tipo de estratificación de tareas que acarrea diferenciaciones de poder.

En este sentido, consideramos necesario retomar el concepto de institución y caracterizar los elementos que lo conforman desde un enfoque sistémico. La postura teórica de Fernández (1994), siguiendo la línea de los institucionalistas franceses⁶, brinda un punto de vista dialéctico a la dinámica institucional, buscando discriminar como dimensiones complementarias, pero siempre presentes, lo instituido y lo instituyente. Castoriadis (1999) define a la dimensión instituida como la representación de aquellas prácticas que tienden a permanecer, a repetirse, a aparecer como naturales, dando cohesión y continuidad a una sociedad. Es la configuración estable de lo social. La dimensión instituyente, por su parte, representa el cambio, aquello que desestabiliza, lo que procura un nuevo equilibrio y altera la cultura escolar. Fernández (1994) afirma que “todas las instituciones operan como custodios del orden establecido que dan al individuo la protección de una lógica con la cual organizar su mundo, de otro modo caótico y amenazante” (Fernández,1994:36). Entendemos entonces que

⁶ Loreau (1975,1977), Lapassade (1974,1977,1980) y Barbier (1977)

la institución escuela es el resultado de la especialización de una parte de la transmisión cultural que requiere una sociedad compleja.

Fernández (1994) describe tres niveles de manifestación del carácter institucional:

- ✓ Formal: Se relaciona con los hechos y productos provenientes de la interacción técnica y social de los actores en función de la tarea y los fines institucionales.
- ✓ Informal: Se refiere a la configuración conformada por los hechos y productos del aspecto vincular en el área de la convivencia.
- ✓ Fantasmática: Incluye hechos y productos resultantes de las imágenes, fantasías, temores, ansiedades relacionados con los climas y estados emocionales compartidos.

Apelamos a la perspectiva de Frigerio (1992) quien define a la institución escuela como la construcción resultante del parcelamiento del terreno social que se origina en distintas coyunturas históricas. La escuela surge partir de la “urbanización metafórica” (Frigerio,1992:17) del terreno social, donde se han ido construyendo las distintas arquitecturas materiales, geográficas y simbólicas de las diferentes instituciones. En otras palabras, la institución escuela se constituye para brindar respuestas a las demandas sociales. Así como las sociedades van transformando sus necesidades y también la forma de resolverlas, las instituciones van transformándose, articulándose o anulándose mientras la sociedad va modificando su arquitectura o cambiando los cercos, límites y fronteras de cada conjunto institucional. La autora manifiesta que se va creando así una “simbiosis” entre institución y sociedad donde los cercos, límites y fronteras van variando y ajustándose a las nuevas demandas. La institución crea estrategias de supervivencia o expansión adaptando cercos, abriéndose o cerrándose. Es, por lo tanto, un constructo histórico. Las instituciones inician una modalidad específica de relación social, forman y socializan a los individuos de acuerdo con un patrón específico (Enriquez,1996) y tienen la voluntad de prolongar un estado de cosas desempeñando un papel esencial en la regulación social global. Su finalidad es la existencia centrándose en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben. Las instituciones educativas plantean todos los problemas de la alteridad, es decir, la aceptación del otro como sujeto pensante y autónomo. Sellan el ingreso del hombre a un universo de valores, crean normas particulares y sistemas de referencia que sirven como ley organizadora.

En este sentido, López Yáñez (1995) afirma que las instituciones educativas están conformadas por:

- ✓ *Una red de significados*, un conjunto de normas sociales y esquemas de pensamiento elaborados socialmente a lo largo de un devenir histórico a partir de la interacción de sus miembros y de ellos con su entorno.
- ✓ *Una red de vínculos o relaciones sociales*. A través de la comunicación entre los actores se van tejiendo y configurando redes o tramas que sustentan a la institución y le otorgan cohesión e identidad. El vínculo es la ligazón (Frigerio,1994), unión y la dinámica de interacción entre dos personas. En esta configuración se destacan las redes de poder. Es una estructura paralela que opera por fuera de sistema formal de autoridad. Puede coincidir o no con ella. Interacciona con la autoridad y condiciona todos los aspectos de la vida institucional.
- ✓ *Un sistema dinámico en permanente transformación*. No siempre es intencional, sino que puede ocurrir como necesidad interna para tener estabilidad. Hay una forma institucional peculiar de la dinámica del cambio y se aparea con la correspondiente resistencia al cambio.
- ✓ *Un sistema sometido al conflicto y a la crisis*. Los conflictos son inherentes a las instituciones educativas ya que son emergentes de los procesos institucionales a través de los cuales sus miembros negocian los significados, establecen y desmontan los vínculos e impulsan u obturan las transformaciones necesarias.

Desde la perspectiva de López Yáñez (1998), el término institucional:

(...) indica que las organizaciones no sólo tienen un lado formal, explícito, reconocible (es decir, estrictamente organizativo) sino también un lado oscuro, implícito, oculto –a veces intencionalmente oculto o negado– no declarado, profundo, que cuesta reconocer, pero –y aquí está lo interesante– que reúne lo verdaderamente importante, lo que está cargado de significado, lo influyente en la vida de la organización. Lo institucional es aquello de lo que no se habla pero que siempre se hace presente, lo que permite o impide llevar a cabo un proyecto, una reforma un cambio (López Yáñez,1998:1171).

Siguiendo con esta línea teórica abordamos el análisis de las instituciones educativas y su dinámica desde el paradigma de la complejidad. Partimos del supuesto de que las instituciones son sistemas, es decir, conjuntos de elementos fuertemente relacionados entre si. Maturana y Varela (1980) definen a un sistema como un conjunto de seres vivos que constituyen con su

conducta una red de interacciones que opera para ellos como un medio en el que se realizan y en el que ellos conservan su organización y adaptación. Los sistemas tienen la capacidad de autoorganizarse o, en otras palabras, pueden modificar sus estructuras para adaptarse a entornos cambiantes. Los sistemas (Maturana y Varela, 1980) se caracterizan por:

- ✓ Ser un conjunto de elementos con entidad propia y diferentes a los demás. En la institución escuela lo conforman los actores institucionales.
- ✓ Operar juntos ya que necesitan juntarse para hacer algo que no podrían ser en forma independiente. Este aspecto está representado por el trabajo colaborativo y en red necesario para que toda institución pueda ser sustentable.
- ✓ La unidad de acción es dada por la interacción entre los elementos.
- ✓ Tener capacidad de adaptación. El sistema necesita la capacidad de modificarse para seguir haciendo con lo que hace. Sus operaciones básicas son aquellas que le dan identidad como sistema. El sistema está abierto, se relaciona con el entorno. Algunos elementos podrían cambiar de funciones o desaparecer y sin embargo el sistema seguirá funcionando siempre y cuando exista cierto nivel de interacción entre los elementos que permanecen garantizando las operaciones que lo definen como sistema. Lo que garantiza la supervivencia (adaptación) no es la permanencia de los elementos originales sino su capacidad para seguir haciendo lo que hacía.
- ✓ Tener entidad propia. El conjunto de sus propiedades no equivale a la suma de las capacidades de sus elementos. Los elementos asociados generan propiedades nuevas e irrepetibles. La señal de identidad más importante es el tipo de relaciones que establece el sistema para desarrollar sus operaciones.

Buscando profundizar este análisis, recuperamos la perspectiva de Morin (1997) que pone de manifiesto que la complejidad de un sistema viene dada por las características de las relaciones establecidas entre sus elementos. Estas relaciones se conforman de acuerdo con las necesidades del sistema y son condicionadas por múltiples variables contextuales. Esto nos permite concluir en que los comportamientos institucionales ocurren en un marco contextual preciso y que nada permite anticipar cómo se comportaría este mismo sistema en condiciones diferentes. Etkin y Schvarstein (1989) consideran que la complejidad se pone de manifiesto en la coexistencia de diadas. Los autores conceptualizan las diadas como: relaciones dialógicas, complementarias, concurrentes y antagónicas entre conceptos polares (Etkin y

Schvarstein,1989). Los autores brindan ejemplos como el orden y el desorden, las certezas y las incertidumbres. Hay una mutua correlación entre el desorden desestructurante y el orden estructurante. Los fenómenos que irrumpen responden a múltiples variables contextuales y la explicación a los procesos que ocurren no responde a una lógica lineal. Los autores enfatizan que las instituciones, en tanto sistemas complejos, se caracterizan por estar sometidas a un equilibrio dinámico producto de sucesivos desequilibrios localizados y transitorios provenientes de perturbaciones externas y de variaciones propias del sistema.

Como ya lo anticipamos al comienzo del apartado, en las instituciones educativas el equilibrio dinámico se expresa como una dinámica institucional. Los sucesivos desequilibrios son dificultades que se problematizan activando diversos procesos en busca de soluciones (Bleger,1964). Según Fernández (1998), el grado de dinámica se correlaciona con la existencia de mecanismos y capacidad para hacer, es decir para solucionar problemas a través de cambios. La autora plantea dos modalidades de resolución: la progresiva y la regresiva. En el primer caso, hay un proceso de problematización y de trabajo sistemático sobre el problema. Se lleva a cabo un diagnóstico, formulando distintas hipótesis, planteando diversas alternativas según sea la realidad institucional. En el segundo caso, se ha perdido la capacidad para evaluar la situación; en otras palabras, se ha perdido la capacidad de reacción. La literatura vinculada con los enfoques institucionales ofrece desarrollos similares con respecto a la profundización de los procesos involucrados en la dinámica institucional. Etkin y Schvarstein (1989), recurren a la física y describen a la institución educativa como un entramado social sometido a un sistema de fuerzas centrípetas hacia su interior, que cohesiona, mantiene el orden y a un sistema de fuerzas centrifugas que provoca desorden e inestabilidad y este interjuego lleva a la necesidad de transformación para lograr un nuevo equilibrio.

La relación dialéctica instituido-instituyente se vehiculiza por un lado por la influencia y como efecto de los movimientos sociales externos, y por el otro como efecto de la dinámica institucional interna donde se juega la confrontación de concepciones, las luchas por el poder o las ansias de resolver dificultades (Fernandez,1998). Cuando un instituyente se transforma en instituido se está frente a un proceso de institucionalización. Al respecto, López Yañez (2000) define el concepto de institucionalización como:

(...)el proceso por el cual una institución crea unos referentes colectivos (en forma de ideas, creencias o normas) que orientan a partir de ese momento la conducta de los sujetos. Esto es, las instituciones

someten la conducta de sus miembros a pautas estables y reconocibles. Nótese que toda acción organizada implica una restricción a la variedad de conductas posibles de quienes participan en ella. Y restricción implica encauzamiento, homogeneización, estandarización. Además, toda institución se construye sobre la base de repeticiones y recurrencias: procesos que se repiten de la misma manera y que pueden ser desarrollados por diferentes individuos con similares resultados (López Yañez 2000:22).

Desde la perspectiva sistémica, la institucionalización es uno de los procesos internos de un sistema social. Por su intermedio, un entramado social establece formas de actuar que son aceptadas por todos como la forma de vivir y de hacer las cosas. En otras palabras, es el orden social aceptado por todos –porque así fue surgiendo a lo largo de su historia y porque tiene vigencia. Se trata de un proceso de institucionalización y no de instituciones, porque es un proceso permanente que se está produciendo y reproduciendo continuamente (Huntington,1970). Desde este encuadre teórico las instituciones, lejos de ser entes fosilizados, fijos e invariantes, son fenómenos virtuales, que se transforman y readaptan continuamente según las demandas contextuales, generando instituciones nuevas cada vez que se requiere y haciendo obsoletas a aquellas que ya no satisfacen necesidades reales de su entramado social (Etkin y Schvarstein,1989; Fullan y Hargreaves ,1997; López Yañez,2000).

La institución escuela en tanto sistema, tiene relación con el entorno (Morín,1997) y con su contexto. Como sistemas complejos, las organizaciones no se adaptan al contexto, sino que se acoplan estructuralmente en una relación de mutua alteración. Al interior del sistema, la situación normal es de desorden, diversidad e incertidumbre. Las instituciones ante una turbulencia, que bien podría ser externa o interna pero como consecuencia de algún tipo de precursor externo, tienen una variedad de conductas y respuestas posibles. Siguiendo esta línea de pensamiento, sostenemos que las instituciones operan como mecanismos estables para poder así cumplir con su tarea sustantiva. Pero están permanentemente sometidos a fuerzas que amenazan la estabilidad. Cuando entran en juego fuerzas centrífugas o también llamadas exógenas, ya que son externas al contexto, se activan mecanismos instituidos de resistencias al cambio disponibles para preservar la estabilidad (López Yañez,2000).

Hasta aquí hemos anticipado el carácter de la institución educativa como un entramado dinámico que es cruzado por distintos procesos que conducen al desarrollo o retroceso, la evolución o involución, dependiendo de la vinculación con el entorno. Dentro de este

entramado se encuentra el director que desde su lugar privilegiado es llamado a promover y favorecer el desarrollo del proyecto institucional. La normativa vigente brinda la siguiente definición:

El Proyecto Institucional, en tanto planificación sustentable en el tiempo que busca asegurar la mejor realización del acto educativo, es el resultado del acuerdo institucional celebrado por la comunidad educativa, con el propósito de lograr sus fines y objetivos en el marco de las políticas educativas. Es una práctica institucional que le permite a cada escuela resignificar los fines educativos definidos a nivel nacional y jurisdiccional para realizarlos de acuerdo con sus características. Es el marco que otorga sentido a los proyectos específicos que se encaran para transformar los diferentes procesos institucionales - organizativos, de gestión y curriculares, evitando que se conviertan en acciones aisladas o superpuestas (Res.2299/11).

Adoptamos la postura de Fernandez (1994) respecto al proyecto institucional considerándolo un constructo que busca el cuestionamiento de las perspectivas existentes, pretendiendo transformar esas condiciones de existencia y teniendo en cuenta la compleja red de relaciones. En este sentido, adquiere una capacidad convocante y transformadora. Desde esta mirada podríamos establecer una cierta sinonimia entre dinámica y transformación y por ende procesos cambio. Sin embargo, no es posible establecer patrones comunes sobre el cambio y se hace necesario hacer una caracterización y distinción acerca de la naturaleza de estos procesos. Haremos una primera gran diferenciación entre el cambio no planeado y el cambio planeado.

Etkin y Schvarstein, (1989) han definido el cambio no planeado como:

Un apartamiento del proceso de reorganización permanente y se exterioriza a través de crisis y conflictos. Éstas no son causas de la disrupción sino momentos, cuando se interrumpe el proceso de compensación homeostático. La desestabilización se explica por la confrontación en el ámbito de las relaciones de poder, los propósitos enfrentados, cuestionamientos a las tecnologías e ideologías vigentes o proyectadas. La perspectiva de la autoorganización destaca que se produce un orden distinto, un desplazamiento hacia una estabilidad basada en condiciones diferentes pero creadas por las interacciones en el propio sistema. Es un caso de coexistencia de lo contingente y lo necesario; frente a la perturbación, la organización mantiene su autonomía y cohesión, que son sus determinantes internos (Etkin y Schvarstein,1989: 297-298).

En el marco de una crisis, decimos entonces que una institución puede realizar actividades que contradicen su razón de ser y que a juicio del observador le hacen perder legitimidad. Esta razón de ser es el lugar aceptado y reconocido por la sociedad. Desde otra línea epistemológica, Kaës (1985) sostiene que los estados de desequilibrio se viven como la irrupción en el transcurrir habitual de los acontecimientos y condice al cuestionamiento de los mecanismos de defensa, la coherencia en las líneas de pensamiento, en las formas de actuar, la ligazón del grupo y la eficacia del código común. Las crisis, en tanto únicas y singulares, se caracterizan por presentar relaciones antagónicas transitorias y en ciertos sectores se perciben una divergencia entre la manifestación del conflicto y sus causas más profundas. Resolver el emergente no anula la crisis ya que la institución no puede mantener el estado de crisis más allá de sus umbrales de tolerancia. Como resultado de las crisis suele haber un debilitamiento de los mecanismos de control y cierta pérdida transitoria de estabilidad que viene de la incapacidad relativa de mantener los controles para mantener los estados anteriores (Fernández, 1994). Todas las crisis muestran un debilitamiento de los mecanismos de regulación del sistema que pierden efectividad por los cambios en las estructuras internas. Frigerio (1992) hace referencia a este estado como “clivaje”. El término clivaje proviene de la química y designa, en los cristales, los distintos planos o zonas donde la unión de los átomos se vuelve más débil. Es decir, que esas zonas se constituyen en posibles planos de ruptura o fractura.

Desde la postura de Etkin y Schvarstein (1989), los estados de crisis presentan algunas características:

- ✓ Existen relaciones antagónicas, de índole transitoria y localizada en ciertos puntos de la organización.
- ✓ Su presencia es conocida por los participantes, quienes perciben la presencia de un conflicto cuya permanencia les afecta.
- ✓ Es posible una división entre las manifestaciones del conflicto y las causas más profundas que las generan, de manera que resolver sus efectos no anula la crisis.
- ✓ La organización no puede sostener el conflicto por mucho tiempo, existen ciertos umbrales de tolerancia.
- ✓ Las crisis no son deductivamente repetitivas, sino singulares y únicas, por lo tanto, no siempre pueden predecirse.

- ✓ La crisis implica un debilitamiento de los mecanismos de control, hay una pérdida transitoria de estabilidad por la incapacidad relativa de los controles para mantener las condiciones anteriores.
- ✓ Una crisis implica la presencia de varios tipos de racionalidad que actúan o presionan sobre una misma situación, por ejemplo, la coexistencia de racionalidades individual, grupal, institucional y de otras organizaciones del medio, confrontadas todas ellas en la búsqueda de recursos escasos.

Con respecto al cambio planeado para la mejora, podemos definirlo como una idea, un objeto o práctica percibida como nueva por un individuo o individuos, que intenta introducir mejoras en relación a objetivos deseados y que se planifica y delibera. Este tipo de cambio es considerado como una novedad, absoluta o simplemente en relación con el lugar de adopción, una aplicación de ideas, una intención de mejora y una referencia al mismo proceso de cambio (Bolívar 2010). López Yañez (2000:21) esboza los siguientes aspectos sobre los procesos de cambio planeados y orientados hacia la mejora:

- ✓ El cambio es una construcción social y cultural, que requiere un alto grado de apropiación del proceso y de su necesidad por parte de los miembros de la institución que lo desarrolla y, por tanto, del compromiso y la participación de éstos.
- ✓ El cambio afecta a toda la organización e incluso al contexto que la rodea; aunque aparentemente se localice en una parte de dicha organización. El proceso de cambio ha de tomar al centro educativo como unidad, de tal manera que cada uno lo orientará en función de sus propias condiciones culturales, contextuales y sus propios recursos.
- ✓ Para ser considerado un verdadero cambio se ha de constituir un esfuerzo sistemático y sostenido, esto es un proceso que se desarrolla en el tiempo y que ha de contar con la implicación de las personas que se encuentran afectadas por la organización. Este proceso debe ser liderado expresamente, teniendo en cuenta que una variedad de miembros de la comunidad educativa puede asumir roles de liderazgo.
- ✓ Requiere una cierta tecnología, esto es, procesos de diagnóstico, planificación, desarrollo sistemático y evaluación, así como una fundamentación reflexiva sobre qué cambiar, por qué y para qué hacerlo (Austin y Reynolds, 1990: 175-176).

Todos los procesos de cambio, ya sean no planeados o planeados, traen aparejado como subproducto no deseado la resistencia al mismo, esta diada, aceptación-resistencia, se articula a través de la identidad (Etkin y Schvarstein, 1989). Esta situación de equilibrio-desequilibrio es inherente a la institución educativa. La identidad institucional, en tanto núcleo protector de valores y del estilo institucional, es uno de los elementos que puede orientar las decisiones de cambio en una escuela. Desde esta perspectiva podemos interpretar que la identidad se va construyendo sobre patrones repetitivos. La estabilidad, el orden y la previsibilidad. Se construye de manera activa por normas, objetivos comunes, proyectos y por mecanismos sofisticados de reproducción ideológica y cohesión social que implica procesos de inducción, adoctrinamiento y socialización. La preservación de la identidad de algún modo garantiza la supervivencia (Fernández, 1996).

Las instituciones presentan ciertos rasgos nítidos e invariantes que definen su identidad y factores culturales que se han determinado y modificado a lo largo del tiempo por la influencia recíproca con el contexto, condicionando, asimismo, los comportamientos de los participantes internos. La identidad de la organización se relaciona con los rasgos que la diferencian, la cohesionan y le dan continuidad. Conocer estos rasgos o señas de identidad es un camino a la comprensión del contexto de significación que comparten los miembros en cada organización (Yentel, 2006).

Analizando el equilibrio instituido-instituyente se concluye que no existen situaciones de estabilidad total sino una sucesión de equilibrios y desequilibrios en proceso de reorganización permanente. Esta afirmación es congruente con la postura de Frigerio (1992), Etkin y Schvarstein (1989), Fernández (1994) y López Yáñez (1995) que sostienen que el conflicto es inherente a la institución educativa. Lo instituyente siempre proviene del enfrentamiento de intereses, de disfuncionalidad de acciones (Fernández, 1992); suele tratarse de una actividad endogámica más que de una imposición del afuera. Existe un orden dominante que se traduce en la estructura establecida y toda crisis es estructural en el sentido de que los rasgos de identidad no son transformables para una misma institución.

Los procesos de cambio, como hemos detallado, surgen como respuestas a crisis o bien a partir de la planificación que busca la mejora institucional. Watzlawick, Weakland y Fisch (1995) plantean dos tipos diferentes de dinámica: una que tiene lugar dentro de un determinado

sistema, que en sí mismo permanece invariante, y otro cuyo surgimiento cambia el sistema mismo. Estos tipos de cambio se denominan cambios de primer orden y cambios de segundo orden. Cuban (1985), desde otra perspectiva, diferencia a las dinámicas de los procesos de cambio en función al grado de impacto buscado o alcanzado. Los cambios de primer orden corresponden a cambios menores que no afectan las estructuras básicas y los de segundo orden o fundamentales afectan la cultura de la escuela (Fullan,1991).

Diremos entonces que los cambios de primer orden son los operados por los sistemas en sus estructuras para mantener su viabilidad en un entorno que es cambiante y que los perturba dejando sin validez las fórmulas adaptativas que habían funcionado hasta ese momento. Un modo común de afrontar las turbulencias del entorno consiste en efectuar pequeñas transformaciones que ajusten la configuración del sistema, para así mantenerlo funcionando en términos similares a como lo venía haciendo. Estos cambios garantizan un desarrollo del sistema sin pérdida de identidad (Watzlawick, Weakland y Fisch,1995). Fernández (1994) explica este cambio como un movimiento adaptativo, pero manteniendo cierta estabilidad para reducir al mínimo la dramática institucional. Desde la mirada de la autora, estos cambios tienden a reestablecer el estado de equilibrio buscando uno nuevo que le sea funcional bajo las nuevas condiciones. Las estructuras sufren desajustes transitorios pero sus efectos son absorbidos por el propio sistema y los mecanismos internos de regulación operan conduciendo al restablecimiento de las variables críticas afectadas.

Gvirtz y Abregú (2015) caracterizan los cambios de primer orden como evolutivos y adaptativos y plantean que suelen ser reactivos cuando surgen como respuesta a un desencadenante externo. Los cambios incrementales (Lindblom,1959 en Gvirtz y Abregú,2015) operan por construcción a partir de una estructura dada. Por sus características, este tipo de cambios presentan mayor viabilidad, menor nivel de resistencia y mayor capacidad de anticipación para detectar consecuencias no deseadas. Son cambios que presentan muy baja disruptividad. En forma contraria, en los cambios de segundo orden, el sistema cambia cualitativamente, en forma discontinua y se percibe una ruptura del orden establecido. Se caracteriza por ejercer un cambio en el conjunto de reglas que organizan y dirigen el orden interno de la estructura de un sistema, podría decirse que estamos frente a un cambio del cambio, y de ahí el término “segundo orden”. Este tipo de cambio se basa en un tipo de

retroalimentación positiva que provoca una ampliación de la desviación, desarrollando nuevas estructuras (Watzlawick, Weakland y Fisch,1995).

Gvirtz y Abregú (2015), basándose en Lugo y Kelly (2008), definen el cambio radical, disruptivo, como una ruptura del marco de referencia (Espinosa y Dobon s/f en Gvirtz y Abregú,2015), donde se plantea una discontinuidad entre la nueva situación y la desplazada y lo diferencian del cambio incremental donde la evolución es paso a paso hacia una situación supuestamente mejor. Consideramos pertinente incluir las características comparativas entre cambios de primer orden o cambios tipo uno, y los de segundo orden o cambios tipo dos (Waters,Marzano y McNulty,2003)

Cuadro 2. Características de cambios de primer y segundo orden

Cambios de Primer Orden	Cambios de Segundo Orden
Extensión del pasado	Rompen con el pasado
Dentro de paradigmas existentes	Fuera de paradigmas existentes
Consistente con valores y normas prevalentes	En conflicto con valores y normas prevalentes
Focalizado	Emergente
Centralizado	Abierto
Incremental	Disruptivo
Lineal	No lineal
Marginal	Afecta a todos los elementos del sistema
Se implementa con el conocimiento y las competencias existentes	Requiere tanto nuevos conocimientos como competencias
Orientado a problemas y sus soluciones	Sin orientación prefijada
Implementado por expertos	Implementado por los agentes interesados

Fuente: Waters, Marzano y McNulty (2003:7)⁷

⁷ La traducción es nuestra.

En muchas ocasiones, los cambios planeados suelen ser una parte formalizada y estructurada de un proceso que comenzó antes y que no se hizo intencional sino en su curso. En aquellas situaciones donde no existe una situación crítica disparadora y se dan cambios planeados se necesitará en mayor o menor medida, una fase de diálogo y ajuste con respecto a la identidad institucional en un proceso que inevitablemente será emergente. Como ya planteamos, las situaciones turbulentas y amenazantes son inherentes a las instituciones y esta situación las lleva a moverse entre la continuidad y el cambio, la estabilidad y el caos, la creatividad y la consolidación, el conflicto y la cohesión (Stoll, L y Fink, D. y Earl, L., 2004). Las instituciones, a través de la historia en que se inscriben, van enfrentando situaciones nuevas y van aprendiendo de estas situaciones (Bolívar, 1995). En forma metafórica, los cambios institucionales son como capas arqueológicas (Pintos, 2019) que se van depositando sobre un núcleo duro originario y difícil de cambiar. Las instituciones dan sentido a historias institucionales que interactúan tanto en forma implícita como explícita con los esfuerzos de cambio. Estas historias singulares, como plantea Pinto (2019), marcan un rumbo generando las condiciones del presente y los aprendizajes consecuentes. Como ya lo hemos mencionado en un apartado anterior, la institución en su carácter complejo y sistémico está sometida a fuerzas del entorno que conducen a desequilibrios en el entramado interno (Maturana, 1980; Morin, 1997). Hay circunstancias externas e internas que conducen a cambios (desequilibrios). Los cambios deben contextualizarse al entramado donde ocurren, es decir amalgamados con el contexto social en el que se insertan.

Apelamos a la perspectiva teórica de Lundberg (1985) para ahondar sobre el ciclo de cambio cultural. El cambio puede partir de circunstancias externas, turbulencias, que activan el proceso, pero en esos casos deben darse también circunstancias internas para que la institución de lugar al juego de fuerzas. Tiene que estar presente en el entramado social cierto grado de incertidumbre y una predisposición a transitar el proceso de cambio. Se necesita una red de comunicación activa por donde circulen las propuestas y por último sujetos en posturas divergentes que estén preparados para asumir roles de liderazgo en el proceso de cambio.

Abordándola desde otra perspectiva, Romero (2008) recurre al concepto de “ventana de oportunidad” describiendo la brecha que se abre y permite un espacio para el cambio. La autora hace referencia a los elementos que se conjugan para que esta situación ocurra. Por un lado, toma en cuenta el aspecto estructural que sería el entramado interno que posibilita la generación

de nuevas estructuras o la transformación de las existentes. Desde otro ángulo, Romero toma el aspecto coyuntural que se vincula con aquellos actores institucionales que operan como agentes de cambio y son los que detectan estos momentos singulares que propician estos procesos de cambio.

Retomando las ideas de Lundberg (1985), un ciclo de cambio se podría graficar de la siguiente manera:

Figura 5. El ciclo de cambio de la cultura



Fuente: Lundberg 1985:182.

Hargreaves (1994) coincide con Lundberg (1985) conceptualizando el proceso de reculturación como un cambio a nivel de la organización. Desde esta mirada el proceso de cambio comienza por situaciones de ambigüedad e incertidumbre en las que la comprensión cognitiva compartida que fue útil por un tiempo ya no parece mantenerse (Schön 1983, Weick 1995, Rogers 2001). Bajo ciertas circunstancias implica un cambio de identidad con la consecuente revisión de valores, creencias y normas. Para cambios estructurales esta línea de

pensamiento trae aparejada nuevas concepciones acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y la redefinición del docente.

Tal como ya lo hemos abordado, y a modo de síntesis, sostenemos que las escuelas son entramados complejos e interrelacionados de fuerzas sociales que le dan a la institución las señas de identidad. Estas tramas que toman la forma de fuerzas muchas veces son invisibles e intangibles, pero se visibilizan a través de sus resultados e impactos.

4. Prácticas de liderazgo como área de confluencia entre la gestión del director y la dinámica institucional

El moldeado de la cultura institucional se relaciona en forma metafórica con un tapiz que ya ha sido bordado y describe al director como el responsable de buscar las formas para remendar las zonas dañadas, de cambiar hebras de hilo descoloridos y añaden que tendrán también que dar vuelta la tela para no perder la textura, pero con el debido cuidado de salvaguardar los significados compartidos (Deal y Peterson, 1990:25)⁸

Como ya hemos planteado en los apartados anteriores, toda institución educativa es un entramado social donde tanto elementos instituidos como instituyentes están siempre presentes imprimiéndole el dinamismo que la caracteriza. A su vez este panorama es cruzado por distintos procesos que conducen a su desarrollo o retroceso, a su evolución o involución dependiendo de la vinculación con el entorno, en otras palabras de su grado de apertura al cambio. El director, en su doble condición de facilitador y promotor del desarrollo del proyecto institucional, establece prácticas orientadas a la mejora, involucrando al entramado dinámico

⁸ La traducción es nuestra.

y complejo de actores sociales y liderando los procesos educativos orientados al logro de los objetivos planteados. Se erige como uno de los eslabones fundamentales de la dinámica institucional, interviniendo como garante de los contenidos históricos y fundacionales de una institución determinada y, al mismo tiempo, retroalimentándose del entramado en constante evolución que lo involucra inevitablemente en la dinámica institucional.

Dentro de este marco, definimos el término liderazgo desde una mirada crítica que busca superar los prejuicios asociados al término. Desde las concepciones clásicas, el liderazgo se interpreta como un fenómeno individual, dependiente de las características de los sujetos y frecuentemente asociado al desempeño de cargos formales de la institución. Si bien estamos frente a un fenómeno complejo y difícil de definir, entendemos el liderazgo como una función, una cualidad y una propiedad que reside en un grupo y que dinamiza la institución favoreciendo el despliegue de las capacidades potenciales que ya existen en la institución. Spillane (2016) propone partir de un nuevo marco conceptual para analizar el liderazgo considerando que tanto las prácticas de liderazgo como la gestión ocupan un lugar en la dinámica institucional. Estos dos términos, dependiendo de la mirada, suelen presentarse como diferentes e incluso opuestos, pero consideramos que gestión y liderazgo están estrechamente vinculados. El liderazgo apunta a inducir, introducir, implementar e institucionalizar dinámicas de cambio mientras que la gestión, ayuda a mantenerlo (Cuban, 1988 en Spillane, 2016).

Nos parece necesario abordar el concepto de gestión entendiéndolo como una práctica compleja que se aleja de lo meramente técnico para constituirse dentro del terreno de lo político. Romero (2008), al respecto nos plantea que:

Gestionar implica vérselas con el poder, el conflicto, la complejidad, las resistencias, las negociaciones y la incertidumbre. Ya no se trata de garantizar la fidelidad en la transmisión de decisiones, el cumplimiento de la normativa, ni de establecer planes y velar por su cumplimiento, sino de articular los distintos intereses de distintos actores en función de un bien general. La búsqueda de consensos, la participación de distintos actores, las dinámicas institucionales, el liderazgo son los procesos que privilegian esta concepción (Romero, 2008:12).

Retomamos desde esta mirada la conceptualización de liderazgo dejando en claro que desde esta postura teórica la gestión y el liderazgo, si bien pueden diferenciarse de manera analítica, operan conjuntamente en la dinámica institucional. Los aportes de Elmore (2010) abordan el concepto de liderazgo como una práctica y no como un rol. Las prácticas de

liderazgo existen en forma independiente de las personas que las utilizan. Desde esta postura, el liderazgo no es característica del individuo, es inherente a los conocimientos, las habilidades y el comportamiento de la dinámica social de la cual emerge. Spillane (2016) profundiza esta mirada y pone de manifiesto que:

Una persona actúa y otra reacciona en consecuencia, y las practicas se configuran en las interacciones entre ambas. Al abordar las practicas en términos individuales, se desconoce su carácter social; por lo tanto, deben abordarse trascendiendo las conductas y acciones individuales. Los individuos actúan, pero lo hacen en relación a otros. De esta forma, estas interacciones cotidianas constituyen la esencia misma de la práctica del liderazgo y la gestión. Por ende, las prácticas de liderazgo son coproducidas, resultado de las interacciones entre el personal escolar y otros grupos de interés. Los esfuerzos por aprehender las prácticas de liderazgo deben centrarse en dichas interacciones y no en las acciones o las conductas individuales (Spillane,2016:159).

Desde esta postura enfatizamos que el liderazgo es un fenómeno social inscripto en un entramado determinado. Es una amalgama entre las características de grupo y de la situación particular, y de los rasgos individuales del sujeto que lidera. En otras palabras, las prácticas de liderazgo no abarcan sólo a los actores, sino también a diversos aspectos de su situación, como las normas, las rutinas organizacionales y las herramientas. Siguiendo esta perspectiva acordamos con López Yañez (2014) en que el liderazgo emerge de la dinámica social que opera en un grupo determinado:

El liderazgo es un fenómeno social. Por supuesto, hay rasgos individuales que cuentan a la hora de juzgar la pertinencia o eficacia de un líder determinado, pero esos rasgos no son sino una pequeña parte del fenómeno. Las características del grupo y de la situación donde el liderazgo se despliega constituyen la otra parte. Los líderes surgen en comunidades y en contextos específicos a los que deben, de algún modo, ‘responder’. No debemos olvidar que ‘liderazgo’ define un tipo particular de relación social por la que un grupo otorga a ciertos individuos –la mayoría de las veces de manera tácita– la capacidad para dar dirección y sentido a sus acciones (López Yañez, 2014:100).

Esta línea de pensamiento interpela la postura del director como único responsable del resultado de los procesos institucionales y cuestiona la concepción del saber técnico del director valorizando el despliegue de su capacidad de gestar posibilidades y crear condiciones para amalgamarse con el entramado social donde le toca intervenir. Nos referimos a aquellas practicas de liderazgo que contribuyen en forma proactiva a dinamizar, proveer andamiaje y

animar a sus miembros para que la institución aprenda a desarrollarse, cumpliendo con su tarea sustantiva de la mejor manera posible.

Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) profundizan la concepción de liderazgo desde la misma línea pero tomando otra perspectiva que ayuda a comprenderlo más acabadamente. Los autores sostienen que, lejos de confiar en cualidades heroicas que se depositan y están por encima del resto de los mortales, el liderazgo debe ser concebido como una cualidad de la institución por sobre las características o rasgos que pueda tener la persona que ejerce la dirección. El liderazgo educativo se puede entender como aquel que dota de un sentido común a la institución e influye en el comportamiento de sus miembros, teniendo como norte la mejora de la calidad, que se expresa tangiblemente en los aprendizajes de los alumnos. Entendemos el concepto de liderazgo como un fenómeno que no ponen en práctica los líderes, sino que se pone de manifiesto entre los líderes Spillane (2006). Esta postura, como las anteriores, cuestiona fuertemente la relación asimétrica y jerárquica de líder-entramado y la reconstruye en una relación simétrica y horizontal donde ambos forman parte de la misma red vincular.

Desde esta perspectiva, se redefine el rol del director como aquel agente de cambio que potencia las competencias de todos los actores institucionales en pos de una misión común. El liderazgo se hace visible como atributo de un entramado social y lo van asumiendo distintos actores según las necesidades (Murillo,2006). El directivo detecta necesidades, establece acuerdos operativos y metas deseables. De esta manera se va generando una red de trabajo colaborativo que estimula el desarrollo de talentos y construye vínculos de confianza. La figura del director se reconceptualiza y su función se empodera debido al trabajo conjunto con la red social que lo habilita. Todos los actores institucionales se convierten en potenciales agentes de cambio. El liderazgo múltiple se reconoce, valora, desarrolla y potencia. El proceso de cambio que es paradójico, caótico y sigue procesos no lineales exige un liderazgo que pueda llevar a cabo esta tarea tan compleja. En este escenario, el director promueve y pone en ejercicio prácticas de liderazgo compartido y distribuido, sus tareas se centran en el desarrollo de personas a nivel individual y colectivo, sus practicas son visionarias, asume riesgos, se involucra en las decisiones pedagógicas y se forma académicamente interiorizándose en procesos de cambio. El rol del directivo, en tanto parte de una trama de liderazgo, cobra en este contexto una gran importancia por su relevancia, responsabilidad y su representación delante del cambio y del desarrollo institucional (Delgado,2010).

Fullan (2012) sostiene que las prácticas de liderazgo del director constituyen un factor clave a la hora de promover y facilitar procesos de mejora. El cambio no se realiza en un vacío sino que implica una compleja interacción entre prácticas y rutinas existentes considerando que estos procesos constituyen un profundo trabajo de reflexión y análisis y no meros hechos mecánicos. La esencia de esta práctica reflexiva muestra la influencia del director:

- ✓ Al liderar procesos de cambio, acompañando procesos de transformación motivando a los actores institucionales.
- ✓ Aprendiendo a la par de todos los actores institucionales para ayudar a todo el entramado social a enfocarse en procesos de mejoramiento.
- ✓ Brindando a la institución un enfoque relacionado con lo pedagógico.
- ✓ Motivando y buscando oportunidades para que todos los actores se desarrollen profesionalmente.
- ✓ Formando parte de redes de escuela que buscan mejoras, intercambiando experiencias contribuyendo el mejoramiento de todo el sistema.

Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006) agregan que el director que despliega su liderazgo dentro de una red, opera como un catalizador para liberar las capacidades potenciales que hay en la institución. Nos parece importante volver a enfatizar aquí la noción del líder como catalizador (Anderson, 2010; Podestá, 2011). En la química, un catalizador refiere a un ingrediente clave que hace que los otros elementos del sistema se combinen, produciendo efectos que no son posibles sin su presencia. Similar situación ocurre con la influencia de un buen director que, a través de sus prácticas de liderazgo, puede facilitar u obtener procesos. Su presencia es decisiva no solamente para iniciar y estimular un cambio en el sistema, sino también para sostener el cambio y sus efectos sobre el comportamiento y resultados de este. Este fenómeno ocurre cuando el director desarrolla la capacidad de influenciar sobre los actores institucionales motivándolos y creando así expectativas y aspiraciones y a través de un círculo virtuoso se mejoran las condiciones donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. El clima de confianza, bienestar y compromiso impacta indirecta pero profundamente en el aprendizaje de los alumnos (Day et al, 2010). Bolívar (2010) advierte la influencia del director sobre los aprendizajes de los alumnos es certera pero indirecta ya los mismos se hallan mediados por las prácticas docentes en el aula.

En consonancia con estas posturas teóricas, afirmamos que el liderazgo efectivo es contextual y contingente (Leithwood,2009) y es posible conceptualizarlo a partir de aquellas situaciones que evidencian la posibilidad de adaptación frente a desafíos y la capacidad de resolución de problemas. El liderazgo político es el acto de hacer lo que se necesita en un mundo incierto e impredecible. Este tipo de liderazgo que hace uso de influencias formales o informales para persuadir, encolumnar o llegar a consensos dentro de la comunidad, es lo que Cuban (1985), llama “política en acción”. El director, como parte del entramado del liderazgo y a través de su desempeño, está ubicado en el centro del interjuego de tensiones entre el Estado y sus políticas educativas, la entidad propietaria, demandas paternas, expectativas de los docentes y necesidades de los alumnos.

Desde nuestra perspectiva, y como lo hemos detallado en un apartado interior, es importante comprender la naturaleza de esas intervenciones y para tal fin es útil plantear una distinción entre competencias y prácticas. Una competencia es una capacidad movilizada, está conformada por un saber, un saber hacer y un saber ser. Las competencias describen capacidades, pero no brindan detalles del desempeño en el contexto de interacción. Siguiendo a Leithwood (2011), las prácticas constituyen un conjunto de actividades influidas por el entorno, llevadas a cabo en un contexto particular y son la resultante de la interacción entre los actores institucionales. Es un saber hacer contextualizado (Spillane,2005).

Bolívar (2017:26-27), apoyándose en los estudios de Day et al. (2010), Day y Sammons (2013), Leithwood y Louis (2012), reconoce como las dimensiones básicas de liderazgo exitoso a las siguientes prácticas:

- ✓ Definir la visión, los valores y la dirección, construyendo confianza: Se refiere a una visión fuerte y clara sobre un conjunto de valores para su escuela, que condicionan las acciones, estableciendo un sentido claro de dirección y propósito de la escuela, ampliamente compartidos.
- ✓ Mejorar las condiciones de enseñanza aprendizaje: Son los recursos que se ponen a disposición para que la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos se maximicen. Se refiere al ambiente y estructura de las instalaciones, mejoras de las aulas, mejor distribución de los espacios y mejor gestión del uso de estos.

- ✓ Reestructurar la organización: Implica el rediseñar roles y responsabilidades evaluando la necesidad de alterar el organigrama institucional. Busca rediseñar las funciones y las formas de liderazgo en modos horizontales que promuevan el compromiso y la implicación del personal.
- ✓ Mejorar la enseñanza y el aprendizaje: Se relaciona con la creación de un ambiente de aprendizaje enriquecido donde los docentes ensayen nuevos modelos y enfoques alternativos más eficaces buscando incrementar la autoestima y la autoeficacia.
- ✓ Rediseñar y enriquecer el currículo: Busca intervenir en el currículo como una forma de ampliar la participación y mejorar los desempeños, ampliar las oportunidades de aprendizaje y el acceso de todos los alumnos al currículo ofrecido cuidando la flexibilidad y continuidad entre etapas educativas.
- ✓ Mejorar la calidad docente, incluyendo la planificación de la sucesión: Implica la necesidad de brindar una amplia variedad de oportunidades para el desarrollo docente, elevando y manteniendo la motivación y el compromiso. Para poder cumplir con este aspecto se buscan apoyos externos para ampliar las posibilidades.
- ✓ Construir relaciones dentro de la comunidad escolar: Implica el desarrollar y mantener relaciones positivas con el personal de todos los niveles procurando el bienestar profesional y personal. Busca construir relaciones de confianza y respeto mutuo, que generan la lealtad de los padres, el personal y los alumnos.
- ✓ Construir relaciones fuera de la comunidad escolar: Se relaciona con la forma en que se busca construir o reconstruir estrategias para mejorar la imagen de la escuela siempre basándose en el compromiso con la comunidad como dimensión esencial de éxito a largo plazo. Este aspecto incluye también el establecer redes de vínculos entre la institución y otras próximas.

Consideramos oportuno analizar aquí el concepto de liderazgo pedagógico. Bolívar (2017) sostiene que ejercer este estilo de liderazgo es un factor contundente en la mejora de los aprendizajes de los alumnos, al moldear las condiciones en las que estos aprendizajes se producen (Leithwood, Begley y Cousins, 1990). Day et al (2012) sostienen que los directores que ejercen un verdadero liderazgo pedagógico tienen las siguientes cualidades:

Son dignos de confianza, flexibles, comprometidos y apasionados, están en el centro de las escuelas. Tienen un sólido sentido de finalidad moral y son capaces de construir sus visiones, acciones y

relaciones sobre una idea clara de la historia de la institución, su contexto actual y su etapa de desarrollo. En otras palabras, son capaces de extender en ese tiempo sus estrategias de liderazgo para desarrollar capacidades, dentro de la escuela y facilitar la implementación del cambio (Day, C. et al 2012:179).

En concordancia con el enfoque que abordamos, Bandura (1999) y Day (2009) han identificado atributos personales que favorecen el despliegue de las prácticas de liderazgo. La capacidad de aprender de los procesos y los vínculos que se mantienen al interactuar con los actores institucionales es una habilidad destacada que opera como potenciadora de las buenas prácticas (Rincón - Gallardo y Fullan, 2016). Se destacan, dentro de estos atributos, una actitud abierta y disposición a aprender de los demás, flexibilidad, resiliencia y optimismo. Es necesario considerar que el director despliega estas cualidades construyendo su identidad de líder. Ritacco y Bolívar (2018), profundizan en este aspecto y agregan que las interacciones sociales se dan en un marco de “construcción mutua”:

Esto provoca que los sujetos internalicen una identidad de líder o seguidor reconocida, relacionamente, a través de la adopción recíproca de roles. Por lo tanto, no es la posición de rol formal el que otorga la identidad de liderazgo, sino por el contrario un proceso de construcción social de la identidad (Ritacco Real y Bolívar, 2018:5).

Leithwood (2008), por su parte, aquellas prácticas de liderazgo que tienen en cuenta las necesidades afectivas de los miembros de la comunidad, contemplan el aspecto de la maestría emocional. El autor sostiene que, en un clima institucional nutritivo, los docentes tienen mejores desempeños y esta situación a su vez influye positivamente en el desempeño de los alumnos. A través de estudios empíricos, se caracterizan los aspectos que contribuyen indirectamente a las mejoras mencionadas. Entre los más importantes se destacan la satisfacción del rol, el buen manejo de situaciones de stress, ansiedad y *burnout*⁹, el sentido de cumplir con la tarea a nivel individual y colectivo, el compromiso e involucramiento

⁹ Es un tipo de estrés laboral, un estado de agotamiento físico, emocional o mental que tiene consecuencias en la autoestima, y está caracterizado por un proceso paulatino, por el cual las personas pierden interés en sus tareas y el sentido de responsabilidad.

institucional y la voluntad y motivación para la mejora de las prácticas. En las instituciones donde estas capacidades se ponen en juego, los ratios de retención docente mejoraron dramáticamente impactando en el clima institucional y en la cultura compartida y de manera acorde en más y mejores aprendizajes en los alumnos.

En esta línea, González Bustamante (2015) toma las ideas de Grace (2000) caracterizando el liderazgo moral como el atributo *sine qua non* que todos los directores escolares deben poseer. Grace (2000) concluye en que la gestión debe ir acompañada de un discurso y mensajes consistentes y en la comprensión de la ética y la espiritualidad (Grace, 2000:244). El liderazgo moral entonces, constituye una expresión compleja de compromiso basada en una relación de necesidades y aspiraciones mutuas. Desde esta mirada, el liderazgo apela a un compromiso continuo y marcado con el bienestar de la institución.

Desde la perspectiva de Sergiovanni (1992), el liderazgo contempla tres elementos esenciales a modo de regla nemotécnica *las tres haches* por sus siglas en inglés:

- ✓ *Manos del liderazgo (hands)*: En las relaciones de liderazgo sería deseable que las conductas sean las adecuadas y alineadas con las circunstancias imperantes.
- ✓ *Corazón del liderazgo (heart)*: Las creencias, valores, expectativas y compromiso que conforma la visión personal del sujeto que lidera tienen que ser explícitos ya que su mundo interior es la base para la realidad.
- ✓ *Cabeza del liderazgo (head)*: se vincula al marco teórico que desarrollado a través del tiempo y la habilidad para combinar este conocimiento con la experiencia estableciendo la visión de cómo opera la realidad.

Si bien hemos analizado hasta aquí el concepto liderazgo, es válido preguntarnos si existe la relación entre liderazgo y poder ya que son conceptos que tienden a confundirse. A partir del abordaje que hemos propuesto, entendemos que los miembros de una institución comparten una red de significados. El poder es la estructura configurada por las posiciones relativas de los sujetos que participan en un sistema y por las relaciones de influencia que mantienen unos sobre otros desde dichas posiciones (López Yañez, 2004). Esta concepción implica un análisis del poder como un sistema global operando en forma paralela al sistema formal de autoridad y que condiciona todos los aspectos de la vida institucional. Ball (1989) sugiere, desde un enfoque político, que la institución asume que el poder se busca y se gana en los vínculos

sociales, mediante acciones de influencia, alianzas y otras estrategias. Este aspecto es lo que el autor conceptualiza como micropolítica.

Las relaciones interpersonales que se establecen en las instituciones se ponen de manifiesto en diádas institucionales (Etkin y Schvarstein, 1989). Estas relaciones son modos estables de interacción que indican cuáles serían las conductas deseables o aceptables para cada uno de los participantes de las relaciones sociales. El hilo que entrelaza es el poder y su manifestación social genera en los sujetos la competencia social necesaria para el desempeño adecuado en cada interrelación de acuerdo con las formas instituidas en cada contexto. El poder opera así como un aglutinador, un factor de cohesión (Etkin y Schvarstein, 1989) y sin su presencia hay escasa posibilidad de establecer un orden simbólico. Los autores argumentan que:

El orden de una institución es un orden negociado en el marco de las relaciones de poder. La negociación no convoca a las partes en igualdad de condiciones. El peso de instituido se impone muchas veces sobre la potencia revulsiva de lo instituyente. Sanciones y recompensas, denotadas y connotadas, marginalidades y ostracismos administrados con valor semiótico, con clara intencionalidad de constituirse en señales, son algunos de los mecanismos que se ponen en juego (Etkin y Schvarstein 1989:186).

En consonancia con Burns (1978) y López Yañez (2004), buscamos fundamentar la idea que la red de poder es una red de influencias mutuas, un patrón de relaciones sociales entre los actores que intervienen en el proceso de comunicación que configuran el sistema. Dussel (2005) siguiendo a Foucault (1997) sostiene que el poder es relacional, multiforme y microfísico y opera en múltiples juegos que tienen historicidad. El poder, en tanto categoría analítica, ayuda a comprender cómo se organizan las instituciones. Las redes de poder atraviesan en entramado institucional tomando la forma de alianzas, imposiciones y resistencias. López Yañez (2004) plantea que la cultura y el poder son dos caras de la misma moneda. La cultura se propaga mediante la estructura de poder y esta estructura encuentra en la cultura un marco que le otorga justificación y legitimidad. El poder no es la fuerza que coacciona o reprime sino el discurso sobre el cual se construye la realidad. Caruso y Dussel (1999) en la misma línea sostienen:

Una visión crítica de las instituciones implica poder verlas como entramados de relaciones regladas (poderes reglados) que producen su propio proyecto -aun por omisión- y no solamente lo heredan de

los próceres, fundadores o pioneros. Esa visión crítica de las instituciones implica decir lo actuado, poner en palabras cosas que ya acontecen (Caruso, M. y Dussel, I. 1999:57).

Las escuelas son reservorios de redes de poder, al ser una construcción social está conformada por distintas personas con formas de pensar diferentes. Como consecuencia para lograr metas hay alianzas y pactos entre personas afines y se forman coaliciones en defensa de los intereses de cada grupo. Hoyle (1986 en Rodríguez 2016), considera que todos los actores participan de una dinámica dialéctica. El conflicto surge entonces, como un atributo inherente a la institución. Foucault (1979) define al poder como un elemento clave integrando la vida micropolítica de la institución atravesando toda su estructura social. Este poder tiene diferentes matices y se muestra a través de las relaciones de influencia de unos sobre otros. Desde esta mirada los conceptos de poder y autoridad son diferentes. El primero es más dinámico y circula mientras que la autoridad es el resultado de un proceso.

La autoridad representa entonces el ejercicio de un poder legítimo, que combina la red de influencias con la legitimidad que emana del entramado social de pertenencia, es decir este poder es otorgado por los actores institucionales y sociales (Nicastro, 1993). La legitimidad para operar como organizador institucional tiene que validarse en el modelo y la ideología institucional. En la medida que se respeten ciertas características, valores, normas y tradiciones singulares, habrá reconocimiento. El poder funciona como una especie de guión que ha sido escrito socialmente a lo largo de un proceso histórico y que a medida que sus miembros lo interpretan, continúan escribiéndolo para que sea interpretado por ellos mismos y otros miembros (López Yañez, 2004:136). Recordemos que hemos considerado en un apartado anterior a la cultura institucional como un telón de fondo asumido por sus miembros, como aquello que no necesita discusión o reflexión.

El concepto de liderazgo requiere entonces ser abordado desde un enfoque filosófico basado en un entramado de relaciones interpersonales, motivaciones y valores. El autor considera que los elementos esenciales del ejercicio del liderazgo se relacionan con el poder y el propósito. Es más, afirma que liderazgo y poder no son conceptos separados sino interrelacionados y redefine el concepto de liderazgo como la relación de poder para un fin determinado, consistente con las motivaciones, demandas y valores del que lidera y los liderados (Burns, 1978). Desde esta perspectiva, las relaciones de liderazgo ocurren dentro de un entramado social, donde todos se influyen mutuamente y, como consecuencia, se

desarrollan niveles de motivación más altos satisfaciendo las aspiraciones y expectativas de todo el grupo.

Hemos analizado hasta aquí el concepto de liderazgo, su interrelación con la dinámica institucional y con las relaciones de poder. Las instituciones educativas se encuentran en la encrucijada de los nuevos tiempos y esta situación presenta nuevos retos y necesidades (Garín Sallán,2004). En este marco, liderar implica desarrollar capacidades de liderazgo en otros con nuevos enfoques y atributos, asociados a las capacidades de aprender colectivamente con los profesores y la comunidad, en vinculación directa con el núcleo pedagógico (Elmore, 2010; Rincón-Gallardo y Fullan,2016). Dentro de este marco y en enfoques recientes, surge con mucha fuerza la función dinamizadora del liderazgo escolar (Morin,1995; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins,2006; Deal y Peterson,2009; Delgado,2010; Anderson,2010 y Podestá,2011) como punto de apoyo para el cambio para la mejora (Bender Sebring,2017:115). Las prácticas de liderazgo así concebidas deberán estimular y fomentar el desarrollo de cuatro apoyos institucionales esenciales adicionales: capacidad profesional, lazos entre las familias y la comunidad, clima de aprendizaje centrado en los alumnos y foco en lo pedagógico.

En esta línea se inscriben las últimas investigaciones de Fullan (2019) que describen un tipo de liderazgo con características muy particulares. El autor lo denomina *Nuanced Leadership*¹⁰ y lo define como:

Aquellos líderes que tienen una mirada particular acerca de lo que es posible, se muestran transparentes frente a los otros, son sensibles al contexto y son leales a la consecución de un futuro mejor. Ven debajo de la superficie, lo que les posibilita detectar patrones y sus consecuencias para el sistema. Se conectan con la gente y conectan otras personas entre sí. No lideran, enseñan. Cambian las emociones de la gente, no sólo sus mentes. Tienen instinto para la orquestación. Promueven los canales del éxito. Son humildes frente a los desafíos, están determinados a lograr el éxito del grupo y se muestran orgullosos de celebrarlo. Acaban desarrollando organizaciones increíblemente responsables, porque la responsabilidad se construye dentro de la cultura (escolar). Por, sobre todo, son personas

¹⁰ La traducción literal sería “liderazgo matizado”.

comprometidas con el sistema, con coraje e implacables, en la búsqueda de la mejora del ser humano (Fullan,2019:12).¹¹

Este tipo de liderazgo logra comprender las variables contextuales y gestiona la complejidad y la incertidumbre de la institución en donde le toca actuar. De esta manera despliega la capacidad de matizar o cambiar estrategias, pero siendo cauto a la hora de evaluar los riesgos. Muestra humildad y reconoce sus errores, está abierto al cambio y a la reflexión sobre su práctica. Interpreta a su entorno habilitando tramas de liderazgo conectando a los diferentes actores, generando ambientes nutritivos donde se valore la colaboración y el logro de los objetivos comunes. Toda trama de liderazgo demanda una visión entendida como un concepto que se relaciona con el futuro deseado, integra un desafío estimulante y significativo, un mensaje comunicable y transmisible.

En definitiva, aún asumiendo los riesgos de abordar un concepto polisémico y muchas veces cargado de prejuicios como lo es el liderazgo, elegimos analizarlo, desglosarlo, desarmarlo para volverlo a armar por la riqueza que las prácticas de liderazgo pueden aportarle a nuestro análisis.

¹¹ La traducción es nuestra.

CAPÍTULO 4

MARCO METODOLÓGICO

“Cuando se interpreta una realidad se lo hace ya estando arrojado a su interior. No hay un punto externo de observador para describir los fenómenos sociales. Hablar de otros es hablar de sí mismo” (Flick, 2007:21).

En este capítulo fundamentamos el marco metodológico utilizado para el desarrollo de nuestro trabajo. De acuerdo con el problema planteado, los objetivos propuestos y las características de nuestro trabajo de investigación, consideramos que el enfoque metodológico más adecuado y pertinente es un diseño cualitativo de corte narrativo. Este enfoque conforma un modo propio de investigar. Se requiere una metodología que sea sensible al carácter polifónico del discurso narrativo, a su complejidad y secuencia temporal y que privilegie el contexto (Bolívar,2012:1).

Este diseño nos permite introducirnos en las instituciones elegidas para captar las voces de los directores generales y a través de sus relatos analizar: el rol del director en tanto facilitador y promotor del desarrollo del proyecto institucional, la percepción de la cultura institucional para pasar a formar parte de la red de vínculos vigente y la incorporación del director en la dinámica institucional como un eslabón fundamental. Buscamos llevar a cabo nuestro trabajo “enmarcado en la situación de metacontextos, que nos advierte sobre la imposibilidad de pensar los centros separados de la trama social y de la trama intersubjetiva” (Nicastro,2006:62).

Explicitamos en este apartado el enfoque metodológico elegido y las decisiones tomadas respecto a las etapas de la investigación, las características y selección de la muestra, el diseño y utilización de los instrumentos, la descripción del análisis y el procesamiento de los datos.

1. Caracterización del diseño de investigación

Tal como lo hemos señalado, optamos por una investigación cualitativa buscando describir, interpretar y realizar inferencias sobre la realidad. A través del intento de comprender y dar voz a los participantes, obtuvimos información subjetiva que nos permitió acercarnos a las distintas perspectivas de la realidad a estudiar (Flick, 2011). Tomando los aportes de Sautú (2003), sostenemos que el paradigma cualitativo presenta las siguientes características:

- Considera que la realidad es subjetiva y múltiple
- Hay interacción entre el investigador y aquello que investiga
- Las perspectivas del investigador, de los sujetos investigados y de la audiencia son parte de esta realidad a ser estudiada
- El investigador cualitativo admite la existencia de sus valores y los pone en juego a la hora de investigar
- Utiliza una lógica inductiva
- Las categorías de análisis se construyen a lo largo del proceso de investigación

Como ya lo anticipamos, desde el paradigma cualitativo optamos por una investigación de corte narrativo. Denzin (1989) define el método interpretativo narrativo como el uso intencional de los relatos que describen momentos y puntos de inflexión en la vida de los sujetos y se accede a través de un ejercicio de retrospectión. A partir de la narrativa, se recogen las experiencias personales tal cual los protagonistas las procesan y decodifican, actuando el *self*¹² como filtro de la propia interpretación. Los relatos provienen de un *self* protagonista que ofrece su versión de los hechos.

¹² Se refiere a las creencias, conceptos y representaciones subjetivas que tiene la persona de sí misma (autorreferencia). *Self* también se puede traducir al español como el prefijo “auto”, que al anteponerse a otra palabra hace referencia a lo que un individuo se hace a sí mismo o por sí mismo. Entonces el *self* engloba conceptos como autoestima (*self-esteem*), autopercepción (*self-perception*), autoconciencia (*self-consciousness*), autoimagen, autoconcepto, autoeficacia, autoevaluación, autodeterminación..., que son procesos cognitivos diferenciados que se pueden inferir mediante una

La investigación narrativa como una rama de la investigación interpretativa, comparte algunos de los principios metodológicos generales de la investigación cualitativa, especialmente aquella perspectiva interpretativa, cuyo objeto son fundamentalmente textos discursivos (Denzin y Lincoln, 2006; Flick, 2004; Vasilachis, 2006). En un sentido amplio, se puede entender que, en el fondo, toda investigación cualitativa es de hecho una investigación narrativa. Los propios informes de investigación, como ha resaltado Gudmundsdottir (1996), están compuestos de narrativas, integradas de cuatro elementos: datos observacionales, relatos que los informantes cuentan, relatos escuchados por el investigador, y los modelos teóricos (que a su vez son estructuras narrativas) que guían la investigación (Bolívar,2012:1-2).

La palabra del sujeto como protagonista de sus vivencias, memoria e identidad surge con fuerza en los nuevos géneros narrativos y tienen un potencial para representar la vida social y, como tal, se ha extendido hacia el campo de la educación en sus tres ámbitos: profesional, institucional y liderazgo (Bolívar y Segovia,2019).

Una investigación narrativa presenta las siguientes características (Bolívar,2012):

- ✓ Tiene un interés por los significados que son interpretados a partir de la observación y las voces de los informantes.
- ✓ Es naturalista. Capta las realidades o situaciones en la forma en que se presentan o suceden. Hacen referencia a situaciones particulares, individuales y singulares. Se trata de comprender los valores, creencias y significados de las personas inmersas en un determinado contexto o situación.
- ✓ La selección de los informantes no es aleatoria ni tampoco se pretende buscar la generalización.

observación entrenada. El *self* se refiere al grado de consciencia que tenemos sobre nosotros mismos y de la integración de nuestros diferentes procesos cognitivos.

- ✓ Tiene una dimensión temporal. La narrativa se relaciona con el tiempo según la comprensión humana sobre este.
- ✓ Comprende un diseño flexible y emergente. Es capaz de adaptarse a los cambios que se producen en el proceso de investigación.

En la investigación narrativa se encuentran los siguientes elementos: un narrador o informante que narra su historia, un intérprete o investigador que interpela y decodifica el relato y textos que recogen lo narrado. El análisis de los relatos narrativos (datos) suponen una compleja relación entre el narrador y el intérprete y presuponen un texto, el relato, interpretado por otro texto es decir el informe de investigación. Se da una mutación de textos (Bolívar,2012).

El relato del informante tiene que ver con su vida, con su historia y sus experiencias. Sautú (2007) caracteriza la naturaleza del relato explicando que:

En la vida de las personas hay acontecimientos que dejan marcas y huellas que permanecen en la memoria y se transforman en hitos en la vida de los protagonistas a partir de los cuales reinterpretan sus experiencias pasadas, así como futuras. La memoria a pesar de ser una propiedad individual está fuertemente influenciada por el contexto sociocultural, de allí que las actividades como el recuerdo y el olvido sean inherentemente sociales. Los procesos de interpretación que las personas hacen de sus experiencias están mediados por sus creencias, actitudes y valores, es por eso que el relato que hace la gente no es sólo una descripción de sucesos sino también una selección y evaluación de la realidad (Sautú,2007:311).

Partimos del supuesto de que los directores de manera inevitable entrelazan su historia con la historia de la institución en donde resignifican su rol. Esta situación es aún más compleja ya que los directivos gestionan en un contexto cruzado por los vínculos. El relato, entonces, es la visibilización de la subjetividad del entrevistado coloreado por la cultura institucional. Hay un cruce entre la historia del director y la memoria institucional (Nicastro,2004).

Bolívar y Segovia (2019) proponen que:

La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no

pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. «El objeto de la narrativa –dice Bruner (1988: 27) – son las vicisitudes de las intenciones humanas» (Bolívar y Segovia,2019:16).

Desde el enfoque de nuestra investigación, buceamos en el relato de los directores para poder así analizar los datos que ese relato nos ofrece. Tomamos la perspectiva de Nicastro (1997) coincidiendo con la autora en que el relato es una trama que brinda el guion institucional y se va enhebrando de múltiples maneras partiendo del presente y mirando al pasado. En el relato surge lo institucional y lo personal vez cruzado por la historia social. El narrador de manera obvia goza de intencionalidad, cuenta su historia, “despliega su verdad como una escenografía de tramas y personajes” (Nicastro,1997:35). Su decir, esta inevitablemente sesgado. Es un protagonista que reconstruye, resignifica y retransmite su verdad. Hay momentos donde será protagonista de los hechos y otros en que se correrá ubicándose en la periferia, tomando distancia de los hechos convirtiéndose en testigo narrador. Buscamos que el entrevistado a través de su relato, ligue y desligue recuerdos, los recupere y los analice desde el tiempo presente (Nicastro,1997).

Los sujetos relatan sus historias desde un punto de vista particular, desde su rol y desde su trayectoria. Revisitan su hacer desde su perspectiva. Desde este lugar simbólico, la realidad está fragmentada. No hay verdades ni mentiras, sino versiones construidas e inscriptas en un espacio y un tiempo. El directivo guiado por nuestras pautas regresa a ese lugar, a ese tiempo, pero lo resignifica de manera diferente. Los hechos o la narración sobre los hechos y sus interpretaciones son indisociables. Por otro lado, esta interacción se complejiza más ya que aquello que observamos como investigadores lo hacemos desde nuestro marco teórico que opera como filtro (Maturana,1984). El “fenómeno observado” es nuestra propia construcción que trata de reconstruir el fenómeno original.

Desde la mirada de Ricoeur (1991), el acto de relatar lleva tiempo y organiza de manera sucesiva formas temporales, estructura tramas y combina intenciones, causas y situaciones azarosas. Con respecto al tema, Nicastro (1997) afirma que:

Por un lado, encontramos el aporte desde el rol y el tiempo en que se ubica el historiador narrador, en la escena de ayer, o en la escena de hoy. Por otro lado, el aporte de aquellos contenidos que derivan de la trama de significados y valores culturales. Cada relato aparecerá entonces como una expresión de la subjetividad del relator atravesado por la cultura y el estilo institucional (Nicastro,1997:29).

La autora subraya que el relato se relaciona tanto con el tiempo real como con el tiempo del relator. El primer caso toma en cuenta la sucesión de los hechos correlacionando el tiempo presente con el pasado. En el segundo caso, se tiene en cuenta el significado y pasado y presente se imbrican y superponen. El relato se compone de un conjunto de sucesos reunidos en un discurso, en una narración, en un argumento donde se conjuga lo general, lo singular, lo propio y lo compartido y es el producto del entramado de la historia personal de la memoria colectiva. El relato, como manifestación viviente de la identidad narrativa de quien narra o lee, caracteriza al sujeto en el movimiento temporal y espacial de la trama, constituyéndose el sujeto como un proyecto abierto en la construcción de nuevos significados (Ricoeur, 1999). Bruner (1990), por su parte, considera que una narración es una secuencia de sucesos donde los seres humanos son los protagonistas. Podríamos decir entonces, tomando las palabras de Nicastro (1997) que “el relato es la narración de una trama con un nudo dramático alrededor del cual se van enlazando los acontecimientos” (Nicastro,1997:30). La narración intenta develar inicialmente una trama y poco a poco dar cuenta de la construcción de otra trama, la del proceso de investigación que el investigador teje con su subjetividad y desde ella (Souto,1996).

El relato da cuenta de una trama, evoca lo vivido, recorta el recuerdo de cada uno y el recuerdo colectivo. De esta manera, une en el discurso las rupturas de lo vivido, re-une lo desunido a través de la resignificación de lo ocurrido. Tiene intencionalidad, despliega su verdad como una escenografía de tramas y personajes. El relato remite indefectiblemente a la subjetividad del relator. Acordamos entonces que los relatos se resignifican desde el presente, desde el sujeto - relator y sus circunstancias.

Encontramos muy interesante la perspectiva planteada por Nicastro (1997, 2004) y la relacionamos con los aportes de Bruner (2003), quien pone de manifiesto que:

Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso. Aun cuando creamos los mundos posibles de la ficción, no abandonamos lo familiar, sino que lo subjuntivizamos, transformándolos en lo que hubiera podido ser. La mente del hombre, por más ejercitada que esté en su memoria o refinados sus sistemas de registro, nunca podrá recuperar por completo y de modo fiel el pasado. Pero tampoco puede escapar de él. La memoria y la imaginación sirven de proveedores y consumidores de sus recíprocas mercaderías (Bruner,2003:130).

Tal como lo planteamos, hemos optado por el método narrativo como perspectiva de investigación y esta elección amerita que utilicemos la entrevista¹³ como instrumento para acercarnos y poder conocer el mundo de la realidad a interpretar. La entrevista es un acto de comunicación y elaboración conjunta de significados. Desde la postura de Kvale (2011) la entrevista brinda un acceso privilegiado al mundo de los sujetos que describen con sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones. La entrevista es una situación “cara a cara” que supone la reconstrucción de historias y vivencias de forma que, a partir de narraciones y de la interacción del entrevistado y el entrevistador se construya un relato (Taylor y Bogdan,1996; Guber, 2004; Sautu et al., 2005). La entrevista es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente. Es una situación en la que, por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos, situaciones (Benadiba y Plotinsky en Sautú,2007). Cada investigador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento acerca del tema, y, sobre todo, según sea el contexto espacio-temporal en el que se desarrolla la misma (Alonso,1998 en Sautú et al.,2005:48).

La entrevista por lo tanto implica un aprendizaje acerca de lo que es relevante en la subjetividad de los informantes, es decir sus significados, perspectivas y definiciones y el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su realidad (Taylor y Bogdan, 1996). A través de la entrevista es posible capturar el acceso al universo de significados de los actores, se rescata la referencia a acciones pasadas o presentes. La entrevista es abierta con preguntas no direccionadas y es al mismo tiempo una instancia de observación ya que al relato hay que completarlo con el contexto y con las conductas del informante (Guber,2004). Duschatzky (2008), en la misma línea, sostiene que la entrevista es la manifestación de un trazado conjunto de una conversación. Entrevistado y entrevistador son influenciados uno por el otro, y recorren un camino azaroso, de donde emerge el relato. Considerar al entrevistado como a un narrador equivale a alejarse de la idea de que los entrevistados tienen respuestas para las preguntas de

¹³ Anexo I

los investigadores y acercarse a la idea de que los entrevistados son narradores con historias para contar y voces propias (Chase, 2015: 77).

Las entrevistas permiten obtener una gran riqueza informativa. Su carácter holístico y contextualizado permite capturar lo latente, las motivaciones, los deseos, los significados que cada actor le va otorgando a las mismas. Alonso en Marradi 1998, caracteriza a la entrevista como un proceso comunicativo donde el entrevistador captura información del entrevistado. Esta información es parte de la narrativa del entrevistado, es decir es parte del conjunto de representaciones asociadas a acontecimientos vividos por él. En otras palabras, la información que le interesa al investigador ha sido experimentada e interpretada por el entrevistado. A través de su relato el entrevistado reflexiona y problematiza sobre lo narrado. Las entrevistas se consideran como una oportunidad para discutir la interpretación de los actores del mundo en el que viven (Cohen 2002). A partir de preguntas disparadoras buscamos que el directivo deconstruya y reconstruya su experiencia a través de su relato, favoreciendo la emergencia de nudos problemáticos o núcleos dramáticos (Fernández,1996) y aspectos relacionados con el tratamiento de conflictos, con las interacciones con el equipo directivo, con la construcción de roles y prácticas de liderazgo.

Como investigadores ponemos en juego elementos objetivos y subjetivos, es decir el plano de lo meramente descriptivo de los hechos ocurridos, decisiones, acciones y el plano interpretativo pasado a través del tamiz de las interpretaciones marcadas por nuestras propias experiencias. La descripción y el análisis profundo se dan en paralelo. Se desmenuza la situación para capturar posibles causas e interrelacionar los eventos de manera acorde. Observamos sujetos que a la vez son observadores, se trata de una observación de segundo orden (Giddens,1997). En la misma línea, recuperamos la perspectiva de Morin (1995):

No se puede entrar totalmente en la otra cultura, ni se puede salir totalmente de la propia, pero nuestro espíritu puede tratar de participar en un juego entre una y otra que nos permita reconocer las singularidades respectivas (Morin, 1995: 32-33).

Hasta aquí hemos realizado un recorrido conceptual sobre la investigación cualitativa en general, el método narrativo en particular y la entrevista como instrumento de recolección de datos. En los próximos apartados contextualizaremos lo expuesto de acuerdo con el diseño de investigación que llevamos a cabo en nuestro trabajo en particular.

2. Selección de la muestra

Nuestro trabajo de investigación busca analizar el problema de la investigación desde el punto de vista de los actores. Se trata así de aproximarse a la situación real percibida por los propios protagonistas. El universo no pretende ser representativo sino garantizar heterogeneidad entre los actores seleccionados por lo cual los seis casos no se proponen constituir de ninguna manera un conjunto representativo sino diverso y en los que no intentaremos encontrar generalidades sino más bien aspectos comunes entre la diversidad de casos analizados. El universo empírico está conformado por los directores generales de escuelas de gestión privada diocesanas. Conformamos desde esta perspectiva, una muestra intencional no representativa y para seleccionarla tuvimos en cuenta a aquellos directores que cumplieran con las siguientes características:

- Ser director general de una escuela diocesana del Obispado seleccionado.
- Tener una permanencia en el cargo de más de dos años.

Las escuelas diocesanas son escuelas públicas de gestión privada pertenecientes a la Iglesia Católica y administradas por el clero secular. La diócesis es una Iglesia particular y territorial que reúne a una comunidad de fieles cristianos en comunión en la fe y en los sacramentos con su obispo ordenado en la sucesión apostólica. Las escuelas diocesanas, como su nombre lo indica, pertenecen a la diócesis (Ocampo, 2004).

Las escuelas donde desarrollamos nuestra investigación cuentan con una matrícula que oscila en un rango aproximado de 750-1250 alumnos, se ubican geográficamente en el primer cordón de la Provincia de Buenos Aires más exactamente en la Zona Norte. Son escuelas que funcionan hace más de cinco décadas y cuentan con los tres niveles de escolaridad: Nivel Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria. Con respecto a la población que asiste a estas instituciones, podemos caracterizarla como clase media, media alta y media baja.

El estudio se centró en seis unidades buscando privilegiar un análisis más profundo de la información recogida. La llegada a los directores se efectivizó a través de la pertenencia a la misma red de trabajo en la Diócesis. Los encuentros con los directivos se llevaron a cabo durante los años 2017 y 2018. En principio trabajamos con un guión pre-establecido para las

entrevistas pero en la gran mayoría de los casos, la situación superó las expectativas ya que fueron surgiendo elementos genuinos que enriquecieron el encuentro en forma no planificada.

Nuestra muestra incluyó tanto a directoras como directores y no fue el foco de nuestro trabajo profundizar en las cuestiones de género. Con respecto al tiempo de permanencia en el cargo consideramos que una antigüedad de por lo menos dos años es necesaria para que el director haya completado el proceso de apropiación y construcción de su rol y haber podido o no insertarse dentro de una dinámica promoviendo y favoreciendo el proyecto institucional. Con el fin de enriquecer el análisis, decidimos incorporar como variable la distinción entre directores endogámicos y exogámicos¹⁴. Consideramos oportuno ampliar esta diferenciación ya que facilitará al lector la correcta interpretación del análisis:

Directores Generales Endogámicos: Esta categoría comprende a aquellos directores que acceden a su cargo después de haber ocupado otros cargos en la institución. Es decir antes de acceder a la dirección general tuvieron otros cargos en el equipo de conducción. Estos actores si bien han pertenecido a la misma institución antes de su nombramiento pasan por un proceso de selección donde concursan por el cargo. El sólo hecho de haber sido directores de nivel en la institución de origen no los califica para ser directores generales. Pero en los cuatro casos endogámicos, los potenciales directores tuvieron entrevistas antes del nombramiento si bien no pasaron por todas las instancias que atravesaron los directores exogámicos. En el capítulo de análisis de datos podremos observar en los relatos referencias cruzadas donde se entremezcla el ejercicio de la dirección de nivel con la dirección general. Para una correcta interpretación haremos las aclaraciones correspondientes.

Directores Generales Exogámicos: En esta categoría están comprendidos aquellos que el primer cargo que ocupan es el de director general. Estos directores respondieron a una búsqueda y atravesaron un proceso de selección compuesta por las siguientes etapas:

¹⁴ Los términos son nuestros.

- ✓ Inicio del proceso de selección
- ✓ Evaluación del perfil
- ✓ Preselección
- ✓ Entrevistas con la representantes de la Junta de Educación, con autoridades eclesíásticas y con asesores externos. En esta última instancia tuvieron que resolver y defender un caso que se les presentó.
- ✓ Nombramiento oficial por parte del Obispo¹⁵

A continuación resumimos en forma de cuadro la información correspondiente relacionada con los participantes de nuestra investigación. Con el afán de cuidar a los informantes de las eventuales repercusiones que sus dichos podrían traerles, y por razones de estricto orden confidencial, decidimos no revelar los nombres verdaderos de los directores ni el de las escuelas a las que pertenecen.

Cuadro 3: Directivos participantes

<i>Directivo</i>	<i>Tipología de entrada</i>	<i>Cargo anterior</i>	<i>Título de base</i>	<i>Título Final Obtenido</i>	<i>Antigüedad en el cargo de DG</i>
Flavia	DG Endogámica	Directora NI 3 años	Profesora Nivel Inicial	Magister en Educación	5 años
Mónica	DG Endogámica	Directora ES 2 años	Profesora Inglés	Licenciada en Gestión Educativa	2 años

¹⁵ Según Protocolo de Nombramiento. Los nombramientos se confeccionarán en el Obispado, únicamente, por pedido de la Secretaría de JUREC.

Francisco	DG Exogámico	–	Técnico c/ tramo pedagógico	---	2 años
José	DG Endogámico	C. de Pastoral 2 años	Profesor Teología	Magister en Educación	4 años
Paula	DG Endogámica	Directora NI 5 años	Profesora Nivel Inicial	Licenciada en Gestion Educativa	3 años
Agustín	DG Exogámico	–	Profesor Biología	Diplomado en Gestión	2 años

Realizamos además dos entrevistas complementarias, buscando sumar miradas desde otros roles. Una, a la Inspectora Jefe del distrito que acompañó en su gestión a los directores y otra al presidente de la Junta de Educación¹⁶ del Obispado seleccionado. Sus aportes enriquecieron nuestra investigación proporcionándonos datos claves para capturar lo general de las dinámicas institucionales para después extrapolarlo a lo singular. Sus relatos realizaron aportes valiosos y su mirada ayudó a contextualizar las voces de los directores entrevistados.

¹⁶ La Junta Regional de Educación Católica es el organismo oficial de la Iglesia con carácter diocesano que sirve al Obispo para cumplir con su misión en referencia a su ministerio con las instancias educativas de su jurisdicción. A la vez es el organismo que representa a la Diócesis y las Instituciones Educativas católicas de su jurisdicción ante el Consejo de Educación Católica (provincial) y el Consejo Superior de Educación Católica (nacional) como ante los organismos oficiales de la Argentina.

3. Etapas en la organización y sistematización del material recogido

En este punto recurrimos nuevamente a Bolívar (2002) para dilucidar las formas de llevar adelante el análisis de los datos narrativos. El autor afirma que la investigación narrativa puede encararse desde dos tipos de análisis según se asuma una u otra posición (Bolívar,2002:51-52).

a) Análisis paradigmático de datos narrativos: estudios basados en narrativas, historia oral o de vida, pero cuyo análisis (llamado, normalmente, "cualitativo") procede por tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías, para llegar a determinadas generalizaciones del grupo estudiado.

b) Análisis narrativo, propiamente dicho: estudios basados en casos particulares (acciones y sucesos), pero cuyo análisis (narrativo, en sentido estricto) produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos. Aquí no buscamos elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia.

Coincidiendo con Abregú (2008) consideramos conveniente combinar ambos tipos de análisis para capturar así tanto las singularidades como las recurrencias expresadas en los relatos. Dado el tamaño de nuestra muestra no tenemos pretensión alguna de realizar generalizaciones. Desde su perspectiva Bolívar (2002) sugiere que:

Es necesario practicar en la investigación narrativa una especie de visión binocular, una "doble descripción": por un lado, se necesita un retrato de la realidad interna del informante; por otra, se tiene que inscribir en un contexto externo que aporte significado y sentido a la realidad vivida por él. Hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables socio- históricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida, sin dejar de reconocer que la misma es completamente única y singular (Bolívar,2002:56).

Basándonos en Sautú (2007), organizamos y sistematizamos los datos narrativos. A continuación, detallamos los pasos seguidos:

- ✓ Realización de las entrevistas a actores claves: inspectora jefe y presidente de la Junta de Educación Diocesana
- ✓ Realización de las entrevistas a los directores.
- ✓ Desgrabación de las entrevistas.

- ✓ Indagación sobre el significado atribuido por el actor a su conducta y captura de la intencionalidad del actor en su contexto social y teórico (Carriego,2003).
- ✓ Presentación de ejes de análisis.

Partiendo de las preguntas orientadoras planteadas en la introducción y a la luz del marco teórico desarrollado, presentamos las siguientes avenidas de análisis generales que profundizaremos en los próximos capítulos.

- ✓ Percepción de la cultura institucional
- ✓ Procesos de socialización , construcción del rol e identidad directiva.
- ✓ Prácticas de liderazgo como confluencia entre la gestión de director y la dinámica institucional.

Si bien no ha sido sencillo “atrapar los matices de la narrativización bajo una categoría temática” (Bolívar,2002:56), la investigación narrativa tiene la ventaja de respetar y preservar las voces de los sujetos investigados, al no imponer análisis categoriales muy alejados de sus palabras (Abregú,2008).

Para finalizar queremos explicitar nuestra mirada sobre la “validez” de los trabajos narrativos de investigación, como el nuestro. Recurrimos nuevamente a Bolívar (2002), quien desde su perspectiva sobre la investigación narrativa sostiene que

Los criterios habituales (validez, generalización, fiabilidad) de legitimación han empezado a tambalearse. La investigación biográfico-narrativa incrementa dicha crisis introduciendo una “fisura” entre la experiencia vivida y cómo debe representarse en el discurso de la investigación. Emerge, entonces, con toda su fuerza, la materialidad dinámica del sujeto y sus dimensiones personales (afectivas, emocionales y biográficas) (Bolívar 2002:5).

No obstante, y teniendo en cuenta la lógica fundamentada del autor, consideramos que nuestro trabajo puede constituir un aporte ya que busca captar la mutua influencia del director y la institución y las dinámicas que conducen a lograr procesos que favorecen y promueven el desarrollo de un proyecto institucional. Partimos de la mirada de los protagonistas ya que son los propios directores quienes describen la realidad desde sus concepciones, relatos e impresiones.

CAPÍTULO 5

HILVANANDO RELATOS

“...si el observar es un arte, el preguntar y analizar es un oficio, el reconstruir y captar las expresiones, los significados y comunicarlos a otros es un trabajo artesanal...” (Medina,1994).

El análisis del material que aquí presentamos es el fruto de la interpretación de los datos a partir de la voz de los directores que han sido parte de nuestra investigación. No solemos preguntarnos cuál es la forma impuesta a la realidad cuando usa los ropajes del relato. El sentido común se obstina en afirmar que la forma del relato es una ventana transparente hacia la realidad. Cuando en realidad sabemos que es una matriz que nos impone su forma (Bruner,2003).

En los relatos hay un discurso manifiesto, entendible en nuestro lenguaje, que ocupa el lugar de lo observable, y también hay un nivel latente que es el interpretable (Souto,1996).

Entonces, en la comprensión de este nivel latente decimos que no sólo describimos, sino que utilizamos la estructura de la descripción previa, la forma de la descripción, o sea los observables, y a partir de ella, interpretamos es decir entendemos el sentido de esa descripción, de ese discurso manifiesto, y lo convertimos en datos del problema (Souto,1996:27).

Partimos del supuesto de que la narración busca develar una trama. En nuestro caso los relatos de los directores que participaron en nuestro trabajo ayudan a develar la trama de la construcción de su rol en escuelas ya en marcha. Poco a poco fuimos construyendo con ellos la trama que tejimos desde nuestra subjetividad y a partir de ella (Souto,1996). La fuimos tejiendo con los hilos ya anudados en los relatos de los directores inmersos en sus instituciones, y también aportamos los que surgen de nuestra propia mirada, nuestras experiencias y nuestro interés por conocer el revés de la trama. Los diferentes relatos son únicos respecto al significado que le asignan sus narradores, y pueden contribuir a significados analógicos. La analogía no reduce una historia respecto otra, sino que permite realizar una síntesis de lo heterogéneo (Ricoeur, 1999). En otras palabras, entre tramas de diferentes relatos puede haber elementos recurrentes, pero no igualdad.

Se intenta interpretar la narrativa teniendo en cuenta la configuración de las historias vividas en toda su complejidad con sus memorias, olvidos, conflictos y dilemas. Buscamos comprender el mundo de la vida de los directores y este proceso supone considerar la autointerpretación que relatan los sujetos, donde la dimensión temporal y biográfica ocupan una posición central (Bolívar,2016). Así se van construyendo sus mundos dando sentido a su entorno y a sus experiencias. En este punto debemos hacer (nos) la pregunta de rigor:

¿Las historias son reales o imaginarias? Y ¿cuánto rebasan de nuestra percepción y memoria de las cosas de este mundo? (...) la respuesta sencilla es que los recuerdos (...) están al servicio de muchos patrones no sólo de la verdad (...) en efecto los relatos siempre son narrados desde alguna perspectiva en especial (Bruner en Abregú,2008:52).

Cuando analizamos los datos, analizamos un fragmento de la realidad brindada a través del relato de otro. Es decir, contamos con información limitada. En nuestro análisis desde este lugar, formulamos hipótesis a través de nuestro conocimiento de situaciones similares vividas o conocidas.

Como lo anticipamos en el marco teórico todos los ejes están conectados y en varias oportunidades, se traslapan y se articulan. A los efectos del análisis decidimos unificar los apartados 3 y 4 del marco teórico (“La Dinámica Institucional” y “Prácticas de liderazgo como área de confluencia entre el director y la dinámica institucional”) para lograr un abordaje más claro. La interpretación de los datos obtenidos sigue entonces tres avenidas de análisis:

- ✓ Percepción de la cultura institucional
- ✓ Procesos de socialización , construcción del rol e identidad directiva.
- ✓ Prácticas de liderazgo como confluencia entre la gestión del director y la dinámica institucional.

Antes de comenzar con el análisis propiamente dicho, consideramos pertinente enfatizar acá una diferencia sustancial, que ya fue anticipada en el marco metodológico, entre los directores que componen nuestra muestra. Si bien todos ellos son directores nóveles en lo que a la dirección general respecta, algunos de ellos antes de ocupar la dirección general, ocuparon otros cargos directivos dentro de la misma institución mientras que otros fueron convocados desde una búsqueda externa. Tal como lo anticipamos en un apartado anterior, convenimos en

llamarlos directores endogámicos y directores exogámicos respectivamente. Podemos adelantar que capturamos algunas singularidades devenidas de sus voces y las explicitaremos oportunamente pero por el momento diremos que estos dos grupos de directores viven procesos diferentes en cuanto a la interpretación de la cultura, a la construcción de rol e identidad y al ejercicio de sus prácticas presentando diferentes procesos de vinculación con la red de actores institucionales.

En sus relatos, los directores de la muestra refieren a un tiempo pasado evocado desde el presente. Los endogámicos, a diferencia de los exogámicos, hacen referencia a un proceso de sucesión de cargos que en algún punto se entremezclan. Los relatos están cruzados inevitablemente por el aspecto epocal y por el aspecto situacional posicionado desde las coordenadas desde donde los directivos fijan su mirada. En el caso de los directores endogámicos es justamente esta mirada, la que en cierto sentido se diluye ya que como veremos en detalle, contar con una trayectoria institucional previa al desempeño de la dirección general ejerce inevitablemente cierto grado de influencia y condicionamiento. Decidimos entonces, para clarificar la comprensión, separar en algunos ejes el análisis de ambos grupos de directores.

Anticipamos también que dedicaremos el próximo capítulo a analizar en detalle la singularidad de una de las narrativas con las cuales hemos venido trabajando. El relato de Mónica, directora endogámica, nos permite capturar aspectos únicos y si bien también presenta algunos patrones recurrentes, su narrativa enriquece nuestro trabajo ya que nos permite analizar ciertos aspectos en profundidad.

1. Percepción de la cultura institucional

Tal como adelantamos en el apartado anterior los directores endogámicos tienden a perder precisión en cuanto a detalles específicos se trata, ya que sus trayectorias son sensiblemente más largas y la sucesión de cargos aporta confusión. Sus historias en la institución comienzan en el preciso instante en que son convocados para el primer cargo que ocupan. Es llamativo que, cuando relatan su percepción sobre la cultura institucional, en una primera instancia, algunos apelan en forma contundente a metáforas relacionadas con situaciones complejas. Este

es el caso de dos directoras que comienzan su trayectoria institucional como directoras de nivel inicial.

...era una guerra, una batalla campal... (Flavia, directora endogámica).

...un paredón alto y muy rugoso... (Paula, directora endogámica).

En algún punto inferimos que la percepción en forma de metáfora deviene de la comparación con la cultura de la institución anterior. Si hacemos el ejercicio de descifrar “lo callado”, su relato nos estaría diciendo que la percepción se relacionaba con un aspecto que las desafiaba y más que interpretar la cultura institucional, realizaban un diagnóstico sobre una situación. Estas directoras transmiten el registro de su dificultad a través de frases con connotación negativa. La conceptualización y comprensión de la realidad, en numerosas ocasiones recurre a la metáfora para poder interpretar las situaciones que nos rodean ya que no basta con lo que el lenguaje literal tiene para ofrecernos (Vázquez Recio,2007). Es más, la vida política de la escuela se muestra en metáforas (Onetto,2015:126). El narrador combina, selecciona palabras, elige unas y oculta otras y envuelve sus palabras con las metáforas que le aportan una estructura y significado a la realidad. No podemos dejar de considerar que la interpretación de la cultura en donde un actor “extranjero” se va a insertar supone un proceso movilizador ya que “este encuentro no es solamente físico sino subjetivo e intersubjetivo” (Vazquez Recio,2002:349). Greenfield en Lopez Yañez (1995) plantea que la tarea de seleccionar imágenes, metáforas, enunciados para representar a la organización como un artefacto cultural no es fácil. No hay reglas, para este tipo de representación, para su explicación y para la interpretación de la realidad. Este trabajo roza lo artesanal y es una tarea de pesquisa de lo diferente en cada institución (Onetto,2015).

A través de los relatos de Flavia y Paula, directoras endogámicas, advertimos que sus voces con respecto a su concepción de la cultura institucional vigente hacen referencia principalmente al aspecto relacionado con el reglamento implícito de los contenidos de la cultura institucional (López Yañez y Sánchez Moreno.2004). Logran describir las formas de actuar dentro de la institución si bien desde su mirada esta no sería ni la deseable ni la admisible:

Los chicos no tenían ni horario de entrada ni de salida... [...] Los directores de secundaria se llevaban muy mal con los de primaria... [...] Estaba completamente desarticulado, sin un proyecto común. Cada uno hacía lo que le parecía (Flavia, directora endogámica).

Yo esperaba un jardín que realmente diera respuesta pedagógica plena y que no fuera solo un espacio de cuidado de niños, pero me encontré con que las maestras no se sentían ni actuaban de manera profesional, los chicos ni siquiera estaban guardados de lo físico porque estaban siempre arriba de las mesas, las maestras nunca estaban en las salas (Paula, directora endogámica).

En otras palabras, en mayor o menor medida, ponen de manifiesto el aspecto organizativo y sus carencias. Sus voces hablan de una gestión de espacio y tiempo ineficaz, falta de políticas de cuidado, desarticulación entre niveles y ausencia de un proyecto institucional. Analizando las voces de estas directoras e intentando comprender acabadamente por qué eran incompletas, advertimos que habían perdido perspectiva y que su historia en la institución naturalizó aspectos que no podían diferenciar. Ellas al pasar a formar parte del entramado desde diferentes roles, fueron transitando un proceso de interiorización o impregnación. El tiempo de permanencia en esta nueva institución y el ir “haciendo trama” (Nicastro,2020) obturó una interpretación más profunda.

Si bien vincularse con el entramado naturaliza situaciones, también es un proceso de descubrimiento de aquellos aspectos culturales no explícitos, es poder conocer la identidad institucional en tanto núcleo protector de los valores. Deal y Kennedy en Stoll (1999) sugieren que la cultura de una institución se conoce a través de la vinculación con los distintos actores sociales, preguntando qué representa para ellos la escuela, averiguando quiénes son y quiénes fueron los actores que desempeñan y desempeñaron roles clave dentro de la red cultural y reflexionando sobre los valores que representan, los legados que dejaron y entendiendo el origen de un estilo institucional. Flavia reconoce sus esfuerzos por vincularse y lo expresa de la siguiente manera:

Yo generé muchos encuentros por fuera para poder generar vínculo. Yo soy medio que me tiro a la pileta para generar el vínculo Hay cosas que teníamos que hacer, una mirada pedagógica que implementar. Empecé a armar un proyecto, a armar horarios, actividades, contenidos a desarrollar por las edades y fuimos creciendo. (Flavia, directora endogámica).

Esta directora endogámica se vinculó y pasó a formar parte de una red social. Para empezar a armar el proyecto al que ella alude tuvo que interpretar la cultura institucional y así empezar a construir una nueva dinámica.

Hay otras pistas en las voces de las directoras que muestran el escenario institucional, que les es presentado cuando se les ofrece ocupar el rol de directora general:

...me dijeron “este colegio tiene una situación económica muy endeble y una situación institucional compleja, yo te voy a dar licencia a tu cargo actual. Si vemos que el colegio no sale adelante vos tenés tu trabajo y volves” ... (Flavia, directora endogámica)

...me propusieron “hay que organizar, ver si es necesario cambiar roles, creemos que vas a poder pero somos conscientes que es una situación compleja, una papa caliente, desorganización y matrícula en baja es una combinación peligrosa” ... (Paula, directora endogámica).

Claramente ambas instituciones estaban atravesando por momentos críticos, con dinámicas regresivas (Fernandez,1994) ya que sus actores habían perdido la capacidad de reacción. Nicastro (2001:30) define esas situaciones como “vacancia de articulaciones saludables”. El proyecto institucional que operaba como vertebrador había dejado de operar. Podemos preguntarnos ¿fueron estas directoras convocadas para operar como disruptores culturales para generar desequilibrios en el interjuego instituido-instituyente con la intención de generar un nuevo equilibrio? Recordemos que la cultura de una institución no es estática sino que evoluciona a expensas de la interacción del entramado social y sus circunstancias.

Analicemos el relato de otro director endogámico. En este caso, el director llega en un momento de duelo y también se utilizan los ropajes de la metáfora para describir la situación con la que se encuentra al acceder al cargo:

Me convocan después que fallece el prócer. Todavía la figura del Padre Bruno queda flotando, su fuerza, autoridad era absolutamente mística. Era una figura muy fuerte. Murió trabajando de manera literal. Era muy querido por toda la comunidad. Austero, trabajador, hacia rendir el peso y con eso logra obras muy buenas, hasta deja el edificio del secundario listo. Se muere subiendo la escalera hacia su habitación que también estaba en el colegio. Todo era épico No era el padre fundador, pero si quien consolidó el colegio a nivel administrativo y pedagógico (José, director endogámico).

La personalidad y la obra del Padre Bruno permanecen en el imaginario de todos los actores institucionales. Perdura y opera como un sendero imborrable. Su misión adquirió en el recuerdo rasgos ejemplificadores, ideales y representativos del deber ser. Presenta características míticas (Nicastro,1997). Evidentemente el impacto de la muerte del sacerdote provoca en el entramado la ausencia del sujeto receptor de afectos y emociones y desaparece el vínculo. Surgiendo en

su lugar el sentimiento de orfandad. Surge entonces, el recuerdo idealizado para poder seguir y darle vigencia a lo pasado. A juzgar por la voz de José, la cultura institucional se resume en la obra y el legado de una sola persona.

Cuando nos referimos a la percepción de la cultura hacemos alusión a las impresiones que percibe el director a través de lo que observa directamente o de lo que puede llegar a interpretar. Esta interpretación tiene una perspectiva sesgada por la experiencia del intérprete, su matriz de aprendizaje y sus vínculos. Esta configuración le brinda un horizonte de comprensión, por fuera de esta zona se dificulta la percepción. Onetto (2016) explica que “nuestra historia es como la luz que proyectamos sobre nuestra escuela, algunos aspectos de la institución se muestran e iluminan, otros se sustraen en las sombras invisibles” (Onetto,2015:121).

Buscando analizar ahora los relatos de los directores exogámicos, comenzamos con los relatos de Agustín y Francisco. Estos directores exogámicos, al igual que los directores endogámicos, apelan a la metáfora, si bien con distintitas connotaciones, como una primera aproximación a la percepción de cultura:

Era una escuela en crisis, estallada, parecía Kosovo (Agustín, director exogámico).

Parecía una pasa de uva (Francisco, director exogámico).

Percibir la cultura es ciertamente un ejercicio complejo. No hay duda de que todas las instituciones tienen en común una cultura compartida, entendida como un conjunto de significados, un relato común, sobre la escuela y sus actores institucionales, y de experiencias comunes al interior de cada escuela (Bellei, et al,2016). Estos directores se limitan a describir situaciones. Esta sensación de “percepción parcialmente manifiesta” no obtura el encuentro del directivo con la cultura. Esta experiencia, aunque no verbalizada, está contextualizada en coordenadas témporo-espaciales y se formatea a partir de lo que sujeto vive en ese momento. (García Zárate, 2013).

Los próximos relatos nos permiten realizar un análisis de la cultura institucional apelando a algunas tipologías de análisis. Tal como ya lo manifestamos las tipologías son útiles y válidas aún cuando asumimos que presentan culturas ideales. Las culturas reales no se ajustan a un tipo en particular, sino que suelen compartir algunas características de los diferentes tipos.

Agustín llega a la Dirección General luego sucesivos cambios que obedecían a renuncias y desvinculaciones. La institución muestra un estado de conflictividad difícil de conducir. Ante esta situación queda en evidencia la anomia, contradicciones exacerbadas y violentamiento de la identidad institucional y al mismo tiempo hay invalidación de construcciones culturales dadoras de sentido (Fernández,1994).

Entro en mayo a través de una búsqueda externa después de varios procesos de cambio, no solo desvinculaciones, jubilaciones, cambio de trabajo. Era una escuela que funcionaba en clave pastoral, pero ingreso con el mandato de reformular el PI. El ultimo director de secundaria, quien fue invitado a retirarse, era un gran referente. La comunidad vivió la desvinculación como algo dramático, una situación de duelo. Todos hablaban de él cuando yo llegué. Hasta ese momento todos los nuevos habían cambiado todo drásticamente (Agustín, director exogámico).

Este director llega con toda la responsabilidad y un mandato específico, sacar a la institución del estado de catástrofe. Hay un registro de disfunción, la preocupación por la existencia de deficiencias y las situaciones anómalas (Romero,2016). En palabras de la autora los cambios anteriores habían ocurrido por demolición. Esta descripción se aproxima al tipo de cultura que Hargreaves (1995) caracteriza como de supervivencia o anómica donde se dan situaciones de baja cohesión social y bajo control social, con una sensación de inseguridad de soledad y de riesgo. La voz de Agustín nos ayuda a situarnos:

Los docentes manifestaban que los pocos que quedaban no se conocían, no se vinculaban, cada uno hacía lo que le parecía...Los directivos no duraban, no aguantaban, no sabían qué hacer...Necesitaban a alguien que los sacara de ese estado. Decían que iban a fusionar el colegio (Agustín, director exogámico).

El próximo y último relato de este apartado detalla la mirada de Francisco, también director exogámico, quien logra llevar a cabo un análisis situacional que da cuenta de la estructura normativa, visible y audible (Schein, 1988). Según su percepción, nos encontramos con una institución que despliega una cultura de invernáculo o de ambiente protegido presentando alto control social y alta cohesión (Hargreaves,1995).

Encontré una escuela ordenada en lo administrativo, pero llamativamente con mas gente que la necesaria. Había tareas no cubiertas, pero no contempladas. Había un clima beligerante entre directivos, directivos y docentes y fastidio de los padres por lo edilicio, los baños en particular. Los directivos ofrecieron resistencia, no querían salir de su zona de confort. Los docentes decían con respecto a los directivos que no

estaban conformes, pero estaban acostumbrados a esa incomodidad. Se quejaban, pero no querían hacer nada. El disgusto era principalmente en NI y EP y en menor medida en ES (Francisco, director exogámico

Analizando el relato de Francisco, todo parecería estar controlado y presionado al mismo tiempo mostrando una sensación claustrofóbica. Su mirada, si bien extranjera, tiende a clausurar la posibilidad de problematizar la situación encontrada, a universalizar conceptos y a plantear hechos “esperables” en términos de profecía autocumplida, como por ejemplo conflictos entre directivos, entre docentes y directivos y entre padres y autoridades. Es importante recordar que Francisco es el único director que no tiene formación docente previa, su mirada es meramente técnica y desde esa posición concibe la gestión institucional.

A partir del análisis realizado en este eje advertimos que, aún tratándose de escuelas diocesanas, las voces de los directores no hacen mención a aquellos aspectos compartidos de una cultura institucional que caracterizan a instituciones escolares católicas como así tampoco al aspecto ritual siempre muy presente en estas comunidades. Si bien ensayar una hipótesis escapa a los alcances de este trabajo, diremos en forma provisoria que las escuelas católicas están repensando su identidad y misión en la sociedad contemporánea y se encuentran navegando en un escenario de cambio cultural acelerado que repercute hacia el interior de las instituciones donde ciertas prácticas, valores y consensos son difíciles de mantener. En muchos aspectos se puede afirmar que las escuelas católicas o de orientación católica dejaron de ser un espacio para practicantes o creyentes. Existe un alejamiento del público en general y de las familias en sus vínculos con la Iglesia institucional.

2. Procesos de socialización, construcción del rol e identidad directiva.

Los procesos a través de los cuales un sujeto aprende y se convierte en director dependen del contexto donde esto sucede y de las trayectorias vividas. El rol directivo es un concepto abstracto y se materializa en un sujeto dado que le brinda significado en ciertas coordenadas témporo-espaciales. Todo rol es en función a un grupo determinado (Harf y Azzarboni, 2007). El rol del director no es una hoja escrita, no viene con instrucciones. El sujeto director tiene en sus manos la definición del rol. Su rol se construye y reconstruye cada día, es de algún modo un personaje cuya identidad está configurada por sus espectadores (Onetto, 2016). Preferimos

matizar esta afirmación sosteniendo que el director se socializa, es decir aprende los gajes del oficio a través de la comprensión de normas, valores y comportamientos y los incorpora construyendo su rol dentro de un entramado de vínculos.

La voz del director endogámico mezcla y confunde de manera inevitable el director que fue con el que es ahora. Desde donde relata, el director endogámico va y viene en la línea del tiempo y en su relato se van enhebrando las relaciones, los vínculos y sus prácticas. En varias ocasiones no queda claro desde dónde habla el narrador, es decir desde qué coordenadas epocales. Este hecho nos plantea la posibilidad de que estos directores vivieron dos procesos de socialización consecutivos y construyeron un rol sobre otro. Esta situación de alguna forma lleva al director en forma casi inmediata a la construcción de un nuevo rol, el de director general y, en paralelo, a deconstruir el anterior.

Es necesario analizar cómo se insertaron estos directores cuando les tocó ocupar el rol por primera vez ya que sobre esta situación construirán el rol y la identidad de director general. Las marcas o huellas que otros directores imprimieron en ellos constituyen un eslabón esencial en el largo proceso de la construcción de la identidad profesional del rol. El hecho de evocar las huellas (Frigerio,2004; Blejmar,2006) que otros dejaron en sus vidas marcó momentos emotivos en los relatos.

Cuando me tocó ser director no pude evitar los ejemplos de todos aquellos directores que tuve como alumno y como profesor. Pero sin dudas quien más me marcó fue un director de estudios que tuve siendo profesor. Trabajé a su lado por 7 años y aprendí mucho de didáctica, de evaluación y fue el quien despertó en mi la motivación por la gestión. Por un tema azaroso voy en su lugar al Curso de rectores del Consudec. En ese momento era muy importante. Era la época en que se estaba implementando la Ley Federal de Educación. Eran panelistas grandes personalidades. Me introdujo a un nuevo mundo y me ayudó a contactarme con otros directores. Reconozco ese espacio como de formación privilegiada. En general uno se va formando por imitación o por contraposición (José, director endogámico).

¿Sabés que me marcó? La organización de Tomás. Me formó. Me enseñó a tener una mirada amplia, a ser ordenada, sistemática, comprometida, responsable... Todo eso te lo da alguien que gestiona un colegio con una mirada estructurada. (Flavia, directora endogámica).

Me marcó mucho un director general que tuve en otro colegio. Me formateó. Me decía cosas como "Siempre te tenés que anticipar. Nunca te pueden agarrar en falta. Si piden una entrevista es que un as bajo la manga se trae. Vos tenés que averiguar todo y reunir todo tipo de información. No te pueden agarrar en algo que

vos no sepas. Punto número dos: dejá que el padre hable, descargue y diga todo lo que tenga que decir. Vos escúchalo y después, siempre podés rematar o llegar a un acuerdo antes de que se retire.” Así empecé y me empezó a gustar. Aprendí mucho de él (Paula, directora endogámica).

Los modelos recordados refieren en general a figuras que estaban en una posición simétrica en lo emocional y asimétrica en cuanto a la jerarquía con respecto a los directores. A través de las vivencias rescatamos la valoración a las enseñanzas impartidas. Procesos de enseñanza y aprendizaje que fueron inconscientes, implícitos (Jackson,1998) pero que no pasaron inadvertidos para los futuros directores. Entre los atributos de estas figuras mentoras, los directores destacan rasgos de madurez profesional, calidez, respeto, confianza, habilidad y liderazgo pedagógico. Se establece una relación dialógica experto-aprendiz.

Los próximos relatos versan sobre el rito del nombramiento acompañado del “shock de realidad”. Flavia, Paula y José eran directores en ejercicio en la misma institución donde asumen el cargo de directores generales (directores endogámicos), sin embargo se muestran sorprendidos e inquietos ante la nueva responsabilidad. Esta nueva situación les demanda un cambio de escala que no sólo será cuantitativo ya que interactuará con mayor cantidad y variedad de actores, sino fundamentalmente cualitativo (Poggi,2018). Si su gestión como director de nivel era multifacético, esta nueva gestión exigía prácticas directivas de mayor complejidad:

Cuando llegamos a noviembre un día me dice el padre Jorge habían hablado en el Obispado y que iban a empezar a hacer entrevistas para el cargo el cargo de director general. Como había normas nuevas, me dijo que tenían que proponer a alguien del colegio y que me querían proponer a mí. La terna estuvo formada por gente que nunca supe quiénes eran y yo. Me dijo que eso no suponía que fuera a quedar yo, pero que ellos me proponían a mí si yo estaba de acuerdo. Le pedí que me lo dejara pensar porque para mí también era una gran responsabilidad. Decidí ir para adelante y fui a varias entrevistas. En diciembre un día saliendo para inspección me lo cruzo al padre que quería hablar conmigo. Ahí me felicitó y me dijo que era la nueva Directora General del colegio. Me quedé helada. Había que decírselo a los docentes antes de que se fueran... En la cena de fin de año del equipo directivo se lo teníamos que comunicar a los directores y me dio pánico (Flavia, directora endogámica).

Juan (Representante Legal) me dijo te voy a proponer como directora general vas a ser parte de una terna. Yo después me di cuenta de que Juan me había tanteado mucho. Yo le dije que era fundamental que quien asumiera estuviera formado en lo pedagógico. Habían quedado muchas cosas boyando en lo pedagógico. Entonces para mi la formación pedagógica era muy importante porque creía que la parte administrativa, como él seguía siendo RL (Juan), estaba cubierta. De hecho, el colegio había reflotado desde lo económico entonces no había mayores dificultades. Después de eso fue que me anticipó que me iban a ofrecer la dirección general. Sentí que me faltaba un montón para poder cubrir primaria y secundaria. Un día charlando con Juan me dijo: “la idea es que gestiones, no que sepas de todo. Gestionar es hacer que las cosas sucedan, así que vos hacé que las cosas pasen. No tendrías por qué hacerte mayor problema. Lo específico lo sabrá el específico.” Me pareció bastante sensato y eso fue lo que me animó a decir que sí (Paula, directora endogámica).

Estoy como director de pastoral mientras se va formando la secundaria por crecimiento vegetativo. De ahí paso a la dirección general. Yo contaba en mi equipo con gente mayor que yo y con mayor experiencia. No me sentía autoridad para ellos desde la trayectoria. Hay un temor instalado que si tu campo de expertise es una disciplina no puedo seguir al de otra (José, director endogámico).

La interpretación de los relatos muestra cuáles eran los aspectos que inquietaban a estos directores endogámicos: ser aceptados por el entramado y tener la capacidad para desempeñarse en el cargo. Inferimos que estas preocupaciones que muestran se relacionan con la transición de ser un director de nivel experimentado a ser un director general novel y muestran la imperiosa necesidad de dejar en claro su trayectoria profesional. Apoyan la pertinencia de sus nombramientos en sus títulos y su recorrido profesional; probablemente la trayectoria académica fue uno de los bastiones desde donde tuvieron que construir sus roles. En sus relatos enfatizan que sus logros académicos los validaron. En sus trayectorias profesionales la importancia de saber más, de estudiar más, los marcó.

Entre los años 97 y 99 hice Dirección de Centros Educativos en la Austral, lo cual me sirvió mucho. En los años 2003 y 2004 comencé a buscar algo más formal para titularme. Empecé a averiguar porque acá tenían convenio con el Salvador para la Licenciatura en el Nivel Inicial después hice la Licenciatura en la UCA de Dirección y Gestión de Centros Educativos (Paula, directora endogámica).

Tenía el título de maestra jardinera, la licenciatura... Todo menos la maestría que empecé hacer después. También la especialización en gestión que hice en FLACSO. Yo soy técnica en desarrollo curricular (Flavia, directora endogámica).

Surge en los relatos de los directores entrevistados, la mención de las vicisitudes que tuvieron que enfrentar ante las reacciones de los distintos actores institucionales. Spillane (2013) plantea como uno de los desafíos de la transición a un cargo directivo la dificultad de vincularse con actores que muestran posturas resistentes o beligerantes. Este desafío nos permite retomar el concepto de construcción de identidad desde otro ángulo. Tal como mencionamos, la identidad se construye en un proceso y en el espacio relacional que es, a la vez, una construcción subjetiva y una inscripción social. Es común, por lo tanto, distinguir dos dimensiones de la identidad: identidad para sí e identidad para otros (Dubar, 2000; Ricoeur, 1996). La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, como proceso social y relacional, con el reconocimiento por los otros. Este proceso de construcción identitaria se juega como una transacción entre la identidad atribuida y la identidad aceptada por el individuo concreto (Bolívar, 2016).

La cuestión del reconocimiento de autoridad de parte del otro aparece en las voces de los directores entrevistados. Ellos relatan sus vivencias y el interjuego que comienza a surgir con el entramado en el que se insertan.

Ahí encontré sorpresas. Por ejemplo, la directora de secundaria se enojó muchísimo. Hay una cuestión de siempre menospreciar al maestro jardinero y de pensar que sabe menos. Ella nunca soportó que me nombraran a mí por ser maestra jardinera. Nunca me lo dijo, pero cuando se enteró que iba a asumir como directora general fue naturalmente que me dijo “¡No lo puedo creer!” en la cara en la cena. Al principio me costó mucho construir mi rol. Me costó encontrar el lugar porque no es lo mismo. Al principio hay que crear esa autoridad, porque cuando te conocen como un par... Yo tuve que construir mi lugar de autoridad. Me costó de diferente forma en cada nivel. Con los docentes lo tuve siempre, pero tuve que construirlo con mis pares. Además, yo era más joven. Antes era la más joven del equipo, era mujer y venía del jardín. Todo eso me corría en contra por lo que tuve que hacer un trabajo de hormiga para que la gente me presentara papeles a mí, para autorizar, que me consultaran antes de hacer determinadas cosas. Ahora preguntan, plantean cuestiones, pero desde otro lugar (Flavia, directora endogámica).

Algunos dudaron, otros celaron aun cuando, humildemente creo yo, no tenían la capacidad para asumir. Yo también tuve que ganarme mi lugar frente al equipo directivo (Paula, directora endogámica).

Los relatos de Flavia, Paula y de José muestran algunos aspectos que se ponen en juego recurrentemente durante el proceso de socialización:

- ✓ La edad: el saber o la capacidad de gestión parecería ser directamente proporcional a la edad. Basándonos en la resignificación que abordan nuestros directores, ellos sintieron que su edad les dificultaba la validación para ejercer su rol.
- ✓ Ser elegido entre pares: los sentimientos que surgen dentro de los equipos directivos de celos y de descalificación.
- ✓ Dominio disciplinar: surge en el imaginario del entramado institucional que un director general tiene que saber más que los demás y absolutamente todo. Dentro de los niveles educativos también es común pensar que el director de secundaria sabe más que el resto. Entonces desde esta mirada el director de secundaria estaría más calificado para acceder a la dirección general.

Inferimos que el acceso al nuevo puesto de trabajo genera la construcción de una nueva asimetría, siendo director de nivel la asimetría se daba entre director-docentes y ahora entre director de nivel-director general. Apelamos a los aportes de Poggi (2018) pensados para el director de nivel y los hacemos extensivo a la situación particular del director general ya que consideramos que nos ayuda a entender la transición que nos ocupa:

(...) la ambigüedad frente a la salida del aula, la construcción de la asimetría desde un liderazgo democrático, la consolidación del equipo de trabajo, la construcción del proyecto institucional, el manejo de las temporalidades, y por último el cambio en la unidad de acción que supone un viraje (Poggi,2018:111)

El director es llamado a conquistar un estado diferente desde la propia percepción y la de los otros directores que conforman el equipo directivo. Desde todo punto de vista, ser director de otros directores ya conocidos demanda la activación de mecanismos mucho más complejos, sutiles y estratégicos. Esta nueva asimetría es “menos asimétrica” y mucho más cercana desde lo vincular y profesional. Aún así el director general novel configura nuevo rol en función a un grupo determinado corriéndose del amparo del nombramiento oficial y dejando que el sujeto aflore por sobre el actor.

Los dos directores exogámicos transitan sus procesos de socialización en situaciones diversas. Agustín da cuenta de la dificultad y complejidad de socialización y consecuente construcción del rol y de la identidad. Hay una confluencia de factores que se retroalimentan y no permiten lograr un proceso de socialización. La inserción en la institución en el mes de

mayo lo lleva a asumir sus funciones de una manera abrupta y dificultosa que no le permite anticiparse y prepararse para el desempeño de la función.

Entro en mayo a través de una búsqueda externa después de varios procesos de cambio, no solo desvinculaciones, jubilaciones, cambio de trabajo. de resolver cuestiones de gestiones anteriores (Agustín director exogámico)

El escaso tiempo entre el nombramiento y la puesta en funciones no le permite hacer un correcto diagnóstico situacional ni intervenir según su criterio.

Era una mezcla complicada, llego fuera de época sin la capacidad de armarme y anticiparme para enfrentar a un grado de conflictividad complicado (Agustín, director exogámico).

Por otro lado encontramos un desajuste entre las expectativas que tenían sus empleadores y las posibilidades reales de llevarlas a cabo.

No tenia margen para el error y tenía que llevar adelante cambios, pero con extremo cuidado (Agustín, director exogámico).

Consideramos que el aspecto más complejo se relaciona con la dificultad de construir vínculos. Agustín se encuentra con un entramado que se muestra hostil y le impide desarrollar las estrategias adecuadas.

Tenía todas las de perder, fue difícil crear vínculos. (Agustín, director exogámico).

El relato de Agustín refleja la fuerte incidencia de las determinaciones mutuas donde el director es influenciado por diferentes factores que resultan de la ósmosis entre el entorno y los elementos propios de la dinámica institucional. Sobre este relato volveremos más adelante dada la riqueza que su voz aporta.

En el caso de Francisco, vislumbramos que su entrada al territorio no le ofreció mayores inconvenientes y definitivamente pasar a formar parte del entramado fue un eslabón más dentro de su proceso de socialización. Así expresa en su relato:

No tuve problemas en construir mi rol. Yo llegue con el poder formal y así lo entendieron. De entrada, me reconocieron como la cabeza visible del colegio. No tuve conflicto entre el rol adjudicado y el creado. Fue claro para todos que estaba presente e iba acompañando, estaba, recorría el colegio, me convertí

rápidamente en un referente. Vieron que era alguien que se interesaba por los otros, que escuchaba y que hacía (Francisco, director exogámico)

Este relato nos lleva a preguntarnos si la socialización “armoniosa” de Francisco estuvo exenta de conflictos y resistencias o si no logró registrarlos. Cuando indagamos sobre la influencia de figuras mentoras en la construcción de su rol, Francisco ubica en ese lugar al encuadre teórico del que partió. Consideramos que el siguiente párrafo nos brinda pistas para interpretar la situación:

Yo tengo una formación de base bastante ecléctica, no soy docente, pero tengo mucha experiencia en organización grupal y coaching ontológico. Esta formación me ayudó a tener una mirada mas amplia y enriquecida. Tuve también mucha experiencia practica que cooperó a mi formación. Tengo un background importante en distintos aspectos (Francisco, director exogámico).

Recordemos que Francisco es, de todos los directores generales, el único que no proviene de instituciones formales de enseñanza. En este punto creemos oportuno mencionar que, si bien el cargo de director general está tipificado en el Reglamento General de Escuelas, no se encuentra aún en el nomenclador para ser incluido en la Planta Orgánica Funcional. Debido a esta situación no normada, no es necesario contar con un título docente para ejercer la Dirección General de un colegio. Aún con esta carencia, Francisco logra legitimar su rol. Tal como ya lo mencionamos, esta situación diferente da prueba de que la construcción de la identidad profesional presenta un carácter múltiple, contextual y es socialmente negociada con los distintos entramados en términos de expectativas para conformar o no las identidades (Bolívar,2016).

3.Prácticas de liderazgo como confluencia entre la gestión del director y la dinámica institucional

Como parte del proceso de formación de su identidad y de la construcción de su rol, el director tiene que acercarse a los otros, empezar a formar parte del entramado y de esta manera vincularse con los otros actores institucionales. La relación del director con su entramado es una relación de interdependencia. Necesita que los otros actores lo reconozcan como tal. La construcción de la posición supone salir al encuentro de los otros. El directivo desde su lugar

en el entramado social trabaja para que la vida cotidiana de la institución se desarrolle y progrese dentro de un marco específico. Para que esto ocurra hay que estrechar distancias y enlazar al otro, construyendo una voluntad común. Así el directivo va diseñando el complejo proceso de apropiación y construcción de un estilo de conducción orientado a relacionarse con la cultura de manera tal que habilite la mejora de procesos y resultados del conjunto de actores que integran la institución escolar.

Desde sus relatos y cada uno con su singularidad, los directores van planteando los distintos procesos que llevaron adelante para acortar distancias. Flavia evoca las facetas de su acercamiento:

Yo siempre digo: la bajada de línea con ternura. A mí me costó mucho que los demás entendieran que mi bajada de línea venía de un abrazo y no de “esto lo hacés porque te lo digo yo”. Yo generé muchos encuentros por fuera para poder generar vínculo entre las directoras. Yo soy medio que me tiro a la pileta para generar el vínculo. Hoy creo que hay un buen vínculo entre todas, incluida la directora de secundaria que, si bien tiene sus días, sabe reconocer que estuvo mal. Trabajé siempre en pos de la comunidad y mantuve un buen vínculo con todos. Eso me lo dice la gente. A mí me saludan los nenes, la maestra, el papá que justo pasó, el integrador. Cada fin de año cuando hacemos el cierre con todo el personal, es muy lindo lo que sale. No sólo hacia mí sino hacia todos. La gente se emociona, está agradecida (Flavia, directora endogámica).

En este caso el empoderamiento informal, invisible, pero que le otorga el reconocimiento de los otros, se sostiene por la interacción cotidiana no como un mero acto administrativo. La directora no está por sobre los actores sociales esta en medio de ellos. Se diferencia por su rol, pero no por su posición es un mayor entre iguales (Onetto, 2016).

Paula, por su parte, permite recuperar a partir de sus dichos, el concepto de capital espiritual acuñado por Grace (2000) y la necesidad de su desarrollo para lograr ser parte del entramado institucional. Este hecho se relaciona con la capacidad de ponerse en la situación de otro, mostrando empatía y compasión, y la capacidad de relacionarse en forma constructiva con los demás. En este relato surge con mucha fuerza la mirada pastoral de la directora.

Tuve que sostener, acompañar, formar, pedirles tiempo a los otros, que escucharan y tuvieran una mirada compasiva frente a alguien nuevo que venía con una impronta diametralmente distinta. Sabemos que hay relaciones que no van a ser amistades, pero lo que nosotros siempre apuntamos es que mientras estén en el espacio de trabajo, se pueda trabajar. Que haya armonía. Mi forma de relacionarme es el buen trato, porque no me sale de otra forma. También destacarían mi compromiso con la escuela, para con el trabajo, el compañerismo (Paula, directora endogámica).

Como ya hemos mencionado en diferentes oportunidades, la identidad, el rol y el posicionamiento no se construyen aisladamente, sino que se despliegan al interior de la vinculación con los demás. Aquello que es percibido por el entramado, si es aceptado, toma la forma de reconocimiento como vínculo interpersonal complejo siguiendo a Onetto (2016):

Los actores sociales están evaluando al director. Philip Jackson nos enseña que todos los actores escolares están sometidos a constante evaluación por parte de los otros. ¿Qué están mirando y evaluando en el director los otros actores educativos? Creemos que la mirada se dirige, en primer lugar, a la actitud y al lenguaje corporal. Estos gestos se espera que expresen que el director cree en su papel. Si asume que tiene un guion propio diferente a los otros guiones. Si toma en serio su tarea y se hace responsable de la vida escolar. Si está a la altura del cargo o el cargo esta por encima de él (Onetto,2016:110).

Los vínculos que va construyendo cada director busca distintas asociaciones con el entramado. Esta situación va tomando la forma de un triple posicionamiento combinando superioridad-igualdad-inferioridad. En otras palabras, se trata de construir:

- ⊗ Asimetría para marcar el rumbo y para clarificar las metas institucionales.

No existe la forma de cortarnos solos. Somos seres sociales. Estamos para cumplir con un rol y tareas definidas, saber bien cuáles son (Francisco, director exogámico).

- ⊗ Simetría para construir la pertenencia al entramado, y para escuchar al otro y acompañarlo.

Cuidar las relaciones, buscar que las personas estén cómodas en su lugar de trabajo, darles andamiaje, recursos, acompañar y aconsejar, Darles la posibilidad de expresarse y ser escuchados (Francisco, director exogámico).

- ⊗ Asimetría invertida para auxiliar a los otros, para estar al servicio de los otros y para ser evaluado y aceptado por los otros.

Todo radica en estar presente, aprender colaborativamente y disfrutar de la tarea para mejorar. En fin ... hacer que los otros me sientan cercano (Francisco, director exogámico).

El relato de José narra las estrategias que fue utilizando para enlazar a su entramado, cómo la mirada del otro le oficia de soporte y andamiaje. Este juego sutil y complejo entonces, lleva al reconocimiento, a construir lazos de confianza, a ponerse en las manos del otro. Conceder este crédito implica reconocer el liderazgo (Onetto,2016:120).

Tendí una red de vínculos horizontales. No fue sencillo. Me acerco espontáneamente a las personas. A veces me jugó en contra. Los miembros del equipo directivo son personas que están allí para trabajar conmigo, necesitamos la mirada del otro que me permita ver las cosas desde otra lógica. No nos llevamos todos perfecto, pero nos apoyamos unos a otros ante una necesidad es clave y genera equipo. Nadie se siente parte de un equipo si alguna vez no se sintió necesario. Si el otro no sintió que me podía ayudar difícilmente esa persona se considere parte del equipo. Por eso a veces es necesario bajarse del caballo y pedir ayuda, aun cuando la ayuda pedida no sea del campo de expertise del otro. Su mirada va a sumar y por otro lado le estas diciendo te valoro, vos servís. Dar ese paso es vincularse, acercarse y cuando te necesite va a contar con vos. A veces no están acostumbrados a esta cercanía. Soy un director visible, estoy con la puerta abierta para no perderme cosas o sino estoy dando vueltas por el colegio nunca estoy sentado (José, director endogámico).

En forma inevitable el relato de los directores acerca de la construcción de vínculos nos va llevando a abordar la mirada de los directores con respecto a las prácticas de liderazgo. Tal como ya lo hemos mencionado decimos que el liderazgo es una interrelación, no es la cualidad de un individuo sino el resultado de una construcción del entramado. Es un fenómeno puramente social. La empiria y la teoría sobre liderazgo educativo sostienen que las prácticas de liderazgo surgen dentro de una dinámica social particular. A su vez esta situación define una relación social donde un grupo de actores sociales otorgan de manera tácita a otro actor social la capacidad para dar dirección y sentido a las acciones del entramado.

A través de las voces de los directores capturamos cómo van interviniendo según las situaciones y van diseñando estrategias que dinamicen, andamien y articulen inspirando a los actores a llevar adelante un proyecto concreto. Esto implica establecer valores centrales y compartir sus ideas de manera que los objetivos propuestos puedan ser alcanzados manteniendo altas las expectativas.

Yo les dije “ahora la directora soy yo entonces vamos a empezar a trabajar como corresponde. Hay cosas que tenemos que hacer, una mirada pedagógica que implementar, etc.” Empecé a armar un proyecto, a armar horarios, actividades, contenidos a desarrollar por las edades y fuimos creciendo (Flavia, directora endogámica).

No me gusta la palabra liderazgo, viene del management, creo que formé un proyecto de trabajo. Yo creo que liderazgo es la capacidad de entusiasmar a otros para generar y seguir con un proyecto en forma objetiva. Pude mostrar un objetivo que se legitimo como común. Yo les explicaba a los padres, a los directivos, a los profesores y a los alumnos (José, director endogámico).

Traté de sistematizar protocolos, emprolijar, dar un marco que todos sigan las mismas pautas. Busqué diagnosticar, plantear procesos y procedimientos definidos y así fuimos cerrando agujeros, clarificábamos mecanismos y registrábamos todo. Era profesionalizar la gestión (Francisco, director exogámico).

Dentro del vínculo que van formando y las estrategias que se van desplegando podemos apreciar cómo los directores buscan el crecimiento de su personal. Se muestra como patrón repetitivo la necesidad de organizar, acomodar, brindar un marco de contención en donde todos eran invitados a desarrollarse. El acompañamiento, la visibilidad del director y el liderazgo pedagógico jugaron un factor crucial apoyado en la gestión adecuada de recursos.

Yo lo que hice fue tomar la historia de lo que veía, propio de las raíces de por qué fue fundado y frente a eso lo ordené, lo acomodé, lo completé y así seguimos. Siempre dejé en claro la importancia de seguir estudiando, de ser mejores profesionales (Flavia, directora endogámica).

Me fue fácil en el sentido que yo tenía una mirada de la escuela en su conjunto, se reunían los dos atributos en mi persona. No tenía que explicarle a alguien de pastoral la importancia de curriculum y tampoco convencer como se trabajaba en clave pastoral a los directivos. Yo los iba formando y traduciendo estas ideas. Yo sabía donde quería ir. Era claro para mi y lo hice claro para otros (José, director endogámico).

En un año y medio se sanea la economía y ya no necesitamos de los prestamos externos. Hubo crecimiento en los procesos administrativos, organizativos y pedagógicos, mejoro la comunicación a la comunidad toda interna y externa y hubo crecimiento económico. El crecimiento permitió creación de cargos para ofrecer mejor servicio. Mejoramos lo edilicio y también hubo actualización pedagógica a través de la capacitación docente (Francisco, director exogámico).

La organización de la institución se apoya en todo el entramado sosteniéndose en el desempeño de todos los actores educativos. La red de contención facilita el desarrollo de flexibilidad y de adaptación a un entorno complejo (Leithwood, 2004) buscando la mejora. Las

prácticas de liderazgo efectivas son impulsoras del cambio escolar. En este marco, los directivos logran trabajar en forma estratégica y diligente potenciando la capacidad profesional, la orientación pedagógica, los lazos con la comunidad y el clima de aprendizaje por un lado y también nutren las relaciones sociales (Bender Sebring,2010).

Otro desafío fue el aumento de matrícula y concientizar a todo el equipo directivo que necesitábamos más alumnos para llegar al equilibrio sustentable. En paralelo esto tracciona y aumenta la matrícula de los talleres de la tarde. Se estructuraron mejor y dejaron de dar pérdida. Hubo una discusión de todo el ED si seguíamos con ellos o no, se decidió colaborativamente que íbamos a indagar a través de encuestas a los padres, se publicitaron y se fueron ajustando ciertas cuestiones como el monto de la cuota, se tradujo en un ratio costo/beneficio más saludable (Francisco, director exogámico).

Yo ayer tuve una reunión con los docentes de primaria para contarles la extensión horaria y los mismos docentes decían: “desde que vos estás, las cosas se ordenaron”. Las cosas también tienen un camino que vas siguiendo, que te lleva más o menos tiempo, pero vos tenés un objetivo en algún lado. No es fácil, porque además uno tiene que trabajar con la gente que tiene. Ya uno tiene el equipo directivo y el equipo docente. Cuando vas incorporando, incorporás lo que vos querés, pero hay un grupo que viene con vos y es así (Flavia, directora endogámica).

Los docentes en reunión con sus directivos dijeron que el inicio de clases el año pasado había sido más dinámico, que todo estaba más organizado que se veía orden y mucho trabajo. Este año nos metimos muy de lleno en normativas y bajar línea, ordenar, organizar, ser previsible. Se sintieron sorprendidos pero raros; pensaron que todo estaba cambiado (Paula, directora endogámica).

Las instituciones educativas son sistemas en evolución a las que se les pide la búsqueda continua de cambios enriquecedores. La dinámica que conduce al cambio se sustenta sobre el entramado social conformado por los actores institucionales que participan en la puesta en acción de dicha dinámica. De este modo, el cambio en las escuelas viene a ser efecto del ejercicio de las tramas de liderazgo, donde el director es un actor clave, que se proyecta sobre todos los aspectos presentes en la vida de la escuela (Batanaz Palomares,2002).

Los directivos van diseñando estrategias que relaciona a los actores institucionales a través de distintas propuestas, armando proyectos, pidiendo ayuda, ayudando, delegando, generando lazos de confianza que lo llevan a convertirse en referente. En estas circunstancias se dan dinámicas saludables (Nicastro,1997). Las relaciones se sostienen en proyectos reales y en vínculos formales que suponen una dinámica particular. En un contexto témporo-espacial, hay

roles asumidos que ejercen responsabilidades que favorecen la delegación de autoridad y poder, la asunción del poder propio, de la dinámica entre unos y otros que redundan en el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva.

A continuación tomamos los relatos de José y Agustín ya que se muestran como dos posiciones extremas. Las variables contextuales en cada caso y las posibilidades concretas que cada uno tuvo para pasar a formar parte de un entramado, condicionan fuertemente la construcción de esquemas de intervención que brindan marcos interpretativos para analizar situaciones de la práctica y actuar en consecuencia.

José llega a la Dirección General después de haber sido Director de Pastoral:

Yo tenía que crear una cultura fuerte en lo pastoral pero no podía dejar de lado el aspecto curricular. Para mí ser un director en clave pastoral es ser un cristiano comprometido, un discípulo misionero, articular el proyecto institucional con la evangelización, recuperar el aspecto pastoral y hacerlo transversal, sacándolo del lugar de compartimento estanco, en fin, ser promotor de un proyecto compartido. Sabía que me tenía que ganar mi lugar y el reconocimiento de los demás. Los vínculos se basan en una buena comunicación. Tenía que construir equipo (José, director endogámico).

José despliega una modalidad progresiva de abordaje (Fernández, 1994) para llevar a cabo el cambio cultural que se propone. El proceso parte del diagnóstico situacional, del conocimiento de la institución, de los lazos construidos con los otros actores institucionales y con el despliegue de prácticas de liderazgo que mayormente dejaron ver en la propuesta objetivos claros y contundentes. La mirada y escucha atenta a la realidad expresada en palabras, acciones, acontecimientos, logra el reconocimiento de los demás. En este caso el director general se acopla a la institución y mantiene un contrato explícito que tiene que ver con la aceptación de las normas de funcionamiento institucional, pero además se establece otro contrato tácito e inconsciente por el cual, a través de una identificación con la institución, le crea la ilusión de mismidad que le exige la renuncia a ciertas expectativas individuales a cambio de la pertenencia. La pertenencia institucional da identidad, continencia y apoyo y responde a la necesidad de estar incluido en un vínculo que sostiene al yo. Desde este lugar se vehiculiza la posibilidad de cambio cultural.

La singularidad de los sujetos provoca que el espacio en el cual se configura el entramado social sea marcado por la contingencia. Cada institución es un escenario donde se juega la

confluencia de mandatos, pero el ensamble único es el que generan los actores institucionales singulares al interactuar entre sí y con el contexto. Desde esta mirada una institución es mucho más que un espacio de concreción de lo instituido es donde lo instituido entra en juego con las tendencias, las fuerzas y los fenómenos instituyentes. Fernández (1998) explica este ensamblaje, este acople como:

La configuración del lugar donde el individuo puede preguntarse acerca de la eficacia, la verdad, la justicia, la ética de lo establecido, puede cuestionarlo y propone su cambio. Es en la realidad singular de las relaciones con las que se quiere consolidar lo instituido donde se halla el germen de su cambio. Éste crece y se expresa entrando con aquél en juego dialéctico siempre y cuando, obviamente, encuentre márgenes de tolerancia social. En sistemas muy rígidos donde el cuestionamiento está prohibido, los hechos y los movimientos instituyentes se ven ahogados y, en general, hacen entradas bruscas y disruptivas en el escenario institucional. En situaciones donde existe tolerancia en cierto grado, lo instituyente aparece a través de los fenómenos en personas *desviantes* que, activamente o por su acción natural, producen la puesta en duda de lo establecido. Sólo algunos desvíos tienen las características y el poder de expresar fuerzas instituyentes: aquellos que en sí significan el cuestionamiento de lo instituido y proponen un cambio, por lo menos promueven o incitan a pensar que lo que pertenece al *orden natural* puede ser no tan natural y puede no ser el único orden posible (Fernández,1998:25).

Lo dialéctico instituido-instituyente se vehiculiza por un lado por la influencia y como efecto de los movimientos sociales externos, y por el otro como efecto de la dinámica institucional interna donde se juega la confrontación de concepciones, la luchas por el poder o las ansias de resolver dificultades. Los sujetos desviantes son aquellos que ponen en duda metas y los fines institucionales, los sistemas de organización y trabajo, las modalidades de vinculación afectiva y la calidad de los resultados. Su actuar pone en jaque el grado de continencia institucional. Podríamos decir que en parte José, en conjunción con su entramado, ocupó el rol de desviante logrando el cambio cultural propuesto. A través de sus prácticas pudo cuestionar lo instituido, pero no desde un actuar disruptivo sino desde la promoción de un nuevo proyecto.

El relato de Agustín está ubicado en las antípodas del caso de José. Agustín llega a la institución convocado a través de una búsqueda externa y con el año lectivo en curso. Dada la situación con la que se encuentra le resulta imposible encontrar su lugar institucional y fracasa en los intentos de proponer dinámicas de cambio.

Era una escuela que funcionaba en clave pastoral, pero ingreso con el mandato de reformular el proyecto institucional. Tuve que construir mi rol sobre esa situación, era el laico que venia de afuera. Fue una barrera de rechazo. Hasta ese momento todos los nuevos habían cambiado todo drásticamente. Sobre esas ruinas tengo que convertirme en referente. Llego con un fuerte mandato de la comunidad y fue complejo. No tenía margen para el error y tenia que llevar adelante cambios, pero con extremo cuidado. El DG anterior había sido un referente. Era una mezcla complicada, llego fuera de época sin la capacidad de armarme y anticiparme para enfrentar a un grado de conflictividad complicado. Tenía todas las de perder, fue difícil crear vínculos. Hasta el diseño arquitectónico de la escuela jugaba en contra. Estaban hartos de las invasiones exógenas como ellos lo llamaban, con mucha chapa y buenas intenciones. Yo era uno de ellos. Así me veían. Creo que no pude construir mi identidad directiva, si bien tenía claro que más cambios en poco tiempo no eran la solución (Agustín, director exogámico).

La gestión institucional no ocurre en un vacío cultural, por el contrario, se gestiona con un profundo conocimiento de las instituciones y esa situación es la que posibilita la promoción de ciertos cambios, implementar nuevos proyectos y trabajar en la mejora continua de la escuela (Pinto,2019). Este relato evoca la imposibilidad de Agustín para insertarse en el entramado social y consecuentemente su dificultad para interpretar la cultura institucional. En otras palabras, es un caso de despliegue de modalidad regresiva donde se ha perdido la capacidad de reacción, ha fallado la elaboración de hipótesis interpretativas y por último ha sido imposible el esbozo de líneas de acción (Nicastro,2014).

Probablemente los motivos desencadenantes de está situación se relacionen con la falta de herramientas y la dificultad de desempeñar un complejo trabajo para el que no se siente preparado y por lo tanto no puede ni construir su rol ni su identidad como directivo. Como ya lo analizamos en el apartado correspondiente, una combinatoria de factores negativos retroalimentaron su frustrado proceso de inserción. Consecuentemente no puede vincularse ni formar parte del entramado y no logra apropiarse de la cultura institucional. A través de su relato capturamos una situación institucional de catástrofe donde ante un cúmulo de situaciones adversas, Agustín no cumple con las expectativas ni propias ni ajenas encontrándose sin respuestas ni soluciones.

Si bien cuatro de los cinco directores generales analizados hasta el momento lograron interpretar la cultura institucional, se vincularon desde su nuevo rol y se convirtieron en un eslabón fundamental en la dinámica institucional para poder funcionar como facilitador y promotor del desarrollo del proyecto institucional, a juzgar por sus relatos interpretamos que

no llevaron adelante cambios de segundo orden. Este tipo de cambios se relacionan principalmente con procesos que rompen con el pasado, pone en conflicto valores y normas prevalentes, es disruptivo, no lineal, afecta a todos los elementos del sistema y transforma ejes estructurantes. Los directores operaron como organizadores institucionales facilitando cambios cosméticos que no pusieron en juego la identidad institucional. Inferimos que esta situación está íntimamente relacionada con la matriz cultural de las escuelas diocesanas. Si bien como ya lo hemos mencionado la educación católica están repensando su identidad y misión en la sociedad contemporánea todavía persiste el núcleo duro protector de los presupuestos básicos compartidos tanto por la institución en particular y por la red de escuelas diocesanas en general.

Hemos analizado hasta aquí las narrativas de cinco de los directores que conforman nuestra muestra. Ha resultado complejo aislar a cada uno de ellos como sujeto de análisis considerando su propio ser y su actuar ya que sus prácticas se desarrollaron en un entramado inserto en una institución. Esto ayuda, en cierto sentido, a capturar la complejidad de la tarea directiva y la configuración única e irrepetible de cada situación.

Para cerrar este capítulo complementamos las voces de los directores con la voz de la Inspectora Jefe que nos brindó su perspectiva. A través de la mirada desde su rol, es posible reconstruir algunos factores que parecen intervenir positivamente en las prácticas de liderazgo y en la gestión de la mejora institucional:

Hace muchos años que soy inspectora de gestión privada y durante todo este tiempo he acompañado a numerosos colegios. A algunos los vi crecer y evolucionar y brillar, a otros limitarse a hacer lo correcto y a otros implosionar. Siempre surge un alguien atrás de estos procesos. Por supuesto no está sólo, no se gestiona en el vacío, pero sí de ese alguien depende lograr o no, la estructuración, la organización, la motivación. Por supuesto uno recuerda o los que fueron muy buenos o malos. Cuando me refiere a los muy buenos no es porque cumplían con todo al pie de la letra. Pero sabían formar equipo con nosotros (M.D.A. Inspectora Jefe)

⊗ Formación de equipos y desarrollo de capacidades de liderazgo.

En esas buenas gestiones se veían verdaderas situaciones de liderazgo, y la pasión que tenían esos directores derramaba en sus equipos y los seguían porque reconocían que los llevaban a buenos puertos. Estos directores se fueron haciendo en el contexto de actuación. Tenían la formación académica, pero tenían la inquietud de seguir estudiando, formándose y formando redes con otros.

Estaban como un paso más adelante, había mucho de intuitivo, de leer entre líneas, de anticiparse y una capacidad de reacción admirable (M.D.A. Inspectora Jefe).

⊗ **Visibilidad y empatía.**

Tener la tranquilidad que los llamaba a cualquier hora y estaban, que les preguntaba por alguna situación en particular y me daban toda la información y más. Tenían una capacidad para conectar, nombres, familias y situaciones. A muchos de ellos los vi en público mostrándose íntegros defendiendo a su personal ante acusaciones graves e injustas sin que se les mueva un pelo y en privado desarmarse (M.D.A. Inspectora Jefe).

⊗ **Profundo conocimiento de la cultura institucional.**

Cuando empezaban en sus funciones balconeaban, yo llamo a eso asomarse tomando distancia para conocer. Para no meter la pata, para respetar una cultura nueva. No se puede intentar cambiar o mejorar algo que no se conoce. Otra cosa fundamental es el construir vínculos, cuidar a los demás, demostrarles cuánto valen (M.D.A. Inspectora Jefe).

⊗ **Operar por construcción y no por demolición.**

Recuerdo un caso de una directora que se llevó puesto el colegio y al final el colegio se la llevó puesta a ella. No respetó las raíces, ninguneó las tradiciones y fue impresionante porque la gente, todos no se lo permitieron. No le otorgaron nunca el lugar de referente y quiso imponer su voluntad desde el autoritarismo. Una experiencia triste para el colegio operó por demolición y no se lo perdonaron (M.D.A. Inspectora Jefe).

CAPÍTULO 6

ZURCIENDO LA TRAMA

“Con esto queremos decir, que estamos atentos a construir y poner en juego esquemas de análisis que nos permitan captar la cualidad particular del trabajo de la gestión y sus expresiones singulares. Ya no más de discursos que describan a los centros como si estos fueran todos iguales, sin dar ninguna pista metodológica que permita avanzar en un análisis situacional”
(Nicastro,2006:62)

En este último capítulo buscamos recuperar la singularidad de una de las voces con las cuales hemos trabajado. El relato de Mónica, directora endogámica, nos permite capturar aspectos únicos y, si bien contiene patrones recurrentes, su narrativa enriquece nuestro trabajo permitiéndonos una mirada diferente.

Mónica ingresa al colegio como directora de educación secundaria a través de una búsqueda externa para cubrir el cargo. En sus propias palabras:

Cuando llego a esta escuela como directora de secundario en 2011 noto que había como un viraje en la escuela. Yo venía de afuera, con una mirada extranjera. Sabía poco sobre el colegio, alguien me había dicho que pertenecía al Obispado, alguien que nos había capacitado en otro colegio. Llego y algo me llama poderosamente la atención ... los cuadros que estaban por todos lados eran del Cura Clavero pero el colegio se llama Santo Tomás y no había referencia alguna a este otro santo. Estaba sorprendida ¿éramos Cura Clavero o Santo Tomás? Empiezo a preguntar y la escuela la funda el Cura Clavero (Mónica, directora endogámica).

Más allá del aspecto anecdótico, esta directora endogámica narra desde sus recuerdos, un hecho que es de fundamental importancia para las obras diocesanas. Una de las acciones que toman las diócesis después del Concilio Vaticano II se relaciona con la misión de las escuelas parroquiales como agente privilegiado para la recristianización de la sociedad como

consta en los documentos diocesanos¹⁷ de la época. Por ese tiempo ya había varias congregaciones que tenían sus colegios y también había colegios parroquiales a cargo de sacerdotes, religiosos o religiosas que ocupaban claramente el lugar de figuras heroicas que lideraban las escuelas desde un lugar. Promediando los años 80 y por motivos que escapan los alcances de este trabajo, ocurren dos hechos que llevan a los obispados a hacerse cargo de varios de los colegios parroquiales: por un lado hay una profunda revisión de la misión y del carisma de cada congregación y por otro debido a la crisis de vocaciones sacerdotales.

Mónica llega a un colegio que había sido liderado por un sacerdote con una impronta y un carisma muy particular. En algún momento cercano a su llegada, el colegio parroquial se convierte en obra diocesana dependiendo del obispado de la diócesis en cuestión.

Luego cuando pasa al obispado el carisma original se va perdiendo porque los curas párrocos que van sucediendo no eran claveristas, poco sabían de él y se empieza a olvidar el paso y la impronta del Cura Clavero por el colegio (Mónica, directora endogámica).

El relato muestra que la escuela vive una época de transición, “de viraje” como lo expresa la directora. Su voz refleja cómo se fue vinculando con los distintos actores institucionales y cómo, a través de las vivencias de otros miembros de la comunidad, va descubriendo la cultura institucional.

Si bien todas las escuelas diocesanas tienen puntos en común, cada una tiene su impronta, su carisma, sus señas. El Cura Clavero le había dado una impronta netamente solidaria a la institución. Su gran secreto eran los servicios de caridad es decir el servicio al otro. Él fue el padre fundador. Quise saber desde la mirada de los otros las cosas importantes del colegio. Cuando me incorporo encuentro que había muchos docentes y administrativos que eran exalumnos y cuando ellos eran alumnos el colegio tenía la identidad claverista. Se habían nutrido de esa identidad. Era claro cuando hablaba con ellos hacían referencia a una identidad perdida (Mónica, directora endogámica).

¹⁷ Comisión Diocesana de Educación. Orientaciones para las Escuelas Parroquiales para año 1962. Obispado de San Isidro.

Es interesante advertir la singular percepción de Mónica mostrando la especificidad de cada institución más allá de la matriz cultural que comparten todas las escuelas católicas. Mónica busca vincularse con los integrantes de la comunidad educativa, buscando comprender esa situación de cambio de perspectiva que ella percibía y que notaba en ese colectivo de actores que habían transitado por la institución y que ahora sentían que habían perdido su identidad. Se desprende de su relato que el Cura Clavero ocupaba el rol social de padre fundador, era la figura heroica que el paso del tiempo agrandó y en algún punto sus seguidores se erigen como custodios de sus enseñanzas. Mónica parece advertir esta vacancia, esta sensación de lo que se perdió que circula en la memoria colectiva de parte del entramado y reconstruye la historia descifrando así un componente fundamental de la cultura institucional de aquella época.

Cuando Mónica habla de *perder la identidad* y de *reconstruir la identidad*, nos preguntamos si se trató realmente una pérdida de identidad apelando a la conceptualización de Fernández (1994):

La identidad institucional constituye una definición consensuada de lo que el establecimiento es, a la que concurren:

- a) La definición de su función tal como está expresa en el proyecto y el modelo institucional.
- b) La definición de lo que ha sido, tal como lo testimonia la novela institucional.
- c) La definición de lo que va siendo según queda visto en las recurrencias de la acción que conforman su estilo.

En última instancia, puede ser vista como el núcleo protector de la idiosincrasia y el reducto más profundo de la defensa contra la irrupción de estímulos que atentan contra el status quo (Fernández, 1994:50).

Probablemente con el paso del colegio al Obispado, cierto aspecto ritualizado relacionado con las obras de caridad y el servicio al otro, por razones que desconocemos, empezó a cambiar pero permaneció en la memoria de aquellos exalumnos que transitaron su escolaridad con esa impronta. La memoria institucional es selectiva y recuerda algunos hechos y olvida otros. Probablemente con el paso de los años, aquellas figuras que marcaron un hito, se convierten en figuras míticas. Esta situación quizás explica que los eventos hayan sido tal vez sobredimensionados por algunos actores y más que cambiar de identidad, algunos aspectos de la cultura fundacional se habían diluído a través del tiempo y Mónica buscó recuperarlos.

Al referirse a la construcción de su rol, Mónica hace una clara distinción entre la construcción del rol e identidad como directora de nivel y como Directora General. Su primera socialización dentro del nivel secundario tuvo que enfrentar el desafío de reemplazar a una directora muy apreciada por todos. Si bien ella reconoce haber sido muy acompañada por la directora que la precedió, la impronta que aquella directora dejó parece, en un punto, haber sido contraproducente para Mónica.

La construcción (del rol) fue muy compleja. Venía a reemplazar a una directora que se jubilaba que había sido venerada y adorada. Me acompañó aun cuando se había ido. Todo un gesto hacia el recién llegado. Tuve que construir sobre el vínculo de afecto que ella había dejado (Mónica, directora endogámica).

Cuando se retiran directores que tuvieron una fuerte presencia y se constituyeron en verdaderos referentes, suele quedar en la escuela una sensación de orfandad que posa altísimas expectativas sobre el director ingresante, esperando que continúe con una trayectoria y logre perpetuar el mandato del director saliente. Algunos miembros del entramado, al sentirse “abandonados” se convierten en el grupo que ofrece resistencia y beligerancia.

No tuve el apoyo de todos. Dos profesores me hicieron frente. Una me dijo “vamos a ver si estas a la altura de las circunstancias” y el otro directamente me hizo una denuncia por acoso laboral porque le pedía las planificaciones (Mónica, directora endogámica).

El tránsito de la dirección de nivel a la Dirección General, la encuentra empoderada y con una gestión que la validaba.

Pasar de la dirección de secundaria a la Dirección General fue otra historia, fue pasar de director par a director general. Ya no era la directora parte de un equipo de iguales, que podía opinar igual que ellos, mi decisión venía desde otro lugar. Tuve el gran desafío de acercarme a ellos y de diferenciarme cuando hacía falta (Mónica, directora endogámica).

Mónica, en primer lugar como directora de nivel y luego como directora general, interpreta la realidad institucional y construye su rol desde un “hacer en situación” (Nicastro, 2006). Esta directora tiene muy claro que, para poder insertarse en el entramado, facilitar y promover un proyecto necesita (re)interpretar la cultura institucional. Decide acercarse ofreciendo la posibilidad de recuperar un carisma en apariencia devaluado: el trabajo sobre el otro, la solidaridad y el trabajo caritativo. Logra encontrar así un elemento común cohesionador que

motiva, dinamiza y encolumna hacia una meta común, “de alguna manera este director liderando este nuevo proyecto restituye la ilusión institucional” (Kaës en Nicastro,1993).

Yo tuve que ser muy estratégica, detectar qué necesitábamos y construir un rumbo una visión y hacerla pública para que sea compartida. A partir de ahí tomaron (los otros actores institucionales) conciencia que el recupero de la identidad iba a traer cambios y de a poco también una nueva cultura esto los movió y conmovió (Mónica, directora endogámica).

Mónica se aboca a rescatar lo vivido a través de las experiencias que dan continuidad a las tradiciones, legados y herencia, erigiéndose como figura sucesora estructurando un vínculo de filiación con el Cura Clavero, el fundador. El religioso ocupa el lugar de la figura parental y bajo su tutela Mónica se dispone a comenzar su función como refundadora (Nicastro,1997). Para comprender la complejidad institucional necesita revelar su contenido histórico y reflexionar sobre el modo en que las prácticas y entramados sociales de épocas pasadas se han convertido en estructuras que pueden posibilitar y diseñar el presente.

Me puse a trabajar en la recuperación de la identidad. Empecé por la pastoral. Empecé a trabajar con los alumnos más grandes y con los profesores diseñando tareas de acompañamiento. Buscamos hacer un gran trabajo de reculturación trabajando en muchas áreas (Mónica, directora endogámica).

Como ya lo anticipamos, consideramos que el proceso transitado no fue exactamente el de “recuperación de la identidad” pero señalamos que hubo un trabajo de intervención que condujo a la directora a leer el contexto, detectar cuál era la necesidad y diseñar prácticas complejas que la llevaron a problematizar situaciones y resolverlas. Ella supo cómo entamar su entorno a través de la creación de vínculos. En una primera instancia lo hace desde la dirección de nivel y continúa siendo ya directora general. Asumimos que replica esta estrategia que le resultó exitosa y la potencia, contextualizándola en otro momento de la historia institucional y con un entramado cohesionado que había recuperado metas comunes.

Otro aspecto de la voz de Mónica nos invita a revisar la teoría y matizarla desde el análisis:

Buscamos hacer un gran trabajo de reculturación trabajando en muchas áreas (Mónica, directora endogámica).

El concepto de “reculturación” es inherente al cambio de cultura. Lundberg (1985) y años después Hargreaves (1994) conceptualizan el proceso de reculturación como un cambio estructural a nivel de la organización e implica un cambio de identidad con la consecuente

revisión de valores, creencias y normas que de manera congruente tracciona redefiniendo roles de docentes y alumnos. Estos procesos ocurren en los cambios de segundo orden, donde la institución en su carácter sistémico cambia en forma disruptiva rompiendo el orden establecido y creando uno nuevo. Apoyados en la teoría, interpretamos entonces que “el gran trabajo de reculturación” del que habla Mónica fue más bien de recuperación y actualización del carisma de la institución para que responda a los nuevos desafíos. La directora mostró gran sensibilidad a la hora de recuperar e interpretar las condiciones históricas del contexto escuchando las voces de una comunidad que pedía reinstaurar dinámicas perdidas.

Luego de las resistencias iniciales al asumir como directora de nivel, Mónica logró construir una relación basada en la confianza y aceptación de parte de sus pares, que la conduce a configurar un entramado basado en la calidad de sus vínculos. Este hecho potencia el desarrollo de una trama de liderazgo involucrándolos como equipo, en un proceso de cambio para la mejora. Ella desplegó la capacidad de generar el capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2012) necesario para dilucidar qué aspectos eran legítimos mantener estables, qué posibilidad de cambio había realmente y cómo iba a impactar el cambio en la sensibilidad de la red social. Recordemos que entendemos por capital profesional a la confluencia del:

- Capital humano: abarca el talento individual, las destrezas, la pasión, el compromiso, la confianza, el carisma y el liderazgo.
- Capital social: abarca a los sujetos y se vehiculiza en las relaciones o vínculos entre las personas. Brinda acceso a los recursos y apoyo para el cambio.
- Capital decisorio: es individual y colectivo y en forma mancomunada procura arribar a decisiones adecuadas en situaciones complejas.

A través de análisis de su relato el desempeño de esta directora endogámica y su actuar en forma contextualizada se visibilizan prácticas de liderazgo efectivas.

Yo traté y trato de seguir ese ejemplo de tener buena relación con todos. Me trato de acercar desde el lado del conocimiento y contención y hemos logrado grandes cosas como equipo. He tratado de trabajar sobre los demás que se desarrollen y avancen. Mi desafío fue desandar un camino, abrir puertas acercarme al otro. Estoy siempre, soy visible, no tiro la toalla en lo pedagógico. El DG tiene que arremangarse e involucrarse. Yo no voy a saber de todo, pero contame qué es importante para vos. Te escucho. Quiero seguir siendo quien era, no estoy blindada estoy acá (Mónica, directora endogámica).

Las prácticas mencionadas por Mónica coinciden mayormente con las investigaciones de Leithwood (2009) sobre el tema. Destacamos las que apuntan a:

- ✓ Establecer rumbos: identificando y articulando una visión compartida, articulando una mirada del futuro inspiradora.
- ✓ Desarrollar a las personas: empoderándolas, desafiándolas en lo intelectual pero siempre en un marco de contención.
- ✓ Rediseñar la organización: fortaleciendo la cultura y las señas de identidad, construyendo procesos colaborativos a través de la conformación de equipos de trabajo.
- ✓ Gestionar el aspecto pedagógico focalizando en procesos de enseñanza-aprendizaje potentes y significativos para todos.

Mónica cierra su relato haciendo visible un aspecto que hemos tratado a lo largo de nuestro trabajo: la gestión no ocurre sin un contexto que le provea las coordenadas. Los entramados de ensamblan en un lugar dado, en un momento dado y el resultado es contingente pero lo que es certero es que las interacciones sociales se dan en un marco de construcción mutua.

Nos llevó tiempo... Las personas hacen a los proyectos, un buen proyecto no prospera sin la persona indicada y se convertirá en un proyecto mediocre (Mónica, directora endogámica).

Cerramos este capítulo, paradójicamente, con un final abierto, con preguntas que interpelan y donde cada uno tendrá que buscar las respuestas dentro de sus entramados. Son preguntas cuyas respuestas nos brindarán los hilos para terminar de tejer nuestras tramas.

¿Cuál es la distancia óptima que hay que establecer con el otro para habilitar una reflexión genuina y profunda sobre la práctica, en un marco de confianzas mutuas y autoridades asimétricas? ¿Cuándo es necesario intervenir en las decisiones de los otros y cuando permitir la experimentación? ¿Qué produce mejores aprendizajes: la presencia fuerte, el acompañamiento sutil, ¿la libertad absoluta? ¿Cómo colaborar en los procesos de gestión, sin que ello minimice la autonomía profesional y creativa de los colegas? ¿En qué medida la propia mirada puede obturar la capacidad reflexiva de otros profesionales? (Pinto,2109:118).

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

En nuestro trabajo de investigación buscamos describir y analizar el proceso de incorporación del rol de director general en seis colegios diocesanos del conurbano bonaerense y su relación con la cultura institucional vigente. Para ello nos propusimos:

Describir la interpretación de la cultura institucional que surge del discurso de los directores.

Describir y analizar los procesos de socialización que conducen a la construcción del rol e identidad directiva.

Describir y analizar las prácticas de liderazgo desplegadas, como confluencia entre la gestión de director y la dinámica institucional.

Indagar los patrones que siguen los directores endogámicos y los directores exogámicos

1. Los hallazgos y las conclusiones

De manera indudable cada institución se inscribe en un contexto único que le imprime características culturales singulares que a su vez configura entramados irrepetibles. Partiendo de esta premisa y evitando caer en cualquier tipo de generalización, nos proponemos compartir algunos hallazgos que consideramos significativos y tienden a ayudar a comprender la importancia del rol directivo como un eslabón fundamental en la dinámica institucional para poder funcionar como facilitador y promotor del desarrollo del proyecto institucional.

A través de los relatos de los directores observamos que hay ciertos patrones recurrentes que podríamos identificar como predictores de una buena gestión. Ahora bien, ¿qué significa una buena gestión dentro de los contornos de nuestro trabajo? ¿Es correcto plantear el desempeño de un director en términos de logros? Y si así fuera, ¿qué lecciones es posible aprender de ese proceso?

Hay demasiadas variables en juego para plantear el tema desde una cuestión binaria; es más, se tornaría imposible ubicar las situaciones singulares de los directores de la muestra a lo largo de un eje imaginario. Sería más apropiado graficar los desempeños en ejes tridimensionales que permitan conjugar los diferentes factores interdependientes y donde se pueda de alguna manera reflejar la complejidad de la tarea. En el caso de poder hacerlo, estos ejes tomarían en cuenta al sujeto director, a la institución con su cultura, dinámica y entramado y al contexto. “La experiencia de ser director se vive con su vertiginosa cotidianeidad, sus emergentes inesperados, sus demandas diversas, su necesidad constante de tomar decisiones, sus grandes logros y la permanente sensación de la tarea inacabada” (Pinto, 2019:6).

El análisis de los relatos de los directores da cuenta de la complejidad de la tarea y al tratar de reconstruir sus historias hemos observado que muchos procesos van sucediendo a la vez, por lo que sólo los separaremos para clarificarlos y brindar una mejor interpretación. Partimos del supuesto de que el rol y el desempeño de los directivos en una institución, están condicionados por la cultura, y bajo ciertas condiciones, la cultura es también moldeada por el director. La estructura de creencias y expectativas, en tanto construcción social, regula los desempeños de los actores institucionales, señalando los modos en que deberían comportarse indicando cuáles son los desempeños aceptables y cuales no. El profundo conocimiento de la cultura institucional facilitará al director la comprensión de los hechos que van ocurriendo y de la peculiar manera de vivir en esa institución (Sanchez Moreno,2005).

En una situación ideal y lineal, el director decodifica la cultura y establece vínculos o bien se vincula para interpretar la cultura y comienza a tener un lenguaje común con los otros y una vez lograda esta situación despliega sus prácticas de liderazgo gestionando en situaciones inciertas y turbulentas. Esta descripción poco tiene que ver con la realidad ya que los procesos que se van dando no son resultados de actos volitivos. Más bien parece tratarse de una cadena de situaciones contingentes que se van dando en un contexto único e irrepetible.

La construcción del rol y de la identidad directiva se dan en situaciones particulares. La experiencia y la formación que cada directivo trae como bagaje, tiene un peso específico y el rol y la identidad construidas dependen del proceso de socialización contextualizado en el lugar de desempeño. Onetto (2016) apela al pensamiento de Gadamer quien reflexiona sobre el papel del intérprete y la interpretación. El autor piensa en el intérprete como el músico que interpreta

las obras de Mozart, imprimiéndole su marca personal. Hay un solo Requiem de Mozart, pero cada director de orquesta le imprime algo original al interpretarlo (Onetto,2015:66).

El directivo indefectiblemente tiene que pensarse y de manera consecuente inscribir su rol desde un entramado social que lo contiene. Dentro de los hallazgos surge claramente que la imposibilidad de interpretar la cultura del entramado y la decodificación de la red de significados parece clausurar todo intento de gestión. Por el contrario, en las situaciones en donde el mandato es validado a través del despliegue de redes de liderazgo, hubo una interpretación previa de la cultura institucional. Este hecho permitió comprender las variables situacionales a través del vínculo con los actores institucionales logrando el acuerdo generador de acciones conjuntas con objetivos concretos.

En este punto creemos necesario hacer una distinción entre los directores endogámicos y exogámicos con respecto a la construcción del rol. El ser elegido entre otros, es decir entre pares, despierta ciertas situaciones incómodas que en la mayoría de los casos son difíciles de sortear. Los directores endogámicos parecerían necesitar de estrategias más sutiles para ser validados como directores generales. Les cuesta más la construcción de asimetrías con sus pares directores y el hecho de convertirse en referente lleva más tiempo.

Otro aspecto que encontramos interesante para tener en cuenta dentro de los hallazgos es que los cuatro directores endogámicos con los que trabajamos se convirtieron en facilitadores organizacionales mucho antes que les tocara ser directores generales, desempeñándose como directores de nivel o coordinadores. Acceden al rol de director general de una manera casi natural y para completar una tarea que ya habían comenzado en los roles anteriores que les tocó desempeñar. Advertimos que haber interpretado la cultura institucional, haber formado parte del entramado desplegando tramas de liderazgo y haber decodificado la historia institucional antes de acceder al cargo de director general, ubica a los directores en una mejor posición cuando son llamados a facilitar y promover el desarrollo del proyecto institucional. A los dos directores exogámicos, la gestión les resultó más compleja y les llevó más tiempo ubicarse situacionalmente. En uno de los casos, por la situación imperante, le fue imposible validar su rol y establecer vínculos. En el otro, si bien logra posicionarse dentro de la comunidad, no llega a encontrar su lugar como referente. Su desempeño se relaciona más con el aspecto administrativo no logrando desarrollar prácticas complejas que posibiliten una gestión situada

y contextualizada. Como es de suponer, los directores endogámicos llegan al cargo de director general con mucha información que es proporcionada por el camino recorrido, ya son parte del entramado y las señas de identidad de la institución están naturalizadas. Pero al mismo tiempo, como ya lo mencionamos, les cuesta mucho más construir su rol, crear la asimetría en la simetría.

De ninguna manera consideramos que estos patrones puedan ser generalizables pero nos dan pistas para reflexionar sobre la incorporación de directores generales exogámicos. Hay algunos aspectos para tener en cuenta ya que parecen favorecer o ralentizar el proceso de socialización. Destacamos como factores obstaculizantes el desempeño en el rol cuando el ciclo lectivo ya comenzó, escaso tiempo entre el nombramiento y la asunción formal, desconocimiento de la institución y falta de claridad en la descripción del rol.

Los relatos de todos los directores, tanto los endogámicos como los exogámicos, nos ofrecen pistas que indican que un factor crítico se relaciona con la construcción de lazos, con vincularse, conectarse, interesarse por el otro, “establecer conversaciones”. Desde la mirada de Pinto (2019):

Describir en qué consiste el rol de la dirección escolar involucra muchas y diversas dimensiones, tareas, funciones y responsabilidades. Pero he llegado a pensar que una de las formas que más me gusta para explicar mi trabajo es describirlo como ‘broker de conversaciones’...Sí, creo que gran parte de mi labor es ser intermediaria de conversaciones que ocurren en diferentes reuniones, con diversos actores de la comunidad escolar, entre el afuera y el adentro de la escuela. Conversaciones que van narrando experiencias, ideando proyectos, vinculando dimensiones diversas de la vida cotidiana de la escuela. Conversaciones a veces más operativas, a veces más estratégicas. En definitiva, la gestión tiene todo que ver con la palabra (Pinto,2019: 126).

Los directores que participaron en nuestro trabajo pertenecen a instituciones diocesanas donde se gestiona la institución en clave pastoral. La vertiente humanizadora de la dimensión pedagógico-pastoral se relaciona con la evangelización implícita en los gestos, actitudes, acciones cotidianas y se visibiliza en la solidaridad, en la participación, en las relaciones humanas, en la ayuda mutua, en la promoción de los valores universales y de los derechos humanos (Carriego,2007).

Dentro de los valores evangélicos que se plantean como modelo a seguir, está naturalizada la acción de acercarse existencialmente al otro, adaptarse a los procesos personales siguiendo la pedagogía de la humildad y la paciencia, valorar la riqueza y la experiencia de los otros, manifestar una actitud de escucha que instruye y educa en la libertad responsable, que acompaña y que descubre y disfruta la multiplicidad de talentos y carismas personales. Podemos inferir que a aquellos profesionales que dedican tiempo y energía al trabajo interpersonal les resulta más sencillo la construcción de vínculos. De hecho, en el caso de unos de los directores exogámicos se evidencia una dificultad para poder socializarse y esta situación desencadena una profunda dificultad a la hora de gestionar.

Apelamos a la voz del presidente de la Junta de Educación del Obispado en cuestión, quien narra el proceso a través del cual se eligen los directores generales y qué características buscan desplegar en sus escuelas:

Tratamos de conjugar el devenir histórico de la institución, con los tiempos institucionales que se están viviendo y así buscamos a la persona que creemos más apropiada. Más allá de buscar profesionales con experiencia y preparación académica adecuada buscamos seres humanos que estén dispuestos a comprometerse con la misión de las obras diocesanas y con la ardua tarea de marcar el rumbo de una escuela. Sujetos valiosos que busquen liderar teniendo en cuenta los distintos aspectos de una escuela en clave pastoral:

- ✓ *una escuela pesebre que vea en el otro una presencia sagrada a descubrir, que no juzgue ni critique, sino que cobije, ampare a todos por igual e incluya...*
- ✓ *una escuela samaritana que sea capaz de acercarse y acompañar en su camino a todos los que la transitan...*
- ✓ *una escuela profeta que profetice la solidaridad y el amor cristiano...*
- ✓ *una escuela proyectada que sueña y se interpela acerca de su lugar en el proyecto de Jesús...*

Desde esta mirada diocesana, encontramos muchos puntos en común con las características que las investigaciones sobre liderazgo emocional describen. Los directores de la muestra que han logrado desplegar buenas gestiones tienen desempeños similares a los líderes efectivos descritos por Leithwood (2009). Si bien los hallazgos mostraron que lograron organizar algunas estructuras organizacionales para ayudar a que los actores institucionales trabajen de manera más productiva, aseguraron el acceso a un adecuado desarrollo profesional del equipo

educativo, formaron grupos dentro de su equipo para problematizar y así solucionar los conflictos que se presentan y diseñaron líneas de acción para brindarle una orientación al trabajo de la institución asignando recursos para apoyar las prioridades.

Como afirmamos en el marco teórico, los procesos de cambio emergen como respuestas a crisis o bien a partir de la planificación que busca la mejora institucional. Cuban (1985), diferencia a las dinámicas de los procesos de cambio en función al grado de impacto buscado o alcanzado. Los cambios de primer orden corresponden a cambios menores que no afectan las estructuras básicas y los de segundo orden o fundamentales afectan la cultura de la escuela (Fullan, 1991). En aquellas instituciones donde los directores lideraron procesos de cambio se efectuaron transformaciones menores que llevaron a ajustes del sistema para que este siga funcionando como lo venía haciendo obedeciendo a las demandas situacionales garantizando su evolución pero sin pérdida de la identidad.

Desde nuestra mirada y basándonos en el análisis de las voces de los directores podemos decir que las dinámicas desplegadas en los entramados posibilitaron cambios de primer orden. El caso de Mónica puede dar lugar a confusión ya que en su relato habla de “cambio de identidad” y “reculturación”. Si bien estas características responderían a cambios de segundo orden y la directora utilizó estos conceptos cuando en realidad se refería a otras situaciones, en nuestro análisis los resignificamos a la luz de los aportes teóricos. No se observaron procesos de reculturación y este hecho tal vez puede ser atribuido a la matriz identitaria de las escuelas católicas en general y de las diocesanas en particular. Como lo planteamos en un apartado anterior, la crisis de identidad por la que están atravesando todas las escuelas católicas, probablemente lleve a cambios de ejes estructurantes que irán surgiendo quizás más lentamente y, obedecerán a líneas diocesanas aún cuando sigan su propio ritmo e impronta. En el momento en que se realizó el trabajo de campo, recién se comenzaba a esbozar la percepción de desajustes y la consecuente necesidad de gestionar el cambio dentro de las escuelas de la diócesis.

Leithwood y Beatty (2007) explican la relación entre las dimensiones del liderazgo efectivo y las emociones de los actores sociales. El desarrollo de las personas en la institución se relaciona con la autoconfianza. En otras palabras, aquel actor que ha tenido la experiencia de sentirse experto en su trabajo y de hacer las cosas bien, se siente motivado y buscará nuevas

y mejores maneras de realizar su tarea. No podemos en este punto dejar de incluir las poderosas palabras de José brindándole un sentido especial a la mirada de Leithwood y Beatty (2007):

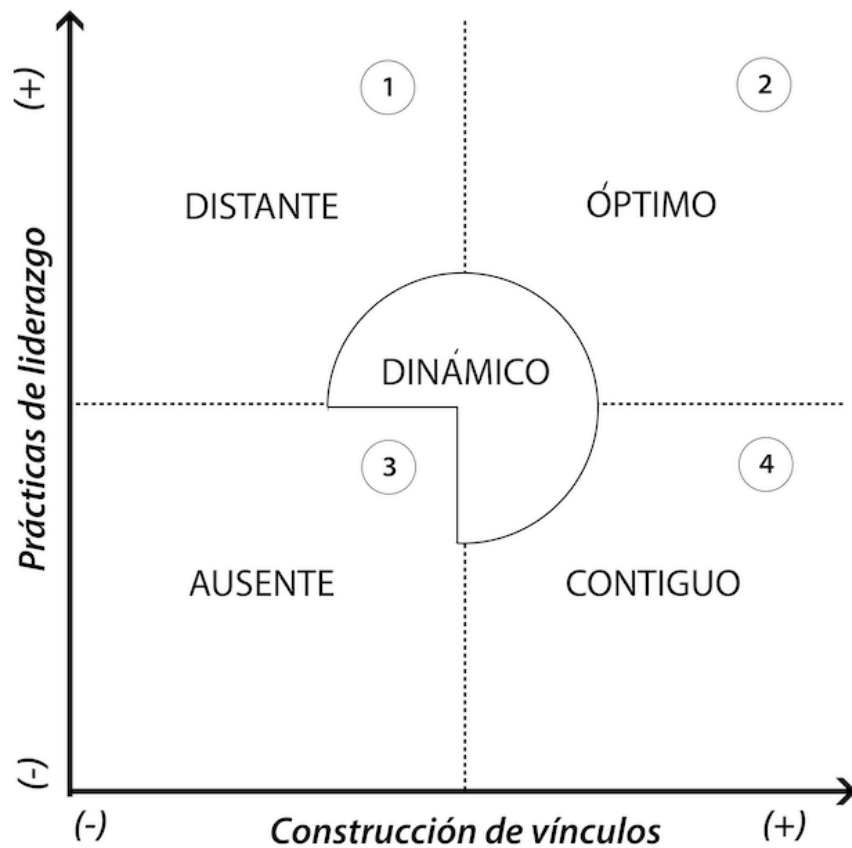
Nadie se siente parte de un equipo si alguna vez no se sintió necesario. Si el otro no sintió que me podía ayudar difícilmente esa persona se considere parte del equipo. Por eso a veces es necesario bajarse del caballo y pedir ayuda, aun cuando la ayuda pedida no sea del campo de expertise del otro. Su mirada va a sumar y por otro lado le estas diciendo te valoro, vos servís. Dar ese paso es vincularse, acercarse y cuando te necesite va a contar con vos (José, director endogámico).

En este sentido, para desarrollar a los miembros de un entramado social y motivarlos en su trabajo, el directivo despliega prácticas de liderazgo mostrando una actitud de confianza hacia ellos y hacia sus capacidades, despertando así tanto su iniciativa como una apertura a nuevas ideas y prácticas (Leithwood y Beatty, 2007). Nos atrevemos a decir que, en el marco de nuestro trabajo, la tarea mancomunada dentro de un entramado dinamizado por un director comprometido contribuye a crear un contexto nutritivo donde la construcción de vínculos refuerza al desarrollo de prácticas del liderazgo y a través de ellas el director conduce los procesos de promoción de dinámicas tendientes a desarrollar el proyecto institucional. Las prácticas de liderazgo efectivas que surgen de los relatos de los directores tienden a:

- ✓ Brindar una clara visión del futuro de la institución.
- ✓ Compartir y hacer claro el proyecto de trabajo.
- ✓ Dinamizar las relaciones humanas entre todos los actores institucionales.
- ✓ Desarrollar personas empoderándolas y favoreciendo el despliegue de sus propias tramas de liderazgo.
- ✓ Optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con la interpretación de las situaciones que hemos analizado, nos animamos a afirmar que existe una fuerte relación entre las prácticas de liderazgo y la construcción de vínculos. Para visualizarla, elaboramos una posible descripción que intenta cruzar ambos descriptores. Si bien esta caracterización no pretende ser de ninguna manera generalizable, consideramos que puede ser un insumo para reflexionar acerca de las prácticas de gestión y liderazgo.

Cuadro 4: Caracterización de desempeños posibles según las prácticas de liderazgo desplegadas y la construcción de vínculos¹⁸



Fuente: Elaboración propia.

¹⁸ Nos parece oportuno reiterar que como lo otros hallazgos presentados, esta caracterización es válida dentro del alcance de nuestro trabajo.

1.DISTANTE: Hay escasa construcción de vínculos y el reconocimiento se relaciona con el poder formal y con la obediencia a un rol. El directivo falla en construir simetrías y nos encontramos ante relaciones de poder más que de liderazgo. Este tipo de directivo tiende a ocupar el escenario (Blejmar,2015) marcando una distancia con el entramado.

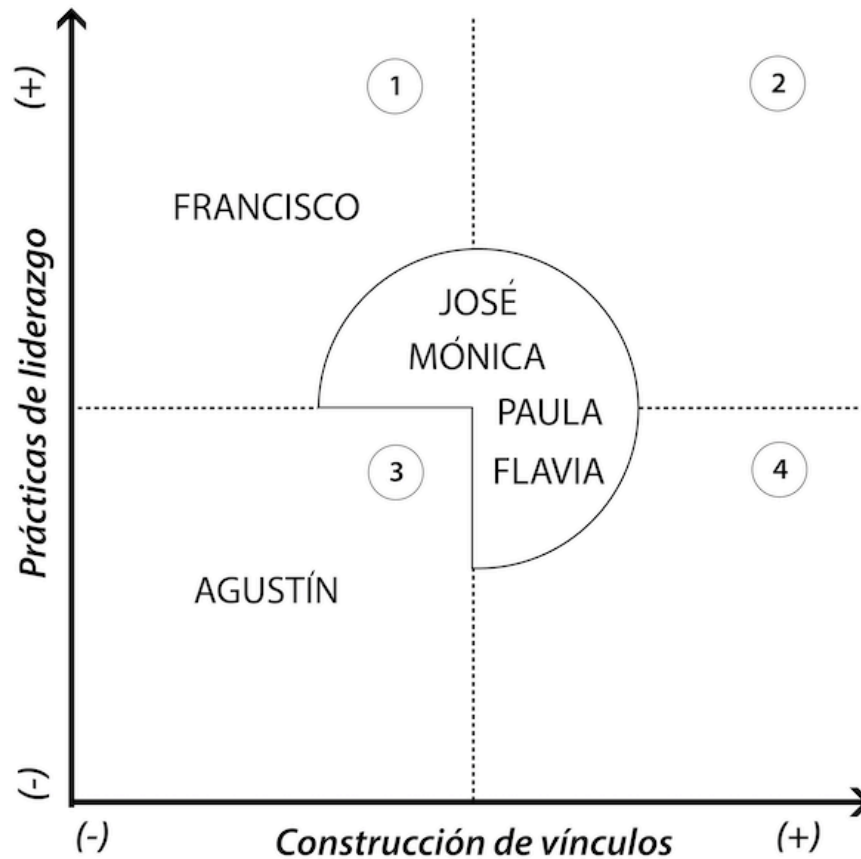
2.ÓPTIMO: Se desarrollan vínculos de calidad, el directivo construye asimetrías y simetrías, es altamente reconocido y validado y en ese contexto se desarrollan relaciones de liderazgo. Esta caracterización tiende a resultar un tanto utópica ya que las instituciones educativas son sistemas dinámicos caracterizadas por equilibrios inestables y los emergentes no permiten una situación ideal. Por lo tanto, este tipo ideal tiende a desplazarse hacia los cuadrantes 1 y 4 configurando una versión más ajustada a la realidad configurando un desempeño DINÁMICO. Definimos entonces una quinta caracterización que logra desplazarse hacia el primer cuadrante manteniendo distancias para orientar a su entramado y hacia el cuarto cuadrante para contener, acompañar y brindar andamiaje a los diferentes actores sociales (Blejmar,2005).

3. AUSENTE: La construcción de vínculos del directivo con su entramado es ineficiente y no alcanza a obtener el reconocimiento que habilite a terminar de formar su identidad directiva. No es posible la construcción de simetrías / asimetrías. No se establecen relaciones de liderazgo.

4.CONTIGUO: Hay construcción de vínculos, pero el directivo no logra establecer las asimetrías necesarias, no tiene capacidad de influencia sobre el entramado por lo tanto no se establecen las relaciones de liderazgo necesarias. Se dan relaciones de amiguismo.

Ubicando a los directores de la muestra en los cuadrantes propuestos Francisco y Agustín se muestran como casos más típicos mientras que Mónica, José, Flavia y Paula se encontrarían dentro del escenario que necesita desplazarse.

Cuadro 5. Caracterización de desempeños posibles según las prácticas de liderazgo desplegadas y la construcción de vínculos¹⁹ (Personalizado)



Fuente: Elaboración propia.

¹⁹ Nos parece oportuno reiterar que como lo otros hallazgos presentados, esta caracterización es válida dentro del alcance de nuestro trabajo.

Si bien ubicamos a los directores dentro de los cuadrantes, queremos aclarar que, desde nuestra postura, abordamos el concepto de liderazgo como una práctica distribuida y de ninguna manera basada en un solo rol (Elmore,2010). Las practicas de liderazgo existen en forma independiente de las personas que las utilizan. El liderazgo no es característica del individuo, es inherente a los conocimientos, las habilidades y el comportamiento del individuo.

El conjunto de argumentos que hemos expuesto tienden a afirmar, finalmente, que aquellos directores comprometidos, dinámicos²⁰ que a través de un desarrollo consciente de destrezas logran influir en su entramado, adaptándose mutuamente, facilitan y promueven el desarrollo del proyecto institucional. El cambio no es sólo una necesidad sino una realidad que se impone en los sistemas dinámicos y en constante transformación como los educativos.

2.Orientaciones para próximos trabajos de investigación

Sin duda quedan muchos aspectos por descubrir en la relación del director general y la relación de influencias mutuas que entabla con la cultura institucional. Consideramos que una alternativa válida para continuar aprendiendo sobre el tema sería a través de la ampliación de la muestra incluyendo a todos los directores generales de los colegios diocesanos del Obispado buscando arribar a conclusiones que arrojen patrones más generalizables.

También consideramos que para comprender de un modo más abarcativo la cultura y la dinámica institucional sería necesario sumar las voces de otros actores institucionales como docentes, alumnos, exalumnos y padres buscando complementar y enriquecer la perspectiva del director general desde un abordaje mixto cuanti y cualitativo. Sería pertinente incluir el uso

²⁰ Siguiendo la caracterización presentada. Figura 6.

de técnicas de *shadowing*²¹ y observaciones no participantes en cada institución, entrevistas y focus groups.

Desde una perspectiva a mayor escala sería muy valioso basar una futura investigación en los cambios que sería necesarios llevar a cabo en escuelas católicas para seguir “amparando en el desamparo” (Moscatto,2015) respondiendo a las crisis de identidad y legitimidad que caracteriza a una realidad incierta y cambiante.

3. Palabras finales

A largo de nuestro trabajo nos hemos referido a la acción directiva como una tarea compleja, ser director es complejo y también apasionante. Más allá de las funciones y los desempeños, lo que finalmente estructura el ser director es la alquimia que integra los elementos propios del contexto micropolítico, las demandas organizacionales y sociales, la visión, el sentido de dirección, el modo de entender y acercarse y de discernir cuál es el mejor camino. No se trata de directores heroicos sino del “deseo y convicción de gente común dispuesta a explorar territorios no comunes. No es cuestión de resignarse a lo posible sino a intentar nuevos posibles” (Blejmar,2005:139).

Diseñar y construir el trabajo de director y habitarlo es un arte. Apelaremos a las provocativas palabras de Schön (1998) sobre el arte de la dirección para una última reflexión. Según el autor, arte puede significar juicio y habilidad intuitivos y también refiere a la reflexión de un directivo, en un contexto de acción, sobre fenómenos que percibe como incongruentes con sus comprensiones intuitivas. Diremos entonces que el director reflexiona desde la acción, es decir pone a disposición su saber, interpela, critica, reestructura y pone a prueba las

²¹ Técnica utilizada en las investigaciones cualitativas para observar comportamientos, el observador no interfiere de manera alguna.

comprensiones intuitivas de sus propios desempeños. ¿Acaso no estamos hablando de aquellos matices de los que habla Fullan (2019) en sus últimas investigaciones?

En el recorrido de nuestro trabajo intentamos adentrarnos en la complejidad del *ser director general* y desde ese lugar describir el proceso mediante el cual cada director va tejiendo su trama de liderazgo en una dinámica de influencias mutuas con la cultura institucional. En la mayoría de los casos solamente se pone de manifiesto el derecho de la trama, un trabajo terminado, prolijo y vistoso. Nos animamos a dar vuelta nuestra trama y nos encontramos con un panorama bien diferente. Un panorama donde surge el sujeto que existe en cada director y desde allí, anuda, zurce, corta, vuelve a empezar, pide hilos prestados, se copia de tramas deslumbrantes y *matiza* ... y por último en una amalgama impecable, donde confluye lo prolijo y lo desprolijo, las distintas texturas y los distintos colores, termina configurando una trama única y singular. El ver otras tramas y conocer sus reveses amplía nuestras miradas y nos ayuda a revisitar nuestra singular e irrepetible trama y su respectivo revés.

QUIEN ESCRIBE, TEJE

Quien escribe, teje.

Texto proviene del latín,

“textum” que significa tejido.

Con hilos de palabras vamos diciendo,

con hilos de tiempo vamos viviendo.

Los textos son como nosotros:

tejidos que andan.

Eduardo Galeano (1989)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abregú, María Victoria (2008), “Cómo llegué a ser el maestro que soy? Un estudio sobre biografías escolares y prácticas pedagógicas”, Tesis de Maestría. Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Victoria, Buenos Aires.
- Abregú, María Victoria (2011), “El Plan de Mejora Institucional desde la supervisión”, en Gvirtz, S. y Podestá, M. E. (comps), *El rol del supervisor escolar en la mejora escolar*. Buenos Aires, Aique, pp. 55-90.
- Antunez, Serafin (1993), *Organización de centros escolares*. Barcelona, Orsori.
- Austin, G., y Reynolds, D. (1990),” Managing for improved school effectiveness: an international survey” en *School Organization*, 10 (2-3) 167-178
- Ball, S (1994), *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós.
- Bender Sebring, Penny (2017), “Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela”, en Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela. Once Miradas*. Santiago de Chile, Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE), pp. 113-149.
- Bourdieu, Pierre (2001), *¿Qué significa hablar?* Madrid, Akal.
- Basaldúa, José Luis (2011), *Gestión Estratégica. Claves para directivos de instituciones educativas*. Buenos Aires, Logos.
- Batanaz Palomares, L.(2006), “ La función directiva, elemento clave para el desarrollo de las instituciones educativas”, en *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, , N°. 4.Consultado el 8 de septiembre de 2018 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=8645>
- Bellei Carvacho, Cristian, Valenzuela, Juan Pablo., Vanni, Xavier. y Contreras, Daniel (2014), *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Lom ediciones. Universidad de Chile. UNICEF. Disponible en <https://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2016/04/Lo-aprendi---en-la-escuela.pdf>
- Bleger, José (1964), *Psicología de la conducta*. Buenos Aires, Paidós.
- Blejmar, Bernardo (2005), *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires, Noveduc.
- Blejmar, Bernardo (2012), “De problemas, amarras, puntos de imposible y reuniones de equipo”, en *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Gvirtz, S., Podestá, M. (comps.) Buenos Aires, Aique.
- Blejmar, Bernardo (2013), *El lado subjetivo de la gestión. Del actor que está haciendo al sujeto que está siendo*. Buenos Aires, Aique.

Bolívar, Antonio (1997), “Liderazgo, mejora y centros educativos”, en Medina, A. (ed.) *El liderazgo en educación*. Madrid, UNED.

Bolívar, Antonio (2001), *Los centros educativos como organizaciones que aprenden, promesas y realidades*. Madrid, La Muralla.

Bolívar, Antonio (2002), “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, en Revista *Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el 8 de diciembre de 2012 en <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bolívar, Antonio (2006), “The professional identity of secondary school teachers in Spain: Crisis and reconstruction”. *Theory and Research in Education*, 4 (3), 339-355. DOI 10.1177/1477878506069105

Bolívar, Antonio (2009) “Una Dirección para el Aprendizaje” en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), pp. 1-4. Consultado el 8 de diciembre de 2018 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783783>

Bolívar, Antonio (2010), “El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones”, en *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 9, No 2. España. Consultado el 19 de abril de 2019 desde <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>

Bolívar, Antonio (2012), “Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos”, en Passeggi, M., *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Tomo II. Porto Alegre: Editora De PUCRS, pp70-109. Consultado el 31 de octubre de 2018 desde https://www.researchgate.net/publication/282868267_Metodologia_de_la_investigacion_biografico-narrativa_Recogida_y_analisis_de_datos

Bolívar, Antonio y Murillo, F. Javier (2017), “El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad”, en J. Weinstein y G. Muñoz (eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela. Once Miradas*. Santiago de Chile, Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE), pp. 71-112.

Bolívar, Antonio, López Yañez, Julián y Murillo, F. Javier (2013), “Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación”, en *Revista Fuente*, 14, pp. 15-60. Consultado el 20 de diciembre de 2018 desde institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf

Bolívar, Antonio y Ritacco, Maximiliano (2016), “Identidad profesional de los directores escolares en España. Un enfoque biográfico narrativo”, en *Opción*, vol32, núm. 79 pp 163-183. Consultado el 4 de septiembre de 2018 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5922891>

Bolívar, Antonio y Segovia, Jesús (2019), *La investigación (auto)biográfica en educación*. Barcelona, Octaedro.

Bolman, Lee y Deal, Terrence (1994), "Looking for leadership: Another Search Party's Report", en *Education Administration Quarterly*, 30 (1), 77-96.

Brailovsky, Daniel (2012), *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*. Rosario: Homosapiens.

Brailovsky, Daniel (2019, Julio 14), El profesor como curador de la clase (cosas que me quedo pensando tras leer el último libro de J. Larrosa) [Actualización de estado de Facebook]. Recuperado de <https://www.facebook.com/daniel.m.brailovsky>

Brailovsky, Daniel (2020, mayo 17), El docente como arquitecto y anfitrión. [Actualización de estado de Facebook]. Recuperado de <https://www.facebook.com/daniel.m.brailovsky/posts/10222323774753405>

Bruner, Jerome (1990), *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.

Bruner, Jerome (2003), *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.

Bunge, Alejandro (2001), ¿Qué es la escuela católica? disponible en www.awbunge.com.ar

Burns, James (1978), *Leadership*. New York, Harper y Row, Publishers, inc.

Carriego, Cristina. (2003), "Cambios y continuidades en la escuela. Una mirada desde (y sobre) la gestión escolar". Tesis de Maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Victoria, Buenos Aires.

Carriego, Cristina (2007), *Gestión Escolar*. República Dominicana, Federación Internacional de Fe y Alegría.

Carusso, Pablo y Dussel, Inés (1999), *De Sarmiento a los Simpsons cinco conceptos para pensar la educación*. Buenos Aires, Kapelusz.

Casas, Eduardo (2015), *El diseño en clave pastoral de la escuela*. Buenos Aires, PPC.

Castell, Robert (1997), *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, Paidós.

Castoriadis, Cornelius (1999), *Institución primera de la sociedad e instituciones segundas*. En *Figuras de lo pensable*, Madrid: Cátedra. CIOE. Madrid. Departamento de Didáctica y Organización de la UCM y la UNES: 281-290.

Chase, Susan (2015), "Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces", en Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*, vol. IV, pp. 58-112. Buenos Aires, Gedisa.

Cohen, Louis (2002), *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.

Cuban, Larry (1985), "Principalling Images and roles" en *Peabody Journal of Education* Vol 63,N 1 pp 107-119. Consultado el 5 de febrero desde <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01619568509538502>

Day, Christopher, Kington, Alison, Stobart, Gordon, Sammons, Pam (2006). "The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities", en *British Educational Research Journal*, Vol. 32, No4: 601-616. Consultado el 6 de enero de 2018 desde <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/01411920600775316>

Day, Chistropher, Sammons, Pam, Hopkins, David, Harris, Alma, Leithwood, Kenneth, Gu, Qing, Brown, Eleanor, Ahtaridou, Elpida y Kington, Alison (2009), *The impact of school leadership on pupil outcomes. Department for Children, School and Families, DCSF Final Report*. London: Department for Children, Schools and Families, DCSF, University of Nottingham y The National College for School Leadership". Consultado el día 20/11/2018 desde <http://www.e-liderar.org/documents/RS/pdfs/The-impact-of-school-leadershipFinal.pdf>.

Day, Christopher., Sammons, Pam., Hopkins, David., Harris, Alma., Leithwood, Kenneth., Gu, Qing. y Brown, Eleanor (2010), *10 strong claims about effective school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).

Day,Christopher y Gu, Qing. (2012), *Profesores: Vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid,Marcea.

Day, Christopher. y Sammons, Pam. (2013), *Successful leadership: a review of the international literature*. Nottingham: CfBT Education trust.

Deal, Terrence y Kennedy, Allan (1982), "La cultura y la actuación escolar" en *Educational Leadership*, 64-82.

Deal, Terrence y Kennedy, Allan (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises*. San Francisco, Jossey-Bass.

Deal, Terrence,et al (1990), *The Principal's Role in Shaping the School Culture*. Washington, DC: Programs for the Improvement of Practice.

Delgado,Manuel (2010), "La dirección escolar como liderazgo", en *Directivos en educación para el siglo XXI*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.

Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (1989), *Handbook of qualitative research*.London, SAGE Publications.

Dubet, Francoise (2006), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Gedisa, Barcelona.

Duignan, Patrick y Macpherson, Reginald (1993), "Educative Leadership: A Practical Theory", en *Educational Administration Quarterly*, 29(1), 8-33.

Duschatzky, Silvia (2008), *Una cita con los maestros: los enigmas del encuentros con discípulos y aprendices*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Duschatzky, Silvia y Sztulwark, Diego. (2011), *Imágenes de lo escolar*. Paidós, Buenos Aires.
Dussel, Inés (2005), Pensar la escuela y el poder después de Foucault en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps), *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del estante editorial.

Elias, María Ester (2015), “La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo”, en *Educare Electronic Journal* EISSN: 1409-4258 Vol. 19(2). Consultado el 7 de marzo de 2018 desde <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>

Elmore, Richard (2000), *Building a new structure for school leadership*. New York, Albert Shanker Institute.

Elmore, Richard (2008), “Leadership as the practice of improvement”, en Pont, Beatriz., Nusche, Deborah. y Hopkins, David (eds.), *Improving School Leadership*. Volume 2. Paris, OECD.

Elmore, Richard (2010), *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile, Area de Educación Fundación Chile. Consultado el 18/12/2018 desde www.fundacionchile.cl/educacion

Enriquez, Eugene (1996), “El trabajo de muerte en las instituciones”, en Kaes, René, *La institución y las instituciones*. Paidós, Buenos Aires.

Escolano Benito, Agustín. (2006), *La cultura de la escuela en el sistema educativo liberal*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Etkin, Jorge. y Schvarstein, Leonardo (1989), *Identidad de las Organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires, Argentina, Paidós.

Fernández, Lidia (1991), “El perfil institucional de la escuela. Revista Latinoamericana de Innovaciones educativas”, en *MEJ – OJEA*, 3 (7).

Fernández, Lidia (1994), *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en condiciones críticas*. Paidós, Buenos Aires.

Fernández, Lidia (1996), “Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa” en Butelman, I. (comp) *Pensando las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.

Fernandez, Lidia (1998), *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.

Fernández, Lidia (2011), “La investigación institucional de organizaciones educativas” Algunos aportes de estudios realizados en el Programa “Instituciones educativas de UBA” en *Revista PRAXIS* Universidad de La Pampa. No 14. 66-76.

Flick, Uwe (2011), *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Foucault, Michel (1979), *El discurso del poder*. Méjico, Folios Ediciones.

Foucault, Michel. (1997), *Microfísica del Poder*. Madrid, Las Ediciones de la Piqueta.

Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita, Tiramonti, Graciela y Aguerro, Inés (1992), *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires, Troquel.

Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita. y Korinfeld, Daniel (Comps.) (1999), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Frigerio, Graciela (2004), “Educar: esa oportunidad de deshacer profecías del fracaso”, en *Contra lo inexorable*. Buenos Aires, Editorial libros del Zorzal.

Fullan, Michael (2000), *The role of the head in school improvement*. England, National College of School Leadership.

Fullan, Michael (2002), “El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje”, en *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2). Consultado el 6 de julio de 2018 desde <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>

Fullan, Michael (2005), *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. California, Corwin Press.

Fullan, Michael (2007), *The New Meaning of Educational Change*. New York, Teachers College Press.

Fullan, Michael (2008), *The Six Secrets of Change – What the Best Leaders Do to Help Their Organizations Survive and Thrive*. San Francisco, Jossey Bass.

Fullan, Michael. (2014), *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco John Wiley & Sons.

Fullan, Michael. y Langworthy, María (2014), *Una rica veta. Como los nuevos pedagogos logran el aprendizaje en profundidad*. Buenos Aires, Pearson.

Fullan, Michael (2017), “Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar”, en Weinstein, J. y Muñoz, G., (eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas*. Chile, Universidad Diego Portales Ediciones.

Fullan, Michael (2018), *Nuance. Why some leaders succeed, and others fail*. Ontario, Corwin Press.

Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Madrid, Siglo XXI.

Gardner, Howard (2011), *Mentes Líderes. Una anatomía del liderazgo*. Madrid, Paidós.

Geertz, Clifford (1983), *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York, Basic Books.

Geertz, Clifford (1987), *La interpretación de las culturas*. Méjico, Gedisa.

Geertz, Clifford (1995), *After the fact: Two countries, four decades, one anthropologist*. Cambridge, Harvard University Press.

Giddens, Anthony (1991), *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge, Polity Press.

Giddens, Anthony (1997), *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza Universidad.

Giddens, Anthony (1995), *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península.

Goleman, Daniel (2004), “What makes a leader?” en *Harvard Business Review*, 82, 82-91. Consultado el 8 de noviembre de 2018 desde [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=751485](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=751485)

Grace, Gerald (2000), *Misión, mercado y moralidad en las escuelas católicas*. Buenos Aires: Santillana.

Grace, Gerald (2012), “Renovar el capital espiritual: una prioridad urgente para el futuro de la educación católica internacional” en *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, (4) 2012: 07-20

Grumet, Madelaine (1997), “Restaging the civil ceremonies of schooling” en *The review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*. 11, pp39-54.

Guber, Rosana (2004), *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires, Paidós.

Gvirtz, Silvina, Abregú, Victoria y Paparella, Carla (2015), *El decálogo para la mejora escolar*. Buenos Aires, Ediciones Granica.

Hallinger, Philip y Murphy, Joseph (1987), “Assessing and Developing Principal Instructional Leadership” en *Educational Leadership*. EBSCO Publishing.

Hallinger, Philip. y Heck, Ronald (1998), “Exploring the principal’s contribution to school effectiveness: 1980 – 1995”, en *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2).

Hallinger, Philip & Heck, Ronald H. (2010), “Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning”, en *School Leadership & Management*. 30, pp. 95-110.

Hallinger, Philip, y Heck, Ronald H. (2010) “Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?” en *Educational Management Administration & Leadership*. 38, pp. 654–678.

Hargreaves, Andy (1994) *Changing teachers, changing times: Teacher's work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, Andy (1995), "School Culture, School Effectiveness and School Improvement" *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 23- 46.

Hargreaves, Andy (1996), *Cultura, profesorado y posmodernidad*. España, Morata.

Hargreaves, Andy (1997), "From reform to renewal: A new deal for a new age" en A. Hargreaves and R. Evans (eds), *Beyond educational reform: Bringing teachers back in*. Buckingham: Open University Press. p. 112.

Hargreaves, Andy y Fink, Dean (2003), Sustaining leadership en *Phi Delta Kappan*, 84 (9), pp. 693-700.

Hargreaves, Andy y Fink, Dean. (2006). *El Liderazgo Sostenible. Siete Principios para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores*. Madrid, Ediciones Morata.

Hargreaves, Andy y Fullan, Michael (2012), *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, Teachers College Press.

Hopkins, David (2008), *Hacia una Buena escuela, experiencias y lecciones. Serie Liderazgo Educativo*. Santiago de Chile, Fundación Chile y Fundación CAP.

Huntington, Samuel (1970), *El orden social en los países en cambio*. Paidós, Buenos Aires.

Jackson Philip (1998), *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Amorrortu.

Kaes, Rene (1985), *La institución y las instituciones*. Paidós, Buenos Aires.

Kaes, Rene (2005), Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos *Psicoanálisis APdeBA - Vol. XXVI - N° 3 - 655-670*

Kofman, Fredy (2014), *La empresa consciente*. Buenos Aires, Aguilar.

Kvale, Steinar (2011), *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.

Leithwood, Kenneth (1991), "The Move Toward Transformational Leadership" en *Association for Supervision and Curriculum Development*.

Leithwood, Kenneth. y Jantzi, D. (2000), "The effects of different sources of leadership on student engagement in school", en Riley K. y Louis, K. (Eds.), *Leadership for Change and School Reform*. London: Routledge Falmer.

Leithwood, Kenneth (2004), *Educational Leadership. A Review of the Research*. Prepared for the Laboratory for Student Success. Temple University Center for Research in Human Development and Education.

Leithwood, Kenneth y Riehl, Carolyn (2005), *What we know about successful school leadership*. New York, Teachers College Press.

Leithwood, Kenneth y Hopkins, David (2008), “Seven strong claims about successful school leadership” en *School Leadership and Management*, 28(1).

Leithwood, Kenneth (2009), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Área de Educación Fundación Chile, Santiago de Chile, Chile. Consultado el 30 de octubre de 2017 desde http://www.fundacionchile.com/archivos/Libro_Liethwood.pdf

Leithwood, Kenneth y Beatty, Brenda (2007), *Leading with teacher emotions in mind*. California, Corwin Press.

Leithwood, Kenneth., Sammons, Pam., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004), “How Leadership Influences Student Learning”, en *The Wallace Foundation. Ontario: Center for Applied Research an Educational Improvement*. Ontario Institute for School Leadership.

Leithwood, Kenneth, Day, Christian., Sammons, Pam, Harris, Alma. y Hopkins, David. (2006), *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership. University of Nottingham.

Leithwood, Kenneth, Begley, P. y Cousins, J. (1990), “The nature, causes and consequences of principals’ practices: an agenda for future research”, en *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31.

Leithwood, Kenneth, Mascall, Blair, Strauss, Tiiu, Sacks, Robin, Memon, Nadeem, y Yashkina, Anna (2007), “Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system”, en *Leadership and Policy in Schools*. 6, pp. 37-67.

Leithwood, Kenneth, Seashore-Louis, Karen, Anderson, Stephen y Wahlstrom, Kyla (2004), “How leadership influences student learning”, en *Learning from Leadership Project*. The Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>

Leithwood, Kenneth, Seashore-Louis, Karen, Anderson, Stephen y Wahlstrom, Kyla (2010), *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Research Report July 2010*. University of Toronto, University of Minnesota, The Wallace Foundation.

Lewkowicz, Ignacio (2004), *Pensar sin estado*. Paidós, Buenos Aires.

López Yañez, Julián (2012), “Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación”, en *Revista de currículum y formación del profesorado*.

López Yáñez, Julián y Sánchez Moreno, Marita (2000), “Acerca del cambio en los sistemas complejos”, en Estebaranz, A. *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

López Yáñez, Julián y Sánchez Moreno, Marita (2004), “La cultura institucional”, en Moreno Olmedilla, J.M. (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

López Yáñez, Julián (2007), “Inteligencia Institucional. Hacia una ecología social de las organizaciones”, en *Encuentros Multidisciplinares*, 26(9), 15-25. Universidad de Sevilla.

López Yáñez, J. (1998), “Malos tiempos para la lírica. Formación de directivos escolares en momentos de crisis”. Ponencia presentada al V Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Madrid.

López Yáñez, Julián y Sánchez Moreno, Marita (1995), *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso.

López Yáñez, Julián et al (2016), “La Trama Social del Liderazgo. Un Estudio sobre las Redes de Colaboración Docente en Escuelas Primarias”, en REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, [S.l.], v. 12, n. 5, ene. 2016. ISSN 1696-4713. Disponible en: <<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2830>>. Fecha de acceso: 26 mar. 2019

López Yáñez, Julián, Sánchez Moreno, Marita y Nicastro, Sandra (2004), *Análisis de organizaciones educativas a través de casos*. Madrid, Editorial Síntesis.

Lundberg, Craig (1985), “On the feasibility of cultural invention in organization”, en Frost, Peter, *Organizational Culture*. Beverly Hills, Sage.

Marradi, Alberto, Archenti, Nélica y Piovani, Juan Ignacio (1998), *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Emecé.

McLaren, P. (1996) *La escuela como performance ritual*. México: Siglo XXI.

Martinic, Sergio, Anaya, Mirentxu y Torrendell, Carlos (2008), Cultura organizacional e identidad en la educación católica chilena en *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 42, pp 95-115.

Maturana, Humberto y Varela, Francisco (1980), *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile, Universitaria.

Marturet, Margarita (2010), *El trabajo del director y el proyecto de la escuela*. Nuestra Escuela. Ministerio de Educación.
http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/bloque03/4_El_trabajo_d_el_director_y_el_proyecto_de_la_escuela.pdf.pdf

Marzano, Robert, Timothy Waters, y Brian McNulty, (2005), "School leadership that works: From research to results". Alexandria, Cristina: Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD.

Maureira Cabrera, O. et al (2015) Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido en *Revista Complutense de Educación* 689 ISSN: 1130-2496 Vol. 27 Núm. 2 (2016) 689-706

Morin, E. (1994) *El método. Las ideas*. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (1995) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (1997) *La necesidad de un pensamiento complejo*. En González Moena, S. (comp.) *Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos*. Santa Fé de Bogota, Magisterio.

Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.

Nicastro, Sandra (1993), "La posición institucional del director aportes de investigación" en *Revista Latinoamericana de Innovaciones educativas, MEJ – OJEA*, 3 (7).

Nicastro, S. (1997) *La Historia Institucional y el Director en la Escuela : Versiones y Relatos*. Buenos Aires, Paidós.

Nicastro, S. (2001) "Trabajar en la escuela. Condiciones institucionales y modalidades de respuesta al cambio", en *Revista ESPACIOS, Análisis institucional y Educación*, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, año VII, N° 21, Argentina.

Nicastro, S. Andreozzi, M. (2003), *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*, Paidós, Buenos Aires.

Nicastro, Sandra (2005), "Pensando la intervención desde bambalinas", en Korinfeld, D. (Comp.) *Ensayos y Experiencias. Violencia, medios y miedos*. Novedad, Buenos Aires.

Nicastro, Sandra (2005), "La cotidianidad de lo escolar como expresión política", en *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Serie Seminarios del CEM.

Nicastro, Sandra (2006), "Trabajar de director o sobre un hacer en situación" en *Revista de Educación. XXI*, 8 (2006). Universidad de Huelva.

Nicastro, Sandra (2006), *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido*. Rosario, Homo Sapiens.

Nicastro, S. y B. Greco (2009), *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario:Homo Sapiens.

Nicastro, Sandra (2014), “La formación de directores. Un modelo centrado en el análisis de las prácticas”, en REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 119-133. Consultado el 27 de julio de 2018 desde <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2831>

Nicastro, S. (2017), *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*, Rosario Homo Sapiens.

Nicastro, Sandra (2020, mayo 28), Conversatorio “Una mirada al trabajo de dirigir las escuelas en el escenario actual”. [Actualización de estado de Facebook]. Recuperado de <http://isep-cba.edu.ar/web/2020/06/02/accede-al-contenido-del-conversatorio-de-sandra-nicastro-una-mirada-al-trabajo-de-dirigir-las-escuelas-en-el-escenario-actual/?fbclid=IwAR2JOIhN71V-Z1QOoEJl3Qqjz7dp-aHVVx-lzdNe2XwQimw8msUqfqvuz1Y>

Ocampo, M. (2004) “Mas allá de las fronteras. Una mirada sobre la cultura escolar en escuelas católicas parroquiales de diferentes niveles socio-económicos”, Tesis de Maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Victoria, Buenos Aires.

Ocampo, M. (2012). Modelos escolares católicos y cultura escolar. *Páginas de Educación*, 5(1), 55-78. Recuperado en 06 de abril de 2019, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682012000100004&lng=es&tlng=es.

OCDE. (2013). The definition and selection of key competencies. www.oecd.org/pisa/35070367.pdf

Otero, H. (2015), *Vayan y enseñen. Identidad y Misión de la escuela católica en el cambio de época, a la luz de Aparecida*. Buenos Aires, SM.

Onetto, Fernando (2016), *Rol directivo y gestión del cambio*. Buenos Aires, Noveduc.

Peire, J. (2019), “Desarrollo del liderazgo pedagógico en las voces de los directivos de escuelas”, Tesis de Maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Victoria, Buenos Aires

Pinto, Lila (2019) *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. XIV Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Santillana.

Poggi, Margarita (2018), “Liderazgo escolar y formación directiva: reflexiones desde América Latina”, en Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece Miradas*. Santiago de Chile, Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE), pp. 109-139.

Pont B., Nusche D., Moorman, H. (2009) *Mejorar el liderazgo escolar*. OCDE, Paris.

Pont, Beatriz, Nusche, Deborah y Moorman, Hunter (2008), "Improving school leadership". 2 vols. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD. [Edic. castellana del vol. 1: Mejorar el liderazgo escolar] Consultado el 27 de junio de 2018 desde <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>

Procopchuk, J. (2016) "Unpacking the Impact of School Culture: A Principal's Role in Creating and Sustaining the Culture of a School", en SELU Research Review Journal, 1(2), 73–82. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 99-117.

Ricoeur, Paul (1999), *Historia y narratividad*. Barcelona, Paidós.

Ricoeur, Paul (1996), *Sí mismo como otro*. Madrid, Siglo XXI.

Rincón-Gallardo, S, Fullan, M (2016) "La Física Social del Cambio Educativo: Características Esenciales de la Colaboración Eficaz". Traducción al español de borrador entregado para el número inaugural del Journal of Professional Capital and Community, a publicarse en 2016. Presentado en Chile en el Seminario de la "Red de Escuelas Líderes", julio 2015.

Ritacco Real, Maximiliano y Bolívar, Antonio (2018), "Identidad profesional y dirección escolar en España: la mirada de los otros", en *Revista Brasileira de Educação* v. 23 e230083. Consultado el 9 de mayo de 2019 desde <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230083>

Ritacco, Maximiliano (2019), "A dual and discontinuous professional identity: school principals in Spain", en *International Journal of Educational Management* 33(2):00-00. DOI: 10.1108/IJEM-11-2016-0235

Ritacco, Maximiliano y Bolívar, Antonio (2018), "School principals in Spain: an unstable identity", en *IJELM*, 6 (1), 18-39. Consultado el 6 de marzo 1989 desde <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2018.2110>

Rivas, Axel (2017), *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. XII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Santillana.

Robinson, V. (2009), "Fit for Purpose: An Educationally Relevant Account of Distributed Leadership", en *Studies in Educational Leadership*, 7.

Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009), *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington (New Zeland), Ministry of Education.

Robinson, V (2011), *Student-centered leadership*. San Francisco Jossey-Bass.

Rodríguez, E. (2006), "El liderazgo directivo en la hermenéutica micropolítica de la escuela", en *Revista de educación*. Vol.11, pp 231.239.

Romero Claudia (2010), *La escuela secundaria entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*. Buenos Aires, Noveduc

Romero, Claudia (2016), “Gestión “Situada” de la Mejora Escolar: Un Estudio de Caso en la Ciudad de Buenos Aires”, en REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 5(5). Consultado el 8 de marzo de 2018 desde <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5478>

Romero, Claudia (2008), “Hacia una "dramática" del asesoramiento escolar escenario, texto y actuación” en *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 12, N° 1, 2008

Romero, Claudia (Comp.) (2017), *Ser Director. Innovación educativa y cambio escolar*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Rosenholtz, S. (1989) *Teachers workplace. The social organization of schools*. New York, Longman.

Sanchez Moreno, Marita (2005), “La mejora de las estrategias de dirección”, en *Escuelas para la democracia*. Cantabria, Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria. Consultado el 16 de julio 2018 desde <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/66064>

Sánchez Moreno, M.; López Yáñez, J. (2010) “Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela”, en *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14, núm. 1, 2010, pp. 93-110 Universidad de Granada. Granada, España

Sarason, S. (1996). *Revisiting: The culture of school and the problem of change*. New York, Teachers College Press.

Sautu, Ruth (comp.). 2007. *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*. Buenos Aires, Lumiere.

Schein, E. (1988) *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona, Plaza y Janés.

Schein, E. (1990) *Consultoría de procesos: Su papel en el desarrollo organizacional*. Mejico, Addison-Wesley.

Schvarstein, Leonardo (1997), *Diseño de organizaciones*. Buenos Aires, Paidós.

Schôn, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós

Sergiovanni, T. (2007) *Rethinking Leadership*. California, Corwin Press.

Souto, M. (1996), “Acerca de las incertidumbres y búsquedas en el campo institucional”, en Butelman, Ida, *Pensando las Instituciones*. Buenos Aires, Paidós.

Spillane, J. (2005), "Distributed leadership". *The Educational Forum*, 69(2), pp143-50. Consultado el 7 de abril de 2019 desde <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131720508984678>

Spillane, James (2013), "Novice School Principals' Sense of Ultimate Responsibility: Problems of Practice in Transitioning to the Principal's Office" en *Educational Administration Quarterly* 2013, Vol. 50 (3) 431-465.

Spillane, James (2014), "The Architecture of Anticipation and Novices' Emerging Understandings of the Principal Position: Occupational Sense Making at the Intersection of Individual, Organization, and Institution" en *Teachers College Record*, 116, 070306

Spillane, James (2017), "Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales" en Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds.), en *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*. Santiago de Chile, Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE), pp.155-176.

Stoll, Louise (1999), "School culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement?", en Prosser, Jon, *School Culture*. Consultado el 24 de junio de 2019 desde <https://sk.sagepub.com/books/school-culture/n3.xml>

Stoll, Louise., Fink, Dean, Earl, Lorna. (2004). *It's about Learning - And It's About Time*. Routledge Farmer, New York, NY.

Stoll, Louise (1998), *School Culture. School Improvement Network's Bulletin*, N° 9. Institute of Education, University of London.

Stoll, Louise y Fink, Dean (1999) *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.

Stoll, Louise y Fink, Dean (1994), "School effectiveness and school improvement", en *An International Journal of Research, Policy and Practice*. Consultado el 6 de junio de 2019 desde <https://www.tandfonline.com/toc/nses20/current>

Taylor, K. (2006) *La cultura del ejemplo*. Buenos Aires, Aguilar.

Taylor, S y Bogdan, R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Tyack, D y Cuban, L (2000), *En busca de la utopía*. México: Fondo Cultura Económica.

Tyack, D y Tobin, W (1994), "The grammar of schooling: Why has it been so hard to change?", en *American Educational Research Journal*. Fall, vol. 31. N° 3, pp 453-479.

Vázquez Recio, Rosa (2002), "La dirección de centros y sus metáforas". Tesis de Doctorado, Universidad de Cádiz, Cádiz.

Vazquez Reccio, Rosa (2007), “Las Metáforas: Una Vía Posible para Comprender y Explicar las Organizaciones Escolares y la Dirección de Centros”, en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 5(3). Consultado el 25 de agosto de 2018 desde: https://www.researchgate.net/publication/28174488_Las_Metaforas_Una_Via_Posible_para_Comprender_y_Explicar_las_Organizaciones_Escolares_y_la_Direccion_de_Centros

Walenten, M. (2015), *Orientar, animar, acompañar, planificar. Los directivos en una escuela en pastoral*. Buenos Aires, Sendero Ediciones.

Waters, T., Marzano, R. y McNulty, B. (2003), *Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. McRel. Consultado el 12 de agosto 2018 desde: <https://eric.ed.gov/?id=ED481972>.

Watzlawick, P., Weakland, J.H. y Fisch, R. (1995) *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.

Weick, K. (1976), “Educational organizations as loosely coupled systems”, en *Administrative Science Quarterly*, 1 (21) 1-19.

Weinstein, J. & Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?* Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE, Santiago, Chile.

Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M. y Fernández, M. (2016). “Director (a) por primera vez. Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile”. *Calidad en la Educación*, N° 44, pp. 12-45.

Whiteman, R.S. Paredes–Scribner, S. & M. Crow, G. (2015), “Principal professional identity and the cultivation of trust in urban schools” en Khalifa, M., Arnold, N. W., Osanloo, F.A. y Grant, M. C. (Eds), *Handbook of Urban Educational Leadership* (pp. 578 - 590). USA: Rowman & Littlefield.

Yentel, Nora (2006), *Institución y cambio educativo. Una relación interferida*. Buenos Aires, Lumen.

ANEXO

Guía de Entrevista

(A) Características de la institución:

- Niveles
- Antigüedad
- Matrícula
- Modalidad

(B) Datos del directivo:

- Edad
- Constitución Familiar
- Antigüedad en la docencia
- Antigüedad en el cargo
- Título de base
- Especializaciones / Posgrados
- Trayectoria directiva

(C) Disparadores

- Construcción del rol directivo
- Registro de la cultura institucional
- Inserción institucional
- Liderazgo
- Vínculos
- Conflictos
- Cambios planeados y no planeados

