



**UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**EL ROL PEDAGÓGICO DEL DIRECTOR EN LA
GESTIÓN ESCOLAR: PERCEPCIONES Y
EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LA VOZ DE
DIRECTORES QUE PARTICIPARON DEL PROGRAMA
DIRECTORES: LÍDERES EN ACCIÓN**

DÍAZ, Rubén Oscar, autor

DNI 25.958.618

BEECH, Jason, director

Tesis de maestría
Buenos Aires, 2019

EL ROL PEDAGÓGICO DEL DIRECTOR EN LA GESTIÓN ESCOLAR: PERCEPCIONES Y EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LA VOZ DE DIRECTORES QUE PARTICIPARON DEL PROGRAMA DIRECTORES: LÍDERES EN ACCIÓN

DÍAZ, Rubén Oscar

Resumen: En la última década, los estudios sobre gestión escolar y calidad educativa han demostrado grandes cambios en los sistemas educativos del mundo, teniendo como protagonista indispensable el rol del director en el diseño de metas concretas para la elaboración del proyecto escuela. En efecto, la literatura reciente sobre las escuelas efectivas subraya la importancia de una buena gestión para el éxito en la mejora escolar. Las capacidades y las habilidades desarrolladas por los directivos en una institución escolar favorecen el clima organizacional, el liderazgo en la conducción de la institución, el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos, la práctica reflexiva y el diseño del plan de mejora.

En esta investigación, se abordarán las características del rol directivo para una buena gestión, desde los aportes teóricos y las experiencias recientes en la región. Luego se expondrán en la voz de los directores de escuela su percepción del trayecto formativo y el acceso al cargo en el contexto de la política educativa actual. Finalmente se analizarán los aportes sustanciales llevados a la práctica por los directivos que participaron del programa DLA Directores: Líderes en Acción y la proyección de las herramientas trabajadas en el programa a través del tiempo.

Entre los resultados, se expondrán dos aspectos a considerar: por un lado, el rol fundamental del directivo como promotor del cambio en la institución y, por el otro lado, la capacidad del director para liderar la gestión escolar, fortaleciendo la dimensión pedagógica en la práctica concreta de los docentes hacia la mejora escolar.

Palabras clave: rol del director, capacidades y habilidades, plan de mejora, DLA.

AGRADECIMIENTOS

A mamá, por creer en mí y dar su vida a cambio de un futuro mejor para sus hijos.

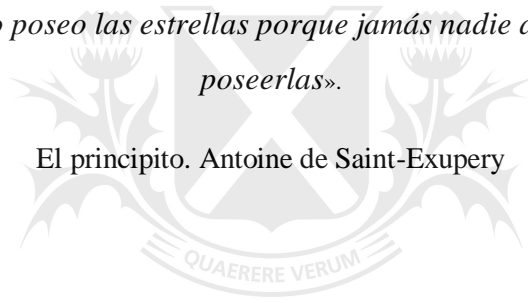
Al Dr. Jason Beech, por su guía permanente, cordialidad, humildad y confianza puesta en mí, en este largo camino de aprendizaje permanente.



Universidad de
San Andrés

«Cuando encuentras un diamante que no es de nadie, es tuyo. Cuando encuentras una isla que no es de nadie, es tuya. Cuando eres el primero en tener una idea, la haces patentar: es tuya. Yo poseo las estrellas porque jamás nadie antes que yo soñó con poseerlas».

El principito. Antoine de Saint-Exupery



Universidad de
San Andrés

ÍNDICE

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

| | |
|---|------|
| 1.1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN | P.7 |
| 1.2. PROBLEMA Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN | P.8 |
| 1.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN | P.10 |
| 1.4.1. OBJETIVO GENERAL | P.10 |
| 1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS | P.10 |

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

| | |
|---|------|
| 2.1. EL MOVIMIENTO DE MEJORA ESCOLAR | P.11 |
| 2.2. LA INFLUENCIA CONTEXTUAL | P.13 |
| 2.3. GESTIÓN ESCOLAR | P.14 |
| 2.4. EL ROL DEL DIRECTOR | P.15 |
| 2.5. COMPETENCIAS DIRECTIVAS | P.17 |
| 2.6. COMPETENCIAS FUNCIONALES Y COMPETENCIAS CONDUCTUALES | P.22 |
| 2.7. MARCO TEÓRICO ADOPTADO | P.25 |

CAPÍTULO 3

LA FORMACIÓN DE DIRECTIVOS

| | |
|--|------|
| 3.1. CONTEXTO INTERNACIONAL | P.28 |
| 3.2. CONTEXTO REGIONAL | P.30 |
| 3.2.1 SELECCIÓN DE DIRECTIVOS EN LA ARGENTINA | P.33 |
| 3.2.2 EL PROCESO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA ARGENTINA | P.35 |
| 3.2.3 EL PROGRAMA «DIRECTORES: LÍDERES EN ACCIÓN» [DLA] | P.40 |

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA DE TRABAJO

| | |
|--|------|
| 4.1. MARCO METODOLÓGICO | P.48 |
| 4.2. CRITERIO Y SELECCIÓN DE PARTICIPANTES | P.49 |
| 4.3. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN ESTUDIADA | P.50 |
| 4.4. LA ENTREVISTA | P.51 |
| 4.5. CRITERIOS DE ANÁLISIS | P.53 |

CAPÍTULO 5

PRINCIPALES HALLAZGOS

| | |
|--|-------------|
| 5.1. CARRERA DIRECTIVA | P.54 |
| 5.2. GESTIÓN ESTRATÉGICA Y DE RESULTADOS | P.57 |
| 5.3. GESTIÓN PEDAGÓGICA | P.61 |
| 5.4. GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y DE RECURSOS | P.63 |
| 5.5. LIDERAZGO DISTRIBUIDO | P.65 |
| 5.6. GENERACIÓN DE CONDICIONES ORGANIZACIONALES | P.68 |
| 5.7. EXPERIENCIA DLA | P.70 |

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

| | |
|--|-------------|
| 6.1. FORMACIÓN Y ACCESO AL CARGO | P.72 |
| 6.2. DIFICULTADES, CAPACIDADES APRENDIDAS Y PARA ADQUIRIR | P.75 |

| | |
|-----------------------------------|-------------|
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | P.82 |
|-----------------------------------|-------------|

| | |
|--------------|-------------|
| ANEXO | P.90 |
|--------------|-------------|



CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1.1. LA INVESTIGACIÓN

El movimiento teórico de mejora y de eficacia escolar busca conocer cómo llevar adelante procesos satisfactorios de cambios en las escuelas. Su finalidad es potenciar el desarrollo cognitivo de los alumnos mediante la optimización de los métodos y de las prácticas de enseñanza-aprendizaje y de las estructuras organizativas de las instituciones involucradas (Romero, 2003, p. 5).

En este trabajo de investigación se analizará la experiencia del programa «Docentes: Líderes en Acción» (en adelante, DLA) llevado a cabo, entre 2013 y 2015, por la Universidad de San Andrés y por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

El DLA abordó conceptos vinculados a la gestión y a la mejora escolar. A la capacitación asistieron directores de escuelas primarias ubicadas en contextos sociales diversos, en veintidós distritos de la Ciudad de Buenos Aires. En una primera etapa y a lo largo de una semana intensiva, los directores se ocuparon de internalizar conocimientos sobre gestión, mejora escolar, rol pedagógico, práctica reflexiva y liderazgo educativo. En una segunda etapa y durante un año calendario, los directores tuvieron la opción de ampliar esos conocimientos y de comentar los avances de gestión usando el foro como metodología de intercambio.

Para esta investigación, se indaga cómo esos directores de escuelas primarias han aplicado los conocimientos adquiridos. Y se explorará, cómo fueron aprovechando esas herramientas para lograr cambios en las instituciones educativas que ellos gestionan. Asimismo, se analizará en base a los testimonios de los directores, el grado de apropiación de las herramientas adquiridas en el DLA en la gestión de las instituciones afectadas. De esta manera, se buscará comprender las capacidades y las habilidades explícitas e implícitas en la labor de estos agentes educativos.

Se tendrán en cuenta la participación activa de directores en el Programa a lo largo de su duración total y la experiencia obtenida después de la capacitación. Para obtener conclusiones de los casos seleccionados, los autores realizarán entrevistas a directores

voluntarios. Se tomarán en consideración el compromiso con el programa y la permanencia del equipo de conducción.

El cuerpo de este estudio se estructurará del siguiente modo: en el primer capítulo, se describe el problema de investigación; en el segundo capítulo, se realizará un recorrido por la literatura internacional para conocer los antecedentes empíricos y teóricos sobre el movimiento de mejora escolar y el rol del director y las competencias directivas, luego, se continuará explorando los aportes empíricos en la región; en el tercer capítulo, se describe el programa DLA y las principales conclusiones publicadas por la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Por último, se analizarán los datos de las entrevistas de los directores para, de este modo, exponer las conclusiones finales.

1.2. PROBLEMA Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En el mundo globalizado, posmoderno, donde el conocimiento ha avanzado sin pausa, las sociedades tuvieron que enfrentar múltiples modificaciones, que han influido en el desarrollo educativo. Por esos cambios, la escuela, como sistema social abierto que interactúa con su entorno, tuvo que buscar nuevas formas para adecuarse a las demandas contemporáneas; en este sentido, su principal desafío actual es aprender a gestionar su propio saber para transformarse en un espacio que ubique su centro de atención en la mejora escolar (Vattimo, 1987 y 1990).

En casi todos los países de América Latina, desde finales de la década del ochenta, los problemas de la calidad educación se hicieron notorios (Rivero, 1999). De hecho, los bajos índices de resultados de aprendizaje, por un lado, y las altas tasas de repitencia y de deserción, por el otro, junto con la desigual distribución de la oferta educativa, llevaron a muchos investigadores a pensar y a realizar aportes para mejorar la calidad de la educación.

La bibliografía especializada (Bolívar, 2009, Leithwood, 2006, Fullan 2005), ha establecido que los directores que aplican prácticas específicas y probadas de liderazgo logran una influencia positiva para gestionar las escuelas con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los alumnos. La adquisición de competencias en los directores para la mejora y el fortalecimiento de la organización educativa permite a estos sujetos afrontar nuevos cambios en el conocimiento, tarea compleja que se ve dificultada por presiones de la posmodernidad, con la consiguiente sensación de sobrecarga (Hargreaves, 1999).

Para Weinstein, Muñoz y Núñez (2010), resulta difícil equilibrar la función directiva con respecto a la gestión pedagógica y administrativa, porque hay etapas donde se impuso una por sobre la otra. Es decir, cuando antes primaba lo administrativo, hoy lo urgente suele ser poder liderar el proyecto educativo del establecimiento (Weinstein, Muñoz y Núñez, 2010, p. 78).

Las principales investigaciones académicas y de organismos internacionales, sobre mejora y sobre eficacia escolar que posibilitan una apreciación del problema en profundidad son las siguientes:

- *Estados de arte y eficacia escolar en Latinoamérica* en UNESCO (CIDE) (2007); *Estudios de desempeños de los sistemas educativos* en PREAL (2006); *Investigaciones de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico de Cooperación* en OCDE (2008); *PISA (Programme for international Student's Assessment)* en OCDE (2012).
- *Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido* de Murillo (2006); *Successful School Leadership. What it is and How it Influences Pupil Learning. Nottingham* de Leithwood, Harris y Hopkins (2006); *Liderazgo, mejora y centros educativos* de Bolívar, (1997); *The Six secrets of Change. What Best Leaders Do to Help Their Organizations Survive and Thrive* de Fullan (2008); *El Liderazgo Sostenible. Siete Principios para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores* de Hargreaves, A. y Fink (2006); *Leadership as the practice of improvement* de Elmore (2008).

Además, resultan significativos los estudios de eficacia escolar realizados por Shiefelbein y Simmons, (1997), Mortimore (1992) y Hopkins (1995). Todas estas investigaciones sobre eficacia y sobre mejora escolar permiten visualizar un amplio espectro de resonancias en Europa y en América Latina sobre la gestión escolar.

En adición, las experiencias exitosas de mejora educativa en diversos países como *Programa Escuelas de Calidad* en México (2003); *Escuelas efectivas* en Chile CEP Centro de Estudios Públicos, Zárata (1992); *Escola Eficaz* Mina Gerais, Brasil, Soares J.F (2002); *Construyendo Escuelas Exitosas* en Perú, CIPPEC (2007); *Programa Escuelas de Innovación Pedagógica*, Ciudad De Buenos Aires (2014), indican que el rol de los líderes escolares reside en una búsqueda constante de caminos efectivos para lograr resultados de calidad educativa al nivel de la escuela, en particular, y del sistema educativo, en general.

De este modo, una vez identificadas las características principales del movimiento teórico de la mejora y la gestión escolares desde el ejercicio del rol profesional del director —ambos aspectos confluyen en una misma dirección—, se intentará indagar sobre la propuesta de capacitación del DLA realizada por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2013-2015). Como se trata de un programa de desarrollo profesional cuyo objetivo es capacitar a directores de escuelas, esta investigación analizará cómo y de qué forma esos nuevos significados y prácticas responden a los desafíos que exige la gestión en las escuelas del siglo XXI.

1.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo perciben los directores de escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires que participaron del programa DLA "Directores Líderes en Acción" y las posibilidades que tuvieron de utilizar en sus prácticas de liderazgo los contenidos de la formación recibida?

1.4.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar cómo y de qué manera la participación de directores de escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires en el programa «Directores: Líderes en Acción», influyó en sus roles profesionales y de gestión en las prácticas cotidianas.

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar la percepción de los directores participantes sobre las herramientas provistas por el programa DLA que contribuyeron a cambiar la manera en que interpretan su propio rol como directores de escuela.
- Caracterizar la percepción de los directores participantes sobre las herramientas provistas por el programa DLA que fueron aprovechadas para transformar sus prácticas cotidianas en gestión escolar.
- Identificar los obstáculos que encontraron los directores participantes para aprovechar las herramientas provistas por el programa DLA en sus prácticas cotidianas de gestión escolar.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

«[...] El artesano explora dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular. Se centra en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un diálogo entre las prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas»
(Sennett, 2009, pp. 20 y 21).

2.1. EL MOVIMIENTO DE MEJORA ESCOLAR

Según la literatura especializada, en la década de 1970, surge la corriente del movimiento teórico-práctico de la mejora escolar, cuyo eje propuso a la escuela como el centro del cambio, ya que para modificar la educación era necesario transformar la cultura institucional de las escuelas.

La mejora escolar puede definirse como el esfuerzo sistemático y continuo dirigido a fortalecer la capacidad de las escuelas para incrementar simultáneamente el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad involucrada (Murillo, 2003, p.3).

Hopkins (1987) sugiere que las condiciones necesarias para que acontezca aquello tienen que ser las siguientes:

- La escuela ha de ser el núcleo del cambio como institución.
- El cambio tiene que darse como un proceso organizado, planificado y sostenido a lo largo de varios años, con metas definidas y con estrategias dirigidas a alcanzar sus objetivos. A la vez, se supervisa y evalúa el proceso de mejora de forma constante.
- Las estrategias de trabajo deben estar integradas a toda la institución.
- El cambio reconoce y valora la cultura institucional y trabaja para desarrollar normas culturales positivas.
- Es imprescindible tener en cuenta el contexto donde se encuentra la institución y acontece la vida escolar.

Por su parte, y de acuerdo nuevamente con Hopkins (2014), el movimiento de mejora escolar ha pasado por diferentes etapas, en las que se distinguen cinco fases históricas principales.

- La primera comenzó a partir de la adaptación de las escuelas a las técnicas del desarrollo organizacional. Al respecto, Matt Miles (1967) introdujo la noción de «salud organizacional», es decir que, a través de ciertas dimensiones, se pretendió determinar la «salud» o la «enfermedad» de una organización. Su diagnóstico de que las escuelas estaban enfermas lo llevó a diseñar estrategias dirigidas a aumentar el grado de salud organizacional, tales como entrenamiento de equipos, talleres de roles, establecimiento de metas, diagnóstico y solución de problemas y experiencias organizacionales.
- La segunda fase inició a fines de los setenta y comienzos de los ochenta. Aquí la mejora escolar se orientó a la práctica y era ejercida solo por aquellos que trabajan en el ámbito educativo. El docente era concebido como investigador de su práctica, movimiento desarrollado por Stenhouse (1980) y por Elliot (1983). Durante la década del ochenta, la evaluación institucional se estableció como mecanismo legítimo que guió la mejora escolar, asociada a la implementación de innovaciones o el involucramiento en proyectos de educación sobre la acción.
- La tercera fase se ubica a comienzos de los noventa, en países como Inglaterra, Estados Unidos, Nueva Zelanda. Estos proporcionaron guías y estrategias para la implementación de la mejora a nivel escolar. La idea primaria fue otorgar a las instituciones más autonomía y también mayor responsabilidad sobre su gestión. En esta etapa, se amplió el diálogo y la colaboración entre los enfoques de eficacia escolar y de mejora escolar, a partir de cuya comunicación se elaboraron modelos escalables de reforma integral para la escuela y la clase (Bolívar, 1997).
- La cuarta fase se centró en los cambios a nivel sistémico a través de la colaboración y el trabajo en red entre escuelas y distritos. Las redes profesionales de aprendizaje de gran escala ofrecieron un camino a seguir para revitalizar y renovar las escuelas y a los educadores. El objetivo principal fue relacionar la mejora escolar con el logro en los aprendizajes de los alumnos.
- Finalmente, la quinta fase llega hasta la actualidad. La preocupación vertebral es cómo lograr la mejora escolar a gran escala.

Para Fullan (1991), el proceso de mejora escolar puede caracterizarse en tres etapas. La primera es la etapa de *iniciación*, en la que las escuelas deciden adoptar o proceder a un cambio. La segunda es la etapa de la *implementación*, que incluye las primeras experiencias en intentar poner una idea o reforma en práctica. Y la tercera etapa podría llamarse *continuación*, *rutinización* o *institucionalización*, y se refiere al proceso de

incorporación de la mejora como una parte en desarrollo del sistema o, bien, la desaparición de la mejora.

La bibliografía especializada en la Argentina destaca que resulta de gran importancia planificar el proceso de mejora. De acuerdo con Gvirtz, Abregú y Zacarías (2012), para realizar el cambio, es indispensable ser conscientes del punto de partida, tener claridad sobre qué se quiere alcanzar y establecer pasos concretos para lograrlo.

Según las autoras mencionadas, un plan de mejora debe incluir y contemplar los siguientes elementos:

- El escenario buscado y la meta.
- Una extracción del diagnóstico, donde se incluyan las situaciones problemáticas prioritarias que se busque modificar.
- La identificación de condicionantes: aquellos factores sobre los cuales no es posible operar en una escuela, pero que, sin embargo, es importante reconocerlos.
- La definición de objetivos claros, precisos, viables y mensurables.
- La definición de actividades para cada objetivo. Estas dependen de la información que fue brindada en el diagnóstico.
- La especificación de las acciones para cada actividad, con la asignación de plazos y de responsabilidades, para comunicar con claridad cuándo y qué debe hacer cada miembro del equipo.
- La definición de indicadores de progreso y de resultado para monitorear el curso del plan y revisar el cumplimiento de las actividades y las acciones propuestas en el avance hacia los objetivos.

2.2. LA INFLUENCIA CONTEXTUAL

Otro aspecto para destacar es que el proceso de mejora escolar debe basarse en un reconocimiento del contexto en el que se trabaja. En este sentido, Elmore (2004) sostiene que «la mejora es una función de aprender a hacer las cosas bien en el entorno donde se trabaja» (2004, p. 73).

Por su parte, Fullan (1991) y Hargreaves (1996) argumentan que uno de los lineamientos para el director, en pos de la mejora escolar, es comprender la cultura institucional antes de cambiarla. Esto se debe a que la cultura se impone, es una fuerza poderosa que, si es desconocida, puede ocasionar repercusiones graves e impredecibles.

Los investigadores mencionados, junto con Louden (1996), afirman que la tradición es tan importante como el cambio. La «mejora» vale más que el «cambio», supone conservar lo bueno; y para conservarlo, hace falta una profunda comprensión de los hechos. Mientras tanto, *comprender* no es un proceso pasivo (Louden, 1996, p. 144). Por el contrario, requiere de un compromiso consciente, salir de la sala de dirección y recorrer la escuela, escuchar, hablar con los docentes, conocer qué es lo que valoran, qué les trae satisfacción o insatisfacción, saber cuáles son sus motivos de orgullo de interés.

2.3. GESTIÓN ESCOLAR

Para llevar adelante la mejora escolar, es necesario caracterizar otro aspecto fundamental dentro de la práctica cotidiana de los directores, la gestión escolar.

En este campo del conocimiento, Blejmar (2005, p. 18) indica que «la gestión escolar es el proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para que las cosas sucedan de determinada manera y sobre la base de propósitos». Este autor explica que la gestión es un proceso que se despliega *con* y *en* el tiempo, por lo tanto, gestionar en la escuela es responsabilidad del director (*accountability*, aquello por lo que se da cuenta). Además, la gestión es un proceso organizacional que requiere legalidad y legitimidad. Entonces, teniendo en cuenta esta vía que plantea Blejmar, la gestión debería transitar por los siguientes aspectos:

- *La deriva histórica y cultural*: habilita o restringe los valores, sirve de referencia a paradigmas, discursos históricos que permean e inciden en las ideas, las elecciones y las acciones de los educadores. Las culturas vividas influyen sobre los comportamientos a partir de creencias que sostienen acerca de cómo se hacen las cosas, qué valores se honran y en qué artefactos se expresan.
- *El sistema educativo público*: leyes, normas y regulaciones, que condicionan la operatoria en el campo real.
- *Las competencias del director y su equipo de trabajo*: las capacidades de quienes conducen la organización y las posibilidades de aumentar y de potenciar esas habilidades.

Siguiendo con el planteo de Blejmar (2013), la gestión educativa se legitima cuando se logran resultados positivos, y esos logros pueden ser observados cuando se los confronta con los propósitos formulados en el plan de mejora institucional.

Al respecto, urge aclarar que la palabra *resultado* no es unívoca y vale la pena abrirla y explicarla cuando se hace referencia a ella en una institución en particular, porque construye un contrato de expectativas y de compromisos entre sus integrantes. Blejmar (2013, p. 26) alude a cuatro dimensiones de aplicación de *resultados*:

- *Resultados educativos sustantivos*: Los resultados educativos de los alumnos en un amplio sentido de la formación de aprendices de contenidos significativos y de valores humanos y cívicos.
- *Resultados para los sujetos actores que operan en las escuelas, especialmente los docentes*. Consignar el tipo de crecimiento-aprendizaje al que se llegó.
- *Resultados para la organización escolar*, en su crecimiento y su desarrollo de aprendizaje, mejora de procesos, actividad, integración interna y clima de trabajo.
- *Resultados para la comunidad* donde se inserta la organización educativa.

2.4. EL ROL DEL DIRECTOR

«El director es la segunda variable escolar —después de las prácticas de enseñanza de los maestros— que más influye en los aprendizajes, sobre todo en las escuelas vulnerables» (Leithwood, 2004).

A partir del enfoque de gestión escolar, ¿cuál es el rol pedagógico que asume el director y que involucra las conceptualizaciones abordadas previamente? El campo de intervención pedagógica del director como conductor del proceso de gestión curricular es determinante, ya que es él quien diseña y lleva a cabo las acciones que incluyen a los sujetos que interactúan con la escuela (Pagano, 2007).

Sobre esta cuestión, existen supuestos que Sandra Nicastro (1993) considera fundamentales para el ejercicio de la dirección, a saber:

- Las características individuales del director, provenientes de la organización profunda y el estilo de su personalidad, de los contenidos de su sistema axiológico y de sus capacidades profesionales adquiridas. La ideología, las imágenes, motivaciones, expectativas, metas.
- La ideología social vigente que opera como un legado que se impone al sujeto desde el *deber ser*. Por ejemplo, las pautas sociales que intervienen en las prácticas y las representaciones sociales que condicionan los modelos y los patrones de referencia para los individuos.

- Las características de la cultura dinámica del establecimiento donde se desempeñó el docente y que presentará los rasgos particulares según las pautas que devienen de la sociedad global y que atraviesan la vida cotidiana de los establecimientos.

Además, Nicastro considera que la cultura institucional de una escuela tiene registro privilegiado del origen y de la historia del establecimiento. En esta dirección, han de considerarse el modelo de lo que la escuela debe seguir siendo y los modelos de rol que le sirven de garantía. Además, se debe contemplar cómo operan esos contenidos de la historia y del origen de la escuela en el desempeño del rol directivo (Nicastro, 1993, pp. 111 y 112).

Coordinar es parte fundamental del rol directivo dentro de la escuela, ya que el director es aquel que lidera, orienta y promueve avances en los procesos educativos. El papel pedagógico está centrado en la organización de prácticas que favorezcan el incremento de los resultados del aprendizaje (Bolívar, 2010).

Los directivos que asumen este rol se involucran más en el desarrollo del currículum en la escuela, muestran una mayor capacidad para alinear la instrucción en las aulas con los objetivos planteados, se preocupan por el desenvolvimiento profesional de los docentes y supervisan constantemente su práctica pedagógica; también evalúan los aprendizajes de los estudiantes tomando en cuenta los resultados logrados en la formulación de los objetivos de la institución (Murillo 2008; OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico 2010b).

En concreto, si el director quiere mejorar la calidad de las prácticas educativas en su institución, tendrá que saber qué ocurre en la enseñanza y en el aprendizaje dentro del establecimiento que conduce. Para ello debe dirigir su mirada a lugares clave, las aulas, donde se enmarcan las prácticas pedagógicas propuestas por el currículum. Además, debe orientar los esfuerzos de la comunidad educativa a través de prácticas pedagógicas, para concretar, motivar, acompañar, comunicar y educar en la transformación educativa que pretende llevar adelante (Frigerio y Poggi, 1992).

Estas últimas autoras también indican que los directivos deben asegurar una mejor gestión curricular en vistas a mejorar la calidad, para establecer acuerdos, contratos organizacionales y pedagógicos en su equipo docente, para cumplir con el proyecto institucional. Los demás docentes deben tener en cuenta ese currículum para llevar adelante su trabajo cotidiano y tomarlo como pilar del contrato enseñanza-aprendizaje que establezcan con sus alumnos (Frigerio y Poggi, 1992, p.72).

Ya sea que a uno le guste o no, toda pedagogía es una pedagogía de contrato en la medida que ella tiene la gestión de un conjunto de expectativas recíprocas, a menudo sumamente complejas, en las cuales interfiere la posición social de los actores, las reglas de juego de la institución y su interpretación local, así como los límites específicos a la situación ya la disciplina que se enseña. Todos esperan algo de otro, un tipo de comportamiento, una reacción, un gesto o simplemente una mirada en respuesta a cada una de las demandas; cada uno actúa también en función de lo que supone que el otro sabe y espera (Meirieu, 1991, p.105).

De esta manera, los alumnos encontrarán en el currículum y en el contrato pedagógico que establezcan con los docentes aquello que justificará su encuentro con los mismos. Mientras tanto, los padres pueden entender que esta normativa expresa la trayectoria escolar que seguirán sus hijos, es decir, la comunidad podrá definir sus expectativas sobre la propuesta que brinda la escuela (Frigerio y Poggi, 1992, p.72)

En suma, el director, desde su rol pedagógico, debe generar los espacios para que los actores suscriban al contrato de convivencia, que permita que el clima institucional encuadre a los diferentes contratos que conviven en la institución escolar y permita así un amplio universo de recursos para las prácticas. El contrato define la tarea, como argumentan Frigerio y Poggi (1992), es un sistema de deberes y derechos recíprocos, supone el consentimiento mutuo a partir de la explicación y del conocimiento de las reglas de juego.

2.5. COMPETENCIAS DIRECTIVAS

Existe un interés en la investigación reciente en relacionar competencias con roles directivos escolares. Hasta hace poco tiempo, el porcentaje de valoración en conocimiento y el dominio de la información era del 75 %, mientras que hoy este aspecto solo importa entre el 20 y 25 % (Villa, 2006). De esta manera, adquirieron mayor relevancia las prácticas o los dominios alcanzados en la búsqueda de información, el trabajo en equipo, el liderazgo pedagógico, el autoaprendizaje, entre otros.

Una competencia pone en práctica varios esquemas de percepción, pensamiento, evaluación, acción, que sirven en base a inferencias, anticipaciones, transposiciones analógicas, generalizaciones, al cálculo de probabilidades, al establecimiento de un diagnóstico a partir de un conjunto de indicios, a la investigación de informaciones pertinentes, a la formación de una decisión, etc. (Perrenoud, 2006, p. 30).

El término *competencia* y el enfoque que supone fueron utilizados extensamente en las últimas décadas en producciones de distinto tipo orientadas a la reforma laboral¹. Su aparición es frecuente en documentos oficiales sobre la política laboral o educativa en

¹ Se lo utiliza en relación con los aprendizajes a promover en los alumnos y como referencia para elaborar instrumentos de evaluación. En esta investigación, los autores refieren a esos usos.

diferentes gobiernos y en propuestas de análisis de organismos multilaterales y no gubernamentales. El ejercicio específico de gestión permite conocer e interpretar las competencias alcanzadas por los individuos. Es «competente» aquel que transforma los conceptos en acción a través de capacidades, habilidades o prácticas que un directivo puede evidenciar en su trabajo cotidiano. Hasta el desafío más técnico requiere de un líder fuerte con sólidas destrezas de relación y de comunicación (Moss, 2006).

Estableciendo un diálogo con la literatura internacional, la «competencia»² sería la construcción social y los aprendizajes significativos y útiles para el desempeño directivo, que se obtienen mediante el aprendizaje por experiencia (Ducci, 1997).

Perrenoud (2011) indica que el hecho de reflexionar para actuar, antes o después de la acción, no necesariamente promueve un aprendizaje, sino que son el *habitus*³ en el método y la disposición reflexiva lo que podría dar lugar a que surja el aprendizaje en cuestión; es mediante un espacio y un tiempo que, de forma sistemática, se permite volver a la manera de pensar, de decidir, de comunicar y de accionar. Para Perrenoud, estos esquemas de acción, que resultan de la experiencia acumulada a lo largo del desempeño profesional, son la esencia de las competencias⁴, entendidas como la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación. En su origen, una competencia pasa por razonamientos explícitos, decisiones conscientes, ensayos y errores, pero que puede tender a automatizarse gradualmente y construir un esquema complejo que resulta de la experiencia acumulada a lo largo del desempeño profesional (Perrenoud, 2011, p. 8).

Es aquí donde Shön (1992) caracteriza a la competencia como un «arte» por el que los prácticos son capaces de manejar aquellas zonas inciertas que se presentan en su oficio.

Perrenoud sugiere que solo existen competencias estables si los conocimientos que se movilizan van más allá de la reflexión que cada cual es capaz de realizar. Para enfrentar

² *Competencia*: 'pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado' (*Diccionario de la Real Academia Española*).

³ El concepto de *habitus* es una elaboración del sociólogo francés Pierre Bourdieu (1930-2002), que alude a que cada persona, de acuerdo a su rol y a su posición social, desarrolla determinadas formas de actuar e ideas y sentimientos, que se manifiestan en un campo de acción competitivo, para ocupar allí un lugar, pues los recursos son escasos. Esos espacios pueden ser científicos, deportivos, literarios, artísticos, políticos, gremiales, estudiantiles o laborales, y están originadas por la posición que una persona ocupa en la estructura social (Bourdieu, 1930-2002).

⁴ Perrenoud (2006) señala que no hay una definición clara y única de las competencias. Deja de lado tres acepciones, como la que habla de las competencias en términos de objetivos de enseñanza, sean estas conductas o prácticas observables; la que habla de una distinción entre noción de competencia y desempeño, siendo la competencia invisible y solo abordable a través de desempeños observables, omitiendo aquello que sucede en la «caja negra» de operaciones mentales; y la que vincula competencia con facultad genética, como potencialidad de todo espíritu humano.

una situación de forma óptima, se debe hacer uso de varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales está el conocimiento, las representaciones de la realidad, todas las construcciones recopiladas de la propia formación y de la experiencia (1997, p.8).

Con respecto al ejercicio de la docencia en general, idea que también incluye a los directivos, Perrenoud (2005) propone «diez nuevas competencias para enseñar», algunas de ellas relacionadas al rol del director:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la formación continua.

La propuesta de este autor, en primer término, se ubicó en el contexto de la educación primaria, pero luego, en 2005, se universalizó al ejercicio de la docencia en general (Perrenoud, 2005, p. 10).

Desde la perspectiva de la organización escolar, el hecho de fortalecer las competencias está relacionado con los cambios en la forma de percibir y de interpretar ciertas situaciones o prácticas colectivas para dar cuenta de visiones y de esfuerzos comunes que inciden en la mejora institucional (Aguerrondo, 2007).

En adición, Braslavsky y Acosta (2003, p. 23) también insisten en que el fortalecimiento y el desarrollo de las competencias, entendido como un conjunto integrado de conocimientos, de capacidades, de representaciones y de comportamientos movilizados para resolver problemas profesionales, se relaciona con cambios en la forma de percibir e interpretar ciertas situaciones o prácticas colectivas.

Las competencias deberían entonces dar cuenta de visiones y de esfuerzos comunes para ser intercambiados por los actores involucrados y tendrían que incidir en las prácticas institucionales. Este dominio vinculado al nivel implícito de la institución incluye todos los recursos afectivos y simbólicos que los diferentes grupos ponen en movimiento para llevar adelante los objetivos planteados.

Entre las competencias consideradas clave para una gestión efectiva en el ámbito educativo, IPE-UNESCO Buenos Aires reconoce las siguientes cinco (Braslavsky y Acosta, 2004, p.19):

1. Saber analizar las situaciones para la toma de decisiones.
2. Saber comunicar.
3. Saber manejar conflictos.
4. Saber liderar.
5. Conducir un equipo de trabajo y trabajar como parte de ese equipo.

Estas competencias surgieron de los estudios de caso del diagnóstico sobre el estado de la enseñanza para la gestión y la política educativa y de la propia experiencia en diferentes ámbitos educativos y de un trabajo previo en torno a las competencias para la conducción educativa del IPE-UNESCO, 1999). Resulta importante aclarar que estas competencias están pensadas para el sistema educativo en general, pero también son necesarias para una buena dirección dentro de las escuelas.

También existen otras competencias ineludibles, como saber relacionarse incorporando visiones distintas de las propias para el caso del intercambio con alumnos, con padres o con cualquier integrante de la comunidad educativa. Resulta imprescindible ejercitar diferentes alternativas ante los problemas más comunes o recurrentes.

Profundizando en este apartado, existen capacidades o habilidades de las que un director debería dar cuenta en la práctica cotidiana. Como sostienen Moss y Kanter (2006), son «competentes» aquellas prácticas de gestión que transforman los conceptos en acción a través de las capacidades o habilidades que un directivo puede realizar en su práctica cotidiana.

Las competencias se desarrollan a través de la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para que los directivos puedan desempeñarse en su rol, y aquellas se adquieren en gran medida gracias a la experiencia (Ducci, 1997). Es la capacidad de poder responder con éxito a las demandas, tareas o problemas complejos, combinando recursos personales, cognitivos y no cognitivos y del entorno (OCDE, 2005). En este punto la definición podría contener un saber conceptual, otro procedimental del saber hacer y, por último, uno actitudinal, el saber ser (Uribe, 2010).

¿A qué se hace referencia cuando se habla del concepto de competencias de directores? La definición que se utiliza con mayor frecuencia sobre *competencia* es aquella que la conceptualiza como la capacidad para responder exitosamente a una

demanda, tarea o problema complejo, movilizando y combinando recursos personales cognitivos y no cognitivos y del entorno (OCDE, 2005).

Desde otra mirada y para promover el cambio en las escuelas, generando participación y estímulo en el equipo docente, Gvirtz, (2012) describe las habilidades necesarias para las personas que se desempeñan en los equipos directivos:

1. *Capacidad de autogestión*: el director debe «lidiar» consigo mismo. Resulta importante autogestionarse para fortalecer algunas capacidades.

a. *Capacidad de automonitoreo*: el director puede realizar el ejercicio de escribir y de tener espacios donde logre preguntarse sobre aspectos de su gestión y sobre su personalidad.

b. *Capacidad de planificar*: el director, además de guiar en la construcción del plan de mejora de la escuela, debe poder planificar su gestión en función de cuestiones no contempladas en el plan, por ejemplo, las urgencias. Debe pensar la escuela en el seno de su comunidad y diseñar objetivos a largo plazo.

c. *Capacidad de organizar y reorganizar su agenda*: el director debe armar con detalle su agenda, apegarse a ella, separarse del camino armado cuando lo crea conveniente, pero volver a ella una y otra vez.

2. *Negociación y resolución de conflictos*: el dilema de un buen director es cómo encarar y resolver los conflictos relevantes. No existe una organización sin conflictos, pero la calidad de esta depende de la claridad en el planteo de aquellos. Hay conflictos que son ajenos a la institución y que no se pueden cambiar ni controlar y otros que surgen dentro de la institución, que son responsabilidad del equipo directivo y deben atenderse.

a. *Factores externos*: las personas tienen diferentes percepciones y prioridades debido a sus experiencias, su historia familiar o su educación. Salirse de uno para entender a los otros no es fácil, requiere esfuerzo, predisposición y formación para ello. El director debe ser el mediador, escuchando las partes y tratando de encontrar el punto de convergencia. Cuando los recursos son limitados, como por ejemplo un aula más grande que otra y dos maestras quieren la misma, el director puede apelar a métodos de compensación o a estrategias a largo plazo para reponer situaciones que, a corto plazo, son desfavorables para alguien. Lo crucial es que ninguna de las partes se sienta frustrada o siente haber perdido.

- b. *Factores internos*: a veces, los canales de comunicación no existen o están deslegitimados. Esta situación puede generar un clima de malestar; en este caso, las reuniones de trabajo o las individuales constituyen un espacio en el que todas las voces pueden ser escuchadas. En la institución escolar, conviven diferentes visiones que derivan en diversos criterios de evaluación, perfiles de alumnos o prácticas de enseñanza. El director es el responsable de generar consensos en torno a la visión y a la misión de la escuela, explicarla y contagiar entusiasmo a su equipo. El director puede crear mecanismos claros a través de los cuales se identifiquen situaciones o conductas que sean motivo de felicitación o de sanción. Deberá reconocer y definir la situación de conflicto, ser concreto para analizar los hechos, comprender los intereses y percepciones y pensar en alternativas para resolver entre las partes, es decir, tomar una decisión y dar respuesta para luego realizar seguimiento de la situación.
3. *Trabajo en equipo*: esto genera mayor eficacia y eficiencia para discutir los problemas y lograr soluciones en conjunto. Compartir con otras personas percepciones conduce a tener una mejor visión del presente y dar respuesta en forma coordinada, es una oportunidad de aprendizaje. También permite un mejor sentido de pertenencia y evita las individualidades, aumentando las instancias de intercambio.
4. *Comunicación efectiva*: evita los malentendidos, las confusiones y los supuestos que le acarrearán consecuencias negativas a la institución. Si la comunicación es apropiada, el equipo y la comunidad se sentirán valorados e integrados en el proyecto escolar (Gvirtz, 2012, pp.116 y 117).

2.6. COMPETENCIAS FUNCIONALES Y COMPETENCIAS CONDUCTUALES

En la literatura internacional, se menciona que existen competencias transversales y actitudinales que están en la base necesaria para la realización de un trabajo de dirección escolar efectivo.

Por un lado, hay competencias que se refieren a disposiciones previas de los directores, que influyen fuertemente en sus prácticas y han sido conceptualizadas como *competencias conductuales*. Por el otro lado, la literatura distingue aquellas competencias que aluden a la capacidad específica de ejecutar ciertas acciones que les permitan cumplir con las funciones propias de la dirección escolar, las cuales se han denominado *competencias funcionales* (Uribe, 2010).

Mediante una revisión de diversos trabajos sobre competencias clave a nivel funcional o conductual, el Ministerio de Educación en Chile diseñó dos modelos, el «Marco para la Buena Dirección» y el «Modelo de Competencias para Directivos Escolares», a fin de orientar el quehacer y la formación de directores. Este estudio propone un modelo integrado de competencias críticas, que distingue entre competencias funcionales y conductuales.

Las *competencias funcionales* abarcan cinco dimensiones:

1. *Establecer una visión orientadora*: es decir, la capacidad del director para generar y alinear a la comunidad escolar en torno a un proyecto educativo destinado a la mejora de los aprendizajes, que se traduce, a la vez, en objetivos y en herramientas concretas de trabajo en el interior del establecimiento, produciendo así expectativas respecto a su consecución.
2. *Generar condiciones organizacionales*: reúne competencias que permiten al director conjugar la asignación y la articulación de recursos, de funciones y de vínculos de la institución con el cumplimiento del proyecto escuela.
3. *Gestionar la convivencia escolar*: el director posee las herramientas para controlar y prevenir situaciones de conflicto, promoviendo un ambiente de seguridad en la comunidad escolar.
4. *Desarrollar a las personas*: se refiere a la habilidad y a la efectividad para promover el desarrollo intelectual y emocional de los docentes como mecanismo para el mejoramiento de la calidad profesional.
5. *Gestionar la pedagogía*: el director maneja y utiliza las herramientas técnico-pedagógicas para fortalecer el desempeño en el aula de los docentes (Muñoz y Marfán, 2011).

Además, las competencias funcionales incluyen aspectos relacionados con la corriente de liderazgo educativo *transformacional*, por un lado, e *instruccional*, por el otro. En relación con el primer aspecto, este se encuentra presente en las tres primeras dimensiones porque sitúa a la escuela como eje del cambio educativo y revela los comportamientos y las prácticas orientadas a comunicar una visión motivadora, a expresar altas expectativas sobre el desempeño, a proyectar autoconfianza en la capacidad de los directivos, a alcanzar metas, modelar roles y enfatizar propósitos e identidad colectivos. La perspectiva instruccional se preocupa más por la enseñanza y el aprendizaje de alumnos y de profesores.

Las *competencias conductuales* incluyen cuatro dimensiones:

1. *Gestión flexible para el cambio*: refiere a la capacidad del director para entender los procesos de cambio integralmente y manejar su complejidad, siendo capaz de modificar estilos y prácticas para reaccionar asertivamente ante escenarios diversos o elegir las soluciones para incidir en la dirección del proyecto educativo.
2. *Habilidades comunicacionales*: mediante estas, el director lograría que sus mensajes causarían efecto en la comunidad escolar para ser acogidos por ella y obtener las consecuencias respectivas.
3. *Construcción de confianza*: capacidad para generar en la comunidad escolar la creencia de que su comportamiento futuro estará coherentemente alineado a los dichos y a los actos cometidos con anterioridad.
4. *Articulación entre conocimiento y práctica*: el director incorpora los aportes provenientes de la evidencia a sus decisiones y a sus prácticas de liderazgo, mejorando así continuamente su trabajo (Muñoz y Marfán, 2011).

Según Uribe (2010), los modelos de competencias presentan diferencias metodológicas para identificarlas y para representarlas. Los conductistas describen los comportamientos necesarios para alcanzar un desempeño superior; los funcionales describen los resultados que deben obtener los ocupantes de un puesto determinado y los comportamientos mínimos de un desempeño aceptable.

Las competencias pensadas como comportamientos se traducen en «capacidades para», pero también, según el autor mencionado, existen dos coincidencias fundamentales en la forma de identificar a las mismas: la primera considerada a partir del trabajo y no de la formación, y la segunda relacionada con el proceso participativo dentro de la escuela.

Este trabajo de identificar competencias debe entenderse como un proceso para analizar el trabajo con el fin de precisar los conocimientos, las habilidades, las destrezas, las actitudes y los procesos de comprensión que se movilizan a fin de lograr los objetivos que el rol exige (Vargas, 2002).

En cambio, Uribe (2010) afirma que, si bien tradicionalmente se han asociado las competencias con los modelos denominados conductista, funcional y constructivista, en la actualidad, se usaría el primero, el conductista; es decir que, cuando se habla de este modelo, se incluye el modelo de competencias distintivas como el de competencias genéricas; y cuando se habla de modelo funcional, se incluye el modelo de análisis funcional (Uribe, 2010, p. 309).

2.7. MARCO TEÓRICO ADOPTADO

En función de los objetivos del presente trabajo, en el análisis de las entrevistas se abordarán aspectos inherentes a la carrera directiva, el rol pedagógico del director, el liderazgo distribuido, la valoración del programa DLA y el plan de mejora, para indagar de qué manera estos aspectos están alineados a los desarrollos teóricos sobre la gestión escolar.

A su vez, estos aspectos serán agrupados en siete dimensiones, siguiendo los aportes planteados por la UNESCO en la investigación “Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región” (2014): carrera directiva, gestión estratégica y de resultados, gestión pedagógica, liderazgo distribuido, gestión administrativa y de recursos, gestión de la convivencia y la participación, y generación de condiciones organizacionales. Las siguientes, son las definiciones abordadas por el estudio.

1. Carrera directiva: esta dimensión integra el estatus y las condiciones de trabajo de los directores escolares y la formación en las distintas etapas de la carrera en tres etapas: inicial, inducción y formación continua. (UNESCO, 2014, p.38). Pueden integrarse los siguientes aspectos:

- Cursos de formación inicial y en servicio.
- Criterios de elegibilidad para diseñar el rol directivo.
- Dedicación a la función directiva.

2. Gestión estratégica y de resultados: esta dimensión incluye las funciones relativas a la organización en base al establecimiento de metas, o proyectos educativos, a su evaluación y rendición de cuentas (UNESCO, 2014, p.29). Se destacan las siguientes funciones específicas.

- Dirigir, coordinar e implementar planes y el proyecto educativo.
- Dirigir la autoevaluación o evaluación institucional.
- Responder por la calidad o resultados de los alumnos.

3. Gestión pedagógica: refiere las funciones relativas al “seguimiento de los procesos escolares relacionados al aprendizaje, el desempeño de los estudiantes y de los profesores, y a la evaluación y desarrollo profesional de estos últimos” (UNESCO, 2014, p.29). Se desagregan las siguientes funciones.

- Organizar instancias para el trabajo pedagógico de los docentes.
- Supervisar aulas y clases.
- Fomentar o controlar la evaluación de los alumnos y los resultados de aprendizaje.
- Dirigir la implementación del currículum.
- Evaluar a los docentes.
- Generar estrategias para garantizar el aprendizaje y continuidad de todos los estudiantes.

4. **Gestión administrativa y recursos:** abarca responsabilidades administrativas, de gestión de recursos humanos, financieros y materiales (UNESCO, 2014, p.29). Pueden enumerarse las siguientes funciones específicas:

- Ser responsable de la infraestructura y equipamiento, determinar las necesidades en esta área y velar por su mantención.
- Organizar, cuidar y mantener actualizado el archivo de documentación, inventario y expedientes de la escuela.
- Administrar y controlar fondos de recursos.

5. **Liderazgo distribuido:** aborda desde el rol de directivo si ejercen un liderazgo compartido y flexible considerando las circunstancias donde operan (UNESCO, 2014, p.38). Pueden desagregarse los siguientes aspectos.

- El liderazgo entre los miembros de la comunidad educativa para la participación activa y responsable en la toma de decisiones.
- Crear condiciones para el trabajo en equipo en forma participativa del proyecto educativo institucional.
- Difundir en toda la comunidad educativa el proyecto educativo institucional.
- Garantizar que la toma de decisiones institucionales esté basada en el proyecto educativo institucional.
- Mantener al personal motivado en su labor y enfocado en el cumplimiento de metas.

6. **Generación de condiciones organizacionales:** esta dimensión implica aspectos relativos a la organización de los tiempos, a las redes con externos y al funcionamiento adecuado con la instrucción en cuanto a instancias de cogobierno, a los funcionarios y a su alineación con la normativa de la política escolar (UNESCO, 2014, p.29). Puede desagregarse en las siguientes funciones específicas:

- Convocar, organizar y presidir instancias de cogobierno o de participación escolar.
- Gestionar la inscripción, matrícula y asistencia a los alumnos.
- Administrar y garantizar la buena marcha de los asuntos y el funcionamiento de la escuela.
- Asegurar que el establecimiento responda a las políticas y legislación educativa.

En la presente investigación, no será abordada la dimensión, “Gestión de la convivencia y la participación” a la que hace referencia el documento de la UNESCO “Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región” (2014). La decisión de no indagar en este aspecto se debe a que el programa DLA no lo aborda específicamente entre los propósitos generales de la capacitación. En adición en el informe final del DLA, (Beech y otros, 2015) los directores interpelados hablan poco de estos temas, las voces hacen foco en otros aspectos abordados en el programa. Por lo tanto, las categorías de análisis que se abordarán en esta tesis son las siguientes:

- **Carrera directiva.**
- **Gestión estratégica y de resultados.**
- **Gestión pedagógica.**
- **Gestión administrativa y recursos.**
- **Liderazgo distribuido.**
- **Generación de condiciones organizacionales.**

Luego de revisar diversos aportes teóricos del fenómeno estudiado, en el siguiente capítulo, se abordarán los antecedentes empíricos que avalan la configuración histórica del rol profesional del director y los desafíos que plantea su formación en la institución escolar. Se realizará un recorrido por las experiencias en la región, el avance en la formación específica de directores y el acceso al cargo.

CAPÍTULO 3

LA FORMACIÓN DE DIRECTIVOS

Este capítulo se propone recopilar información en base a qué se sabe en la investigación disponible sobre formación de directivos en el mundo, América Latina y la Argentina. En primera instancia se realizará un recorrido por el contexto internacional y los principales hallazgos sobre la articulación de la carrera directiva en la región y la construcción del perfil directivo. En la misma línea se abordará el contexto regional, estableciendo un diálogo con las principales investigaciones que explican la modalidad del concurso docente, la selección de directivos en la Argentina y el rol que cumple el estado. Finalmente se realizará un recorrido descriptivo del programa DLA «Directores Líderes en Acción» Objetivos, principales hallazgos e implicancia para la presente investigación.

3.1. CONTEXTO INTERNACIONAL

En los últimos años, los directores de escuelas se convirtieron en uno de los focos de las principales reformas educativas. La literatura internacional revela la importancia del protagonismo de supervisores y de directores para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Leithwood, 2004; McKinsey, 2007; OCDE, 2013; UNESCO-IIEP-IWGE, 2012) e, incluso, señala cómo los sistemas educativos exitosos desarrollan instancias de formación inicial en línea con los marcos de actuación que establecen las responsabilidades y los parámetros de la «buena práctica» (Pont, Nusche y Moorman, 2008).

La experiencia mundial indica que varios países tienen definidos los perfiles ideales de los cargos directivos y desarrollan programas de formación acordes a los estándares de cada Estado. Dos ejemplos son el de Nueva Zelanda y el del Reino Unido, donde se determinan las funciones y las tareas del líder escolar mediante la consignación de qué debe saber y de qué debe ser capaz de hacer (Pont, Nusche y Moorman, 2008). Por su parte, los Estados Unidos cuenta con los ISLLC (*Interstate School Leaders Licensure Consortium*), ideados por el *Council of Chief State School Officers*; estos constituyen un marco con fines de formación y de evaluación de directivos (Elliott, 2009). Dichos estándares cumplen, además, el rol de guiar, de preparar y de entrenar a los directores y también de obtener una certificación para la habilitación de la práctica profesional (Ingvarson *et al.*, 2006).

Las investigaciones validan, con respecto a la metodología de enseñanza, la combinación de modelos teóricos y prácticos, haciendo hincapié en estos últimos. La teoría provee a los directores de ciertos marcos referenciales a partir de los cuales actuar y resolver problemas prácticos. Mientras tanto, una adecuada articulación entre la teoría y la práctica permite a los directores incorporar resultados de investigaciones al momento de tomar una decisión (Bush y Jackson, 2002). Huber y West (2002) coinciden en este aspecto al decir que, para los directores, es más fácil generalizar a partir de sus propias experiencias y así replicar prácticas efectivas cuando cuentan con un marco conceptual que sustenta la toma de decisiones.

Entre las diversas estrategias encontradas en los programas, se destacan las redes de apoyo y el aprendizaje práctico que surge mediante el trabajo de tutorías (Darling-Hammond, 2007; Pont, Nushe y Moorman, 2008). En esta misma línea, Bush y Jackson (2002) subrayan la función positiva que cumplieron las tutorías y el apoyo en los establecimientos educativos según programas varios. Sin embargo, con respecto a las intervenciones en universidades, el efecto sería menor en comparación con los resultados que logran las tutorías y el acompañamiento directos en los niveles primario y secundario (Grissom y Harrington, 2010).

En concreto, Glatter (2009) refiere que la evidencia acumulada da cuenta de que la formación y el aprendizaje de habilidades directivas deben transitar hacia un modelo personalizado: en el lugar, centrado en procesos clave y haciendo foco en los equipos directivos; en contraposición a la formación tradicional estandarizada, fuera de la escuela, orientada hacia los contenidos y dirigida de forma exclusiva al director. Este autor sostiene que la vinculación que debería existir entre los contenidos y las habilidades, por una parte, y los directivos, por otra parte, es la adaptación a distintos contextos y a situaciones escolares, lo cual necesariamente supone trabajar sobre la base de la experiencia directa con posterior análisis y discusión de escenarios posibles entre quienes se están formando.

Se observa en la literatura abordada que existe una tendencia en el mundo que evidencia el trabajo en el diseño de programas los cuales determinan las funciones del líder escolar (Pont, Nushe y Moorman, 2008; Darling-Hammond, 2007; Elliott, 2009). El rol de guiar, preparar y entrenar en la formación y el aprendizaje de habilidades directivas deberían transitar hacia un modelo personalizado, centrado en procesos clave y haciendo foco en los equipos directivos, abandonando la idea tradicional que estaba orientada en los contenidos y dirigida de forma exclusiva al director.

3.2. CONTEXTO REGIONAL

Investigaciones recientes confirman la tendencia en cuanto a los sistemas de definición de tareas, formación, selección y carrera profesional de los directivos en la región (Ávalos, 2011; OREALC-UNESCO, 2014; Vaillant, 2011). En el relevamiento realizado por OREALC-UNESCO (2014), se indica que Colombia y Chile preceden los cambios desde principios del 2000, debido a la elaboración de estándares y de marcos de actuación para los directores de escuela, referencias que luego replicaron México y Perú en 2013.

Para el caso puntual de Chile, fue a través del sistema de «Alta Dirección Pública» (ADP)⁵ que los directores participaron de un proceso de formación riguroso, mediante un concurso para acceder al puesto y permanecer en él solo por tres años. La renovación del cargo sucede en función del mérito obtenido durante la gestión dentro de la institución educativa. Se destaca que uno de los incentivos que generan interés en participar de esta instancia es la apuesta del Estado en cuanto al incremento salarial que representa acceder a la dirección de una escuela (OREALC-UNESCO 2014).

Sobre este último aspecto, en Chile los salarios de los directivos pueden ser hasta un 200 % superior a los de otro docente frente al aula en iguales condiciones y dedicación. A su vez, Perú, México, Brasil y Colombia contemplan salarios diferenciales notorios para los directivos, mientras que, en la Argentina y el Uruguay, la mejora salarial no resulta significativa frente al cargo base del escalafón docente (OREALC-UNESCO, 2014).

Por su parte, en México, las modificaciones empezaron para el nivel medio y el superior en 2009, y para la carrera de maestros, en 2013 (Santizo, 2009).

Otro ejemplo que menciona el organismo es el de Brasil, donde varios estados aplicaron modelos de selección de directivos con participación de la comunidad educativa. La modalidad fue impulsada por la Ley de Directrices y Bases de la Educación (1996), sancionada en reemplazo de la existente en ese momento, según la cual primaba el clientelismo político en la elección de directivos. Junto a estos cambios, también se destaca la experiencia «*Escola de Gestores de Educação Básica*» (Scholze, De Almeida y Bianconcini, 2007).

⁵ El Sistema de «Alta Dirección Pública» (SADP) tiene como objetivo dotar a las instituciones de gobierno, a través de concursos públicos y transparentes, de directivos con probada capacidad de gestión y de liderazgo para ejecutar de forma eficaz y eficiente las políticas públicas definidas por la autoridad. Se creó en 2003, tras un acuerdo político-legislativo entre Gobierno y oposición, con el objetivo de aportar a la modernización y transparencia de la gestión pública.

En Perú, se creó el «Marco de Buen Desempeño y Formación para los Directivos», que consistió en la formación de tres años de duración para el acceso al cargo directivo (Rivas, 2015).

En Colombia, la Fundación Empresarios por la Educación lanzó el programa «Rectores Líderes Transformadores», llevado a cabo por organizaciones públicas y privadas en 2011 (Rivas, 2015).

Estos datos permiten afirmar que, en América Latina durante la última década, los directores comenzaron a ocupar un lugar cada vez más protagónico en las políticas educativas de los gobiernos. Sobre este aspecto, Rivas (2015) indica que se reformularon los concursos de acceso al cargo para convertirlos en meritocráticos y en democráticos. Además, se estableció una escala salarial que jerarquiza este rol y se revisaron los procesos y los contenidos en la formación (Rivas, 2015). Sin embargo, según OREALC-UNESCO (2014)⁶, no se han implementado políticas integrales a *largo plazo*.

La formación específica de equipos de supervisores y de directores fue tomando relevancia de acuerdo con la dificultad que adquirió progresivamente ejercer estos roles en los últimos años, en un contexto social complejo y cambiante, dominado por condiciones de vida fluctuantes y el avance de las nuevas tecnologías. Diversos procesos permiten inferir un contexto socioeconómico y cultural nunca antes visto, signado por la masificación escolar, la demanda social y el deterioro del entramado comunitario y los múltiples programas emanados de los ministerios —programas que aumentaron las responsabilidades de los directivos en detrimento del trabajo pedagógico—.

Frente a este escenario, Veeda (2016) explica que las nuevas responsabilidades tienen lugar en medio de condiciones laborales perjudiciales. Los directivos suelen trabajar en soledad frente a los emergentes cotidianos y sin contar con un reconocimiento salarial diferencial. En adición, es frecuente que se depositen sobre el equipo de conducción demasiadas expectativas y exigencias, como únicos actores dedicados a garantizar la gestión y la calidad educativa.

En cuanto a la capacitación de directores, Rivas (2015) propone que la tendencia cambió para bien en la región como consecuencia de procesos de capacitación más acordes a las realidades de cada país. También comenta una mejoría en lo que respecta a la selección de la carrera profesional, en los contenidos de la formación, en los marcos de actuación y en los concursos directivos. Rivas destaca, además, que se prioriza, en esta

⁶Cfr., Veeda, C. (2016). *¿Una bala de plata para mejorar la calidad educativa? La formación de los supervisores y directores de escuela. Lecciones de 15 programas de formación*. Documento de trabajo n.º 149. CIPPEC.

nueva etapa, el liderazgo pedagógico para dejar de lado la mirada tradicional del director como un simple gestor. A su vez, el autor señala que los directores actuales son vistos como potenciales articuladores de la mejora educativa con la mirada puesta, de forma especial, sobre los resultados concretos de aprendizaje de sus alumnos (2015, p. 141). La atención está colocada en lo pedagógico, con la exigencia de que el director observe clases, motive a los docentes y sea un líder positivo que promueva un clima escolar y de aprendizaje propicio, una variable central para lograr el proceso de mejora en la calidad educativa (LLECE-UNESCO, 2010b).

Existen contrastes con respecto a la composición de los equipos de liderazgo de las instituciones educativas. En Chile, la normativa no define el perfil del director ni la composición del escalafón jerárquico. En el Uruguay, los directores se denominan «maestros secretarios», en primaria, y «directores» y «subdirectores», en secundaria. En el Brasil, los equipos directivos están formados por un director y uno o más vicedirectores según la cantidad de secciones y de alumnos. En México, únicamente en los colegios secundarios existe el rol de subdirector, quien supervisa la tarea de los docentes. En Colombia, dentro del equipo directivo, se encuentra la figura del coordinador. En estos casos, existe un margen mínimo para ampliar las atribuciones pedagógicas de los directivos.

Los ejemplos mencionados contrastan con el caso de Perú, donde existen los roles del director y del docente de aula, nítidamente diferenciados y sin otros cargos similares; es decir, no es frecuente asociar la tarea del director a las ya existentes vinculadas a la administración y a la gestión en el cargo.

En la Argentina, se encuentra el puesto de director, mientras que el de vicedirector y el de maestro secretario dependen de la cantidad de alumnos en el establecimiento educativo. Por su parte, en educación media, la máxima autoridad, en algunas jurisdicciones, se denomina «rector» o «regente».

Murillo (2012) sintetiza, sobre la base de los aportes de SERCE⁷, las características principales que tienen los directores de las escuelas de la región:

1. La función directiva es ejercida mayoritariamente por mujeres. No obstante, se observa dispersión en las variables en los casos del Uruguay y de la Argentina, donde el 85 % son mujeres en comparación con México y Ecuador, países en los que las directoras son menos del 50 %.

⁷ Cfr. SERCE: *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo: los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*; reporte técnico (2009).

2. Los directores tienen un promedio de edad de 44 años.
3. La gran mayoría de los directores cuenta con estudios universitarios de grado, y un 20 %, estudios de posgrado, donde se destaca Colombia con más del 50 % en comparación con la Argentina, el Paraguay, El Salvador o el Uruguay, países con menos del 10 %.
4. La generalidad de los directores cuenta con una estabilidad indefinida en el cargo.
5. No todos tienen dedicación exclusiva, como sí sucede en México, en el Brasil o en Guatemala.
6. La distribución del tiempo laboral cubre una multiplicidad de tareas, donde predomina lo administrativo (25 %) y una baja asignación dedicada a lo pedagógico, a excepción de Cuba (Murillo y Román, 2013).

3.2.1. SELECCIÓN DE DIRECTIVOS EN LA ARGENTINA

En la Argentina, la carrera directiva fue regulada luego de la sanción del Estatuto del Docente Nacional en 1958, donde se consignaron los derechos y los deberes de los docentes. En este aspecto, se tienen en cuenta también los mecanismos para acceder al cargo. La normativa pone énfasis en regulaciones laborales y deja de lado aspectos técnicos que dificultan que el país tenga lineamientos sobre el rol del equipo de conducción de cara a la mejora escolar. De esta manera, el cargo directivo es solo una posición más dentro del escalafón docente. Dicho rol se encuentra focalizado en interpretar e implementar las regulaciones y las disposiciones ministeriales (Aguerrondo, 2011).

El relevamiento realizado por el Censo Nacional de Docentes (2004) permitió conocer algunas particularidades del perfil de los equipos directivos (MEN/DiNIECE, 2008a y 2008b).

- En la conducción, predominan las mujeres.
- El promedio de edad en el cargo es de 47 años.
- El promedio de edad de un directivo en la docencia hasta ascender al cargo ronda entre los 20 a 25 años.
- Solo dos tercios es titular, lo cual supone estabilidad en el cargo. El resto es suplente o contratado.
- La mayoría posee título de nivel superior no universitario, excepto en nivel medio, donde el porcentaje universitario asciende al 43 % promedio.

Asimismo, la experiencia en el país demuestra que organizar concursos requiere preparar jurados, consolidar criterios de evaluación y tener instancias claras de apelación y de procedimientos. Existe un riesgo si es que los concursos no se planifican con tiempo: que representen una instancia formal basada en criterios subjetivos a juicio y a consideración de evaluadores no calificados (Rivas, 2016).

La Argentina cuenta con veintitrés provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Cada jurisdicción dispone de una reglamentación y de una normativa que determinan el ascenso de jerarquía del personal directivo. El instrumento principal es el estatuto del docente de cada provincia, basado, a su vez, en el Estatuto del Docente Nacional – Ley 14.473 (1958). En estos marcos normativos, se regulan las condiciones laborales, la carrera docente y el proceso de ascenso de los directivos.

Un estudio de Mezzadra y Bilbao (2011) indica que la mayoría de las provincias posee un único estatuto para todos los niveles educativos, que rige la carrera docente y las formas de acceso al cargo directivo. Existen ejemplos en los que no se realiza una división específica para cada uno de los niveles educativos y otros en los que el estatuto jurisdiccional explicita el proceso de ascensos en forma general y, luego, las especificaciones de cada uno de los niveles. Los ejemplos para este último tipo de organización son la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Tucumán, Santa Cruz y Formosa. En otros casos, como Corrientes, Chaco, Mendoza y Río Negro, dentro del mismo estatuto, hay capítulos o títulos sobre cada nivel educativo, donde se explican los detalles y los procedimientos normativos para concursar en el cargo. En Córdoba y en La Rioja, coexisten dos estatutos diferenciados entre el nivel inicial, la primaria y el nivel medio o superior (Mezzadra y Bilbao, 2011).

Las investigaciones revelan que los concursos para docentes y directivos tienen dificultades para realizarse como lo establece la legislación de 1958, por lo tanto, durante décadas fue reemplazado en varias jurisdicciones por titularizaciones masivas. Esto significó decretar una norma para quienes ocupaban un cargo docente o directivo y que, de este modo, accedieran automáticamente al cargo sin ningún tipo de control.

En la Argentina, los supervisores y directores no suelen recibir la formación específica, ni como condición de acceso al cargo ni una vez en él. El ascenso a estos cargos se define por la antigüedad y las capacitaciones acumuladas —generalmente no específicas—, o por los concursos de oposición que no evalúan las múltiples capacidades requeridas (Veleda, 2016, p. 4).

Volviendo al Estatuto del Docente, el único marco legal concreto que regula la carrera profesional docente y los requisitos para el acceso al cargo de los directivos. En general se contempla algún aspecto vinculado con el concepto docente en los últimos tres

años frente a alumnos. La calificación efectuada puede oscilar entre «bueno», «muy bueno» o «regular», es decir, el acceso al cargo también está condicionado por el comportamiento en su desempeño profesional. En todos los casos, el concursante debe encontrarse activo en el cargo, frente al aula y no en tareas pasivas o con algún tipo de licencia. La antigüedad en el escalafón también tiene un valor distintivo según el marco normativo de las provincias.

Los concursos de ascenso se desarrollan en al menos dos etapas diferenciadas: una la revisión de antecedentes con relación a la antigüedad, a la formación, a la capacitación y a la trayectoria profesionales de los concursantes; la segunda, una prueba de oposición que consiste en un examen teórico y una instancia oral o coloquio, entrevista o defensa de una propuesta institucional, a excepción de la jurisdicción de San Luis, donde se realizan, desde 1990, concursos por región.

Durante el proceso del concurso, en todos los casos, existen diferentes autoridades que intervienen según cada instancia. Por un lado, las juntas de clasificación, cuya función se encuentra reglamentada por cada estatuto de las provincias, y se encargan de la revisión de los antecedentes de los concursantes y la elaboración del orden de mérito para el acceso a los concursos. Estos órganos colegiados de tres o cuatro miembros son nombrados por las autoridades ministeriales de cada provincia o elegidos por los docentes activos; y el mandato, por su parte, suele ser de cuatro años (Mezzadra y Bilbao, 2011). Por el otro lado, en una segunda instancia, intervienen los jurados, quienes deben expedirse sobre la aprobación o no de los concursantes en las pruebas de oposición. También son cuerpos colegiados, pero a diferencia de las juntas, se forman exclusivamente para los concursos del año precedente.

3.2.2. EL PROCESO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA ARGENTINA

Cuando se habla de «competencias directivas», se piensa inmediatamente en las características de las personas, relacionadas con la actuación y con el éxito en su lugar de trabajo. En este aspecto, se identifican la puesta en funcionamiento, en forma coordinada, de elementos cognoscitivos, actitudinales y procedimentales para resolver problemas concretos (Gairín, 2011).

El concepto «competencias» es utilizado en el campo de la formación profesional de apoyo en el sistema educativo. Detrás de dicha noción, existe una teoría psicopedagógica que se enfoca en el desarrollo de capacidades y que va más allá de

aprender contenidos, aunque estos estén presentes siempre en el momento de concretar esos saberes.

Las competencias destacan el carácter aplicativo de los aprendizajes. En el lenguaje ordinario, se dice que una persona es «competente» cuando es capaz de resolver problemas propios de su ámbito de actuación, poniendo de relieve cierto dinamismo de ese «saber hacer» adquirido gracias a la acción. En cambio, una definición formal de «competencia», frecuentemente utilizada, apunta a «la capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejo, movilizándolo y combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno» (OCDE, 2005, p. 3).

La formación por competencias en la Argentina, según (Aguerrondo, 2011), se encuentra fraccionada y desarticulada, dado que la Red Federal de Formación Docente Continua⁸ dejó de operar desde 2003. Una alternativa para la formación docente surgió luego de la promulgación de la Ley de Educación Nacional en 2006⁹, que estableció crear el Instituto Nacional de Formación Docente¹⁰, cuya misión principal fue la de establecer el marco normativo para la formación docente inicial. Del informe de Aguerrondo, se deduce que la formación de directivos pareciera carecer de una estructura sostenible dentro del sistema; de hecho, existen debilidades a causa de la falta de lineamientos concretos, normativa, reglamentación, metas, objetivos y, sobre todo, las ofertas formativas.

Las necesidades de formación de directores y de supervisores abarcan dimensiones variadas. Una parte, comprendida por las políticas educativas y por los marcos legales y, otra, referente a la gestión pedagógica, rutina, responsabilidades administrativas o relación con la comunidad. En todos estos aspectos, los equipos directivos carecen de formación, incluso en aspectos vinculados directamente al rol, como las dimensiones normativa y administrativa (DiNIECE y Ministerio de Educación de la Nación, 2008).

⁸ La Red Federal de Capacitación Docente es el dispositivo a través del cual, en la década de 1990, el Ministerio de Cultura y de Educación de la Nación, en coordinación con el Consejo Federal de Cultura y Educación, intentó desarrollar una política en torno a los saberes y capacidades de los docentes. En escasos años, el Estado nacional y los estados provinciales implementaron una estructura organizativa, que alcanzó, con cursos de capacitación, a una parte importante de los docentes del Nivel Inicial y los dos primeros ciclos de la Educación General Básica y, en menor medida, al resto del sistema.

⁹ La Ley de Educación Nacional (N.º 26.206) fue sancionada el 14 de diciembre del 2006 y tiene por objeto regular el ejercicio del derecho a enseñar y a aprender, consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella.

¹⁰ El INFDC planifica y ejecuta, junto a las veinticuatro jurisdicciones, políticas de formación docente inicial y continua de calidad que impacten en la mejora de los aprendizajes en el marco del Plan Nacional de Formación Docente (Resolución 286/16 del Consejo Federal de Educación).

En este contexto, puede encontrarse un universo de propuestas de formación promovidas por los Ministerios de Educación de cada jurisdicción del país, por universidades públicas y privadas, por ONG, por fundaciones o por empresas (estas últimas realizan su aporte desde la concepción de Responsabilidad Social Empresaria).

En este sentido, Veleda (2016) analiza una serie de experiencias para el CIPPEC, donde revela que las universidades y los gobiernos tienden a brindar una formación general, teórica e integral, que sería la adecuada para el trayecto de formación inicial teniendo en cuenta los desafíos de los cargos jerárquicos. El otro universo estaría integrado por las fundaciones y por las organizaciones no gubernamentales enfocadas en la formación permanente porque utilizan evidencia sobre los resultados de aprendizaje, es decir, que se concentran en los desafíos que se presentan en la práctica (Veleda, 2016).

En el siguiente cuadro se explican las características particulares de nueve jurisdicciones en la formación de directivos, desde el aporte de Aguerro (2011). Las provincias relevadas utilizan diferentes modalidades para realizar los concursos que van desde la capacitación presencial hasta la instancia virtual. En todos los casos los jurados juegan un papel importante en cuanto a la decisión final y la organización de los concursos.

| | |
|---------------------------------|--|
| Ciudad Autónoma de Buenos Aires | Se realiza un curso previo durante un mes, organizado por el Ministerio de Educación, con una validez de tres años. También existe un postítulo de 400 horas presenciales y virtuales de dieciocho meses de duración en la escuela de capacitación. Existen dos instancias, una de observación y de redacción de un informe y otra oral, referidas al rol de un directivo. |
| Provincia de Buenos Aires | Se desarrolla una prueba de oposición y una observación en una escuela seleccionada por el Jurado. Los aspirantes concurren previamente, realizan un diagnóstico para luego presentar un proyecto institucional y su correspondiente defensa. |
| Chaco | El Jurado organiza los cursos de formación para los aspirantes. |
| Córdoba | Existe un instituto superior de capacitación. El postítulo «Conducción y Gestión Educativa» se dicta de forma presencial y virtual durante un año. La prueba de oposición propuesta por el Jurado plantea una situación problemática práctica. |
| Entre Ríos | Dicta cursos introductorios sobre gestión. |
| Jujuy | Se realiza un curso de formación y una instancia de observación en dos fases, observación y residencia de dos días. En la última etapa, se lleva a cabo una observación de clases y una devolución en reunión de personal, además de estar a cargo de la institución. |

| | |
|-----------|---|
| Mendoza | Existe una etapa de residencia de tres semanas en nivel secundario. La institución es seleccionada por sorteo y teniendo en cuenta la residencia del docente. El Jurado evalúa mediante visitas periódicas. |
| Rio Negro | Capacitación presencial y virtual optativa, denominada «Gestión de las Instituciones Educativas», coordinada por las Universidades del Comahue y de Río Negro. |
| San Luis | Etapa de residencia en la institución. El personal titular del establecimiento eleva un informe al jurado. |

Cuadro de elaboración propia con datos aportados por Aguerro (2011, p. 15).

Sobre la base del histórico proceso de selección de directivos en la Argentina y los nuevos desafíos que ellos deben afrontar, un estudio del CIPPEC realizado en 2011 sugiere una serie de propuestas con el objetivo de mejorar esta instancia:

1. Definir criterios para la elección de candidatos teniendo en cuenta determinadas competencias como las siguientes:
 - Capacidades para liderar procesos de mejora pedagógica.
 - Capacidad de fomentar relaciones humanas y un clima de convivencia con todos los actores de la comunidad.
 - Capacidad para gestionar recursos y tiempos.
 - Una visión de justicia educativa¹¹ acorde a la definición integral del Derecho a la Educación.
 - Capacidad para abrir y articular la escuela con el medio local.
 - Conocimiento del contexto.
2. Incorporar la observación de prácticas o la evaluación de la experiencia previa en proyectos educativos en el proceso de evaluación. La investigación ha demostrado que los antecedentes académicos o experiencia previa no son suficientes; para obtener evidencia, se necesita implementar residencias en las escuelas y presentar proyectos institucionales, entre otros instrumentos.
3. Fortalecer las competencias de los miembros de los jurados de selección. Los miembros del Jurado deberían conocer y acordar los lineamientos que definan las

¹¹ La justicia educativa es una perspectiva desde donde discutir la relación de la educación y la sociedad y de cómo la educación reproduce o combate las desigualdades sociales desde una perspectiva política y, en este sentido, utiliza no solamente herramientas de diagnóstico, sino también propuestas. Es una intersección entre la sociología de la educación, que tradicionalmente se ocupó de hacer diagnósticos, y la filosofía política, que se ocupó de pensar teóricamente la justicia aplicada al campo educativo. En concreto, la justicia educativa busca alternativas no didácticas ni pedagógicas, sino políticas, que tienen consecuencias sobre las pedagogías, que permiten atacar y revertir el diagnóstico muchas veces pesimista (y que de tan pesimista se convierte en un obstáculo), de las perspectivas críticas de la sociología de la educación (Rivas, 2015).

características de un director eficiente y eficaz de escuela, además de comprender los criterios y las evidencias de la evaluación propuesta.

4. Implementar un postítulo u otras opciones formativas sobre gestión pedagógica institucional. La función directiva requiere habilidades y competencias diferentes a las del aula. Y esto exige, asimismo, una formación específica su trayecto formativo.
5. Elaborar un programa para directores noveles.
6. Revalidación periódica del cargo. Habría que realizar evaluaciones periódicas sobre la gestión para el proyecto institucional en función de las necesidades que surjan en el tiempo. El cargo debería ser revalidado luego de un tiempo, por ejemplo, cinco años. Esto no implica volver a concursar, sino someter a evaluación el trabajo realizado en una instancia formal y repensar las estrategias a implementar para lograr mejoras (Mezzadra y Bilbao, 2011).

Volviendo a las propuestas que ofrece el Estado, pareciera que hasta ahora han sido insuficientes, teniendo en cuenta la importancia que implica la formación del equipo de conducción de una institución educativa. A pesar de que existen ofertas puntuales del Ministerio de Educación Nacional, como seminarios en diferentes modalidades, la oferta global sigue siendo escasa. Los estados provinciales fueron actuando según sus necesidades específicas, generando capacitaciones previas o trayectos de formación de pocos meses para el ascenso al cargo de conducción. Un ejemplo elocuente es el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde el Ministerio de Educación e Innovación organiza, en el marco de lo reglamentado en el Estatuto del Docente y la COREAP¹², un curso de capacitación semestral en la modalidad presencial y virtual, previo al concurso de oposición organizado por las Juntas de Clasificación en cada nivel educativo.

En esta jurisdicción, la Escuela de Maestros¹³ ofrece diversos trayectos de formación orientados a los equipos directivos, tales como el «Programa de Formación en Liderazgo y Gestión», una «Actualización Académica para Directivos Noveles» y el «Programa Directivos en Práctica». Además, se organizan talleres de capacitación en

¹² La Comisión del Registro y Evaluación de Antecedentes Profesionales (COREAP) está integrada por tres miembros con especialización y con trayectoria en las áreas jurídica, administrativa y docente. Son designados por el Poder Ejecutivo, con acuerdo de la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires

¹³ La Escuela de Maestros (exCEPA) es un espacio público de formación permanente para docentes, que depende del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Fue fundada en 1984 y hoy es uno de los principales centros de formación docente continua de Latinoamérica.

Normativa Estatutaria y un curso obligatorio semestral de ascenso para directivos en todos los niveles organizados por la COREAP, la comisión que reemplaza a las juntas de clasificación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde 2015.

Asimismo, en la Argentina se observa que el cargo del director goza de estabilidad, lo que en la jerga docente se denomina «titularidad», es decir, la seguridad de permanencia en el cargo hasta la jubilación del docente. Por este motivo, los directivos ascienden por concurso o no, dependiendo de las jurisdicciones, y permanecen de forma indefinida sin necesidad de que exista una instancia de revalidación del cargo. Solo la provincia de San Luis tuvo un intento mediante la ley 5.096, que establecía, entre 1996 y 2006, un término de dos a cuatro años en el cargo directivo, pero no tuvo éxito dado los enfrentamientos sindicales y la propia resistencia de un sistema que durante años mantiene un tipo de estructura que pareciera ser inalterable. Todas estas dificultades también se repiten en el resto del país, las débiles decisiones políticas y el desinterés por aplicar reformas consistentes en el tiempo terminan por originar una fuerte resistencia en docentes y en sindicatos.

En consecuencia, la necesidad de establecer sistemas de evaluación de desempeño docente y de los equipos directivos para determinar el proceso de evaluación de competencias sigue siendo una deuda pendiente para las necesidades urgentes de los lineamientos políticos ministeriales.

3.2.3. EL PROGRAMA «DIRECTORES: LÍDERES EN ACCIÓN» [DLA]

Este Programa, en sus inicios, buscó cumplir con la idea de formar directores de calidad, además, pretendió apoyar el armado y la implementación de planes de mejora concretos. También habilitó un espacio de estudio sobre el contexto del acceso al cargo directivo y la formación de directores a nivel nacional. Otra finalidad, asimismo, fue proyectar el crecimiento del Programa con la mirada puesta en progresos en la capacitación de directores en la provincia de Buenos Aires y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Los participantes constituyeron un grupo de ochenta y uno supervisores y cuatrocientos setenta y siete directores y vicedirectores de escuelas primarias y secundarias, públicas y privadas a nivel nacional. En esta instancia nos ocuparemos del programa DLA que se realizó en la Ciudad de Buenos Aires. La asistencia a la capacitación fue voluntaria y se desarrolló durante una semana intensiva, por un lado, y durante una jornada, por el otro, en el *campus* de la Universidad de San Andrés y, luego,

continuó a lo largo de ocho meses de forma virtual-remota, para concluir, finalmente, con una nueva jornada presencial como cierre. Todas las etapas, juntos a los encuentros virtuales y presenciales hicieron que el programa dure un año calendario.

Este Programa tuvo como premisa el desarrollo profesional mediante la capacitación a directores. Procuró generar significados y prácticas que respondieran a los desafíos que exige la gestión de las escuelas en la actualidad.

La etapa de formación presencial abarcó una semana intensiva de duración donde los directores se ausentaron de sus puestos de trabajo para abocarse exclusivamente al Programa. Dicha etapa se distribuyó en módulos de cuatro horas de duración, haciendo foco en temas específicos, un tema por la mañana y otro por la tarde.

La oportunidad consistió en reflexionar junto a colegas y a especialistas acerca del rol de liderazgo y de los retos de la educación actual:

Los equipos directivos en general trabajan atrás de las urgencias cotidianas. Me parece que lo más interesante de lo que sucede esta semana es poner a disposición un momento para parar la pelota de esa vorágine cotidiana. Que se posicionen ellos en el lugar de alumnos. La pregunta es cómo aprendemos los que enseñamos (Abregú, *apud* Veleda y Achával, 2016).

La modalidad virtual del programa DLA abarcó dos meses de trabajo en los cuales los directores podían elegir un tema de clima escolar guiados por una tutora. Además, se reflexionó acerca de la implementación de los contenidos trabajados en la capacitación presencial. Asimismo, una de las actividades propuestas fueron los foros de discusión, donde especialistas de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés iniciaban un debate, y los directores lo continuaban.

Luego se propuso una segunda instancia virtual para el trabajo colectivo con la mirada puesta en el plan de mejora escolar y en los aspectos técnicos de su elaboración. En esta instancia, el nuevo foro también tuvo una duración de dos meses y terminó, de parte de los directores, con la formulación de un plan de mejora y la consiguiente devolución personalizada, con interrogantes y con sugerencias, para favorecer la propuesta, a cargo de los especialistas.

En otro momento, se realizó un nuevo encuentro presencial con el objetivo de retomar lo abordado en el módulo de mejora y profundizar aspectos pendientes, con la misma modalidad que la semana intensiva, o sea, dinámica de taller.

La decisión de adoptar tanto la capacitación presencial como la plataforma digital permitió que los directores reflexionaran de forma constante sobre sus prácticas cotidianas, sobre las concepciones del rol del alumno y sobre las formas de enseñar, entre otros temas relevantes. Las instancias de seguimiento virtual, en particular, promovieron

el análisis en un contexto distinto, ya que los directores pudieron retomar su gestión cotidiana (Beech, Savransky, D'Agostino, Insua, 2015).

Y en una etapa ulterior, se llevó a cabo una jornada de intercambio de experiencias, donde los directores debieron presentar experiencias exitosas en la implementación de las estrategias de gestión. Ellos participaron como expositores de un trabajo escrito, evaluado previamente por los especialistas del Programa.

Según los datos aportados por el informe final del programa DLA (Beech, Savransky, D'Agostino, Insua, 2015) hasta el 2014, se había capacitado a 477 directores y vicedirectores y a 81 supervisores, llegando a un total de 558 actores.

El documento destaca que el programa contó con objetivos explícitos, como los siguientes:

Que los directores:

- Diseñen, junto a sus equipos, un plan de mejora escolar, con objetivos reales y con líneas de acción a corto, a mediano y a largo plazo teniendo en cuenta los indicadores respectivos.
- Fortalecer su rol pedagógico para orientar a los equipos docentes.
- Promover el desarrollo de comunidades de aprendizajes (Beech, Savransky, D'Agostino, Insua, 2015).

Teniendo en cuenta estos objetivos y para poder profundizar un poco más en las evidencias detectadas por el programa DLA, se aborda este aspecto en base al análisis final elaborado por la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés [disponible en Beech, Savransky, D'Agostino, Insua, 2015] el cual indica que se hicieron observaciones en las instancias de capacitación, Sobre la capacidad del programa DLA para fortalecer el rol pedagógico y la gestión de los directores.

En cuanto al propósito de brindar estrategias a los directores para la gestión institucional, se encontró una valoración positiva hacia las herramientas y las estrategias aprehendidas en DLA. Los directores reconocieron que los materiales ofrecidos sobre clima escolar, liderazgo, aulas heterogéneas, trabajo en equipo y mejora escolar fueron provechosos.

Asimismo, el estudio comunica que la didáctica virtual permitió el trabajo en profundidad y la adquisición de mayor confianza y de seguridad para hacer aplicaciones en las escuelas.

A fines de empoderar a los miembros de la comunidad y conseguir una institución eficaz, se observa la perspectiva del liderazgo distribuido centrado en la tarea pedagógica

y en la necesidad de darles entidad a los equipos. Desde el módulo propuesto por DLA, se buscó puntualmente operar sobre el liderazgo influenciador y situacional.

Sin embargo, se detecta que, a pesar de que los directores manifiesten haber incorporado la visión de liderazgo, parecería que existen obstáculos dentro del sistema educativo que dificultan el desarrollo de conducciones con la mirada puesta en la mejora escolar. Sobre esta cuestión, los directores sostienen que deberían ocupar su tiempo en observaciones de clase, corrección de planificaciones, retroalimentación de los docentes, reuniones con el grupo pedagógico para discutir temas vinculados a la enseñanza, ya que la mayor parte del tiempo la dedican a la tarea administrativa y a las contingencias diarias. Así, pues, el impedimento recurrente de los directores para trabajar con sus equipos pareciera ser la falta de tiempo, con la desatención de aspectos ligados a la enseñanza y al aprendizaje como consecuencia. Al respecto, también sobresale el grado de rotación en los cargos docente y el sistema de licencias, lo cual dificulta aún más generar comunidades de aprendizaje y sostener este trabajo en el tiempo (Beech, Savransky, D'Agostino, Insua, 2015).

Para la elaboración del plan de mejora escolar, donde debían contemplarse objetivos reales y líneas de acción basadas en indicadores concretos, el Programa centró su trabajo sobre el plan de mejora particular de cada director. De este modo, se generó un espacio virtual de seis meses de duración para la asistencia, más una jornada intensiva dedicada solo a plan de cada directivo.

El análisis de esta instancia evidenció dos ejes de acción relacionados con el plan de mejora. Por un lado, una labor reflexiva vinculada al sentido del plan en sí, dirigida a desmitificar la presentación de un mero «documento burocrático». Por otro lado, se observó la concienciación de los directores sobre la funcionalidad del plan de mejora como herramienta fundamental para la gestión escolar.

De acuerdo con el informe final del programa, a partir de la revisión de los planes presentados por los directores, puede observarse la alineación con la propuesta del DLA. Los tópicos abordados giraron en torno a la deserción y a las dificultades de aprendizaje, es decir que los problemas elegidos afectan al aprendizaje de los alumnos y a las condiciones básicas para alcanzarlo. En este marco, existen inconvenientes para que los directores puedan definir los indicadores de gestión y de puntos llegada y cuestiones relacionadas a la evaluación, al monitoreo y a los avances del plan de mejora.

Otro aspecto relevante que surge del informe final del programa es el trabajo en la modalidad taller para vincular la teoría y la práctica, lo cual les permitió a los participantes intercambiar experiencias, dialogar, discutir y reflexionar.

El Programa también buscó desarrollar la capacidad de generar redes de aprendizaje entre los directores para el trabajo colectivo y el intercambio entre colegas e instituciones. El simple hecho de reunir a directores durante una semana intensiva fue una modalidad que fomentó el intercambio y la consolidación de vínculos entre ellos.

Muchos docentes se sienten aislados de sus colegas. Se pasan el tiempo solos con sus alumnos o están solos para planificar y evaluar. Sin embargo, la evidencia muestra que las interacciones entre los docentes son fundamentales para el mejoramiento de la práctica y para favorecer la mejora en los aprendizajes (Stoll y Seashore, 2007; Louis, 2007).

En cuanto a la decisión de elegir a directores de una misma jurisdicción, ella resultó oportuna, ya que colaboró en la conformación de grupos y facilitó el entendimiento mutuo para trabajar en contextos políticos similares y así posibilitar la continuidad del intercambio luego de la capacitación.

Por su parte, la instancia virtual también favoreció la creación de redes desde la plataforma, conectando a todos los directores en un mismo sitio. Sobre este punto, el informe del Programa destaca la idea de crear una comunidad para aprender de manera colaborativa y ayudarse mutuamente a mejorar la gestión. Las escuelas no deben trabajar solas en el proceso de mejora, enfatiza el análisis. Resulta relevante garantizar la existencia de comunicaciones entre instituciones con el propósito de potenciar el aprendizaje profesional.

En concreto, se evidencia que el Programa permitió, mediante la modalidad de talleres, que los directores se conozcan, intercambien experiencias, opiniones e ideas. El *campus* virtual y las jornadas de comunicación de experiencias ofrecieron a los directores, además, la ocasión de meditar sobre sus propias prácticas y las actitudes necesarias para la generar redes de aprendizaje con los directivos. Se valora que, en muchos casos, los directores comenzaron a conectarse entre sí efectivamente, a tener reuniones sistemáticas y periódicas y a armar proyectos para sus instituciones en conjunto de manera autónoma.

Entre las conclusiones finales, el programa DLA se alineó a la literatura internacional de la mejora escolar. Y se estima positivamente la alta valoración del mismo por parte de los directores, destacándose la movilización y la motivación para implementar lo aprendido.

Se evidencian también avances en términos de concientización en temas como liderazgo pedagógico, trabajo en equipo, clima escolar y aulas heterogéneas.

En resumen, el Programa estima de forma positiva la estructura implementada con la semana presencial intensiva, la articulación entre la teoría y la práctica y el reconocimiento de los saberes previos de los directores. El clima generado por especialistas modelando la experiencia también sobresale en el informe final como un logro, porque permitió la apertura de parte de los directores, la vinculación con colegas de otras instituciones, analizar problemas comunes y continuar el camino de la capacitación para la mejora en las escuelas (Beech, Savransky, D'Agostino, Insua, 2015).

DLA es un programa que motiva a los directores a implementar lo aprendido durante la capacitación y ofrece herramientas para conseguirlo. No obstante, en este camino que evidencia tener buenas intenciones hacia la mejora escolar, aparecen las dificultades que estructuralmente enfrenta el sistema educativo, como la falta de tiempo, excesivas tareas administrativas dirigidas al equipo directivo, ausentismo docente... Probablemente, como lo sugiere la experiencia, el Programa habría de ser abordado en términos de política pública.

En líneas generales los directores que participaron de la experiencia DLA, un programa con objetivos ambiciosos que hace foco en la Mejora Escolar, manifiestan estar satisfechos y sorprendidos por la forma en que fueron recibidos, capacitados y la calidad de los profesionales. Destacan en el informe final del programa, los prejuicios en el imaginario popular docente, sobre una capacitación organizada en una universidad privada. Sin bien los directores observan positivamente la organización de las jornadas y los contenidos trabajados, también expresan que es la primera que existe un trabajo entre una universidad y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Este factor también le otorga al programa un elemento sorpresa a su favor y a los participantes también, dado que antes no existió nada parecido. Podría decirse que la combinación de ambos factores tuvo como consecuencia una elevada expectativa de los participantes y la alta valoración del programa DLA.

Entre las capacidades que DLA intenta establecer sus bases como forma de trabajo sistemática en los equipos directivos se prevalecen:

- a) El rol pedagógico haciendo foco en la enseñanza. Si bien los directores admiten que existe una la tarea administrativa y burocrática que atender, como también la demanda de asistencia social en el contexto de comunidades educativas vulnerables, la mirada en el aspecto curricular prevalece por sobre el resto.

- b) La práctica reflexiva entre docentes, parece ser una modalidad compleja y que interpela a los actores de las instituciones educativas cuando deben mirar sus prácticas, reformularlas o resignificarlas para la mejora de los aprendizajes.
- c) Acompañamiento del equipo directivo en el asesoramiento pedagógico a docentes. En los testimonios de los directos se infiere que existe, explican en algunos casos como se realiza, pero no hay evidencia del registro de observación de clases en forma sistemática, pareciera que el acompañamiento sucede, pero el recorrido hacia la retroalimentación de la práctica entre pares no logra sostenerse en el año. En este aspecto podemos reflexionar que Instalar la observación de clases como práctica periódica en la escuela no resulta fácil, ya que implica poner en cuestionamiento uno de los componentes de la cultura escolar: el aislamiento de cada docente en su aula (Viñao, 2002), es un lugar considerado el santuario íntimo e intocable del programa institucional de la escuela moderna (Dubet, 2002).
- d) Propiciar el trabajo colaborativo propiciando el liderazgo distributivo. Si bien es una práctica que el programa intenta encaminar en el trayecto de formación, no se observa continuada en cuanto delegar responsabilidades en la gestión del Plan de Mejora por ejemplo la creación de un equipo promotor formado por maestros de ambos ciclos, que monitoree el Proyecto Escuela.
- e) Elaborar el plan de mejora basado en indicadores comprobables. En este aspecto se puede resaltar una fortaleza del programa. la modalidad de trabajar mediante un diagnóstico que produce información precisa basada en evidencia le otorga al recorrido virtual una capacidad sostenida en el tiempo por un grupo directores que decidieron permanecer en el programa luego de la capacitación intensiva. A pesar de los emergentes en sus escuelas pudieron sostener la formación quizás no lo hizo la misma cantidad que en el inicio, así lo indica el informe final de la investigación, donde también se remarca la dificultad para la entrega del Plan de Mejora en los tiempos requeridos por el programa.

Respecto a la instancia virtual, se infiere que aporta escasa información al programa, en contraposición a los encuentros presenciales, pareciera ser que en este aspecto la debilidad en DLA se encuentra en la forma de implementación en cuanto al tiempo establecido, quizás extenso y para los participantes se ve superado por las urgencias cotidianas en las

escuelas. En términos prácticos, el inusual ejercicio de los directores para establecer intercambios virtuales.

La presente investigación intenta tomar como referencia los principales hallazgos descritos en el informe final del programa. Utilizar como punto de partida, en función de los objetivos propuestos, para indagar de qué manera estos aspectos se encuentran alineados con el problema planteado en el capítulo I.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA DE TRABAJO

4.1. MARCO METODOLÓGICO

La investigación que propongo realizar fue abordada mediante la estrategia cualitativa, tiene como objetivo comprender las prácticas y el significado que le otorgan los directores a la gestión escolar de los establecimientos educativos que gestionan.

Para abordar el problema de investigación entrevisté a diez directores de escuela de la Ciudad de Buenos Aires. Los directivos fueron elegidos por haber asistido al programa DLA, donde también participé en la semana intensiva y el seguimiento anual virtual y presencial. Teniendo en cuenta la proximidad con los participantes del programa y su voluntad para recibirme en las escuelas, pude realizar las entrevistas.

Otro aspecto a destacar para la selección de directores, fue el contacto con otros participantes del programa en reuniones distritales, que también habían participado en DLA, pero en otras cohortes. Durante esas reuniones y en varias oportunidades manifestaron empatía por el programa y para contar lo que estaba sucediendo en sus gestiones, por este motivo tomé la decisión de incluirlos en la lista de entrevistados.

El modo de selección no fue arbitrario, más bien tomé la decisión de elegirlos por propia voluntad y porque además tenían una visión positiva sobre el programa. En ese sentido el análisis de la investigación no debería ser leído como una evaluación representativa del programa, ya que, del universo de participantes de DLA, podrían haber sido directores que no estuvieron satisfechos y no fueron entrevistados o porque tampoco quisieron hacerlo. En ese sentido lo que esta investigación intenta aportar es una mejor comprensión de las perspectivas de aquellos directores que se vieron motivados por el programa y lo valoran en términos de los cambios que pudieron hacer en sus escuelas a partir de la capacitación y el acompañamiento durante y en los años posteriores.

El diseño del instrumento estuvo pensado en tres momentos. En una primera instancia las preguntas fueron realizadas sobre aspectos generales del sistema educativo, acceso al cargo y carrera directiva. A continuación, las preguntas fueron específicas en cuanto a los contenidos aprendidos en el programa DLA y el aprovechamiento que pudieron darle en

la práctica cotidiana. En un tercer momento se profundizó sobre las capacidades propias del rol directivo, el plan de mejora.

A continuación, se abordará la estrategia metodológica utilizada para analizar las percepciones de los directores sobre su trayecto formativo, los aportes del programa DLA y otras instancias de formación en su práctica diaria. En una primera parte, se establecerán los criterios teóricos que fundamentan la metodología para identificar las percepciones de los directores. En una segunda instancia, se presentarán los elementos principales del diseño de la investigación empírica para analizar los aportes de los directores. Finalmente, se especificará la metodología utilizada para identificar capacidades y habilidades en la práctica de la gestión directiva.

4.2. CRITERIO Y SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES.

Se realizaron 10 entrevistas en total. La selección de casos se realizó con el objetivo de llegar a la comprensión en profundidad del fenómeno en particular, no se buscó la representatividad. Se seleccionaron a los sujetos de estudio, los directores, considerando que se utilizarían los discursos de estos para poder conocer el significado que le otorgan al fenómeno de estudio: la forma en que interpretan su rol como directores y las prácticas de gestión escolar en las escuelas. Se buscó retomar el diálogo con esos directores que habían asistido al programa DLA y que habían compartido mayor interés respecto a inquietudes sobre temas de gestión. A priori era factible suponer que éstos tenían una valoración positiva del programa y que habían hecho un intento por re-pensar su rol y por traducir en prácticas concretas, algunas de las herramientas ofrecidas por el programa DLA. En este sentido, resulta importante destacar que no se trata de una investigación que intenta entender cómo el colectivo de directores que participaron del programa evaluaron al mismo. Una investigación de estas características ya fue realizada con anterioridad y fue un insumo para este trabajo (Beech, Savransky, D'Agostino, Insua, 2015). Seleccionar intencionalmente a directores que a priori suponía que habían intentado utilizar las herramientas recibidas, permitió centrar el foco de esta investigación en ese proceso de traducción.

Además de lo mencionado anteriormente, los criterios para seleccionar a los directores fueron los siguientes:

- 1- Directores que habían participado en la formación intensiva semanal propuesta por el programa DLA y el seguimiento virtual de un año.
- 2- Directores que fueran de nivel primario de la ciudad de Buenos Aires.
- 3- Directores de escuelas primarias que tuviesen entre 1-4 años de ejercicio en el cargo.

4.3. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN ESTUDIADA

La población estudiada está formada por diez directores de escuelas estatales de nivel primario, de los Distritos escolares que comprenden los siguientes barrios en sectores urbanas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires¹⁴: Distrito escolar 6; Once, Almagro, Boedo, Distrito escolar 8; Caballito Sur, Almagro, Parque Chacabuco, Distrito escolar 11; Flores Sur y Floresta Sur, Distrito escolar 13; Mataderos, Parque Avellaneda, Distrito escolar 14; Paternal, Chacarita y Agronomía y Distrito escolar 15; Villa Urquiza y Saavedra. Los alumnos de las escuelas donde trabajan los directores seleccionados provienen del radio de barrios que comprenden los distritos escolares y en menor medida, de la provincia de Buenos Aires, sobre todo en el caso de los barrios cercanos a provincia de Buenos Aires como Coghlan, Saavedra, Villa Urquiza y Villa Pueyrredón, Chacarita y Villa Crespo, que limitan con los partidos de Vicente López, Tres de Febrero y General San Martín. La clase socioeconómica es media, con familias que cuentan con trabajos formales y, en menor porcentaje, con trabajos informales. Las problemáticas frecuentes que manifiestan los directores informalmente están relacionadas con la poca asistencia de las familias a la escuela por temas laborales, ingreso y retiro tarde de alumnos, falta de compromiso para el trabajo en conjunto con la institución educativa en las dificultades de aprendizaje de los niños y la conformación de la asociación cooperadora por escasa participación de las familias.

¹⁴ Los Distritos escolares en CABA suman veintiuno en total y las escuelas primarias pueden estar ubicadas en más de un barrio.

4.4. LA ENTREVISTA

La entrevista en profundidad en la investigación permitió obtener un acercamiento al discurso de los directores en su contexto, no un discurso aislado sino un habla social contextualizada. La estructura de este texto discursivo narrado es lo que se utilizamos para comprender el significado que los directores le dan a sus prácticas de gestión escolar y su relación con el programa DLA. Las entrevistas fueron realizadas entre el segundo semestre de 2018 y el primer bimestre de 2019, previa cita con los directores en la institución educativa. Se destaca la predisposición y el compromiso de los directivos para compartir su experiencia y su percepción sobre la función de la labor en conducción. Además, se logró establecer empatía y se obtuvo un clima de confianza en cada intercambio mediante una dinámica de preguntas cortas para intervenir lo menos posible; cuando la intervención ocurría, era solo para encauzar la conversación y propiciar que los directores pudieran compartir una visión amplia de los temas abordados¹⁵.

La participación de los directores de escuela se dio, mayoritariamente, en el contexto de la segunda etapa del ciclo lectivo 2018, con el año en curso, llevando adelante una fase avanzada del proyecto escuela planteado a inicios del mismo y también un cierre respectivo hacia el final, con las intervenciones que implican desde la gestión del equipo de conducción y la participación activa de los docentes de las instituciones. Se destaca la predisposición de los directivos para encarar las entrevistas dado el arduo trabajo cotidiano y los emergentes que suelen tener las escuelas diariamente.

La segunda tanda de entrevistas realizada a principios de 2019 se llevó a cabo en un contexto de preparación para el inicio del ciclo lectivo en óptimas condiciones, en el principio de la propuesta de plan de mejora y la evaluación previa de lo trabajado durante el año anterior. Se observa en los directivos una actitud más relajada con respecto a los de la primera tanda.

La entrevista es una técnica cualitativa que permite obtener información de una manera cercana y directa entre el investigador y el sujeto de investigación (Hernández, 1999). Se define como el proceso de interacción entre el entrevistador y una persona que responde a preguntas orientadas a obtener la información necesaria para alcanzar los objetivos planteados en un estudio. Esta conversación puede darse de acuerdo con dos

¹⁵ Se adjunta guion de la entrevista en el anexo.

modalidades: una formal y otra informal, que corresponden al tipo de metodología utilizada en investigación social, estructurada y no estructurada.

En esta investigación, la entrevista, como técnica para obtener información, permitió generar un diálogo ameno para conocer el desempeño del trabajo directivo. En este caso, aquella fue de tipo formal, ya que se estableció un encuentro con los directores seleccionados, solicitando su participación en un día y en una hora pautada, donde se realizaría la comunicación para la cual se elaboró un guion. En esta línea Alonso (1998), Marradi, Archenti y Piovani (2006), definen la entrevista en profundidad como “una conversación entre dos personas dirigida y registrada por el investigador con el fin de favorecer a la producción del discurso conversacional continuo, con una cierta línea argumental por parte del entrevistado, acerca de un tema de interés definido en el marco de la investigación” (Marradi, Archenti y Piovani, 2006:2016). Los autores expresan que el intercambio de ideas que se produce en esta clase de entrevistas no se expresan solamente acontecimientos vividos sino la verbalización de una apropiación individual de la vida colectiva (Alonso (1998) en Marradi, Archenti y Piovani, 2007:2019).

La estructuración de las entrevistas contó con preguntas ordenadas por tema para conocer la opinión de los directores sobre los aspectos clave del programa DLA. Cada entrevista se inició con una breve presentación en la que se le informó al director de escuela la finalidad y los temas a abordarse, teniendo en cuenta el recorrido del programa DLA y el marco teórico adoptado para este trabajo de la UNESCO en la investigación “Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región” (2014), desarrollado en capítulo II. Ellos fueron los siguientes:

- **Carrera directiva.**
- **Gestión estratégica y de resultados**
- **Gestión pedagógica.**
- **Gestión administrativa y recursos.**
- **Liderazgo distribuido.**
- **Generación de condiciones organizacionales.**

4.5. CRITERIOS DE ANÁLISIS

Luego de realizar el proceso de desgravación, las entrevistas fueron codificadas en forma individual, siguiendo las dimensiones de análisis mencionadas en el marco teórico (UNESCO, 2014). Se analizó cada categoría en forma transversal, para identificar patrones y coincidencias entre las voces de los entrevistados respecto a un tema, como así también las voces que planteaban disidencias con los patrones comunes cuando los había. En este sentido Maxwell (1996), afirma que una investigación cualitativa se construye con la especificación de los significados y la selección de los conceptos básicos iniciales. Es decir, el argumento teórico y la evidencia empírica del fenómeno se van construyendo interactivamente, citado en (Maxwell en Sautu, 2005).



CAPÍTULO 5

HALLAZGOS DE INVESTIGACIÓN

5.1. CARRERA DIRECTIVA

Siguiendo los aportes documento de la UNESCO (2014) esta dimensión está relacionada con las condiciones de trabajo y el estatus de los directores escolares en un ámbito de alta relevancia, dentro de las políticas educativas orientadas hacia la mejora escolar. (UNESCO, 2014, p.75).

En esta primera parte, los directores contaron sus percepciones sobre la carrera directiva vista desde la gestión escolar al inicio del programa DLA. Brindaron su opinión con respecto al sistema educativo vigente, la preparación específica para acceder al cargo y las necesidades de formación. Las respuestas se encuentran atravesadas por demandas sobre la política educativa, los marcos legales, la conducción pedagógica y todo lo que implica el ejercicio de conducción de un equipo en el día a día.

Silvia¹⁶ expresa su valoración respecto al sistema educativo actual:

Existen muchas cosas por cambiar. No voy a decir que miro un panorama ideal, pero sí un horizonte con muchas cosas por hacer. Todos los días en la escuela tenemos emergentes. No siempre el Estado está presente para ayudarnos, pero formamos un lindo equipo de trabajo, tratamos de ir todos para adelante con esto que nos apasiona, que es enseñar. Hay avances, no voy a decir que no, pero falta mucho por hacer. Lo importante pasa por las aulas, hay que involucrarse, acompañar a los maestros. Me parece que pasar por Líderes es una gran oportunidad para empezar a ver otro panorama de lo que necesitamos en la conducción todos los días (Silvia, directora 5).

En este aspecto, Amanda reflexiona de esta manera:

Hoy la escuela nos plantea nuevos paradigmas, formas de ver los problemas de aprendizaje que antes no considerábamos. Los chicos están mucho más adelante que la escuela con respecto a los avances tecnológicos; nosotros tenemos que adaptarnos a eso. El sistema, como estructura, quedó un paso atrás. Mantenemos la forma graduada de la ley 1420; debemos avanzar, plantearnos, por ejemplo, otra forma de agrupar a los niños, pensar en la diversidad y en la inclusión (Amanda, directora 7).

En general, las opiniones de los directores coinciden con lo planteado en el marco teórico con respecto a los cambios en el sistema educativo actual y los propósitos que guían el accionar del programa DLA en cuanto a *“fortalecer el rol pedagógico y de gestión del director”*, donde la mirada hacia el interior de la gestión escolar de los directivos está centrada en el aprendizaje. El rol del director de escuela pareciera alejarse

¹⁶ En la investigación se utilizan nombres de fantasía, de modo de resguardar la identidad de los directores entrevistados.

cada vez más de lo técnico administrativo para adquirir protagonismo desde las capacidades pedagógicas y las estrategias que deben poner en juego entre el equipo docente de la institución educativa. La idea que pregona DLA en el testimonio de Silvia demuestra que adquiere relevancia por el hecho de brindar herramientas y estrategias para asistir y orientar a sus docentes en pos de la mejora en los aprendizajes.

En los testimonios también surgen algunas percepciones sobre la evaluación del sistema estatal de ascenso al cargo, si bien DLA no se ocupa de la carrera docente en particular, si lo hace en términos de fortalecer las capacidades de conducción pedagógica. En este sentido las impresiones que surgen espontáneamente de los entrevistados responde a una lógica sobre las necesidades de formación.

La mayoría de los directores carece de formación específica, incluso cuestiones que podrían considerarse más conocidas o inherentes al rol, como la dimensión normativa y administrativa, parece requerir una formación sistemática (DiNIECE & Ministerio de Educación de la Nación, 2008).

Los entrevistados coincidieron por unanimidad en que este debería cambiar la forma en que un director accede al cargo. Algunas muestras al respecto son las siguientes:

[Primer testimonio ilustrativo]. Me parece que los concursos de ascenso están muy alejados de la realidad de un directivo en la práctica. Debería cambiar esa forma, sería diferente si el director que fuera a una determinada escuela pudiera conocer su proyecto escuela, la comunidad educativa, en fin, el contexto (Lucas, director 9).

[Segundo testimonio ilustrativo]. No entiendo la burocracia del mecanismo de ascenso. Elegir una escuela al azar sin conocer adónde una va dificulta no solo el trabajo institucional, sino también el tiempo que demora ese aprendizaje. Y así no se permite profundizar en otras necesidades pedagógicas, en detrimento de los niños. Cuando concursé, llegué a una escuela que no conocía en absoluto; llevé tiempo organizarla, conocer cómo trabajaban los docentes. Tuve que trabajar mucho, y la comunidad colaboró en ese camino (Karina, directora 2).

[Tercer testimonio ilustrativo]. Debería cambiar [la forma de acceso al cargo]. Observar una clase grabada en un concurso no es garantía de tener el conocimiento suficiente para acceder al cargo. A veces converso con otras directoras que sería muy buena una capacitación previa, como un postítulo, donde una pudiera adquirir herramientas para la gestión, para no improvisar en el cargo (Amanda, directora 7).

Los testimonios coinciden sobre la necesidad de un cambio estructural del sistema de acceso al cargo (también argumentado en el marco teórico). La compleja diversidad que transita la escuela hoy nos hace pensar en desafíos y en funciones de los directores de escuelas que antes no existían. Gestionar la escuela desde el aspecto burocrático está quedando atrás.

En este sentido, muchas jurisdicciones comenzaron a incluir una serie de instancias en los concursos de oposición que buscan mejorar lo que los testimonios de los directores expresan. Algunas provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires incorporaron formaciones específicas para directivos, previas a los concursos y organizadas de diversas maneras, de acuerdo con Mezzadra y Bilbao (2011).

Rivas (2015), por su parte, alerta que la experiencia en la región para organizar concursos requiere preparar procesos, jurados, consolidar criterios de valuación y tener instancias claras de apelación y procedimientos que implican tiempo y recursos. Los riesgos de los concursos sin estar planificados es que pueden convertirse, según el autor, en una instancia formal basada en los dispersos criterios de juicio de evaluadores no calificados (Rivas, 2015, p.139).

En cuanto a las opiniones sobre formación profesional, y la oportunidad de participar en el programa DLA, los directores comentaron lo siguiente:

[Primer testimonio ilustrativo]. Deberían estar esas alternativas, son pocas, pocas pueden acceder, y la verdad es que son importantes, porque llegás a la dirección sin saber tus funciones. No tenemos formación, nos cuesta empezar en el cargo, es indispensable para no cometer errores, debés conocer el campo de acción (Silvia, directora 5)

[Segundo testimonio ilustrativo]. La verdad es que no tengo mucho tiempo para perfeccionarme fuera del horario escolar. La tarea en la escuela es mucha, lleva muchas horas de trabajo, a veces en mi hogar. Destaco la semana intensiva en DLA y el trabajo que hacemos con las directoras del distrito en proyecto Compartido o las Capacitaciones Situadas, donde reflexionamos con los maestros y capacitadores sobre el avance del Proceso de escritura en los ciclos (Andrea, directora 6).

[Tercer testimonio ilustrativo]. Todos los días aprendo un poco más. Te soy sincera, al principio pensé que la capacitación de líderes de San Andrés no iba a andar, pero ahora veo cambios en los maestros, cómo trabajan, y yo también aprovecho ese tiempo para trabajar con mi equipo en las reuniones de ciclo, en los proyectos que tenemos en la escuela (Amanda, Directora 7).

Con relación a las expectativas de formación frente a la propuesta en DLA, los directores consideran que fue provechoso realizar el proceso formativo ofrecido por el programa durante todo el año escolar. Y en cuanto a la modalidad formativa, muestran preferencias por la metodología taller teórico práctico; consideran relevante institucionalizar las reuniones y los seminarios entre directores y coordinadores expertos en forma presencial. Esta mirada está alineada con el propósito de programa DLA, en cuanto a promover el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje basado en la continua reflexión de las prácticas. Además, utilizan como ejemplo las experiencias de encuentros entre escuelas por distritos escolares denominadas «Reuniones de Ciclo»¹⁷, y

¹⁷ Modalidad de intercambio entre escuelas de un mismo distrito escolar, de un área específica del conocimiento.

las referidas a las Capacitaciones Situadas¹⁸ en la Ciudad, «Proyecto Compartido¹⁹». Destacan el intercambio entre equipos directivos, docentes y especialistas. La modalidad de trabajo va en el mismo sentido a lo que promueve DLA, en cuanto a la búsqueda de la reflexión de manera conjunta sobre la práctica entre docentes y directivos. Estas instancias consolidan de alguna manera en la práctica el trabajo en grupo y la permanente reflexión.

5.2. GESTIÓN ESTRATÉGICA Y DE RESULTADOS

Esta dimensión se relaciona con las funciones relativas a la organización en base al establecimiento de metas, o proyectos educativos, a su evaluación y rendición de cuentas. Desde la perspectiva de liderazgo pedagógico, el líder debe ser capaz de alinear las estrategias y acciones llevadas a cabo en la institución con la misión de la escuela. (UNESCO, 2014, p.29).

Se percibe en el desempeño desde el rol de director la función de dirigir, coordinar e implementar planes, como el Proyecto Escuela empoderando a los miembros de la comunidad educativa en línea con lo propuesto por DLA. Los directivos expresan que el plan de mejora debe construirse en forma colaborativa entre los distintos miembros de la comunidad escolar.

En este sentido Marta explica:

A principios de año, me aseguro de, al menos, tener tres reuniones con la mayor cantidad de gente de todo el personal, auxiliares, el programa de tareas, por equipos. Tengo apoyo de la escuela especial, formación profesional, con gente que venía a aprender, una normativa organizativa, lo que se puede o no, estatuto el reglamento, bien claro de dónde viene cada cosa, cosas que son del sistema, vienen con el contrato laboral... Hay cosas que no se pueden eludir y otras que son grises, y hay que saber navegarlas. Después de esa reunión, les queda claro lo que se puede y lo que no se puede hacer, no dejando aristas libradas al azar. Después, dos reuniones pedagógicas, donde hablamos de cada aspecto, dimensión pedagógica, comunitaria, organizacional, cuáles son esas nuevas problemáticas en cada dimensión y, dentro de ella, nos dividimos como un grupo colegiado para ver lo organizacional poniendo las prioridades; y después, en lo pedagógico, entre todos definimos los temas más importantes (Marta, directora 3).

¹⁸ Capacitaciones trianuales en servicio de un área específica del conocimiento por distrito escolar establecidas por agenda educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad. Se realizan cinco jornadas antes del inicio del ciclo lectivo, luego dos por cada cuatrimestre

¹⁹ Modalidad de intercambio por ciclo entre escuelas de un mismo distrito escolar.

En este aspecto, se puede inferir que, dentro de la institución de Marta, existe una organización previa. Pensando en esa forma de dirigir y ordenarse, por un lado, es posible definir la organización:

Se utilizan relativamente las estructuras, qué relaciones se potencian y se desarrollan entre sus miembros, cómo se abordan y llevan a cabo los procesos organizativos, un valores que se cultivan y expresan en las prácticas cotidianas, qué relaciones, cómo y porqué se mantiene con la comunidad y el entorno, y cómo todo ello contribuye o dificulta el desarrollo de procesos educativos ricos y valiosos para los alumnos (González, 2000, p. 2).

Por otro lado, la agenda del director también es otro recurso que refleja las prioridades de la gestión. Con esta herramienta es posible definir prioridades y asegurarse de destinar el tiempo suficiente a lo objetivo pedagógico, la cual es una manera de ejercer la práctica reflexiva en la gestión, preocupándose por mejorar los aprendizajes (Carriego, Mezzadra y Sánchez, 2017).

Esto implica que el director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos de la institución que gestiona. En adición tiene una presencia activa en el establecimiento, el marco teórico de la UNESCO (2014) explica: «El director recorre los distintos momentos de la rutina escolar, conversa con los estudiantes y docentes, observa clases, participa en las actividades relevantes, entre otros» (p. 123). También rinde cuentas respecto a los avances en su gestión, «de los objetivos de aprendizaje del currículum vigente, de los indicadores de calidad y de los objetivos de formación establecidos por el proyecto educativo institucional y del cumplimiento de la normativa educacional vigente» (p. 123).

En este sentido el plan de mejora escolar presentado en el programa DLA por los directores entrevistados; fue llevado a la práctica y han contado sus experiencias. A continuación, se consignan algunos testimonios significativos al respecto, al mismo tiempo representativos de la vivencia general manifiesta por los directivos:

[Primer testimonio]. El proyecto escuela se continúa del año anterior y se trabaja en la última reunión de diciembre, planificando, a grandes rasgos, las ideas y los cursos de acción para el año lectivo que comienza. En febrero, hay al menos dos reuniones con docentes (antes y después de la reunión con supervisión) para delinear acciones concretas con todos los alumnos y, en especial, con aquellos que presentan alguna barrera en su trayectoria escolar (gestión de espacios, estrategias de abordaje, insumos, equipos de trabajo, colaboración, ideas, nuevos aportes). Se reorganizan equipos de trabajo con lineamientos comunes y actividades diferenciadas. Se tienen en cuenta particularmente a aquellos niños que generalmente presentan dificultades en su aprendizaje para encontrar lecturas adaptadas a su nivel. Por ejemplo, una misma historia con una versión más básica o trabajo previo con las lecturas a abordar en agrupaciones no convencionales (Cecilia, directora 8).

[Segundo testimonio]. Lo hice el primer año que participé de la capacitación en San Andrés. Me costó un poquito porque yo recién empezaba mi carrera en conducción, era nueva, pero la verdad me

vino re bien. Trabajé mucho ese año, salió un proyecto hermoso con los maestros. Después, con los años, fui poniéndome más práctica y ahora siento que puedo mirar otros detalles que antes no los tenía en cuenta, por ejemplo, el tema del tiempo y las actividades en cada grado (Estela, Directora 1)

[Tercer testimonio]. El proyecto escuela lo hacemos en equipo analizando los distintos indicadores, las evaluaciones de Prácticas del Lenguaje, comprensión de consignas, dificultades en las estrategias de aprendizaje, o el bajo rendimiento de las evaluaciones en general, por ejemplo, o también atendiendo necesidades en grupos reducidos. Todos estamos de acuerdo cuando encontramos el problema (Andrea, directora 6)

La percepción de los directores muestra un cambio en la forma de trabajo en las escuelas y cómo se concibe el plan de mejora. Los testimonios se alinean con el objetivo del programa DLA en cuanto a diseñar junto al equipo docente un Plan de Mejora que contemple objetivos reales y líneas de acción de corto, mediano y largo plazo, como lo expresó previamente Cecilia en su testimonio. Los equipos directivos demuestran conocer el proceso de elaboración y dan cuenta de cómo lo hicieron, las dificultades que se presentaron al principio en la construcción del proyecto escuela y las estrategias para llevarlo adelante desde la práctica cotidiana. También expresan tener una modalidad de trabajo institucionalizada, la cual se mantiene a través del tiempo y pareciera hacerse fuerte a medida que pasan los años. Los maestros son los actores involucrados directamente, participan activamente, reconocen debilidades pedagógicas y trabajan sobre ellas. Los testimonios evidencian que el aspecto al cual el programa DLA le otorga un espacio central, que es el Plan de Mejora, es trabajado en profundidad por los directivos. En base a la reflexión, sistematización del plan, concientización sobre el sentido del mismo y su importancia en la gestión escolar. Respecto a la forma que dan continuidad a sus planes de mejora expresan:

[Primer testimonio]. Sí, continúa siempre la reelaboración del proyecto escuela, planificando, a corto plazo, aquellas acciones para modificar aspectos con necesidad de intervención inmediata, y, a largo plazo, incorporando proyectos anuales y para los años siguientes. Los indicadores de gestión que utilizo son la evaluación del proyecto escuela del año en curso y la evaluación de proyecto escuela de años anteriores, analizando datos cuantitativos de la matrícula

En cuanto a nuestro PE, observé que debemos mejorar los cuantificadores y reformular las líneas de acción para que sean más concretas y colocar a un responsable. Esto es lo que deberíamos ajustar (Luisa, Directora 10).

[Segundo testimonio]. El plan de mejora lo renovamos cada año, porque viste que siempre tenés cosas nuevas para incorporar. Trato de conversar con los maestros para que el proyecto escuela sea claro y con cosas concretas, perdón, quiero decir acciones rápidas que una pueda verlas en el momento. A veces me dificulta la situación, la de seguir lo que los maestros están haciendo. Pero eso *[Primer testimonio]*.

[Tercer testimonio]. Cuando armamos el proyecto escuela a principios de año, noto que muchos maestros se van por las ramas; trato de dirigir la elaboración en grupos por ciclos. Siempre remarco, porque creo que desde que lo escuché en Líderes, no me olvidó más, eso de poder ver las evidencias.

Me ocupo de que busquen si hay algún problema de aprendizaje o en los resultados de las pruebas... Creo que esa parte me está costando un poco porque la planta docente cambió este año (Gladys, Directora 4).

[Cuarto testimonio]. Sí, cada año nos reunimos con en las EMI²⁰ para trabajar el proyecto escuela. El año pasado, evaluamos todas las actividades, tuvimos mejores resultados en las pruebas, trabajamos la comprensión de textos en los cuentos. Cada ciclo eligió un tipo de cuento, porque si no el maestro a veces pasa que elige otros formatos y termina en otra cosa. pensamos en elegir ese tema en común y seguirlo. Además, tuvimos los desafíos de Lengua, que aportaron bastante en este aspecto. Si me preguntás por una dificultad en particular, ahora se ocurre, porque pasa siempre, las acciones, muchas veces se hacen medio largas y eso también se complica a la hora de poder ver qué hizo cada grado, por eso les pido siempre a corto y mediano plazos dónde queremos apuntar (Estela, Directora 1).

Los testimonios demuestran que, en general, los directores adoptaron una forma de trabajo sistemática en cuanto al plan de mejora. Se infiere que los aportes ofrecidos en el programa DLA mantienen continuidad en el tiempo.

Asimismo, la forma de concebir el plan de mejora, en la voz de los directores, coincide con lo expresado por la especialista Victoria Abregú, quien participa del programa DLA en la capacitación virtual: «la planificación para la mejora implica registrar los datos del contexto y volver a él para dar respuesta lo más ajustada posible sus necesidades». La autora destaca, en este sentido, algunas características relevantes:

- a) El plan de mejora no es lineal, sino que avanza y retrocede las veces que sea necesario si una estrategia no da los resultados esperados.
- b) Existe la posibilidad de redefinir o ajustar la imagen objetivo en la medida en que el contexto cambia.
- c) El plan de mejora es un plan para corregir, tachar, borrar, redefinir y evaluar permanentemente.
- d) Existe un grado de incertidumbre que no se puede evitar. Por eso se requieren los ajustes permanentes.

En esta misma línea, Mateus expresa que la planificación y la gestión es un proceso que no solo contiene las técnicas de elaboración de un plan, sino que refleja las relaciones, intereses y la participación de los grupos implicados, ya que el corazón de un plan se interpreta como el intento de gobernar un proceso, destacando que este solo se gobierna mediante la acción (Mateus en Aguerro, 2001).

²⁰ EMI: Espacio para la Mejora Institucional, se realizan seis encuentros anuales por agenda educativa del Ministerio de Educación GCBA.

Además, puede notarse la mirada focalizada en el problema, las evidencias que emergen del recorrido pedagógico en los niños y las estrategias para llevar adelante la elaboración del plan. En este sentido, Aguerrondo afirma que un problema es una situación que genera disconformidad y requiere una solución. De esta manera, surge la importancia de la detección y toma de conciencia de un aspecto o problemática que es una cuestión central que posibilita una innovación: el plan de mejora está vinculado con el registro de esas dificultades, de ese problema, de ese aspecto no resuelto (Aguerrondo, 2001). En términos de la especialista, el problema es uno de los ejes fundamentales a tener en cuenta a la hora de elegir las acciones adecuadas para concretar los objetivos planteados en la institución escolar.

Para Blejmar (2009), la formulación de un problema debe contener ciertas pautas que, si bien pueden parecer obvias, no siempre son tenidas en cuenta, y se sabe que un problema mal formulado puede distorsionar las estrategias de abordaje que se necesitan. El autor lo dice en estos términos: «[l]a enunciación de un problema indica, al mismo tiempo, sus limitaciones y sus posibilidades de resolverlo» (p. 123).

Los testimonios demuestran que las herramientas trabajadas en la capacitación de directores DLA se mantienen con fuerza, permiten a los directores transitar la construcción del plan de mejora con seguridad, en el marco de un trabajo colectivo que adquiere legitimidad en términos reales de puertas adentro en las escuelas.

En adición, se infiere, a través de lo experimentado por los directores en el programa DLA, haber adquirido determinadas competencias y habilidades para organizar el diseño y la elaboración del recorrido en equipos de trabajo. Los insumos teóricos y prácticos logrados en la capacitación DLA se hacen fuertes en un núcleo común a todos los directores, el Plan de Mejora es concebido como un proyecto de elaboración colectiva dentro de las instituciones educativas relevadas.

5.3. GESTIÓN PEDAGÓGICA

Siguiendo el documento de la UNESCO, este aspecto refiere las funciones relativas al «seguimiento de los procesos escolares relacionados al aprendizaje, el desempeño de los estudiantes y de los profesores, y a la evaluación y desarrollo profesional de estos últimos» (UNESCO, 2014, p.29). Esta dimensión está relacionada con la capacidad que tiene el director desde el rol pedagógico para hacer foco en el aprendizaje y orientar la enseñanza dentro de la escuela. Los directivos deben dirigir, guiar y gestionar estos

procesos preocupándose por la implementación curricular, las prácticas pedagógicas y los logros de aprendizajes de los estudiantes y también generar condiciones para que favorezcan la mejora. (p.29). En esta misma línea el programa DLA busca concientizar sobre la importancia de que el personal directivo y docente tenga altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos.

En este sentido se percibe en los testimonios, la relevancia que adquiere la gestión pedagógica en la voz de los directores. Luisa opina lo siguiente: «El rol pedagógico tiene que ser un rol de acompañamiento, pero con una autoridad importante, legitimada, y donde lo académico sea una capacidad del director (Luisa, directora 10).

A su vez, Estela se manifiesta al respecto con estas palabras:

El Director de escuela debe tener amplia experiencia en las aulas y en todos los roles, debe tener capacidad para analizar la institución encontrando las fortalezas y las debilidades, los obstáculos y las oportunidades. Trabajar en equipo, poder ser líder, pero en un marco democrático. Debe lograr un buen clima institucional, empatía con sus colegas. Las destrezas comunicativas no pueden faltar para llegar a toda la comunidad de manera clara y coherente. Y necesita ser firme en sus decisiones. Y lo más importante es la capacidad de poder reflexionar sobre sus prácticas (Estela, directora 1).

Siguiendo con lo planteado por el testimonio de Estela, Claudia Romero (2008) explica que la gestión escolar y el trabajo de director se centran en hacer de la escuela un proyecto y gestar su mejora. Es un asunto complejo y multidimensional, el cual seguramente lleva su tiempo. Se requiere un saber hacer, un poder hacer y un querer hacer, señala la autora, donde no pueden agotarse en una actuación simplemente técnica o de operatividad básicamente política, sino que, incluyendo las dimensiones técnica y política, se plantea la gestión escolar como una práctica crítica y profundamente vital, cuyo objetivo fundamental es hacer de una escuela una buena escuela.

En adición, uno de los roles indispensables del equipo directivo es generar las condiciones para que la enseñanza y el aprendizaje tengan lugar. Se piensa en la idea de trabajar por una escuela de calidad, inclusiva y que mejore constantemente. Para lograr una buena gestión, se sugiere que el equipo directivo logre lo siguiente (Gvirtz, Zacarías y Abregú, 2011, caps. II y V):

- a) Evalúe de forma constante las acciones de la escuela, identificando puntos a mejorar.
- b) Genere, coordine y oriente a los equipos de trabajo.
- c) Inspire y asesore a los docentes para favorecer su potencial.
- d) Establezca y sostenga redes con el entorno.
- e) Administre los recursos y cree las condiciones para que la enseñanza tenga lugar.

f) Cuide la trayectoria escolar de cada uno de los alumnos y monitoree su aprendizaje.

g) Evalúe e institucionalice las mejoras.

En este aspecto los directores valoran y destacan las herramientas prácticas adquiridas para la práctica en el programa DLA para fortalecer el rol pedagógico.

[Primer testimonio]. Creo que en DLA hubo iniciativas que apuntaron al fortalecimiento del rol pedagógico. A través de la capacitación intensiva que involucró a los equipos de dirección con especialistas, se logró un gran avance; me facilitó el trabajo como directora involucrada con lo que ocurre en las aulas (Cecilia, directora 8).

[Segundo testimonio]. Luego de tener la experiencia de escuchar a Anijovich en la capacitación, puedo afirmar que visito y revisito la escuela cada vez que la tarea cotidiana lo permite. Mantengo un diálogo fluido con los diferentes actores y reflexiono sobre la necesidad de mejorar la práctica en forma cotidiana (Karina, directora 2).

[Tercer testimonio]. Me resultó fundamental el trabajo con la práctica reflexiva. Se promueve en las reuniones de personal, en las reuniones de ciclo, intentamos hacerla de manera sistemática. Se toma alguna situación de enseñanza que no fue del todo efectiva o, a la inversa, fue formidable, y se genera la reflexión sobre ella. Quisiéramos disponer de más espacios y tiempos con los docentes para poder realizarlas con mayor continuidad (Estela, directora 1).

Los discursos transcritos en este punto muestran la capacidad de los directores como gestores pedagógicos para propiciar nuevos objetivos teniendo en cuenta el equipo con el que trabajan. Las experiencias evidencian una práctica común ya instaurada en las escuelas a partir de las reflexiones del equipo de gestión y de los docentes que determinan metas, objetivos y acciones que luego son llevadas al plan de mejora en forma concreta.

La instalación de estas prácticas en las escuelas fortalece el aprendizaje entre docentes y desarrolla el concepto de comunidades de aprendizaje para seguir el camino de las organizaciones que «aprenden». Como expresa Bolívar (2010), aprenden de sus prácticas, de sus experiencias, de los errores y de las fortalezas.

5.4. GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y DE RECURSOS

En esta dimensión se desarrollan los aspectos inherentes a las responsabilidades administrativas, y de gestión de los recursos humanos y financieros, teniendo en cuenta lo abordado en el documento de la UNESCO, (2014). Los directivos manifiestan su descontento hacia la tarea administrativa que en muchas ocasiones no permite el abordaje pedagógico en la institución. Si bien existe una tendencia en la región de asignar a la función pedagógica un rol que derive en la mejora escolar (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010; Donoso, Benavides, Cansino, Castro, López, 2012; Donoso, Benavides, Cancino,

López y Sánchez, 2011), como se explica en el capítulo III, el camino para lograrlo exige tiempo y cambio en las normativas vigentes.

Sobre esta dimensión el programa DLA brinda a los directivos herramientas y estrategias para la gestión institucional como el trabajo en equipo y las técnicas grupales o la asignación de tareas.

Respecto a la gestión administrativa Andrea expresa:

Deberíamos estar abocadas a trabajar más sobre el rol pedagógico, es fundamental si se quiere recuperar el objetivo central de la institución escolar. Muchas veces los papeles nos tapan la secretaría y dirección, nos obligan a responder con urgencia, se hace difícil trabajar bajo tanta presión burocrática (Andrea, directora 6).

En la misma línea Karina y Lucas expresan:

Los directivos necesitamos espacios de encuentro y de formación para revisar aspectos pedagógicos administrativos, para actualizar e incorporar saberes y para trabajar sobre la gestión institucional y las obligaciones que dice el reglamento escolar sobre la responsabilidad, la cual me parece que es cada vez mayor...por ejemplo sobre el inventario y el edificio escolar, generan estrés estos temas, y es lo que menos me gusta de la gestión. (Karina, directora 2).

El obstáculo central de la gestión es la superposición de actividades y de fechas con una exigencia en el control de lo pedagógico, la supervisión de clases, las observaciones... Hay que estar en todo, hay reuniones de todo tipo en las que hay que estar... Es muy difícil, la superposición de agendas... hacen y deshacen agendas (Lucas, director 9).

Por otra parte, Amanda opina así: «Considero que todos los días hay actividades administrativas en exceso, demasiados papeles para cumplir. Consumimos con mi equipo mucho tiempo en responder la demanda de supervisión». Y agrega: «Cuando se presenta un obstáculo, trato de frenar la ansiedad, de no querer resolver todo enseguida, y aprendí a tomarme el tiempo para dar una mejor respuesta» (Amanda, directora 7).

A su vez, Cecilia consideran lo siguiente:

[Primer testimonio]. Creo que la mayor obstrucción viene de la falta de autonomía para decidir la cobertura de cargos docentes. El sistema actual requiere que uno haga lo mejor que pueda con lo que le tocó en suerte. Esto es válido para el cuerpo docente y no docente, los espacios, el equipamiento, la conectividad, la supervisión y la administración contable (Cecilia, directora 8).

En consecuencia, la escuela debería ser considerada como organización que requiere ser pensada desde la gestión como un espacio donde se establecen relaciones jerárquicas, negociadas y/o consensuadas, pero que adquieren relevancia cuando de trabaja como equipo de conducción. Esto permitiría crear una alternativa desde la política educativa que incida en una nueva cultura escolar, alejada de aspectos administrativos y abocada a la mirada pedagógica. Pareciera que el director de escuela debería ejercitar esta competencia implícita en la gestión, que se construye en la cotidianeidad de la institución,

que integra la práctica educativa de los actores institucionales y los procesos de reflexión en equipo.

En esta línea puede afirmarse que un directivo opera sobre algunas de estas dimensiones (Gvirtz, Zacarías y Abregú, 2011):

- *Dimensión técnico-administrativa*: incluye las tareas administrativas, burocráticas y organizativas.
- *Dimensión socio-comunitaria*: incluye crear y mantener vínculos hacia adentro y hacia afuera de la escuela. Hacia adentro, el director define el gobierno de la institución, y busca que sus decisiones sean viables y legítimas.
- *Dimensión pedagógico-didáctica*: es la razón de ser del equipo directivo. Implica saber y coordinar qué y cómo se enseña. El equipo directivo debe liderar el proceso curricular de la organización: tiene que proponer, problematizar y orientar la reflexión sobre las estrategias de enseñanza y los procesos de aprendizaje de los alumnos.

En la primera dimensión que describe la autora es donde deberían realizarse los ajustes para propiciar desde la gestión escolar dar respuesta a las exigencias administrativas relevantes y profundizar la atención en las dos últimas dimensiones las cuales son promovidas por el programa DLA.

5.5. LIDERAZGO DISTRIBUIDO

En esta dimensión aborda desde el rol de directivo si ejercen un liderazgo compartido y flexible considerando las circunstancias donde operan, es decir el liderazgo entre los miembros de la comunidad educativa para la participación activa y responsable en la toma de decisiones. La capacidad de los directivos de crear condiciones para el trabajo en equipo en forma participativa del proyecto educativo institucional y la difusión a toda la comunidad educativa. (UNESCO, 2014, p.38). En coincidencia con el marco teórico, el programa DLA fomenta el liderazgo distribuido empoderando a los miembros de la comunidad educativa. En su recorrido, la capacitación propone diversos espacios donde se invita a reflexionar y trabajar en acciones concretas que permitan fortalecer el liderazgo directivo en las escuelas. En este aspecto los directores entrevistados expresan:

[Primer testimonio]. Creo que aprendí más sobre liderazgo en Líderes en Acción, conocimientos actualizados sobre pedagogía y didáctica, entornos digitales, capacidad de resolver conflictos varios, conocimientos sobre administración de personal y contable, entre otros (Cecilia, directora 8).

[Segundo testimonio]. Realizo reuniones con los maestros para ponernos de acuerdo sobre el proyecto escuela, hacer las modificaciones necesarias y ponerlo todo a consideración de la comunidad educativa. A veces es necesario pensarlo varias veces, pensar entre todos los maestros. Acepto todas las propuestas porque es importante tener en cuenta a todos. Me gusta que los maestros se sientan y sean protagonistas, que ellos mismos estén al frente de acciones concretas para que el proyecto escuela sea legitimado por todos. Creo eso también es poder liderar en equipo (Karina, directora 2).

En la voz de los directores, puede notarse que utilizan estrategias para estimular la participación, mostrando a los docentes fortalezas y debilidades. Se trabaja el sentido de pertinencia mediante el análisis de las potencialidades de cada uno y a través de acuerdos. La manera en que se fortalece el sentido de pertenencia en la institución pasa por entender los objetivos del proyecto escuela. Se percibe en el discurso de los directores que reconocen importancia del liderazgo y la necesidad de empoderar a los docentes como lo comenta Karina “*Me gusta que los maestros se sientan y sean protagonistas*”.

Esto da cuenta sobre la concepción de liderazgo distribuido en el ámbito escolar, reconociendo que él no radica solamente en aquella persona que ocupa el cargo. El liderazgo puede hacerlo cualquiera que, más allá de su posición institucional, logre motivar, dirigir y apoyar a los otros (Bolívar, 1997).

Sobre el rol de liderazgo Estela explica:

El rol de liderazgo, tiene como premisa la escucha atenta y la observación institucional; en base a ello, se buscan acuerdos, se incentiva la participación de todos los actores de la comunidad educativa. Una mirada democrática que incluya a todos, pero con firmeza en la toma de decisiones (Estela, directora 1).

Esta opinión coincide con los estudios internacionales sobre eficacia escolar, realizados en los años noventa y que forman parte del marco teórico del programa DLA. Los mismos señalaban que el liderazgo del director era una de las variables que influía en la eficacia, pero no precisaban cómo y en qué medida influía (cfr. Sammons, Hillman, y Mortimore, 1998; Scheerens, 1992). Para estos autores, el liderazgo transformacional adoptado por los directores era uno de los factores comunes de las escuelas eficaces. Además, resulta importante destacar estudios recientes que corrigen tales hallazgos y agregan que, si bien el liderazgo transformacional tiene un efecto positivo en el clima escolar, el liderazgo pedagógico o instruccional influye más en el desempeño escolar (Lloyd y Rowe, 2008). A su vez, Leithwood y colaboradores concluyen que:

- Los efectos del liderazgo (directos e indirectos) explican un 25% de los efectos totales en los logros escolares.

- El liderazgo escolar es la segunda variable más importante en el aprendizaje de los alumnos.
- Los líderes escolares [directores] mejoran la enseñanza y el aprendizaje a través de su influencia en la motivación del personal, en el compromiso y en las condiciones de trabajo.
- El liderazgo escolar tiene mayor influencia en la escuela y los alumnos cuando es ampliamente distribuido (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Leithwood, Seashore, Anderson y Wahistrom, 2004).

En esta misma línea mirada, Fullan (1993, p. 27) indica que se debe «contribuir a crear las condiciones y capacidad para que cada uno de los profesores llegue a ser líder». Mientras tanto, Gvirtz, Zacarías y Abregú (2011) reconocen que una nueva concepción de escuela y de gestión requiere de nuevas formas de liderazgo, asociadas no solo a una persona, sino a un equipo de trabajo donde el director brinda apoyo y ofrece la orientación necesaria para fortalecer la participación colectiva.

Retomando los aportes de Leithwood (2009, p. 20), el liderazgo debería pensarse desde «la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas». Sumando al liderazgo el concepto de educativo o pedagógico, puede definirse como aquel que influye en otros para dirigir los esfuerzos a la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2010). Otros aportes que ratifican estas ideas son los de Horn y Marfán (2010), quienes indican que el liderazgo educativo logra convocar a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora, que implica que todos los actores persiguen el objetivo de que los alumnos aprendan.

Con relación a los roles del equipo directivo como líderes en los distintos estilos de gestión escolar, se infiere que se realizan estrategias para estimular la participación de los docentes. De alguna manera, los directores son capaces de generar una reflexión sobre su práctica y sobre su experiencia, ya sea positiva o negativa, lo cual demuestra la concientización sobre qué debe propiciar un líder pedagógico que gestiona, porque tiene que ser capaz de creer en sí mismo, para luego transmitir a sus equipos de trabajo la confianza en los procesos y, de esta forma, establecer un ambiente propicio para la mejora de los aprendizajes en la escuela.

5.6. GENERACIÓN DE CONDICIONES ORGANIZACIONALES

Esta dimensión implica aspectos relativos a la organización de los tiempos, a las redes con externos y al funcionamiento adecuado en la institución educativa en cuanto a instancias de cogobierno, a los funcionarios y a su alineación con la normativa de la política escolar (UNESCO, 2014, p.29). En este sentido DLA, también promueve la generación de redes entre directores para el trabajo colectivo y el intercambio entre otros docentes en instituciones, con la mirada puesta en la mejora de la gestión para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Los directivos expresan su visión en cuanto capacidad organizativa y sus propias experiencias en cuanto a generación de redes de aprendizaje:

[Primer testimonio]. Creo que es mejor el trabajo entre encuentros colegiados entre las escuelas para mejorar mi práctica, por ejemplo, grupos por proyectos similares o problemáticas afines o alguna otra categoría; eso sirve como asesoramiento y como coevaluación de la gestión (Estela, directora 1).

[Segundo testimonio]. Es fundamental que el director reciba capacitación en diferentes áreas luego de asumir su cargo. Primeramente, porque los entornos digitales y administrativos están en permanente evolución, pero, también, porque se verifica que, en la gran mayoría de los casos, las autoridades entrantes no tienen el incentivo para actualizar su capacitación pedagógica y se encuentran cada vez más alejadas de las actuales infancias (Cecilia, directora 8).

En esta línea, Bolívar (2001), indica que una organización aprende cuando tiene una competencia nueva que capacita para cambiar, aprendiendo colegiadamente de las experiencias pasadas y presentes para corregir errores y resolver problemas de modo creativo y transformador. En este sentido, Santos Guerra (2002, p. 13) utiliza el concepto de «metacurrículum» para identificar un currículum escolar que lleve a un proceso de aprendizaje colegiado, «con los aprendizajes que la escuela tiene que realizar, con los métodos que tiene que emplear para asimilarlos y con los mecanismos evaluadores que garantizan que lo está consiguiendo de manera adecuada y oportuna». Por su parte, Bolívar (2000, p. 25) define como «meta aprendizaje» el proceso mediante el cual las organizaciones aprenden cómo aprender. Explica que el supuesto que subyace en una organización que aprende es que «adquiere capacidad de transformarse a sí misma, alterando sus modos de hacer y resultados de forma colectiva por la interacción de los miembros que la configuran».

Para Meirieu (2007, p. 42), el docente es responsable de provocar el deseo de aprender y esa misma idea se aplica para los equipos directivos respecto de sus docentes. El autor destaca la «habilidad para hacer» que deberían tener los directores. Por ejemplo, motivar a los docentes y alentarlos al cambio por sí mismos o trabajar codo a codo con el

equipo de docentes en un marco de franqueza, audacia y compromiso mutuo. También señala la importancia de generar espacios de reflexión para repensar el curso de la mejora con el equipo.

Y Gairín (2000, p. 32) confirma estas ideas al agregar que

...las organizaciones aprenden cuando la ejecución de tareas que sus miembros ejecutan individual y colectivamente mejora constantemente, ya sea porque los procedimientos internos se mejoran y porque la interrelación entre los objetivos, los recursos y el sistema relacional se hace a nivel organizativo, menos disfuncional.

Es decir, para propiciar el aprendizaje colegiado y organizado es necesario generar nuevas competencias. En vistas a lograr este objetivo, Bolívar (2000, p. 193) propone algunas condiciones que son necesarias para fomentar el aprendizaje organizativo, pensando en los procesos de desarrollo interno de la organización:

1. Programas integrados y compartidos de desarrollo; en este caso, podrían integrar esta etapa los proyectos en común.
2. Aceptación compartida de visiones y necesidades, que pueden ser pensadas como líneas de acciones en común entre las escuelas.
3. Cambios en la cultura escolar, que tienen que ver con la transformación del contexto y las transformaciones culturales a través del tiempo.
4. Institucionalización, o sea, poder dar a conocer a la comunidad educativa estas nuevas líneas de trabajo en equipo y legitimar los nuevos espacios de aprendizaje de una organización que aprende.

En este mismo sentido, Santos Guerra (2002, p. 67) agrega que «para que una escuela que enseña se convierta en una institución que aprende necesita estar articulada sobre unas características que hagan viable la cultura de la reflexión». Asimismo, este autor enumera cinco aspectos de las escuelas que, según él entiende, «aprenden»:

1. *Permeabilidad*: abrirse al entorno, desde el centro hacia el entorno y viceversa. Esto permite establecer un diálogo fluido entre la sociedad y la escuela.
2. *Flexibilidad*: la rigidez no posibilita realizar cambios y adaptaciones con el ritmo y la profundidad convenientes. Para que exista flexibilidad, debe haber autonomía y medios.
3. *Creatividad*: la homogeneidad con la que se producen las prácticas profesionales en las escuelas debe cambiar; es necesario reflexionar para que lo que tenga que cambiar sea realmente cambiado.

4. *Colegialidad*: esta forma de actuar exige un planeamiento cooperativo que permita que no solo todos aprendan juntos, sino que unos aprendan de otros, y todos se estimulen mutuamente.

5. *Complejidad*: analizar la realidad organizativa de las escuelas considerando que los fenómenos que se dan son complejos. Los tiempos, los movimientos y las formas tienen que ver más con cuestiones culturales. El tránsito de una escuela que enseña a una escuela que aprende es un camino que la comunidad educativa puede y debe trazar.

Se percibe que los directores propician en sus prácticas la colegialidad como forma de aprender en equipo, donde la retroalimentación de la experiencia de los otros resulta fundamental. Las experiencias están alineadas con el concepto desarrollado previamente en cuanto las organizaciones aprenden colegiadamente para resolver problemas en forma creativa y transformadora.

5.7. EXPERIENCIA DLA.

Al finalizar las entrevistas se preguntó a los directores sobre su experiencia en el programa DLA en cuanto a percepciones generales como instancia de formación en servicio. Este apartado no pretende ser leído como una evaluación del DLA. Para una evaluación integral del programa se recomienda el Informe Final: DLA” (Beech y otros, 2015). Retomando la percepción de los directores se transcriben algunos testimonios representativos:

[Primer testimonio]. La capacitación DLA fue de alta calidad. Me fui con un montón de preguntas y de ganas de cambiar; me fui con las herramientas necesarias para tener otra mirada, revistar la escuela y accionar en muchas cosas para lograr cambios profundos (Andrea, directora 6).

[Segundo testimonio]. Nos permite ver muchos contenidos que, por ahí desde nuestra formación, lo hemos atravesado desde variados puntos, pero los pusieron en juego esa semana para poder reflexionar cómo aplicarlos en la escuela, poner en preguntas aquellas cosas que son problemas y debemos resolver (Luisa, directora 10).

[Tercer testimonio]. Me permitió despejar dudas, llevar a cabo muchas estrategias para implementar con los maestros. Fue muy impresionante lo que pasó esa semana, la calidad de los capacitadores, la pasión por transmitir... Estoy muy satisfecha por haber sido parte de capacitación (Marta directora 3).

[Cuarto testimonio]. Viví una semana hermosa. Me llevé mucho material que hoy trabajo en la escuela. Creo que nuestra función como directores hoy es clave, somos protagonistas del cambio donde necesitamos recuperar de los docentes el entusiasmo para responder a los niños de hoy, que no es fácil. Creo que la capacitación es altamente satisfactoria, quisiera tener más (Karina, directora 2).

Los participantes expresaron haber tomado nota de esos objetivos y se animaron a afirmar que los contenidos trabajados a lo largo del Programa intensivo les fueron útiles,

no solo para ser protagonistas del cambio, sino también para ejercer como agentes multiplicadores de estas nuevas propuestas pensando en que el equipo de conducción está formado por más de una persona. En resumen, se deduce que los directores de escuela que participaron del DLA alcanzaron los objetivos propuestos por el Programa, como ya se ha citado en otro lugar:

Los equipos directivos en lo general trabajan en las urgencias cotidianas. Me parece que lo más interesante de lo que sucede esta semana es poner a disposición un momento para parar la pelota de esa vorágine cotidiana. Que se posicionen ellos en lugar de alumnos. La pregunta es ¿cómo aprendemos lo que enseñamos? (Veleda y Abregú, 2016, p. 9).

En este aspecto, el testimonio de Cecilia va en línea con lo relevado en el informe final del Programa.

Sentí esa instancia como una gran posibilidad para capacitarse entre profesionales, sobre todo porque, en lo específico, cada uno se dedica a diferentes áreas que nosotros, como equipo de conducción en una escuela, tenemos que liderar. Me encontré con muchas situaciones con mis compañeros que atravesamos a diario, de conflicto, de resolución de muchas problemáticas (Cecilia, directora 8).

Los participantes del DLA demuestran mantener un alto nivel de calificación en cuanto a calidad de los profesionales y de los temas abordados, incluso a pesar de los años del Programa. En el interior de la capacitación profesional de los directivos, ella se percibe como un marco de referencia en un momento donde se necesitaba iniciar cambios profundos sobre la gestión de los directores de escuela.

En este capítulo realizamos un recorrido por las experiencias y percepciones vividas por los directores de escuela, su rol como líderes del equipo de conducción, la importancia de la dimensión pedagógica y la influencia de los conocimientos adquiridos en el programa DLA en las prácticas cotidianas y a lo largo del tiempo. Resulta importante remarcar que el presente trabajo no debe ser tomado como una evaluación del programa, DLA, sino como un aporte significativo desde la propia experiencia de un grupo de directores que participaron del programa. En este contexto, teniendo en cuenta las limitaciones propias de esta investigación, en cuanto a cantidad de entrevistados y voluntarios para realizar las entrevistas, pude realizar un recorrido por las prácticas diarias de los directores desde su propio relato. Los entrevistados pudieron expresar el aprovechamiento de los recursos teóricos y prácticos aprendidos en el programa DLA y la forma de trabajo adoptada con los docentes de las instituciones donde trabajan.

En el próximo capítulo reflexionaremos sobre estos hallazgos, fortaleciendo el análisis con los aportes teóricos que acompañaron el recorrido del presente trabajo de investigación.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

Las conclusiones de este trabajo de investigación surgen del análisis de las experiencias y de las percepciones en la voz de los directores que expresaron la forma de gestionar escuelas, el trayecto de formación que los llevó a ocupar ese lugar y los aportes que pudieron incorporar a través del tiempo, luego de atravesar el programa de formación para directores DLA. Como ya se comentó en el capítulo anterior, esta investigación no debe interpretarse como una evaluación general del programa DLA, sino como un aporte representativo de un grupo de directores que participaron del programa, los cuales decidieron voluntariamente relatar sus percepciones de la práctica diaria en el ejercicio del rol en las instituciones educativas donde trabajan.

Las diversas configuraciones que condicionan el sistema educativo actual y la necesidad de formación de los directores para transitar la escuela y poder gestionarla con las herramientas adecuadas permitieron develar habilidades específicas involucradas en el ejercicio de la práctica y la exigencia de internalizar nuevos conceptos.

Las conclusiones serán abordadas sobre la base de tres ejes fundamentales en la investigación. En una primera parte, se expondrá la valoración general del sistema educativo como factor en permanente cambio para los directores, la trayectoria que los llevó a ocupar ese lugar en la institución educativa y la mirada sobre el acceso al cargo actualmente. En una segunda parte, se expondrán las dificultades que surgen en el ejercicio de la gestión escolar, las capacidades aprendidas en la práctica y las necesidades de formación. Y en una tercera parte, se explicitan los hallazgos más significativos del programa DLA según los directores entrevistados, la valoración general y las sugerencias para mejorar.

6.1. FORMACIÓN Y ACCESO AL CARGO

Los directivos coinciden en que existe un nuevo escenario en el nivel del sistema educativo en general. Ellos sostienen que se enfrentan a cambiantes intereses de los niños en las aulas y destacan, a su vez, la necesidad de capacitación ininterrumpida de los

docentes. También resaltan la importancia de la gestión escolar vista desde el rol pedagógico del director como protagonista del cambio.

Dentro de los desafíos actuales, mencionan el acceso a la educación como un derecho igualitario. Saben que transitan por realidades que no siempre son las ideales, pero asimismo procuran establecer una comunicación fluida con la comunidad educativa y con las instituciones dentro del contexto en el que trabajan. Estas acciones les permiten sostener la pertenencia y lidiar, de alguna manera, con los emergentes sociales para concebir el plan de mejora y proyectarlo en el tiempo.

En este sentido, Tedesco (1995) plantea la necesidad de elaborar una propuesta educativa democrática, en la que se defina el sentido de la acción docente a partir de considerar el derecho a acceder a una educación de calidad para todos, eliminando las formas actuales de exclusión y configurando una nueva socialización, ya que el modelo tradicional se encuentra en crisis.

Sobre este aspecto, es necesario diseñar estrategias políticas que contemplen posibilidades de cambio, que arrojen más responsabilidades sobre el equipo docente, agotado por los emergentes cotidianos. Deben pensarse esquemas que generen presión positiva y logren entusiasmar profesionalmente de manera masiva a los docentes en su tarea, según Hargreaves y Shirley (2009). Estos autores demandan realizar a los estados una autocrítica con respecto a lo que ya hemos dicho en este trabajo en cuanto al perfil docente frente a la sociedad, cuidar los tiempos de trabajo, evitar las demandas administrativas e interpretar la cultura escolar para generar dispositivos de fortalecimiento dentro y fuera de la ellas.

Desde un aspecto teórico formal, Camilloni (2009, p. 17) destaca que la formación puede entenderse como un trayecto. Y este implica no solo la idea de que hay un proceso vivencial que se continúa en el tiempo, de un encadenamiento de experiencias variadas, sino también la concepción de que el recorrido compromete a la totalidad de la persona y posee, generalmente, un carácter diferenciado o individualizado y que permite una secuencialidad.

Desde otra perspectiva, Rivas (2015, p. 23) explica que el presupuesto para que la política de formación y de apoyo a directivos pueda arraigarse en un terreno más fértil, y así potenciar la conducción pedagógica de las escuelas, está ligado a cuestiones laborales. El autor remarca que los directivos deberían contar con mejores condiciones de trabajo, que hoy no están dadas en la gran mayoría de los casos. Un paso para aliviar el peso de las tareas administrativas, relacionadas a procesos burocráticos, por ejemplo, la gestión

de comedores, la tarea social con poblaciones vulnerables o las exigencias vinculadas a programas nacionales.

En cuanto a la formación, se requiere una reformulación de los marcos normativos porque difieren de la realidad, es decir, existen normativas desactualizadas que terminan siendo un obstáculo para implementar mejoras en las instituciones. Para diseñar un proceso de formación óptimo, es necesario partir de un diagnóstico certero, donde cada escuela cuente con una formación integral estandarizada, confiable y de fácil interpretación. Este trabajo supone producir información sobre trayectorias, calidad, características de los estudiantes y oferta educativa. Y dicho proceso de formación podría enmarcarse en decisiones y en lineamientos políticos a nivel nacional que puedan establecer las pautas generales para el ejercicio del rol directivo (Rivas, 2015). De esta manera, los líderes educativos podrían tener un marco que oriente sus prácticas, y también cada jurisdicción, las pautas para la selección de directivos en los concursos de ascenso.

Con respecto al acceso al cargo directivo en particular, como se habló en el capítulo tres, se establece por puntaje y por concurso de oposición dentro de un sistema que no se adapta a las exigencias de las escuelas actuales. Y en esta dirección, los directores entrevistados remarcan que el acceso al cargo debería proponer un recorrido y un conocimiento previos sobre la institución para la que se concursa, porque las observaciones de clases grabadas que hoy se aplican en los concursos no garantizan un buen desempeño posterior en la institución escolar. En esta línea de pensamiento, Veleda y Achaval (2016, p. 25) proponen reformular los concursos de acceso al cargo, es decir que, además de ser evaluados los antecedentes laborales y el desempeño en un examen escrito, los candidatos con mayor puntaje tendrían que elaborar un diagnóstico y un proyecto educativo específicos para la escuela, observar clases, analizar planificaciones o hacer residencias cortas.

En este contexto, Aguerro (2011, p. 16) indica que la formación de directivos resulta todavía una de las áreas más desarticuladas y desatendidas del sistema, careciendo por completo de lineamientos normativos, de especificaciones o de requerimientos acerca de qué tipo de ofertas formativas deberían promover o de qué tipo de formación inicial o continua deberían recibir quienes ocupen los cargos directivos. En este campo de investigación, Veleda y Mezzadra (2014) coinciden en la importancia de formar equipos directivos sólidos en las escuelas. Estas autoras explican que existe una combinación de condiciones laborales complejas que determinan equipos directivos frágiles en constante rotación, por lo que es necesario el compromiso político para reformar normativas y

legislaciones. Desde esta perspectiva de análisis, aquellas recomiendan valorar con mayor puntaje la antigüedad en una misma escuela o fijar una cantidad mínima de años antes de solicitar un traslado como alternativa para potenciar la continuidad de los equipos de conducción.

Los directores manifiestan conocer la oferta de formación actual, por ejemplo, la estatal de la Escuela de Maestros y también de instituciones privadas. También acuerdan en que hay más oferta que en otros años, pero también aducen que tienen poco tiempo para capacitarse luego del horario de trabajo, porque el tiempo disponible es insuficiente, además de que influye el factor económico, ya sea para acceder a la oferta privada y/o sostener cuestiones de traslado, entre otras.

6.2. DIFICULTADES, CAPACIDADES APRENDIDAS Y PARA ADQUIRIR

Las dificultades que se presentan en relación con el ejercicio del rol directivo son variadas. Prevalen las asociadas a la tarea administrativa o a la superposición de agendas de trabajo emanadas por las autoridades superiores. En este aspecto, los directores de escuela tratan de encontrar los espacios para llevar adelante paralelamente la agenda institucional para evitar que la escuela se vea afectada en términos de gestión pedagógica. El ejercicio de la gestión directiva les permitió desarrollar esta capacidad de lidiar con el emergente de forma eficaz. Destacan que evitan que las exigencias burocráticas irrumpen para desviar el eje central, la gestión institucional, porque lo más importante, afirman, ocurre dentro las aulas.

Asimismo, hacen énfasis en la falta de recursos humanos para poder llevar adelante capacitaciones a los docentes. Se mencionan programas que atraviesan la escuela como ESI (Programa de Educación Sexual Integral), según el cual, a partir del 2019, se capacita en la Ciudad de Buenos Aires y en las Capacitaciones Situadas trianuales, destinadas a un área en particular. La necesidad obedece a fortalecer, hacia el interior de las escuelas, las habilidades de las coordinaciones de ciclo o el abordaje de temáticas como la diversidad y la inclusión.

Como punto de partida, Blanco (2015, p. 12) opina que es importante empapar a los directores de una formación teórica sólida porque no la han recibido antes en términos oficiales. Es muy distinto asumir el rol de liderazgo pedagógico que ser docente. Ellos necesitan una formación integral donde se expliciten los fundamentos para enfrentar mejor la práctica.

Se infiere de los testimonios relevados que los directores gestionan considerando las cuatro propuestas por Leithwood *Et al.* (2006) (establecer direcciones, rediseñar la organización, desarrollar personas, y gestionar la instrucción —enseñanza y aprendizaje—), es decir, gestionar la instrucción, lo que evidencia que los directores tienen el foco puesto en lo que sucede en el aula, la enseñanza alineándose con el marco de liderazgo nacional e internacional comentado aquí previamente. Sus respuestas dan cuenta de que desean profundizar más sobre temáticas pedagógicas, como estrategias para enseñar, diseño curricular, secuencias didácticas y formas de evaluación. Sin embargo, algunos de ellos manifiestan también que sus necesidades se inclinan por desarrollar habilidades para el monitoreo del «cómo se enseña» y el acompañamiento a los maestros. Estas apreciaciones permiten vislumbrar un retorno de los equipos directivos a las aulas, hacia su interior desde las habilidades como líderes pedagógicos y las estrategias de trabajo en equipo.

Los directores recuerdan la experiencia de su paso por el DLA en forma positiva. En general, reconocen que su participación en el Programa les brindó herramientas concretas para la gestión. Subrayan, asimismo, que la Universidad de San Andrés y el DLA les brindaron una posibilidad única en el sentido de la excelencia de los profesionales, a pesar de los prejuicios manifiestos con respecto a que el Programa se desarrolle en una universidad privada.

Todos los directores coinciden en haber llegado por recomendación de alguien, otros por necesidad de perfeccionamiento y por conocer de antemano a los profesionales que estaban al frente del Programa.

Las impresiones de los participantes del DLA están alineadas con las conclusiones mencionadas en el informe oficial del DLA (2015) en cuanto a la calidad, la calidez, y la humildad de los profesionales, además del compromiso para motivarlos en los encuentros y el conocimiento de la realidad de las escuelas.

Como capacidad significativa del Programa, en términos prácticos y conceptuales, los directores mencionan aspectos del rol pedagógico y de la práctica reflexiva. Estos temas fueron trabajados en el Programa, de hecho, se propusieron como objetivos fundamentales y, en este sentido, posiblemente sean logros destacables y atribuibles al DLA. Persisten a través del tiempo como una práctica cotidiana en las escuelas del universo analizado.

Cuando se indaga a los directores sobre las instancias de reflexión que propician en las instituciones, explican que es una fortaleza que se llevaron del programa DLA. Admiten que fue un recurso que llevan a la práctica regularmente con resultados satisfactorios. Todos se detienen en explicar cómo lo llevan adelante, los cambios significativos que lograron en los docentes, lo constructivo que resultan estos espacios de intercambio para la gestión. Y en este aspecto, Perrenoud (1996) afirma que, para que la reflexión se convierta en una práctica habitual, debe sistematizarse, hacerse frecuente, de manera tal que permita una mirada hacia el interior de las prácticas docentes. En esta misma orientación Liston y Zeichner (1996, p.103) expresan lo siguiente:

...la práctica reflexiva competente presupone tanto un medio institucional que lleve hacia una orientación reflexiva como un enmarcamiento del rol que valore la reflexión y la acción colectiva dirigidas no solo a la modificación de las interacciones dentro del aula y de la escuela, sino también entre la escuela y la comunidad, y entre la escuela y las estructuras sociales más generales.

Una de las capacidades de los directores se define como el acompañamiento en variadas de actividades. Es decir, un trabajo profundo sobre las planificaciones de los docentes, sugerencias en lo referido al contenido a enseñar como a cuestiones de estrategias de enseñanza, vínculos con los alumnos y con la institución y sus diferentes actores, observaciones de las clases, retroalimentaciones orales a través de conversaciones, en un clima de confianza que estimule la reflexión crítica y la autoevaluación del practicante (Anijovich, 2009).

Esta información lleva a pensar que, para los directores, es muy importante el trabajo en equipo y que, en concreto, necesitan una acción colaborativa y la cooperación al interior de las comunidades escolares para lograr así una mejor gestión. Los directores destacan que las herramientas ofrecidas en DLA fueron de utilidad en cuanto a promover la práctica reflexiva y la incorporación de esta modalidad de trabajo en la escuela. Estas evidencias surgen del análisis de las entrevistas, donde se demuestra cómo los directores se organizan con los maestros para trabajar, por ejemplo, para la elaboración del proyecto escuela, las reuniones de ciclo institucionales o los encuentros distritales con otros directores y docentes. En este aspecto, Anijovich (2009, p. 47), capacitadora en el Programa, enfatiza en lo siguiente: «[l]a reflexión es un proceso que necesita tiempo para volverse explícita, consciente, y constituirse como práctica; es individual, y al mismo tiempo acontece en un contexto institucional, social y político».

En tanto que Fullan (1999) señala que las comunidades de aprendizaje buscan el éxito de la organización, por lo que trabajar en equipo resulta primordial para generar aprendizaje, incluso afirma que el cambio necesita del trabajo interactivo y cooperativo

de sus equipos, de esa manera toma relevancia este significado, es decir, la valoración del trabajo en equipo en los sujetos directores en estudio.

La búsqueda de estos espacios de reflexión y de autonomía en los directores entrevistados permite interpretar que intentan ser actores activos y no pasivos, porque responden a sus propias experiencias vividas. Por lo tanto, los directores son capaces de reflexionar sobre los intercambios y apropiarse de todo lo que se cumpla (y de lo que no) con respecto a sus expectativas, ya que buscan organizar y gestionar la institución escolar con esta capacidad construida desde la práctica.

Retomando la valoración del DLA, probablemente, el hecho de fomentar redes de aprendizaje entre los directores sea uno de los objetivos con mayor debilidad del Programa, teniendo en cuenta las dificultades para llevarlo a la práctica. Varios factores podrían atribuirse a no haber cumplido con este objetivo: la falta de conectividad en las escuelas para concretar los intercambios en línea, la falta de disponibilidad de tiempo para ingresar fuera del horario laboral para trabajar desde los domicilios y la escasa familiarización o poca práctica con el recurso de los foros de intercambio o plataformas virtuales similares. En la opinión de los directores, se observa que no se trata de falta de interés, de hecho, se han reunido periódicamente con continuidad y lograron intercambios dentro del mismo distrito en el que trabajan, pero, en términos de redes de aprendizaje extendidas al resto de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, no ocurrió ni está ocurriendo. Hacia el interior de los distritos, sucede solo en forma presencial con reuniones pautadas a nivel de supervisión escolar, con proyectos que las escuelas comparten, o las que están organizadas por las Capacitaciones Situadas, organizadas por el Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

A partir de las impresiones y de la modalidad de trabajo de los directores para fortalecer el liderazgo desde lo pedagógico en las instituciones, se puede concluir que, si bien el programa DLA invitó desde uno de los módulos al liderazgo distribuido, en la práctica, se materializa en escasa medida. Resulta importante destacar que los directivos se caracterizan por darle mayor sentido al liderazgo pedagógico y a la confianza en el desempeño de sus equipos. Ejercen el rol de líderes que otorgan espacios de libertad a los docentes, guían el proceso, observan las clases. En este aspecto, Bolívar (1999) expresa que un director genera cambios en la gestión cuando responde a las demandas y a los cambios externos, cuando aprende colegiadamente, enmienda errores y resuelve los problemas, en lo posible, de forma creativa.

Si bien los directores reconocen la importancia del liderazgo, posiblemente este sea otro aspecto a revisar en el diseño de la propuesta del DLA. De alguna manera, los directores dan cuenta del trabajo en equipo y de la búsqueda de empoderar a los docentes para fortalecer el liderazgo entre los miembros. No obstante, no se observa como una forma de trabajo instalada y tampoco hay evidencia de conocer en profundidad los distintos tipos de liderazgo que coexisten en una institución escolar. Incluso sobre esta cuestión, desde el mismo Programa según el último informe (2015, UDESA), no existe un consenso en el equipo de DLA sobre el tipo de liderazgo que se debe fomentar. En este punto, Rivas (2016, p. 23) señala que...

[e]l liderazgo no puede concebirse de manera individual, ni ignorando las condiciones institucionales en las que se desarrolla. Para lograr transformaciones profundas será crucial mejorar las condiciones organizacionales de las escuelas, con la intención de potenciar el foco pedagógico, distribuir las tareas de una manera más eficiente, consolidar equipos de trabajo variados y estables, y propiciar una mayor participación de las familias en la tarea cotidiana de la escuela.

El plan de mejora es otra herramienta clave en la gestión de las instituciones educativas, ya que permite a los directores plantear metas, superar debilidades institucionales y proyectar la escuela a mediano plazo. En este sentido, el DLA desarrolló una propuesta superadora y destacable por los directores que participaron en él. Cuando se resalta la satisfacción, aparecen las herramientas brindadas por el Programa que lograron permanecer y tener continuidad como modalidad de trabajo en las escuelas. El plan de mejora emerge en las escuelas como un atributo internalizado y en constante crecimiento. Se evidencia en los directores el ejercicio del manejo de los indicadores junto a los docentes para el diseño de las líneas de acción, líneas que se proponen a corto, a mediano y a largo plazo y son las que se revisan en las instancias de reflexión mencionadas anteriormente. Sobre estos aspectos técnicos, la especialista Abregú (2015) afirma que el Programa focaliza su contenido en el plan de mejora y en sus componentes, es decir, identificar los problemas que afectan el aprendizaje de los alumnos y las condiciones básicas para adquirirlo, diagnóstico, fundamentación, aspectos que se intenta resolver, líneas de acción, indicadores de gestión, plazos y responsables. Se realizan mejoras en las reuniones de equipo institucional, se establecen plazos, suele evaluarse lo logrado al final del ciclo lectivo y se toma nota de los desafíos para el próximo. En suma, las diversas experiencias reflejan un trabajo sistemático para la mejora escolar.

Sobre la visión del plan de mejora como una instancia burocrática, puede interpretarse que esta idea fue desapareciendo. Se evidencia un trabajo de reflexión en cuanto al plan de mejora: continuidad en cuanto al tiempo, los plazos y lo presentado en

la instancia virtual del Programa. Por su parte, la ausencia de continuidad de los planes de mejora se debe a la falta de permanencia de los equipos de conducción en las escuelas por causas externas al Programa, propias del sistema educativo, tales como movilidad docente de una institución escolar a otra.

Se evidencia que el programa DLA tiende a brindar una formación más general, teórica e integral —así lo revela una investigación en Veleda (2017, p. 23)—, por lo que sería adecuado como programa que prepara para todos los desafíos de cargos jerárquicos, pero aquella investigadora alerta que es indispensable contemplar las condiciones estructurales del sistema educativo para potenciar esta política en articulación con otras. La autora recomienda que, para focalizarse en la formación de directores, un paso significativo sería aliviar el peso de las tareas administrativas, ligadas a procesos burocráticos, por ejemplo, el comedor escolar o las exigencias vinculadas a los programas nacionales.

Entre los avances que se perciben en esta investigación, sobresale considerar la práctica reflexiva como una capacidad atribuible al director indispensable para concretar una gestión exitosa. Partiendo de este hallazgo, se puede inferir que, gracias al impulso propiciado por el programa DLA y la necesidad de plantear el plan de mejora desde la concepción de trabajo colaborativo, se puede construir una nueva cultura escolar de mejoramiento continuo. Los entrevistados afirman promoverla periódicamente con los docentes y han logrado —según sus testimonios— cambios sustanciales en las escuelas que gestionan.

El plan de mejora es la columna vertebral de la institución educativa, que permite construir, junto a su diseño, el perfil pedagógico del director. La evidencia en las escuelas relevadas lo demuestra fuertemente: se destaca el compromiso de los directivos para construir el mencionado plan en forma colectiva, utilizando las herramientas ofrecidas por el Programa, fortaleciendo las capacidades para llegar al consenso, demostrando la habilidad del líder pedagógico sin perder de vista el aprendizaje de los niños, el trabajo colaborativo que las instituciones en las que trabajan lo requiere. La capacidad de liderazgo y las habilidades para implementar las estrategias pedagógicas que impulse determinarán, en el director, alcanzar o no el éxito.

Vale aclarar que, para el diseño del plan de mejora, no intervienen simplemente aspectos técnicos o teóricos, sino también instancias de aprendizaje, de negociación, de conocimiento del contexto y de observación atenta de los actores involucrados. Resulta

ser un aprendizaje integral continuo para el equipo de conducción, los docentes y la comunidad educativa.

Por su parte, conocer las percepciones de los directores posibilita interpretar cómo ellos llevan a la práctica el plan de mejora y la influencia directa del programa DLA en los cambios en términos prácticos de implementación. Para los directores, el plan de mejora transita por una etapa superadora en el ejercicio de la gestión. Lo que antes prevalecía en segundo plano y descontextualizado hoy adquiere el protagonismo que exige la escuela actual.

Finalmente, se evidencia un crecimiento en cuanto a enmarcar los procesos de formación con respecto al rol de los directores de escuela en Latinoamérica. Estos criterios de selección exitosos se explican en Rivas (2015) y contrastan con las normas provinciales que establecen entre treinta y tres y sesenta y cinco funciones para el ejercicio del rol de director de escuela (OREALC-UNESCO, 2014). Dada la complejidad de legislaciones en cada provincia y la diversidad cultural en cada región de la Argentina, sería conveniente aunar criterios comunes a la gestión institucional de los equipos de conducción, el liderazgo del director, el rol pedagógico, las habilidades interpersonales para construir el plan de mejora y propiciar el clima escolar óptimo. Estas pautas de gestión escolar deberían ser transversales a todas las escuelas y estar acompañadas de otras específicas que estén vinculadas a la cultura de la institución escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., McInerney, W. D., & O'Brien, D. G. (1995). Somebody to count on: Mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 173-188.

Adler, M. (1993). Reforming education. *Random House Value Publishing*.

Aguerrondo, I. (2007). Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación educativa. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, 23(3).

Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, 38(1), 61-80.

Aguerrondo, I., & Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *Educar*, 47(2), 0211-235.

Álvarez Gutiérrez, J. (2003). *Reforma educativa en México: el Programa Escuelas de calidad*". *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Arango, M. (2003). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. *Revista Debates Latinoamericanos*, 2(7).

Archenti, N., & Piovani, J. (2007). Los debates metodológicos contemporáneos. A. *Marradi, N. Archenti y J. Piovani, (Auts.). Metodología de las ciencias sociales*, 29-44.

Atorresi, A. (2005). Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE-LLECE). *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Buenos Aires: UNESCO/OREALC/LLECE*.

Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educar*, 47(2), 237-252.

- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Blejmar, B. (2005). Gestionar es hacer que las cosas sucedan: competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones. *Noveduc Libros*.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, Vol. 9, N° 2. España*
- Bolívar-Botía, A. (2010). Como un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 79-107*.
- Bourdieu, P. (2017). Habitus. In *Habitus: A sense of place* (pp. 59-66). Routledge.
- Braslavsky, C. (2006). Libros (individuales o en coautoría). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(2)*.
- Breakspear, S. (2012). The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance. *OECD Education Working Papers, No. 71. OECD Publishing (NJI)*.
- Bush, T., & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management & Administration, 30(4), 417-429*.
- Bush, T., & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management & Administration, 30(4), 417-429*.
- Cavanaugh, S., & Simmons, P. (1997). Evaluation of a school climate instrument for assessing affective objectives in health professional education. *Evaluation & the health professions, 20(4), 455-478*.
- Corcuff, P. (2009). Pierre Bourdieu (1930-2002) leído de otra manera: Crítica social post-marxista y el problema de la singularidad individual. *Cultura y representaciones sociales, 4(7), 9-26*.

- Cornejo Chávez, R., & Redondo Rojo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 155-175
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.
- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Editorial Gedisa, SA.
- Ducci, M. A. (1997). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*, 15-26.
- Elliot, J. (2002). La paradoja de la reforma educativa en el estado evaluador: consecuencias para la formación docente. *Perspectivas*, 22(3), 1-19.
- Elliott, J. (Ed.). (2012). *Reconstructing teacher education* (Vol. 221). Routledge.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Albert Shanker Institute, New York.
- Frigerio, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for your school*. The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands, 300 Brickstone Square, Suite 900, Andover, MA 01810 (Order no. 9117-09, \$13.00 plus \$2.50 shipping and handling; quantity discounts).
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. México: SEP*.
- Gairín, J. (2011). La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias. *Santiago de Chile: Santillana*.
- García, R. F., Remírez, M. P. F., Rodríguez, P. G., Martín, J. L., Nieva, M. L. J., Ripoll, M. S. O., ... & Carbó, A. R. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje* (Vol. 36). Graó.

Ghamrawi, N. (2013). Teachers Helping Teachers: A Professional Development Model That Promotes Teacher Leadership. *International Education Studies*, 6(4), 171-182.

Glatter, R. (2009). Let's look at Academies systemically. *Management in Education*, 23(3), 104-107.

Grissom, J. A., & Harrington, J. R. (2010). Investing in administrator efficacy: An examination of professional development as a tool for enhancing principal effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 583-612.

Gvirtz, S., Zacarías, I., & Abregú, V. (2012). *Construir una buena escuela: Herramientas para el director*. Aique.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata

Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L., Mackay, T. (2011). School and System Improvement. International Congress of School Effectiveness and School Improvement. Limassol, Cyprus.

Huber, S. G., & West, M. (2002). Developing school leaders: A critical review of current practices, approaches and issues, and some directions for the future. In *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 1071-1101). Springer, Dordrecht.

Ingvarson, L., & Kleinhenz, E. (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de educación*, 340, 265-295.

Irigoin, M., & Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud* (pp. 252-252). Montevideo: Cinterfor.

Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (1983). *Kaufman assessment battery for children*. John Wiley & Sons, Inc.

Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). What do we know about successful school Leadership. A report by Division A of AERA. National College for School Leadership, UK.

- Liston, D. y Zeichner, K. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. New Jersey (USA): Lawrence Erlbaum.
- Loden, M. (1996). *Implementing diversity* (p. 16). Chicago: Irwin.
- Meirieu, P. (1991). Echech scolaire et pédagogie du sens. In *Spirales, Actes du colloque: quels savoirs en EPS* (No. 4, pp. 52-56).
- Mezzadra, F., & Bilbao, R. (2011). Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización. *Documento de Trabajo Nro, 58*.
- Morales Capilla, M., Trujillo Torres, J. M., & Raso Sánchez, F. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 46, 103-117*.
- Moss, B. G., & Yeaton, W. H. (2006). Shaping policies related to developmental education: An evaluation using the regression-discontinuity design. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 28*(3), 215-229.
- Muñoz, G., & Marfán, J. (2014). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile.
- Murillo, F. J. (2003). Investigaciones sobre eficacia escolar en Latinoamérica.
- Stenhouse, R., McDonald, F., & Elliot, P. (1976). *Educación Moral y Democracia*.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación, 361, 141-170*.
- Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1*.
- Nicastro, S. (1994). Dinámica de los roles directivos. El impacto de condiciones adversas.
- Núñez, I., Weinstein, J., & Muñoz, G. (2010). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Psicoperspectivas, 9*(2), 53-81.

- Pagano, C. M. (2007). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(2), 1-11.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida* (Vol. 40). Graó.
- Poggi, M. (2011). Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. *Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*, 1-23.
- Poggi, M., & Frigerio, G. (1992). Las instituciones educativas Cara y Ceca. *Documento de cátedra Comunicación y*.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*. OCDE, París.
- Preedy, M., Glatter, R., & Wise, C. (Eds.). (2003). *Strategic leadership and educational improvement* (Vol. 2). Sage.
- Reglamento Escolar CABA, Resolución N° 4776 (2006). Disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/reglamento-escolar>
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación (2000-2015)*. Fundación CIPPEC
- Rivero, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina: reformas en tiempos de globalización*. Lima: tarea.
- Rodríguez Romero, M. M. (2003). *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. *Novedades Educativas*.
- Santizo, C. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: reporte del contexto mexicano*.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*.

- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones/Educating the reflective practitioner* (No. 377). Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Scholze, L., De Almeida, F., & Bianconcini, M. E. (2007). *Escola de gestores da educação. Relato de uma experiência. Brasília: INEP.*
- Schools, S. (2008). *Improving School Leadership, Volume 2 Case Studies on System Leadership: Case Studies on System Leadership* (Vol. 2). OECD Publishing.
- Sennett, R., & Galmarini, M. A. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Sistemas Educativos de mayor progreso en el mundo*. PREAL, Santiago de Chile, Chile.
- Sloep, P. B., & Flores, A. J. B. (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en red. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (37), 55-63.
- Soares, J. F., & Alves, M. T. G. (2003). Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e pesquisa*, 29(1), 147-165.
- Soares, J.F. (Coord) (2002). “*Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais*”. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British journal of educational studies*, 29(2), 103-114.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. McGraw-Hill Education (UK).
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*.
- Terigi, F. (2013). VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué.
- Uribe, M. y Celis, M. (2005). Competencias docentes, directivas y profesionales de apoyo de las escuelas, en www.gestionescolar.cl

- Vaillant, D. (2011). Preparing teachers for inclusive education in Latin America. *Prospects*, 41(3), 385.
- Valencia, F. J. (2010). Las pruebas internacionales del Laboratorio SERCE-LLECE: ¿qué evalúa e innova el proyecto en lectura y escritura?
- Vattimo, G. (1997). Beyond interpretation: The meaning of hermeneutics for philosophy.
- Veleda, C. (2016). ¿Una bala de plata para mejorar la calidad educativa? La formación de los supervisores y directores de escuela. Lecciones de 15 programas de formación. *Documento de trabajo*, (149).
- Vélez, E., Schiefelbein, E., & Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria: Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe.
- Villa, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *En-clave pedagógica*, 8.
- Viñao, A., & Frago, A. V. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (Vol. 10). Ediciones Morata.
- Wallace, J., & Louden, W. (2000). *Teachers' learning: Stories of science education* (Vol. 7). Springer Science & Business Media.
- Weinstein, J. (2014). La esquivia política entre las volátiles políticas docentes. *OREALC/UNESCO (2014). Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Santiago. OREALC/UNESCO.*
- Zárate, G. (1992). “*Experiencias educativas exitosas. Un análisis a base de testimonios*”. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos, Documento de trabajo, (175), 2003-2005.

ANEXO

PRIMERA PARTE

1. ¿Cómo valora el sistema educativo en general luego de vivir la experiencia DLA?
2. ¿Cómo evalúa el sistema estatal de ascenso al cargo directivo?
3. ¿Qué opina sobre las alternativas estatales, públicas y privadas de perfeccionamiento para su rol de directivo y en particular su participación en el programa DLA?
4. Con respecto a la pregunta, cómo se organiza en la escuela a principios de año, ¿qué dificultades encuentra?

SEGUNDA PARTE

5. ¿Con qué dificultades contextuales se topa en su labor diaria para llevar adelante lo aprendido en DLA?, ¿con qué herramientas cuenta para hacerles frente, luego de participar en el programa?
6. ¿Qué competencias considera imprescindibles para llevar adelante en su trabajo, recordando los módulos relacionados al rol pedagógico del director en el programa DLA?
7. ¿Luego de su participación en DLA, qué competencias estima que debería adquirir y/o perfeccionar?

TERCERA PARTE

8. ¿Cómo evalúa el programa DLA en general?
9. ¿Cree que quedaron por fuera del Programa temas de alta relevancia?, ¿cuáles?
10. ¿Qué fue lo más significativo en términos prácticos de DLA?
11. ¿Qué cambios concretos reconoce en su ejercicio del rol directivo luego del DLA?
12. ¿Reconoce haber adquirido y/o perfeccionado competencias y habilidades de liderazgo?, ¿cuáles?
13. ¿Llevó a la práctica el plan de mejora escolar presentado en DLA?, ¿cómo fue su experiencia?
14. ¿Continúa el plan de mejora?, ¿le ha tenido que hacer ajustes?, ¿cuáles?, ¿qué plazo le asigna?, ¿con qué dificultades se ha encontrado?