

¿Qué pasa en la escuela?

LA MIRADA DE SUS DIRECTORES



Luciano Sanguinetti

¿QUÉ PASA EN LA ESCUELA?

La mirada de sus directores



Luciano Sanguinetti

Observatorio
de Calidad Educativa

Sanguinetti, Luciano

¿Qué pasa en la escuela? : la mirada de sus directores / Luciano Sanguinetti. -
1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Konrad Adenauer Stiftung, 2019.
108 p. ; 20 x 14 cm.

ISBN 978-987-1285-67-9

1. Educación. I. Título.

CDD 371.2

© Konrad-Adenauer-Stiftung
Suipacha 1175, piso 3° C1008AAW
Ciudad de Buenos Aires
República Argentina
Tel: (54-11) 4326-2552
www.kas.org.ar
info@kas.org.ar

© ACEP
Libertad 417, 2° piso
C1011AAI
Ciudad de Buenos Aires
República Argentina
www.acepweb.org.ar
info@acepweb.org.ar

Diseño: Ana Uranga - Melasa Diseño
Corrección: Jimena Timor

ISBN: 978-987-1285-67-9

Impreso en Argentina

Abril 2019

Hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia,
sin la autorización expresa de los editores.



Índice

Prólogo.....	7
Presentación.....	9
Introducción.....	17
El día a día desde la dirección de una escuela	21
Relegar lo pedagógico	31
¿Gestor o líder pedagógico?	47
Falta de docentes y docentes que faltan.....	57
La formación docente como punto débil	63
El estudiante del siglo XXI	69
Los concursos públicos y los atajos	79
Formación de base y la capacitación del ejercicio diario	89
Cuánto ganan los directores de escuela	97
Conclusiones	101
Bibliografía	105



Prólogo

Si en algún ámbito Argentina necesita políticas de Estado, es sin lugar a duda en el educativo.

Todos los estudios internacionales sobre las variables fundamentales del siglo XXI concuerdan en señalar la importancia del conocimiento como una de las fuentes claves del desarrollo presente y futuro. Asistimos hoy a otra revolución social todavía incommensurable sostenida en la inteligencia artificial y la automatización de la producción, entre otros. En el contexto de esa revolución las nuevas generaciones van a la escuela. Nuestro país no tiene posibilidad de tener un rol activo en este nuevo contexto si no incluye en el ámbito educativo rápidamente lo que está sucediendo en el mundo.

Los argentinos estamos sumergidos en una coyuntura compleja y frustrante, que se agrava por la dificultad para construir consensos mínimos sobre los cuales definir estrategias de desarrollo y transformación que nos pongan nuevamente en el camino del crecimiento. Esa dificultad se observa también en el ámbito educativo, donde naufragar muchas reformas porque desconocen la realidad de las escuelas.

El trabajo que hoy presentamos a los lectores trata de saldar esa ignorancia haciendo algo fundamental: preguntarles a los actores reales del sistema educativo qué ocurre en la escuela. Allí radica la importancia de la investigación que nos presenta Luciano

Sanguinetti, director del Observatorio de Calidad Educativa, que la Fundación Konrad Adenauer y ACEP tienen la satisfacción de editar. *¿Qué pasa en la escuela?* es eso, una aproximación cualitativa a la realidad de las escuelas argentinas a partir del testimonio de sus directores, en la ciudad de La Plata.

En estas páginas podremos reconocer sobre la base de las entrevistas en profundidad todas las dificultades y esperanzas de quienes dirigen nuestras escuelas. Pero también vamos a constatar, como señala Luciano Sanguinetti, esa triple precariedad “laboral, institucional y salarial” que los atraviesa.

Igualmente, ninguna transformación de la educación argentina puede tener éxito sin su participación. Escucharlos, estar con ellos en sus escuelas, recorrer sus historias de vida, es el mérito de esta investigación que, más que hablar de educación desde alguna teoría, habla de las escuelas reales y de uno de sus actores fundamentales.

En el siglo XIX Sarmiento concibió la escuela normal y la educación común como la piedra basal de la conformación de la nación argentina. En el siglo XXI el desafío vuelve a ser el mismo. Atomizada, fragmentada, desnacionalizada, la educación pública vuelve a ser una de las claves de nuestro futuro. Y nos enorgullece aquí presentarles la voz de uno de sus actores fundamentales: sus directores.

Oscar Ensínck
PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN
CIVIL ESTUDIOS POPULARES

Olaf Jacob
REPRESENTANTE DE LA FUNDACIÓN
KONRAD ADENAUER
EN LA ARGENTINA



Presentación

¿Qué pasa en la escuela? es probablemente la pregunta que mejor sintetiza una preocupación que recorre el extenso territorio argentino. Infinita cantidad de pruebas, investigaciones y noticias periodísticas nos hablan de una institución en crisis. Idealizada quizás durante décadas, orgullo casi incuestionado de nuestro ser nacional, la escuela fue el reservorio de todas las esperanzas de la patria. Fundada en el siglo XIX por la generación del 80, hoy, ya entrados en pleno siglo XXI, vive el desasosiego, el descrédito y las convulsiones típicas de este mundo repleto de incertidumbres.

Datos duros hablan de esta crisis: según la OCDE (2014), sólo el 41% de los jóvenes termina el secundario en tiempo y forma como supone la currícula, y llegamos a un promedio del 60% si incorporamos a los alumnos que lo hacen con sobreedad; la escuela pública perdió en la última década cerca de un 11% de su matrícula contra la oferta privada y un ciclo escolar por conflictos laborales. Un dato del último censo de infraestructura escolar realizado en la provincia de Buenos Aires en 2017 arroja una conclusión sombría: más del 70% de las escuelas tienen problemas edilicios. Si hablamos de tecnologías, la escuela también vive el atraso: sólo el 52% de los establecimientos educativos de

nivel primario tenía conectividad en el año 2015, según datos del último informe de Unicef al respecto.

Sin embargo, o quizás mejor sería decir paradójicamente, mientras los especialistas la cuestionan, los sectores populares con sus hijos la defienden cotidianamente. La tasa de escolaridad en Argentina (cerca de un 95% en el nivel primario) es testimonio de esa defensa. Aunque el desgranamiento en los niveles superiores contradiga esta hipótesis, la escuela sigue siendo un referente indiscutido: organizador social de la cotidianidad de las familias, puente hacia el ansiado ascenso social, la escuela es, quizás hoy más que nunca, el único lugar legitimado en la Argentina que atraviesa clases sociales, credos religiosos, filia-ciones ideológicas o partidarias.

Partiendo de ese contexto, y conscientes de la crisis que la atraviesa, quisimos salir de la zona de confort que expresan muchas veces nuestros prejuicios para buscar en la palabra de los actores reales de la escuela lo que allí sucede. Elegimos una parte de ese sistema, una parte que creemos sumamente relevante, pero que no había tenido hasta ahora posibilidades de expresarse. Pero a su vez quisimos que esta investigación fuera lo más casuística posible, antropológica, darles así la palabra a los equipos directivos de un distrito en particular, en este caso los de la ciudad de La Plata.

¿Por qué La Plata? En parte porque es el segundo distrito en volumen del sistema educativo bonaerense, pero también porque

La Plata es, quizás dentro de aquel ideario sarmientino, la máxima expresión urbanística. Imaginada en el siglo XIX como la ciudad ideal, hoy vive también las consecuencias sociales de un país que no crece, en el que aumentan la pobreza y las desigualdades. De un total de 843 servicios, La Plata cuenta con 230.000 alumnos aproximadamente, distribuidos un 65% en servicios de gestión estatal (150.000) y un 35% (80.000) en gestión privada. Si distribuimos esa matrícula en los diferentes niveles, nos encontramos 34.396 alumnos de nivel inicial, 72.626 en el nivel primario, 51.665 en el nivel secundario y 14.800 en el nivel superior. La distribución por tipo de gestión es la siguiente: inicial 55% (gestión estatal), 45% (gestión privada); primaria 60% (gestión estatal), 40% (gestión privada); secundaria 59% (gestión estatal), 41% (gestión privada); superior 60% (gestión estatal), 40% (gestión privada). En las otras modalidades, como especial, técnica o adultos, la presencia del Estado es mucho mayor. Hay un dato importante a nivel de las modalidades que refleja la educación técnica secundaria: sólo existen 12 establecimientos de esta modalidad en la región, de los cuales 10 son de gestión estatal y 2, de gestión privada.

Otro dato significativo es que no existen escuelas de modalidad artística en la región, salvo la que brinda la Universidad Nacional a través de su bachillerato de Bellas Artes. Con respecto a la educación técnica, el 93% de los alumnos concurre a los establecimientos del Estado. Las primeras conclusiones relevantes que podemos extraer de esta información es la fuerte

presencia del sector privado en la matrícula, que promedia el 40% en los niveles del sistema, sumado al hecho de que en el nivel inicial alcanza el 45%, con el consiguiente supuesto de que la curva es ascendente en el tiempo. El dato confirma las evaluaciones nacionales, que refieren una pérdida progresiva de la matrícula de la escuela pública de gestión estatal primaria y secundaria. Cabrían aquí muchas preguntas. ¿Cuándo comenzó a desarrollarse esta tendencia? ¿Se está incrementando progresivamente? ¿A qué variables responde este desplazamiento? ¿Influyen en eso la calidad, la conflictividad gremial, la cercanía geográfica, la extensión de la jornada? Otro elemento significativo que surge es el que se vincula con la educación técnica. La casi nula oferta de educación técnica en la región contradice los informes que hablaban, en la última década, del impacto de las políticas de recuperación del aparato productivo y la promoción de su formación, considerando la cercanía que la ciudad tiene con relación a la formación superior universitaria y el tiempo transcurrido desde la sanción de la ley de Educación Técnico-Profesional (2006).

Los datos sobre repitencia, abandono y sobreedad en el distrito también son preocupantes. Especialmente porque nos hablan de la calidad de los aprendizajes y de la situación particular de los alumnos/as en el marco de los procesos educativos que se desarrollan hacia el interior de la escuela. La tasa de repitencia indica el nivel de desempeño de los niños y niñas, pero también de los problemas de inclusión educativa, si esta dimensión no

es considerada en función de la contención que la escuela puede dar y por supuesto del desempeño de docentes y equipos directivos.

Si tomamos los datos oficiales podremos constatar que la repitencia es menor en primaria, que en secundaria. El promedio en primaria es de 2,40% (tanto en estatal como en privada), siendo en la estatal de 4,29%. En el caso de los datos de repitencia en primer año de primaria, 4,25%, evidencian que hay un problema. Recordemos que a partir de 2012 se resolvió que primero y segundo año conformaban un mismo bloque; en esa instancia, a partir de la resolución 1057/2014 del Consejo General de la Dirección General de Cultura y Educación, además se eliminan los aplazos y permite que los alumnos avancen de año a pesar de las dificultades de aprendizaje, complejizando aún más la posibilidad de contar con datos ciertos de la evolución de los alumnos. Si observamos los informes técnicos del mapa escolar, llaman la atención las diferencias entre sector público y privado. Si en el sector estatal el promedio desciende a medida que pasan los alumnos de grado, en el nivel privado es mayor hacia el final del ciclo. La pregunta es obvia: ¿mejoran los niveles de desempeño de los niños y niñas en sector estatal a medida que van incrementando sus aprendizajes o las cifras están encubriendo una mayor laxitud en las evaluaciones? Al cruzar estos datos con el sector privado parecería que la segunda opción fuera plausible. Históricamente la tasa de promoción efectiva en la primaria alcanza niveles importantes: 96,52% para todos los sectores, no

habiendo una diferencia destacable entre sector estatal y privado. Ahora bien, cuando las evaluaciones sobre promoción efectiva de primaria se contraponen con las de la secundaria, las cosas cambian. La promoción efectiva en secundaria baja considerablemente. Otra pregunta pertinente: ¿por qué desciende tan abruptamente la tasa de promoción efectiva de un nivel al otro? ¿No es plausible suponer que el buen desempeño en la primaria habilita a imaginar que los resultados serán similares en el siguiente nivel? Vuelve así la pregunta por la calidad efectiva de los aprendizajes. Pero también la pregunta por la pertinencia de las ofertas educativas. ¿Qué buscan las nuevas generaciones en la escuela? ¿Qué es lo que encuentran? Las evaluaciones recientes a nivel internacional en las que Argentina participa, en especial la denominada prueba PISA, evidencian un retroceso significativo del sistema educativo argentino.

En el caso de la educación secundaria, los números oficiales son más inquietantes. El promedio de repitencia en el nivel en su totalidad asciende a 11%, siendo en la estatal de 15,21% y de 3,58% en el sector privado. No obstante estos promedios ya altos, crecen significativamente en el sector estatal en primero y segundo año: 17,48% y 21,68%, respectivamente. Es decir, de 10 alumnos que ingresan a primer año, más de uno repite en el primero y más de dos en el segundo. Las preguntas que nos hacemos aquí están dirigidas más a la respuesta del sistema respecto de la formación secundaria. Es cierto que las políticas públicas más recientes, en especial la que universalizó la enseñanza

secundaria (Ley No. 26.206), promovió la inclusión de vastos sectores al nivel, pero la pregunta es: ¿alcanza sólo con garantizar el ingreso? El modelo mesocrático que todavía persiste en la cultura institucional y curricular de la secundaria argentina, ¿es funcional al ingreso masivo de los sectores populares al nivel?

Con respecto a las tasas de abandono y sobreedad en el distrito, se repiten los guarismos provinciales y nacionales, que reavivaron las repercusiones de la polémica resolución 1057/14. La tasa de abandono sigue siendo significativamente baja en el nivel primario, lo que nos habla de una cobertura efectiva del sistema, anclada fuertemente en una tradición de alta escolaridad en el nivel y una conciencia positiva de las familias sobre el rol de la escuela y la educación para niños y niñas. No obstante estos aspectos positivos, también hay que observar que la tasa de sobreedad del 18% en educación primaria de gestión estatal marca una tendencia que habría que estudiar detenidamente. ¿A qué obedecen estos índices? Si se cruza esta información con la extensión del servicio alimentario (tanto la copa de leche como el almuerzo), podríamos atribuir estos índices a que las familias priorizan la escuela no sólo en relación con los necesarios aprendizajes, sino también como una forma de ayudar al ingreso familiar. Sin embargo, los índices varían sustancialmente en el siguiente nivel. El abandono en la secundaria alcanza niveles altos: el 23% en el cuarto año de la secundaria, que se incrementa al final del ciclo. Lo mismo que el índice de sobreedad: 51% del total en los servicios de gestión estatal. Si consideramos la

sobreedad (marcada por múltiples variables que van desde el ingreso tardío a la escolaridad, el trabajo infantil, las malas condiciones de aprendizaje, etc.) como uno de los indicadores fuertes del fracaso del sistema.

Por supuesto que hablar de fracaso del sistema educativo argentino, cuando fue una referencia para toda la región durante el siglo XX, no hace más que volver más acuciante el diagnóstico. Sin embargo, cuando se realizan trabajos de campo como el que hoy presentamos, luego de haber visitado las escuelas y entrevistado a los directivos, en el marco de las cuales hemos podido tomar registro de la realidad de cada uno de los establecimientos donde esos directivos trabajan, podemos dar cuenta de que todavía hay una reserva pedagógica, institucional y simbólica invaluable. En el siglo XIX Argentina construyó los pilares de un sistema de vanguardia en el campo educativo que todavía permanece en la memoria de los educadores. Y pudimos constatar en esas escuelas cómo aún persiste aquella identidad progresista, democrática y popular, por supuesto que resignificada a los contextos y los problemas del siglo XXI, con la cual los grandes educadores las fundaron.



INTRODUCCIÓN*

El Observatorio de Calidad Educativa inició esta investigación formalmente a comienzos de 2018, aunque mucho antes —en el curso de otros proyectos de investigación— ya tomábamos nota de ciertos datos sobre la conducción de nuestras instituciones educativas, especialmente en cuanto a la multiplicidad de tareas que le corresponden al equipo directivo, la diversidad de problemáticas (pedagógicas, sociales, de integración, edilicias) que deben afrontar y los recursos con los que cuentan para llevar adelante una escuela.

Los directores¹ son una de las piezas más relevantes del sistema, con incidencia directa en la formación de niños y adoles-

* El presente documento forma parte de uno de los ejes de trabajo del Observatorio de Calidad Educativa que presido. Igualmente, es necesario reconocer el trabajo particular que realizaron María Guillermina Díaz y Mariana Sanguinetti tanto en el diseño del proyecto como en la realización de las entrevistas. Marcelo Antonow colaboró en todo lo que hace al estudio de las normativas. También quiero reconocer y agradecer el trabajo de desgrabación de las 57 entrevistas a Lorena Clavijo y Florencia Pérez. El trabajo de corrección de estilo estuvo a cargo de Magdalena Sanguinetti. Por supuesto, nada podríamos haber hecho sin la franca recepción que nos dieron los directores y directoras de las escuelas de La Plata.

1 Si bien respetamos la búsqueda de un lenguaje inclusivo, con el fin de facilitar la lectura del presente trabajo utilizaremos mayormente el masculino para referirnos a un genérico (que abarca mujeres y hombres), siguiendo lo establecido por la Real Academia de la Lengua Española.

centes, y a su vez una de las más ignoradas. Este fue el primer disparador para dar comienzo al presente trabajo de campo. Es habitual escuchar la palabra de los docentes, algo menos la de los estudiantes o las familias; sin embargo, los verdaderamente ausentes en los debates sobre las escuelas argentinas son, paradójicamente, quienes las dirigen. Por tal motivo, este trabajo busca echar luz sobre el rol de los directores en las escuelas platenses de hoy, poniendo en relación lo que establece el Estatuto Docente (Ley 10.579) y lo que verdaderamente sucede en la práctica.

En primer lugar, revisamos la normativa vigente, los atajos de la norma para, por ejemplo, ocupar cargos vacantes, los índices salariales (comparando los sueldos de docentes frente al aula y de directivos a cargo de toda una escuela), estudios foráneos que ponen en relación el estilo de liderazgo de una escuela con el rendimiento de los estudiantes y consultamos a especialistas en didáctica y organización escolar.

Como una segunda etapa de la investigación entrevistamos a 57 directores de escuelas del distrito de La Plata (de los niveles inicial, primario y secundario de distintas orientaciones y modalidades, y bachillerato de adultos). Visitamos sus lugares de trabajo y conversamos respecto de los principales desafíos de su rol, su decisión de ser directivos, su formación, la manera en que accedieron al cargo, y también buscamos dilucidar si el conjunto abrumador de funciones que les corresponden por reglamento

tiene una contrapartida en ofertas de capacitación continua y si acaso se ve reflejado en sus salarios.

Partimos de dos hipótesis: el exceso de funciones que de hecho tienen sobrepasa a los directores impidiéndoles centrarse en la planificación y la evaluación de lo pedagógico, mientras que cuentan con escasa oferta de capacitación y bajos salarios; por otra parte, la mayoría de los cargos del equipo directivo (de gestión estatal) se cubren realizando pruebas de selección transitorias y, aun cuando se realizan concursos titulares, a lo largo de los años de función no hay ninguna instancia de revalidación del cargo, lo que va en detrimento de la profesionalización del rol directivo.

Como todas las últimas noticias de nuestro sistema educativo, las conclusiones a las que arribamos no son las más esperanzadoras, aunque en el transcurso del relato el testimonio de muchos directores comprometidos es sin duda un aliento.



EL DÍA A DÍA DESDE LA DIRECCIÓN DE UNA ESCUELA

En este momento en la provincia de Buenos Aires hay seguramente una directora de escuela cambiando una lamparita, o buscando un edificio porque el suyo se incendió; asistiendo en un conflicto intrafamiliar o persuadiendo a un estudiante para que no abandone la escuela; un director pidiendo suplentes, mediando en un caso de *bullying* o llenando planillas que llegan desde la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE); una directora haciendo observación de una clase de biología o de una clase de matemática; intentando que los consejos escolares den respuesta más temprano que tarde a un pedido de mantenimiento y también planificando cómo hacer para que la comida en el comedor alcance para todos.

Estas son algunas de las imágenes que quedan luego de entrevistar a 57 directores de escuela² del distrito de La Plata (de nivel inicial, primario, secundario de distintas orientaciones y

2 Se cambió el nombre de los entrevistados para resguardar su identidad.

modalidades y bachilleratos de adultos, de gestión estatal y privada), y conocer los distintos caminos que llevan a un docente a convertirse en director, su formación profesional, su mirada sobre los jóvenes, las familias, la formación docente y sobre tantos temas que atraviesan a la escuela y, por lo tanto, los atraviesan planteándoles desafíos personales y profesionales.

En primera instancia vamos a abordar lo que establece la norma. Un director de escuela en la provincia de Buenos Aires tiene 35 tareas pedagógicas, 20 tareas administrativas y 10 tareas socioeducativas o comunitarias.

Así lo establece el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires³, donde se define la responsabilidad del director de “conducir los procesos de implementación del diseño curricular respectivo y del Proyecto Institucional” según esas tres dimensiones de actuación. Es dable destacar que el texto normativo tiene una impronta del trabajo docente preminentemente colectivo o institucional, no obstante ello y la forma en que están expresadas las tareas, esto no es percibido en los hechos de igual modo por los directivos, que vivencian una sobrecarga individual.

En el cuadro 1 se detallan las tareas tal como figuran en el reglamento:

3 Decreto 2.299/11.

Cuadro 1. Tareas del director de escuela en la provincia de Buenos Aires

TAREAS PEDAGÓGICAS	TAREAS ADMINISTRATIVAS	TAREAS SOCIOEDUCATIVAS Y COMUNITARIAS
Artículo 52°. El Director, en los aspectos pedagógicos de su accionar, deberá:	Artículo 53°. El Director deberá realizar las siguientes acciones en los aspectos administrativos.	Artículo 54°. El Director deberá realizar en los aspectos socioeducativos y comunitarios las siguientes acciones.
1. Actuar en el ámbito de su competencia con el fin de promover el derecho a la educación en los términos establecidos por la Ley N° 13.688 y los diseños curriculares vigentes.	1. Asegurar, por sí o a través del personal competente, la confección y registración en tiempo y forma de aquellas acciones que conforman el Proyecto Institucional y sus implicancias.	1. Propiciar y alentar la organización de los espacios de participación e integración comunitaria acorde con las características de la comunidad educativa.
2. Conducir y coordinar el equipo de conducción de la institución.	2. Suscribir, conjuntamente con el Secretario, las planillas de Contralor Docente y Administrativo y demás documentación que corresponda. Eventualmente deberá confeccionar los estados administrativos ante la ausencia de Secretario.	2. Participar en la actividad de la Asociación Cooperadora con los alcances que la normativa vigente establezca.
3. Organizar, crear y recrear la distribución de tareas, tiempos y espacios pedagógicos y supervisar su cumplimiento; a esos fines planificará periódicamente su accionar con el equipo de conducción y revisará el estado de los libros y Registros.	3. Dictar disposiciones, comunicaciones simples y/u otras de mero trámite cuando correspondiere a las competencias que tiene asignadas.	3. Promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que se presenten.
4. Asegurar la elaboración, implementación, comunicación y evaluación sistemática del Proyecto Institucional a través de distintos dispositivos e intervenciones, fomentando la participación de todos los sujetos institucionales.	4. Asumir la responsabilidad sobre el patrimonio de la institución (uso, cuidado y conservación) y de la confección y actualización del respectivo inventario.	4. Elaborar diagnósticos de intereses y necesidades de la comunidad conjuntamente con el equipo de conducción y utilizarlos como insumos en la elaboración del Proyecto Institucional.

TAREAS PEDAGÓGICAS	TAREAS ADMINISTRATIVAS	TAREAS SOCIOEDUCATIVAS Y COMUNITARIAS
5. Considerar y utilizar la información institucional como fundamento de sus decisiones;	5. Delegar bajo constancia en el registro correspondiente y cuando las circunstancias lo aconsejen, en algún miembro de la comunidad educativa la conservación y custodia por un tiempo determinado de bienes del establecimiento. La delegación se conformará siempre por escrito, indicando el tiempo y se asentará el antecedente en el registro respectivo.	5. Articular con los organismos locales de protección integral de los Derechos del Niño y el Adolescente y requerir su intervención.
6. Articular los respectivos proyectos institucionales y/o acciones con otros establecimientos de igual o distinto nivel y/o modalidad.	6. Facilitar la información y documentación sobre los diferentes aspectos de la vida institucional que le sea requerida conforme los alcances y límites establecidos por la legislación vigente, instrumentando las notificaciones administrativas correspondientes.	6. Reconocer y, en su caso, articular con los recursos disponibles en el distrito y la región que puedan aprovecharse para optimizar la tarea institucional.
7. Adoptar las medidas necesarias para asegurar la apertura y cierre del establecimiento educativo durante todo el curso escolar y cuando mediaren razones de interés público, sin afectar derechos laborales e incorporándose al efecto el antecedente en el Plan de Prevención del Riesgo y el Plan de Continuidad Pedagógica por este Reglamento.	7. Suministrar los datos estadísticos que le sean requeridos por autoridad competente.	7. Establecer las articulaciones intra y extra escolares necesarias para cumplir el Plan de Prevención del Riesgo.
8. Asegurar la difusión de toda información relacionada con la política educativa vigente y el Proyecto Institucional.	8. Atender los aspectos administrativos y suscribir las comunicaciones derivadas de la aplicación del Plan de Prevención del Riesgo.	8. Acompañar rotativamente las delegaciones del establecimiento cuando sea menester participar de actos públicos patrios y/o fijados por el calendario escolar.
9. Intervenir, con el equipo de conducción, en la construcción de los criterios para la elaboración de la planificación anual y otras planificaciones acordadas en el marco del Proyecto Institucional.	9. Suscribir, en el marco de su competencia, los acuerdos necesarios para la mejor realización de la tarea educativa.	9. Organizar las acciones correspondientes al servicio alimentario escolar a fin de prestarlo eficaz y eficientemente.

TAREAS PEDAGÓGICAS	TAREAS ADMINISTRATIVAS	TAREAS SOCIOEDUCATIVAS Y COMUNITARIAS
10. Brindar asesoramiento pedagógico a los docentes durante todo el curso escolar, en forma sistemática.	10. Recibir y entregar la escuela bajo Inventario y/o Acta según corresponda.	10. Ejecutar las acciones necesarias para dar cumplimiento a las prescripciones de naturaleza socioeducativa y comunitaria de este Reglamento y del Proyecto Institucional.
11. Convocar a la realización de reuniones de inicio de Ciclo lectivo y cada vez que haya nueva información, normativa y/o situación institucional que amerite tal modo de comunicación y confeccionar comunicados, planillas, circulares y otros medios para efectivizar la información y/o la debida notificación formal cuando sea procedente.	11. Mantener actualizado el legajo de actuación profesional de cada docente, con sus respectivos ítems, conforme lo indica el Artículo 128 del Estatuto del Docente Ley N° 10.579 o norma que lo reemplace.	
12. Supervisar —en los distintos turnos si los hubiere—, y en su caso coordinar la supervisión con el equipo de conducción, y orientar al equipo docente respecto de las planificaciones y las evaluaciones de los procesos y resultados de la totalidad de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.	12. Garantizar la existencia y ordenamiento de los Estados Administrativos mediante los Libros y Registros que este Reglamento prescribe y los que la normativa específica de cada Nivel y/o Modalidad instituyan.	
13. Asesorar respecto de la elaboración de secuencias didácticas y otras formas de planificar la tarea de selección de bibliografía y material didáctico;	13. Controlar los Libros y Registros que tienen a su cargo otro personal del establecimiento.	
14. Observar clases, cuadernos y otras producciones de los alumnos, realizar entrevistas con los docentes aportando orientaciones que permitan mejorar la enseñanza.	14. Cumplimentar los procedimientos de cobertura de cargos docentes, administrativos y/o auxiliares de la educación y dar la toma de posesión respectiva.	
15. Participar de intervenciones directas en la enseñanza orientadas a favorecer la tarea pedagógica y a estimular iniciativas de los docentes.	15. Confeccionar en conjunto con el equipo de conducción institucional las propuestas de Planta Orgánica Funcional y Planta Orgánica Funcional Analítica, y elevar por sí la documentación que se requiera para su tratamiento.	

TAREAS PEDAGÓGICAS	TAREAS ADMINISTRATIVAS	TAREAS SOCIOEDUCATIVAS Y COMUNITARIAS
16. Asesorar y asistir a los docentes en la convocatoria, planificación y ejecución de las reuniones con los padres y responsables.	16. Organizar, en la fecha prevista por el Calendario Escolar, la inscripción de alumnos conforme la normativa vigente en la materia.	
17. Formalizar indicaciones y observaciones generales en el registro correspondiente y comunicarlas.	17. Extender las certificaciones de terminalidad y otras que correspondan según Nivel y/o Modalidad que integra.	
18. Organizar las acciones institucionales previstas para la entrada y la salida de los alumnos, cumplir y hacer cumplir los turnos y horarios y la cobertura de los cargos/carga horaria, privilegiando el deber de cuidado de los alumnos, tomando los recaudos necesarios para garantizar la puntualidad en el desarrollo de las tareas.	18. Disponer, sin perjuicio de su responsabilidad directa, el modo de cumplimentar la apertura y cierre del Edificio.	
19. Promover espacios de intercambio docente a través de la organización creativa de tiempos y espacios institucionales.	19. Asignar y hacer cumplir las tareas del personal administrativo y/o auxiliar de la educación que dirige y calificar anualmente su actuación, conforme la normativa vigente.	
20. Dictaminar, cuando correspondiera, en las solicitudes de equivalencias de los alumnos.	20. Aplicar las sanciones que, según su competencia, surgen de la normativa estatutaria, su reglamentación y de los acuerdos de convivencia institucional.	
21. Asignar con el equipo institucional los horarios, los espacios, las aulas y el equipamiento que tiene disponibles teniendo en cuenta los requerimientos de los grupos, las especificidades curriculares, los requerimientos de integración y todo aquello que considere pertinente para la apropiada implementación del Proyecto Institucional.		
22. Realizar cambios de las actividades institucionales, previa notificación a la supervisión de enseñanza, para la realización de muestras de los trabajos de los alumnos o actividades similares.		

TAREAS PEDAGÓGICAS	TAREAS ADMINISTRATIVAS	TAREAS SOCIOEDUCATIVAS Y COMUNITARIAS
23. Favorecer el mejor desarrollo de las relaciones interpersonales y del clima institucional con la puesta en marcha de los acuerdos de convivencia institucional y las acciones consiguientes, propiciando métodos participativos de resolución de conflictos.		
24. Desarrollar las acciones tendientes a la definición y ejecución del Plan de Prevención del Riesgo y coordinar con el personal y, en su caso, asignar las tareas que deberán cumplir con relación al mismo.		
25. Impulsar y coordinar procesos de autoevaluación institucional que permitan la formulación de objetivos y propuestas para cada Ciclo lectivo en el marco del Proyecto Institucional.		
26. Evaluar el cumplimiento de las tareas del personal docente y calificar su actuación, conforme la normativa vigente.		
27. Apoyar, autorizar, registrar y supervisar, en el ámbito de su competencia, los actos educativos que se realicen bajo la forma de salidas educativas, representación e intercambios institucionales los que se considerarán incorporados, desde ese momento en el Proyecto Institucional.		
28. Cumplir con responsabilidad directa y concurrente, en el marco de su tarea específica, la obligación de cuidado para con los alumnos, sin perjuicio de la del docente a cargo de los mismos.		

TAREAS PEDAGÓGICAS	TAREAS ADMINISTRATIVAS	TAREAS SOCIOEDUCATIVAS Y COMUNITARIAS
29. Organizar la atención pedagógica de los alumnos en casos de ausencias del personal, tomando secciones a su cargo cuando resulte necesario, en los términos del Plan de Continuidad Pedagógica.		
30. Coordinar y compartir acciones para el cumplimiento de las distintas tareas indicadas por la supervisión.		
31. Generar ámbitos de participación y de diálogo, promover acuerdos de convivencia, la formación de centros de estudiantes y otras instancias de participación.		
32. Generar espacios de reflexión con los alumnos acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados.		
33. Atender las sugerencias que en lo técnico pedagógico se reciban en tanto sean compatibles con la política educativa y el diseño curricular vigente, el Proyecto Institucional y sus prácticas pedagógicas.		
34. Informar y dar trámite, si correspondiere, de los requerimientos del personal a su cargo, relacionados con orientaciones pedagógicas.		
35. Difundir el contenido del presente Reglamento a los integrantes de la comunidad educativa.		

Fuente: Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires, Decreto 2.299/11.

Con esta suma de tareas, la provincia de Buenos Aires ubica a la Argentina entre los países de la región que más tareas asignan a sus directores escolares. El alto número de funciones asignadas al cargo directivo se da a nivel general en todo el país. Sin embargo, hay variaciones significativas en cada normativa provincial. La provincia de Buenos Aires se ubica primera en cantidad de funciones, con un total de 65. Mientras que en Jujuy, las tareas asignadas al directivo llegan a 33 (siendo la provincia que menos tareas asigna).

Además de la multiplicidad de responsabilidades, hay diferencias en el tipo de tareas que les corresponden a los directores en la provincia de Buenos Aires (en líneas generales en todas la jurisdicciones del país) y en otros países de la región. En el caso de Chile, el perfil directivo está más focalizado en la dimensión pedagógica de su rol. Tal es así que la función principal del director es “dirigir y liderar el proyecto educativo institucional”, según la Ley 19.979 (2004) y sólo en forma complementaria se le asignan tareas administrativas y financieras. Es decir, queda claro desde la norma que las funciones centrales de su rol son las educativas o pedagógicas. La normativa más reciente en Chile (que es la Ley General de Educación de 2008) define que los equipos “docentes-directivos” tienen el deber de “liderar los establecimientos a su cargo sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de estos; desarrollarse profesionalmente, promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas”. Pero

también está el caso opuesto, el de México, donde es la dimensión administrativa la que prima entre las asignadas al rol directivo (OREALC-UNESCO, 2014).

Sin embargo, más allá de la cantidad excesiva de tareas que recaen en los directivos en la Argentina, la OREALC-UNESCO destaca la precisión de las funciones en el ámbito técnico-pedagógico en las normativas jurisdiccionales de nuestro país: “Se establece con claridad que el director debe realizar visitas de aula o bien asesorar y promover la efectividad dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (OREALC-UNESCO, 2014). Ya veremos si esto se concreta en la práctica.

Por todo esto, una de las primeras preguntas que hicimos a los entrevistados fue en relación con la cantidad de tareas que les corresponde asumir —haciendo hincapié en las pedagógicas— y cómo se organizan para llevarlas adelante, si es que efectivamente pueden hacerlo.



RELEGAR LO PEDAGÓGICO

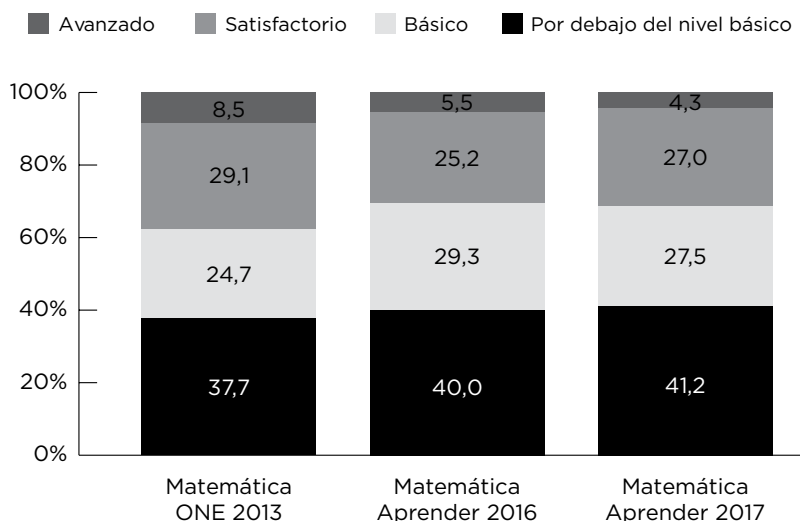
Desde el momento en que están asignadas al directivo en la normativa vigente, pensamos que todas esas tareas deben hacer de alguna manera a su rol. Sin embargo, cuando reflexionamos acerca de cómo mejorar la calidad educativa pensamos especialmente en las tareas pedagógicas, más aún cuando nos encontramos con resultados como los de las pruebas Aprender⁴. Según la edición 2017 de este dispositivo de evaluación (que es implementado desde 2016 por el Ministerio de Educación de la Nación), el 41,2% de los estudiantes del último año de secundaria de la provincia de Buenos Aires se encuentra *por debajo del nivel básico* en matemática, es decir que no alcanzan los conocimientos básicos de la materia, no pudiendo realizar las operaciones más sencillas requeridas para este nivel educativo (ver Gráfico 1).

Si se analiza el nivel de desempeño en matemática con una mirada temporal (es decir, teniendo en cuenta la edición 2016 de Aprender y también la última edición del Operativo Nacional de

4 A los que se suman los de pruebas PISA, donde la Argentina se ubica entre los países con más bajos rendimientos de la región.

Evaluación –ONE– 2013⁵), surge que este ha ido bajando año a año, es decir que aumentó el porcentaje de estudiantes que no llegan al nivel básico. En 2013 era del 37,7%, en 2016 llegó al 40%.

Gráfico 1
Serie histórica. Nivel de desempeño en Matemática (%)



Fuente: Aprender, 2017.

Por otra parte, vale recordar que en la edición 1993 de las pruebas ONE la escuela primaria de la provincia de Buenos Aires se

5 El ONE se llevó adelante en 2010 y en 2013 (por parte del Ministerio de Educación de Nación) pero los bajos rendimientos de los alumnos generaron que sus datos no fueran lo suficientemente difundidos y analizados.

ubicaba en segundo lugar. Es decir, a nivel país, era la segunda jurisdicción con mejor rendimiento en la escuela primaria. Mientras que en Aprender 2016 la provincia de Buenos Aires cayó al décimo lugar en cuanto a rendimiento en este nivel educativo. Sobran datos que confirman el deterioro de la educación en la Provincia.

Si bien en el reglamento priman las funciones pedagógicas, la totalidad de los directivos entrevistados por el Observatorio expresan que son las tareas administrativas las que consumen gran parte de su tiempo. Investigaciones realizadas en la región confirman esta situación. Según el informe *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región* (OREALC-UNESCO, 2014), entre los países de la región con más carga de tareas administrativas se encuentra el nuestro: “principalmente en Argentina y México (los directores) tienen una multiplicidad de funciones administrativas, tales como la autorización y coordinación de los procesos de matrícula, la legalización de la documentación oficial de la escuela, y la mantención y cuidado de los archivos y expedientes escolares”. Para más precisión, en América Latina los directores dedican hasta un 25% del tiempo laboral a las tareas de tipo administrativo. El mismo informe señala una particularidad de la Argentina: “el director, de manera adicional, cumple funciones en el plano socioeducativo, haciéndose responsable del servicio de comedor y albergue escolar, de la salud de los estudiantes y de la protección de sus derechos” (OREALC-UNESCO, 2014).

Como es sabido, las deficiencias en infraestructura escolar y el atraso tecnológico que padecen la mayor parte de los establecimientos educativos de la Provincia son otros dos factores que se suman a la “agenda de urgencias”, impidiéndoles priorizar las tareas pedagógicas. Todos los testimonios remiten en forma habitual a que las cuestiones edilicias, burocráticas, sociales y las vinculadas al Servicio Alimentario Escolar (SAE) se llevan gran parte del tiempo de trabajo: “Como director no estás solamente en los aspectos vinculares o pedagógicos, tenés muchos roles: sos un poco arquitecto, un poco portero, un poco psicólogo, con alumnos, padres y colegas. También lo administrativo, lo burocrático te absorbe tanto que, a veces, lo pedagógico —que es lo más importante— es lo que lamentablemente terminás dejando de lado. Eso es algo que siempre hablamos, hasta con inspectores, porque es algo que sucede, el rol pedagógico queda absorbido por tantas otras situaciones: planillas, relevamientos, informes”. Así lo resume Pablo, director de secundaria de gestión estatal. La escuela de Pablo tiene tres turnos, está abierta desde las 7 am hasta las 10 pm. Esto significa que por más que sean tres en el equipo directivo (director, vicedirector y secretaria), el trabajo los sobrepasa, porque se suman además cuestiones burocráticas, como los pedidos que llegan de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), y para dar respuesta a tiempo deben llevarse trabajo a casa: “Suelen pedirnos a último momento, a fin de año, por ejemplo, datos de sobriedad, abandono, información que lleva tiempo reunir,

además no tenemos servicio de internet como corresponde, es una cooperativa, a veces anda y a veces no”. Marcela explica que la información que les solicitan desde la DGCyE muchas veces ya la tienen procesada (como cantidad de alumnos con problemas de aprendizaje, inasistencias), pero al pedirla de un día para otro y en un formato en particular se complica, “muchas veces colapsan las páginas y no podemos cargarla”.

De los directores entrevistados por el Observatorio de Calidad Educativa, el 85% considera que la cantidad de tareas que les corresponde asumir por reglamento obstaculiza la dimensión pedagógica de su rol. En las escuelas con grandes problemas edilicios y en las escuelas con población más vulnerable, el obstáculo es mayor porque —como surge de los testimonios— se suman problemáticas que requieren de atención inmediata.

Cuando llegamos a entrevistar a Diego, director de una secundaria de gestión estatal con 17 integraciones, estaba reunido con una familia que hacía días deambulaba con el objetivo de escolarizar a sus cuatro hijos y no conseguía vacantes. “Hay una ley que dice que la primaria y la secundaria son obligatorias y el sistema supuestamente está preparado para responder a esa ley, con lo cual esta familia no debería estar mendigando un lugar”, reflexiona Diego desde su silla de director en la escuela en la que fue docente durante 20 años (de sus 27 de docencia). Entró como preceptor, fue profesor, prosecretario, vicedirector y director provisional, hasta que asumió como director titular en

2012. Conoce de sobra las problemáticas de esta comunidad y trabaja a diario para que los chicos no abandonen a pesar de que el contexto familiar en la mayoría de los casos no ayuda. El año pasado se enteraron de que un alumno de la escuela estaba delinquiendo: “Un caso emblemático, que nos produjo un quiebre, un alumno con todas las vulnerabilidades, trabajamos para contener, con los recursos que tenemos, con los saberes que tenemos, que entiendo que son pocos, falta capacitación de calidad, e hicimos una nota a la inspectora en aquella oportunidad, con el equipo de orientación, donde avisamos que este chico estaba en una situación de riesgo, que no alcanzaba con lo que habíamos hecho nosotros, y en marzo de este año la policía lo mata”.

Desde una realidad menos compleja socialmente, Ana (directora de una primaria parroquial⁶ de jornada simple) apunta a las problemáticas de conducta, que según explica deben ser atendidas a la par de las pedagógicas para que las clases se desarrollen en un clima favorable: “El principal objetivo es seguir de cerca la calidad del trabajo pedagógico, pero nos encontramos con que cada vez más las responsabilidades que antes correspondían

6 Como es sabido, cada vez son más las familias que hacen un esfuerzo por enviar a sus hijos a una escuela privada. En este contexto, las escuelas parroquiales son las que registran mayor expansión en los últimos años. Entre 2003 y 2015, la matrícula del sistema de educación primaria de gestión estatal se redujo un 11,5% (a nivel nacional). La matrícula de gestión privada de ese nivel educativo creció un 27% en el mismo período (Centro de Estudios de la Educación Argentina de la Universidad de Belgrano).

a la familia están puestas en la escuela. Siempre decimos que el día tiene 24 horas y en la escuela están 4; es difícil revertir un ejemplo de veinte horas. Hay falta de límites en la casa, entonces cuando se les pone un límite les cuesta entenderlo. Trabajamos a la par de los docentes en estas cuestiones, tanto las pedagógicas como las disciplinarias”. Mariela, vicedirectora de esta escuela, comparte la visión sobre los límites de Ana y comenta que en los últimos años es notable la cantidad de familias que han abandonado la escuela de gestión estatal en busca de vacantes para que sus hijos asistan “como sea” a la privada, lo cual ha influido en la conformación de la comunidad educativa y en el trabajo sobre la convivencia escolar. Piensa que entre las razones de este fenómeno se encuentra el deterioro general de la escuela de gestión estatal y la cantidad de días de clases que se pierden por paro docente (durante 2018 fueron 27 días de paro en las escuelas bonaerenses).

Marcela es directora de una primaria de gestión privada de la zona norte del partido, pero aun siendo privada accedió por concurso a su cargo (se trató de un concurso organizado por las autoridades legales como una manera de profesionalizar el rol directivo): “El rol de director fue mutando, ahora es más abarcativo: tenés que abrir las puertas a la comunidad mucho más y atender problemas sociales, que llegan mucho a la escuela”. Cuando las familias tienen algún conflicto interno, como puede ser la separación de los padres, “antes de ir a la justicia vienen a la escuela; por algo salió el protocolo de orientación para

situaciones conflictivas, en base a eso podemos guiarlos más”. En relación con este tema, Adriana, directora de primaria de gestión estatal, señala que hay cambios respecto de las familias que los directores y el equipo de orientación⁷ deben tener en cuenta: “Al cambiar la constitución de las familias, los niños vienen a la escuela con otras problemáticas” y, por otro lado, “las familias no están viviendo un momento de paz y de tranquilidad, hay falta de trabajo y, por lo tanto, falta de rutina en la familia, lo que provoca que muchos chicos falten a la escuela”. Adriana siente que “los directores estamos muy desprotegidos al hacernos cargo de tantas cuestiones sociales, intrafamiliares, sin ninguna protección desde el Estado”, por lo cual asegura que “muchos quieren volver al aula”.

Como vimos, en las tareas pedagógicas que el reglamento asigna al director figura la observación de clases. Todas las semanas, algún integrante del equipo directivo capacitado debería visitar al menos una clase de la escuela para evaluar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en su institución: evaluar el desempeño de los docentes (cómo se dirigen a los alumnos, si los contenidos son los indicados de acuerdo

7 Los equipos de orientación escolar (con sus diferentes denominaciones, modalidades de funcionamiento y formas de intervención) trabajan en todas las jurisdicciones del país junto a supervisores, directivos y docentes para colaborar en el sostenimiento de las trayectorias educativas de todos los niños y adolescentes, trabajando en forma interdisciplinaria. Por eso integran estos equipos profesionales de la pedagogía, la psicología, el trabajo social, entre otras disciplinas.

con el diseño curricular), la actitud (perceptiva o no) de los estudiantes; identificar los problemas de una clase y también las buenas prácticas docentes para ser replicadas. Quien observa debe completar un registro, hacer una devolución al docente y elaborar un acta donde queda constancia de lo sucedido. En caso de ser necesario asesoramiento personalizado al docente, debe especificarse en el acta y al cabo de un período determinado reiterar la visita para evaluar el cambio de estrategias realizado.

En un análisis sobre cómo se construye la dimensión pedagógica de la práctica del director, la profesora e investigadora Graciela Krichesky⁸ afirma que una de las puertas de entrada posible y fundamental es la observación de clases. Se trata de construir un rol de “asesor” del docente para: acompañar, dialogar, escuchar, sostener y desnaturalizar. “A veces los directores tienen cierto temor de entrar al aula, sobre todo si no pertenecen al mismo campo disciplinario”, reflexiona Krichesky, pero aclara que se trata de trabajar juntos, ya que “un director no tiene que tener todas las respuestas”. Si bien la observación es una práctica situada, es decir que tiene que ver con cuestiones puntuales de la institución, los estudiantes, etcétera, ella señala algunas cuestiones básicas que podrían estar presentes en todo acto de observación:

8 ¿Cómo se construye la dimensión pedagógica de la práctica del director? (CIPPEC), <https://www.youtube.com/watch?v=U76lN0My-kM>.

1. ¿Qué ocurre con el contenido de la enseñanza? Tiene que circular información clara: qué se enseñó y qué se aprendió en clase.
2. Información clara acerca de lo que se le pide al estudiante (lugar de las tareas y las consignas).
3. ¿Se otorga sentido a los contenidos de la enseñanza (motivación, ligazón con sus intereses, relación con el afuera de la escuela)?
4. ¿Qué interacciones dentro del aula se promueven (entre docente y estudiantes, entre los estudiantes)? La interacción y participación es un rasgo de la educación inclusiva.
5. ¿Qué tipo de tareas realizan los estudiantes en clase? El aprendizaje no ocurre por enunciación del docente. El estudiante aprende a partir de lo que hace.
6. ¿Se destina espacio para la retroalimentación? Devoluciones, trabajar sobre aciertos y errores.
7. Pensar qué hubiera aprendido si hubiera sido alumno de esa clase (Krichesky, 2015).

Sin embargo, a lo largo de esta investigación advertimos que la observación de clases, a pesar de la importancia que tiene para la mejora de la calidad educativa, no se realiza de la manera y con la frecuencia deseadas.

¿Cómo se organizan los directores para llevar adelante una de tantas dimensiones pedagógicas?

Analía es directora de una secundaria de gestión estatal. Tiene alrededor de 200 alumnos y alumnas de las cuales 5 son mamás adolescentes, no tiene vicedirectora ni secretaria (estima que nadie quiere tomar el cargo por el tipo de zona desfavorable en que está emplazada la escuela), tampoco equipo de orientación. En un día normal se la puede encontrar haciendo actas, ceses, contralor, atendiendo a padres o pensando cómo organizar el Servicio Alimentario Escolar (SAE). En este contexto, reconoce que las “observaciones de clases no se realizan en la cantidad y del modo que se debería”. Cuenta que la estrategia que maneja es ir sobre el problema: “Las clases que ya se sabe que funcionan bien directamente no se observan, se busca observar con el tiempo que se tiene las clases en las que se detecta algún inconveniente”. ¿Cómo identifican esos problemas?: “Donde los alumnos se quejan o donde uno —revisando los libros o las carpetas de los alumnos— observa algo que le parece que no está bien. Si hubiera tiempo sería ideal que todas las clases fueran observadas porque es un insumo importante para el funcionamiento de la escuela: entre compañeros docentes también pueden compartir herramientas, un docente a veces se queja de que no puede dar clases, mientras que otros en ese mismo curso trabajan perfecto. Entonces, si uno pudiera estar atento, esto podría ser multiplicador y muy positivo, pero no es lo que sucede en la realidad”.

Cuando Arturo asumió como director, la escuela (una secundaria de gestión estatal) venía de una lógica de conducción

“verticalista y autoritaria”, como él mismo cuenta, y fue todo un desafío modificar eso, que docentes y estudiantes se adapten a una escuela más democrática. Desde esta perspectiva, explica que cuando visita una clase “la idea es observar lo que pasa, para aportar en dirección a la mejora de la práctica docente, no en términos de la supervisión punitiva que intenta encontrar el pelo en la leche para ver si puedo bajar una calificación porque ya tengo una hipótesis de conflicto previa que me lleva a visitar el aula”. Pese a que hay recomendaciones bibliográficas sobre el tema que proponen acordar previamente con los docentes la visita al aula, Arturo (y la mayoría de los docentes entrevistados) visitan las aulas en forma aleatoria y sin aviso: “Cuando uno avisa con demasiada anticipación, la relación en el aula se modifica, yo tengo tres mecanismos de observación: el primero es la observación de clase directa; el segundo, el recorrido que yo hago todos los días a la mañana y a la tarde, asomo la cabeza por el cuadrado transparente y miro si están, no están, qué están haciendo, si el profesor ve si se revolean una mochila por atrás o sólo mira el pizarrón, las estrategias que utiliza, el vínculo entre los chicos; y el tercer mecanismo o forma de observar el funcionamiento pedagógico es a través del diálogo con los chicos, dar lugar a que el pibe venga y me diga: el profesor me insultó, no hace nada, nos dice que no usemos el celular pero lo usa todo el tiempo o el profesor es un chabón re piola. Hay cursos que están identificados como revoltosos, complejos, muchas veces estigmatizados por una buena parte de la docencia, y son esos a

los que les presto más atención”. Arturo es director en jornada completa de la escuela y cuenta con un equipo conformado por un vicedirector y una secretaria (que se incorporó recientemente por artículo 75⁹), estos últimos en jornada simple.

“Siempre digo que una directora que camina por la escuela y pasa por la puerta de las aulas, mira y ya sabe lo que está sucediendo adentro. Primero, cómo están dispuestos los bancos, sentados los chicos, si hay silencio, si se da la palabra, si hay un ambiente de concentración”, sostiene Adriana, directora de una primaria de gestión estatal de 500 alumnos que se encuentran divididos en 12 secciones de 2 turnos. En cuanto a la observación de clases, intenta realizarla en la medida en que se lo permite el tiempo, que ocupa mayormente en cuestiones burocráticas y sociales (aunque cuenta con el apoyo de una secretaria y un equipo de orientación). “Nunca intervengo la clase salvo que escuche algún error tajante; si no, dejo que suceda la práctica del aula hasta el final y voy escribiendo, busco observar si hay incentivo al desarrollo y si hay una conclusión de la clase, porque a veces administramos mal el tiempo y los chicos se van con la clase en la mitad, luego no se retoma y ahí es donde el conocimiento se corta. Observo si hubo relación de un tema con otro, si se agotaron todos los puntos para comprender un texto y el alumno llegó a volar, ir y venir desde la historia, la

9 El artículo 75 de la Ley 10.579 establece la cobertura de los cargos jerárquicos transitorios.

biología, la matemática, porque sabemos que los contenidos son todos transversales. Esa interrelación para mí es importantísima. Escribo y la devolución siempre quiero leerla tal cual fue escrita al docente para que pueda firmar en conformidad o disconformidad con lo que señalé y me digan por qué”. Para ella, las principales problemáticas en la escuela tienen que ver con la indisciplina (problemas de conducta), los problemas de infraestructura y la falta de capacitación para aplicar nuevas tecnologías en el aula.

“Para las visitas a las clases tenemos un formato establecido pero que no se repite exactamente año a año. Siempre se incluyen los temas que se trabajan en las jornadas de Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP)¹⁰, ya que se supone que todo lo que se trabaja en las jornadas debe ser aplicado en el aula. Este año se hizo hincapié en el trabajo sobre el error, algo que ya venimos trabajando hace dos años: entonces, cuando miro una carpeta, tengo que ver si se retoma aquello que se hizo en un examen, si el examen fue y vino, si tiene retroalimentación del profesor en las correcciones. También se plantearon otros dos nuevos ejes: conciencia ecológica y redes sociales”, cuenta Rosa, directora de una secundaria parroquial.

No quedan dudas de que la agenda de lo urgente es muy grande para las escuelas y eso hace que los directores muchas veces no

10 Resolución CFE 201/2013.

puedan centrarse en lo importante. La especialista en gestión educativa María Victoria Abregú señala que el riesgo es que las demandas del día a día “determinen nuestra agenda, dejando de lado lo importante en pos de lo urgente”. Para que eso no suceda y los directores puedan pensar una escuela a mediano plazo, Abregú reflexiona: “Si decimos que sí a todas las demandas, a algo le estamos diciendo que no. Lo primero que resignamos, en general, es el acompañamiento a los docentes adentro del aula. Es necesario romper con esa lógica acumulativa de pensar que proyecto más proyecto más proyecto garantiza calidad, porque no es así. A veces, en lugar de preguntarnos qué más hay que preguntarse qué menos, qué espacio dejar para que otras cosas funcionen mejor”. Para ello sugiere pensar en una planificación que sirva (clara pero flexible), para aprender a “abrir el juego y trabajar en equipo” y trabajar “de manera más cooperativa adentro de las aulas” con los docentes (Abregú, 2015).

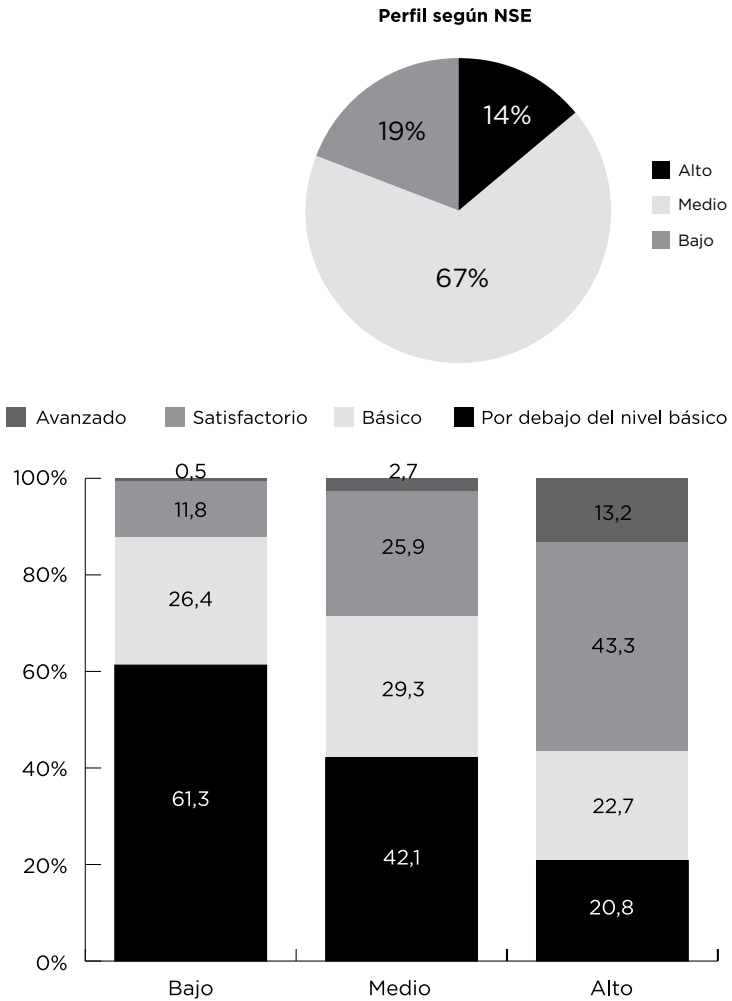


¿GESTOR O LÍDER PEDAGÓGICO?

Diversos estudios realizados en los últimos años (como las mismas pruebas Aprender y el informe *Estudiantes de bajo rendimiento* de la OCDE) demuestran que la variable socioeconómica es una de las de mayor influencia en el rendimiento escolar de niños y jóvenes. En la última edición de las pruebas Aprender encontramos estos índices que ponen en relación en la escuela secundaria la variable nivel socioeconómico (NSE) con la variable nivel de desempeño en matemática (ver Gráfico 2).

- Entre los estudiantes cuyos hogares se ubican el NSE bajo, un 12,3% alcanza niveles de desempeño avanzado/satisfactorio y el 61,3% se ubica por debajo del nivel básico.
- Entre los estudiantes de hogares de NSE medio, un 28,6% alcanza niveles de desempeño avanzado/satisfactorio y el restante 42,1% se ubica en el nivel más bajo de desempeño (por debajo del nivel básico).
- Finalmente, de la totalidad de estudiantes cuyos hogares pertenecen al NSE alto, un 56,5% se ubica en los niveles avanzado/satisfactorio mientras que un 20,8% se ubica por debajo del básico (Aprender, 2017).

Gráfico 2
Nivel de desempeño en Matemática según nivel socioeconómico (%)



Fuente: Aprender, 2017.

La Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, sancionada en 2006, plantea estrategias para lidiar con esta situación. En su artículo 83 establece que los docentes más capacitados son quienes deben estar frente a las aulas de las escuelas más vulnerables socialmente. El texto de la ley afirma que se diseñarán estrategias “para que los/as docentes con mayor experiencia y calificación se desempeñen en las escuelas que se encuentran en situación más desfavorable, para impulsar una mejora en los niveles de aprendizaje y promoción de los/as alumnos/as sin perjuicio de lo que establezcan las negociaciones colectivas y la legislación laboral”. Con la Ley N° 12.867 de la Provincia de Buenos Aires del año 2002 se excluyeron de los parámetros de evaluación para la clasificación por desfavorabilidad de las escuelas las dificultades en la cobertura de la planta orgánica funcional y las características del alumnado, quedando sólo el criterio derivado de la ubicación y las dificultades de acceso. Restringiendo sustancialmente la finalidad del artículo antes mencionado.

Sin embargo, y afortunadamente, hay muchas variables que inciden en el rendimiento escolar, y también hay estudios (la mayoría anglosajones aunque también hay mediciones en América Latina) sobre la incidencia que tiene el estilo de liderazgo del directivo o del equipo directivo de un establecimiento educativo en el rendimiento de los estudiantes. Los mecanismos por los cuales se relaciona el liderazgo del director con el rendimiento académico de los estudiantes pueden ser directos o indirectos, así lo explican las investigadoras peruanas Silvana Freire y

Alejandra Miranda en el estudio *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*, en el que dan cuenta de cómo el interés político en el tema va aumentando a medida que la escuela cobra cada vez más importancia como un espacio de pertenencia para niños y jóvenes, especialmente de sectores sociales vulnerables.

De manera indirecta, el liderazgo del director “... incide en el rendimiento de los estudiantes en tanto contribuya a desarrollar entornos de aprendizaje para los profesores, estimule una comunicación fluida con ellos, los supervise constantemente, comparta con ellos la toma de decisiones, los motive y aliente sus capacidades; de esta manera mejoraría el desempeño de los profesores en el aula, lo cual implicaría mejoras en el rendimiento de los estudiantes (Bossert, Dwyer, Rowan y Lee 1982; Halverson, Grigg, Prichett y Thomas 2007; Louis, Dretzke y Wahlstrom, 2010)”. Este tema ha sido ampliamente abordado en la literatura estadounidense. Diversos autores realizaron un “meta análisis en el cual señalan que existe una relación entre ambas variables y una correlación promedio de 0,25”, es decir que el efecto total –tanto directo como indirecto– que el liderazgo tiene sobre el aprendizaje “representa aproximadamente la cuarta parte de los efectos escolares totales”. En Canadá, otros autores analizaron que “al mejorar la calidad del director en una desviación estándar, el rendimiento de los estudiantes aumentó en 0,3 desviaciones estándar”. En el contexto latinoamericano, estudios realizados por Unicef y el Laboratorio

Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) “evidencian el papel de la gestión institucional y pedagógica en el logro de escuelas de calidad con resultados destacables, muy a pesar de las condiciones de pobreza en las que estas se encuentran (Unicef, 2004, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2002)”. Por otro lado, la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar también “destaca el papel de la dirección escolar como un factor clave para conseguir y mantener escuelas eficaces (Murillo, 2007)” (Freire y Miranda, 2014).

En la mayoría de las escuelas, los directores no cuentan con el equipo de conducción que les corresponde de acuerdo con el Estatuto Docente, con el cual dividir tareas de manera de asumir un rol institucional más complejo. Más de la mitad de los directores entrevistados no tienen un equipo sólido desde la dirección de la escuela, es decir, un equipo conformado por lo menos por tres personas: director, vicedirector y secretario, más equipo de orientación. Además, un equipo de tres personas muchas veces resulta insuficiente, no alcanza para resolver lo que urge sin dejar de gestionar el día a día y planificar lo pedagógico.

Analía está sola en la dirección de la escuela, aunque debería tener un/a secretario/a, pero en dos años nadie se presentó para el cargo. Ella piensa que puede ser por la zona y también porque hay mucho trabajo para hacer: “Otras escuelas en zonas menos

vulnerables son más seductoras a la hora de tomar el cargo de secretario, hay gente concursada que está esperando la escuela ideal, la escuela que le quede cerca, esta es una escuela alejada del casco urbano, así que creo que puede ser uno de los motivos; por otro lado, no es un cargo que todo el mundo quiera tomar, a veces es más conveniente tomar el cargo directivo que el cargo de secretario, es mucho trabajo el que deben asumir y al que no tiene la vocación plena de hacerlo le cuesta”.

Marcela conoce las dos caras de la moneda. Cuando asumió como directora, no tenía secretaria y la vicedirectora estaba por jubilarse. Pero con los años las cosas se fueron acomodando, ahora son tres en la dirección y para ella la clave es trabajar en equipo: “Sé lo que se siente no tener un equipo, se hace muy difícil no tenerlo, ahora estamos en el mejor momento: con la vicedirectora y la secretaria trabajamos realmente en conjunto, lo cual hace mucho más sencilla la toma de decisiones. Además, distribuimos las tareas, lo que permite que estemos más al tanto de todo lo que pasa en las aulas. Con la vicedirectora nos dividimos la supervisión de clases por áreas (a diferencia de otras escuelas que se distribuyen por ciclos), entonces las dos estamos al tanto y conocemos a los 400 alumnos, desde primero a sexto. Los vemos desde distintos puntos y luego, junto al equipo de orientación y los docentes, tomamos decisiones. La última palabra la tengo yo, pero el trabajo es muy compartido”. Asegura que la clave de este trabajo en equipo es la comunicación, “estamos siempre las dos al tanto

de todo, con la secretaria también pero en un rol mucho más administrativo”. Como señala la especialista María Victoria Abregú, “cuesta armar equipos porque los equipos no se decretan, se construyen”.

Contar con un equipo de conducción que funcione como cuenta Marcela es, en la mayoría de los casos, una utopía. Juan es director de una escuela secundaria de gestión estatal de 10 secciones y hasta hace seis meses estaba solo, contaba únicamente con el trabajo de las preceptoras y los preceptores, que es muy valorado por los directores. Así que hacía de equipo de orientación, de bibliotecario, entre otros roles, según nos relata: “Gracias a Dios, ahora tengo secretaria, lo que me permitió empezar a trabajar realmente como director, si no estaba cubriendo el cargo de secretario y viendo qué incendio apagar”.

Consultamos por este tema a Antonio Bolívar (especialista en didáctica y organización escolar de la Universidad de Granada) para comprender de qué se habla cuando se dice “liderazgo pedagógico” y pensar si esto sería posible en contextos sociales, por un lado, muy vulnerables como los que describen los directores y, por otro lado, en contextos institucionales donde no se cuenta con un equipo de conducción. Como él señala, es evidente que la acción docente se desarrolla en cada aula y depende de cada docente, y que “son los profesores individuales los que marcan la diferencia fundamental en lo que los estudiantes aprenden, pero su

acción se ve maximizada cuando trabajan conjuntamente en una escuela”, y es en este último concepto donde el director se vuelve una figura fundamental.

Por otra parte, Bolívar señala que el efecto del liderazgo escolar en la mejora “es aún mayor en aquellas escuelas que trabajan en contextos de riesgo o vulnerabilidad social”, ya que “la labor de la dirección junto con su equipo directivo, cuando está centrado en lo pedagógico, logra explicar un incremento significativo de los resultados de aprendizaje, jugando un papel decisivo en hacer más inclusiva la escuela”. Aun así, reconoce que “en contextos vulnerables, la escuela sola no puede, por eso es preciso construir relaciones fuera de la comunidad escolar”.

No obstante, asume que no es posible ejercer un buen liderazgo sin tener resuelta la gestión: “El problema, habitual, es cuando la gestión ocupa prácticamente todo el tiempo de la dirección, olvidando que la escuela está para que todos los alumnos aprendan, no para gestionar las contingencias cotidianas. Lo mejor es adoptar una perspectiva integradora, ya que tanto la gestión como el liderazgo pueden contribuir en gran medida al logro de los objetivos de la organización”.

En síntesis, en nuestras escuelas bonaerenses hay grandes cambios que hacer para pensar en un “liderazgo pedagógico” como el que describen los especialistas.

“Si, como parece, los equipos directivos tienen que liderar la dinámica educativa de la escuela, la mejora de la enseñanza y del aprendizaje no puede quedar enteramente al arbitrio de lo que cada profesor, con mayor o menor suerte, haga en su aula” —reflexiona Bolívar—, es “un punto, sin duda conflictivo, pero en las experiencias y literatura internacional, cada vez más claro: si los profesores son clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que el trabajo docente sea una responsabilidad compartida. Esto requiere rediseñar los lugares de trabajo y (re)culturizar los establecimientos escolares para redistribuir roles y estructuras que permitan hacer de la escuela un lugar de aprendizaje; donde la responsabilidad colectiva por los aprendizajes de los alumnos forme parte de su modo cotidiano de funcionar, en un trabajo en comunidad del profesorado”.

Entre otras cuestiones, hay que señalar que los equipos directivos en las escuelas de gestión estatal en la provincia de Buenos Aires no tienen la atribución de seleccionar, por ejemplo, a su equipo docente. ¿Deberían tener más atribuciones para conformarse como líderes y no como gestores? ¿Están dadas las condiciones en nuestro sistema educativo? ¿Qué piensan los directores sobre los docentes y la posibilidad de formar un verdadero equipo pedagógico?



FALTA DE DOCENTES Y DOCENTES QUE FALTAN

Como vimos, los directores intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje brindando asesoramiento pedagógico a los docentes y orientando respecto de las planificaciones y evaluaciones, observan las clases y revisan cuadernos haciendo devoluciones y sugerencias. No caben dudas de que se trata de una figura central que, al igual que el mismo sistema educativo, necesita adaptarse a una sociedad nueva, la sociedad de la información y la digitalización, pero también una sociedad (la nuestra del Gran Buenos Aires) donde ha cambiado la conformación de las familias y se han agudizado la violencia y la conflictividad social. Es decir que los equipos directivos, además de gestionar una institución, deben liderar procesos de cambio. En este arduo trabajo se encuentran con muchas dificultades. Entre las principales problemáticas está el vínculo con las familias, las dificultades edilicias, la incorporación de nuevas tecnologías y los inconvenientes que suscita la dificultad, muchas veces crónica, en la cobertura de cargos. Vamos a detenernos en esto último.

Los directores no tienen incumbencia en la selección de los equipos docentes de las escuelas que dirigen y muchas veces, por demoras burocráticas o por falta de postulantes, las escuelas se quedan sin docentes. En el distrito esto es más común en el nivel secundario, y en especial en las áreas de geografía y literatura, donde no hay suficientes profesores con disponibilidad horaria.

El 90% de los directores entrevistados señala que conseguir docentes está entre las principales problemáticas que deben afrontar. Los testimonios se repiten: “No hay docentes”. Esto lleva a que estudiantes de formación docente sean convocados para cubrir cargos vacantes y realizar suplencias, ya que, de lo contrario, habría suspensión de clases. Con ese problema se encontró Susana (directora de una primaria de gestión estatal) al comenzar el ciclo lectivo 2018. “Nos faltaban dos maestras y tuvimos que cubrir los cargos con dos chicas que no están recibidas. No existe la posibilidad de elegir docentes que tengan el perfil que querés como directivo”, concluye. La mayoría de estos docentes, una vez que arrancaban a trabajar, dejaban de lado sus estudios, por eso actualmente la DGCyE obliga a los docentes sin titularizar a finalizar su carrera. Mediante la Resolución 159/2018 se estableció: “Aprobar el Plan de Acción excepcional” de aplicación para el ciclo lectivo 2018 que tiene como objetivos priorizar la cobertura de los cargos docentes vacantes con personal titulado y promover la terminalidad de los agentes con desempeño, con el fin de garantizar la continuidad

pedagógica y la atención de los alumnos que asisten a los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial”. Es decir que aquellos estudiantes que ya se estén desempeñando como docentes sólo podrán continuar trabajando si acreditan que siguen cursando sus estudios.

Sobre la posibilidad de elegir a su cuerpo docente, la mayoría de los directores de gestión pública opinó que sería muy provechoso poder elegir a los propios docentes, de manera de conformar un verdadero equipo de trabajo pedagógico. Sin embargo, están también los que piensan que las cosas pueden funcionar siempre un poco mejor. Es el caso de Diego: “Hoy no están dadas las condiciones para que los directivos elijan a sus docentes. Yo creo en eso cuando haya formación específica para los cargos de gestión, una acreditación de esa formación específica para los cargos y un acceso a los cargos por competencias, y no exclusivamente por saberes. Cuando eso suceda, creo que va a haber directores verdaderamente preparados para elegir sus equipos, a los cuales yo como sistema tengo que monitorear y evaluar, y tendrán que revalidar su cargo en cuatro años. Si no caeríamos en la arbitrariedad de un *laissez faire*”.

En cuanto al ausentismo docente, el 60% de los directores entrevistados lo reconoce como un problema grave en su institución. En la escuela de Norma (directora de primaria de gestión estatal), el viernes faltaron siete maestras; si no tuvieran implementado el

Plan de Continuidad Pedagógica,¹¹ la escuela hubiera sido un caos. Por eso, asegura que “el tema del ausentismo es un serio problema”. El plan de continuidad pedagógica es un proyecto de maestras de apoyo: “Fue necesario por la gran matrícula que tenemos, tenemos trece maestras de apoyo que nos ayudan en ese plan de contingencia. Cuando se pone en juego el plan, hay una agenda y cada docente de apoyo sabe qué grado tiene que ir a cubrir, es una escuela muy grande y no podemos dejar a los chicos solos”.

Para Rosa, somos hijos del rigor: “El año pasado en el mismo período tuvimos 94 horas libres y este año (debido a que se paga presentismo), dieciocho horas libres. Fue terrible. Tuve que ir a mirar la estadística porque yo decía: no puede ser. Pero sí. Fue llamativo”.

Además, este año la cuestión del ausentismo se ha visto atenuada por cambios en el sistema de licencias: “Nosotros tenemos problemas de ausentismo como en todo el sistema educativo —resume Diego— y por eso tenemos un plan de supervisión de inasistencias, si un docente tiene dos inasistencias consecutivas sin explicar se lo convoca para que venga a su trabajo. Veníamos de un sistema en el que no había demasiado control, el que venía

11 “El Plan de Continuidad Pedagógica es la herramienta de intervención institucional para asegurar los actos educativos necesarios para el proceso de aprendizaje de los alumnos y dar cumplimiento efectivo a la jornada escolar”, así lo establece en su artículo 103° el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires.

venía, no nos dábamos ni cuenta, hoy esa escuela no está. Hoy sabemos el que falta por qué no viene”.

Para Adriana, la clave es dar el ejemplo: “En una escuela donde las cabezas van, los demás se contagian y van. En algunos casos hay maestras que son ausentistas crónicas y no dudo en hablar y decirles que hay niños que merecen la continuidad pedagógica. Hay docentes que están en horas institucionales, como artística, plástica, inglés, y son convocados para cubrir las horas del compañero. Lo dice el Estatuto docente, son horas institucionales, horas de la institución. No es para que el docente vaya a tomar sol, tiene que usar esas horas para planificar, para evaluar. Por eso se creó esta disposición de continuidad pedagógica. Yo creo que la escuela tiene que volver a ser mucho más normada, más reglada. Porque nos hemos olvidado un poco de lo que es la ley, la norma, la disposición, que tenemos derechos y obligaciones”.

Analía no identifica el ausentismo como una problema grave para su escuela, donde este representa un 7%: “Los docentes saben que es una escuela con poco personal y que cada vez que alguien falta sin aviso genera una complicación porque somos pocos los que podemos cubrirlo/la. De un plantel de 80 docentes, son 3 o 4 los que faltan”.

Desde una escuela de gestión privada como la de Ana, la perspectiva es otra. Ella asegura que los docentes no faltan mucho y, de todas maneras, “si falta un docente, el representante legal pone un suplente”.



LA FORMACIÓN DOCENTE COMO PUNTO DÉBIL

Con respecto a la formación docente, todos los directores entrevistados identifican déficits en la preparación inicial y continua de los docentes. Algunos creen que la falta está en la formación inicial, que los contenidos curriculares no se han actualizado al ritmo de los cambios sociales; otros, que la falla está en las estrategias metodológicas, en cómo aprehender lo pedagógico para ser buen docente; y quienes directamente piensan que los institutos de formación docente son el problema, y que la formación debería ser universitaria.

Para Pablo hay dos cuestiones fundamentales que mencionar al momento de hablar sobre el cuerpo de docentes. Por un lado, la formación: “Los docentes, hoy por hoy, no tienen la formación que tenían en otro momento”. Por otro lado, las condiciones laborales: en el caso de los docentes de secundaria especialmente, tener que tomar horas en diversas escuelas para llegar a un sueldo y la falta de titularizaciones: “Los cambios en lo laboral son claves, debe existir una verdadera estabilidad laboral, es imprescindible porque si yo puedo formar un plantel, un cuerpo

docente de trabajo, voy a poder conseguir muchos más éxitos desde lo pedagógico y desde lo vincular. Si yo tengo un docente y al año lo desplazan, porque es lo que pasa, porque se tiene que ir a tomar horas a otra escuela, porque lo que cobra acá no le alcanza, nunca formás un equipo de trabajo, y si no podés formar un equipo de trabajo es como levantar una pared y tirar los ladrillos abajo al año siguiente”.

En algunas provincias se ha avanzado en la sustitución de lo que se denomina “profesor taxi” (se denomina así al profesor que cuenta con horas cátedra en distintos establecimientos) por docentes de tiempo completo. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires sancionó en 2008 la Ley de Profesores por Cargo. En Mendoza, entre los lineamientos del programa federal “Escuela Secundaria 2030” (que apunta a la transformación de la secundaria) figura la eliminación de esta figura de “profesor taxi” por profesores con cargo y jornada completa en la misma escuela. Pero es en Río Negro donde se ha hecho por el momento la reforma más importante: con la implementación de la nueva escuela secundaria en 2017 cambió el sistema de contratación de los docentes, pasando de horas cátedra a cargos. Este cambio ayudaría a que los docentes sientan más pertenencia al proyecto institucional y también facilitaría la modalidad que intenta instalarse paulatinamente en las escuelas: trabajar los contenidos por proyectos y no por asignaturas escindidas entre sí.

Ante la pregunta ¿qué quisieras que cambiara de la escuela, de la educación, de nuestro sistema educativo?, Lorena (a cargo de un jardín de gestión estatal de gran matrícula) afirmó: “Yo apuntaría a la formación docente, tiene que ser mejor, más exigente. En lo académico, en todo. Eso hace que no nos pongamos en el lugar que tenemos que estar y revalorizarnos como docentes, eso hace que puedan hablar de nosotros con tanta liviandad y no así de otras profesiones. Estoy convencida, la formación docente tiene que ser re-jerarquizada”.

Están los que piensan que *todo tiempo pasado fue mejor*, que docentes comprometidos como los de antes no hay más; y por otro lado, los que aseguran que los buenos docentes se encuentran tanto entre los jóvenes como entre los que tienen más carrera frente al aula. Pero en general hay acuerdo en que el compromiso con la docencia, con los alumnos y con el proyecto institucional no es algo que abunda, que suele ser un pequeño grupo de docentes el que mueve una escuela y en los que el directivo encuentra realmente equipo para trabajar.

“El instituto te da una preparación muy básica, y cada vez más básica –asegura Susana (primaria parroquial)–. De todas maneras, lo primero en esta profesión es la cuestión vocacional y de compromiso con la tarea que hemos elegido. Eso el instituto no te lo da, tenés miles de caminos para buscarlo, la formación, el perfeccionamiento. Cuando yo siendo docente frente al aula preparaba con muchas ganas una clase me levantaba

ansiosa por ir a mostrárselo a los chicos. Eso les falta a las chicas hoy, yo noto que ese compromiso está en las de más de cuarenta y pico. Tienen un training, un compromiso que no tienen las más jóvenes”.

Análía no coincide con esa visión de que la diferencia en el compromiso esté dada por la generación: “Personalmente, en este tiempo veo que el compromiso docente no tiene que ver con la edad. Tengo docentes recibidos que son muy jóvenes, de 25 años, y docentes mayores con muchos años de carrera, y veo que el compromiso pasa más por una cuestión de educación y de pertenencia al lugar en el que trabajan o incluso de compromiso con los propios alumnos. Tengo docentes que son muy jóvenes y muy comprometidos y otros que no, que hay que marcarles las llegadas, el horario, y la responsabilidad: si queremos que el alumno sea respetuoso y responsable tenemos que dar el ejemplo”.

Diego apunta a la necesidad de transformar cuestiones de contenido curricular: “No podemos seguir enseñando como se enseña matemática del siglo XIX para pibes del siglo XXI, tenemos que enseñar cómo se enseña matemáticas a los pibes del siglo XXI, con las tecnologías del siglo XXI, para los cuales tenemos que tener una concepción del alumno del siglo XXI”. Pero también señala otra arista de la formación docente relacionada con “el liderazgo pedagógico” (de los docentes), que tiene que ser construido “a partir de la empatía, de cómo lo miro al otro, de qué

estoy dispuesto a dar por el otro y de qué es lo que el otro viene a buscar a la secundaria, que no es lo que venía a buscar hace 30 años atrás, si yo le sigo dando lo que no viene a buscar, no voy a llegar nunca a la instancia donde nos encontremos a enseñar o a aprender”.

Rosa asegura que su responsabilidad y compromiso “es hacia la mejora continua, estimular la mejora de los profesores en su trabajo” porque “los chicos no son tontos, se dan cuenta cuando hay un compromiso del profesor, cuando el profesor tiene la clase preparada, cuando el profesor se preocupa por ellos, y eso hace que los vínculos se fortalezcan”. Reconoce que no es fácil, porque “muchas veces el motor de las escuelas son un grupo chico de profesores con los cuales uno motoriza, pero corremos el riesgo de cansarlos porque recaemos siempre en ese grupo que se vuelve esencial”.

En su artículo 69, la LEN (que como ya recordamos fue sancionada en 2006) prevé la posibilidad de establecer una carrera docente áulica y una carrera directiva de gestión y supervisión tomando como dimensión básica para el ascenso en estas carreras la formación continua. Como vemos, se trata de la normativa vigente pero no se ha efectivizado. Tal vez esta perspectiva resolvería varias problemáticas, ya que el docente que quiere seguir toda su vida frente al aula tendría otras posibilidades de ascenso y de incrementar su salario más que esperar que el tiempo pase (la antigüedad) o el acceso a un cargo jerárquico.



EL ESTUDIANTE DEL SIGLO XXI

Cuando asumió Diego como director, lo primero que hizo fue tomar el micrófono y pedirles a todos que salieran de las aulas. Algo lo inquietaba: las aulas estaban identificadas por los estudiantes con carteles que decían “Pabellón 1”, “Pabellón 2”, “Pabellón 3”. Así era como se veían ellos mismos. Diego les dijo que no se concebía como un director de cárcel, que no había estudiado para eso, y que los invitaba a que ellos tampoco se vieran como presos, que la escuela, por supuesto, iba ser un lugar con normas pero no un lugar donde se iban a sentir incómodos, porque, en ese caso, cualquiera podía cruzar la puerta libremente y no volver: “Démonos la posibilidad de vernos de otra manera, si fracasamos en esto, o ustedes o yo no vamos a estar acá”, les dijo Diego, y afortunadamente salió bien: “Nuestro mayor éxito, sobre todo el de los pibes, fue que todos estamos acá y que hoy no hay pabellones, hay aulas, escritas, porque ellos *grafitean* lo que ven”. Una de las primeras cosas en las que pensó Diego antes de ir a la escuela en su primer día como director fue algo que ya venía elaborando en sus años como docente: “Estamos en una lucha de poder. Los alumnos nos están diciendo que no quieren

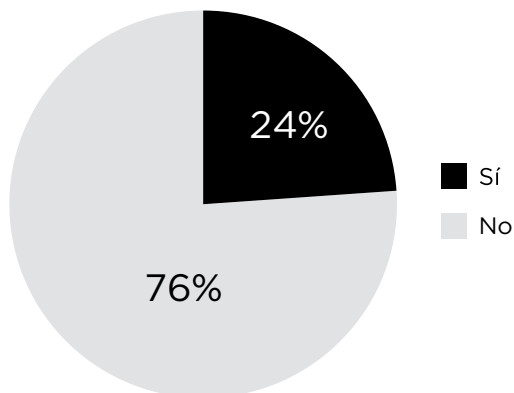
aprender lo que nosotros les estamos dando. Somos nosotros los que nos resistimos a asumirlo: nosotros queremos, desde lo que somos, instalar el proceso de enseñanza y ellos, desde lo que son, nos están mostrando que no nos reconocen como líderes pedagógicos”.

Durante las pruebas Aprender 2017, los directores de secundaria fueron consultados sobre cuáles eran a su entender las principales causas de abandono escolar. Entre las causas principales, identificaron: que el formato escolar no se adapta a las necesidades de los estudiantes (54%) y que las estrategias de enseñanza no logran generarles entusiasmo y/o interés (42%) (ver Gráfico 3).

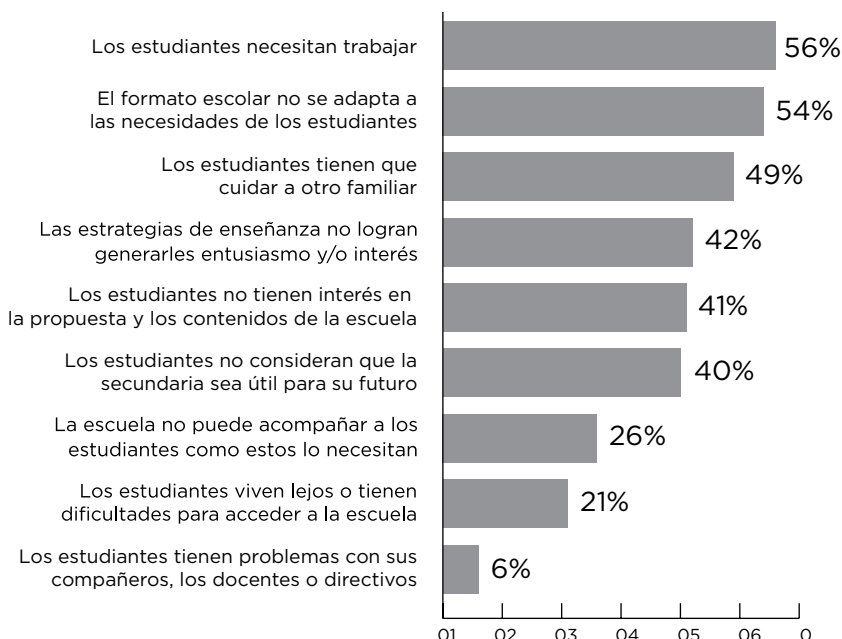
Gráfico 3

Abandono escolar. Principales causas

¿Considera que el abandono de los estudiantes es un problema en esta escuela?



Causas principales



Fuente: Aprender, 2017.

En esta encuesta realizada en el marco de Aprender podemos observar que los directores de secundaria asumen que hay algo que transformar desde lo pedagógico, desde lo vincular (estudiantes-profesores y estudiantes-directivos) y desde lo curricular en sus escuelas, dato que confirmamos en nuestras entrevistas.

Para Diego, las escuelas pretenden sostener el modelo de joven y de alumno que se sostuvo hace cuarenta o treinta años atrás: “Respondíamos a una sociedad disciplinaria, lo que te decían en

la calle, lo que te decían en la escuela, en la tele; ese modelo de alumno, de joven, hoy no está, y como nos resistimos en vez de *aggiornarnos*, de actualizarnos, de acompañar las demandas pedagógicas, en esa resistencia está la matrícula”. En la escuela que dirige, este año hubo una baja del 35% de la matrícula en el bachillerato de adultos y 28% en secundaria. El mismo director adjudica esta caída a que “falta profundizar canales de comunicación intra-institucional, es decir, alumno-escuela-familia (en el caso de secundaria) y alumno-escuela (en el caso del bachillerato de adultos)”, pero también sabe que influye en gran medida la cuestión socio-comunitaria, que es ajena a la escuela, ya que “el sistema no tiene previstas estas famosas redes de integración de niñez”.

Arturo apunta a la necesidad de “una relación psico-afectiva con el alumno, de la vinculación didáctica a partir del vínculo pedagógico, las ideas de Freire”, resume.

Entre los directores entrevistados hay acuerdo en que tanto los estudiantes como sus familias encuentran en la escuela un espacio de contención, siendo el primer lugar al que acuden ante un problema personal (violencia de género, pérdida de trabajo de los progenitores, divorcios o separaciones conyugales, pedidos de auxilio cuando, por ejemplo, se descubre que un menor planifica encontrarse con un desconocido por las redes sociales). Por otra parte, la mayoría de los directores acuerdan también en que la constitución de las familias ha cambiado y que ello genera

cambios de rutina y organización que se trasladan a la escuela. Además, afirman que el vínculo con las familias se encuentra entre los temas más complejos de manejar: relatan escenas de violencia protagonizadas por padres que se acercan a la escuela para reclamar, entre otras cosas, que su hijo merecía aprobar o una mejor nota y también para denunciar casos de *bullying*. Algunos asocian esta carga de violencia a cierta pérdida de autoridad de la imagen docente.

Cuando Ana asumió como directora pasó de ser maestra de grado con treinta alumnos a cargo a trabajar con 550 alumnos y 550 familias. Además de tener que entenderse con una “diversidad de personalidades en el equipo docente”, cuenta que lo más complejo es “la relación con los padres, ya que es muy común que cuestionen la autoridad del docente y del propio directivo”.

En cuanto a la participación de las familias en la vida de la escuela, la mayoría de los directores coinciden en que es escasa: “Las familias participan muy poco en la escuela y tienen muy poca información sobre cómo funciona la institución, lo que hacen y no hacen los chicos”, dice Ernesto (director de una secundaria parroquial) y asegura que para entenderlo hay que hacer un *mea culpa*: “Creo que no se les ha dado lugar porque hay mucho miedo a la participación de los familiares dentro de las aulas, dentro del colegio”. Por otro lado, cuenta que también muchas veces hay “temor de los padres a involucrarse” porque no tienen una formación que los haga sentirse capaces de aportar algo: “No se

dan cuenta de que la experiencia de vida muchas veces les da más información que un título. Me ha pasado que me han dicho padres en momentos de sinceridad: yo a mi hijo no le reviso las carpetas porque si me pregunta cómo tiene que hacer un ejercicio de matemática yo no tengo ni idea y no me quiero exponer a decirle que no sé”.

La organización familiar —como ya decía una directora más arriba— cambió muchísimo y eso sin duda tiene incidencia en lo pedagógico: “Las familias no tienen una rutina, los chicos no se levantan, desayunan bien, hacen los deberes, se lavan los dientes y se ponen el guardapolvo para venir a la escuela; los chicos, cada vez más, vienen del trabajo de los papás, de la casa de los abuelos, a veces no almuerzan porque se levantaron tarde”, cuenta Ernesto. “No se respetan los horarios, yo cierro la puerta a las 13 y 13.40 siguen llegando chicos, salimos 17.30 y son las 17.50 y todavía hay chicos esperando que los retiren”.

Para ciertas cuestiones de convivencia en el interior de la escuela existe una herramienta que es el “acuerdo institucional de convivencia”¹². Para elaborarlo se trabaja mucho con docentes, alumnas y alumnos, y a veces también con las familias: “Hoy, por ejemplo, en un cuarto año en el que faltó la profesora, aproveché y junto con la preceptora estuvimos hablando sobre los

12 El AIC es un conjunto de normas que cada institución elabora con todos o casi todos los actores que conforman la comunidad educativa y que se utiliza como contrato de convivencia.

acuerdos y salió algo de parte de los chicos que no estaba incluido y lo vamos a incorporar: tiene que ver con *bullying* y *ciber-bullying*. Teníamos previstos estos temas pero se agregaron temas puntuales que no habíamos contemplado, como por ejemplo que un compañero me saque una foto sin pedirme permiso y no sé qué va a hacer con esa foto”, cuenta Pablo.

En la secundaria técnica donde Hugo es regente, el acuerdo de convivencia institucional se elaboró con todos los actores de la comunidad educativa: familias, alumnos, profesores y directivos: “Los chicos están muchas horas acá, cuatro horas y media a la mañana y, muchas veces, cuatro horas y media a la tarde. El día que más tarde salen es a las 17.20. Están más horas acá que en la casa. Así que nos ayuda mucho como norma el acuerdo de convivencia, más allá de los acuerdos áulicos que últimamente surgen por el tema del celular. Si el profesor quiere usar el celular, si pedagógicamente le hace falta y la mayoría de los alumnos tiene, pueden usarlo para la materia”.

En cuanto a la violencia en el contexto de la escuela, la agresividad con la que intervienen a veces progenitores y adolescentes, Pablo ha tenido experiencias recientes (como alumnos que entran a romper bancos fuera del horario escolar o que ingresan enojados y tiran abajo una biblioteca) y considera que es muy importante la impronta que dan el director y el equipo de conducción: “Un directivo tiene que estar cerca del alumno, tiene que conocer sus problemas, tiene que charlar con ellos, tiene

que conocerlos y el alumno conocer al director, que sepan que estamos laburando y trabajando para ellos. Eso ayuda mucho a ir en contra de esa violencia, de esa agresividad, que se entienda que el docente y la escuela están a favor de ellos, no en contra, que uno los quiere acompañar”. Para Pablo sería ideal tener un equipo de orientación, pero no lo tiene. Tampoco lo tiene Analía, con 200 alumnos y alumnas entre las cuales cinco son mamás adolescentes. Lleva años pidiendo un equipo de orientación para poder tratar temas de educación sexual, violencia de género, pero el equipo no llega. Por eso es ella la que presta la oreja, abraza, contiene y planifica actividades con información sobre educación sexual.

En esta decisión de estar cerca del alumno Pablo y Diego coinciden. Este año, en la escuela de Diego un chico iba a repetir por tercera vez tercer año, supuestamente con problemas de aprendizaje. Diego lo citó y le hizo una propuesta: “Tenés que conseguir que tu mamá venga mañana (porque la mamá no vino durante todo el año), tenés que venir una vez por semana y hablar de lo que aprendiste esa semana, oral o escrito, tenés que llegar a diciembre y presentarte en todas las comisiones evaluadoras. Cumplidas estas cuatro cosas, pasaste a cuarto. Dijo que sí. Al otro día la madre se presentó, el chico asistió al período de orientación, llegó el momento de rendir y dijo yo no quiero rendir en una mesa con tres profesores. Una materia le tomó una profesora, otra materia le tomé yo. El pibe asumió el control de algo, se le generó el espacio. Cuando ves que un chico te

puede dar algo y ese algo no alcanza a las expectativas de logro de acuerdo a lo curricular, a veces nos atraviesa de tal manera que no nos deja ver un poco más allá, vos a ese pibe le tenés que dar posibilidades. El sistema lo sigue alojando y existe la posibilidad de seguir trabajando dos años más con él acá adentro”.



LOS CONCURSOS PÚBLICOS Y LOS ATAJO

A partir de los relatos escuchados respecto de la labor directiva, sus responsabilidades y la complejidad del rol directivo, surgen inevitablemente algunas preguntas: por un lado, quiénes son nuestros directores; y por otro, cómo se llega a la decisión de ser director, cuáles son las razones que movilizan a un docente a querer estar a cargo de una escuela.

Según la UNESCO, en América Latina la función directiva de las escuelas es ejercida mayoritariamente por mujeres y la edad promedio ronda los 44 años. La Argentina se encuentra –junto a Uruguay– entre los países que más porcentaje de mujeres registran en el cargo directivo de escuelas: el 85% son mujeres directoras (interesante si comparamos con México o Ecuador, donde menos de la mitad son mujeres). La gran mayoría de los directores tienen estudios universitarios de grado, mientras que en la Argentina menos del 10% de los directores tienen estudios de posgrado (OREALC-UNESCO, 2014).

En cuanto a la elección de cumplir con este rol en las escuelas, la verdad es que gran parte de los directores eligen conducir

las escuelas de las que han formado parte toda la vida, en las que han trabajado año tras año como docentes, o las escuelas en las que han dado sus primeros pasos profesionales, incluso a veces en las escuelas donde sus propios padres o madres fueron docentes o directivos, y donde han visto crecer a niñas, niños y jóvenes cuyos hijos ahora son los que van a la escuela.

Pablo tomó la decisión de ser director allá por el 2010, tenía 42 años (y casi veinte de docencia) y asumió como director provisional de una escuela rural en Olmos, donde llevaba años como profesor: “Era mi medio, mi lugar laboral, mis compañeros, el medio social que conocía porque trabajaba ahí como profesor y creo que eso me decidió a tomar esa escuela”. Además, reconoce que por tratarse de una escuela rural —en una zona de quintas, donde más del 50% del alumnado son descendientes de inmigrantes bolivianos en su mayoría—, eso generó en él un compromiso especial: como director, se encargó de que la escuela tuviera piso, que no tenía, y de terminar de construir los baños. Fue director de esa escuela hasta 2013, año en que fue desplazado por un director titular. Volvió a las aulas hasta que pudo acceder al cargo de director que ocupa actualmente a través de concurso público.

Lorena tiene 22 años de docencia y es directora hace más de cinco. Con padre y madre docentes, no hay duda de que el compromiso con la educación viene de familia. Empezó trabajando de muy chica en colonias de vacaciones, y apenas recibida,

comenzó a trabajar como maestra, siempre con doble cargo: “Decidí ser directora porque quería seguir dejando marcas y consideraba que me gustaba gestionar. Cada uno desde su rol hace que la comunidad se acerque más y apueste a la escuela pública”. Su mamá (hoy jubilada) también fue docente de esa escuela, donde trabajó durante 46 años: fue maestra en sala de 4, sala de 5, también en primaria y secundaria, además hizo el profesorado ahí mismo. “Yo también hice jardín y primaria en esta escuela. Con lo cual mi decisión tiene mucho que ver con la historia familiar, con que transité esta escuela.”

Tal como lo establece el artículo 76 del Estatuto Docente, los equipos directivos de establecimientos de gestión estatal acceden al cargo “por concurso de títulos, antecedentes y oposición”. Para ello deben pasar por dos etapas. La primera es la revisión de antecedentes, en la cual reciben un puntaje sobre la base de su antigüedad, trayectoria, formación y capacitación. La Junta de Clasificación es la encargada de revisar los antecedentes de quienes aspiran al cargo y armar un orden de mérito sobre la base de las calificaciones que reciben. La segunda etapa, las pruebas de oposición, consisten (con algunas variantes) en la presentación de un proyecto y su defensa oral ante el jurado (que se conforma exclusivamente para cada concurso).

“Del concurso, que era anónimo, participamos once personas. Presenté el currículum vitae y un proyecto. Seleccionaron tres y nos citaron: nos presentaron una situación problemática para

que pensemos cómo la resolveríamos”, cuenta Marcela (directora de una escuela primaria) y reconoce que el conocimiento de la escuela —donde se desempeñaba hacía años como maestra— la ayudó mucho para la elaboración del proyecto, ya que conocía la comunidad y sabía con qué situaciones tenía que trabajar.

El cargo de director no es a término. Una vez que el concursante accede al cargo en carácter de titular lo hace por tiempo indefinido, es decir que lo más probable es que permanezca en el cargo hasta que renuncie, acceda a un cargo de mayor jerarquía o se jubile. Además, no está establecida ninguna instancia de revalidación. Esto es algo común en todas las jurisdicciones del país. Pero es interesante ver ejemplos de otros países, como Chile, donde también el acceso es por concurso (similar al nuestro) pero el nombramiento es por un período de cinco años; además, los aspirantes a la dirección de una escuela deben haber cursado estudios de administración, supervisión u orientación vocacional. En España —donde el cargo es también a término, por cuatro años— los candidatos que en una primera instancia son seleccionados deben aprobar un programa estatal de formación inicial (ver Cuadro 2).

Es importante tener en cuenta estos datos cuando nos preguntamos —como ya lo hicimos más arriba al reflexionar sobre la posibilidad de que los directivos elijan a sus docentes— sobre la potestad de los directores para decidir sobre ciertos temas: en síntesis, cuando hablamos de su autoridad y, sobre todo, de

su autonomía. En Finlandia (cuyo sistema educativo es considerado un modelo a seguir por sus excelentes resultados en las pruebas internacionales) los directores tienen mucha más autonomía que los nuestros, pero se trata de profesionales que cada cuatro o cinco años son evaluados para ver en qué medida han cumplido con los objetivos que se propusieron y las propuestas que planificaron.

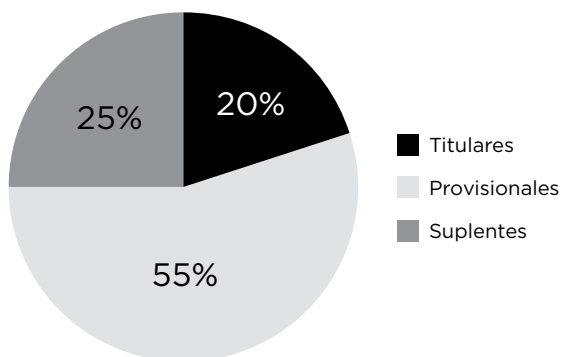
Volviendo a nuestro Estatuto, se aclara que el jurado puede declarar desiertos los concursos cuando los aspirantes obtuvieran un promedio inferior a siete puntos, y que en caso de presentarse un solo candidato no se le exime de rendir las pruebas que corresponden.

Hay una excepcionalidad para la selección de directivos —a la que se recurre más de lo esperado, y por eso es importante mencionarla— normada por el artículo 75 del Estatuto Docente. Se trata del desempeño a cargo en forma provisoria de un director cuando por distintos motivos no se puede llevar adelante un concurso o prueba de selección. Es sabido que hay más directivos provisionales y suplentes de lo que se desearía. Con la muestra que tomamos para este análisis lo confirmamos. De los directores que entrevistó el Observatorio de Calidad Educativa (de nivel inicial, primario y secundario de La Plata), sólo el 20% son titulares, mientras que el 55% fueron nombrados en forma provisional y el 25% son suplentes. Estos números hablan de la debilidad del sistema (ver Gráfico 4).

Gráfico 4

La situación de revista de los directores platenses entrevistados

PORCENTAJE DE DIRECTORES SEGÚN TIPO DE NOMBRAMIENTO



Fuente: Datos del Observatorio de Calidad Educativa en base a entrevistas realizadas a directores de escuela de La Plata.

Con respecto a las posibilidades de llegar a un cargo jerárquico con poco tiempo de antigüedad dentro de una sala, Lorena dice que eso depende de los listados: “Cuando tenés menos antigüedad que la que corresponde según Estatuto, estás en un listado B, y te puede pasar que entres porque nadie toma el cargo. Pero el transitar muchos años desde el aula te da más herramientas”.

En la gestión privada el acceso es distinto. Los representantes legales de las escuelas (aun cuando se trate de instituciones subvencionadas al 100%) seleccionan sus propios equipos directivos y estos acceden al cargo sin pasar por un concurso ni presentar

proyectos. No obstante, hay escuelas de gestión privada que deciden abrir de todas formas un concurso interno —aun cuando no tengan la obligación de hacerlo— para la selección de cargos directivos, pensando que es una manera de permitir el acceso a profesionales mejor formados. Pero las instituciones que adoptan esta modalidad representan una proporción minoritaria.

Luego de un pormenorizado análisis constatamos una absoluta situación de precariedad laboral en los equipos directivos de las escuelas, ya que el 80% del sistema educativo está sostenido por funcionarios que pueden no seguir en el establecimiento de un año para otro, observamos en consecuencia la dificultad para pensar y planificar un sistema a largo plazo. Es muy difícil que el compromiso en la dirección de la escuela se tome de la misma forma con funcionarios que no saben si continuarán en la escuela, que no pueden pensar su trabajo a largo plazo, ni menos aún establecer un vínculo continuado con las familias y los estudiantes.

Entre 2006 y 2008, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)¹³ realizó un estudio sobre li-

13 La OCDE es un foro en el que los gobiernos de 30 países democráticos trabajan conjuntamente para afrontar los retos económicos, sociales y medioambientales que plantea la globalización. Los países miembros son Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos de América, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia, Suiza y Turquía.

derazgo escolar en todo el mundo (con la participación de Australia, Austria, Bélgica, Chile, Corea, Dinamarca, Eslovenia, España, Finlandia, entre otros países), asumiendo que se trata de una prioridad de la política educativa a nivel internacional. Las conclusiones de este estudio sostienen —entre otras cosas— que “dado que el trabajo de dirigir una escuela se ha expandido y ha adquirido mayor complejidad”, hay tres cuestiones básicas a considerar para mejorar la situación laboral de los directivos y, por lo tanto, mejorar la calidad de la educación. Estas son:

- Las funciones y responsabilidades que se esperan de los directores exceden con mucho lo que una sola persona puede lograr.
- La profesión está envejeciendo. El líder escolar promedio en los países de la OCDE tiene 51 años de edad. Además de mejorar la calidad del liderazgo escolar actual, es imperativo desarrollar planes claros para el liderazgo futuro y para procesos eficaces de sucesión del liderazgo.
- Las condiciones de trabajo son poco atractivas. Muchos países enfrentan números decrecientes de solicitudes para puestos de dirección. Se tienen imágenes negativas de un puesto que a menudo se considera que tiene una carga excesiva de trabajo, que ofrece formación y preparación insuficientes, salarios inadecuados y malas condiciones de trabajo (OCDE, 2009).

Como vemos, la preocupación sobre la figura del rol directivo y la necesidad de ejecutar cambios en cuanto a la dimensión de su rol, su designación, su formación y su salario no es exclusiva de nuestro país ni de la región. Sin embargo, otros países (algunos vecinos) ya han tomado cartas en el asunto (ver Cuadro 2).

Cuadro 2
Diferencias entre países en relación con la función directiva

	Formación	Selección	Evaluación	Condiciones de trabajo o estatus	Funciones
Argentina	Título docente	Por concurso de mérito y oposición. Son criterios de elegibilidad: <ul style="list-style-type: none"> • Estar en situación activa en cargo anterior. • Desempeño en misma área. • Buena calificación como docente. • Antigüedad docente. 	Anual. Sólo compromete a nivel de méritos y postulación para otros cargos directivos o de mayor escala.	El cargo es de plazo indefinido.	Multiplicidad de funciones tanto pedagógicas como administrativas y sociocomunitarias.
Ceará (Brasil)	Título de Nivel Superior. Curso de Especialización en gestión y liderazgo financiado por la Secretaría de Educación	Distintas etapas, que incluyen concurso de méritos y oposición, curso en modalidad virtual, una prueba de salida y una elección por parte de la comunidad escolar. Son criterios de elegibilidad: <ul style="list-style-type: none"> • Experiencia mínima de dos años de práctica de enseñanza. 	No hay evaluación.	Plazo de 4 años en el cargo. Posibilidad de reelección por similar período.	No existe una descripción formal y explícita del cargo.

	Formación	Selección	Evaluación	Condiciones de trabajo o estatus	Funciones
Chile	Licenciatura de al menos 8 semestres	Concurso público. Los criterios de selección son definidos por cada autoridad municipal. Experiencia docente de al menos 3 años.	Anual. En caso de no cumplimiento hay posibilidad de término de contrato.	Plazo fijo de 5 años en el cargo, con posibilidad de reelección por similar período.	Focalizadas en el plano pedagógico y en el rol institucional del director.
Ecuador	Título profesional docente o afín al sector educativo con posgrado en educación.	Concurso de méritos y oposición. Experiencia docente por 5 años. Dominio de idioma ancestral en caso de instituciones bilingües.	Se ha realizado un proceso de evaluación el año 2010. La primera evaluación insatisfactoria obliga a capacitarse y la segunda separa a los directores del magisterio.	Plazo fijo de 4 años en el cargo, con posibilidad de reelección por similar período.	Amplia variedad de funciones focalizadas en la gestión estratégica y administrativa.

Fuente: OREALC-UNESCO, 2014.



FORMACIÓN DE BASE Y LA CAPACITACIÓN DEL EJERCICIO DIARIO

Teniendo en cuenta la especificidad de la función directiva, los directores y especialistas en materia educativa coinciden en general en la necesidad de una formación inicial específica para este rol y de capacitaciones continuas para la profesionalización de la tarea. “Hay una creciente preocupación con respecto a que la función del director escolar, diseñada para la era industrial, no ha evolucionado para tratar los complejos desafíos para los cuales las escuelas preparan a niños y jóvenes a enfrentar en el siglo XXI. A medida que las expectativas de lo que los líderes escolares deberían lograr cambian, así deben hacerlo la definición y distribución de las funciones de liderazgo escolar”, se afirma en el documento *Mejorar el liderazgo escolar* de la OCDE. En la actualidad, la figura del director como una persona con carisma que define el destino de la institución en forma solitaria a partir de sus experiencias y saberes ya no es real ni necesaria, la experiencia muestra que cada vez se necesita más de un trabajo en equipo y de un liderazgo de otro tipo, donde las tareas

están distribuidas y el director puede así liderar procesos de mayor complejidad. Pero ¿existen ofertas de capacitación continua y actualización para quienes llevan adelante el gobierno de las escuelas? Ya vimos que para acceder al cargo como mucho se evalúan los antecedentes pero no se requiere la aprobación de ningún postítulo, especialización ni curso específico.

Richard Elmore, profesor de Liderazgo Educacional de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, sostiene que “lo único que tienen en común (los diez mejores países de las pruebas PISA) es que pasaron por períodos en los que aplicaron mucho control sobre la calidad de la gente que entraba al sector de la educación”, y explica que Canadá y Australia tienen la política de “reemplazar a cada profesor que jubila con un profesor que ha sido preparado de una manera totalmente diferente. Y hacen lo mismo con los líderes escolares”¹⁴.

Las directoras y los directores consultados —tanto de escuelas de gestión pública como privada— coinciden en que falta una capacitación formal y específica para equipos directivos por parte de la autoridad competente. Generalmente recurren a propuestas públicas o privadas de capacitación, pero no obligatorias, y la mayoría identifica como instancias de fortalecimiento de su función el encuentro espontáneo con colegas, una suerte

14 Entrevista a Richard Elmore, <https://ro.drclas.harvard.edu/news/richard-elmore-acad%C3%A9mico-de-la-facultad-de-educaci%C3%B3n-de-la-u-de-harvard-la>.

de red donde pueden compartir inquietudes, experiencias y reflexionar sobre su práctica profesional como parte de equipos directivos.

Uno de los dispositivos de capacitación más antiguo de la Provincia que todavía sigue funcionando son los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIES), creados en 1959. Son organismos descentralizados de la Dirección de Formación Continua de la DGCyE que tienen diversas ofertas de capacitación (presencial y virtual). Las propuestas están dirigidas a docentes en servicio, teniendo prioridad las escuelas de gestión estatal (el cupo máximo para la inscripción de docentes de instituciones privadas no podrá superar el 20% del total). Se trata mayormente de capacitación disciplinar, no hay muchas ofertas específicas para la función de gestión o liderazgo.

Por otra parte, hay instancias de capacitación para los equipos directivos en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP), que se inició con la anterior gestión de gobierno. Se trata de una iniciativa universal, es decir que abarca todas las escuelas y que los distintos actores (docentes y equipos directivos) realizan en las mismas instituciones donde trabajan.

La Dirección General de Cultura y Educación lanzó este año un proyecto llamado Red Escuelas de Aprendizaje, entre cuyos objetivos se encuentra el de “fortalecer las capacidades de gestión y conducción educativa de los equipos de conducción de las

escuelas”. Para ello, los directores (o algún integrante del equipo de conducción) de los niveles primario y secundario están cursando un postítulo en Actualización Académica en Gestión y Conducción Educativa. No obstante, no se trata de una política universal. La Red está conformada por 2.000 escuelas que se han sumado al programa en forma voluntaria, mientras que son más de 15 mil los directivos de la Provincia entre el nivel inicial, primario y secundario.

La Ley de Educación Nacional (2006) establece en su artículo 69 una nueva carrera docente con dos alternativas: una para quienes están frente al aula y otra para quienes cumplen tareas directivas y de supervisión: “La carrera docente admitirá al menos dos (2) opciones: (a) desempeño en el aula y (b) desempeño de la función directiva y de supervisión”. Pero como vemos, han pasado los años y esto no se ha implementado. Claro que, como decíamos al comienzo de este informe, no en todas las provincias sucede lo mismo. Un caso para tomar de ejemplo en lo que es formación para directores es el de Córdoba, donde funciona desde 2010 el Instituto Superior de Formación para la Conducción y Gestión Educativa (Decreto provincial 1081/2009). Su objetivo es “atender uno de los ejes prioritarios de la política educativa provincial: la jerarquización de los docentes y de los equipos de conducción”. Para ello se ofrecen propuestas de capacitación, actualización y perfeccionamiento continuo, tanto para quienes ya desempeñan cargos directivos y de supervisión como para quienes aspiran a esos cargos.

“Muchísimas cosas dependen de uno. Cómo te capacitas, cómo te preparas, qué compromiso asumís en cada acción y en la toma de decisiones que tenés que hacer día a día. Capacitaciones de directivos hay, yo las hice, te dan herramientas pero nunca te van a poner en tantas situaciones que surgen en el ejercicio. Además, lo que pasa acá no es lo mismo que pasa en el jardín de enfrente. Mucho te da el estar en el cargo”, sostiene Lorena, directora de nivel inicial.

Ana coincide con Lorena: “Lo que te termina de formar para este rol es la práctica”. Ella valora la capacitación del PNFP, pero sin suspensión de clases (como se realizaba al momento de la entrevista) dice que es casi imposible poder seguirlo porque qué hace el docente, ¿está en la capacitación o está en la clase?

Para Pablo, la implementación de “la carrera directiva es uno de los grandes avances que se tendría que dar en la educación a nivel provincial”. Lo mismo piensa Omar, que la capacitación es imprescindible en tanto hace a la función: “hace a la jerarquización y cuanto más capacitados estamos mejor van a salir las cosas”.

Rosa identifica como instancias de formación las reuniones con el inspector, aunque enseguida reconoce que “son más que nada ejecutivas, intenta a veces ser formativo, intenta”, subraya. Todas las capacitaciones que cursó han sido particulares, excepto el postítulo para directivos que hizo siendo vicedirectora de otra escuela en 2011, un postítulo que brindaba entonces el Ministerio de Educación.

Ernesto apunta al rol más social del director y piensa que le faltan herramientas para poder lidiar con situaciones muchas veces dramáticas que se dan en el contexto escolar: “A cualquier directivo le vendría bien una formación en primeros auxilios y también una capacitación más desde la psicología, ya que en una misma jornada puede interactuar y tener que resolver problemáticas con perfiles muy diferentes: niños y jóvenes, secretarios o preceptores, docentes, padres, vecinos, representantes legales, inspectores. Un padre que llega gritando porque interpretó que su hijo sufrió una injusticia, un niño que llega llorando porque en la casa le pegaron o porque no tienen para comer. El director en un día puede llegar a tener que manejar situaciones tan dispares que pienso que le falta una buena preparación psicológica que le dé herramientas para contener en este tipo de situaciones”.

Alfredo piensa que debería existir una capacitación en gestión y conducción como requisito para acceder a cualquier cargo jerárquico. Cuenta que estudió siempre por su cuenta: “como pude, donde pude”, dice. Pero la mayor capacitación cree que la recibió del trabajo conjunto con colegas. Al asumir el cargo tuvo un gran acompañamiento de quien era entonces el vicedirector de la escuela, que tenía muchos años de experiencia y, por otro lado, cuenta que lo ayudó muchísimo quien fue durante largo tiempo la inspectora de la escuela.

Arturo tiene 51 años y es director, pero siempre fue un alumno bastante irregular. Como muestra basta preguntarle a qué edad

terminó sus estudios secundarios: a los 33 años. A esa edad se recibió de bachiller en informática, pero en paralelo había iniciado estudios terciarios en Filosofía y Ciencias de la Educación. Luego se recibió de profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación. En 2005 cursó la especialización de Nuevas Infancias y Juventudes, hizo una diplomatura de Ciencias Sociales en FLACSO y la maestría en Educación en la Universidad Nacional de La Plata, y en paralelo, el doctorado en Educación. Nunca abandonó el lugar de la investigación, que es para él una tarea más dentro de su trabajo, antes como docente y ahora como director: “Nunca dejé de pensar en lo que estaba haciendo, nunca actué automáticamente y sí, mi mirada sobre la escuela fue cambiando pero apuntando siempre a un mismo eje, que es cómo hacer de la educación pública una educación popular y como hacer de la educación popular una Educación Pública”.

Lo que está claro es que la formación nunca alcanza, en el sentido de que siempre se puede hacer algo más, adquirir nuevas herramientas, nuevas capacidades para actualizarse en materia de gestión, en materia pedagógica, en nuevas tecnologías. Algo de esto se refleja en el discurso de Diego, para quien no está claro qué se espera de los directores, qué esperan tanto la autoridad competente como la comunidad educativa: “Primero tenemos que asumir que lo que tenemos para dar es poco, en función de que lo que traemos no se acopla a la demanda de los jóvenes. Yo me di cuenta cuando me recibí de especialista en Gestión de Conducción del Sistema Educativo (FLACSO) que

esa formación había sido de muchísimo valor para mí, pero en el camino dejó de alcanzarme, entonces salí a buscar consultoría psicológica”. Si tuviera que aconsejar a un colega, le diría que lo que falta es trabajar en la “construcción del liderazgo pedagógico”. Para eso sostiene que es necesario diseñar una formación para directores que contemple, por un lado, lo comunicacional y, por otro lado, la gestión del proyecto educativo en sus dimensiones socio-comunitaria, técnico-administrativa y técnico-pedagógica: “Esas dimensiones tienen que ser aprehendidas en términos de una integralidad, de una mirada común, con las expectativas que tengo sobre el alumno, el docente y sobre mí”.



CUÁNTO GANAN LOS DIRECTORES DE ESCUELA

La composición del salario del régimen docente es muy confusa, ya que a lo largo de los años y los gobiernos se agregan o se quitan conceptos liquidatorios a los salarios de los distintos escalafones. Como se menciona en los considerandos del Decreto 2.397 (donde se establecen los índices salariales), “existen distorsiones producidas por sucesivas asignaciones no bonificables ni remunerativas que tuvieron fundamento en situaciones transitorias que es preciso revertir en forma gradual y progresiva”. Para analizar este punto, partimos de los básicos y los índices para poder comparar la situación salarial de los distintos escalafones con el objetivo de identificar el valor que se asigna al cargo de director desde el salario.

Así, podemos observar que a un director de primera con más de cuarenta secciones a cargo le corresponde un índice de 2,40. Esto quiere decir que el sueldo básico de ese director es 2,40 veces el sueldo del cargo testigo (que es el de preceptor/a, es decir, índice 1). Este es un primer dato que nos permite acercarnos al nivel de sueldo de los directivos

de escuela. Teniendo en cuenta que son responsables de la gestión pedagógica de los establecimientos donde se forman las futuras generaciones, podemos decir que resulta al menos bajo. Pero vamos ahora a tomar ejemplos de los salarios netos. A marzo de 2017, un director de primera (primaria básica jornada simple) con más de cuarenta secciones a cargo tenía un básico de 11.469 pesos, y ese mismo director con más de 24 años de antigüedad llegaba a un sueldo neto de 26.953 pesos. Mientras que un maestro de grado tenía un básico de 5.256 pesos, sueldo que superando los 24 años de antigüedad era de 16.289 pesos. Es decir que entre un director y un maestro con la misma antigüedad hay alrededor de 10.000 pesos de diferencia (porque si bien hubo actualizaciones en el medio, los índices son los mismos).

En el siguiente cuadro comparamos los salarios netos del cargo de director (en distintos niveles y cantidad de secciones a cargo) con los de otros escalafones. Así podemos ver la diferencia salarial que mencionamos en el párrafo anterior entre un maestro de grado y un director con más de cuarenta secciones. También podemos observar que el salario de un director con menos de veinte secciones a cargo y más de siete años de antigüedad alcanza los 17.792 pesos, es decir, apenas 5 mil pesos más que un maestro de grado con la misma antigüedad). En nivel medio, vemos que un profesor con más de siete años de antigüedad que toma el máximo de horas cátedra supera por mil pesos el sueldo de un director

con la misma antigüedad. Un director de secundaria con más de un turno que supera los 24 años de antigüedad llega a los 27.060 pesos (ver Cuadro 3).

Cuadro 3

Comparación de salarios entre docentes y directivos

Cargos	Básico	Antigüedad	
		7 a 9 años	más de 24 años
Primaria			
Maestro de grado	5.256	12.876	16.289,64
Director de 1era con menos de 20 secc.	10.035	17.792	24.310
Director de 1era con más de 40 secc.	11.469	19.504	26.953
Secundaria			
Profesor por 30 horas cátedra*	9.558	19.639	25.846
Director de 1era con más de 1 turno	12.903	18.680	27.060
Superior			
Profesor por 30 horas cátedra**	11.947	24.549	32.308
Director de 1era con 1 turno	12.903	18.680	27.060
Director de 1era con más de 1 turno	14.337	20.392	29.703

Fuente: SUTEBA. Salario neto a marzo 2017 (incluido incentivo y sólo con descuento de Ley: IOMA e IPS).

*318,60 es el básico por hora cátedra - 654,64 (de 7-9 años) - 861,55 (más de 24 años) 30 horas cátedra es el máximo como titular.

**398,25 es el básico por hora cátedra - 818,30 (de 7 a 9 años) - 1076,94 (más de 24 años) 30 horas cátedra es el máximo como titular.

Pero la diferencia puede ser aún menor. Lo confirmamos con varios directores, por ejemplo con Lorena, que nos mostró que “la diferencia salarial entre un director y un docente frente al aula (ambos con la misma antigüedad) pude llegar a ser de 3 mil pesos”, aunque —como ella dice y todos sabemos— desde el rol directivo “cada día las responsabilidades son más”. Si el objetivo es ganar dinero “claramente no es conveniente un cargo directivo”, resume Ernesto.

Al momento de sacar conclusiones hay que tener en cuenta que los directores siempre tienen una responsabilidad institucional que no es posible de cuantificar en horas. En síntesis, podemos concluir que la suma excesiva de funciones no se ve reflejada en los salarios: la remuneración adicional respecto de un docente frente al aula es escasa, y las exigencias y funciones son mucho mayores. De la misma manera que la importancia que tiene su rol para la sociedad (son quienes tienen la máxima responsabilidad en las escuelas de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las futuras generaciones) no encuentra en la actualidad una contrapartida en los procesos de selección de profesionales para el cargo ni en las ofertas de capacitación y formación continuas. Todo esto permite entender por qué el cargo de director no resulta atractivo para profesionales de la provincia (y de la Argentina en general), como sí sucede en otros países como Chile, Perú y Brasil, donde la profesionalización de la carrera directiva y las modalidades democráticas de selección (especialmente en el caso brasileño) honran el rol de director de escuela.



CONCLUSIONES

Desde el Observatorio de Calidad Educativa siempre partimos desde la escuela. Pensamos que para implementar cualquier proyecto, mejora, transformación de nuestro sistema educativo, es imprescindible partir de la escuela, es decir, del espacio real donde se producen (o no se producen) los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde conviven a diario los actores reales —los estudiantes, los docentes, los auxiliares y los directivos— con sus contextos y sus historias.

Por eso, en esta investigación nos centramos en entrevistas que realizamos a los directores en sus escuelas. Nos sentamos en sus oficinas, o en los espacios de que disponen para centralizar todo lo que implica la tarea de conducción, y conversamos largamente con cada uno de ellos. Luego de hacerlo, podemos afirmar que el director es un actor clave del sistema, no sólo por ser la máxima autoridad del establecimiento que dirige y ser el principal responsable de su proyecto institucional, sino porque está atravesado por todas las demandas del sistema, en una sociedad en la que la escuela pública se deteriora (a nivel de calidad educativa) mientras

que paralelamente se consolida como espacio de refugio de la comunidad.

En la última década ha crecido el interés por el rol del director en los países de América Latina. Así lo dicen los informes elaborados por UNESCO y por organismos como CIPPEC, entre otros. De a poco, cada país, y cada provincia (en nuestro caso), va tomando conciencia del carácter estratégico de su función para implementar mejoras en la calidad educativa. Pero más allá de los números (el efecto total que el liderazgo tiene sobre el aprendizaje representa cerca de la cuarta parte de los efectos escolares totales), los testimonios que aquí recogimos señalan de un modo más contundente aún la influencia que puede tener un director comprometido con su escuela en la trayectoria escolar de un niño, una niña o un joven. Claro está que los especialistas no hablan de compromiso sino de la necesidad de un “liderazgo” por parte de los directores, que implica que estos puedan trabajar en equipo (lo cual requiere que, por un lado, cuente efectivamente con un equipo de conducción y, por otro, que aprendan a trabajar en equipo y se convenzan de que es necesario trabajar en forma cooperativa con los docentes) para ocuparse de dimensiones más complejas que demanda su rol en la sociedad en la que vivimos. Pero para llegar a eso nos falta mucho.

Es evidente que de los problemas que aquejan a la educación argentina, la situación general de precariedad en la que se

encuentran los directores de escuela es uno de los más relevantes. Una precariedad que se articula a partir de tres dimensiones: la precariedad institucional, la laboral y la salarial. Si en la primera se torna evidente que el sistema educativo se sostiene sobre una provisoriedad inadmisible (más del 70% de las escuelas, si los datos que recogimos en el distrito de La Plata fueran iguales en el resto de la provincia, están dirigidas por directores provisionales o suplentes), en la segunda se manifiesta la superposición de funciones, en las cuales las específicamente pedagógicas quedan relegadas por demandas burocrático-administrativas o de gestión vinculadas a las cuestiones de infraestructura escolar o alimentarias que no deberían ser tarea de los directivos, o por lo menos no de modo directo. Finalmente, la última dimensión de esta precariedad se manifiesta en la cuestión salarial, que pone en evidencia la desjerarquización paradójica en la que se encuentra el punto más alto del sistema: el director de escuela. Una remuneración que no contempla las funciones directivas, que en las escuelas son sin horarios, que no considera la importancia de la dedicación que implica dirigir equipos docentes y personal auxiliar (dirigirlos, capacitarlos y supervisarlos), que no valora el rol directivo en el vínculo clave con las familias y el contexto socioeducativo en un mundo atravesado por demandas multidimensionales que en la escuela tienen un impacto inmediato.

En los testimonios queda evidenciado que los directores de escuela viven este proceso con angustia, son quizás quienes

primero pueden dar testimonio de las dificultades (laborales, socioeconómicas, psicológicas) de las familias y a su vez a quienes más se les exige por el logro de resultados de aprendizaje para los que no siempre sienten estar suficientemente preparados (en muchos casos por las condiciones psicosociales o de los contextos en los que viven sus alumnas y alumnos) o contar con las herramientas necesarias. Muchas veces los directores manifiestan sentirse en soledad frente a aquellas dificultades, arrojados por el Estado a una suerte de cruzada. Una cruzada en la que no está ajena la reconfiguración de las autoridades en todas las instituciones (Estado, familia, etcétera), su deslegitimación y su crisis.

Pensar entonces en este nuevo contexto la figura y función de los directivos de escuela creemos que es una de las claves para sacar adelante un sistema en crisis. Pero para empezar ese proceso es clave darles la palabra. Nadie sabe más de la escuela que sus directores y es imposible pensar en la reconstrucción de la educación sin su compromiso.



BIBLIOGRAFÍA

Abregú, María Victoria. *El plan de mejora como motor de la escuela*. CIPPEC, 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=mfZ4PIIdta4w>.

Aprender. Dispositivo nacional de evaluación. Ministerio de Educación. 2017, <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender>.

Bilbao, Rocío; Mezzadra, Florencia. *Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización*. CIPPEC, 2011.

El liderazgo directivo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región. OREALC-UNESCO, 2014.

Estatuto Docente. Ley 10.579, http://servicios.abc.gov.ar/docentes/concursodocente/normativa/leyes/ley_10579.pdf.

Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito. OCDE. 2016, <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajorendimiento.pdf>.

Freire, Silvana y Miranda, Alejandra. *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. GRADE (Grupo de Análisis para el Desarrollo) Perú, 2014.

Krichesky, Graciela. ¿Cómo se construye la dimensión pedagógica de la práctica del director? CIPPEC. 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=U76lN0My-kM>.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>.

Mejorar el liderazgo escolar: herramientas de trabajo. OCDE. 2009, www.oecd.org/edu/schoolleadership.

Operativo Nacional de Evaluación (ONE). Ministerio de Educación. 2013, https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/secretaria-de-evaluacioneducativa-diagnostico_y_consideraciones_metodologicas_-_one_2013.pdf.

Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires. Decreto 2299/11.



Asociación Civil Estudios Populares

ACEP (Asociación Civil Estudios Populares) es una entidad creada a fines de 1999 en la Argentina, con el fin de promover el respeto por los valores democráticos y los derechos y garantías consagrados en la Constitución. En el marco de este objetivo, es de especial interés para ACEP el abordaje, desde una óptica humanista y cristiana, de los nuevos desafíos que plantea el siglo XXI a nuestras instituciones políticas y sociales en particular y a nuestra nación en general. Dentro de las prioridades que tiene la Asociación se ubican la investigación sobre temas de administración y gestión pública, municipalismo, formación y capacitación política, medioambiente y desarrollo sustentable, integración regional, políticas tecnológicas, economía y seguridad, entre otros, para lo cual ACEP ha diseñado en el seno de su estructura diversas áreas de estudio de acuerdo con la temática correspondiente.



Fundación Konrad Adenauer

La Fundación Konrad Adenauer es una institución política alemana creada en 1964 que está comprometida con el movimiento demócrata cristiano. Ofrece formación política, elabora bases científicas para la acción política, otorga becas a personas altamente dotadas, investiga la historia de la democracia cristiana, apoya el movimiento de unificación europea, promueve el entendimiento internacional y fomenta la cooperación en la política del desarrollo. En su desempeño internacional, la Fundación Konrad Adenauer coopera para mantener la paz y la libertad en todo el mundo, fortalecer la democracia, luchar contra la pobreza y conservar el entorno de vida natural para las generaciones venideras.

ISBN 978-987-1285-67-9

