



XVII Foro Latinoamericano de Educación

Los desafíos de la gestión educativa

Bernardo Blejmar

Colaboran: Paula Coto – Julián Blejmar

Por un NUEVO POSIBLE en la gestión escolar A PROPÓSITO DEL ROL DIRECTIVO EN TIEMPOS DE CONFUSIÓN

Documento básico





XVII Foro Latinoamericano de Educación

Los desafíos de la gestión educativa

Por un NUEVO POSIBLE en la gestión escolar A PROPÓSITO DEL ROL DIRECTIVO EN TIEMPOS DE CONFUSIÓN Documento básico

Bernardo Blejmar

Colaboran: Paula Coto – Julián Blejmar

Blejmar, Bernardo

XVII Foro Latinoamericano de Educación : Por un nuevo posible en la gestión escolar : a propósito del rol director en tiempos de confusión / Bernardo Blejmar. - 1a edición especial - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Santillana, 2026.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-46-7854-0

1. Gestión Educacional. I. Título.

CDD 370

ISBN: 978-950-46-7854-0

© 2026, Bernardo Blejmar

© 2026, Fundación Santillana

Cecilia Grierson 222, Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
República Argentina.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Primera edición: julio de 2026



XVII Foro Latinoamericano de Educación

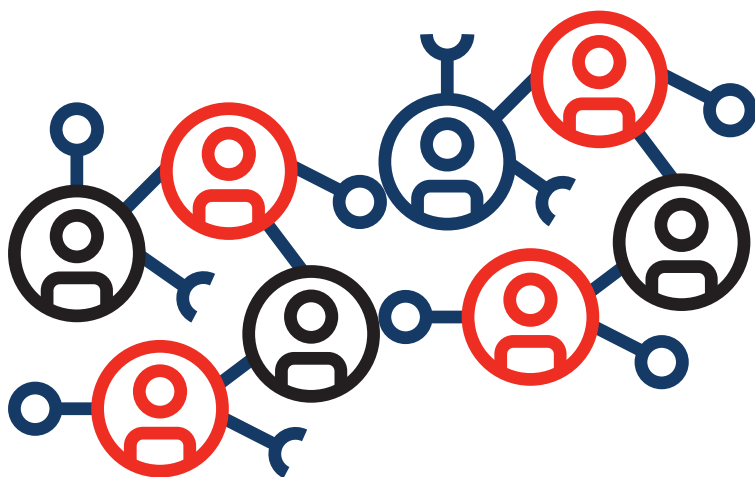
Los desafíos de la gestión educativa

Bernardo Blejmar

Colaboran: Paula Coto – Julián Blejmar

Por un NUEVO POSIBLE en la gestión escolar A PROPÓSITO DEL ROL DIRECTIVO EN TIEMPOS DE CONFUSIÓN

Documento básico



Mi agradecimiento a la Fundación Santillana en la figura de Nilda Palacios, coordinadora de proyectos de esta entidad y a José Liñán, director de la fundación en Argentina por la invitación a participar en este XVII Foro Latinoamericano de Educación.

Habilitar, estimular espacios para la reflexión colectiva sobre nuestro hacer educativo como alude la convocatoria a este foro es una contribución indudable al encuentro de ideas, personas, prácticas que buscan una mejor y más inclusiva educación para todos.

Bernardo Blejmar

ÍNDICE

Palabras introductorias

p. 7

1

A propósito del estado del arte

El rol del director
en los países mejor
posicionados en las
pruebas PISA

Qué está pasando en
Latinoamérica

Qué está pasando en
Argentina

P. 17

3

Las voces de los protagonistas

Primer relevamiento
(elaborado para este
estudio)

Segundo relevamiento:
ADIESPU Uruguay

P. 75

2

Reflexiones a propósito del rol

El actor

El sujeto social

Al final del día...

P. 51

4

Doce pistas para el desarrollo del directivo-actor y sujeto de la gestión Las pistas

P. 127

Notas finales

P. 139



Bernardo Blejmar

Semblanza

Profesor nacional de Educación Física (INEF), licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires), *master coach* profesional, exprofesor de posgrado de la Universidad San Andrés, exdirector de la Maestría de Psicología Organizacional de Universidad de Belgrano, profesor invitado de la Escuela de Educación (UDESA), profesor invitado de la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires, profesor invitado de la Universidad Católica de Córdoba, profesor invitado por el Ministerio de Cultura y Educación de Uruguay, consultor y facilitador en organizaciones no gubernamentales, empresas, organismos internacionales y agencias de gobierno.

Fue declarado personalidad destacada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el ámbito de la Educación por la Legislatura (mayo de 2026). En 2013 recibió el primer Premio Isay Klasse al libro de Educación, otorgado por la Fundación El Libro, por la obra *El lado subjetivo de la gestión*. Además, es autor de *Gestionar es hacer que las cosas sucedan* (2005) y *La facilitación como práctica directiva. Desanudando tensiones y liberando posibilidades para que las cosas sucedan* (2024), y coautor de *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia* (2001), *Liderazgo y desarrollo sustentable* (2002) y *La gestión escolar. El desafío de crear contextos para hacer y estar bien* (2016).

Era el mejor de los tiempos, era el peor de los tiempos, la edad de la sabiduría y también de la locura, la época de las creencias y la incredulidad, la era de la luz y de las tinieblas, la primavera de la esperanza y el invierno de la desesperación. Todo lo poseíamos, pero no teníamos nada, caminábamos derecho al cielo y nos extraviábamos por el camino opuesto.

Charles Dickens. HISTORIA DE DOS CIUDADES. 1859

Palabras introductorias

Dirigir una escuela hoy es habitar la incertidumbre, la confusión, hacer las decisiones a tomar, lo importante, lo urgente, lo pedagógico, los recursos, las familias, las violencias. Entre lo que las comunidades esperan y lo que la escuela puede o debe dar.

Muchos directivos sienten que las reglas del juego cambiaron y que las nuevas revisten una extraña opacidad que descolocan las amarras conceptuales en las que se sostenían hasta hoy. La ansiedad, la perplejidad empujan muchas veces la búsqueda de repuestas claras y evidentes que neutralicen la complejidad.

Sin embargo, esta complejidad no es una anomalía sino el escenario donde se dirimen y dirimirán nuestras acciones, la complejidad no es un adjetivo es un sustantivo, simplemente **es**.

No se gestiona **la** complejidad se gestiona **en** complejidad. Como lo señala Alejandro Marchesan¹, "se trata de un estilo de gestión que no busca resolver, sino avanzar para ir generando los resultados que conecten el presente con el futuro"

Algo sin embargo persiste, la dirección escolar exige algo más profundo, un equilibrio un tránsito continuo entre el ser y el hacer no solo consigo mismo sino con los equipos que le toca co conducir, tal la idea de liderazgo distribuido.

Este documento reconoce años de acompañar directivos, conversar con ellos, lo que enfrentan diariamente, la tensión entre los proyectos institucionales, la gestión cotidiana, y los perfiles profundamente humanos que atraviesan toda gestión. Porque toda gestión no es solo una cuestión técnica sino profundamente humana, política ética y relacional que se hace **CON OTROS NO A PESAR NI SIN OTROS**.

Nos propusimos junto con Paula Coto hacer foco en la figura del director escolar, un rol señalado ya en varios de los documentos anteriores de este mismo foro como clave en la búsqueda de la mejora y transformación del sistema en general y de cada centro educativo en particular.

A esto se refiere Lila Pinto² en su documento del Foro XIV cuando señala "... esta paradójica situación de sostener nuestros proyectos e instituciones educativas a la vez que imaginar y construir condiciones que promuevan el cambio y la transformación ".

1 Marchesan, A. (2021). *Ontología de la complejidad*. Leven Anclas ideas editoriales. Argentina. Pág. 212.

2 Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Fundación Santillana. Pág. 28.

Por su parte, Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti refieren en el documento del Foro XVI³ que “aunque hay razones para el escepticismo, pensar en una formación docente transformadora sigue siendo necesaria, sin perder de vista las condiciones reales necesitamos sostener una reflexión crítica y comprometida sobre qué educación queremos y cómo formar a quienes la hacen posible.” Entre quienes la hacen posible están, claro, los docentes y sin duda también sus directivos.

Es en esa reflexión acerca de la formación donde nos encontramos con el escrito de Alejandro Piscitelli quien en el documento del Foro XV⁴ identifica el desafío epocal de generación de profesionales multidimensionales, [...] con competencias que van desde la matemática hasta la filosofía, de la biología a la ética, del hacer al pensar y vuelta”.

La calidad de un sistema educativo no puede superar a la de los maestros que lo integran, nos dice Andreas Schleicher en su libro *Primera Clase*⁵. Me permito parafrasearlo diciendo que la calidad de una escuela no puede superar la de sus maestros y *sus directivos*.

En el mismo sentido Elliot Jaques⁶ (6) incluye el principio de Arquímedes en las organizaciones señalando que ninguna alcanza más altura que aquella que tienen sus directivos o en sus palabras “la capacidad de trabajo efectivo del más alto directivo de una organización es, de lejos, el factor preponderante que determina el crecimiento, contracción o estabilidad de la misma”.

3 Anijovich, R., Cappelletti, G. (2025). *Tensiones y horizontes educativos en tiempo de cambio: ¿Y si la escuela fuera distinta?* Fundación Santillana. Pág. 36.

4 Piscitelli, A. (2023). *Polimatas. El perfil anti disciplinario del trabajador futuro*. Fundación Santillana. Pág. 12.

5 Schleicher, A. (2018). *Primera clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. Fundación Santillana. OCDE. Pág. 140.

6 Jaques, E. (2000). *La organización Requerida*. Editorial Granica. Pág. 349.

Incorporar la idea de sistema educativo al de la conducción de la escuela, el colegio, es clave para comprender los grados de incidencia, dependencia, apertura, autonomía que regulan esta relación.

Se hace imposible diseñar el lugar, el espacio real a habitar por los directivos y sus equipos sin incluir el “aire”, el soporte, la contención que un sistema puede brindar o en el otro extremo se plasmará la mirada cazadora, vertical, controladora, que estrecha toda discrecionalidad del rol, dejando solo la transgresión, el caminar por los intersticios como único camino a la innovación y la exploración de lo nuevo por venir. Según el clásico concepto de Elliott Jaques, que entiende lo requerido como la condición por la que es posible responder efectivamente a los desafíos que les presenta el contexto a las organizaciones, tanto como proponer las mejores condiciones por donde transitar su dinámica interna, pensar y realizar escuelas requeridas incluye sin lugar a duda una reflexión sobre el liderazgo. Para diseñarlo, lo requerido, estaría acompasando entonces lógicas y perfiles epocales, culturas en acto, condiciones sociales y económicas en diálogo con los aspiracionales educativos a alcanzar.

El liderazgo se comprende entonces como esa condición, capacidad, relación que, leyendo, interpretando esas “realidades” propone una narrativa, una historia, en este caso del acontecer escolar que interpelando sus audiencias participantes (estudiantes, docentes, familias) es comprendido, intervenido por ellas hasta hacerlas propias. Así lo plantea Howard Gardner⁷ “Los líderes consiguen su eficacia principalmente a través de las historias que relatan. Aquí uso el término *relatar*, en lugar de *decir* porque presentar una historia con palabras no es sino un modo de comunicar.” Va de suyo que esa narra-

7 Gardner, H., Laskin, E. (1995). *Mentes Líderes*. Editorial Paidós. Pág. 24.

tiva, esa historia que hace sentido solo encuentra su legitimación, su prueba acida en la calidad y potencia de su ejecución tanto como el de la validación en los resultados de aquello narrado, transmitido e incluso prometido.

Se abre aquí una distinción significativa entre el cargo, el rol de director, que es designado por una autoridad competente (ministerios, administraciones, propietarios) y el liderazgo cuya aparición solo puede emerger del juicio y poder delegado de los dirigidos. En un caso la legalidad del cargo devendría en una asignación otorgada por la cual se administra y ordena la travesía escolar.

En términos de logros la mayor aspiración de toda administración estaría situada en la eficacia a alcanzar en términos del cumplimiento de sus objetivos y si es posible utilizando el mejor nivel de aprovechamiento de recursos a disposición como un tributo a su compromiso, con la eficiencia que conceptualmente podría sintetizarse como la destreza en hacer lo mismo con menos o, con lo mismo más. En cambio, cuando se habla del liderazgo lo referimos a un atributo por el cual se va más allá de administrar una realidad, se crean nuevas realidades. En esa relación con el liderazgo hay algo del orden de lo nuevo, de lo distinto que surge de ese vínculo con los otros.

Si el cargo de director se sostiene en la legalidad formal en términos de prescripción normativa institucional, el liderazgo, por su parte, se nutre de la legitimidad, un intangible pero que hace sentido en sus efectos, lo otorgan los colectivos como un reconocimiento a quien o quienes lo reciben y que atraviesa toda lógica procedimental instituida.

Por supuesto que la realidad siempre es más compleja, intrincada, y porosa que cualquier distinción que queramos establecer. En este caso

su objeto es clarificar una diferencia que importa cuando intentamos aprehender el fenómeno de la gobernabilidad institucional. Podríamos pensar que, así como los perfiles del director / administrador y el liderazgo pueden ser habitados por personas distintas en un mismo centro educativo, es claro señalar la potencia que reviste la organización cuando coinciden ambos perfiles en la persona del director y mucho más si esta abre esa potencia al distribuirla en el equipo que conduce. Sería este, un dispositivo de extensión, de ampliación del poder de toda la institución apoyado en su distribución, en la apropiación de los miembros del equipo y operaría en sentido contrario al que surge de su privatización, reservado a sí mismo del eventual directivo.

El tema del poder es un existente estructural en términos de gestión directiva porque, coloratura de época, se asume o se transita el cargo en la Argentina, con un umbral muy bajo de recursos administrativos y simbólicos para llevar a cabo un proyecto educativo tal como puede ser pensado a priori, especialmente cuando se trata del ámbito de lo público. Puede haber diferencias en el ámbito de la gestión privada, pero no, según mi opinión de extrema amplitud.

Son los recursos profesionales y personales del director los que se ponen en juego para amplificar ese poder en consonancia y concordancia con los distintos actores de la escena institucional, estudiantes, docentes familias supervisores, etcétera. Es muy apropiado el término de *performance* que utiliza Emilio Tenti Fanfani⁸ para dar cuenta precisamente de ese acto de educar o dirigir, donde se ve en el momento y en el espacio el despliegue de capacidades del agente para danzar con la situación propuesta.

8 Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI Editores.

En suma, es un proceso de co-construcción en trayecto donde la designación del cargo es, como dirían los estadounidenses, un *Ticket to play*, un boleto para jugar o más precisamente un boleto para entrar.

Sobre algunas de estas premisas intentamos armar el rompecabezas que es este escrito.

Para el capítulo 1 de este documento nos interesaba visitar las experiencias, las prácticas, los aprendizajes que han hecho diversos países, con buenos resultados en pruebas internacionales, en términos del lugar que ocupan los directivos escolares, cómo se forman, qué criterios de gestión los habilitan, en qué condiciones gestionan. Nos fue de indudable ayuda recorrer esa vista de la mano del escrito y las presentaciones de Andreas Schleicher, el “señor” Pisa, creador de dicha prueba que en su libro *Primera clase*, expone sus reflexiones al respecto.

También queríamos tener un estado del arte en Latinoamérica y en especial en Argentina, para ver analogías, convergencias y divergencias con nuestra propia escena.

Junto con Julián Blejmar exploramos referencias bibliográficas, documentos oficiales, de ONGs, así como diversos análisis de la cuestión educativa.

En el capítulo 2, me permito esbozar algunas de mis reflexiones sobre la arquitectura del ro, y hago hincapié en aquellos aspectos subjetivos que en muchos casos aparecen invisibilizados cuando se aborda el acontecer de la profesión educadora en general y del directivo en particular. Mis transitadas distinciones de gente en los términos del actor; sujeto y observador participante atraviesan este capítulo.

Desde hace tiempo me preocupa alentar y estimular la voz pública de los directivos acerca de su situación, su mirada, y sus aportes en la conversación pública sobre la educación (conversación de bajísima intensidad en nuestras sociedades) De ahí que para el capítulo 3, junto con Paula Coto y la colaboración de Laura Bontempi, llevamos a cabo un relevamiento al que podíamos describir así: tomar la temperatura del rol, entrevistando a más de cien directores de distintas procedencias del país, de las tres modalidades -inicial, primaria y secundaria- y de gestión pública y privada, para conocer sus estados emocionales, sus requerimientos de competencias técnicas y genéricas, y las condiciones que harían más efectivo su rol, En definitiva, ampliar una voz que a veces queda ocluida en las conversaciones personales y en los pasillos de las instituciones. En esta instancia nos ayudó la red constituida alrededor de la Fundación Santillana, la Red de Directivos de Instituciones Educativas (REDIE), Fundación Varkey y Enseñá por Argentina.

Este mismo ánimo impulsó una iniciativa que acompañé desde ADI-ESPU, Asociación de directores de enseñanza secundaria de Uruguay en el año 2022 buscando amplificar la voz de sus directores. Agradezco a ellos la posibilidad de contar y publicar partes de dicho documento en este capítulo. Es realmente la voz de los protagonistas un testimonio abierto a entrelazarse creativamente con los responsables de las políticas educativas del sistema; a estos les cabe la responsabilidad de gobierno, pero de ninguna manera el monopolio de su construcción.

El capítulo 4 intenta reflejar en puntuaciones muy concretas aquellos movimientos, prácticas, condiciones habilitantes, que podrían dar un salto cualitativo, según mi entender, en las capacidades de los directivos para incidir, co-crear ámbitos de mejora en nuestros centros

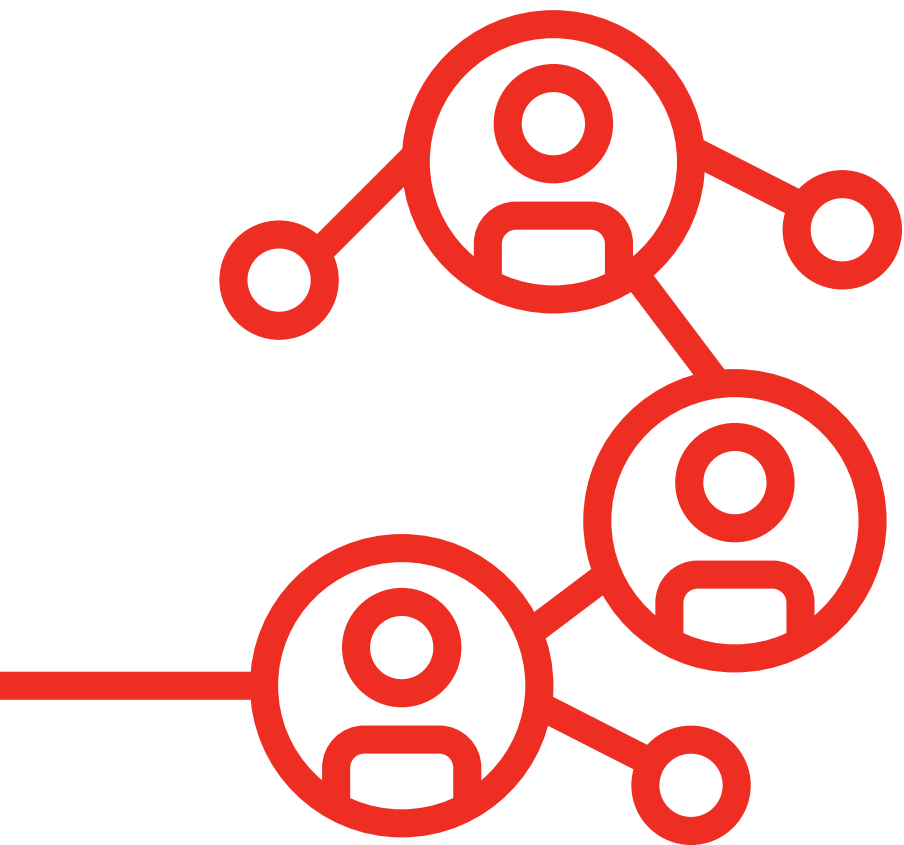
educativos y si se me permite, como señala el documento uruguayo, NO MORIR EN EL INTENTO.

Por último, vayan mi reconocimiento y mi agradecimiento a los miles de directivos escolares que cotidianamente se esfuerzan, más allá de las pobres condiciones que les otorgan los sistemas educativos, para seguir, resilientemente, intentando hacer una educación mejor y para todos.

Este libro está dedicado a todos los que creen y actúan por el derecho a una universidad y educación pública de calidad.

Bernardo Blejmar

Buenos Aires, mayo 2026



1

A propósito del estado del arte

Junto con Julián Blejmar

“...Es costumbre bastante difusa subrayar libros. el subrayado desmiente el edificio y resalta el ladrillo...es una suerte de operación de rescate, como si cada subrayado dijera: salven esta frase de las garras del libro, liberen esta joya del pantano que la rodea.”

Fabio Morabito. EL IDIOMA MATERNO, 2014.

Propuesta de lectura: Para este capítulo les proponemos un ejercicio con tres alternativas:

- 1** Lean todo el informe, vale la pena.
- 2** Sigam el destacado de las ideas principales en la mirada del autor.
- 3** Realicen su propio subrayado y escribirán otro capítulo, el de ustedes.

¿Puede el rol del director de escuela resumirse a una fórmula exacta que determine modalidad de promoción, misiones y roles, tipo de capacitación, tiempo de permanencia, mecanismos de apoyo, vínculo con docentes, gestión edilicia, administrativa o liderazgo pedagógico?

Para responder esta pregunta, deberíamos tener en cuenta las marcadas diferencias que contemplan las escuelas no solo en los diferentes países sino al interior mismo de la Argentina, con lo cual el desafío de redactar un “estado del arte” que proponga un tipo de dirección efectiva, teniendo en cuenta incluso el significado de efectividad en términos pedagógicos y no de mercado, implica tomar en cuenta tanto la bibliografía como el testimonio de especialistas en la materia, así como también anclarnos en experiencias que han contado con una validación externa, como ser las pruebas e investigaciones del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), impulsado por

la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

En este sentido, aún bajo el reconocimiento de las críticas formuladas a estas pruebas⁹ pero sin dejar de reconocer el aval de la propia OCDE y entendiendo que no existen otras experiencias de validación comparativa en torno a la calidad educativa y de su gestión a escala internacional¹⁰, tomaremos a estas evaluaciones como uno de los parámetros para definir casos modelos, no en términos de mercado sino pedagógicos, como se señaló antes.

Para ello, resulta pertinente profundizar en la visión de Andreas Schleicher, gestor de estos exámenes y director de Educación de la OCDE. Según señala en su libro *"Primera Clase: Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI"*, la OCDE ha identificado cuatro grupos interrelacionados de responsabilidades para el liderazgo escolar que impactan en los resultados de aprendizaje, entre los que se cuentan, principalmente, contratar, apoyar, evaluar y desarrollar la calidad del profesor; establecer objetivos de aprendizaje y evaluaciones para ayudar a los estudiantes a alcanzar altos estándares, incluyendo los ajustes en el programa escolar para mejorar el rendimiento individual y general y la utilización de esos datos; utilizar recursos de forma estratégica y ajustarlos a la pedagogía;

9 Un grupo de alrededor de ochenta profesores de todo el mundo publicaron en el prestigioso diario inglés 'The Guardian' una carta abierta a Andreas Schleicher, director de PISA, afirmando que existía una excesiva confianza en los resultados de estas pruebas, a pesar de la imperfección de los datos arrojados, que olvidaba aspectos inmateriales o no medibles de la formación de los estudiantes como el desarrollo físico, moral o artístico, poseyendo además un análisis excesivamente económico de las escuelas públicas.

10 Las pruebas "Aprender" desarrolladas en el país podrían ser otro insumo para evaluar el rol de los directores, pero sus datos no son utilizados para ello. La única conclusión a tal efecto a la que arribó un trabajo de CIPPEC es que el resultado de las pruebas Aprender 2024 "nos permite saber, por ejemplo, que la estabilidad y permanencia del director en una escuela tiene un impacto positivo en los aprendizajes de sus estudiantes". En Del dato a la acción: cómo aprovechar los resultados de Aprender, Cípec, 12 de junio de 2025.

<https://www.cippec.org/textual/del-dato-a-la-accion-como-aprovechar-los-resultados-de-aprender/>

y crear colaboraciones más allá del centro educativo, incluyendo las familias y comunidades, para fomentar una mayor cohesión entre todos los interesados en el progreso y el bienestar de cada alumno.

De la misma forma, Schleicher aboga por superar la burocracia y fomentar la innovación y la autonomía basada en la capacitación bajo normas profesionales, citando como ejemplo de esto a Singapur y Shanghái¹¹, sosteniendo en este sentido que “el liderazgo eficaz es fundamental en prácticamente todos los aspectos de la educación, especialmente cuando hay poca coherencia y capacidad. Si bien en cualquier sistema de educación hay muchos profesores, centros y programas educativos increíbles, se requiere un liderazgo eficaz para construir un sistema de educación de excelencia”¹², añade que un entorno mal gestionado anula el talento individual, al punto que “un mal liderazgo puede debilitar hasta al mejor profesor”¹³.

Más específicamente y citando a Michael Fullan, Schleicher señala que los directores más efectivos no concentran el poder, sino que involucran a todo el personal en la toma de decisiones, distribuyendo ese liderazgo¹⁴, y agrega que permitir la autonomía del centro educativo, tanto en el diseño curricular como en las evaluaciones que se desarrollen, aunque siempre bajo estándares y expectativas claras por parte del Estado hacia el desempeño de los estudiantes, resulta en un rendimiento positivo general del sistema educativo.

11 Schleicher, A. *Primera Clase: Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*, OCDE, Fundación Santillana, 2018, Pág. 119

12 *Ibídem* Pág. 307.

13 *Ibídem* 118

14 *Ibídem*. Pág.120

Incluso, señala que la autonomía escolar es el motor que permite a los directores experimentar, innovar, y aplicar nuevas ideas¹⁵. Estas nociones, están basadas en su premisa de que los directores deben rendir cuentas ante sus pares y la comunidad y no solo ante las autoridades administrativas¹⁶, y que el éxito de sistemas como el finlandés se basa en que los líderes educativos confían en sus docentes para innovar, antes que en ponerse a resguardo de normativas¹⁷, donde se aprovecha la experiencia de los profesores, así como el Estado debería hacerlo de los directivos, para que estos sean el puente entre las aulas y el mundo exterior, y desde ese lugar diseñar políticas y prácticas de gran calidad¹⁸.

Los países mejor ranqueados en las pruebas PISA a escala general y a escala latinoamericana, marcarán como veremos un fuerte contraste con el caso argentino, pues se podrá observar que, mientras que entre los primeros el rol de director goza de una importante autonomía y espacio pedagógico, en la Argentina responde a un paradigma vinculado con lo burocrático y el muy acotado espacio para desplegar potencialidades educativas, excepto las que las subjetividades ensanchan a partir de su propias y esforzadas iniciativas. Esto es así porque, de acuerdo con el relevamiento que observaremos, los sistemas de alto desempeño han dejado de considerar la dirección escolar como un premio a la trayectoria para entenderla como una especialidad profesional y técnica, incluso cuando estos mantenían distintos enfoques hacia el tipo de dirección, como fomentar el potencial de los educadores, brindar confianza a su autonomía o utilizar las evidencias de los relevamientos, entre otros.

15 Ibídem. Pág. 12

16 Ibídem. Pág.128

17 Ibídem 130

18 Ibídem 16 y 234

El rol del director en los países mejor posicionados en las pruebas PISA

Algunos de los países que suelen quedar mejor ubicados en los rankings que elabora PISA¹⁹, exhiben particularidades en el rol del director no necesariamente desde un mismo enfoque, pero sí dejando atrás el modelo de gestión burocrática, planillas, reportes y cuestiones edilicias, así como de promoción en base a antigüedad docente, para dar paso a diversas estrategias de formación, promoción, y detección de potencialidades.

Por caso, Singapur, que lidera habitualmente las pruebas PISA y se ha convertido desde hace un tiempo en un referente global en la formación de directores escolares, permite a los docentes, desde un inicio, optar por el camino de la enseñanza, el de la especialidad y la investigación, o el del liderazgo, cuando se detecta, en este último caso, el potencial de gestión.

De esta forma, mientras que en el caso de la enseñanza se concibe que existan maestros que no aspiren a la dirección sino a perfeccionarse en la enseñanza, donde también reciben buenas remuneraciones como docentes, se busca que estos se capaciten en metodologías y técnicas pedagógicas. En tanto el campo de la especialidad está orientado a quienes busquen investigar sobre procesos educativos, mientras que en el caso del liderazgo, se busca formar en nociones de dirección y administración de recursos humanos, con el objetivo de generar también directores de escuela con capacidad de innovación

¹⁹ El pequeño país que tiene la mejor educación del mundo según las pruebas PISA (y cómo están los de América Latina en la clasificación), BBC, diciembre de 2023. En 2022 Singapur quedó primero en las pruebas PISA y Chile volvió a figurar como el país mejor evaluado de América Latina, al ubicarse en el puesto 37 entre los 81 examinados.. Uruguay, en el lugar 53 del ranking, fue el segundo de la región, mientras que México, que terminó en el puesto 57, quedó en tercero.
<https://www.bbc.com/mundo/articulos/cg3pkkgd1jgo>

y poder de decisión, bajo la idea de que, como profesionales formados, tienen la capacidad de manejarse autónomamente, sin necesidad de reportes periódicos al ministerio, haciéndose responsable de su visión a largo plazo de la escuela y del desarrollo de sus docentes. Estos directores gozan también de un año sabático o de licencia por formación paga cada siete años, para realizar investigaciones o pasantías en otros espacios con el fin de renovar el incentivo y las ideas a la gestión. Para su formación, Singapur cuenta con una carrera profesional fuertemente estructurada, a través del Instituto Nacional de Educación (NIE), parte de la Nanyang Technological University (NTU), única institución en Singapur que forma directores. Puntualmente, el Leaders in Education Programme (LEP) del NIE es un requisito obligatorio consistente en una formación de seis meses en gestión educativa e innovación, para que una vez obtenida la certificación el ministerio asigne el director a una escuela, tras lo cual los mismos son evaluados por el mismo ministerio cada cinco años. De acuerdo con Michael Fung, quien se desempeñó en la Universidad de Tecnología y Diseño de Singapur y en la Universidad de Gestión de este mismo país, para llegar a estos resultados fue necesario un proceso de “unos cuarenta o cincuenta años”, además de una inversión sostenida y creciente en educación que actualmente llega al 25% del PBI, incluyendo a la educación superior²⁰.

20 Teng, P., El sistema educativo de Singapur – su cronología, su rol en apoyar el desarrollo económico y su rol en el Instituto Nacional de Educación (NIE).

https://backend.educ.ar/refactor_resource/get-attachment/22403 “Carrera docente en Singapur: flexibilidad y recompensas para formar a los mejores del Asia” - Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: Asia Pacífico | Observatorio Parlamentario, marzo de 2016

<https://www.bcn.cl/observatorio/asiapacifico/noticias/carrera-docente-singapur-felixibilidad-estimulos> “40 años de trabajo sostenido y el 25% del PBI dedicado a la educación: así es el ‘milagro’ de Singapur”, Infobae 30 de enero de 2024.

<https://www.infobae.com/educacion/2024/01/30/40-anos-de-trabajo-sostenido-y-el-25-del-pbi-dedicado-a-la-educacion-asi-es-el-milagro-de-singapur/>

En Finlandia, por su parte la supervisión del Estado fue remplazada desde fines de la década de 1980 por directores con plena autonomía y libertad para desarrollar su programa de estudio, donde además la comunidad de docentes y padres puede participar de los enfoques educativos. Basado en un modelo de desburocratización, sin supervisores ni inspectores, pero con un programa que comparte los libros de textos y equipamientos junto a una orientación clara de la misión de los directores y docentes, este país puso un fuerte énfasis en una maestría obligatoria, justamente porque la consecución de la misma, que cuenta con un fuerte componente en investigación-acción, permitía la autonomía posterior, bajo la idea de que los directores y docentes ya tienen la competencia técnica para autoevaluarse sin necesidad de controles externos, permitiendo que el programa educativo nacional se adapte a la realidad específica de la escuela y sin necesidad de reportes burocráticos constantes, nuevamente bajo la confianza en la profesionalización de los directores y docentes, de la misma forma que se confía a otras profesiones universitarias. En paralelo, existe un fuerte énfasis en propiciar espacios colaborativos entre los directores, abandonando el rol de supervisor en el sentido tradicional para dedicarse a proteger el espacio pedagógico de los docentes, buscando que estos mismos puedan enfocarse en la enseñanza antes que en los reportes burocráticos²¹.

Por su parte en Canadá, fundamentalmente Ontario que concentra el 40% de la población total de ese país y que ha de-

21 Sahlberg, P. *Finnish Lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press, 2015, Pág. 28 a 30 y 42 a 43 "Instrucciones de un experto finlandés para que los docentes argentinos recuperen el respeto", Clarín, 3 de octubre de 2025 https://www.clarin.com/sociedad/instrucciones-experto-finlandes-docentes-argentinos-recuperen-respeto_0_cYbnRufYZF.html?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=wapp&_x_tr_hist=true "¿Finlandia en el Conurbano?", Clarín, 22 de diciembre de 2025 https://www.clarin.com/opinion/finlandia-conurbano_0_fRISUmhCw0.html?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=wapp&_x_tr_hist=true

mostrado los mejores índices incluso en bajar las brechas de desigualdad educativas, los directores tienen un rol esencial en el diseño de los programas académicos, así como en la contratación de los tipos y cantidades de docentes en función de las necesidades del colegio. Una de sus funciones, es revisar su trabajo en el aula durante los dos primeros años, para luego hacerlo cada cinco, al tiempo que pueden modificar, junto con los school boards (comités escolares), el diseño de los programas en función de las características de los habitantes de las diferentes zonas, como extranjeros o comunidades LGBTQ+. Así, los directores son conceptualizados como asesores pedagógicos de maestros y familias, siempre mediante gestiones que no se reducen de los cinco a siete años, tras lo cual muchas veces rotan a otras instituciones, permitiendo de esta forma renovar las energías de los profesionales y trasladar las “buenas prácticas” de una escuela a otra, evitando además el estancamiento profesional.

Asimismo, Ontario fue pionera en la formalización de comunidades de aprendizaje profesional, pues se observó que la eficacia del liderazgo aumentaba cuando los directores trabajaban en redes regionales, evitando el aislamiento profesional y permitiendo que las soluciones pedagógicas fueran fruto de una inteligencia colectiva y no de una decisión solitaria. El programa “Using Data to Improve Student Learning”, es decir la utilización de datos de evaluación no en forma punitiva sino como una herramienta para innovar en mejoras, fue clave para este progreso²².

22 Volante, P. (2023). *Ontario Leadership Framework's Five Domains: Impact on Teachers. Transition to the Role of Formal Leadership*, University of Toronto, “El éxito del modelo educativo en Canadá, donde los profesores no se eligen en oposiciones. Los directores de centro tienen un rol esencial en el diseño de los programas académicos en uno de los países del ‘top 10’ en PISA”, El País, 11 de junio de 2018, https://elpais.com/economia/2018/05/28/actualidad/1527526183_441482.html

Qué está pasando en Latinoamérica

“Los directores contribuyen a definir el rumbo de sus escuelas. Pero lideran de formas tan diferentes que no hay una forma sencilla de demostrar su impacto en la educación, lo que en parte explica por qué ese impacto es frecuentemente pasado por alto. Además, el concepto de liderazgo escolar y las percepciones sobre los roles de los líderes han estado cambiando en las últimas décadas en todo el mundo (Gurr, 2023)”. Así abarca el análisis sobre el rol de los directores en la región el último “Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025” de la Unesco y la OEI, y añade que “se espera que los directores escolares asuman menos tareas administrativas y ejerzan un mayor impacto en los ‘resultados’ de la escuela (Pont, 2020)”, y aclara también que “aunque ha habido una tendencia a centrarse en los resultados de aprendizaje medibles, existe una gama mucho más amplia de resultados a los que las escuelas pueden aspirar: inclusión, paz, ciudadanía y dominio de herramientas tecnológicas digitales, entre muchos otros”.

El informe señala asimismo que en una era de desafíos educativos cada vez más complejos, “la noción tradicional del líder escolar heroico y solitario es simplemente insostenible”, y agrega una “verdad fundamental: las escuelas y las comunidades prosperan cuando el liderazgo es distribuido. Es a través de la experiencia colectiva de docentes, estudiantes, familias y miembros de la comunidad que establecemos y alcanzamos objetivos comunes, fomentando entornos de confianza, inclusión e innovación”²³.

Con todo, retornando al índice PISA, podemos ver que los países latinoamericanos mejor ranqueados como Chile, México y

23 Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025: Edición regional sobre liderazgo en la educación, América Latina: liderar para la democracia”, Unesco – OEI
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393493_spa

Uruguay, también han pasado por un proceso que intenta dejar atrás el modelo de administración escolar heredado del siglo XIX, vinculado a la burocratización y dependencia, a otro enfocado en una mayor autonomía de las escuelas, con una vinculación más efectiva con la comunidad de cada una, así como a la profesionalización en la gestión tanto estratégica como pedagógica. En México, el Consejo Técnico Escolar (CTE) es una figura clave del sistema educativo, definido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como el órgano colegiado de cada escuela de educación básica encargado de analizar, planear y tomar decisiones orientadas a mejorar el logro educativo de los estudiantes, el cual se desarrolla junto con el Consejo Escolar de Participación Social (CEPS), que actúa como puente con las familias y la comunidad. El CTE es gestionado por los directores e integrado por directivos, docentes y personal de las escuelas de nivel preescolar, primario y secundario, quienes participan en sesiones periódicas para evaluar el funcionamiento de los planteles y definir estrategias pedagógicas para realizar tareas de planeación, evaluación y capacitación, donde los docentes analizan además los resultados académicos y el desempeño de los estudiantes, en el marco de la formación de estrategias de enseñanza y evaluación de problemáticas escolares, como rezago o abandono escolar, así como la planificación de actividades pedagógicas y acciones para mejorar la calidad educativa.

Si bien la SEP establece lineamientos generales para su funcionamiento en todo el país, su aplicación puede tener ajustes según los directores y autoridades educativas²⁴. Así, los directores go-

24 "Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua". Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, Secretaría de Educación Pública. Acuerdo número 12/05/19 por el que se modifican los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Diario Oficial de la Federación, 2019, Páginas 6 a 8 <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-jMPI5xCRGJ-OrientacionesPEMCOK.pdf>

"Consejo Técnico Escolar: qué es y por qué hay días sin clases en México", Eje Central, 24 de enero de 2026

zan de una importante autonomía, ya desde el Acuerdo sobre la organización y funcionamiento de las escuelas de 1982, para proponer nombramientos, remociones o evaluaciones de maestros, así como para el manejo financiero. El acuerdo aclara también que los directores son evaluados cada cuatro años, y que todo aspirante a director deberá cumplir, como mínimo, con el grado académico de licenciatura o equivalente, o con título de Escuela Normal Básica pero con estudios previos al establecimiento de las licenciaturas para la educación básica, acorde al nivel educativo al que aspira promoverse²⁵.

Chile, por su parte, cuenta con un Plan de Formación de Directores en el que se abordan elementos como liderazgo escolar, inclusión y equidad, mejoramiento y cambio escolar, evaluación y prácticas de enseñanza-aprendizaje, desarrollo profesional, políticas nacionales de educación y gestión de proyectos con visión estratégica, así como trabajo en equipo, comunicación efectiva, negociación y aprendizaje permanente. Desde la cartera educativa, señalan que la evidencia de los sistemas educativos que más han mejorado en el mundo sugieren que la calidad de los directivos y su capacidad de liderazgo son un factor significativo en la mejora continua de la escuela, por lo que en 2015 se elaboró un “Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar”, con el fin de abordar la complejidad de los procesos organizacionales, su sostenibilidad, planificación y desarrollo de capacidades, además de instalar procesos, verificar calidad, responsabilizarse y rendir cuentas por los resultados, a través de dimensiones vinculadas a la construcción e implementación de una visión estratégica en-

<https://www.ejecentral.com.mx/nuestro-eje/consejo-tecnico-escolar-que-es-y-por-que-hay-dias-sin-clases-en-mexico> “Maestros y escuelas llevan a cabo Sexta Sesión del Consejo Técnico Escolar”, Crónica, 26 de abril de 2024 <https://www.cronica.com.mx/nacional/maestros-escuelas-llevan-cabo-sexta-sesion-consejo-tecnico-escolar.html>

25 <https://education-profiles.org/es/america-latina-y-el-caribe/mexico/~liderazgo-escolar>

focada en la mejora de aprendizajes; la formación integral, equidad, inclusión y respeto a la diversidad; el desarrollo de capacidades profesionales para potenciar las capacidades y motivaciones docentes; el liderazgo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; la gestión de la convivencia y la participación de la comunidad escolar; así como el desarrollo y gestión de los establecimientos escolares. De acuerdo con esta perspectiva, el ministerio brinda también espacios para que los directores apliquen sus propios recursos personales, vinculados a principios, habilidades y conocimientos profesionales, bajo el marco de la ética, la confianza, la justicia social y la integridad²⁶.

Pero en rigor, esta reforma en materia de liderazgo escolar se ha llevado adelante en los últimos veinte años, pues en 2004 la Ley de Jornada Escolar Completa definió por primera vez al director de la institución como un profesional cuya función principal es liderar el proyecto educativo de la escuela, elementos que se ampliaron en la Ley de Subvención Escolar Preferencial de 2008 y la Ley General de Educación de 2009, donde se definieron sus roles en el programa, la supervisión pedagógica, la convivencia, el desarrollo profesional docente y la gestión de recursos. Asimismo, en 2005 se introdujo un mecanismo de selección transparente y competitivo para los directores de escuelas públicas, junto con el citado Marco para la Buena Dirección de 2015. Previamente en 2011 se formuló un plan de formación para los directores de escuela, mientras que en 2014 el Ministerio de Educación publicó su Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar, que fue actualizada y ampliada en 2018, delegando más competencias a los directores de las escuelas en materia de contratación de profesores, proyectos educativos, planes de mejora escolar, y gestión de recursos, además de ser orientados por los

26 Principales Conceptos del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, MBDLE, Chile, 2015

Estándares Indicativos de Desempeño de 2021 y 2023²⁷. Asimismo, los nombramientos de estos directores tienen una duración limitada a cinco años, al término de los cuales se debe efectuar un nuevo concurso, en el que ellos también pueden participar²⁸.

Uruguay, por su parte, se ubica en una posición entre media y alta respecto a otros países de la región, e incluso con relación al total de países participantes en PISA 2022. De acuerdo con su informe, las acciones de sus cuerpos directivos “pretenden empoderar y apoyar a los docentes en su labor, tanto en aspectos instruccionales como de compromiso y de convivencia” con una importante delegación de facultades para el diseño curricular. Sin embargo, se sostiene también que Uruguay tiene un importante rezago en relación con la autonomía a nivel de centros educativos, fundamentalmente en la contratación y despido de docentes, más allá de que los directores tengan alta incidencia en la evaluación del desempeño de estos mismos en el Estatuto de la Función Docente²⁹, el cual añadió en su actualización de 2022 que, para concursar por cargos de Dirección e Inspección será necesaria la aprobación de los cursos que se dicten en el Programa de Formación en gestión para Directores y Subdirectores de Centros Educativos del Ministerio de Educación, la Administración Nacional de Educación Pública y Ceibal, implementados por el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 y que aborda temáticas vinculadas a competencias para el liderazgo pedagógico, herramientas para la gestión como planificación estratégica, proyecto institucional, autoevaluación de centros y proyectos de cambio, evalua-

27 Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025: edición regional sobre liderazgo en la educación, América Latina: liderar para la democracia, Unesco-OEI, 2025

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393493_spa

28 <https://education-profiles.org/es/america-latina-y-el-caribe/chile/~liderazgo-escolar>

29 Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay, 2022

ción y autoevaluación docente, entre otros³⁰. Desde el Centro Nacional Ceibal, se han también implementado procesos para valorar y distinguir a las escuelas cuyos directores se esfuerzan por innovar y mejorar los términos de aprendizaje y el fortalecimiento de los vínculos con la comunidad, como los Premios NODO para reconocer las innovaciones educativas y compartir estas experiencias y el Fondo NODO, para la innovación en la gestión escolar.

En cualquier caso, es posible ver que no existe una “fórmula del buen director”, sino que esta misma responde a las características culturales y económicas de cada país, aun cuando todos los países mejores ranqueados en las pruebas PISA puedan darnos pautas para implementar mejoras en Argentina, desde la desburocratización y reducción de reportes hasta el énfasis en el liderazgo distribuido que implica a supervisores, docentes y familia; desde la profesionalización académica, investigativa, y de gestión antes que la sola acumulación de años como docente hasta el desempeño áulico y la detección en ese espacio de talentos de liderazgo; desde la recolección y evaluación de datos no con carácter punitivo sino para detectar fortalezas y fallas institucionales hasta lineamientos claros de los ministerios de educación pero adaptables a los entornos particulares, desde el mejoramiento salarial y la autonomía de los directores para diseñar su propio plan pedagógico, contratación y desvinculación de profesores así como manejo financiero en base a la perspectiva sociocultural de su escuela y comunidad, hasta la estabilidad en el cargo, conocimiento de la cultura institucional y revisión de su función cada determinado lapso, hasta años sabáticos y/o rotaciones cada siete años.

30 <https://education-profiles.org/es/america-latina-y-el-caribe/uruguay/~liderazgo-escolar>

Qué está pasando en Argentina

Según se desprende del citado informe de Unesco-OEI, de acuerdo con la Ley de Educación Nacional de 2006 el sistema educativo argentino está descentralizado en jurisdicciones provinciales que deben administrar su propio sistema, con lo que posee importantes diferencias en su interior, más allá de que el “origen fuertemente centralizado de la normativa educativa permite explicar la escasa variabilidad que se encuentra entre las normas provinciales”, y existe también el Consejo Federal de Educación integrado por los ministros provinciales y nacional de Educación.

Pese a ello, si bien la ley de 2006 establece los deberes y derechos del personal docente, estos se supeditan a cada provincia que tiene su propia Ley de Educación y su propio estatuto del docente. E incluso, “la función directiva no está mencionada en la ley, salvo en su artículo 69, en el que se propone una carrera docente diferenciada para directivos respecto de los docentes”. Según se desprende del informe, en términos generales los directivos poseen funciones relativas a tres ámbitos: pedagógico, administrativo y socioeducativo o comunitario; pero, en el caso de los estatutos del docente y los reglamentos escolares de todas las diferentes jurisdicciones, el margen de maniobra del personal directivo para la toma de decisiones relativas a la selección, contratación o remoción del personal docente, los recursos financieros, los horarios de clase, el calendario escolar, la orientación curricular, el enfoque pedagógico, etcétera, no contempla a la institución escolar estatal como una unidad de decisión, a diferencia de lo que sucede en el caso de las escuelas privadas, donde “una buena parte de esos aspectos son de decisión de la propia escuela”.

La toma del cargo directivo es por un escalafón que va de docente a vicedirector y de vicedirector a director, donde es imposible saltarse pasos, a diferencia de las escuelas privadas donde no hay vía jerárquica y el directivo puede ser contratado incluso sin experiencia en el sistema educativo. Por su parte la comunidad educativa de las escuelas no participa de la selección del director, sino que este elige escuela por orden de listado según el puntaje que obtiene, hasta que se van llenando las plazas. Su estabilidad es hasta su jubilación, renuncia o remoción, y su salario es el mismo de los docentes más una asignación específica por el cargo que desempeña, sin incluirse aumentos salariales por resultados, compromiso social, y demás. El informe indica además que la formación inicial docente no distingue entre docentes y directivos, “aunque algunas provincias han incorporado instancias de formación específicas para los directores de escuelas”, y el Instituto Nacional de Formación Docente ofrece cursos de actualización académica en gestión y gobierno de las instituciones educativas, dirigidos a quienes ya poseen un cargo directivo. Sin embargo, añade el informe, “estos programas nacionales no necesariamente impactan en la normativa provincial, dado que los programas y cursos de formación continua están regulados por los Ministerios de Educación provinciales”, y añade que las ofertas de formación continua provienen de múltiples institutos y universidades públicas y privadas, “proporcionando diversas opciones de actualización y capacitación para los docentes que florecen sin planificación ni aseguramiento de la calidad ni de los resultados”.

El informe resalta también la ausencia de “comités de dirección, asociaciones de padres y maestros, consejos de escuela o similares”, con excepción de las “asociaciones cooperadoras”, que tie-

nen como función “suplir las deficiencias estatales en materia financiera, pero no tienen injerencia más allá de eso”.

Por último, si bien la ley de 2006 contempla la evaluación y rendición de cuentas por parte de los directores a través de evaluaciones estandarizadas para el nivel primario y secundario (pruebas ONE/Aprender) que igualmente se toman desde 1993, las escuelas reciben una devolución de sus resultados “pero con un perfil muy general, ya que la ley (artículo 97) prohíbe publicar datos precisos que ‘estigmaticen’ a escuelas, docentes y alumnos”, y sus resultados no tienen ninguna consecuencia en la carrera docente.

Las pruebas ONE/Aprender incluyen también un formulario complementario para directores que, articuladas con evaluaciones internacionales como PISA o CERSE, proveen información sobre la situación “autoreportada”. Asimismo, los estatutos del docente prevén una instancia de evaluación de los docentes y directivos, pero esta no considera dimensiones profesionales; sino “morales y actitudinales”, donde en el caso de escuelas de gran tamaño, en las que cada directivo debe evaluar a cientos de docentes, “la tarea se vuelve imposible y se debe desconcentrar en personal directivo de menor rango, lo que hace más débil al modelo”³¹.

El informe “Directores de escuela secundaria: ¿quiénes son y qué piensan?”³², de Viviana Postay, Gabriela Catri, y Martín Nistal en septiembre de 2022 y publicado por el Observatorio de Argenti-

31 <https://education-profiles.org/es/america-latina-y-el-caribe/argentina/~liderazgo-escolar>

32 Postay, V., Catri, G. y Nistal, M. (2022). *Directores de escuela secundaria: ¿quiénes son y qué piensan?* Observatorio Argentinos por la Educación, 2022
https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/09/Directores_v1.pdf

nos por la Educación aporta datos duros sobre los directores argentinos de educación media. Por ejemplo, se da cuenta de que el 66,6% son mujeres, lo que indica la desaparición de la tendencia histórica por la que los varones predominaban en los cargos de conducción, con un promedio general de edad de 48 años, con más de la mitad de los directivos que poseen títulos de nivel terciario, mientras que en las escuelas privadas el 50% poseen título universitario, cifra que desciende al 34,7% en el caso de las escuelas públicas, y en promedio, a menos del 20% con títulos de posgrado para ambos espacios.

El informe da cuenta del rol del director en el contexto de un escenario de fragmentación, desigualdad educativa y crisis de autoridad pedagógica, donde en las escuelas estatales predominan problemas como el ausentismo e impuntualidad estudiantil, la inadecuación de instalaciones y equipamiento, y la debilidad del vínculo entre familias y escuela.

Es en ese contexto el director de escuela, afirman los autores de este estudio, “es la cabeza encargada de la traducción situada de las políticas educativas a los distintos contextos institucionales, encontrándose su labor cotidiana atravesada por trabajos tan diversos como producción de documentos institucionales, observación de clases, gestión de la convivencia, liderazgo de equipos docentes, diálogo con familias, desarrollo del currículum, vínculo con instituciones de la comunidad, entre muchas otras tareas”³³. Todo ello, añade el informe, aun cuando solo el 21,8% de los directores de escuelas estatales en 2022 eran titulares, frente al 87 % en el sector privado, en un contexto de “empobrecimiento material, salarial y simbólico de las condiciones laborales, así que podemos decir que la opción de

33 Ibídem, Pág. 3

conducir una escuela secundaria se halla tan precarizada como el trabajo de enseñar en las mismas³⁴.

Claudia Romero y Gabriela Krichesky, investigadoras de la Universidad Torcuato Di Tella, elaboraron en 2019, para la misma ONG el informe “El director escolar en Argentina: Un actor clave pero (aún) Invisible”, donde también señalaban que uno de cada diez docentes del país ocupaba un cargo de dirección o gestión en una escuela, con promedio de edad de 47 años, de los cuales en promedio fueron 17 años docentes. Según las autoras, el liderazgo directivo se constituye como el “segundo factor intra-escolar de importancia”, donde el rol directivo asume un “complejo y exigente conjunto de labores que incluyen la administración financiera, la gestión de recursos humanos y el liderazgo para el aprendizaje”, bajo una normativa que establece tres condiciones como ser el derecho a la estabilidad en el cargo, la no exclusividad en la función y la existencia de una remuneración que poco se diferencia del salario de un docente, sin especificarse funciones relativas al manejo de recursos humanos, como selección o contratación, y tampoco de recursos presupuestarios, además de no visualizarse una diferenciación exhaustiva y contundente de sus tareas.

De esta forma, añadían las autoras, si bien el rol del director tiene un peso importante, incluyendo tareas administrativas, de gestión de recursos humanos y de liderazgo pedagógico, en la normativa argentina su función aparece asimilada a la de un docente, sin una diferenciación clara, y con carencia de autonomía para áreas claves como selección y contratación de personal y manejo de recursos presupuestarios, todo lo cual limita su efectividad como líder educativo³⁵.

34 *Ibíd.*, Pág. 9

35 Romero, C. y Krichesky, G. (2019). *El Director Escolar en Argentina: Un Actor Clave Pero (aún) Invisible*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol. 27 No. 12, 2019.

Según Romero, la construcción de los liderazgos escolares no ocupa un lugar prioritario en la agenda de política educativa, añadiendo tres aspectos sobre las limitaciones a la profesionalización del rol directivo en la Argentina, como ser la ausencia de una carrera directiva, más allá de propuestas de formación continua, una normativa donde más allá de la estabilidad en el cargo junto a la no exclusividad en la función y la remuneración “algo superior”, no contempla derechos y deberes específicos del rol, teniendo además un bajo incentivo salarial en el secundario, pues la diferencia de remuneración entre un director y un docente era para entonces de entre el 2% y el 37%, dependiendo la provincia, mientras que en el nivel primario la diferencia oscilaba entre el 20% y casi el 60%.

Para ambas investigadoras, una mejora en este ámbito implicaría constituir verdaderos equipos directivos, creando un liderazgo distribuido, establecer marcos y guías para el ejercicio del liderazgo escolar con el objetivo de orientar la gestión hacia el terreno pedagógico por sobre el burocrático, formar redes de directores para que puedan compartir y analizar su propia práctica; y contemplar un sistema de incentivos económicos y no económicos para hacer de la función directiva una carrera atractiva entre los cuales mencionan, además de mejorar las condiciones salariales, considerar cargos a tiempo completo y brindar mayores niveles de autonomía para la conformación de los equipos, concluyendo que “para mejorar los centros educativos en su conjunto se requiere de un sistema que potencie la labor de todos y cada uno de los directivos escolares sin apelar a heroísmos, sino a profesionalizar el liderazgo directivo comenzando por mejorar las condiciones normativas, laborales y formativas de un rol clave y visible en la mejora de los aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes”³⁶.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7434511>

36 “Directores de escuela: son clave para el aprendizaje pero en la Argentina necesitan incentivos”, UTD, 2019
https://www.utdt.edu/ver_nota_prensa.php?id_nota_prensa=16939&id_item_menu=6

En el trabajo "Apostar a la docencia: desafíos y posibilidades para la política educativa argentina" Florencia Mezzadra y Cecilia Veleda sostienen que la tarea de los directores de escuela es un rol sumamente complejo e importante, que no se circunscribe a la gestión administrativa, resolución de conflictos o gestión de los recursos, sino que debe permitir liderar el cambio pedagógico, a través de la motivación de los docentes y alumnos. Señalan, en este sentido, que la carrera docente está estructurada en torno del ascenso vertical a los cargos jerárquicos (secretario, director, supervisor), con lo que para ganar en reconocimiento simbólico y salarial, los docentes deben abandonar la enseñanza y asumir primero roles de administración y luego de conducción³⁷, lo cual podía dar cuenta no solo de un déficit en la formación de los directores, sino también en la dificultad que representa que buenos docentes deban abandonar las aulas para ganar en reconocimiento simbólico y material.

Por su parte, Claudia Romero, realizó una nueva investigación en 2024, denominada "La profesionalización de la dirección escolar: condiciones y desafíos para el caso de Argentina", en la que sostiene que la dirección escolar es un factor clave para la mejora de cada escuela y de los sistemas educativos en su conjunto", siendo "decisiva" para desarrollar buenas escuelas, que garanticen mejoras en el aprendizaje no solo de alumnos, sino de profesores y la propia función directiva, además de fomentar comunidades profesionales, lo cual resulta un factor importante, añade la autora, para promover

"En la Argentina falta visibilizar el rol de los directivos escolares, alerta un estudio", UTDT, 2019
https://www.utdt.edu/ver_notas_prensa.php?id_notas_prensa=16886&id_item_menu=6#:~:text=La%20segunda%20es%20la%20ausencia%20de%20est%C3%A1ndares,miembro%20de%20la%20Academia%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n

"El papel de una buena dirección en las escuelas es fundamental para lograr aprendizaje", UTDT, 2019

37 Mezzadra, F. y Veleda, C. (2014). *Apostar a la docencia: Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. CIPPEC, Embajada de Finlandia, UNICEF, Páginas 59 y 60
<https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2014/10/Mezzadra-y-Veleda-Apostar-a-la-docencia.pdf>

escuelas que logren superar las barreras de contextos de “desigualdades e inequidades sociales y educativas como América Latina y Argentina en particular, con amplios sectores de estudiantes sumergidos en la pobreza y la vulnerabilidad”. Pese a ello, añade, no existe una “carrera directiva” ni bases normativas para potenciar la gestión directiva como una actividad específica y diferenciada de la función docente, que contemple también capacidades requeridas para este ejercicio profesional no solo en lo académico, sino en la experticia técnica, de destrezas prácticas y posición reflexiva, al punto que esta no es definida específicamente ni se explicitan sus deberes o derechos, sino que queda englobada en el “personal docente”, con lo que el director es resultante de un “procedimiento administrativo” dentro de la docencia, que en su carrera ha optado por el ascenso jerárquico según lo habilite la normativa vigente, el cual, además, toma su cargo directivo por plazo indefinido y sin exclusividad, es decir que puede desarrollar otras actividades mientras no exista incompatibilidad horaria, además de no tener, en la mayoría de las jurisdicciones, incentivos salariales vinculados a la mejor formación o desempeño. Asimismo, Romero añade que mientras en los estatutos docentes no se percibe una diferenciación en el rol, los reglamentos escolares sí definen al director escolar, como la máxima autoridad del establecimiento, responsable del funcionamiento y dirección de los centros educativos, pero este no tiene posibilidad de selección sobre los equipos de dirección³⁸.

En el mismo sentido, Mariano Narodowski plantea que en el contexto de un “escenario jerárquico, centralizado, burocrático y completamente impersonal” los directores eligen escuela pero

38 Romero, C. (2024). *La profesionalización de la dirección escolar: condiciones y desafíos para el caso de Argentina*. Págs. 3, 10 a 12 y 16 .
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i42.910>

dependiendo de su ranking, lo que muchas veces genera que asuman el cargo en escuelas que desconocen completamente, incluyendo docentes, alumnos, y comunidad familiar, con lo que “en la Argentina se puede adquirir un cargo directivo de por vida en una escuela que nunca antes siquiera se ha pisado”. En ese contexto, son además los docente los que sí eligen la escuela, con lo que “los directores de las escuelas públicas no tienen ninguna participación en la incorporación de docentes a su propia escuela”, siendo la excepción cuando ningún docente elige una determinada escuela, generalmente a causa de la vulnerabilidad socioeconómica de la institución, con lo que la vacante se llena con aquellos de menor puntaje y experiencia, aun cuando la escuela necesitaría, en esos contextos desafiantes, de los mejores directivos y docentes. Narodowski añade que las leyes provinciales repiten en gran medida el estatu quo de las leyes nacionales de 1958, concluyendo así que el cuadro es de “directores que dirigen escuelas que no conocen y no tienen participación en la incorporación de docentes a su plantel... ¿Qué podría salir mal?”³⁹.

En un reciente trabajo realizado en 2025 para la Unesco y titulado “Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Argentina”, este mismo investigador plantea un déficit en el “liderazgo distribuido”, es decir, de las interacciones conjuntas entre líderes escolares, pues si bien promueve la participación de diferentes actores de la comunidad, que “constituye un valor ciudadano en sí mismo”, no necesariamente “está vinculado con el aporte a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje”. También destaca que, en base al análisis de las ofertas de formación, continúa sin verse “una política pública que sea sostenible y evaluable”, aun cuando los relatos de los directivos dan cuenta

39 Narodowski, M. (2018). *El colapso de la educación*, Paidós, Págs. 69 y 170.

de la importancia del trabajo con otros y en equipo. Narodowski plantea de todas formas que su relevamiento exhibe que “existe una importante oportunidad de mejora en el desarrollo de este tipo de liderazgo en las políticas y las prácticas de las escuelas del sistema educativo argentino”, aun cuando la evidencia recolectada sugiere que las restricciones regulatorias y las carencias de recursos administrativos e institucionales contribuyen a impactar en la posibilidad de construcción de liderazgos distribuidos, en un contexto en el que la política educativa no parece promoverlo, la normativa se muestra insuficiente o ambigua y la formación específica es limitada. De esta forma, asevera que el ejercicio del director “parece depender de las características personales y/o del formato organizacional de cada escuela, donde la distinción estatal-privado es determinante”.

En este sentido, plantea que al ser más del 50% los directores que se encuentran en el rango de 45 a 54 años, lo que sugiere una población directiva madura, con amplia experiencia en la docencia y, por lo tanto, con un alto potencial de desempeño, “la baja antigüedad en el cargo y la alta rotación en el sector estatal plantean desafíos en términos de las condiciones de sustentabilidad el liderazgo escolar”. También sostiene, en línea con los demás estudios, que “la formación específica de los directores corre una suerte similar”, donde varía según la jurisdicción y en la que en el ámbito privado y urbano se observa una mayor proporción de directores con postítulos o posgrados, pero en varias provincias la formación es muy escasa. Asimismo, plantea que la oferta formativa estatal y privada es heterogénea y en las universidades, salvo excepciones, no se observan actividades relacionadas al liderazgo distribuido, los cuales son generalmente de iniciativas privadas articuladas con gobiernos subnacionales, lo que evidencia también una ausencia de voluntad político-educativa en la cuestión de este tipo de liderazgo, cuyo

concepto “no está enraizado aún en políticas y prácticas, aunque hay un proceso incipiente de reconocimiento de su importancia”⁴⁰.

Asimismo, Narodowski sostiene que “la escuela en la Argentina está organizada de una manera burocrática... los directores no dirigen. La forma de gobierno está pensada para los años 40 y eso siguió así hasta ahora”, y que “no puede ser que un director asuma en una escuela sin conocer la escuela. No puede ser que un director no pueda participar por lo menos en la selección de sus docentes y armar un equipo docente. Hay muchos que lo hacen, pero lo hacen sobrevivientes. Son los Messi de la educación, sobreviviendo a todo. Pero el sistema no premia eso”⁴¹.

En el libro “*Aprender a ser director/a*” Silvina Gvirtz y el equipo de trabajo de este texto, elaboran un diagnóstico que plantea que al rol de director se ingresa con muy pocas herramientas, sin formación específica, y muchos obstáculos para los que no se está preparado, y donde ser docente es condición suficiente aunque no necesaria. Sostienen, en este sentido, que un directivo necesita ser parte de un diagnóstico participativo, saber mirar una clase, retroalimentar a los docentes, escuchar y comunicar, resolver conflictos, optimizar los tiempos, construir equipos de trabajo, generar redes de colaboración y comunidades de aprendizaje, modificar culturas institucionales, lograr justicia educacional, pero las instancias formativas en muchos casos están “plagadas de conceptos teóricos que van por un

40 Narodowski, M. (2025). *América Latina. Liderazgo distribuido en la educación en América Latina*, Argentina Informe de seguimiento de la educación en el mundo, Unesco, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393421>

41 “La autoridad está muy desprestigiada, la obediencia tiene muy mala prensa”, el diagnóstico de Narodowski sobre la realidad docente en la Argentina, Infobae, 31 de marzo de 2026 <https://www.infobae.com/sociedad/2026/03/31/la-autoridad-esta-muy-desprestigiada-la-obediencia-tiene-muy-mala-prensa-el-diagnostico-de-narodowski-sobre-la-realidad-docente-en-la-argentina/>

lado mientras la realidad institucional parece ir por otro”, con “recetas que no se pueden transferir” a sus instituciones en un contexto, muchas veces, de soledad, aislamiento, y desbordes. Sostienen así la necesidad de “superar la eterna disociación entre teoría y práctica”, profesionalizar instancias de concurso, definir criterios de evaluación claros, transparentes y rigurosos, pues, afirman, el equipo directivo juega un rol altamente significativo en el desarrollo de las prácticas docentes y en el impacto sobre la calidad del aprendizaje, aun cuando actualmente el mayor tiempo parece dedicarse a tareas burocráticas y administrativas⁴².

Un relevamiento efectuado en 2017 por el Ministerio de Educación de la Nación enumeró distintas propuestas históricas de formación destinadas a los actores del sistema educativo, en distintos niveles y modalidades. Según este informe, hasta inicios de la década de 1990 la capacitación se realizaba en las distintas jurisdicciones con mayor o menor nivel de dispersión y poca orientación desde el nivel central tras lo cual, cuando en 1993 se constituyó la Red Federal de Formación Docente Continua se ejecutaron cursos para directores en veinte provincias sobre “Organización y gestión educativa”, “Gestión curricular, planificación y evaluación”, “Marco analítico de la institución escolar”, “Prioridad provincial” y “Redes institucionales”. Luego, entre 1994 y 2001, en el marco del Programa de Descentralización y Mejoramiento de la Enseñanza Secundaria, se contempló la capacitación de docentes, directivos y supervisores, a lo que se sumó durante el año 2000 el Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación (PROFOR), desde donde se desarrolló el proyecto “Competencias para la Profesionalización

⁴² Gvirtz, S., Abregú, V., Larrondo, M. y Torrelles, M. (2021). *Aprender a ser director/a: herramientas para el concurso y la formación de equipos directivos*, Santillana, Págs. 17 a 19 y 21.

de la Gestión Educativa". También se enumeraron otros programas como el Programa Nacional de Gestión Institucional (2001) de la Subsecretaría de Educación Básica, que elaboró además una serie de cuadernos para directivos escolares, y desde el área de Desarrollo Profesional Docente (2003).

Asimismo, a partir de 2004, se llevaron a cabo los programas Escuelas Itinerantes, Trayecto Formativo, Una aproximación a la problemática del Nivel Inicial, Jornada Extendida, seminarios para la documentación de experiencias pedagógicas, Trayectos de Formación para Directivos de los distintos niveles, Plan Nacional de Formación de Directivos de escuelas primarias del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), Encuentros de Desarrollo Profesional Docente, Fortalecimiento de la Enseñanza en la Educación Secundaria, Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela", la mayor parte de ellos destinados a la comunidades educativa en general, lo cual incluía a directivos, aunque no se limitaba solo a ellos.

En el documento se resalta también la pregunta respecto de la incidencia de estas instancias de formación en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas, dando cuenta de que es común escuchar acerca del escaso impacto de la capacitación en estas, pero aclarando que ello parte del supuesto de que "la capacitación todo lo puede". Sin embargo, añaden, no pueden dejar de preguntarse si contaban los docentes y directivos con tiempos y espacios para situar los saberes puestos en juego en las capacitaciones, si era posible llevar a cabo procesos de mejora en las instituciones sin garantizar la continuidad de los equipos institucionales, si cuando se generaban cambios en las perspectivas pedagógicas de formación se recupera lo construido hasta el momento, y si se cuenta siempre con los recursos necesarios para desarrollar los cambios impulsados

desde las propuestas de capacitación, como recursos humanos, materiales, de infraestructura, etcétera⁴³.

Un trabajo realizado por Cecilia Veleda, sintetizó algunas de las modificaciones que podrían realizarse en la formación, selección y plataforma de desempeño de supervisores y directores. Allí se mencionó la necesidad de complementar los programas de formación inicial, dictados por universidades y gobiernos y que tienden a brindar una formación más general, teórica e integral, con los destinados a supervisores y directores en ejercicio, brindados en general por fundaciones y organizaciones no gubernamentales y más propicios para abordar los desafíos de la formación continua, por utilizar evidencia sobre resultados de aprendizaje, evaluaciones y protocolos de acción, más focalizados además, en los desafíos pedagógicos que se presentan en la práctica. También la necesidad de mejorar las condiciones laborales y aliviar el peso de las tareas administrativas ligadas a procesos burocráticos, gestión de comedores o exigencias vinculadas a programas nacionales, junto con la mejora del salario por parte del gobierno nacional, a través del financiamiento de un suplemento salarial destinado a los roles de conducción y supervisión con formación especializada. En el caso de estos últimos, añadían, reducirles también la carga de inspección administrativa y resolución de urgencias por medio de una reducción de la cantidad de establecimientos a cargo. También, mencionaban la necesidad de no concebir el liderazgo de manera individual, ni ignorando las condiciones institucionales en las que se desarrolla, para lo cual proponían entre otras cuestiones generar redes locales de apoyo para temas no pedagógicos, y que cada escuela cuente con información integral estandarizada, confiable, oportuna, de fácil interpretación y uso. Asimismo, planteaban la necesidad, como

43 Formación de directivos. Antecedentes en el Ministerio de Educación, Ministerio de Educación, 2017

condición para presentarse a los concursos de acceso al cargo, no solo las actuales instancias sino también la realización de un posgrado anual junto con un diagnóstico y un proyecto educativo específico para cada escuela, y exigir una revalidación a los cinco años.

Y para promover el conocimiento de la escuela y estabilidad en el cargo, valorar con un mayor puntaje la antigüedad en una misma escuela o fijar una cantidad mínima de años antes de poder solicitar un traslado.

Por último, daban cuenta de fijar “marcos de actuación” a escala nacional que orienten las prácticas de los supervisores y directores en todo el país así, como los criterios para seleccionar a los nuevos directores y supervisores, pues las normas provinciales “establecen entre 33 y 65 funciones para los directores, una definición demasiado amplia que no opera, en los hechos, como referencia para la práctica [...] de dimensiones vinculadas a la gestión institucional, el liderazgo pedagógico y habilidades interpersonales, orientadas a la construcción del clima escolar”⁴⁴.

Existió, de todas formas, un intento de reforma en 2018 liderada por la propia Veleda, a partir de la resolución 338 del Consejo Federal de Educación, el cual aprobó lineamientos para el desarrollo profesional de los equipos directivos a través del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación, que ofreció dos líneas de formación, una para formadores a escala nacional y otra para directores y supervisores, donde se identificaron capacidades a desarrollar, como el acompañamiento de la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo profesional docente, la organización escolar, y la relación con la comunidad, así como di-

44 Veleda, C. y De Achaval, O. (2016). *¿Una bala de plata para mejorar la calidad educativa? La formación de los supervisores y directores de escuela. Lecciones de 15 programas de formación*, Documento de Trabajo N° 149, febrero de 2016, CIPPEC. Págs. 23 a 27

ferenciar el cargo en tramos progresivos, bajo las categorías “aspirante”, “profesional”, “avanzado”, y “experto”.

En ese sentido, la resolución instauró y llevó a cabo un curso para el aspirante al cargo de director, el cual tuvo una duración de un año, eminentemente presencial y de 80 horas reloj, que aportase herramientas para mejorar la gestión institucional a partir del análisis y seguimiento de indicadores, la observación y retroalimentación de clases, la formación del equipo docente, y la resolución de conflictos o colaboración con la comunidad, siempre bajo el objetivo de ampliar las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Paralelamente, se creó una red de 205 formadores que inmediatamente replicaban con orientación y acompañamiento de los propios capacitadores dicha formación a los directivos, llegando a capacitar a 12.000 directores y supervisores en 21 provincias, junto con el curso virtual *“Cómo organizar nuestra escuela. Claves para la gestión institucional”* para ocho directivos y supervisores al año⁴⁵.

De acuerdo con el documento sobre la Actualización Académica en Gestión Educativa (AAGE) implementada por el Instituto Nacional de Formación Docente entre 2018 y 2019, existió un consenso entre este instituto y las provincias sobre la vacante en la formación de capacidades específicas para la dirección escolar, en el que se abordaran temas como liderazgo pedagógico y la gestión institucional, con una fuerte impronta en la práctica, por sobre tareas meramente administrativas. La evaluación del programa, fue que este logró pasar de una visión centrada en lo administrativo a una centrada en lo pedagógico, creando planes de mejora específicos basados en diagnósticos institucionales reales, con un alto compromiso de los equipos técnicos y una valoración positiva de los destinatarios, quienes destacaron la naciones de planificación estratégica, el trabajo en

45 *“Directores de escuela: son clave para el aprendizaje pero en la Argentina necesitan incentivos”, UTDT, 2019*

equipo, nueva perspectiva del rol del director, la centralidad pedagógica de la gestión, el enfoque en la evaluación formativa y aulas heterogéneas, así como la observación de clases e implementación de rúbricas, pero también los participantes solicitaron sumar temas de normativa legal aplicada, gestión de conflictos escolares, capacidades socioemocionales e indicadores educativos, aún cuando también se evidenció una falta de presupuesto sostenido, inestabilidad laboral en algunos formadores, necesidad de ampliar la cobertura, mayor acompañamiento post-formación y el pedido de continuar el trayecto hacia especializaciones o maestrías.

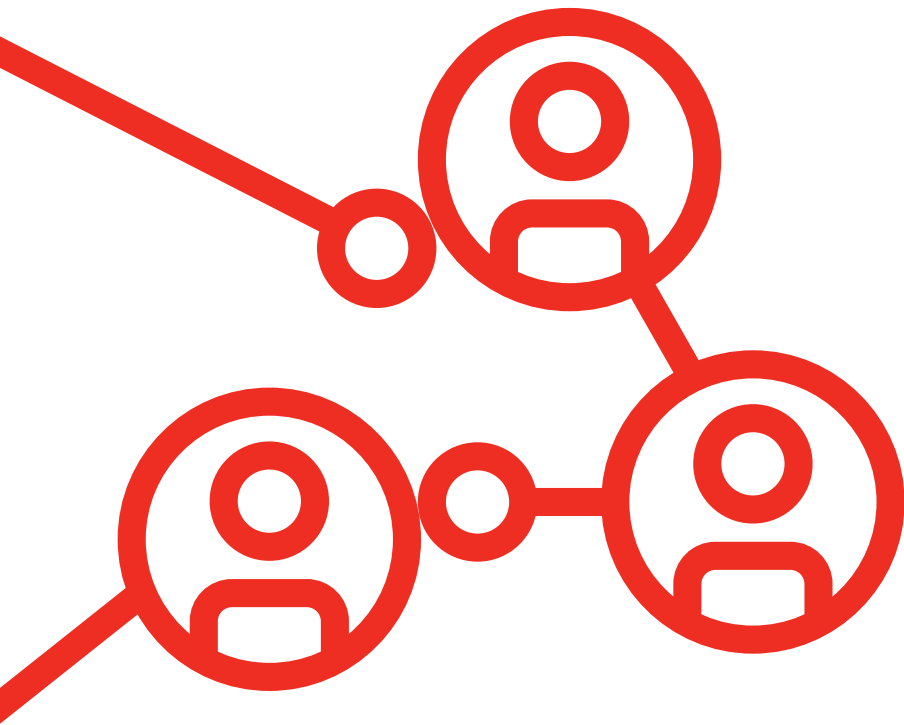
Otra experiencia fue el curso de seis semanas que el Ministerio de Educación de la Nación llevó en alianza con la Fundación Varkey a fines de 2016, denominado "Programa de Liderazgo e Innovación Educativa" para trabajar materias de liderazgo, gestión de la integración tecnológica, mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, y desarrollo de maestros líderes, entre otros contenidos, al cual asistieron 5.000 directores y docentes. Esta fundación recibió críticas por parte de gremios de la educación, que la enmarcaron en el contexto de una "privatización y mercantilización educativa"⁴⁶.

En definitiva, las amplias deudas del Estado argentino en materia de detección, selección, y formación de directores escolares, tendrán una ventana de oportunidad en el futuro, cuando será más posible replicar experiencias locales e internacionales que han exhibido logros, debido a la proyectada reducción del 27% en la matrícula escolar para 2030 por el descenso de la natalidad, algo que obligará a un rediseño de todo el sistema escolar, incluyendo el rol de los directores⁴⁷.

46 Puiggrós, A., Duhalde, M., Pascual, L., Albergucci, L., Abal Medina, M., Núñez, A. y Martínez, G. (2025) "Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Actores y estrategias en contextos de avance de las derechas". Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte", Secretaría de Educación, CTERA.

47 De Simone, M., Alzú, M. y Nistal, M. (2026). *Presente y futuro de la cantidad de alumnos por docente y por grado*. Argentinos por la Educación.
<https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2026/01/Alumnos-por-docente-y-por-grado.pdf>





2

Reflexiones a propósito del rol

Quien encabece la transición [...] no puede ser el hombre (mujer) orquesta, responsable de todo, que lo hace casi todo y que tiene colaboradores, pero no personas que sean corresponsables con él en la visión, en la programación y en las decisiones. El líder ha de ser responsable del todo, pero no de todo [...]"

*Julio Segurado Cobos,
A PROPÓSITO DE LAS IDEAS de Patrick Lencion⁴⁸*

Silvina Gvirtz y Victoria Abregú nos dicen en el segmento 749 de su libro que "..., sería interesante recordar que la conducción es capaz de impactar indirectamente en los aprendizajes mediante las acciones que promueve. Asimismo, una buena conducción redundante en la posibilidad de modificar culturas educacionales, genera nuevas formas de hacer las cosas en las escuelas y así estabilizar buenas prácticas. Está demostrado que esto impacta positivamente en los procesos de mejora institucional ". Aquí parece confluir la mirada y pensamiento actual de pedagogos, ensayistas, investigadores y funcionarios, con relación al rol directivo tal como nos lo muestra nuestra travesía en el capítulo anterior.

De la misma manera en que nos referimos a la potencialidad de una buena educación, sobre el rol de la escuela en estos tiempos conviene tener la cautela de no transferir la carga y la responsabilidad total por los resultados escolares a sus directivos, lo cual sería una desacertada e injusta presión dada la multicausalidad que define dichos resultados.

Si pudiéramos afirmar que una buena dirección amplifica muy significativamente las posibilidades de logro educativo y una dirección de baja calidad los angosta inexorablemente.

En condiciones de similar perfil socio - económico y bajo las mismas políticas públicas y ambiente cultural, dos escuelas a muy poca distancia geográfica una de otra pueden diferenciarse en sus logros por el proyecto, la gestión y los perfiles de los equipos de educadores.

Como hemos mencionado en escritos anteriores⁵⁰ lo que ocurre efectivamente en la escuela está atravesado por:

 **El clima de época, la cultura predominante**, los referentes, *influencers* y liderazgos de todo tipo -especialmente en esta era de las redes sociales-, la IA, el *streaming*, los ídolos musicales, etcétera. Sucede que las paredes de los centros educativos se han fragilizado, adelgazado, están atravesadas por esta invasión contextual que tiene como principal dispositivo, hasta ahora, el celular “inteligente”, que ha surgido en el año 2012 y que modificó de raíz nuestra relación con las realidades que nos circundan.

En palabras de Jonathan Haidt⁵¹, estos dispositivos están en el centro de muchas patologías de estrés, angustia, depresión y adicciones de nuestros chicos y adolescentes.

Del mismo modo el estilo contemporáneo de paternidades en ciertos estamentos sociales más vinculados con las satisfacciones inmediatas, hiper cuidados y excesivas prevenciones de daños físicos en los niños, junto con una notoria ausencia y desconocimiento de y en los mundos virtuales que habitan hoy las infancias y adolescencias.

Por otra parte, la escuela se ha transformado en la última frontera abierta a “la escucha” de los ciudadanos de a pie para manifestar a un Estado las muchas frustraciones sociales y económicas que atraviesan las familias, una sociedad cada vez más carente de respuestas. No es “la escuela” la interpelada, no es la institución en abstracto. Son los educadores,

⁵⁰ Blejmar, B. (2019). *El lado subjetivo de la gestión*. Editorial Aique. Pág. 23.

⁵¹ Haidt, J. (2024). *La generación ansiosa*. Editorial Paidós. Pág.31.

sus rostros, sus cuerpos los que reciben la tensa y desgastante carga del reclamo.

Son estas, entre otras nuevas agendas, las que desafían a los equipos directivos que, en muchos casos y en este tiempo, señalan a la relación con las familias como una de las dificultades más grandes que requieren tramitar en lo cotidiano. El traslado del respeto, cuando no el miedo en el modus histórico tradicional, a la exigencia y el sobre monitoreo han tenido el nuevo contrato implícito en esta relación.

 **Las políticas públicas y su gestión**, que pueden abrir posibilidades, orientar caminos, acercar recursos o, lo que no pocas veces ocurre, encorsetar innovaciones, exploraciones, restringir discrecionalidades para decidir en territorio los dilemas cotidianos de educar en tiempos de incerteza dura. Son precisamente estos tiempos los que movilizan, desarman y tensionan las tres palabras que sintetizan todo proyecto educativo: *qué, cómo y quiénes*. Épocas de confusión como la que intentamos dibujar en cada una de estas palabras, están en cuestionamiento y en muchos casos desalineadas en la propia ejecución. Vale la distinción entre la letra de las políticas públicas y la acción real con que se llevan o no a cabo, o el modo en que lo hacen.

En 2006 se definió, por ejemplo, a través de la Ley 26.206, que se establecería el 6 % del PBI como recurso de fondeo de la educación pública.

Es dable señalar que hasta 2025 se cumplió efectivamente solo en un año. *A veces cuando la política pública dice algo, solo dice... de ahí el interés no solo por la política pública sino por su calidad ejecutiva.*

Lo dicho, la política pública no puede ser monopolio de los funcionarios de gobierno de cualquier signo político, Cecilia Veleda⁵² lo expresa así “Para equilibrar posiciones y dar voz a quienes no suelen tenerla, ganar en legitimidad y apoyos, aprovechar el aporte de los distintos actores y comprometerlos con el cambio, es clave que el equipo de gobierno asuma una posición proactiva [...] concibiendo modos de relacionarse con ellos (*educadores directivos*) y darles un lugar en el gobierno de la educación”.

Tal vez una muy buena contribución que puede hacer el sistema político sea abandonar toda pretensión “fundacional”, ignorando displicentemente capitales históricos ganados con esfuerzo, tiempo y dinero público, o elaborar más y más documentos de escritorio en lugar de dedicarse a *orientar, facilitar, proveer* y al mismo tiempo, *agilizar, desburocratizar y autonomizar* el espacio exploratorio de los educadores, en búsqueda de las mejores respuestas situacionales. Esas serán, a mi modo de ver, nuevas capacidades estatales en estas épocas de confusión.

Más tiempo para la educación, menos tiempo para la administración .

Más tiempo para las personas, menos tiempo para los papeles.

Más tiempo para explorar, crear e intentar, menos tiempo para recorrer caminos que siempre nos llevan al mismo lado.

52 Veleda, C. (2023). *La cocina de la política educativa*. Editorial siglo XXI. Pág. 191.

La gestión del equipo directivo y los educadores en cada centro educativo.

Aquí se trata del metro cuadrado de incidencia del que nos hablaba Melina Furman⁵³ aludiendo a la zona de desarrollo próximo de Vygotsky el espacio de partida de los directivos donde se juegan sus capacidades, competencias, saberes, experiencias y estrategias en el ámbito de la escuela donde trabajan.

En este documento queremos hacer eje en esta dimensión, lo que podríamos denominar la micropolítica del hacer gestional. Se trata de visitar la cotidianeidad del fluir escolar, en un intento de comprensión de las personas que asumen la tarea profesional. Por eso sugerimos una distinción que permite, creo, comprender con más profundidad el fenómeno y operar en consonancia de forma más efectiva. La distinción nos permite distintas miradas y visiones de un mismo fenómeno, imposible de reducir en partes autónomas, a efectos solo de una mejor comprensión. Así puede presentarse al directivo, jefe de departamento, vicedirector, y en definitiva, a toda persona que asume un rol organizacional, lo cual puede pensarse desde estos tres analizadores: el actor, el sujeto social y el observador participante, que implica la asunción de la subjetividad estructural (parcialidad) que hay en cada persona en la mirada de los fenómenos del mundo que le tocan analizar.

53 Furman, M. (2021). *Enseñar Distinto*. Editorial siglo XXI. Pág. 49.

El actor

Entendido como el papel a desempeñar en las interacciones dentro de la escena institucional, una distinción significativa porque da cuenta de la misión, de las expectativas del rol con relación a otros actores, y de roles a desplegar.

Su expresión gráfica estaría dada por el organigrama, la forma en que se estructura la organización para cumplir con sus propósitos. e ahí surge su descripción de tareas acorde con el cumplimiento del propósito del rol, y va de suyo que el actor es designado por la autoridad institucional, y recibe de ella un poder delegado para realizar su tarea.

A efectos de esta distinción podríamos señalar que el actor se caracteriza por aquello que sabe y sabe hacer. De hecho, la formación en general prevista para todo educador en los distintos centros de formación apunta mayoritariamente a proveer al actor de las ideas, los conceptos, la teoría de determinada disciplina y, solo en algunos casos, de las destrezas, habilidades, herramientas para el desempeño del rol.

En el centro de este enfoque formativo está explícita o implícitamente el fortalecimiento del actor, aunque muy curiosamente, la formación de un maestro en nuestras instituciones lleva más tiempo y procedimientos que la de un directivo, como si para este rol bastara el pasaje de tiempo, una cierta experiencia en el aula y algunos cursos complementarios.

Se omite, creo, la complejidad que asume la tarea de gobierno institucional al dejarlo en manos del “sentido común” y la experiencia de lo vivido. Por eso creo, lo valioso de la experiencia de

Cecilia Velea citada en el capítulo anterior, al proponer un track de formación especial para la formación del director desde la esfera pública que, como con tantas buenas intenciones, queda abandonada en los cambios de gobierno.

El actor directivo escolar, sin perder su especificidad pedagógica, encuentra mayor analogía con la tarea de otros actores directivos organizacionales que la que define un docente, un profesor al frente del aula.

Carlos Matus⁵⁴ mirando al directivo gobernante señala la necesidad de ecualizar la eficacia técnica que “responde a la necesidad de enfrentar con rigor y con apego a los paradigmas científicos vigentes”, los problemas a resolver con la eficacia política que se requiere para resolver esos mismos problemas, considerando los diferentes intereses en juego sin caer en fundamentalismos tecnocráticos. Y concluye que “la ineficacia técnica conduce, a la larga, a la ineficacia política y la ineficacia política conduce a la larga a la ineficacia técnica”.

El sujeto social

En esta distinción ubicamos el trasfondo personal, la subjetividad única e intransferible que tiñe toda actuación de rol profesional. Esta dimensión subjetiva que desde siempre ha existido, alcanza una magnitud de crecimiento exponencial en estos tiempos de confusión, porque deja a la discrecionalidad personal la resolución y el abordaje de nuevas tensiones y conflictos que los reglamentos y procedimientos no alcanzan a contener.

Como hemos señalado, son tiempos en los que el sujeto, en este caso en la escena institucional educativa, ha *quedado a la intem-*

54 Matus, C. (2007). *Adiós, Señor Presidente*. Editorial de la UNLa. Pág. 34.

perie, expuesto como nunca a los avatares de su tarea con bajo respaldo y sostén de su asignación de roles, responsabilidades y derechos formales.

La supuesta “jerarquía” del rol de director deja paso a la actuación personalizada, tendiente a ganar en legitimidad lo que no alcanza con la legalidad.

Pierre Rosavallon⁵⁵ alude a lo que él denomina las *instituciones invisibles* de las organizaciones, refiriéndose a la confianza, la autoridad y a la legalidad, invisibles porque no están a la vista de los papeles, pero operan en el orden de lo real. En las tres hay una apelación a la construcción de aquello que no está reglamentado, normatizado, perteneciente más al derecho natural que al administrativo y que tiene la potencia de impulsar caminos colectivos hacia el alcance de sus propósitos. La confianza ganada como combustible de la credibilidad que requiere el directivo para ir más allá del mero requerimiento, orden u obligación con sus educadores. Confianza ganada en un pasado por competencias, saberes, actitudes, y palabras desplegadas que opera en su actuación de tiempo presente y condiciona futuros compartidos. Autoridad como requisito de orientación y espacio de actuación compartida en los equipos, que atraviesa la designación oficial del rol y crea la condición de escucha, voz e involucramiento en torno al real liderazgo.

Se puede recibir un cargo, una asignación, pero la autoridad, al igual que la confianza hay que ganarla. El cargo nombra al actor, la autoridad reside en el sujeto que porta el cargo reconocido por su audiencia.

55 Rosavallon, P. (2025). *Las instituciones invisibles*. Editorial Manantial. Pág. 14.

Legitimidad como aquello que rebasa la norma, el reglamento, la ley instituida formalmente, y es asumida por el colectivo como lo necesario, justo o requerido. Sujeto cuya configuración estará dada por sus genes, su historia, sus vivencias de errores, heridas, logros, alegrías, sus relaciones intersubjetivas, ese modo “de estar siendo” epocal que incide en cada uno de nosotros, la salud y el carácter, como lo señala Richard Sennet⁵⁶. “El carácter se relaciona con los rasgos personales que valoramos en nosotros mismos y por los que queremos ser valorados”.

El modo en que la persona cree conocerse y desconocerse, porque todos sabemos algo e ignoramos consciente o inconscientemente otro tanto de nosotros mismos.

Pero podemos avanzar echando luz a esa ceguera, desde nuestra propia búsqueda o la que otros puedan brindarnos. La posibilidad de ser un sujeto abierto a la reflexión, al aprendizaje, al desarrollo del sí mismo, o en muchos casos detenido, paralizado en el “así soy yo, cristalizado en lo que fue y seguramente en lo que va a ser.

Tal vez uno de los mayores desafíos de todo educador, por ende, de todo directivo en su trayecto profesional, es lidiar con años de obstáculos, inequidades, presiones múltiples y no dejarse ganar por la abulia, el desánimo y el vaciamiento de un deseo, ese eros pedagógico que anima y multiplica el impacto de su tarea.

“Es preciso atreverse para quedarse o permanecer enseñando por largo tiempo en las condiciones que conocemos, mal pagados, sin ser respetados y resistiendo el riesgo de caer vencidos por el cinismo. Es preciso atreverse, para decir no a la burocratización de

⁵⁶ Sennet, R. (2004). La corrosión del carácter. Editorial Anagrama. Pág. 10.

la mente a las que nos exponemos diariamente, es preciso atreverse” concluye Paulo Freire en sus *Cartas a quien pretende enseñar*⁵⁷ *¿y ¿podemos agregar dirigir?*

Sin dudas, el reto es de cada sujeto, pero hay todo un sistema corresponsable de lo que suceda o no. No es lo mismo autonomía, libertad, que arreglárselas solo. Hay aquí una apelación a una pedagogía del cuidado en su expresión de tres caras: cuidarse a uno mismo como educador director, ser cuidados por quienes, como funcionarios públicos, diseñan condiciones de tarea educativa, y todo para poder cuidar mejor a nuestras infancias y adolescencias.

Cuidarse. Ser cuidados. Cuidar

Si efectivamente el sujeto es una instancia abierta al aprendizaje y desarrollo, será una deriva necesaria incluirla en cualquier instancia de formación, porque en definitiva es ese “cuerpo” que se pone en la gestión, la consistencia subjetiva para danzar con las complejidades a tramitar. Sin embargo, y hasta curiosamente, se hace muy difícil encontrar espacios, programas, instancias de reflexión y formación en los institutos y universidades especializadas, e incluso hasta entrenamiento en la dimensión subjetiva.

Justamente las competencias técnicas propias del saber profesional aplicado propiamente dicho, en nuestro caso, y como por ejemplo Planificación, Evaluación, Didáctica, y demás artes requeridas para el despliegue del actor, se combinarían con aquellas genéricas o transversales que aluden al sujeto y que hemos considerado de la siguiente manera:

⁵⁷ Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial siglo XXI. Pág. 26.

Narrativa de la propia vida

Es aquella historia que nos hemos contado a nosotros mismos acerca de quiénes somos, de dónde venimos, qué lecciones hemos aprendido, narrativa que, seguramente se pone en juego en nuestra relación con los demás, estudiantes, colegas, familias, etcétera. Ese “yo estuve ahí” de muchos educadores que empatizan el sentimiento de dificultad de sus alumnos en alguna situación de aprendizaje, con su propia historia o el del director con un docente principiante, puede transformarse en un poderoso habilitante para la superación y desarrollo en tanto funcione como comprensión, contención y no se erija en presionante ejemplo a seguir.

Si dos rasgos caracterizan toda experiencia es que una cosa es lo vivido y otra lo relatado y que, además, esta es única para quien la vivió e intransferible para los demás, lo que no significa que no pueda estar a disposición para que otros, con su relato, construyan la propia, que siempre volverá a ser única e intransferible.

Toda narrativa de nuestra vida nos tiene a nosotros, pero también puede estar abierta a su modificación en tanto incorporemos otras miradas que la cuestionen, la cambien o la reafirmen. Se trata de aventurarse a la búsqueda

Competencia comunicativa

En tanto capacidad de expresarnos, hacernos cargo de nuestra palabra y de la escucha que abre un lugar para los otros, haciendo lugar a la alteridad del diferente. La capacidad de encontrar conversaciones generativas que al mismo tiempo

de fortalecer vínculos, no renuncie a la consistencia del contenido, haciendo lugar a los dos materiales que la califican: el silencio que hace lugar a la palabra del otro sin interponer la propia como tóxica aduana traductora, y la pregunta como signo interesado y abierto a ella. Lo he planteado en otros escritos: la calidad de un equipo es directamente proporcional a la calidad de sus conversaciones⁵⁸.

La conversación, aun en tiempos de virtualidad, es el instrumento clave que arma equipo, interaccionando actores y vinculando sujetos. Va de suyo que si se habla de calidad es porque esta puede ser alta, según el parámetro con que lo midamos, o pobre, es decir que no toda conversación agrega valor, puede también destruirlo.

Salvo dificultades especiales, hablamos, decimos, escuchamos, oímos, y conversamos, pero vale la pregunta si podríamos hacerlo mejor ¿Podríamos adquirir habilidades que den cuenta de una mayor eficacia en el hacerlo? ¿Sería parte de la formación de un directivo este tipo de competencias? La más corta de las respuestas es: *sí*.

Gestión emocional

No es deseable manejar, controlar y manipular emociones, pero si reconocerlas y aceptarlas en uno y en los demás, e incidir en ellas para abrir posibilidades creando condiciones personales e institucionales para su despliegue, porque tal como lo señalara Rafael Echeverría⁵⁹, en definitiva, estas son predisposiciones para la acción, que como tales pueden abrir o cerrar posibilidades.

⁵⁸ Blejmar, B. Op citada. Pág. 100.

⁵⁹ Echeverría, R. (1996). *Ontología del Lenguaje*. Editorial Dolmen. Pág. 259.

Si las emociones responden a situaciones, abriendo o cerrando posibilidades de acción, el estado de ánimo, resultante de muchas fuentes, entre otras la acumulación vital de capas emocionales, antecede a situaciones tiñéndolas con cierta, pero, no total independencia de los eventos propiamente dichos. En eso estriba también su posibilidad de diseño.

Si la emoción aparece, el estado de ánimo antecede.

Si hay un potenciador, multiplicador de nuestros haceres, es sin duda el deseo puesto en el hacer, esa energía, esa libido que inviste la tarea y que, en su retiro o desplazamiento hacia otro lugar, genera una declinación de resultados aun en la posesión de las mejores de las competencias técnicas.

Aun en la tarea imposible de sabernos totalmente, ni a nosotros ni a otros, el ejercicio constante de conocernos y conocerlos más, abre territorios inéditos de empatía para el tejido vincular propio de toda tarea de gobierno educativo. Si la ignorancia reside en el saber de no saber, el ignorar, nos dice Renata Salecl⁶⁰, se caracteriza por no querer, consciente o inconscientemente, saber, por lo incómodo o doloroso que puede significar ese conocimiento.

Ignorar las emociones propias y ajenas más allá del costo ético y humano, implica degradar nuestras posibilidades de interacción como actores institucionales.

Nada nuevo: "Como verás, aquel cuya misión es ejercer el poder, le exige más rectitud que a todos [...], debe estar comple-

60 Salecl, R. (2020). *Pasión por la Ignorancia*. Ediciones Godot. Pág.19.

tamente libre de toda pasión. Por eso la espada de la justicia no debe jamás caer en manos de un iracundo” nos dice Seneca en *Sobre la Ira*.

Pensamiento crítico

Frente al aluvión de información y desinformación de los medios tradicionales, las redes sociales, *podcast*, *streaming*, inteligencia artificial, se abre la pregunta: ¿cómo hacer espacio en el propio pensamiento a la reflexión, al análisis diferenciado y a la selección de alternativas propias? Poder identificar no solo el *qué* del argumento sino *quién*, pero fundamentalmente *cómo* se llega al dato, la apreciación o juicio emitido para, en última instancia, no alienar o delegar la propia reflexión, conclusión, o determinante axial de posibles acciones posteriores.

En épocas de confusión y sobredimensionamiento informativo, a veces los hechos están deshechos. La contemporaneidad nos pide que seamos editores de nuestras propias noticias. Ahí también el equipo directivo puede jugar un rol esencial en la rica combinación de la diversidad de miradas y experiencias que neutralicen toda fuga hacia un pensamiento único.

La duda como espacio reflexivo previo a cualquier posicionamiento podrá ser entonces la mejor aliada en la construcción de ese pensamiento autónomo. Su estigmatización en aras de una ilusoria velocidad de producción constituye, sin embargo y en mi mirada, un real atentado contra la propia inteligencia.

Tiempo para conocer. Tiempo para pensar. Tiempo para dudar. Tiempo para hacer.

Cultivo relacional

También planteada en algún momento por Pierre Bourdieu y mencionado por Bernardo Kliksberg⁶¹ como capital social, con relación a la cantidad y calidad de vínculos tejidos, que me permiten contar y otorgar la ayuda para el crecimiento de todos. Kliksberg cita también a James Coleman quien define el capital social como “el grado de integración social de un individuo, su red de contactos sociales, implica relaciones sociales, expectativas de reciprocidad”.

Todo directivo posee el poder de hacer y obtener resultados que le dan sus competencias técnicas y genéricas *más* la trama de relaciones que cultiva y ha cultivado, las cuales pueden amplificar dicho poder. Ese es su capital social.

Relaciones al interior del centro educativo, pero también al exterior, institucionales, académicas, artísticas etcétera, que pueden otorgarle insumos, conexiones, recursos para en definitiva potenciar el proyecto educativo.

En algún tiempo, tal vez más analógico, se hablaba del valor que podían tener los nombres incluidos en una agenda física, donde se consignaban las conexiones que tenía un profesional dada la cantidad y relevancia estos nombres. Será o no analógico, pero esa red de relaciones, los vínculos actuales o las propias referencias de la comunidad, son un activo que puede movilizar fuerzas que pavimenten el camino hacia a la consecución de los propósitos de la gestión. No se trata de mercantilizar los vínculos en beneficio propio, sino de participar e invo-

61 Kliksberg, B. (2004). *Más Ética, más desarrollo*. Editorial Temas. Pág. 34, 35.

lucrarse en redes de apoyo mutuo para potenciar y ampliar ese derecho a ser educado con la mayor calidad posible.

Es el director, el equipo de conducción, los docentes e incluso las familias de la escuela donde puede nutrirse ese capital social que pasa a ser patrimonio, activo institucional.

La escuela en general, más allá de sus cuestionamientos, incluso sus detractores, sigue siendo una organización altamente convocante por la que todos hemos pasado horas significativas, memorables, del tono que sea nuestra particular experiencia. Es en síntesis una buena plataforma para la riqueza de posibilidades vinculares.

Además de las competencias técnicas y transversales o genéricas hay algo más: salud y amplitud cultural.

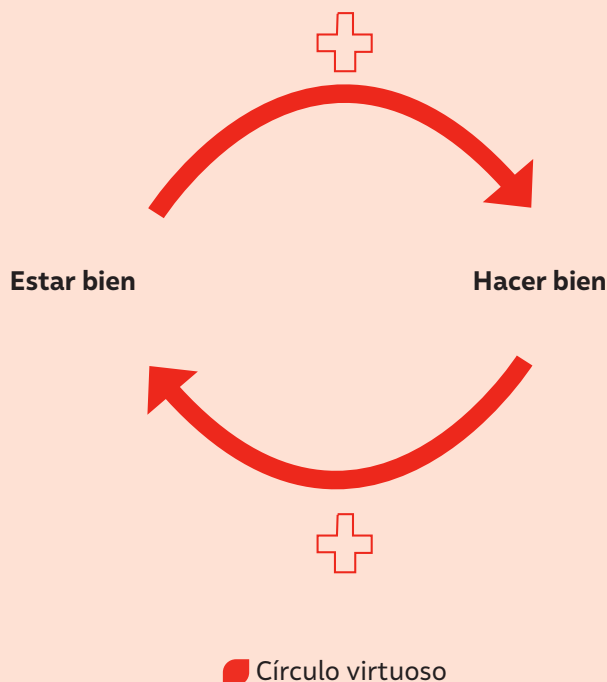
La salud

Ignorar el cuerpo, la salud de los educadores y de los directivos ha sido hasta ahora una constante en muchos de los textos y prácticas formativas.

Sin embargo, los llamados de la angustia, *burn out*, depresión, o licencias psiquiátricas están reclamando una atención prioritaria. Como en toda profesión, especialmente las que se mueven con y entre personas, la buena o mala salud integral de los sujetos en cuestión interviene en forma directa en la propia labor, en este caso educativa o de gobierno escolar. Será parte de esas tres caras de la pedagogía del cuidado señaladas en párrafos anteriores: *cuidarse*, *ser cuidado* para poder *cuidar*, en los sentidos físicos, emocionales, psicológicos.

El deporte, el movimiento, la danza, la alimentación, el sueño, el descanso, la prevención sanitaria personal, entre otras, forman parte de las competencias genéricas que, al preservar la integridad subjetiva, potencian la tarea del actor

Hay un círculo virtuoso que señala el estar bien para hacer bien y el hacer bien realimenta el estar bien. Pero también existe la figura opuesta: estar mal puede derivar en hacer mal y hacer mal genera el estar mal.



Amplitud cultural

Es fuera de los márgenes del dominio y practica pedagógica donde pueden estar los insumos de una riqueza incalculable para la gestión en tiempos de confusión: los conocimientos, las experiencias e incluso las metáforas alimentan al sujeto y al actor directivo para ponerlo a disposición de su accionar.

La música, el cine, la literatura, el deporte, la ciencia pueden, juntos con otros dominios, otorgar ejemplos y conceptos que articulen con los mundos de sus interlocutores, alumnos, familias, educadores.

En una formación que habitualmente se nutre del mismo sistema educativo que espera a su actuación profesional, visitar, habitar otros mundos, abre incluso posibilidades de innovación que tal vez no se encuentren en el de la escuela o centro educativo.

Extranjerizar nuestra propia experiencia es vivir la incomodidad y la riqueza de lo diferente.

Aquí va un ejemplo en uno de mis poemas preferidos para situarse en posición de apertura al cambio:

*"Llega un momento en que es necesario
Abandonar las ropas usadas
Que ya tienen la forma de nuestros cuerpos
Y olvidar los caminos que nos llevan siempre a los mismos lugares
Es el momento de la travesía
Y, si no osamos emprenderla,
Nos habremos quedado para siempre*

Al margen de nosotros mismos".

Fernando Pessoa. "Ropas usadas".

Hace falta decirlo: las competencias planteadas, los saberes requeridos, los perfiles señalados no son ni deben ser una exigencia de totalidad sino referencias de desarrollo para que, como todos nosotros -personas imperfectas, heterogéneas, únicas, con fortalezas, debilidades, talentos y dificultades- identifiquemos las brechas que, de trabajarlas, nos pondrían en una mejor versión de nuestras posibilidades actuales.

"Somos humanos, estamos mal hechos, pero no terminados."

Eduardo Galeano

Al final del día ...

Cierto, hay un acto definitorio en la tarea de conducir, al fin del día se trata del insumo de data, juicio sobre esa data y finalmente DECIDIR.

Decidir es un acto del lenguaje que se conoce como declaración, es el pasaje de la palabra con poder (la *gestión trata del poder más allá del querer, lo señalé en La facilitación como práctica directiva*) a la creación de una realidad que no existía antes de ser pronunciada dicha palabra Decidir implica la elección de una alternativa entre otras. sin garantía de éxito. Allí donde se posterga sin consistente razón aparece la procrastin.ación, donde se la ejerce ya sin respetar procesos aparece el *"antes de tiempo"*. En

mi mirada, siempre decide la conducción y es su responsabilidad, porque, aunque delegue la decisión en alguien o en un equipo es su decisión la delegación

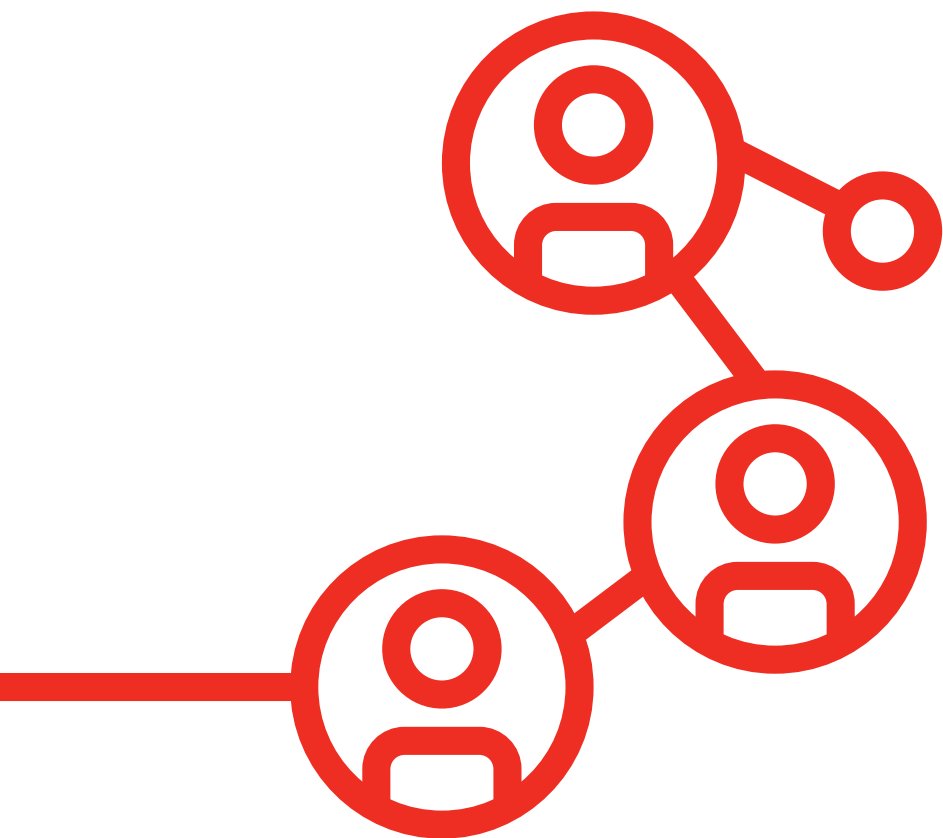
En toda decisión importa el *qué*, pero no menos clave es el *cómo*. Dada la improbabilidad estructural de que una conducción directiva pueda dar cuenta de todas las dimensiones que su tarea requiere, se hace necesario cultivar el grupo (sujetos) con el que trabaja para desarrollar el equipo (actores) que lo acompañarán en la integración de sus diferentes saberes, miradas, y experiencias.

El fluir del proceso está dado por la travesía que implican el diálogo, el debate, la decisión y la distribución de lo decidido. Un equipo que celebrará la **heterogeneidad** de sus integrantes, tanto como construirá la **homogeneidad** de su piso de valores y sentido compartido. Habrá **otros** pero el juego siempre estará en **nosotros**.



 El director en rombo y clave de verbos





3

Las voces de los protagonistas

Junto con Paula Coto

Primer relevamiento (realizado especialmente para este documento)

Los roles directivos ocupan un lugar central en el proceso educativo dentro de una institución. Sus responsabilidades se extienden desde el liderazgo que define el funcionamiento y clima escolar, la gestión de recursos, el acompañamiento a docentes hasta el desarrollo de las estrategias pedagógicas y los procesos de aprendizaje. Esta multiplicidad los convierte en actores que articulan dimensiones administrativas, relacionales y pedagógicas de manera simultánea, respondiendo tanto a las demandas institucionales como a las necesidades concretas de su comunidad educativa.

En este sentido, la complejidad inherente al rol directivo supone más que dominar un conjunto de procedimientos escolares. Cada tarea convoca saberes de distinto orden: saber cómo organizar y conducir una institución, pero también saber cómo conversar con un docente en dificultades, cómo leer una situación de conflicto, cómo tomar decisiones en contextos de incertidumbre o cómo sostener un proyecto pedagógico a lo largo del tiempo. Estos saberes no siempre están formalizados, por el contrario, muchos de ellos se construyen en el mismo ejercicio de rol: surgen de la experiencia, se sedimentan en la práctica y se vuelven reconocibles en la reflexión de su propio recorrido.

Este capítulo busca recuperar las voces de roles directivos con el objetivo de aprender de su experiencia, saberes y miradas sobre su trabajo en las escuelas. Se nutre de un relevamiento realizado mediante una encuesta abierta y entrevistas en profundidad, en las que participaron directivos y vicedirectivos en ejercicio de instituciones de nivel inicial, primario y secundario,

de gestión pública y privada, pertenecientes a distintas jurisdicciones del país.

La encuesta autoadministrada estuvo compuesta por ocho preguntas de respuesta libre sin límite de extensión, con la intención de recuperar la voz de los directivos en sus propios términos, sin forzarla a categorías pre-construidas que pudieran sesgar o alterar sus respuestas. Las preguntas recorrieron cuatro dimensiones: qué competencias reconocen como imprescindibles para el ejercicio del rol y en qué áreas perciben que todavía necesitan crecer; qué condiciones institucionales, sistémicas y de contexto habilitan o dificultan su trabajo cotidiano; qué emociones atraviesan el ejercicio del cargo y qué sostiene el sentido de la tarea; y qué cambios concretos propondrían al sistema para potenciar y acompañar mejor el rol directivo. Una pregunta final, abierta sin encuadre temático, invitó a compartir cualquier aspecto que consideraran relevante para pensar el ser y el hacer del rol directivo.

La difusión de la encuesta contó con el apoyo de organizaciones de la sociedad civil, entre las que se destaca la generosa ayuda de Fundación Santillana, la Red de Directivos de Instituciones Educativas (REDIE), Fundación Varkey y Enseña por Argentina, así como también redes de instituciones y comunidad educativa en general. El relevamiento recibió un total de respuestas de 108 personas. Para el análisis que da sustento a este capítulo se trabajó con las respuestas específicas de directores y vicedirectores en ejercicio activo del cargo en los niveles inicial, primario y secundario. Quedaron fuera del análisis los respondentes con roles docentes, de supervisión, asesoría u otras funciones, ya que el objetivo del relevamiento era recuperar la perspectiva de quienes conducen instituciones escolares desde la posición de mayor responsabilidad sobre su funcionamiento.

Lo que el relevamiento ofrece no es representatividad estadística sino densidad cualitativa. La encuesta buscó acceder a la textura del pensamiento de quienes conducen escuelas, a los matices que los formatos cerrados no dejan ver, a las palabras que cada uno elige para nombrar lo que vive. La muestra fue producto de la composición real de las respuestas recibidas: el 12% corresponde a inicial, el 38% a primaria y el 50% a secundaria. Tres de cada cuatro directivos pertenecen al sector público y uno de cada cuatro al privado, una proporción que refleja tanto el peso cuantitativo de la gestión estatal en el sistema educativo argentino como su mayor presencia en las redes y espacios de intercambio profesional por donde circuló la convocatoria.

La cobertura geográfica alcanzó catorce provincias y jurisdicciones. Las de mayor representación fueron la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, seguidas por Chaco, Santa Fe, Córdoba, Mendoza, Tucumán y Salta. También participaron directivos de Entre Ríos, Corrientes, Misiones, San Juan, La Pampa y Chubut. Esa distribución garantiza una mirada que incorpora contextos institucionales y socioculturales de diversa naturaleza: escuelas urbanas y periurbanas, instituciones en zonas de alta vulnerabilidad social, gestiones en provincias con estructuras y políticas educativas distintas entre sí.

La mirada de los directivos sobre su propio trabajo y sobre el sistema educativo es una fuente de conocimiento insustituible. Un gran hallazgo de este relevamiento es que el ejercicio del rol deja marcas similares a quienes lo transitan. Es decir, el hecho de que las miradas sobre el sistema se forjen en la experiencia no los vuelve individuales. Directivos que no se conocen, que trabajan en provincias distintas, en niveles que tienen lógicas propias, en contextos sociales y económicos muy diferentes, nombran las

mismas tensiones, identifican las mismas competencias, proponen los mismos cambios. Esa convergencia emergió y es uno de los datos más significativos de todo el relevamiento.

El diseño de este capítulo organiza los aportes de directivos en cuatro ejes. El primero reúne las reflexiones sobre el saber hacer competencias y formación: qué capacidades son reconocidas como centrales y en qué aspectos los directivos perciben deudas o necesidades de desarrollo. El segundo recoge el poder hacer, es decir, lo que las condiciones del entorno habilitan o bloquean: el peso de las estructuras sistémicas, los recursos disponibles, las tensiones entre el rol prescripto y el rol real. El tercero recupera la dimensión del sentido y la emoción: qué sostiene la motivación, qué la erosiona, qué emociones marcan el ejercicio del rol en este momento. El cuarto cierra con la mirada propositiva al abordar qué cambios se podrían pensar desde lo sistémico para potenciar y acompañar el rol directivo.

1 Saber hacer: competencias y formación para el rol directivo

Cuando se le pregunta a un directivo qué necesita saber para conducir bien una escuela, la respuesta no es simple. No porque la pregunta sea difícil sino porque la tarea misma es múltiple: implica saber de pedagogía y de gestión, de vínculos y de administración, de conflictos y de proyectos. Implica leer el clima de un equipo y anticipar una crisis, conversar con una familia en estado de angustia y sostener al mismo tiempo la dirección estratégica de la institución. Y mucho más que eso también.

“El liderazgo directivo implica articular visión, gestión y vínculo, sosteniendo el equilibrio entre lo urgente y lo importante, con un fuerte compromiso ético y pedagógico.” (Dirección de primaria privada, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

El directivo escolar interviene en situaciones de las más diversas con un repertorio de estrategias disímiles que articulan con actores de distintas naturalezas. Esa multiplicidad tiene una consecuencia directa sobre la pregunta por las competencias: no existe un repertorio cerrado y universal que defina de una vez qué debe saber quien dirige una escuela. Lo que sí existe es un conjunto de capacidades que los propios directivos reconocen como imprescindibles a partir de su experiencia concreta, y un mapa de aquello en lo que perciben que todavía necesitan crecer.

El relato de los directivos es clave. No es lo mismo preguntar qué competencias debería tener un directivo según los marcos normativos o los modelos de liderazgo educativo, que preguntar qué capacidades reconocen como necesarias quienes ejercen el rol hoy, en las condiciones en que efectivamente lo ejercen. El *saber hacer* que emerge de la práctica tiene una textura distinta del saber prescripto. Incluye lo que los textos no siempre nombran y deja ver también las brechas entre lo que la formación inicial ofreció y lo que el ejercicio real demanda.

1.1 Las competencias imprescindibles hoy

Las competencias para el ejercicio del rol directivo que emergen del relevamiento muestran un núcleo compartido que trasciende las diferencias de nivel y tipo de gestión. Cinco competencias concentran el 63% de todas las menciones y se destacan por el carácter principalmente relacional del rol:

 **Liderazgo.** El 15% de las menciones lo ubica como la competencia más reconocida. Se define por la capacidad de orientar, motivar e inspirar a otros hacia un horizonte compartido. Los directivos lo describen como una competencia que se cons-

truye en la relación con el equipo docente, con los estudiantes y con la comunidad. Aparece una diversidad de matices al concepto de liderazgo entendido como democrático, distribuido y transformador. Se destaca por generar confianza, despertar autonomía y sostener el compromiso colectivo a lo largo del tiempo.

“Asumirse como líder, o sea, hacerse cargo de la responsabilidad. Ser abierto, receptivo. No tener miedo.” (Dirección de secundaria pública, provincia de Buenos Aires).

 **Inteligencia emocional.** El 14% de las menciones la sitúa como la segunda competencia más valorada. Aparece en las respuestas como la capacidad de sostener el equilibrio propio frente a la presión, la incertidumbre y la complejidad cotidiana, y también de leer y acompañar los estados emocionales del equipo y de la comunidad educativa. Los directivos la asocian especialmente con la empatía. Se trata de gestionar las emociones con criterio, de manera que el clima institucional se sostenga aun en los momentos más difíciles.

“La capacidad para guiar, motivar, inspirar y también facilitar el diálogo” (Dirección de secundaria pública, provincia del Chaco).

 **Comunicación.** El 13% de las menciones la posiciona como la tercera competencia más nombrada. Esta capacidad es identificada como imprescindible para el rol por su importancia de construir vínculos, generar espacios de diálogo y transmitir decisiones con claridad y asertividad. Los directivos la señalan como herramienta central tanto hacia adentro de la institución (con docentes, estudiantes y familias) como hacia afuera (en la relación con el sistema y la comunidad). Una

institución donde la comunicación fluye es una institución que puede anticipar conflictos, sostener acuerdos y construir identidad colectiva.

“La comunicación asertiva, la mirada detenida al otro y la palabra.” (Dirección de primaria pública, provincia de Santa Fe).

 **Trabajo en equipo.** El 11% de las menciones lo consolida como una condición estructural del rol. La complejidad del rol obliga al trabajo en equipo como condición necesaria para el funcionamiento de la institución escolar. Se podría definir por un grupo humano que comparte objetivos, que confía en sus integrantes y que asume de manera distribuida la responsabilidad por lo que ocurre en la institución. Los directivos lo asocian a la capacidad de delegar, de confiar en que otros pueden y deben tomar decisiones. Implica una transformación pasar de gestionar individualmente a liderar un proyecto compartido.

“TRABAJO EN EQUIPO, COMUNICACIÓN Y CONSTRUIR CONFIANZA.” (DIRECCIÓN DE PRIMARIA PÚBLICA, PROVINCIA DE SALTA).

 **Escucha.** Con el 10% de las menciones, completa el núcleo de las cinco competencias imprescindibles. Se identifica como una competencia distinta de la comunicación. Refiere a una disposición activa y sostenida hacia el otro que se caracteriza por la capacidad de detenerse y prestar atención real a lo que docentes, estudiantes y familias dicen, y también a lo que expresan por otras vías. Los directivos la describen como atenta, activa y empática. También escuchar es un acto de reconocimiento que legitima al otro como interlocutor, le da lugar en la conversación institucional y construye vínculos sobre una

base de confianza real. En un rol que concentra múltiples demandas simultáneas, la escucha es lo que sostiene a las personas en el centro de la tarea.

“En estos días se necesita la escucha activa, el diálogo, la empatía, el trabajo colaborativo” (Dirección de secundaria pública, provincia de Misiones).

Estas competencias transversales del rol directivo se complementan con habilidades que se presentan con mayor frecuencia según el nivel educativo y tipo de gestión. La variación refleja la complejidad y los desafíos de cada etapa educativa.

El **nivel inicial** se caracteriza por acompañar el crecimiento más cualitativo de los niños y niñas, construyendo aprendizajes vitales y alfabetizado socialmente. En ese sentido, el rol directivo se centra en la construcción de vínculos y en la capacidad de sostener la comunidad. Esto se refleja en las competencias núcleo, entre las que se destacan especialmente la escucha, la comunicación y el trabajo en equipo. Se suma a esto que cada tipo de gestión agrega matices propios. En la gestión pública, la inteligencia emocional y el liderazgo aparecen con fuerza, junto con el compromiso, la claridad y el liderazgo pedagógico. En la gestión privada, aparece el reconocimiento tanto destacando la capacidad de ver y valorar al otro como de hacer visible el trabajo del equipo docente, siendo una condición para sostener el compromiso institucional.

En el **nivel primario**, la complejidad del rol se expresa en un núcleo compartido más amplio. Este nivel demanda a los roles directivos sostener equipos docentes estables, acompañar trayectorias estudiantiles diversas y mantener una relación

fluida con familias que tienen una presencia activa en la vida institucional. En ese sentido, se destacan como competencias centrales el liderazgo, la inteligencia emocional y el trabajo en equipo. No obstante, hay una diferencia conceptual en las capacidades que refieren los directivos de los distintos tipos de gestión. En las escuelas públicas, la comunicación ocupa un lugar central donde la capacidad de transmitir con claridad, de generar diálogo y de sostener la palabra como herramienta de conducción aparece como la más valorada. En las privadas, es la escucha la que lidera, y presenta una disposición atenta hacia el otro que los directivos identifican como condición primera para ejercer el rol con eficacia.

El **nivel secundario** es el que muestra el mapa de competencias más extenso y diversificado de los tres niveles. El rol directivo mantiene el liderazgo y la inteligencia emocional como parte del núcleo compartido de competencias. Sin embargo, el rasgo distintivo de este nivel es la destacada presencia de la capacidad de gestión, la resolución de conflictos, flexibilidad y gestión de talento, competencias que en inicial y primaria aparecen de manera marginal. Este conjunto refleja la particular densidad relacional de un nivel donde los vínculos con adolescentes, familias y equipos docentes exigen simultáneamente firmeza, presencia y capacidad de diálogo. Asimismo, en este nivel las diferencias entre gestiones son las más acentuadas del relevamiento. En la gestión pública, la inteligencia emocional encabeza el listado y se despliega un conjunto amplio y heterogéneo de competencias que no aparece en ningún otro segmento: la capacidad de gestión, la resolución de conflictos, la flexibilidad, el liderazgo pedagógico, el compromiso, el conocimiento de normativa, la gestión de talento, la inspiración, la innovación y la presencia. Se presenta como un rol exigente en términos institucio-

nales, liderando escuelas que concentran alta complejidad social, administrativa y pedagógica. En cambio, la gestión privada acerca un listado de competencias que emergen de forma específica para este conjunto: las altas expectativas, la paciencia, la toma de decisión y la visión estratégica. De esta forma, se configura un perfil que suma a las competencias relacionales una orientación hacia el horizonte institucional y hacia la capacidad de sostener estándares de calidad educativa que permita a jóvenes y adolescentes desarrollar sus proyectos de vida.

1.2 Las deudas formativas: en qué quieren seguir creciendo

Uno de los puntos de mayor consenso entre los directivos es la valoración de la formación continua como parte constitutiva del rol. Quienes ejercen la conducción escolar no perciben el desarrollo profesional como una instancia puntual o como respuesta a una carencia, sino como una actitud sostenida frente a la complejidad de un trabajo que siempre exige más. Los directivos expresan una disposición genuina a seguir aprendiendo, reconociendo que el rol se transforma, que los contextos cambian y que esa dinámica demanda una actualización permanente, tanto en saberes técnicos como en dimensiones éticas y relacionales.

“Asumo la formación continua como un compromiso profesional y ético, indispensable para seguir creciendo en el rol y acompañar de manera responsable los desafíos que hoy atraviesan nuestras instituciones educativas.” (Dirección de inicial pública, provincia de Córdoba).

El desfasaje entre la formación recibida y las demandas reales del cargo es el terreno donde los directivos ubican sus prin-

cipales necesidades de desarrollo. En Argentina, la carrera directiva se construye, en mayor medida, sobre una trayectoria docente. Quienes conducen las escuelas llegaron al cargo principalmente desde el aula, formados para enseñar, con años de experiencia en la práctica pedagógica y una mirada construida desde adentro de la clase. Ese recorrido es una fortaleza innegable porque el directivo que conoce la enseñanza desde adentro tiene una autoridad pedagógica y una comprensión del trabajo docente que difícilmente se adquiere de otra manera. Sin embargo, el paso al rol directivo supone una transformación profunda de las responsabilidades. La institución entera se convierte en el objeto de trabajo, siendo el directivo líder de un equipo docente, una comunidad de estudiantes y sus familias, una agenda administrativa, un entramado normativo y situaciones que reclaman decisiones. Son competencias y conocimientos de otro orden, para los que la formación docente no prepara de manera sistemática y para los que, en general, tampoco existe una formación directiva específica que llegue a tiempo.

“La verdad, que sé que me falta crecer en tanto... y de manera permanente, que no sé si sería en solo un aspecto. Creo que algo que me ayude a organizar mis prioridades para cumplir con todo, porque entre lo urgente no llego tanto al aula que es lo más importante”. (Dirección de primaria privada, provincia de Buenos Aires).

En este sentido, la formación específica para el rol directivo sigue siendo una asignatura pendiente. Las necesidades de desarrollo que los directivos identifican trazan los contornos de una brecha: entre lo que la carrera docente prepara y lo que el ejercicio real del cargo demanda. Cada transformación

del sistema educativo, cada nueva demanda sobre la escuela, cada cambio en las condiciones de trabajo abre nuevos frentes que la formación inicial no anticipó. Seguir formándose termina siendo percibido por los propios directivos como una condición estructural del rol, no un complemento deseable sino el modo en que se sostiene la capacidad de conducir una institución.

“El desafío no es solo “gestionar mejor”, sino elevar el nivel de intervención profesional sobre la escuela, consolidando un perfil directivo capaz de articular liderazgo pedagógico, responsabilidad institucional y lectura crítica del contexto. Desde esta perspectiva, la formación deja de ser un complemento y se convierte en una condición estructural para sostener prácticas de conducción más rigurosas, coherentes y transformadoras.” (Dirección de secundaria pública, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

El relevamiento muestra consenso sobre los intereses y necesidades para la capacitación en el rol directivo. Casi un tercio de las respuestas se orienta a la formación en gestión, concentrado en tres ejes principales:

-  **Gestión de equipos:** señala que conducir personas, acompañar equipos docentes y distribuir responsabilidades es percibido como una competencia que requiere formación específica con independencia del contexto institucional. Se destaca también la construcción de acuerdos, el sostenimiento de un clima institucional saludable y el abordaje de desafíos desde una mirada colaborativa. Este es el interés de formación más extendido independientemente de los distintos niveles y tipos de gestión.

“Me gustaría formarme en cómo generar en los otros la idea de equipo, de responsabilidad educativa. Cómo enamorar a los docentes en el proyecto.” (Dirección de secundaria privada, provincia de Buenos Aires).

- **Gestión administrativa:** la competencia entre las tareas administrativas y pedagógicas es constantemente señalada por los roles directivos. La formación en la gestión administrativa se orienta a la necesidad de desarrollar estrategias para la gestión del tiempo, enfocando en la capacidad de organizar y priorizar en un rol que concentra demandas simultáneas con alta carga administrativa.

«LA VERDAD ES QUE SÉ QUE ME FALTA CRECER EN TANTO, Y DE MANERA PERMANENTE, QUE NO SÉ SI SERÍA SOLO UN ASPECTO. “CREO QUE ALGO QUE ME AYUDE A ORGANIZAR MIS PRIORIDADES PARA CUMPLIR CON TODO, PORQUE ENTRE LO URGENTE, NO LLEGO TANTO AL AULA, QUE ES LO MÁS IMPORTANTE”. (DIRECCIÓN DE PRIMARIA PRIVADA, PROVINCIA DE BUENOS AIRES)

- **Gestión de emociones:** se destaca el interés en desarrollar herramientas para intervenir en situaciones de tensión sosteniendo el equilibrio emocional, acompañando equipos a abordar los potenciales desafíos con serenidad y construyendo salidas que fortalezcan los vínculos institucionales.

“Me gustaría mayor conocimiento de las problemáticas de los jóvenes en función de la influencia del mundo actual, de las herramientas propicias para mejorar la convivencia entre los grupos de pares y en las relaciones entre los diferentes grupos, docentes-alumnos, entre docentes, etcétera.” (Dirección de secundaria pública, provincia de Salta).

Otros dos núcleos de necesidades formativas que surgen de forma extendida a lo largo de los distintos niveles y tipos de gestión son el **liderazgo** y la **comunicación**. Ambas son competencias que, como vimos en la sección anterior, los roles directivos destacan en el ejercicio de sus funciones. Que aparezcan como necesidades formativas señala su reconocimiento como áreas de desarrollo permanente, saberes que el ejercicio del rol va complejizando y que requieren formación continua para sostenerse.

El liderazgo se orienta a la reflexión de cómo ejercer un rol de conducción que tenga autoridad genuina, que esté anclado en lo pedagógico y que se sostenga en la capacidad de construir vínculos. En ese sentido, revela dos dimensiones que los directivos distinguen con claridad. Por un lado, el liderazgo que menciona la necesidad de profundizar la capacidad de conducción de una institución escolar priorizando lo importante sobre lo urgente, que construye equipo y que sostiene un horizonte institucional. Esta mención se concentra más en las escuelas públicas de los distintos niveles. Por otro lado, el liderazgo pedagógico se refiere a la capacidad de poner los aprendizajes en el centro de las decisiones institucionales y de acompañar a los docentes en la mejora de sus prácticas. Esto se encuentra con mayor frecuencia en primarias privadas y secundarias públicas.

La comunicación tiene presencia en todos los niveles, aunque con mayor peso en la gestión pública. Comunicar en una institución educativa implica registros muy distintos según el interlocutor y la situación, y los directivos reconocen que formarse en esos registros es una necesidad que el ejercicio cotidiano del rol va revelando.

Este conjunto de competencias formativas es común a los distintos niveles y tipos de gestión. Sin embargo, el nivel secundario enriquece este repertorio con las necesidades formativas propias. Junto con la gestión, la resolución de conflictos y el liderazgo, aparecen en la gestión pública menciones que no tienen correlato en ningún otro segmento: psicología, salud mental, conocimiento de problemáticas juveniles, desarrollo del pensamiento crítico y filosofía. Estas áreas se diferencian en que no remiten a competencias de conducción institucional sino al trabajo directo con adolescentes en contextos de alta complejidad.

“Capacidad para visibilizar, comprender e intervenir en las vulnerabilidades que atraviesan a las y los adolescentes.” (Dirección de secundaria pública, provincia de Buenos Aires).

2 Poder hacer: las condiciones del ejercicio directivo

Una de las tensiones más persistentes del rol directivo es la distancia entre el *saber hacer* desarrollado y lo que el contexto institucional permite efectivamente desplegar. En otras palabras, las condiciones del rol influyen directamente en la capacidad de *poder hacer* en la escuela. Un directivo puede tener claridad pedagógica, habilidad para conducir equipos y criterio para tomar decisiones, y aún así encontrar que buena parte de su energía se consume en condiciones estructurales que obligan a reordenar las tareas y priorizar

“El liderazgo directivo se configura en una tensión permanente entre lo posible y lo deseable. No se ejerce en condiciones ideales, sino en escenarios atravesados por restricciones, demandas contradictorias y márgenes de acción variables. Desde mi práctica, entiendo que el desafío no es esperar condiciones óp-

timas, sino ampliar los márgenes de intervención a partir de: la construcción de acuerdos institucionales, el uso estratégico de la normativa, y la articulación con actores del sistema y del territorio. En este sentido, el liderazgo no es solo una cualidad individual, sino una práctica situada que se construye en y con las condiciones existentes, buscando transformarlas progresivamente.” (Dirección de secundaria pública, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Las condiciones en que se ejerce el rol directivo configuran el *poder hacer* en una escuela. El relevamiento muestra que los directivos identifican, a partir de su experiencia cotidiana, qué factores sostienen su trabajo y cuáles lo dificultan. Esas condiciones operan en dos planos distintos. Algunas son internas a la institución, como la consolidación del equipo docente, los recursos disponibles, el clima escolar, el tiempo y la infraestructura. Otras son externas, propias del sistema en el que la escuela se inserta, como las demandas administrativas, la burocracia, las regulaciones y el contexto sociocultural. A esto, subyace una tensión estructural que se funda en la distancia entre el rol prescripto y el rol real, entre lo que los marcos formales esperan de un directivo y lo que el día a día efectivamente permite hacer.

Este eje explora esa distancia desde dos ángulos que estructuran los hallazgos. El primero recoge las respuestas sobre condiciones: qué aspectos del entorno institucional, sistémico y de contexto los directivos identifican como habilitantes o como obstáculos para ejercer su rol. El segundo trabaja sobre las tensiones cotidianas que muestran la brecha entre el deber ser del cargo y el margen real de acción, entre lo que la agenda debería priorizar y lo que termina consumiendo el tiempo y la atención.

2.1 Lo que habilita y lo que dificulta

Cuando los roles directivos describen su habilitar el rol hablan de lo que encuentran cada día al llegar a la escuela. Ese entorno es parte constitutiva del trabajo porque moldea qué decisiones son posibles, qué proyectos pueden sostenerse en el tiempo y cómo se distribuye la energía. El margen de acción no depende únicamente de su *saber hacer*, sino también del marco institucional y sistémico desde el cual sus capacidades se despliegan. El *poder hacer* de un directivo se construye siempre en un contexto concreto, con recursos definidos, con apoyos (reales o ausentes), demandas que llegan desde adentro de la institución y desde afuera de ella.

El relevamiento muestra que los directivos distinguen con claridad dos tipos de condiciones que moldean su trabajo. Unas son internas a la institución y sobre ellas existe un margen de intervención (en mayor o menor medida). Otras llegan desde el sistema o desde el territorio y se instalan en la escuela como datos que el directivo debe procesar y responder. Ambas dimensiones operan de manera simultánea y se influyen mutuamente. Aún así, reconocerlas por separado permite entender con mayor precisión dónde se juega el *poder hacer* de un directivo y desde dónde es posible actuar.

Las condiciones internas son aquellas que el directivo encuentra dentro de su propia institución. Son el suelo sobre el que se ejerce el rol cotidianamente y el punto de partida desde el cual se construye cualquier proyecto pedagógico. Estas condiciones se forjan de decisiones acumuladas, de vínculos contruidos a lo largo del tiempo, de culturas institucionales sedimentadas y de recursos que se distribuyen de una manera

y no de otra. Modificar estas condiciones. Si bien es posible modificar estas condiciones, no es un trabajo sencillo porque requiere trabajo sostenido, intencional y colectivo.

“Considero fundamental entender que el rol directivo es el de un arquitecto de contextos. Nuestra principal tarea es diseñar las condiciones para que lo ‘imposible’ ocurra: que un docente se anime a probar una estrategia nueva, que los alumnos se agrupen por nivel de lectura y no por edad, y que la escuela sea un lugar deseante.” (Dirección de primaria pública, provincia de Córdoba).

Lo que los directivos reconocen sobre las condiciones internas es consistente a lo largo del relevamiento, trascendiendo los niveles y tipos de gestión. Esto sugiere que hay un suelo común en el ejercicio del rol, un conjunto de variables que operan con independencia del contexto particular y que su incidencia sobre el trabajo cotidiano es ineludible. Se organizan en cinco ejes principales:

 **Equipo docente:** el equipo docente aparece en el relevamiento como la condición interna más determinante. Un equipo comprometido, con disposición al diálogo y apertura al cambio, multiplica las posibilidades de lo que una escuela puede hacer. La consolidación de ese equipo no es un punto de llegada sino un proceso que el directivo construye y sostiene a lo largo del tiempo, a través de vínculos de confianza, acuerdos compartidos y una cultura de trabajo colaborativo. Cuando ese proceso se interrumpe, ya sea por rotación de personal, resistencias al cambio o fragmentación interna, una parte significativa de la energía directiva se consume en sostener el funcionamiento básico antes de poder pensar en cualquier proyecto pedagógico.

■ **Recursos:** la escasez de recursos materiales aparece de manera recurrente como una condición que limita de manera concreta lo que es posible hacer. Los directivos señalan la falta de equipamiento tecnológico, de insumos básicos y de infraestructura adecuada como obstáculos que no dependen de su voluntad ni de su capacidad de gestión, sino de decisiones que se toman fuera de la escuela. Esa dependencia genera una tensión particular: el directivo debe sostener un proyecto pedagógico con recursos que no controla y que muchas veces no alcanzan.

■ **Clima escolar:** el clima institucional aparece en el relevamiento como una condición que lo atraviesa todo. Un clima de confianza, respeto y apertura al diálogo sostiene el trabajo colectivo y hace posible avanzar en propuestas compartidas. Un clima deteriorado, marcado por tensiones no resueltas, desconfianza o conflictos internos, condiciona cada conversación, cada decisión y cada intento de cambio. Los directivos lo describen como algo que se construye lentamente y se puede dañar con rapidez, y que demanda una atención sostenida que pocas veces figura en la agenda formal del rol.

■ **Tiempo:** el tiempo es una de las condiciones más mencionadas y más escasas. Los directivos describen jornadas en las que las demandas se acumulan y los imprevistos irrumpen de manera constante, dejando poco margen para la planificación, el encuentro con docentes o la reflexión pedagógica. En muchos casos, las tareas administrativas se realizan fuera del horario laboral, como única manera de preservar el tiempo institucional para lo pedagógico. La gestión del tiempo no es solo una habilidad individual sino una condición estructural que el sistema no siempre acompaña.

Infraestructura: la infraestructura edilicia opera como un límite concreto sobre lo que es posible imaginar y sostener. Los directivos señalan edificios compartidos entre niveles, espacios insuficientes, problemas de conectividad y falta de equipamiento como condiciones que condicionan directamente la propuesta pedagógica. En algunos casos, en especial en escuelas rurales o en contextos de alta vulnerabilidad, la infraestructura disponible está lejos de las condiciones mínimas que requiere una educación de calidad.

El trabajo sobre las condiciones internas nunca ocurre de manera aislada. Hay fuerzas que llegan desde afuera de la institución, que se originan en el sistema o en el territorio y que condicionan con igual (o mayor) intensidad lo que es posible hacer desde adentro. Estas condiciones externas tienen un margen de intervención nulo o limitado. El rol directivo no las elige ni las controla, aunque parte de su tarea es reconocerlas, interpretarlas y encontrar formas de responder desde la escuela a lo que el afuera deposita sobre ella.

*“Las tareas del rol del director no se condicen con la realidad diaria que vivimos en las escuelas, la tarea pedagógica se desdibuja con demandas sociales que debería ser cubierta por otros espacios”
(Dirección de primaria pública, provincia de Buenos Aires).*

Lo que los roles directivos describen sobre las condiciones externas tiene una densidad particular porque, en general, se presentan como capas de complejidad que se suman a la tarea de la institución. Son dimensiones que aparecen transversalmente en los distintos niveles y tipos de gestión con gran consenso, en todos los casos percibidas como contextos que dificultan la tarea diaria, aumentando las demandas de los

distintos actores escolares y desafiando la capacidad de respuesta de la dirección.

 **Regulaciones:** se presenta como la distancia entre lo que las regulaciones prescriben y las condiciones reales en las que deben implementarse. Los directivos describen marcos normativos que cambian con frecuencia, que llegan sin el acompañamiento necesario para su implementación y que muchas veces se superponen entre sí generando contradicciones que recaen sobre la institución. Navegar ese entramado regulatorio con criterio pedagógico es en sí mismo una tarea que consume tiempo y energía del rol.

“Tenemos más regulaciones y disposiciones ministeriales que posibilidades de implementarlas.” (Dirección de primaria privada, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

 **Contexto sociocultural:** el contexto en el cual se inserta cada institución define con una precisión muchas veces subestimada lo que la escuela puede y debe hacer. Los directivos describen comunidades atravesadas por situaciones de vulnerabilidad, por transformaciones culturales profundas y por demandas que exceden lo estrictamente pedagógico. Esa realidad entra por la puerta todos los días, en la forma de estudiantes, familias y situaciones que requieren respuesta. El directivo que conduce en esos contextos ejerce un rol que va mucho más allá de lo que cualquier descripción formal del cargo contempla.

“Hoy la violencia intraescolar, los conflictos sociales, los vicios y la pobreza dificultan la tarea pedagógica.” (Dirección de secundaria pública, provincia del Chaco).

Carga burocrática y administrativa: aparece en el relevamiento como una de las condiciones externas más mencionadas y más desgastantes. Los directivos describen un volumen creciente de requerimientos administrativos que llegan desde el sistema y que demandan tiempo, atención y energía que, según sus voces, podrían orientarse a la mejora de los aprendizajes y la conducción pedagógica. Lo que los roles directivos resaltan no es la existencia de procedimientos sino su desproporción de la acumulación de trámites, registros y reportes que convierten una parte no desestimable de la jornada en una respuesta a demandas del sistema que muchos no ven traducida en una mejora institucional.

“El ejercicio del liderazgo directivo se ve frecuentemente tensionado por una creciente carga administrativa y burocrática que consume el tiempo pedagógico, convirtiendo muchas veces la gestión en una respuesta reactiva a lo urgente en lugar de una planificación de lo importante.” (Dirección de primaria pública, provincia de Córdoba).

Falta de compromiso familiar: la relación con las familias es una de las dimensiones que los directivos identifican como más determinante para el trabajo institucional. Cuando esa relación es fluida y está sostenida por confianza mutua, la escuela puede hacer más y mejor. Cuando el compromiso familiar es escaso o intermitente, la institución absorbe una parte de la tarea que debería ser compartida y el directivo debe encontrar formas de sostener trayectorias estudiantiles con apoyos que no siempre están disponibles. Los directivos no describen esta situación como una falla individual de las familias sino como el resultado de contextos sociales complejos que la escuela no puede resolver por sí sola.

"A veces el poco compromiso de las familias en la educación de los estudiantes, la desmotivación del grupo docente y sobre todo el poco perfeccionamiento del equipo." (Dirección de primaria privada, provincia de Tucumán).

"EN ESTOS TIEMPOS LA DESCONFIANZA EN LA ESCUELA ES MONEDA CORRIENTE Y LA PALABRA DEL PADRE SE SOBREESTIMA EN MUCHOS CASOS SIN FUNDAMENTO. TODO ES CULPA DE LA ESCUELA." (DIRECCIÓN DE PRIMARIA PÚBLICA, PROVINCIA DE BUENOS AIRES)

Lo que el relevamiento muestra, cuando se miran en conjunto las condiciones internas y externas, es que el directivo ejerce su rol en la intersección de fuerzas que provienen de direcciones distintas y que operan con lógicas propias. Ninguna institución escolar está al margen de esa tensión. Lo que varía es la intensidad con que cada condición se presenta, la combinación particular que cada directivo debe leer y el margen real que esa combinación deja disponible para conducir con intencionalidad pedagógica.

2.2 Las tensiones del día a día

Las condiciones descriptas hasta aquí no se quedan en el plano estructural. Aterrizan en la escuela todos los días, se meten en las conversaciones, en los pasillos, en las decisiones que no admiten espera y en las situaciones que nadie planificó. Se vuelven tensiones concretas que el directivo debe habitar, procesar y responder en tiempo real, muchas veces sin los recursos ni los apoyos que la magnitud de lo que se le pide requeriría. Lo que el relevamiento muestra es que esas tensiones son la expresión más visible de la distancia entre lo que el sistema espera del rol y lo que el rol puede efectivamente sostener.

“Todo el tiempo la figura del director está en jaque. Para los docentes sos un tirano, para el Inspector un inoperante, pero nadie sabe todos los incendios que se apagan día a día y las veces que uno puede conciliar con los padres. Nuestra respuesta es inmediata, no así otros organismos como por ejemplo Infraestructura, servicio local, sistemas de emergencia, policía, etcétera. Todo el tiempo en permanente tensión.” (Dirección de primaria pública, provincia de Buenos Aires).

Una de las tensiones más recurrentes que describe el relevamiento es la que se genera entre todo lo que entra a la escuela y lo que la escuela puede efectivamente contener. La institución escolar se ha convertido en el lugar al que llegan las demandas que otros espacios sociales no resuelven, y esa condición redefine de manera silenciosa pero profunda lo que significa conducirla. El directivo es quien debe discernir, en tiempo real y sin margen de error, qué le corresponde atender, qué puede derivar y qué excede por completo el campo de acción institucional. Esa tarea de tamizar no figura en ninguna descripción formal del rol, pero consume una parte significativa de la energía directiva y exige un criterio que solo se construye con experiencia, porque los marcos teóricos no alcanzan para procesar la densidad de lo que llega.

“Es tanto el conflicto que aparece de tantos actores. El poder tamizar, filtrar... ver qué es un conflicto real y qué no. La escuela es depositaria de todo: el que no puede pagar la cuota, un campamento de más, si se peleó con el amigo. Y siempre es la escuela la que falló, la escuela no hizo algo. Hay tanta sensibilidad social. La tensión es como hacer que la escuela sea amable en las complejidades que hay. La tensión se transforma en física. Es real que te estas bañando y se te ocurre cómo

ese chico de cuarto que no se integra, puede integrarse.” (Dirección de primaria privada, provincia de Buenos Aires)

La tensión no se queda en la institución cuando el directivo se va a su casa. Se instala en el cuerpo, sigue trabajando en los momentos de descanso, ocupa el pensamiento más allá de los límites formales de la jornada. Esa permeabilidad entre el rol y la vida personal habla de una implicación que va mucho más allá de lo profesional y que el sistema escapa en reconocer ni acompañar. A esa tensión se le superpone otra de igual intensidad que es la distancia entre lo que el sistema espera del rol y las condiciones reales en que ese rol se ejerce. Las expectativas sobre la figura del directivo se han vuelto cada vez más amplias y exigentes. Se le pide que lidere pedagógica y administrativa-mente, que construya comunidad, que innove, que contenga emocionalmente a su equipo y que garantice resultados, todo ello en un contexto de recursos escasos, demandas crecientes y marcos normativos que cambian con frecuencia. La brecha entre ese mandato y las condiciones reales de ejercicio no es un detalle menor: es el terreno donde se erosiona la motivación, se acumula el desgaste y se pierde, de a poco, el sentido de lo que se hace.

“Se le pide a un director que ejerza un liderazgo pedagógico y administrativo centrado en la mejora del aprendizaje, la gestión de un clima escolar seguro e inclusivo, y la construcción de relaciones sólidas con la comunidad educativa. Se espera que sea un líder empático, facilitador de la innovación, y que motive el crecimiento profesional docente, pero no siempre se nos brindan las herramientas o recursos necesarios para que esto suceda. Muchas veces el rol directivo se desdibuja en la concreción de tareas que no se encuentran planificadas, que por

*ser emergentes de la cotidianeidad no podemos desatender.”
(Dirección de primaria pública, provincia de Buenos Aires).*

En el centro de esa tensión vive una pregunta que recorre las reflexiones del rol de manera persistente: qué lugar le queda a lo pedagógico cuando todo lo demás reclama atención. Los directivos llegaron al cargo desde el aula, construyeron su identidad profesional en la enseñanza y cargan con una convicción profunda de que es ahí donde reside el núcleo verdadero de su función. Sin embargo, el ejercicio cotidiano del rol los desplaza sistemáticamente hacia territorios administrativos, burocráticos y relacionales que poco tienen que ver con lo que los formó y con lo que los convocó a asumir la conducción. Esa distancia entre la vocación pedagógica y la agenda real es una de las tensiones más profundas y silenciosas del ejercicio directivo, porque toca directamente la identidad profesional de quien conduce y el sentido que le da a su trabajo.

Algunos directivos logran reencuadrar esa tensión y encontrar en la gestión una forma distinta, pero igualmente potente, de incidir sobre los aprendizajes. No desde el aula sino construyendo las condiciones para que otros puedan enseñar y aprender mejor.

*“Ser directivo no significa que es el que puede con todo sino alguien que construye para que otros puedan enseñar y aprender mejor”
(Dirección de primaria privada, provincia de Buenos Aires).*

Ese reencuadre transforma las tensiones en materia de trabajo. Convierte lo que podría vivirse como una pérdida en una forma más amplia y más estratégica de entender la propia función. Y en esa transformación reside quizás una de las cla-

ves más importantes del ejercicio directivo: la capacidad de encontrar sentido en un rol que exige mucho y que cobra su verdadera dimensión cuando se mira en los aprendizajes que otros construyen gracias a las condiciones que el rol directivo supo crear.

3 Ser: propósito y emoción del rol directivo

El *saber hacer* y el *poder hacer* describen lo que los roles directivos conocen y lo que el contexto le permite desplegar. Pero hay una tercera dimensión que atraviesa ambas y que el relevamiento recupera: el *ser*. Quién es quien conduce, desde dónde lo hace, qué lo sostiene, qué emociones lo atraviesan y qué lo desgasta. Esta dimensión profundamente humana es el tejido más profundo del rol. Incide en cómo se toman las decisiones, cómo se sostienen los vínculos, cómo se habita la institución día a día y, en última instancia, cuánto tiempo y con qué calidad se permanece en el cargo.

“Considero importante agregar que el rol directivo no puede pensarse únicamente desde lo técnico o lo normativo, sino también desde su dimensión profundamente humana. Conducir una institución implica trabajar con personas, con historias, con emociones, con realidades diversas que atraviesan la vida escolar todos los días. En ese sentido, el “ser” directivo es tan importante como el “hacer”.” (Dirección de inicial pública, provincia de Córdoba).

Lo que el relevamiento muestra es que esa dimensión humana impregna cada aspecto del trabajo directivo. Un directivo conduce desde lo que es, desde la historia profesional que construyó, desde los valores que orientan sus decisiones y desde la manera en que procesa lo que le ocurre mientras tra-

baja. Esa implicación personal no tiene límites claros ni horarios definidos. El rol se lleva en el cuerpo, ocupa el pensamiento más allá de la jornada formal y permea la vida cotidiana de maneras que el sistema escasamente reconoce y que las descripciones formales del cargo no contemplan.

“El ser es abordar los tres ejes de trabajo del director y el hacer excede a eso. Tres ejes porque hay que convertirse en psicólogo, sociólogo, que se hace con amor, pero nunca tiene reconocimiento. Se pone énfasis en las fallas administrativas todo el tiempo desde el nivel central sobrecargando con relevamientos de datos que exceden nuestro tiempo para poder estar en el aula, haciendo trabajo en el hogar, quitando calidad de vida y desgastando diariamente nuestro verdadero trabajo.” (Dirección de primaria pública, provincia de Buenos Aires).

La asimetría entre lo que el rol directivo da y lo que recibe tiene consecuencias sobre la motivación, sobre la identidad profesional y sobre la capacidad de sostener el rol en el tiempo. Esa dimensión del ser tiene además efectos que trascienden al propio directivo. Lo que quien conduce siente, cree y valora se traduce en el clima institucional, en la calidad de los vínculos que sostienen el trabajo colectivo y en las condiciones reales de aprendizaje que la escuela puede ofrecer. Un directivo que encuentra sentido en su trabajo, que se siente reconocido y que cuenta con espacios de sostén, conduce con una presencia y una energía que permea al equipo y a la institución entera. Por eso comprender el ser directivo no es solo una cuestión de bienestar individual sino una pregunta con consecuencias pedagógicas e institucionales profundas.

Este eje explora esa dimensión desde dos ángulos que los directivos identifican con claridad en sus relatos. El primero indaga en el propósito, en aquello que da sentido al trabajo y que sostiene la motivación aun en los momentos de mayor desgaste. El segundo se detiene en las emociones que atraviesan el ejercicio del rol y en lo que revelan sobre las condiciones en que se conduce una escuela hoy.

3.1 Lo que da sentido al trabajo

En un rol que acumula demandas, tensiones y desgaste, la pregunta por el sentido es central. Lo que el relevamiento muestra es que los directivos la tienen respondida, y es la fuente de su motor diario. En términos amplios, el sentido emerge de convicciones profundas sobre el valor de la educación, de la certeza de que lo que ocurre en una institución deja marcas duraderas y de una vocación que los directivos describen como algo que trasciende lo profesional para instalarse en el terreno de lo ético y lo social.

Ese sentido se despliega en tres planos que se superponen y se alimentan mutuamente. Uno es personal, construido en la experiencia cotidiana del rol y en lo que esa experiencia devuelve. Otro es institucional, anclado en la posibilidad de dar forma a algo colectivo que trasciende la propia tarea. El tercero es social, y le da al trabajo directivo su dimensión más amplia. Los tres coexisten en la experiencia de quienes conducen una escuela y juntos componen el sostén más profundo del rol.

En el plano personal, el sentido se construye en el vínculo cotidiano con la comunidad educativa. Es la satisfacción de

ver crecer a un estudiante, de acompañar a un docente en un momento difícil, de sostener una institución que funciona y que contiene. Esa dimensión íntima del rol es la que permanece cuando todo lo demás pesa demasiado, la que le devuelve al directivo la certeza de que su presencia en esa escuela importa y que el trabajo cotidiano, aunque muchas veces invisible, tiene consecuencias reales en la vida de las personas.

“Me parece importante destacar que, a pesar de las dificultades, el rol directivo sigue siendo un espacio de enorme potencial transformador. Desde este lugar es posible generar cambios significativos, construir comunidad y dejar huellas en las trayectorias de niños, docentes y familias. Sostener esa convicción es, en definitiva, lo que permite seguir apostando a una escuela mejor.” (Dirección de inicial pública, provincia de Córdoba).

En el plano institucional, el sentido se ancla en la posibilidad de construcción colectiva. Conducir una escuela es, para muchos directivos, la oportunidad de dar forma a algo que trasciende la propia tarea. Un proyecto compartido, una cultura institucional que se va sedimentando con el tiempo, un equipo que crece y que aprende junto. Esa dimensión del rol le da a la conducción una profundidad que va más allá de la gestión cotidiana y que convierte cada decisión en un aporte a algo más grande que la jornada en curso.

En el plano social, el sentido se vuelve más amplio y exigente. Los directivos que llegaron hasta aquí en sus relatos no hablan solo de su escuela sino de la educación como proyecto colectivo. Entienden que lo que ocurre en cada institución es

parte de algo mayor, que cada trayectoria estudiantil acompañada es una contribución concreta al tipo de sociedad que se está construyendo. En otras palabras, quienes conducen una escuela lo hacen porque entienden que la escuela es uno de los pocos espacios que la sociedad todavía sostiene como lugar de encuentro, de formación y de construcción de futuro.

“Creo que el que asume un rol directivo asume también un compromiso social. Debe asumir la tarea como un compromiso con el bien común. Debe tener un perfil psicológico incluso que le permita actuar de esa manera. Creo que si los sueldos no aumentan la única manera de mejorar las instituciones educativas es que la función la cumplan agentes que sean altruistas, que entiendan que en cada jornada escolar no estamos enseñando contenido nada más sino a vivir.” (Dirección de secundaria pública, provincia de Corrientes).

3.2 La emoción dominante en el ejercicio del rol

Las emociones que los directivos experimentan están en el centro de su trabajo en la institución. Cada decisión que se toma, cada conversación difícil que se sostiene, cada situación que se sale de cauce deja una marca en quien conduce la institución, y esa acumulación define en buena medida cómo se habita el cargo a lo largo del tiempo. Cuando se les pregunta a los directivos cuál es la emoción dominante en su trabajo cotidiano, las respuestas revelan que conducir una escuela es una experiencia emocional intensa, contradictoria y sostenida en el tiempo.

“Es un trabajo dónde todo debe estar equilibrado en especial

las emociones para gestionar y sostener a la comunidad educativa.” (Dirección de inicial pública, provincia de Tucumán).

“Es un rol de profunda intensidad. Pasas por todos los estados: ansiedad, frustración, alegría, amor, enojo... En todo momento tenés emociones que te están tomando.” (directora de inicial privada, Provincia de Buenos Aires).

Del relevamiento surgen más de cuarenta palabras para describir las emociones de directivos, como si cada uno necesitara encontrar la suya propia para nombrar algo que las categorías habituales no alcanzan a capturar. Las emociones que nombran se superponen y se tensionan en la misma experiencia cotidiana. Alegría y desgaste, entusiasmo y ansiedad, esperanza e incertidumbre son registros que coexisten en el ejercicio de un mismo rol, con frecuencia en la voz de una misma persona. Incluso algunos llegan a términos que exceden el vocabulario emocional convencional, como *supervivencia*, *prosiliencia* o *inmediatez*.

Dos emociones predominan en todos los niveles y tipos de gestión. La alegría encabeza el conjunto, lo cual señala que el vínculo con la tarea, con los estudiantes y con la comunidad sigue siendo una fuente genuina de sentido para quienes conducen escuelas. La segunda es la *alerta*, lo cual muestra una disposición de vigilancia permanente hacia lo que puede ocurrir en cualquier momento. Luego el desgaste, el entusiasmo, el compromiso, la esperanza, la responsabilidad y la ansiedad completan el mapa de emociones. A partir de estas respuestas, se observa cómo el rol directivo se ejerce en una oscilación constante entre lo que da sentido y lo que agota, sin que una dimensión cancele a la otra.



En el nivel inicial los dos tipos de gestión muestran perfiles distintos. En la gestión privada aparecen *orgullo*, *alegría* y *frustración*, tres emociones que en su conjunto hablan de un rol que genera identificación y satisfacción pero que también tiene sus momentos de desencuentro con lo esperado. En la gestión pública el *entusiasmo* y el *compromiso* tienen presencia fuerte, acompañados por la *confianza* y el *desafío*. El *desgaste* y la *tensión* aparecen, pero la energía puesta en el rol se percibe como mayor que el costo que tiene ejercerlo.

En primaria los dos tipos de gestión presentan perfiles emocionales que se diferencian con claridad. En la gestión pública la *alegría* y la *empatía* encabezan el conjunto, y aparece una emoción que no tiene correlato en ningún otro segmento: la *insuficiencia*. Una sensación de no alcanzar, de que lo que se puede hacer es menos que lo que la situación demanda, que convive con el amor por la tarea y con la preocupación genuina por lo que ocurre en la institución. En esta línea, en la gestión

privada predominan emociones de carga sostenida: *desgaste, tensión, cansancio y soledad*. Conducir una escuela primaria privada se describe, desde lo emocional, como una experiencia de alta responsabilidad y compromiso que se transita con escaso acompañamiento.

Secundaria es el nivel con mayor diversidad emocional del relevamiento y el que presenta los contrastes más marcados. En la gestión pública el conjunto se despliega en toda su amplitud. Es el único segmento donde aparecen *motivación, pasión, placer e inspiración*, lo que muestra que para algunos directivos el rol tiene una dimensión vocacional intensa y genuina. Y es también el único donde aparecen *supervivencia, desborde y miedo*. En la misma secundaria pública conviven quienes encuentran en el rol una fuente de inspiración y quienes lo describen como una experiencia de *supervivencia*. Asimismo, en la gestión privada, el mapa es más acotado y muestra un equilibrio entre *compromiso y satisfacción* de un lado, y *frustración, tristeza y cansancio* del otro.

4 Imaginar hacer: propuestas y miradas al sistema

A lo largo del relevamiento, los directivos no solo describieron las condiciones en que ejercen su rol. También imaginaron cómo transformarlas. Sus propuestas emergen de la experiencia acumulada con una mirada propositiva y situada, construida desde el conocimiento profundo de lo que una escuela necesita para funcionar mejor y de lo que un directivo necesita para conducirla con mayor potencia y mayor sostén. Las respuestas construyen una agenda común que atraviesa niveles, jurisdicciones y tipos de gestión.

 **Reducir la sobrecarga administrativa:** La reducción de la sobrecarga administrativa es la propuesta que aparece con mayor frecuencia y contundencia en el relevamiento. Los directivos la formulan con una precisión notable y apuntan a transformaciones concretas: simplificar los circuitos administrativos eliminando la duplicación de registros en papel y digital, incorporar personal de apoyo para tareas operativas, calendarizar de manera realista las demandas externas evitando superposiciones y priorizar explícitamente el tiempo destinado al acompañamiento pedagógico. Varios directivos señalan también la necesidad de reducir la cantidad de líneas de acción que llegan desde las políticas provinciales, apostando a pocas iniciativas bien acompañadas antes que a una multiplicación de programas que recaen sobre las instituciones sin el soporte necesario para implementarlos. La propuesta de fondo es clara: garantizar tiempos institucionales protegidos para el liderazgo pedagógico, devolviendo al centro de la agenda directiva lo que le es más propio.

“Si pudiera hacer una sugerencia concreta al sistema educativo para potenciar el rol directivo, plantearía la necesidad de reducir la sobrecarga administrativa para recentrar la tarea en lo pedagógico. En la práctica cotidiana, gran parte del tiempo directivo se destina a responder requerimientos burocráticos, completar informes y atender urgencias operativas que, si bien son necesarias, terminan desplazando el eje central del rol: acompañar la enseñanza y mejorar los aprendizajes. Por eso, considero clave que el sistema genere condiciones reales de tiempo y organización para que los equipos directivos puedan ejercer un liderazgo pedagógico efectivo.” (Dirección de Inicial pública, provincia de Córdoba).

“Una sugerencia concreta sería: reducir la carga administrativa del rol directivo. Esto permitiría que el directivo recupere tiempo y foco para ejercer su función principal: el liderazgo pedagógico. Calendarización realista de demandas externas, evitando superposiciones. Priorización institucional explícita del tiempo destinado al acompañamiento pedagógico (observación de clases, reuniones con docentes, análisis de aprendizajes).” (Dirección de primaria privada, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

“No dedicar tanto tiempo en los papeles e informes que solo desgastan y no se ve un cambio significativo en la educación.” (Dirección de primaria privada, provincia de Tucumán).

“Sería fundamental reducir la carga administrativa para que el rol directivo pueda centrarse en lo pedagógico”. (Dirección de primaria pública, provincia de Tucumán).

“Garantizar tiempos institucionales protegidos y no negociables para el liderazgo pedagógico. Menos urgencia administrativa, más tiempo institucional para liderar. Esa sola decisión transformaría la calidad del rol y la vida escolar.” (Dirección de secundaria privada, Santa Fe).

 **Formación y capacitación directiva:** Los directivos señalan la necesidad de construir un sistema de formación específico para el rol que vaya más allá de la acumulación de puntaje y que responda a las demandas reales del ejercicio cotidiano de la conducción. Las propuestas apuntan en una dirección precisa: una formación obligatoria y situada, que contemple los saberes técnicos y pedagógicos como también las dimensiones relacionales y psicológicas del cargo. Varios directivos

plantean que el acceso al rol debería requerir una habilitación específica, con validez temporal y renovación periódica, que acompañe los cambios de contexto y las nuevas demandas del sistema. La capacitación en servicio, situada en cada establecimiento y orientada a consolidar equipos de trabajo, aparece también como una necesidad concreta, junto con la incorporación de horas pagas para planificación y desarrollo profesional colectivo.

“Desarrollar un sistema de formación concreto y obligatorio para acceder a una habilitación y luego presentarse a un concurso que tenga en cuenta características personales y psicológicas.” (Dirección de primaria privada, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

“Debería de cursarse una especialización para el cargo con cierto tiempo de validez e ir renovando porque los escenarios cambian, la realidad tiene otras demandas.” (Dirección de secundaria pública, provincia de Entre Ríos).

“Tiempo para capacitaciones más reales y situadas en cada establecimiento para consolidar equipos de trabajo.” (Dirección de secundaria pública, provincia de Buenos Aires).

“Es importante que la capacitación de la gestión escolar y el rol directivo, responda a lo que expreso como realidad educativa. Se debe profundizar la profesionalización de los cuadros directivos, como formación docente continua y sustentada también, al uso de las nuevas tecnologías como herramientas necesarias en su justa medida” (Dirección de secundaria pública, provincia de Salta).

 **Equipo de apoyo y recursos:** La demanda de equipos de apoyo atraviesa el relevamiento con una fuerza que habla de instituciones que cargan con una multiplicidad de tareas para las que el personal disponible resulta insuficiente. Los directivos proponen la incorporación de más personas en las tareas administrativas, la creación de cargos de prosecretaría en escuelas que no los tienen, y la disponibilidad de equipos técnicos y profesionales que acompañen las problemáticas específicas de cada institución, incluyendo equipos de salud mental para estudiantes y docentes.

“Más personas en las tareas administrativas para evitar la sobrecarga de trabajo, que siempre termina repercutiendo en el rol directivo.” (Dirección de secundaria pública, provincia de Córdoba)

“Implementar concursos por proyectos de equipo y no solo por cargos individuales. Que la conducción sea vista como una unidad funcional con metas claras, donde se evalúe no solo el saber técnico, sino la capacidad de liderazgo ético y trabajo colaborativo.” (Dirección de secundaria pública, provincia de San Juan).

Una propuesta que aparece con particular fuerza es la de rediseñar los concursos de conducción para que evalúen proyectos de equipo y no solo cargos individuales, entendiendo la conducción como una unidad funcional con metas claras donde se valore el liderazgo ético y el trabajo colaborativo por encima de la mera acumulación de títulos y puntajes.

“Que cada directivo conforme su equipo justificando los perfiles elegidos y con una propuesta puntual para la institución.

Que el directivo no tenga que tener horas frente a clases, es agotador.” (Dirección de secundaria pública, provincia de Entre Ríos).

“Creo que es fundamental que, dentro de las capacidades de liderazgo y gestión del directivo, esté la capacidad de formar un buen equipo y poder delegar tareas y responsabilidades.” (Dirección de primaria privada, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

 **Acompañamiento a la dirección:** Los directivos describen el ejercicio del rol como una experiencia atravesada por la soledad. Las propuestas en este eje apuntan a construir sistemas reales de acompañamiento que sostengan a quienes conducen las instituciones: supervisores que actúen como mentores, equipos técnicos disponibles para situaciones complejas y espacios institucionalizados de escucha y reflexión. Lo que los directivos piden es sostén, la posibilidad de contar con otro que acompañe, que oriente y que reconozca la complejidad de lo que se está haciendo. Varios señalan también la necesidad de mayor autonomía en la toma de decisiones cotidianas, entendiendo que la confianza del sistema en quienes conducen las escuelas es en sí misma una forma de acompañamiento.

“El sistema educativo no responde a las demandas sociales actuales y no nos sentimos acompañados en el fortalecimiento de la gestión educativa...” (Dirección de secundaria pública, provincia del Chaco).

 **Trabajo en red con escuelas/directivos:** Una de las propuestas que aparece con mayor entusiasmo en el relevamiento es la de construir redes de directivos que permitan el intercambio de experiencias, la socialización de estrategias y el trabajo colaborativo sobre problemáticas comunes. Los directivos se-

ñalan que hoy esa dimensión colectiva del rol es escasa y que su desarrollo transformaría la manera en que se ejerce la conducción. Las propuestas van desde grupos de intercambio a escala nacional hasta espacios colectivos más locales, sostenidos en el tiempo y orientados a pensar juntos las situaciones que el trabajo cotidiano plantea. Lo que está en el fondo de esta demanda es la convicción de que el conocimiento que los directivos construyen en la práctica tiene un valor que todavía no se aprovecha suficientemente cuando permanece encerrado en cada institución.

“Grupos a nivel nacional para contactarnos y compartir experiencias vividas.” (Dirección de inicial pública, provincia de Salta).

“Creo que se deberían propiciar más espacios colectivos para compartir, para socializar otras maneras de ver y gestionar una institución.” (Dirección de secundaria pública, provincia de Salta).

“Que se genere una red de directivos que puedan pensar juntos en posibles soluciones a problemáticas comunes” (Dirección de secundaria pública, provincia de Santa Fe).

“Muchas veces se espera del equipo directivo respuestas inmediatas, certezas y resoluciones constantes, pero es necesario también habilitar espacios de duda, reflexión y acompañamiento entre pares. El directivo no debería estar solo: necesita redes, escucha y formación situada que contemple los desafíos reales del contexto en el que trabaja.” (Dirección de inicial pública, provincia de Córdoba).

 **Reconocimiento del rol:** Los directivos hablan de una revalorización que debería expresarse en condiciones concretas de

ejercicio: tiempos más humanos, distribución más equilibrada de las tareas, políticas que sostengan y protejan la figura de quienes conducen las instituciones. Señalan que hoy cualquiera puede juzgar o cuestionar al directivo sin que el sistema provea mecanismos reales de resguardo, y que esa desprotección tiene consecuencias sobre la motivación y sobre la capacidad de sostener el rol con la presencia y la energía que requiere. Cuidar a quienes conducen las instituciones, dicen los directivos, es también una forma de cuidar la educación.

“Reconocimiento de la profesión, del valor del rol. Tanto desde la profesionalización de la tarea que acompaña a todas las trayectorias, como a través de formaciones enriquecedoras (no de mero puntaje sin cambios o grandes modificaciones). Hoy en día cualquiera ensucia o juzga, y no hay un sistema real que se encargue de preservar la figura, los sueldos. “(Dirección de primaria privada, provincia de Buenos Aires).

“Asimismo, creo fundamental revalorizar el rol, no solo desde el discurso, sino en las condiciones concretas en las que se ejerce. Cuidar a quienes conducen las instituciones también es una forma de cuidar la educación. Esto implica pensar en tiempos más humanos, en una distribución más equilibrada de las tareas y en políticas que sostengan y reconozcan el esfuerzo cotidiano.” (Dirección de inicial pública, provincia de Córdoba).

Este relevamiento presenta cómo los directivos encuentran palabras precisas para nombrar lo que viven y para imaginar cómo transformar lo que existe. Esa capacidad propositiva habla de un colectivo que conoce el problema desde adentro, que lo piensa con profundidad y que tiene mucho para aportar a la conversación colectiva sobre cómo fortalecer la

educación. El saber hacer, el poder hacer, el ser y el imaginar hacer se sostienen mutuamente. Comprender esa interdependencia es la condición para pensar políticas que lleguen donde realmente importa. Los directivos saben lo que necesitan y saben lo que pueden dar cuando cuentan con las condiciones para hacerlo.

Segundo relevamiento ADIESPU - Uruguay

La asociación de directores de educación secundaria pública de Uruguay (ADIESPU) realizó un relevamiento entre sus integrantes que generosamente nos han cedido para incrementar esas voces de los directores expresando sus miradas sobre la propia profesión en la dirección de centros educativos.

Agradecemos muy especialmente a los colegas de ADIESPU la cesión de este informe que reproducimos parcial pero literalmente para sumar evidencia a nuestro propio documento.

En palabra de los directores

En el marco del IV Encuentro de Directores de la Asociación de directores de la Educación Secundaria Pública del Uruguay (ADIESPU), realizado en junio del año 2022 a partir de disparadores trabajados con el experto Bernardo Blejmar, surgió la necesidad de plantear que quienes están al frente de los equipos de dirección de los centros educativos del Uruguay necesitan tener y expresar su propia voz.

Es así, como la Comisión Directiva de ADIESPU⁶² a través de un formulario de Google, hizo llegar a todos los directores asociados y a aquellos que no lo están también, preguntas que invitaron a expresarse. La pregunta disparadora fue: *¿Cómo ser director y no morir en el intento?*

A partir de esa pregunta abierta, se realizaron otras tres preguntas concretas (de las que recogemos dos de ellas)

■ ¿Qué competencias o capacidades debemos desarrollar las/los directores para gestionar de la mejor forma los centros educativos?

■ ¿Qué condiciones son necesarias para que realicemos una buena gestión?

Las respuestas fueron sistematizadas por un equipo voluntario integrante de ADIESPU, en primer término, trabajando en duplas, por pregunta, para luego integrarlas en este único documento, con las principales ideas, principios, apreciaciones y sentimientos, acerca de lo que significa e implica conducir los centros educativos uruguayos, en la actual sociedad.

¿Qué competencias o capacidades debemos desarrollar las/los directores para gestionar de la mejor forma los centros educativos?

Agrupamos estas capacidades o competencias en seis categorías que, aunque en algún punto se solapen, organizan las ideas propuestas:

62 Leticia Rebuffo, Ana Lopater, Virginia Piedra Cueva, Mónica Díaz, Marianella Furtado, Liliana Abreu, Gloria Tejera.

1. Organizar y gestionar situaciones de aprendizajes y la propia formación.
2. Promover el trabajo en equipo y la implicación de los padres y de la comunidad.
3. Usar las nuevas tecnologías y los datos con sentido pedagógico.
4. Atender los deberes y dilemas éticos de la profesión con énfasis en el desarrollo de habilidades emocionales.
5. Gestionar las transformaciones.
6. Desarrollar la capacidad de liderazgo.

1 Organizar y gestionar situaciones de aprendizajes y la propia formación:

En este grupo de capacidades o competencias que necesitamos para gestionar de la mejor forma los centros educativos fueron mencionadas aquellas que nos permiten:

- diseñar planificaciones estratégicas,
- fomentar la creatividad y el profesionalismo de todos los integrantes del centro educativo,
- administrar y gestionar en forma integral, donde no solamente se logren los propósitos de la organización que dirigimos, sino que se habiliten capacidades y creatividades en función del aprendizaje de los estudiantes y de los docentes;

- promover una relación potente entre la docencia, la investigación y extensión pedagógica real, que parta de la proactividad de los integrantes del centro
- cuidar la propia actualización profesional en forma permanente
- apoyar al equipo docente, potenciar el crecimiento de los miembros del equipo, reflexionar en forma constante sobre nuestras prácticas, formar verdaderas comunidades profesionales de aprendizaje,
- atender procesos de inclusión y a la protección de las trayectorias, desde una visión centrada en la superación personal- académico del estudiante.
- trabajar en equipo e implicar a los padres y a la comunidad.

2 Promover el trabajo en equipo y la implicación de los padres y de la comunidad.

Este segundo grupo de competencias que necesitamos para gestionar de la mejor forma los centros educativos comprende capacidades que permiten:

- dialogar sinceramente con todos los actores de la comunidad educativa, fomentando su participación, valorándolos y empoderándolos, en un trabajo colaborativo donde se toman decisiones en equipo,
- asegurar la apertura del centro a las familias y a la comunidad, trabajar en red con los centros educativos de la zona, con organizaciones de la sociedad civil, universidades e institucio-

nes culturales, comprometiendo a la comunidad educativa con el territorio,

- promover un clima de convivencia armonioso y vínculos saludables.

3 Utilizar las nuevas tecnologías y los datos con sentido pedagógico

En este grupo se resaltan las capacidades para:

- gestionar la comunicación organizacional y las herramientas digitales,

- usar lo digital y los datos generados en el centro para jerarquizar lo pedagógico.

4 Atender los deberes y dilemas éticos de la profesión con énfasis en el desarrollo de habilidades emocionales.

Se enumeran las siguientes capacidades:

- promover visiones compartidas basadas en valores y ética, y en el respeto al derecho a la educación,

- comunicarnos en forma fluida, con empatía, en forma asertiva, con escucha activa y capacidad de diálogo,

- atender todas las situaciones, con capacidad de negociación, paciencia, perseverancia, ecuanimidad, donde se pone en juego la inteligencia emocional, el autocontrol,

- apuntar al bienestar de todos los actores de la comunidad (incluidos los directores) donde el eje transversal son las emociones,
- desarrollar un rol activo fuera del escritorio, observar y percibir lo que está sucediendo en la institución, lograr objetividad,
- motivar, desde el dinamismo, la creatividad, la flexibilidad,
- tener claro los objetivos, tomar decisiones para concretar acciones pertinentes y capacidad resolutive frente a problemas y situaciones diversas,
- lograr y promover el sentido de pertenencia,
- apuntar a ser organizado, reflexivo, equilibrado, crítico, responsable, asumiendo con seriedad y compromiso la tarea, con coherencia y paciencia,
- lograr el apoyo de los actores jerárquicamente superiores.

5 Gestionar las transformaciones

Se incluyen capacidades para:

- impulsar cambios y comprometer a los integrantes del centro,
- armar un proyecto de trabajo adecuado a la comunidad institucional,
- generar proyectos de mejora.

6 Desarrollar la capacidad de liderazgo

Aunque implícitas en capacidades ya mencionadas, se nombraron explícitamente las competencias o capacidades que, en forma más amplia, permiten:

- liderar pedagógicamente al centro educativo,
- liderar en forma distribuida,
- liderar siendo estrategas y operadores.

Conclusiones

Las respuestas a esta pregunta dan cuenta del abanico de tareas que implican a los roles de dirección en la sociedad actual, con una marcada tendencia resaltar lo emocional y un énfasis en el trabajo en equipo y en la profesionalización para ejercer el cargo.

Las respuestas que más se reiteran tienen que ver con las capacidades que hacen a la persona que dirige el centro para trabajar con las comunidades educativas. Quienes lideran, además de contar con capacidades profesionales, necesitan estar dotados de capacidades emocionales que le permitan sostener el equilibrio del centro educativo y realizan un fuerte trabajo en equipo.

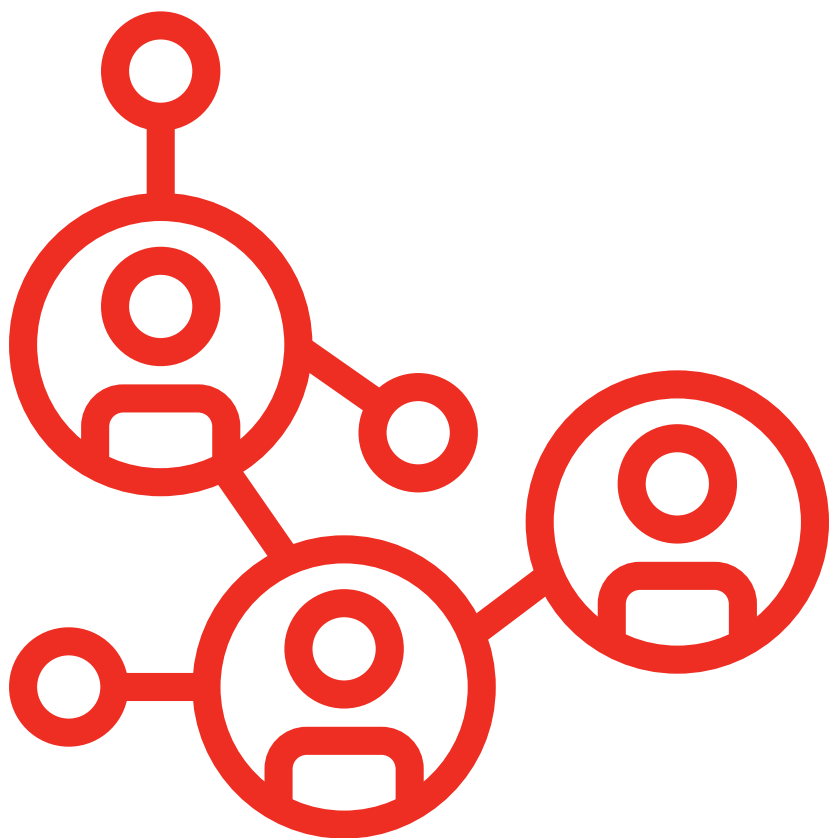
¿Qué condiciones son necesarias para que realicemos una buena gestión?

Basados en los principios de transitar nuestra tarea pedagógica con coherencia, competencia, compromiso, flexibilidad, empatía,

capacidad de diálogo y trabajo en equipo, consideramos imprescindible para desempeñar nuestra labor como directivos:

- 1 Acceso a la formación permanente de los directivos**, así como de toda la comunidad educativa, vale decir: subdirectores, secretarios, adscriptos, administrativos y auxiliares. Esto se destaca dado que las transformaciones de la sociedad exigen una dinámica de actualización permanente en todos los ámbitos donde el centro de la tarea sean las y los estudiantes. Ello requiere oportunidades reales de formación permanente y de acceso a cursar posgrados.
- 2 Estabilidad de al menos cuatro años de los cuerpos docentes**, de modo de habilitar la elaboración de proyectos de centro, desde el análisis situado para su planificación, ejecución y evaluación, en un proceso consensuado. Exige espacio y tiempo para el diálogo, el intercambio y la reflexión.
- 3 Docentes con horas pagas para tareas extra-áulicas**, para el trabajo colectivo de diagnóstico, planificación, autoevaluación, acompañamiento a estudiantes, trabajo con las familias y la comunidad. En algunos países llega a ser un 40% de la carga horaria total del docente. Sin tiempo para el pensamiento colectivo, para elaborar proyectos de trabajo conjunto, en función del contexto y las necesidades educativas de sus estudiantes, no es posible el trabajo y el desarrollo profesional. Tampoco lograr centros educativos en los que sea posible generar sentido de pertenencia, identidad, motivación, buen clima laboral, como también cumplir con tareas de apoyo y de tutorías a los estudiantes. Todo ello exige presencia, con tiempos y docentes estables.

- 4 Remuneraciones acordes a las responsabilidades** asumidas tanto por parte de los directivos como de los docentes.
- 5 Centros educativos con infraestructura y mantenimiento**, que sean adecuados a las transformaciones del siglo XXI, con equipamientos informáticos actualizados y con adecuado mantenimiento.
- 6 Mayor autonomía de los centros** desde el punto de vista pedagógico, administrativo y presupuestal.
- 7 Mayor apoyo pedagógico y menos ejercicio de control**, por parte de las inspecciones, para poder acompañar procesos de transformación de manera colaborativa.
- 8 Mayor reconocimiento** hacia quienes abordan la tarea de dirigir los centros de enseñanza, pues son quienes están en el día a día en el territorio, junto a los estudiantes, los docentes y sus familias buscando mejorar la calidad de los aprendizajes.



4

Doce pistas para el desarrollo del directivo-actor y sujeto de la gestión

“...Solo este lenguaje rápido y directo revela una eficacia operativa adecuada al momento actual. las opiniones son al gigantesco aparato de la vida social lo que el aceite es a las máquinas. nadie se coloca frente a una turbina y la inunda de lubricante. se echan unas cuantas gotas en roblones y juntas ocultas que es preciso conocer,”

Walter Benjamín, CALLE DE DIRECCIÓN ÚNICA, 1928.

La intención de este capítulo es recoger las lecciones que nos han dejado las experiencias nacionales e internacionales, así como escuchar la voz de los protagonistas, como también nuestras propias reflexiones en el tema, y proponer una serie de pistas para potenciar el desempeño del rol directivo en nuestras organizaciones educativas. Estas pistas (mis "gotas ") no pretenden ser un plan acabado que integre necesariamente la complejidad de todo proceso de cambio y transformación sino insumos, dispositivos semilla, para la reflexión colectiva de los actores involucrados en la gestión educativa y los decisores de políticas públicas.

El propósito se ancla en la factibilidad de cambios que sin pretender constituirse en complejas plataformas de cambios estructurales puedan pavimentar los caminos de una consistente transición de mejora gestional para nuestros directivos. Si aprobara el examen de utilidad y posibilidad, sería interesante incluir estas pistas como guía de acción para comenzar a probar, explorar un campo que merece ser transitado con aquello de *hacer* y en todo caso "equivocarse rápido y barato" para aprender y volver a hacer.

Me es muy claro que estos dispositivos semillas merecen un análisis de viabilidad más fino que reconozca la complejidad de los cambios a efectuar para operarlos en una gestión efectiva y sustentable, pero me anima su formulación en contar con un guion claro y concreto, obviamente incompleto y mejorable, para que la *idea* mute en *acto*.

Parece haber un acuerdo muy extendido de hacer cambios en los sistemas educativos que puedan alinearse con los actuales desafíos contextuales, los comparto, aunque en mi mirada solo podremos avanzar si antes reconocemos, priorizamos,

desarrollamos a aquellos que son los verdaderos hacedores de cualquier gesto educativo: los docentes, los directores de nuestras escuelas.

En la conocida ley de Pareto el 20% de los componentes de cualquier fenómeno potencia el 80% de los resultados, y viceversa, el 80% de dichos componentes solo puede obtener el 20% de logros. En nuestra nómina de acciones por impulsar, cambiar, desarrollar ese 20% de las cuantitativas dimensiones que hacen al fenómeno educativo está constituido por los educadores que seguro pueden producir el 80% del impacto que buscamos. No es gasto, es pura y ética inversión de cambio.

En momentos de emergencia de oscuros revisionismo acerca del valor de la escuela, de estigmatización de nuestros educadores, vale el esfuerzo de pensar y hacer con ellos.

Las Pistas

Inicio. Base higienica

Salarios dignos y equitativos.

Infraestructura edilicia, materiales y conectividad adecuada.

Formación

1 Programa de formación directiva

Atendiendo a la especificidad de un rol que escapa de la experiencia docente y si se instala en la capacidad de gobierno del centro educativo. Esta formación se transitaría como requisito previo a la postulación a cargos directivos y solo con su acreditación podría candidatarse a dichos cargos. La idea

es que responda a un proyecto de interés vocacional del educador por asumir roles de conducción.

La formación incluiría tres dimensiones:

■ **“El aula”** para el trabajo conceptual, teórico, pedagógico, normativo, administrativo;

■ **“El gimnasio”** donde entrenar habilidades, destrezas (competencia emocional, construcción y vivencia de equipos, de colectivos, gestión de conflictos, habilidades conversacionales, conducción de reuniones, toma de decisiones, etcétera). Junto con otras habilidades tecnológicas: navegación de redes, inteligencia artificial, ecosistemas de juegos, etcétera;

■ **“El espejo”** como entrenamientos y experiencias de dar y recibir retroalimentación de perfiles subjetivos, comportamentales, de re-conocimiento y propuesta de continuo desarrollo profesional.

La sugerencia es que esta formación se haga también compartiendo escenarios que articulen con otras comunidades profesionales (universitarias, artísticas, laborales que abran espacios de mundos diferentes del mundo educativo).

2 La selección de directivos

En la puedan que puedan participar paneles de colegas y miembros de la comunidad educativa. Podría incluir las referencias de lo transitado en la formación profesional citada, más allá de la presentación de proyectos que aludan a la escuela o centro elegido o designado para la ocupación del cargo.

Tal vez haya que limitar solo a diez años el ejercicio de la docencia que califique para las candidaturas, buscando ampliar el espectro de edades para la ocupación de cargos.

Trayecto profesional

3 Comunidad de práctica directiva

En la idea de contención, soporte y estimulación para la tarea sería importante crear comunidades de práctica profesional.

En agrupamientos de seis a ocho directores, tal vez de zonas aledañas se realizarían encuentros periódicos en cada escuela de los colegas para apoyar proyectos, analizar dificultades y compartir experiencias.

La confidencialidad sería un eje central de este dispositivo. Cabe recordar que el aprendizaje entre pares es uno de los más potentes canales de desarrollo profesional, así como el reconocimiento por el arte que pueden hacer los compañeros es un generador de energía excepcional, la comunidad de práctica profesional “hackearía” ese mantra tan repetido acerca de la soledad del cargo.

4 Año sabático. La primera pregunta es: ¿por qué no?

La respuesta que atraviesa los tiempos: si piensa que la educación es cara, pruebe con la ignorancia. Tanto para los docentes como para los directivos, la exposición continua, las tensiones que deben gestionar, el desgaste del conocimiento, la declinación del deseo en el pasaje del tiempo pueden encontrar una fuente de mitigación que renueve saberes, experiencias, aprendizajes y, por qué no, motivación y energías.

No se trata de un descanso pasivo (aunque si pueda darse) sino la posibilidad de llevar una tarea de aprendizaje, un proyecto de investigación, una exploración de experiencias en sitios diferentes. La posibilidad de documentar experiencias y producir materiales, etcétera. ¿Será un año? ¿podremos comenzar con seis meses? Iniciemos la experiencia y ajustémosla en la práctica.

5 Autonomía de gestión

Lo hemos relevado en la experiencia internacional: la tendencia es a alojar en cada centro educativo un nivel cada vez mayor de discrecionalidad en la gestión. Que permita alinear en base a la comunidad específica con la que trabaja los contenidos pedagógicos, más allá de los *mínimos* acordados a nivel nacional.

Es un trabajo colectivo del director con el equipo docente, las familias e incluso, donde lo amerite, con los propios estudiantes.

La supervisión puede y debe ser un aliado en esa construcción de la escuela considerando los recursos existentes también en la comunidad que habita.

La autonomía ensancha la discrecionalidad y al mismo tiempo incrementa la *responsHabilidad* por dar cuenta de los caminos adoptados.

6 Elección de educadores para armar equipo

Sin duda un dilema a problematizar, la aceptada estabilidad laboral que permita la tranquilidad de la tarea en la escuela de gestión

pública y la necesaria apertura para que un director que tiene que hacerse cargo de los resultados de su conducción pueda elegir al equipo de educadores con los que va a lograr dichos propósitos es un tema que merece ponerse sobre la mesa de las decisiones.

La posibilidad de elegir y tener palabra en su desafectación para un director amplía su responsabilidad y también puede constituirse en defecto si no se la ejerce con seriedad discrecional.

Esta pista-semilla, en mi opinión, debe ser trabajada y puesta en gradual exploración para su implementación. Es sin duda un componente ineludible de la llamada autonomía de gestión.

7 Participación en la elaboración de políticas públicas educativas

Es responsabilidad de los eventuales gobernantes elegidos por el voto popular la formulación y declaración de las políticas públicas que orienten el sistema. Sin embargo, sería un requerimiento de legitimidad, como ya existe en varias experiencias locales, la participación **activa** en su etapa de gestación de los directores escolares como participantes clave que llevan la voz del territorio a los escritorios ministeriales, no solo para **escuchar las decisiones ya tomadas, sino también para intervenir en las conversaciones previas.**

8 Continuidad de la gestión directiva y docente

No hay horizonte de proyecto educativo que tenga una duración menor a cinco, seis años (¿los seis o siete años de una cohorte en el caso de primaria?). Lo cierto es que la continuidad y maduración de dicho proyecto es requisito para acompañar su gestión. De ahí que el tiempo mínimo de gestión de

un director al frente de la escuela no debería ser menor a esos tiempos: obviamente no solo sería deseable sino requerido que el mismo tiempo de estabilidad sea compartido por su equipo de educadores. Tal vez sea saludable que, al cabo de ese periodo, pueda rotar hacia otra asignación como modo de abrir nuevas alternativas en esa institución y asumir nuevos desafíos profesionales para el mismo director.

Sobre la base de un documento de apreciación diagnóstica y propuesta de gestión de desarrollo institucional y de propósitos en la mejora del aprendizaje diseñado por el equipo de conducción, sería importante el establecimiento de hitos de devolución y evaluación de la gestión que permitan ir repensándola y como también sus necesarias reorientaciones.

La participación en este dispositivo del sí mismo, colegas, docentes, familias en un modelo gradual y co-construido puede ser una práctica que no solo refleje la actuación de la dirección sino la contribución de todos los integrantes de la comunidad educativa.

9 Actualización recurrente y amplia en la gestión

La idea de la formación permanente está en el centro de esta idea semilla con algún componente a subrayar.

Puede haber instancias generales provistas por el sistema, pero deberían incorporarse:

1. Instancias específicas que aluden a las requeridas por el director en su carácter de singularidad según sus propias necesidades o sugeridas por la retroalimentación recibida externamente.

2. Amplias, excediendo el espacio educativo y adentrándose en campos como el arte, el deporte, las ciencias, la tecnología incluso el mundo de las organizaciones productivas. Se trata de ampliar la comunidad lingüística educativa y que pueda acompañar los mundos por habitar de sus mismos estudiantes.

10 El sistema de apoyo profesional externo

El director se hace cargo *del* todo, pero no *de* todo. Necesita, requiere equipos de asistencia externa que en sus especialidades agreguen alternativas de acción, conocimientos, habilidades al equipo interno de la escuela. Al mismo tiempo pueden ser un excelente recurso para dejar capacidad instalada en el centro educativo.

La idoneidad de los profesionales de ayuda y asesoramiento, la disposición y accesibilidad en tiempo y oportunidad, la cantidad de estos, la calidad relacional, estarán entre los atributos que merecen desplegarse a la hora de pensar su puesta en acto.

Un agregado para pensar: la idea de que cada director pueda, si así lo requiriera un tutor, *coach* o como se lo designe, con quien periódicamente y en acuerdo de confidencialidad pueda plantear y trabajar sus brechas de desempeño, sus dificultades subjetivas, sus preguntas en el ánimo de arribar a sus propios pensamientos y acciones de mejora.

11 Pedido explícito a los funcionarios y políticos del sistema educativo

Podrían:

- a. ¿Disminuir sustancialmente la carga administrativa?
- b. ¿Eliminar requerimientos de documentos complejos?
- c. ¿Racionalizar las demandas constantes de información, muchas veces duplicadas?
- d. ¿Evitar el reclamo de asistencia a reuniones y eventos que puedan no tener un valor sustantivo?

Me consta que muchos lo están intentando, bienvenidos. Si ampliamos esta movida habremos dado un paso hacia la construcción de confianza que, siempre va más allá del mero control y además se daría un paso enorme para eso de lograr:

Más tiempo para educación, menos tiempo para administración;

Más tiempo para las personas, menos tiempo para los "papeles" (*incluso* electrónicos);

Más tiempo para pensar, conversar, menos tiempo para correr;

Más tiempo para tener tiempo "*y un rato más*"



Notas finales

En un mar de incertidumbres, algunas islas de certezas.

La Educación no es solo un tema de educadores.

La Educación debería estar en la agenda prioritaria de una sociedad, lo que, salvo en situaciones de quiebre particular, no está sucediendo.

La Educación debería estar en la agenda prioritaria de un Estado, reflejado en la formulación, financiamiento y gestión de sus políticas públicas, lo que en Argentina de hoy *no* está sucediendo.

La Educación, sí está en la agenda prioritaria de la mayoría de nuestros educadores, más allá de las dificultades a las que se enfrentan todos los días para hacer su tarea.

No se trata de la pasiva espera de que algo cambie, sí de mantener la esperanza como motor y las acciones necesarias para que las cosas realmente *sucedan*.



XVII Foro Latinoamericano de Educación

El Foro Latinoamericano de Educación, organizado por la Fundación Santillana Argentina con el patrocinio de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), es un espacio para reflexionar y debatir acerca de la situación actual del sistema educativo, las políticas y los desafíos pedagógicos.

Los temas seleccionados cada año y la presencia de destacados especialistas han convertido al Foro en un evento académico de calidad que convoca a importantes profesionales del área, autoridades y referentes de la educación, la ciencia y la tecnología a nivel nacional, regional e internacional.

Se realiza desde 2005 y para cada edición se propone un tema específico como eje de debate.

Los libros digitales de las distintas versiones se pueden descargar desde www.fundacionsantillana.com

DOCUMENTOS BÁSICOS DEL FORO

- I. **Pactos educativos: difíciles pero necesarios.**
Juan Carlos Tedesco
- II. **La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad.** Claudia Jacinto
- III. **Palabras cruzadas. Profesores y alumnos opinan sobre la escuela secundaria.** Inés Dussel
- IV. **Aprender y enseñar ciencias: del laboratorio al aula y viceversa.** Diego Golombek
- V. **Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios.**
Álvaro Marchesi

- VI. **Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital.**
Inés Dussel / Luis Alberto Quevedo
- VII. **Aprender y enseñar en la cultura digital.**
Inés Dussel
- VIII. **Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación.** Flavia Terigi
- IX. **La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones.**
Myriam Southwell
- X. **La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes.** Margarita Poggi
- XI. **Educar mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia.** Melina Furman
- XII. **Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales.** Axel Rivas
- XIII. **Habilidades del siglo ^{XXI}. Cuando el futuro es hoy.** Mariana Maggio
- XIV. **Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo ^{XXI}.**
Lila Pinto
- XV. **Polímatas. El perfil antidisciplinario del trabajador del futuro.**
Alejandro Piscitelli
- XVI. **Tensiones y horizontes educativos en tiempos de cambio: ¿y si la secundaria fuera distinta?**
Rebeca Anijovich / Graciela Cappelletti



XVII Foro Latinoamericano de Educación

Bernardo Blejmar

Colaboran: Paula Coto – Julián Blejmar

Dirigir una escuela hoy es habitar la incertidumbre, la confusión *hackea* las decisiones a tomar, lo importante, lo urgente, lo pedagógico, los recursos, las familias, las violencias. Entre lo que las comunidades esperan y lo que la escuela puede o debe dar.

Muchos directivos sienten que las reglas del juego cambiaron y que las nuevas revisten una extraña opacidad que descoloca las amarras conceptuales en las que se sostenían hasta hoy. La ansiedad y la perplejidad empujan muchas veces la búsqueda de repuestas claras y evidentes que neutralicen la complejidad. Sin embargo, esta complejidad no es una anomalía sino el escenario donde se dirimen y se dirimirán nuestras acciones; la complejidad no es un adjetivo, es un sustantivo, simplemente es.

Este documento reconoce años de acompañar directivos, conversar con ellos, los que enfrentan diariamente la tensión entre los proyectos institucionales, la gestión cotidiana y los perfiles profundamente humanos que atraviesan toda gestión. Porque toda gestión no es solo una cuestión técnica sino profundamente humana, política, ética y relacional que se hace CON otros, no *a pesar* de otros ni *sin* otros.

Bernardo Blejmar