

La educación en debate

#38

marzo
2016

Suplemento

unipe: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES

¿Cuál es el rol de un director de escuela?

por Leandro Bottinelli*

Desde hace por lo menos dos décadas, las directoras de escuela son el eje de diversos debates educativos. Una renovada conciencia sobre el carácter estratégico de su función ha contribuido al desarrollo de las políticas, las investigaciones, las ofertas de formación y los discursos que hacen foco en los directores. Los funcionarios ministeriales ven en ellos a los actores clave para la exitosa implementación de las políticas educativas en las instituciones escolares. Los estudios basados en pruebas estandarizadas a los alumnos han puesto en evidencia la importante contribución que tiene el trabajo directivo en los resultados de aprendizaje. Desde otra perspectiva, también resulta de interés apuntar la creciente importancia que los padres de los alumnos conceden a las capacidades, al estilo y a la apertura del director de la escuela de sus hijos, una consideración relevante tanto en las escuelas privadas, como en las públicas.

En el país hay más de 30 mil directoras o directoras de escuelas. Es un colectivo extenso y heterogéneo ya que la función asume especificidades según el sector de gestión de la escuela (estatal, privada, social), el nivel de enseñanza (inicial, primaria, secundaria o superior) o la modalidad (jóvenes y adultos, especial, etc.) (1). Según un informe de OREALC-UNESCO, en Argentina la dirección escolar está mucho más feminizada que en otros países de la región, con ejemplos extremos como México o Ecuador donde las mujeres representan menos de la mitad de los directivos. Aquí, el 83% de las direcciones las ocupan ellas, una proporción muy similar a la que se observa en el conjunto de la docencia en nuestro país (2).

La mayoría de los directores tiene más de quince años de antigüedad en la docencia, un rasgo que se explica porque el acceso al cargo se produce, mayoritariamente, luego de desempeñarse bastante tiempo como docente frente a los alumnos. Es poco frecuente encontrar directivos con menos de diez años de antigüedad, aunque es una realidad en algunas áreas en las que no

existen aspirantes con suficiente trayectoria, o en el sector privado, debido a que la antigüedad en la docencia no es un requisito formal para acceder a la dirección.

¿Pedagógico o administrativo?

En un estudio sobre políticas de profesionalización dirigidas a directivos de escuelas, Florencia Mezzadra y Rocío Bilbao destacan diversas razones que explican el carácter estratégico que tiene el trabajo del director. Mencionan aspectos como su impacto en la motivación y las prácticas pedagógicas de los maestros; la determinación del clima general de la escuela, y la posible derivación de alumnos con dificultades de aprendizaje o disciplina hacia otras instituciones escolares, contribuyendo a reforzar los procesos de segregación educativa (3).

El estudio de OREALC-UNESCO resalta que en América Latina los directores tienden a dedicarse a una multiplicidad de tareas, entre las que predominan las de tipo administrativo que insumen hasta el 25% del tiempo laboral. El trabajo concluye, además, que los directivos de la región les destinan poco espacio a las actividades pedagógicas. En el caso de Argentina, los estatutos provinciales enumeran una multiplicidad de funciones que deben cumplir los directivos y que varían desde 33 en el caso de Jujuy hasta 65 en el de la provincia de Buenos Aires. Más allá de las diferencias en el rol directivo en cada provincia, en todas los estatutos establecen funciones de tipo administrativo, pedagógico y socio-educativo o socio-comunitario.

La función pedagógica refiere a los vínculos que los docentes y estudiantes construyen a través del conocimiento, los modelos didácticos, las teorías de enseñanza y aprendizaje. Las tareas que quedan incluidas en esta dimensión varían de acuerdo a la manera de entender lo pedagógico pero, en principio, podrían mencionarse las actividades de asesoramiento y orientación a los docentes de la escuela para la enseñanza o el dictado de clases, algo que resulta más frecuente en el nivel primario. Por otra parte, la dimensión socio-comunitaria o socio-

educativa puede involucrar aspectos como la alimentación de los alumnos, la salud y la relación con todos los actores de la comunidad que interactúan con la escuela. Entre lo administrativo, habitualmente se incluyen los formularios en los que se declaran datos para la estadística central; las planillas con resúmenes de asistencia y calificaciones de los estudiantes, o informes que deben elaborarse para la gestión cotidiana de la escuela o para elevar a autoridades como supervisores o directores de programas.

Un director se ocupa de garantizar las suplencias docentes; de supervisar las asistencias de los alumnos; de reunirse con los padres; de mediar en los conflictos entre estudiantes; de contener a los alumnos que están en riesgo de abandonar la escuela; de supervisar y contribuir con la formación de los docentes; de revisar planificaciones; de atender la resolución de problemas de infraestructura de la escuela; de articular con la supervisión... Son todas actividades características de la cotidianidad que marcan las dimensiones pedagógica, administrativa y socio-comunitaria de su trabajo. Pero además, es necesario concebir una cuarta dimensión que es de tipo política o político-pedagógica. Es un aspecto distinguible de lo meramente administrativo u organizacional y refiere a la forma en que el equipo directivo se apropia o resignifica las políticas educativas y promueve sus propias estrategias para involucrarse con los distintos tipos de programas o líneas de trabajo que se proponen desde los niveles de conducción de los sistemas educativos. Se trata de la dimensión más estratégica de la función directiva.

Equipos y estilos

En los espacios de formación, los directores expresan que la multiplicidad de tareas que tienen que desarrollar, en muchos casos, desbordan sus posibilidades, los recursos de los que disponen o que deben resolver situaciones para las que no los han preparado como, por ejemplo, algunas responsabilidades socio-comunitarias. En los casos de escuelas que cuentan con equipos

de conducción integrados por más de una persona, las diversas actividades son asumidas por un colectivo del que pueden ser parte una vicedirectora, un secretario, algunos docentes o integrantes del equipo de orientación escolar. De hecho, en la actualidad existe un amplio consenso respecto de que la dirección escolar debe concebirse en términos de un grupo de personas que asume las principales decisiones de la conducción de la institución.

También resulta necesario problematizar los distintos estilos de conducción de un establecimiento escolar. Llevado a un extremo, se podría pensar en liderazgos democráticos o autocráticos o, quizás, en términos menos contundentes, en formas de conducir más abiertas o más cerradas. La Ley de Educación Nacional de 2006 y distintas resoluciones del Consejo Federal de Educación señalan la necesidad de que los actores de la comunidad escolar participen en la toma de decisiones, considerando que son el director y el vice quienes ocupan el centro de ese circuito. Un reciente estudio de Sonia Hirschberg sobre los equipos directivos de escuelas secundarias de nuestro país pone en evidencia las limitaciones que existen en los establecimientos para avanzar hacia modelos de conducción más abiertos y participativos (4). Cómo generar, articular y graduar esa participación es tarea compleja para los equipos de conducción, pero necesaria no sólo para construir instituciones abiertas y democráticas, sino también por razones de orden práctico, relacionadas con dar mayor legitimidad a las decisiones y fortalecer el proceso de conducción institucional.

¿Dónde se aprende?

En las escuelas públicas, los directores acceden a sus cargos a través de concursos de antecedentes y oposición regulados por los estatutos provinciales, en los que se tienen en cuenta requisitos como la antigüedad, las capacitaciones y las evaluaciones de desempeño. A diferencia del acceso al cargo docente, los directores deben pasar por una instancia de oposición que, habitualmente, implica un examen teórico, un coloquio y una defensa oral de un trabajo. Podría decirse que en nuestro país hay poca formación de directores y lo que sí hay más es capacitación: cursos, trayectos o experiencias puntuales que los docentes realizan muchas veces en el marco de procesos de concursos para acceder a los cargos directivos.

La carrera de director toma como base fundamental el trabajo de docente de aula, algo que podría pensarse como una fortaleza por la profunda comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje que ello conlleva; pero también como una li- →



Anahí Roitman, *Magia 2*, 2006

→ mitación, cuando no media un trayecto de formación integral para ejercer la función. En una investigación realizada en la Universidad Pedagógica por Ingrid Sverdlick, Luciana Aguilar y Sofía Spanarelli (5) se analiza el camino desde el cargo de maestra hasta el de directora. El trabajo señala que el proceso está marcado por una intensa preparación autogestionada, en la que los futuros directores estudian mucho y se someten a distintas instancias de evaluación y exámenes. El camino del concurso es vivido con gran tensión y nerviosismo por parte de los participantes y no está exento, según señalaron algunos entrevistados, de decisiones que son consideradas arbitrarias y poco fundadas por parte de las autoridades o jurados y que se explicarían por la carencia de un sistema de preparación y evaluación con criterios claros.

Para una corriente de la literatura sobre el planeamiento educativo, el aspecto clave en la formación del director es el liderazgo, el cual se considera determinante para la instrumentación local de las reformas educativas impulsadas desde las oficinas centrales del sistema. Hay un sesgo tecnocrático y mecanicista en esta perspectiva que debe ser superado por una mirada que incorpore la dimensión política o político-pedagógica a la forma de comprender el rol directivo. Esta dimensión refiere a los modos en que el equipo de conducción interpreta las políticas educativas emanadas desde los niveles centrales a partir de una lectura compleja de su escuela, del contexto y de los actores que integran su comunidad, generando una apropiación de las políticas. El director es un agente estatal, en el sentido en que trabajan este concepto Sebastián Abad y Mariana Cantarelli, lo que significa que es una figura que está más allá de la de un líder o de alguien capaz de generar una visión para su grupo de trabajo (6). Esto implica que el director no instrumenta una decisión central de modo mecánico en la escuela, sino que la complementa a partir de una aplicación situada y orientada a la promoción y protección de derechos, siendo un vector central de esa tarea la búsqueda de la justicia educativa. Sin dudas que los directivos deben ser líderes capaces de trabajar por la calidad y aun la excelencia educativas; pero deben hacer y ser mucho más que eso, en la medida en que son quienes realizan una lectura compleja de las políticas educativas y las desarrollan

en el entramado social y cultural en que se inserta su institución. Al respecto, un documento del Ministerio de Educación de la Nación dirigido a los equipos directivos señala que el objetivo estratégico de la conducción escolar es generar condiciones para torcer posibles o previsibles destinos de fracaso escolar, que rompan caminos aparentemente prefijados por las determinaciones sociales y culturales (7).

Éste resulta un buen punto de partida para pensar la formación de los directores como algo más que la mera capaci-

tación, ya que supone la construcción de un conocimiento complejo de la realidad pedagógica, institucional y social. Existe una asimetría histórica en nuestro sistema educativo entre el amplio desarrollo de la formación de los docentes y la escasa importancia dada a la formación de los directores hasta épocas relativamente recientes. La reforma educativa impulsada durante la década del 90 comenzó a marcar un punto de inflexión y a dar mayor relevancia a la formación de directivos, aunque con un sesgo tecnocrático. Tam-

Y en una clase ocuparon los pupitres

por Bárbara Briscioli y Lina Lara*

En el aula reinaba el bullicio. Los estudiantes hacían chistes con mucha sorna e ironía entre ellos y hacia los docentes. Los del fondo actuaban como el prejuicio indica que actúan los del fondo. Y todos utilizaban las indirectas clásicas para pedir ayuda en la resolución de los ejercicios. A la hora de presentar la tarea, la mayoría se circunscribió a cumplir sólo con las actividades obligatorias, incluso muchos reconocieron que la realizaron a último momento, y una proporción importante solicitó prórroga por los motivos más variados. Nada demasiado sorprendente en una relación pedagógica cotidiana, si no fuera porque los que estaban sentados en los pupitres eran directores de instituciones escolares –la máxima autoridad en una escuela– que participaban de un espacio de formación continua.

La clase formó parte de la Diplomatura en Formación para Directores e Inspectores que se cursa en la UNIPE (1). Dentro de ella, el Seminario “Indicadores educativos para la conducción de instituciones escolares” (2) se presentó como una propuesta de trabajo, bajo la modalidad de taller, para el análisis e interpretación de información de estadística educativa de distintas fuentes. El objetivo de este seminario consistió en contribuir a que los supervisores y directores profundicen sus capacidades para trabajar con indicadores educativos, incorporándolos en

sus marcos de referencia y análisis de la realidad. Son ellos los que informan aunque, desafortunadamente, la gran cantidad de datos que se genera desde las escuelas no siempre es aprovechada en toda su potencialidad ni por los niveles de conducción de los sistemas educativos ni por los equipos directivos de las instituciones.

Cada uno de los cuatro encuentros se organizó de modo tal de no dar nada por sentado. Se planteó la conceptualización y el uso de indicadores con textos sencillos, y se presentaron diferentes informes con descripción y análisis de información estadística a modo de inspiración para interpretar los propios datos. El principal propósito consistió en que el seminario fuese útil para la tarea cotidiana, para que los indicadores construidos les permitieran detectar problemas y para poder, con el análisis realizado, delinear propuestas para transmitir al equipo docente.

Puede pensarse que el trabajo con los propios datos pudo haber generado momentos de ansiedad que llevaron a algunos directores a refugiarse en el lugar de alumno. Hasta podría concederse que el contenido los incomodaba (en cierto sentido, los llevaba –metafóricamente– a desnudarse) e incluso los hacía sentirse cuestionados, por cuanto remitía a la dinámica de las instituciones en las que ellos se encuentran al frente. No obstante, hubo una importante pro-

porción de trabajos finales totalmente originales. Únicos, en tanto presentaron datos relevantes y registrados en los últimos años por ellos mismos sobre la base de problemáticas propias y que en algunos casos podían ser estimadas o evaluadas en comparación con otras escuelas o con el promedio de la región o de la provincia.

También pueden destacarse las acaloradas discusiones que surgieron en los encuentros. Muchas de ellas giraron en torno a las dificultades que impone la matriz organizacional de la escuela secundaria para que todos los adolescentes y jóvenes puedan acceder, progresar y finalizar el Nivel y el modo en que la escuela puede colaborar para que los estudiantes logren avanzar –a sabiendas de y más allá de– las situaciones vitales complejas de cada sujeto, de las familias y de las comunidades. Otras discusiones se centraron en cómo otras modalidades (Educación de Adultos, por ejemplo) o programas vienen a reemplazar y/o a complementar a la “escuela común”, y si esto es más o menos justo en términos de derecho a la educación, en particular a que todos y todas puedan acceder a aprendizajes relevantes. Por último, pudimos comprobar las distintas perspectivas de supervisores y directores en las que se encarnan discursos con mayor o menor apego al “mandato de obligatoriedad” y la visualización de las posiciones de los demás actores del sistema educativo. ■

1. Felicitas Acosta, “El perfil de los directores de escuela en Argentina. Una revisión de los datos del Censo Nacional de Docentes 2004”, *Boletín Temas de la Educación* N° 8, Buenos Aires, DiNIECE, 2010.
2. *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*, Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO), Santiago de Chile, 2014.
3. Rocío Bilbao y Florencia Mezzadra, “Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización”, *Documento de trabajo* N° 58, Buenos Aires, CIPPEC, 2011.
4. Sonia Hirschberg, “La conducción de la escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad del nivel”, serie *La educación en debate* N° 18, DiNIECE, Buenos Aires, 2015.
5. Luciana Aguilar, Sofía Spanarelli e Ingrid Sverdlick, “De maestro/a a director/a: condiciones y contextos para la construcción del oficio”, *Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el territorio bonaerense*, Ana Pereyra (comp.), Gonnnet, UNIPE Editorial Universitaria, 2015.
6. Sebastián Abad y Mariana Cantarelli, *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales*, Hydra, Buenos Aires, 2012.
7. Margarita Marturet y otros, *El trabajo del director y el proyecto de escuela*, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2010.

*Integrante del Observatorio Educativo de la UNIPE.

1. Desarrollado en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”.
2. Equipo docente: Leandro Bottinelli, Lina Lara, Juan Rigal, Florencia Sourrouille, Melina Caderosso y Bárbara Briscioli.

*Docentes del Seminario “Indicadores educativos para la conducción de instituciones escolares”.

ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Nº 7 “LA COLINA” DE MONTE GRANDE

Un día en el trabajo de Segura

La jornada laboral del director de un establecimiento bonaerense con mil estudiantes parece agotadora. Debe atender los requerimientos de padres, estudiantes, docentes, proveedores y autoridades. Y tiene que ocuparse de las cuestiones administrativas, de infraestructura y sociales sin perder de vista sus responsabilidades pedagógicas.

por Diego Herrera*

El director Martín Segura llega a las 8.30 de un lunes a la Escuela de Educación Secundaria Nº 7 “La Colina”, en Monte Grande. La vicedirectora del turno mañana lo recibe con las novedades: le informa qué docentes, preceptores y auxiliares faltaron, y le avisa que el padre de un alumno estuvo hace un rato en la escuela para hablar con él: “Estaba preocupado por su rendimiento y por algunas cuestiones de conducta”, le informa. A continuación, Segura pasa por Secretaría, revisa una cartelera con el listado del personal con licencias y chequea que la información esté actualizada. Pide que llamen a un docente para ver si efectivamente le levantaron la licencia y va a reincorporarse al trabajo. Firma algunos papeles que hay que llevar a la sede de inspectores y al Consejo Escolar. Pasa por la cocina: allí los auxiliares le informan si hay algún problema de infraestructura o si algo no está funcionando. Si hay algún desperfecto, debe llamar al Consejo Escolar. En una escuela tan grande no es extraño que haya problemas con la luz, el gas, las mesas, las sillas; puede haber filtraciones, pérdidas en los baños; se extravían llaves o controles remotos.

La Colina tiene una matrícula de casi mil estudiantes. Entre docentes y no docentes, trabajan allí más de doscientas personas. Cada uno de los tres turnos cuenta con un vicedirector responsable con una dedicación de cuatro horas y media diarias. Martín Segura, desde 2012, es director titular de jornada completa –un cargo de ocho horas–. Los días jueves, para estar en contacto con la realidad del turno vespertino, entra a la escuela a las 13 y se retira a las 21.

La institución está ubicada en la periferia de Monte Grande. “Tenemos chicos de un barrio nuevo que se llama La Victoria. Cuando llueve no vienen. El colectivo llega hasta donde empieza el barrio –el final del asfalto– y después es todo tierra. No es un poquito de tierra, son lodazales”, describe Mabel Boeykens, vicedirectora del turno vespertino. En 1993, la escuela –fundada en 1989– se mudó al actual edificio. En ese momento la obra no estaba terminada. “El patio estaba descubierto. Se salía de las aulas o de la dirección y se veía el campo”, recuerda Boeykens. Recién

en 2003, luego de insistentes reclamos, se completó el establecimiento tal como estaba proyectado. En 2009 se anexo una nueva ala con más aulas.

La oficina donde conviven el director y las vicedirectoras se encuentra apenas se ingresa a la institución. Por allí desfilan estudiantes, preceptores, docentes y padres. “Es una Dirección de puertas abiertas –dice Segura–. Gran parte del tiempo se atienden diferentes demandas. Queda poco espacio para pensar en el proyecto pedagógico.” El contacto con la Preceptoría es constante. Si un docente falta, algún preceptor debe quedarse en el curso. Cuando el ausentismo docente es mayor, se agrupa a varios estudiantes en la sala de video. “Distribuir y organizar quién cubre cada lugar lleva mucho tiempo. No podemos dejar a los pibes solos. A veces la vice o yo nos quedamos en las aulas hasta que viene el profesor”, cuenta.

Planillas y planillas

Al comienzo de cada nuevo ciclo lectivo, Segura debe presentar unas planillas en las que vuelca la información pormenorizada de toda la planta orgánica funcional (POF) de la escuela. En el distrito, se discute con los gremios si se la aprueba. “Si la matrícula disminuye –explica el director– quizá hay que cerrar cursos; en cambio, si aumenta, pueden abrirse secciones y otorgarse más cargos.” Todos los meses se presenta el contralor: una planilla donde se cargan las inasistencias de todo el personal. Cada trimestre, junto a los boletines, hay que volcar las calificaciones en otra planilla. A principio de año también se completan, con información sobre la matrícula, unos cuadernillos que envía el Ministerio de Educación de la Nación.

Diariamente se confeccionan y firman libretas de Asignación Universal por Hijo, Progresar, constancias de alumno regular y de título en trámite. Una vez por mes, además, el director firma todos los remitos al proveedor que lleva las meriendas reforzadas para los estudiantes. “Para noviembre –agrega Segura– tengo que calificar a todo el personal de la escuela.” Los docentes completan un formulario denominado SET 4 y luego el directivo valida esa información de acuerdo con el desempeño de ca-

da docente: “Si el docente vino regularmente y justificó sus inasistencias, tiene 10. La mayoría tiene 10. Si ponés 9,66 sin ningún acta previa, el docente apela al tribunal de clasificación”.

“La realidad te supera. Te dan la llave, la clave de la alarma y, después, arreglate”, subraya el director Martín Segura.

Las salidas didácticas también demandan mucho trabajo. El director debe revisar la documentación del micro y las autorizaciones de los padres antes de elevar el permiso a la inspectora. Por otra parte, a La Colina asisten unos diez chicos que requieren el apoyo de una maestra. Para que esto suceda, el director debe firmar contratos de integración con la escuela especial que envía a la docente y con los padres de esos alumnos.

“Uno de los desafíos para la conducción es comprender que las tareas administrativas no están disociadas de las pedagógicas”, plantea Marcela Gallardo, inspectora del distrito de Ezeiza. “Para que un sistema funcione –opina– se requiere que la información circule, que pueda saberse qué matrícula se tiene, cuántos pibes se van, cuántos promueven y cuántos no.” Aunque la recolección de estos datos puede quitar tiempo para realizar otro tipo de tareas, Gallardo sostiene que ese trabajo no debe entenderse como un mero trámite: “Es un recurso que permite intervenir para que se produzca la enseñanza”.

Los directivos de La Colina encontraron mecanismos para que las tareas administrativas no absorban todas sus energías. “Es más que nada una cuestión de organización –afirma Segura–. Nosotros también tenemos dos secretarías, una prosecretaría y, más o menos, en el

sistema educativo de la Provincia están pautadas determinadas cosas para ciertos momentos del año. Entonces, uno se organiza en función de eso.” Y añade Boeykens: “También repartimos el trabajo administrativo con ayudantes de laboratorio. Por ejemplo, ellos se encargan de los informes de calificación. Entonces, tenemos tiempo para observar algunas clases y para otras tareas pedagógicas”. No obstante, reconoce: “Cuando hay mucha gente con licencia, no queda otra que repartirse esas tareas. En esos momentos se complica”.

Angélica Graciano, actual secretaria de Educación de la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE), fue directora de la Escuela de Recuperación Nº 8 de Caballito y supervisora escolar de la modalidad de Educación Especial. La sindicalista describe un escenario más complejo en la Ciudad de Buenos Aires: “La demanda administrativa sobre el equipo directivo es tremenda. Constantemente estás haciendo papeles de control y dejando constancia de lo que hiciste. Esa es una tensión que, aun hoy, con la digitalización de los expedientes, no se ha podido resolver. Lo administrativo termina desplazando la función pedagógica de las personas que están a cargo de la escuela”.

No se aprende en los libros

En 2007, Segura tuvo su primera experiencia como vicedirector provisional en la Escuela Media Nº 3 de Luis Guillón. “La primera noche –relata– un pibe se descompuso por una sobredosis de estupefacientes. Llamé a la ambulancia y a los padres. Los médicos me pedían que esperara fuera de la Dirección, hablaron con la familia, se llevaron al alumno y lo internaron. Así fue mi primer día.” Y reflexiona: “La realidad te supera. Como decía Bonavena: ‘Te sacan el banquito y te quedaste solo’. Te dan la llave, la clave de la alarma y después, arreglate. No hay concurso que prepare para este tipo de cuestiones”.

La poca frecuencia con que se realizan los concursos para cargos jerárquicos titulares no es un problema menor en la Provincia de Buenos Aires. Leonor Quevedo, delegada paritaria de SUTEBBA, señala: “Uno de los casos más emblemáticos fue el concurso de directivos de secundaria del año 2010. Ese nivel estuvo once años sin concursos de ascenso para titulares. Eso es un tema grave que hay que modificar”. De hecho, cuando Segura accedió al cargo de director titular en La Colina reemplazó a una directora interina que había estado seis años al frente de la escuela.

“El concurso empezó en noviembre de 2010 –recuerda Segura–. La primera instancia es un escrito. Te dan una situación problemática y tenés que resolverla desde lo práctico y lo teórico, apoyándote en autores. En junio de 2011 fue la visita-escuela. Te presentás a la institución que te asignan, pedís una serie de insumos (boletines, calificadoros, etc.) y elaborás un informe que contenga una solución a los problemas detectados. La tercera instancia es un coloquio. Hay que ponerse en el rol de directivo para resolver una problemática hipotética. De acuerdo al orden de mérito se elige el cargo (director o vicedirector) y la escuela. Recién en agosto de 2012 pude elegir la escuela en el acto público.”

Tanto Segura como Boeykens coinciden en que los concursos tienen una impronta demasiado teórica. “En ningún lado enseñan cómo mediar, por ejemplo. No te preparan para eso. El manejo de las relaciones humanas es muy →

→ complejo”, advierte el director. Y agrega: “La cuestión teórica está perfecta: siento a estos dos padres, a estos dos alumnos, o a tal estudiante con tal docente. Pero ¿cómo hacés si el profesor le dijo a un pibe que no sirve para nada o si el pibe insultó al profesor? ¿Cómo hacés si dos padres se llevan mal en el barrio y trasladan sus problemas a la escuela? ¿Qué hacés si dos pibes se pelean porque uno le sacó la novia al otro?”.

Para el director de La Colina, uno de los problemas del carácter eminentemente teórico de los concursos es que, muchas veces, con tal de aprobar, “se dice lo que el otro quiere escuchar pero después en la práctica se hace lo contrario”. El directivo, según opina Segura, debe comprometerse realmente con la inclusión: “Hablamos de inclusión con mayúsculas. Son 40 pibes en un sexto año porque llegaron hasta ahí para terminar. Hay que ser flexibles y pensar, por ejemplo, cómo hacer para que la chica que estuvo embarazada siga viniendo”.

Segura debe lidiar, además, con problemas de infraestructura a los que ningún texto de pedagogía da respuestas: “Parecen pavadas, pero si no sabés resolverlas hay que suspender las clases. Hay una filtración: ¿se voló una chapa o hay un caño perdiendo? Hay un montón de esas cuestiones que las vas aprendiendo”. El control de los proveedores que realizan las reparaciones también es exigente. Un director tiene que conocer la escuela como si fuera su propia casa: “Capaz que te dicen que tienen que desarmar toda la cañería y vos tenés que remarcarle que solo hace falta cambiar un flexible”.

Un directivo –considera Segura– debe saber respetar los ritmos de la escuela y su tradición institucional. El hecho de haber ganado un concurso de ascenso no otorga una legitimidad automática: “Me costó adaptarme y empezar a modificar algunas cuestiones que no compartía. Recién este año logramos que las chicas dejen de venir con guardapolvo. Podría haber tomado la decisión desde el primer día, pero algunas cosas hay que modificarlas paulatinamente. Esta escuela en muchas cosas es piola, pero en otras está organizada muy a la antigua. Hay profesores que todavía se paran y hacen parar a los pibes cuando entro al aula”. ■

*Licenciado en Ciencias de la Comunicación y docente; miembro del equipo editorial de la UNIPE.

AXEL RIVAS, INVESTIGADOR

El agente clave

Axel Rivas es profesor de la Universidad Pedagógica (UNIPE) y director del Programa de Educación del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). Entre 2014 y 2015 dirigió, en el marco de la UNIPE, el proyecto de investigación “Documentación de dilemas de justicia educativa”. En el informe final, Rivas recopila experiencias ejemplares protagonizadas por 192 directivos del conurbano bonaerense. “La investigación –afirma– demuestra que es necesario discutir la visión peyorativa que muestra una escuela pública derrotada, apesadumbrada y de rodillas. Hay muchos esfuerzos, voluntades y logros que esa visión abrumadora niega.”

¿Cuál es el rol del director de escuela?

Como los docentes, es antes que nada un agente estatal. Su misión primera es defender lo público. Esto implica no sólo cumplir normas, sino también interpretarlas.

¿Cómo se lleva adelante esa tarea?

Para hacerlo es necesario que un director tenga varias características. En primer lugar, una concepción de liderazgo que entusiasme y comprometa a los demás. Debe distribuir poder y no concentrarlo en su persona. En segundo lugar, una posición claramente centrada en lo pedagógico. Esto es muy importante, sobre todo en las escuelas secundarias, donde muchos directores que provienen de áreas específicas (Educación Física, Matemática, etc.) sienten que no tienen la competencia para involucrarse en la tarea de docentes de otras áreas. Por último, un compromiso con la justicia y la inclusión. Pensar que cada alumno es un tesoro que

hay que proteger y no un problema. Cuando un director está realmente comprometido con los alumnos, busca alternativas y estrategias para que todos estén en la escuela.

¿En qué medida la impronta de la escuela depende del director?

Claramente es el eje central, la primera pieza que se observa en la identidad de una escuela. Marca la dinámica y el funcionamiento de la institución. Hay una gran disparidad entre las escuelas y uno de los desafíos pendientes es generar una política mucho más sistemática y bien planificada de formación para que todos los agentes directivos tengan una base común de competencias y capacidades.

¿Cómo se mejora la formación?

Los concursos de ascenso muchas veces terminan siendo instancias memorísticas en las que se repiten leyes. En lugar de ser instrumentos excesivamente teóricos, podría existir una instancia de formación con colegas, de discusión de proyectos, de estudio de experiencias. Así es posible adquirir una visión de la práctica directiva que no viene dada simplemente por haber sido docente o por aprobar un examen.

¿Tendría que existir una carrera específica?

Más que en una carrera, pienso en una especialización: que el docente tenga que acreditar algún tipo de formación específica o que esa formación específica tenga mucho valor en el concurso. A veces esa es la manera de incentivar que haya una formación casi universal. Aunque también es importante no caer en el costado gerencial y tecnocrático. No cualquier formación tiene el mismo sentido político.

¿Qué riesgos conlleva una visión gerencial?

Esa visión está atada a la gestión de recursos, a la idea de poder despedir y contratar a los docentes. Implica riesgos para el sector público porque puede convertir al directivo en una especie de gerente de empresa. El directivo es un defensor de lo público y no puede perder de vista el compromiso con la justicia y con la inclusión.

¿Existe una tensión entre la tarea pedagógica y la administrativa?

Hay dos dimensiones de lo administrativo. Una es la objetiva, la que realmente existe. En algunas provincias más que en otras debe realizarse mucho trabajo administrativo que resulta inevitable. Para eso es importante contar con personal suficiente. Pero existe otra dimensión más subjetiva. A veces lo administrativo es la excusa que tienen los directivos para no poner el centro de su trabajo en lo pedagógico. Creo que hay mucho más margen del que a veces se cree para aprovechar el tiempo y los recursos con el fin de hacer foco en lo pedagógico. Eso depende mucho de la capacidad y el proyecto de cada director. Una dimensión que podría potenciar el trabajo pedagógico es formar a los directores en la capacidad de hacer proyectos. Para eso también es necesario mejorar los procesos de selección de directivos.

¿Qué debe contemplar un buen proyecto pedagógico?

En general, una escuela tiene un proyecto poderoso cuando se ha propuesto una transformación institucional integral, cuando advierte la necesidad de revisar la totalidad de sus prácticas. Es necesario institucionalizar una evaluación sistemática y una estrategia de cambio que se proyecte en el tiempo. Salir de la repetición y la inercia con las que todavía cargan muchas escuelas. El director es un agente clave para lograrlo. ■

D.H.



La Universidad Pedagógica (UNIPE), pública y gratuita, se propone potenciar la formación de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo desde una perspectiva de excelencia académica y de investigación.



PROPUESTA ACADÉMICA 2016

U: LICENCIATURAS

U: ESPECIALIZACIONES

U: DIPLOMATURAS

U: POSTÚTULOS

U: TECNICATURAS

Más info: ingreso@unipe.edu.ar
www.unipe.edu.ar



unipe: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES

Staff

UNIPE:
Universidad Pedagógica

Rector
Adrián Cannellotto

Vicerrector
Carlos G.A. Rodríguez

Editorial Universitaria

Directora editorial
María Teresa D' Meza

Editor de *La educación en debate*
Diego Rosemberg

Redactor
Diego Herrera