

## ARTÍCULO

# El trabajo de dirigir: apuntes conceptuales sobre la dirección escolar en Argentina, 2001-2020

MARÍA EUGENIA VICENTE | Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Plata. Argentina

eugevicente@yahoo.com.ar | ORCID: 0000-0003-0748-678X

Recepción: 2/3/2023. Aceptación: 24/5/2023. Publicación: 25/8/2023

## Resumen

Los aportes del campo de estudio de la dirección escolar acuerdan en posicionar su comprensión y resignificación a lo largo del tiempo, acorde a determinados modelos socio políticos que configuran ciertos vínculos entre educación y sociedad. Desde este encuadre, en la actualidad, las principales conceptualizaciones sobre el tema plantean modos participativos y democráticos de comprender la dirección escolar, a partir de las perspectivas de *liderazgo pedagógico* o como *gobierno*. No obstante, la lectura de cada línea muestra determinadas diferencias sobre cómo se comprende y atiende a la participación como estrategia de gestión y a la democracia como forma de gobernabilidad en las escuelas. En este sentido, el tema en el que se inscribe el artículo refiere al estudio de las conceptualizaciones contemporáneas sobre la dirección escolar. Particularmente, el objetivo propuesto se orienta a describir las características de la dirección escolar en las concepciones de *liderazgo pedagógico* y como *gobierno*.

El enfoque metodológico adoptado es de tipo cualitativo-descriptivo, orientado a reconstruir ciertas dimensiones y vinculaciones particulares sobre un objeto de estudio propio de la administración de la educación. En función de ello, se realizó una revisión bibliográfica de cuarenta artículos y libros sobre el tema. El desarrollo del artículo se organiza alrededor de las siguientes dimensiones, definidas *ex post* a partir de la lectura del corpus bibliográfico, a saber: I) las estructuras, II) las normas, y III) la calidad educativa.

Como conclusión, se destaca que el artículo invita a pensar en las agendas de la dirección escolar desde discusiones iniciales, primeras y necesarias, tales como las estructuras educativas desde donde se piensa dicha práctica profesional, las normas que regulan el accionar institucional, y la búsqueda de la calidad en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** dirección escolar, liderazgo pedagógico, gobierno

Para citación de este artículo: María Eugenia Vicente (2023). El trabajo de dirigir: apuntes conceptuales sobre la dirección escolar en Argentina, 2001-2020. *del prudente Saber y el máximo posible de Sabor*, (18) e0018. DOI: 10.33255/26184141/1568e0018



## The Work of Management: Conceptual Notes about School Management in Argentina, 2011- 2020

### **Abstract**

The contributions of the field of study of school management agree to position their understanding and resignification over time, according to certain socio-political models that configure certain links between education and society. From this framework, at present, the main conceptualizations on the subject propose participatory and democratic ways of understanding school management, from the perspectives of pedagogical leadership or as a government. However, the reading of each line shows certain differences in how participation is understood and addressed as a management strategy and democracy as a form of governance in schools. In this sense, the theme in which the article is inscribed refers to the study of contemporary conceptualizations on school management. Particularly, the proposed objective is oriented to describe the characteristics of the school administration in the conceptions of *pedagogical leadership* and as a *government*.

The methodological approach adopted is of a qualitative-descriptive type, aimed at reconstructing certain dimensions and particular links on an object of study of the Education Administration. Based on this, a bibliographic review of forty articles and books on the subject was carried out. The development of the article is organized around the following dimensions, defined *ex post* from the reading of the bibliographic corpus, namely: I) structures, II) standards, and III) educative quality.

In conclusion, it is highlighted that the article invites us to think about the agendas of the school management from initial, first and necessary discussions, such as the educational structures from where said professional practice is thought, the norms that regulate institutional action, and the search of quality in the management of teaching and learning processes.

**Keywords:** school management, pedagogical leadership, government

## INTRODUCCIÓN

¿Por qué la relevancia de abordar las conceptualizaciones sobre la figura del directivo escolar? Esta pregunta se instala en el campo de estudio de la administración de la educación. Hacia fines del siglo XIX, período en el que se van configurando los sistemas educativos nacionales, en particular en Argentina, como parte del aparato estatal incipiente, y principal dispositivo de formación de ciudadanía, la administración de la Educación se limitaba a implementar lo definido en la órbita de las políticas (Oszlak, 1980). Así, desde la concepción original, la administración remitía al conjunto de procesos de planificación, organización, coordinación y control que se ejercen en un organismo social para el alcance de sus objetivos. Esta concepción se sostenía en la convicción de que las decisiones sobre los programas de acción de un gobierno pertenecen al campo de la acción política, y que estas decisiones pueden llevarse a la práctica por funcionarios públicos «no políticos» y capaces de desarrollar procedimientos administrativos eficaces (Lusquiños, 2005). Este tipo de pensamiento asocia los procedimientos técnicos objetivos con la administración, guiados por una racionalidad técnica e intereses subjetivos y sectoriales, con decisiones y acciones políticas regidas por una racionalidad política. En este esquema, se concibe y alienta la escisión entre la formulación de las políticas y su implementación, siendo este último proceso una responsabilidad de la administración. Este razonamiento refuerza la idea de que en un lugar se piensan los problemas y las soluciones (puede ser a nivel político, actores, y grupos sociales en áreas de la administración), y en otras instancias y niveles se ejecuta o aplica lo resuelto en la primera instancia. De este modo, se legitima el hiato entre política y administración, reconociendo que la planificación, la fijación de objetivos y un plan de acción para la consecución de los mismos, es suficiente para una eficaz implementación de las decisiones políticas.

No obstante, a principios del siglo XXI se consolida una posición sobre administración de la educación indisociable de la política que la contiene. Así, se trata de una intervención, y de prácticas y acciones que se entrelazan con conceptos y categorías sobre la propia praxis y concepciones acerca de la educación en la sociedad y su tiempo. Por ende, la gestión educativa remite a prácticas, acciones y decisiones desplegadas en la desagregación de las políticas educativas, de los modos de organización y la configuración de esas prácticas, a la vez que de la reflexión analítica y producción teórica sobre esos procesos. Así, la administración de la educación tiene en su seno, al igual que la política, diferentes sectores, actores sociales, grupos con diversidad de intereses, conflictos, metas y posiciones que se ponen en juego a lo largo de todo el proceso de las políticas públicas educativas. Ello nos hace considerar cómo lo político no es propio de un nivel superior, ni lo administrativo de uno intermedio procedimental, ni lo pedagógico de lo escolar. Más bien, nos muestran cómo estas dimensiones pueden considerarse simultáneamente en juego en la trama relacional de los

sujetos que configuran cualquiera de sus espacios posibles con una estructuración específica; no dada, sino construida según las referencias recíprocas (en la diferencia) que trazan sus agentes (Frigerio, 2004; Carranza, 2005; Castro y Enrico, 2019; Alonso Brá, 2016).

De aquí que, en esta oportunidad, nos concentramos en una práctica profesional clave de la gestión en las instituciones educativas: los directivos, desde una perspectiva que busca herramientas que nos permitan explorar la función de este agente en particular, atendiendo a su posicionamiento en una trama relacional entre política, administración y pedagogía. Esto implica abordar las propias conceptualizaciones ofrecidas por la literatura académica, como campo problemático: ¿de qué hablamos cuando hablamos de función directiva?

Los aportes actuales del campo de estudio de la dirección escolar, que son analizados en este artículo, versan sobre dos líneas conceptuales: la dirección como *liderazgo pedagógico*, y la dirección como *gobierno*. Ambas, parten de la premisa que la función del directivo debe leerse a partir de las condiciones de realización de dicha tarea y proponerse como una práctica política y pedagógica, que implica considerar las condiciones de contexto, pensar en una escala de intervención efectiva, y tener en cuenta ciertas normas que encuadran la tarea (Marturet, 2010). Generando, al mismo tiempo, saberes y soluciones situados en el marco estrategias de participación institucional que busque ir más allá de la mera legitimación de políticas pre-elaboradas (Sverdlick, 2006; Gorostiaga, 2007, 2011).

Las tendencias en el conocimiento de la función directiva desde el ámbito de las organizaciones escolares han destacado el agotamiento de la mirada del liderazgo como un fenómeno individual, carismático y jerárquico. Desde este abordaje, al director se le atribuye una visión individual, jerárquica y limitada al cumplimiento de la norma y al seguimiento de la reglamentación que dimana de las políticas educativas, cuya influencia se basa, mayoritariamente, en el poder posicional. En la actualidad, la investigación privilegia perspectivas que proponen pensar la dirección escolar de modo transversal en cada institución y con un énfasis en prácticas colectivas, participativas, colegiadas, y sobre todo, más focalizadas en el conocimiento sobre prácticas de dirección escolar de los diferentes actores que participan en las decisiones cotidianas de las instituciones (Maureira, Moforte y González, 2014; Viñao, 2004; Yelicich, 2016; Lusquiños, 2005).

En este encuadre, ambas perspectivas acuerdan en el sentido articulador de la función directiva en tanto práctica educativa colectiva, que resignifica las políticas en territorios concretos y hacen de la participación una estrategia de gestión. De aquí se asienta la perspectiva de la dirección escolar entendida como *liderazgo pedagógico* (focalizando en prácticas colectivas educativas) y la dirección como *gobierno* (focalizando en el sentido político de toda intervención educativa sobre la realidad social). No obstante, estas perspectivas sobre fun-

ción directiva que mantienen vigencia de modo simultáneo, suponen diferencia, tensiones o incluso sentidos antagónicos.

En este marco, el presente artículo se plantea como objetivo el de aportar conocimiento sobre la dirección escolar a través de analizar las conceptualizaciones actuales sobre el tema. El artículo, a continuación, se organiza en torno de los siguientes apartados: *apuntes metodológicos*, orientado a mostrar la estrategia utilizada en orden a lograr resolver el objetivo planteado; *el desarrollo*, dedicado a exponer las diferencias entre las conceptualizaciones del *liderazgo pedagógico* y de la dirección como *gobierno*, a través de las dimensiones: el cuestionamiento a la burocracia educativa, el lugar de las normas en la práctica profesional y la conceptualización sobre calidad sostenida desde la dirección escolar. Finalmente, se presenta el apartado de *conclusiones*, dedicado a retomar los aportes del artículo a partir del objetivo propuesto.

| 5

## APUNTES METODOLÓGICOS

El estudio se inscribe en el proyecto de investigación, en curso, denominado *Pedagogía, sujetos, experiencias y saberes: producción de teoría e intervenciones del campo pedagógico en los umbrales del siglo XXI*, desarrollado entre los años 2022-2025, financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata, y cuyo lugar de ejecución es el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). Dicho proyecto, en términos generales, se orienta a problematizar la producción de conocimiento sobre las prácticas profesionales educativas. En oportunidad de este artículo, nos orientamos a problematizar la producción de conocimiento sobre la función directiva en las instituciones educativas. Al respecto, tal como se adelantó en la introducción, la dirección escolar es una práctica profesional que acompaña la constitución del campo pedagógico desde sus inicios. Al respecto, se reconoce que, desde los orígenes del sistema educativo argentino, la dirección escolar fue entendida como actividad de coordinación de recursos y cumplimiento de las regulaciones provenientes de las políticas educativas. Este rol se definió en un contexto donde la homogeneidad y la universalización de políticas, estructuras organizativas y procedimientos de la administración tenían como objetivo ordenar la realidad diversa en los orígenes del sistema educativo (Viñao, 2004; Yelicich, 2016; Lusquiños, 2005). En los inicios del siglo XXI, en Argentina, con la definición de la educación como derecho, traducida en la obligatoriedad escolar que alcanza al nivel secundario<sup>1</sup>, se desarrollan estrategias institucionales en orden a facilitar el ingreso, progreso y egreso por el sistema educativo de las trayectorias de los estudiantes<sup>2</sup>, atendiendo a amplios sectores sociales históricamente excluidos. Ello implicó, para la gestión educativa en las instituciones escolares, la redefinición de aquella función directiva tradicional, originada en el seno de un sistema educativo que no estaba destinado a todos. A partir de aquí,

se despliegan determinadas conceptualizaciones en el campo de estudio de la dirección escolar que, reconocen, que la diversidad social constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado en la gestión, advirtiendo que la garantía de la educación como derecho no radica necesariamente en el canon homogeneizador de las diversas trayectorias sociales, amplias y plurales (Rockwell, 1995; Tenti Fanfani, 2003; Southwell, 2011; Montes y Ziegler, 2012; y Terigi, 2008).

En este punto, y atendiendo a las preocupaciones del proyecto de investigación, se instala la problematización del conocimiento sobre la dirección escolar en la actualidad, desarrollado a través de un diseño de revisión bibliográfica orientada por la pregunta: *¿de qué hablamos cuando hablamos de dirección escolar desde los aportes de la literatura especializada sobre tema en la actualidad?* En función de esta pregunta, el procedimiento metodológico se desarrolló de la siguiente manera:

1) *Etapas de búsqueda y selección de fuentes bibliográficas:* en buscadores académicos en línea como Dialnet, Google Académico; redes académicas, como Researchgate; bibliotecas electrónicas como SciELO; portales de acceso, como el Repositorio Institucional CONICET Digital y en revistas indizadas en Open Access como Redalyc, se procedió a recuperar aquellos textos que respondían a los siguientes filtros de búsqueda:

I) Palabras clave en español sobre el tema: función directiva/dirección escolar/directores/gestión escolar;

II) Temporalidad: al tener como propósito abordar las conceptualizaciones desde la literatura en la actualidad, se recuperaron aquellos textos que, además de presentar la/s palabra/s claves, también fueron publicados en los inicios del siglo XXI, logrando recopilar 40 (cuarenta) artículos y libros sobre el tema publicados entre 2001 y 2020.

2) *Etapas de organización de las fuentes bibliográficas:* consistió en constituir el conjunto de textos de la primera etapa en un corpus empírico. Esto es, organizar los textos de modo que puedan ser interpelados analíticamente intentando responder a la pregunta central: *¿cómo es conceptualizada la dirección escolar desde la producción de conocimiento sobre el tema en la actualidad?* Una primera aproximación de lectura permitió reconocer la preponderancia de dos conceptos: por un lado, la dirección escolar entendida como *liderazgo pedagógico/distribuido* y, por otro lado, la dirección escolar como *gobierno*. Ambos partían, como se adelantó, de superar la idea tradicional de gestión entendida de modo individual, jerárquico y homogéneo, dando lugar a propuestas conceptuales que abrevan en la resignificación del rol de los directivos desde un lugar de promoción de la participación de los actores institucionales, de articulación de sentidos sobre las defini-

ciones políticas en encuadres situados, y la posibilidad de generar acuerdos colectivos en entornos que se suponen diversos y heterogéneos.

3) *Etapa de análisis de las fuentes bibliográficas*: a partir del reconocimiento de estas dos formas de nombrar a la función directiva y de la premisa de partida de ambas, advertida en la etapa anterior, se avanzó en el análisis de sus argumentos. En este punto, hemos de señalar que las dimensiones de análisis se definieron *ex post*, es decir, a partir de reconocer dimensiones conmensurables y recurrentes expuestos a lo largo de los textos seleccionados. Sobre ello, se reconoce que estas fuentes bibliográficas desarrollan sus argumentos a partir de cuestionar:

I) La jerarquía como principio que organiza a las instituciones educativas: orientada a repensar sobre qué estructuras organizacionales se despliega la función directiva. En este punto, se revisa la idea de burocracia como estructura tradicional que nuclea las prácticas y objetivos que organizan los espacios escolares. De aquí que la primera dimensión de análisis atienda a la dimensión de *las estructuras*.

II) El aplicacionismo como modo de comprender la gestión educativa: ambas perspectivas reconocen que el rol del directivo no se reduce a un mero aplicacionismo en cada institución de las regulaciones producidas en las instancias centrales, reproduciendo una diferenciación donde la política educativa es definida en una instancia macro, mientras que la gestión es la práctica operativa de aplicar lo definido de modo supra y *a priori*. De aquí que la segunda dimensión de análisis remita al lugar de *las normas* en la práctica del directivo.

III) La calidad, como concepto que permite tensionar qué se entiende por resultados en la gestión educativa que impactan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este punto, se inscribe la tercera dimensión de análisis dedicada a develar las posiciones y argumentos de cada perspectiva sobre *la calidad* como criterio constitutivo de la función directiva.

Luego del recorrido de análisis, se advierte que la dirección entendida como *liderazgo pedagógico* y la dirección entendida como *gobierno*, se constituyen en perspectivas que conviven en un tiempo, comparten premisas de partida y acuerdan en cuestionar algunos puntos comunes (aplicacionismo, jerarquía, calidad). Pero se diferencian y tensionan al momento de definir y desplegar argumentos concretos sobre cada dimensión en particular, que serán desarrolladas a continuación.

Las estructuras, las normas y la calidad entre la dirección escolar como *liderazgo pedagógico* versus la dirección escolar como *gobierno*.

## 1) SOBRE LAS ESTRUCTURAS: DEL CUESTIONAMIENTO A LA BUROCRACIA EDUCATIVA

En términos contextuales, desde los inicios de los sistemas educativos, la homogeneidad y la universalización de políticas, estructuras organizativas y procedimientos de la administración que tenían como objetivo ordenar la realidad diversa en los orígenes del sistema educativo (Viñao, 2004; Yelicich, 2016; Lusquiños, 2005; Marengo, 2019). En este marco, la dirección escolar fue entendida como una actividad de coordinación y administración de la institución educativa, caracterizada por la especialización del trabajo, la delimitación de las competencias, los reglamentos y las relaciones de obediencia jerárquicamente graduados, entre otras. Este sistema jerárquico de responsabilidades, característico de la burocracia la deshumanización, la fragmentación de los procesos y la linealidad de una sucesión rígida de etapas pre-pautadas. Esto implica librar al sujeto, a la vez que le niegan, de cualquier responsabilidad moral sobre las acciones que se ajustan a las normas y a los verdaderos intereses de la organización, aquellos que operan en beneficio de los intereses de las elites dominantes (Bates, 1989).

No obstante, las perspectivas de la dirección escolar como *liderazgo pedagógico* y como *gobierno* reconocen que los problemas no se presentan como dados, deben ser contruidos y desnaturalizados, encuadrándolos en el marco micro social de cada contexto institucional, en cada espacio y tiempo, interrogándose acerca de por qué se la piensa como tal y cuáles son los significados que se le atribuyen (Blejmar, 2005, 2013; Nicastro y Andreozzi, 2003). Esta idea se asienta en las líneas de Bates y Ball, entre otros, que a partir de 1980, destacan un modelo de estructura cuya finalidad es facilitar a las personas los medios por los que sus vidas, y el sistema social, pueden cambiarse de forma que se incrementen las posibilidades de que sus necesidades sean atendidas (Ball, 1989; Bates, 1989; Ball). Este modelo es denominado «democracia educativa» que, a diferencia de la burocracia educativa, busca enriquecer el debate público de las decisiones (Álvarez Uría y Varela, 2009), colocando, así, en discusión la idea de jerarquía decisional y la linealidad de procesos para llevar a cabo la dirección escolar. En este punto, ambas perspectivas retoman esta idea de estructura y señalan que toda estructura institucional educativa debe posibilitar revertir la difusión de rutinas institucionales que defiendan intereses sectoriales al interior de la Nación y de los grupos sociales mayoritarios tradicionales que han asistido al sistema educativo, para dar lugar a estrategias de inclusión socio educativa. En función de ello, sostienen como necesario arbitrar estructuras que favorezcan la reflexión colectiva y contemplar el desarrollo de las instituciones educativas, más como hipótesis que hay que probar que como una solución empaquetada y controlada que hay que llevar a la práctica (Campo, 2006; Vázquez Recio, 2013). En este sentido, ambas perspectivas, la dirección como *liderazgo pedagógico* y la dirección como *gobierno*, parten



de una característica en común: la necesidad de participación como estrategia y estructura de gestión, que permita superar una dirección escolar burocrática administrativa, propia de la primera modernidad (Bolívar, 2013). No obstante, las características particulares que asume la participación en cada una de las visiones, presenta ciertas diferencias. El concepto de participación en la visión de *liderazgo pedagógico* se relaciona con la autonomía, mientras que la de *gobierno* se vincula más con estrategias de articulación pedagógica.

En el primer caso, el liderazgo distribuido proporcionaría un marco conceptual o lente teórica que posibilita reconceptualizar y reconfigurar las prácticas en las escuelas. Este liderazgo, también denominado colectivo o compartido, se asienta en procesos de autonomía que buscarían fortalecer la capacidad humana de una organización, orientados a movilizar y guiar a los docentes en el proceso de mejora de su enseñanza, bajo el lema de hacer más efectiva la educación (Bolívar, 2010, 2015; Maureira, Moforte y González, 2014; Cayulef Ojeda, 2007).

No obstante, desde la mirada de la dirección educativa como *gobierno*, se advierte que esta idea de participación basada en la autonomía podría favorecer su diferenciación segregadora en función del tipo de estudiantes, como así también, desde una mirada neoliberal, la autonomía recuerda la regulación cuasi-mercantil de la educación, considerando que muchas veces este espacio de mayor capacidad de decisión se ha puesto al servicio de la ideología liberal (Gairín Sallán, 2004).

Es por ello, que la mirada de la dirección como *gobierno*, avanza en la deconstrucción de ciertas ideas planteando las preguntas: cuando hablamos de participación, ¿a qué nos referimos? ¿qué lugar ocupa el Estado en el marco de la pretendida participación? En este sentido, no se trata de cuestionar únicamente las estructuras estatales tradicionales burocráticas racionales para asentar la autonomía institucional, sino de pensar en estructuras públicas donde la gestión cumpla un rol de articulación. Este es un punto nodal que diferencia la concepción de la dirección en términos de liderazgo de la de *gobierno*: la pregunta por el rol del Estado en la configuración de las estructuras educativas de gestión. Al respecto, se avanza en señalar que la gestión escolar necesita ser pensada como un espacio privilegiado de encuentro entre el Estado y la sociedad civil (Gorostiaga, 2007, 2011). Y, con ello, se reconoce que la educación es la acción política de distribuir. Acción que se tramita en las formas que proponga el sistema educativo y fundamentalmente en la relación con el conocimiento que se instituya. De todos modos, no se trata de distribuir cualquier cosa de cualquier manera. Sino es la responsabilidad del Estado de distribuir, declarando al colectivo como heredero al que le corresponde, porque es su derecho, el derecho al capital cultural constituido. En ello, la escuela ocupa una posición: la de la resistencia a la comprobación de la desigualdad, al cumplimiento de las profecías de fracaso que anticipan un destino, clausurando toda posibilidad del sujeto a hacer su vida (Frigerio, 2004). En este marco, se señala

una necesaria gestión de espacios de deliberación en las instituciones, entre los diferentes actores (directivos, docentes, estudiantes), para poner en discusión las estrategias de inclusión y la reconfiguración de los modos alternativos a los tradicionales para que, particularmente en el caso de los sectores más vulnerables, atiendan al gran caudal de jóvenes que transitan con una suerte de intermitencia por el sistema, o que reingresa luego de reiterados fracasos en el sistema (Krichesky, Lucas y Giancreco, 2019; Cancio, 2016).

De este modo, se comprende que el liderazgo no es investido y se comparte, sino que la dirección debe disputar el poder (Ball, 1989). Un poder que implica un posicionamiento colectivo con referencia a la herencia cultural, a la formación de ciudadanos y la construcción de lazos sociales (Poggi, 2011). Así, la conducción participativa debe entender que la escuela es un sistema político, en el que coexisten las rivalidades, las competencias, la cooperación, la transgresión y el sometimiento; la lucha por el poder y la rivalidad, la indiferencia y el interés, la oposición y la adhesión, las diferencias y los acuerdos. Desde esta perspectiva, es el directivo experto-profesional, quien está en condiciones de conducir la negociación, que tiene como requisito primordial la reflexión crítica sobre los parámetros usados para caracterizar, cambiar o mantener la estructura organizacional (Azzarboni y Harf, 2003).

| 10

## II) SOBRE LAS NORMAS: DE LA DISCUSIÓN SOBRE LA «COLONIZACIÓN ADMINISTRATIVA»

Respecto de las normas, se reconoce que la dimensión técnico-administrativa constitutiva del trabajo en la dirección escolar es aquella que garantizaría el orden legal dentro de la escuela. En el marco de una lógica racional que sostiene modelos apolíticos tradicionales sobre el funcionamiento organizativo, la administración central impondría sus directrices tanto directamente, mediante instrucciones y pautas explícitas, como indirectamente, a través de sugerencias de la inspección, programas de formación, proyectos institucionales. Los estudios empíricos al respecto, detectan que muchas veces la dirección escolar se ve acotada en esta dimensión, lo que configura una progresiva burocratización y en la exigencia, también creciente, de un cumplimiento literal de la normativa, fenómeno descrito como «colonización administrativa». Dicha expresión remite a la comprensión de las escuelas como organizaciones estrictamente racionales, en las que la acción está linealmente configurada y orientada a metas claramente establecidas de antemano, expuestas en múltiples reglamentaciones que funcionan como estrategia de previsibilidad y orden (Gvirtz, Zacarias y Abregú, 2011; Gago Rodríguez, 2006; Rodríguez-Gallego, Ordóñez-Sierra y López-Martínez, 2020). Sobre este punto, tanto las visiones acerca del *liderazgo educativo* como la de *gobierno*, despliegan ciertos argumentos que abrevan a posturas que permiten redimensionar o modificar esta colonización en el trabajo de la dirección escolar. Estos argumentos se asientan

en una concepción de organización como realidad política, originada a finales de la década de 1960 (Roberts y Blase, 1995; Everhart, 1991) que comenzaron a cuestionar la capacidad de los modelos racionales para dar cuenta de y contribuir a la comprensión de la organización escolar en toda su complejidad (Ball, 1987, González, 1994). Sobre ello se asume que las organizaciones son áreas de luchas políticas supone, las metas, planificaciones y reglamentaciones en una visión política no se dan por sentado y su establecimiento es considerado como un proceso político en el que predomina la inestabilidad, el conflicto (Hoyle, 1986, 1988). Sobre esta idea se sustentan las perspectivas de dirección escolar como *liderazgo pedagógico* y como *gobierno*, reconociendo que las normas, en tanto legalidad instituida en un tiempo determinado, constituye en dispositivo que necesita ser significado en territorio, a través de procesos de reflexión. No obstante, los argumentos que despliegan cada perspectiva al respecto, presentan ciertas tensiones.

| 11

La dirección escolar entendida como *liderazgo educativo*, reconoce la necesidad de una mayor autonomía de las instituciones educativas, permitiendo que la dirección escolar pueda ejecutar una serie de tareas, que son demandadas por el contexto del centro, y que procederá de lo fijado por la administración educativa, así como por la puesta en funcionamiento de la autonomía institucional y curricular. A partir de dicha vinculación, el trabajo del director resultará de una «matriz» de sus propias reflexiones, iniciativas y decisiones que tome (Fernández Serrat, 2002). Sobre este punto, los aportes se orientan comprender que esta matriz puede lograrse a través de estrategias de flexibilidad, referida a las propuestas por los líderes del centro a través de criterios dúctiles en la organización y coordinación del funcionamiento del mismo. Estas cuestiones se han reflejado en la adopción de una serie de criterios respecto de: la agrupación del estudiantado, en la adaptación de espacios y tiempos que permitan rápidas modificaciones, en cuestiones metodológicas (mayor individualización), en la coordinación y fusión de áreas instrumentales (evitar la monotonía, promover el enfoque multidisciplinar y la vinculación entre teoría-práctica), y en la rotación de los docentes entre las medidas de atención y los grupos de referencia (Ritacco Real, 2011).

Por su parte, la perspectiva de la dirección escolar como *gobierno*, advierten que los marcos administrativos y político más flexibles se han puesto al servicio de la ideología liberal, que busca una mayor autonomía para adaptar la acción educativa al contexto, ha sido subsumida, cuando no instrumentalizada, por la lógica que se impone bajo presupuestos que buscan la calidad por la competitividad (Gairín Sallán, 2004). Esta visión sobre la dirección escolar sostiene la idea de autonomía de cada escuela, para declarar que la superación a la colonización administrativa demanda articular los intereses de distintos actores en función de un bien general (Romero, 2018). Sobre este punto, los aportes de la dirección escolar como *gobierno*, proponen cómo se puede proceder a trabajar

con las normativas, en un proceso de investigación-acción, sin que ello implique dejar de lado las normas o pensar, únicamente, en reducir la dimensión normativa de la práctica, sino de utilizarlas como recursos de trabajo (Marturet, 2010; Lusquiños, 2005). Así, se señala que el trabajo cotidiano con normativas consiste en desarrollar una estrategia de ruptura en un sentido propositivo, que estaría dada por la construcción colectiva de un proyecto institucional, en donde se ponga de manifiesto una política de gestión que incluya la apropiación de diferentes recursos y que, fundamentalmente, impliquen una recontextualización de las regulaciones de la política educativa que posibiliten delimitar el sentido de la visión institucional a largo plazo (Bocchio y Lamfri, 2013).

Las estrategias de trabajo con normativas, desde esta perspectiva, implica su análisis desde la dirección ya que, en la mayoría de los casos son invisibilizadas, y solo aparecen ante situaciones donde surgen conflictos. Se reconoce que las normativas regulan criterios, procesos y modalidades de escolarización. En otras palabras, dicen cosas, principalmente, sobre los niños, niñas y adolescentes que son los que transitan (o no llegan a hacerlo) por los diferentes niveles de la escolaridad. Se trata de sujetos con una historia escolar, en ocasiones atravesados por situaciones que han provocado rupturas o generado discontinuidades en su proceso de formación, entendiendo que el sujeto educativo no es el artífice de su propio pasaje (Maddonni y Sipes, 2010; Onetto, 2008). En este sentido, esta perspectiva propone un trabajo pedagógico-político sobre las normativas, desde un posicionamiento del director que ocupe el Estado desde una subjetividad responsable, considerando las condiciones de contexto, pensando en una escala de intervención efectiva, teniendo en cuenta ciertas normas que encuadran la tarea. Esta forma de ocupación es condición para el pensamiento estatal. A partir de aquí se abre un camino posible que permite pensar en las propias prácticas profesionales y las situaciones con las que el directivo se enfrenta a diario (Marturet, 2010; Antúnez, 2011).

### III) SOBRE LA CALIDAD: DE LA CALIDAD COMO RESULTADO A LA CALIDAD COMO PROCESO Y PREGUNTA INICIAL

En términos contextuales, en la década de 1990 en Argentina, la calidad educativa se consolida en los discursos y prácticas escolares en el marco de la reforma educativa neoliberal promovida hacia el interior de las escuelas se basó en la consideración de las organizaciones escolares como análogas a otras organizaciones, interpretadas desde las Ciencias de la Administración. Es decir, en tanto equivalentes a las empresas y las burocracias, la gestión se vinculaba en este modelo a la capacidad operativa para responder con eficiencia y eficacia a los requerimientos locales y globales. El director estaba llamado a ser un gerente cuyo criterio privilegiado para la toma de decisiones sería el de eficacia, orientada a satisfacer las demandas que recibe de los clientes, regulando con sus opciones la oferta del mercado. De este modo, la gestión, a diferencia de los orí-

genes modernos, ya no se trataba sólo de ordenar y controlar, ya que los tiempos demandaban cambios e innovaciones, no más rutinas. Con lo cual, el director, debe ser flexible, competente, para usar eficazmente la batería de estrategias de la cual dispone y así pilotear con éxito la institución. En este tipo de gestión impera la razón instrumental, se privilegia y valora la capacidad de «gerenciar estrategias». La sociedad es equiparable al mercado y la función de la escuela es la de producción de los recursos humanos necesarios según la demanda, la educación se propone como un servicio (Sverdlick, 2006; Marturet, 2010).

| 13

Estas ideas sobre calidad y gestión educativa provenientes de la década neo-liberal Argentina de 1990, son retomadas y cuestionadas por las perspectivas de la dirección escolar como *liderazgo pedagógico* y como *gobierno*, a partir de reconocer que el núcleo principal de la calidad está en la enseñanza y el aprendizaje, y en la necesidad de transformación de las realidades existentes, reconociendo que la pregunta por la calidad no es cuestión de mercado, sino eminentemente pedagógica. A partir de aquí, ambas perspectivas despliegan sus argumentos, entre los que se pueden visualizar algunas diferencias respecto de cómo pensar dichas transformaciones.

Desde los aportes de la dirección escolar como *liderazgo pedagógico*, se reconoce que el núcleo de la calidad se encuentra en la mejora de los aprendizajes, orientada a la equidad de los procesos y resultados de aprendizaje. En este sentido, el personal docente y directivo asumen que gran parte de los resultados que obtienen los estudiantes depende del trabajo cotidiano que se realiza en cada escuela (Fullan y Hargreaves, 2000). Así, el *liderazgo pedagógico* se centra en aquellas prácticas que tienen un impacto en el desarrollo y mejora de la organización, en el profesorado y, finalmente, en el aprendizaje de los estudiantes. Sobre este punto, los aportes al respecto, señalan la necesidad de incluir las «buenas prácticas» en la gestión entendidas como formas de hacer exitosas, de las que se puede extraer conocimiento valioso, debido a que pueden constituirse en guías de acción en otros contextos. Específicamente, se reconoce que son buenas prácticas de liderazgo aquellas acciones del equipo directivo que indagan qué hace o puede hacer la dirección para mejorar la labor docente del profesorado y, más ampliamente, para asegurar buenos aprendizajes de todos los estudiantes (Bolívar, 2015).

No obstante, desde la perspectiva de la dirección escolar como *gobierno*, se destaca una pregunta diferencial respecto de las posturas sobre el *liderazgo pedagógico*, orientada a entender no únicamente sobre qué o para qué de la calidad (la mejora de los aprendizajes), sino ¿de quiénes hablamos? La respuesta evoca una concepción de calidad no como resultado, sino como punto de partida sosteniendo que no se puede entender una educación de calidad si profundiza las desigualdades sociales, si no es capaz de concretar un proyecto de sociedad en donde el eje lo constituya la inclusión y la cohesión social (Cayulef Ojeda, 2007). Así, la especificidad de la institución puede juzgarse no sólo

por los conocimientos que imparte sino por el lazo social que construye (Poggi, 2001). Así, director es quien busca generar condiciones para que los proyectos se materialicen, para que las profecías de fracaso o destinos inexorables pueden quebrarse. Dedicado a crear, producir condiciones para construir lo común, para ocupar ese espacio de lo público donde tienen lugar los procesos de enseñanza, de aprendizaje, de transmisión de la cultura, de construcción de ciudadanía y de realización de justicia social (Marturet, 2010).

En ese este sentido, los aportes sobre dirección como *gobierno*, parte de dos ideas interrelacionados. Por un lado, la igualdad como punto de inicio. Proclamar políticamente la igualdad supone entender que el trabajo de un director parte de la desigualdad de la infancia, de su potencia en desarrollarse y crecer y en el respeto por un presente en el que los adultos tienen toda la decisión. Esto supone adherir a la decisión de «todas las inteligencias son iguales», siendo que no hay razón biológica, social o económica que pueda justificar entender a los estudiantes, como más o menos beneficiados para estar en la escuela, para aprender (Marturet, 2010 Frigerio, 2004). Por otro lado, esta mirada sobre la calidad parte de ser consciente que la escuela es el espacio público hegemónico que recibe a la infancia y, por ello, participa de una distribución socialmente esperada. En este punto, la escuela construye una identidad que los constituye en sujetos, les muestra de qué derechos son acreedores, pero al mismo tiempo, enseña cuáles son aquellos que se les niegan o en qué aspectos no se los reconoce; los enfrenta a las necesidades de igualdad y libertad (Sverdlick, 2006; Sverdlick, Aguilar y Spanarelli, 2015; Maddoni y Sipes, 2010).

En este sentido, desde la mirada de la calidad entendida como justicia social de partida, se reconoce que no hay ningún mandato de neutralidad por lo que no puede ser afrontado con liderazgo, ya que implica el sostenimiento de políticas estratégicas que, además de garantizar la asistencia, progreso y egreso de los estudiantes, realice el abordaje de situaciones de conflicto y de problemáticas sociales que condicionan la vida de niñas, niños y jóvenes que habitan las escuelas. En otros términos, la dirección escolar implica construir criterios en orden a generar las condiciones para que los proyectos institucionales no conviertan la diferencia en desigualdad (Albergucci, 2018; Oplatka, 2019).

## CONCLUSIONES

Desde la producción de conocimiento sobre el tema, nos interrogamos ¿de qué hablamos cuando hablamos de dirección escolar? Luego del recorrido analítico, hemos de sostener que nos encontramos con un campo de estudio sobre función directiva donde conviven abordajes asociados a cierto tradicionalismo y nuevos desarrollos provenientes de las propias prácticas educativas actuales que demandan actualizaciones para el abordaje de problemáticas emergentes y la inclusión de nuevos sujetos. Se trata de dos perspectivas que,

además de compartir un mismo tiempo de producción de conocimiento sobre la dirección escolar (entre los años 2011-2020). Al mismo tiempo, se tensionan, alrededor de dimensiones nodales del campo de estudio de la administración de la educación, que constituyen interrogantes recursivos al momento de pensar la dirección escolar. Dichas cuestiones responden a las ideas de: las estructuras educativas desde donde se piensa dicha práctica profesional, las normas que regulan el accionar institucional, y la búsqueda de la calidad en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

| 15

Por un lado, son perspectivas que, a diferencia de la homogeneidad y la universalización de políticas, estructuras organizativas y procedimientos de la administración clásica que tenían como objetivo ordenar la realidad, la perspectiva del *liderazgo pedagógico* y de *gobierno* se basan en el reconocimiento de la diversidad y la contingencia cotidiana. Con ello, acuerdan en el reconocimiento de la democracia como estructura institucional y la participación como estrategia de gestión, que permita superar una dirección escolar burocrática administrativa, propia de la primera modernidad. En torno a ello, conciben que las normas, en tanto legalidad instituida en un tiempo determinado, constituye en dispositivo que necesita ser significado en territorio, a través de procesos de reflexión. Al mismo tiempo, recuperan y disputan sentidos sobre la calidad educativa, sosteniendo que el núcleo principal de la calidad está en la enseñanza y el aprendizaje, y en la necesidad de transformación de las realidades existentes, reconociendo que la pregunta por la calidad no es cuestión de mercado, sino eminentemente pedagógica.

Por otro lado, en el marco de estas premisas, advertimos ciertos matices y tensiones desde una y otra perspectiva. Al respecto, las estructuras organizacionales democráticas no sólo se definen por sostener la participación en su discurso, sino que se trata de pensar en las acciones desde la dirección desde una mirada colectiva. Ello implica que no necesariamente el poder es investido en un cargo de dirección educativa y se comparte o distribuye, tal como supone la perspectiva del *liderazgo pedagógico*. Decimos que esta idea recrea cierto tradicionalismo de la gestión educativa, puesto que la dirección escolar en la jerarquía burocrática se basa en las investiduras del cargo y en la asignación previa de funciones. Al respecto, la concepción de dirección escolar entendida como *gobierno* es contundente: el poder se disputa colectivamente. Con lo cual, la premisa de partida define otros sentidos: el cargo de director no es una investidura, es una posición socio pedagógica que tiene el desafío de construir y resolver la cotidianeidad institucional, con las condiciones dadas, en marcos estructurales determinados, orientado por la consciencia de las realidades e intereses que interpelan a las instituciones educativas.

En este marco, atender al lugar de las normas en los procesos de gestión, permite conocer cómo se piensan los tránsitos y vivencias de los sujetos a lo largo del sistema educativo. En este punto, la norma en el plano de la gestión

educativa, ha sido discutida en la literatura expuesta en este artículo. Desde la perspectiva de la dirección escolar como *liderazgo pedagógico* se reconocen en las normas la posibilidad de búsqueda de autonomía. En este punto, es posible pensar en un *aggiornamento* de la lógica de descentralización y flexibilización propia del modelo neoliberal. Si bien esta perspectiva cuestiona dicho modelo, la propuesta de la búsqueda de autonomía en las normas se orienta a generar independencia de cada institución con el riesgo de reproducir sus características socio económicas y profundizar las diferencias con otras escuelas. Por su parte, la dirección escolar entendida como *gobierno* advierten que las normas forman parte del trabajo de dirigir, invitando a pensar en la interpretación de las normas como un lugar donde discutir, cuestionar, pensar y definir. Ello implica, también, comprender a las políticas educativas, no solamente como algo dado y emanado de la administración central, sino como un lugar de apropiación y de las disputas de sentidos, en vínculo con un proyecto de educación común mayor se proponga discutir y quebrar las desigualdades.

| 16

En este mismo sentido, la pregunta por la calidad educativa cobra relevancia en la gestión escolar, advirtiendo que los discursos neoliberales han cooptado la idea de calidad, definiéndola en términos focales, descentralizados, aportando a la profundización de las desigualdades. No obstante, el recorrido por el texto en relación a este punto, advierte que desde la mirada de la dirección como *liderazgo pedagógico*, la calidad se constituye como criterio de partida constituidos a través de objetivos previamente establecidos que si bien intentan atender a las desigualdades, la definición previa de los mismos ponen en riesgo las dinámicas de procesos y estrategias y luchas de intereses que puedan dar lugar a la revisión de dichos objetivos, anclados en una supuesta concepción de calidad apriorística. No obstante, la perspectiva de la dirección escolar como *gobierno* comprende que la calidad se constituye en una pregunta inicial, que tiene su sentido social y político en el reconocimiento de las desiguales. En este sentido, la calidad se constituye en sustantivo que necesita ser adjetivado, de nuevo, retomado y disputado de los discursos neoliberales. En esto, la perspectiva sobre la dirección escolar como *gobierno* nos permiten advertir que la definición por la igualdad social es el comienzo de toda práctica que permite diseñar, posteriormente, toda acción de intervención desde la dirección escolar, orientada a construir lo común, que excede la particularidad de cada escuela, y se orienta a lograr hacer de la diferencia una posibilidad de intervención sobre las desigualdades.



## Notas

1. En referencia a la Ley de Educación Nacional N.º 26206, vigente en la Argentina, cuyo artículo 18 determina la obligatoriedad escolar desde los 4 años de edad, y el artículo 29 determina la obligatoriedad del nivel secundario.

2. Entre muchos ejemplos, se puede citar la modificación del Régimen Académico (RA) de la

Provincia de Buenos Aires, en 2011, que propone aspectos novedosos en torno a los mecanismos de asignación de vacantes, el cuidado de trayectorias escolarización a partir de la flexibilización del régimen de ausentismo, la evaluación y las comisiones adicionales, las instancias de apoyo y orientación, y los procesos de reorganización pedagógica institucional.

## Referencias bibliográficas

Albergucci, M. L. (2018). *Escuela en clave de derechos. El director y la elaboración de proyectos institucionales participativos*. Documento base de la Propuesta de formación a equipos directivos. Consejo Provincial de Educación. [https://educacion.ctera.org.ar/wpcontent/uploads/2020/06/bibliografia-4\\_3.pdf](https://educacion.ctera.org.ar/wpcontent/uploads/2020/06/bibliografia-4_3.pdf)

Alonso Brá, M. (Coord.) (2016). *Política y Administración Educativa: nuevas y viejas tensiones*. Entre Ideas.

Álvarez Uría, F. y Varela, J. (2009). *Sociología de las instituciones*. Morata.

Anderson, G. y Blase, J. (1994). El contexto micropolítico del trabajo de los profesores. En Escudero, J. M. y González, M. T. (1994). *Profesores y escuela ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*, pp. 97-114. Ediciones Pedagógicas.

Antúnez, S. (2011). ¿Qué tiene de particular dirigir un centro escolar? Consecuencias para la formación de directores. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, N.º 14, 1-7. Asociación de Inspectores de Educación (ADIDE).

Azzerboni, D. y Harf, R. (2003). *Conduciendo la escuela: manual de gestión directiva*. Novedades Educativas.

Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.

Bates, R. (1989). *Práctica crítica de la administración educativa*. Universitat de Valencia.

Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Novedades Educativas.

Blejmar, B. (2013). *El lado subjetivo de la gestión. Del actor que está haciendo al sujeto que está siendo*. Aique.

Bocchio, M. C. y Lamfri, N. Z. (2013). Autonomía y gestión directiva en el centro del discurso de las políticas educativas para la educación secundaria en Argentina. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(2), 441-459. Universidad de Granada.

Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106. Pontificia Universidad Javeriana.

Bolívar, A. (2013). La dirección de centros en España. En Villa, A. (Ed.) *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores*, pp. 145-177. Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero.

Bolívar, A. (2015). Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15-39. Universidad Autónoma de Madrid.

Campo, A. (2006). La dirección escolar: las tareas básicas y algunos de los retos pendientes. *Aula abierta*, N.º 88, pp. 106-216, Universidad de Oviedo.

Cancio, C. (2016). La gestión en una escuela heterogénea. En Anijovich, R. *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad*, pp. 107-124. Paidós.

Carranza, A. (2005). Escuela y gestión educativa. *Páginas*, N.º 5, pp. 87-104. Escuela de Historia de la Universidad Nacional de Rosario.

- Castro, A. y Enrico, J. (2019). Reflexiones en torno a la administración y la organización educacional en cronoespacios contemporáneos de descentralización, control y autonomía. *Revista latinoamericana de políticas y administración de la educación*, N.º 11, 28-39. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Cayulef Ojeda, C. P. (2007). El liderazgo distribuido. Una apuesta de dirección escolar de calidad. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(5e), 144-148. Universidad Autónoma de Madrid.
- Everthart, R. B. (1991). Unreaveling Micropolitical Mystiques. Some Methodological Opportunities. *Education and Urban Society*, 23(4), 455- 464. SAGE.
- Fernández Serrat, M. L. (2002). Formar para la dirección escolar: Por qué, cuándo, cómo... *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-12. Universidad de Granada.
- Frigerio, G. (2004). De la gestión al gobierno de lo escolar. *Novedades Educativas*, N.º 159, pp. 6-9. Editorial Noveduc.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos*. Amorrortu.
- Gago Rodríguez, F. M. (2006). La mirada de los otros. El director escolar visto por el profesorado. *Aula Abierta*, N.º 88, pp. 151-178. Universidad de Oviedo.
- Gairín Sallán, J. (2004). La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales. *Enseñanza*, N.º 22, pp. 159-191. Ediciones Universidad de Salamanca.
- González, M. T. (1994). Perspectivas teóricas recientes en Organización escolar. En J.M. Escudero, J. M. y González, M. *Profesores y escuela ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*, pp. 35-60. Ediciones Pedagógicas.
- Gorostiaga, J. M. (2007). La Democratización de la Gestión Escolar en la Argentina: Una Comparación de Políticas Provinciales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(2), 1-23. Arizona State University.
- Gorostiaga, J. M. (2011). Participación y gestión escolar en Argentina y Brasil: una comparación de políticas subnacionales. En *RBPAE*, 27(2), 249-264. Associação Brasileira de Política e Administração da Educação.
- Gvirtz, S.; Zacarías, I.; Abregú, V. (2011). *Construir una buena escuela: herramientas para el director*. Aique.
- Hoyle, E. (1982). Micropolitics of Educational Organizations. *Educational Management and Administration*, N.º 10, pp. 87-98. SAGE.
- Hoyle, E. (1986). *The Politics of school Management*. Londres: Hodder y Stoughton.
- Krichesky, M. D.; Lucas, J. y Giangreco, S. (2020) Régimen académico y educación secundaria. Procesos de recontextualización y tensiones en la gestión y culturas escolares. En *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, Vol. 4, N.º 1, 20-33. República Dominicana, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.
- Lusquiños, C. (2005). Gestión educativa: conceptualización y diferenciación de la organización y de la administración clásicas. En *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, N.º 5, 69-85. Universidad Nacional de Córdoba.
- Maddonni, P. y Sipes, M. (2010). *El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias educativas*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://isfdmacia.zonalibre.org/SOLO%20JUAN%20en%20el%20directivo%20y%20las%20trayectorias%20escolares.pdf>
- Marengo, R. (2019). Burocracia educativa. En Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (Eds.) *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. Gonet: Editorial UNIPE.
- Marturet, M. (2010). *El trabajo del director y el proyecto de la escuela*. Ministerio de Educación de la Nación. [http://educacion.sanjuan.edu.ar/LinkClick.aspx?fileticket=-AJ\\_55NrMoo%3D&tabid=646](http://educacion.sanjuan.edu.ar/LinkClick.aspx?fileticket=-AJ_55NrMoo%3D&tabid=646)
- Maureira, O., Moforte, C. y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. En *Perfiles Educativos*, Vol. xxxvi, N.º 146, 134-153. Universidad Autónoma de México.
- Montes, N. y Ziegler, S. (2012). La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En Southwell, M. *Entre generaciones*. FLACSO y Homo Sapiens Ediciones.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Paidós.

Onetto, F. (2008). *Formación de supervisores y directores como asesores en convivencia escolar*. Documento de Trabajo. Ministerio de Educación- OEI. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001327.pdf>

Oplatka, I. (2019). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. En *Revista Eletrônica de Educação*, Vol. 13, N.º 1, 196-210. Universidade Federal de São Carlos.

Oszlak, O. (1980). *Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas*. Cedes.

Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. IIPE –UNESCO.

Ritacco Real, M. (2011). El liderazgo de los centros educativos y las buenas prácticas ante el fracaso escolar y la exclusión social en la comunidad autónoma de Andalucía. En *Revista de Investigación en Educación*, Vol. 9, N.º 1, 157-167. Universidad de Vigo.

Roberts, J. L. y Blase, J. (1995). The micropolitics of successful supervisor- teacher interaction in instructional conferences. En Corson, D. (Ed.) *Discourse and power in educational organizations*, pp. 55- 79. Hampton Press.

Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez-Gallego, M., Ordóñez-Sierra, R. y López-Martínez, A. (2020). La dirección escolar: liderazgo pedagógico y mejora escolar. En *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 38, N.º 1, 275-292. Universidad de Barcelona.

Romero, C. (2018). *Hacer de una escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar*. Aique.

Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. En *Praxis Educativa*, Vol.6, N.º 1, 67-78. Universidad Nacional de La Pampa.

Sverdlick, I. (2006). Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina. En REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, N.º 4e, 65-84. Universidad Autónoma de Madrid.

Sverdlick, I., Aguilar, L. y Spanarelli, S. (2015). De maestro/a a director/a: condiciones y contextos en la construcción del oficio, pp. 253-282. En Pereyra, A. et al. *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*. Editorial Universitaria.

Tenti Fanfani, E. (2003). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. UNESCO-IIPE.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Propuesta Educativa*, N.º 29, 63-71. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Vázquez Recio, R. (2013). *La dirección de centros: gestión, ética y política*. Morata.

Viñao, A. (2004). La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural. En *Educação*, Año xxvii, Vol. 2, N.º 53, 367-415. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Yelicich, C. (2016). Investigar sobre dirección escolar. Una aproximación al estado del arte. En *Cuadernos de Educación*, Año xiv, N.º 14. Universidad Nacional de Córdoba.