

DIRIGIR UNA ESCUELA EN UN BARRIO URBANO-MARGINADO: ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD DEL DIRECTOR

Por Lorena Sanchez Troussel (Universidad de Buenos Aires - CONICET)*,
Argentina.
lorenalbs@hotmail.com

Recibido: 04/07/2014 Aceptado: 10/09/2014

Resumen

En las últimas décadas, se ha observado a nivel internacional (Ezpeleta, 1997; Gimeno Sacristán, 1995; Murillo Tordecilla, Barrio Hernández y Pérez Albo, 1999; Sammons, Hillaman y Mortimore, 1998; Scherens, 1992; Sergiovani, 1995, entre otros) un interés creciente por investigar la dirección escolar. En gran medida, las investigaciones sobre dirección se han realizado desde la perspectiva de la eficacia escolar (1). Si bien las mismas ofrecen resultados acerca de las funciones de los directores, los tipos de liderazgo y las tareas, poco nos dicen acerca de los modos en que los directores conciben y realizan su actividad en contextos concretos y, de la compleja relación entre representaciones y prácticas.

Desde una mirada alternativa a la de los estudios realizados desde el paradigma de la eficacia escolar, el presente trabajo describe y analiza las concepciones sobre la actividad y, las actividades que realiza un director de escuela primaria que recibe a niños de un barrio urbano-marginado (2) de la Ciudad de Buenos Aires. Se propone interpretar las tensiones, conflictos o desplazamientos entre ambos niveles (lo concebido y lo realizado) con el fin de dar cuenta de la complejidad y singularidad que asume la actividad de dirigir en el caso de estudio.

Palabras Clave

Directores – Barrio urbano – Marginado – Actividad.

* Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Diplomada en Ciencias Sociales con Mención en Constructivismo y Educación (FLACSO). Doctoranda en Educación (FFYL, UBA) y becaria de CONICET (2011-2016).

Abstract

A growing interest in research on school principals has been internationally observed in recent decades. (Sammons, Hillman y Mortimore, 1998; Scherens, 1992; Sergiovani, 1995; Murillo Tordecilla, Barrio Hernández y Pérez Albo, 1999; Gimeno Sacristán, 1995; Ezpeleta, 1997; entre otros). Most research has been made from the perspective of school effectiveness (1). While it has focused on the roles of school principals, leadership types and tasks, it is scarce what it can inform about the ways in which school principals conceive and perform their activities in specific contexts and the complex relationship between representations and practices.

From an alternative paradigm to the dominant paradigm in the study of school principals this paper describes and analyzes the principal's conceptions of the activities and the activities at an elementary school serving children from a marginal (2) urban area of the City of Buenos Aires. The use of ethnographic techniques, allows to identify different levels of the activities (which is conceived and performed) and analyze the unique configuration of the activities in the case study.

Key Words

School management – Marginal urban area – Activities.

La investigación sobre directores: algunas notas sobre el estado del arte

El grueso de la investigación sobre directores de escuela se ha desarrollado en Europa y EEUU hacia finales de la década de los ochenta y en la década de los noventa. Dicho desarrollo se produjo, fundamentalmente, a partir de la preocupación por el cambio en la escuela y desde enfoques basados en supuestos de racionalidad técnica (3). El objetivo central de estas investigaciones era identificar aquellos fenómenos o variables que incidían en la mejora de las instituciones escolares (Cantero, 1998; Ezpeleta, 1997; García Gaduño y Slater, 2011; Vázquez Recio y Ángulo Rasco, 2006) con el fin de reproducirlos en otros contextos. En consistencia con la situación internacional, en Latinoamérica los estudios sobre la dirección escolar se desarrollaron a partir de la década de los noventa, asociados a los procesos de reforma educativa en el marco de políticas neoliberales (García Gaduño y Slater, 2011). El rol directivo empezó a ser descrito como de central importancia y responsabilidad en el logro de la eficacia y calidad de las escuelas (Cantero y Celman, 2001; Ezpeleta, 1997; Manzione, 2011). En el caso particular de Argentina existió una amplia difusión de literatura sobre gestión escolar y función directiva (Antúnez y Gairín, 1996; Coronel Llamas, 1996; Lorenzo Delgado, 1994; Mané, 1999; Ruiz, 1996; Uría, 1998, entre otros) en su mayoría de origen español, difusión vinculada con la implementación de la Ley Federal de Educación.

Dentro de los estudios realizados desde la preocupación por la eficacia de la escuela, aquellos dedicados a estudiar específicamente la actividad o

tarea de los directivos ofrecen clasificaciones sobre las funciones o roles de los mismos. Dichas clasificaciones se construyen a partir del análisis de las representaciones que los directores tienen sobre su trabajo. Por mencionar algunos resultados de los estudios más significativos, Drake y Roe (1986) por ejemplo, clasifican las tareas del director en dos tipos. Por una parte, están las tareas relacionadas con las funciones de gestión y administración (adecuado mantenimiento de la documentación, control presupuestario, administración del personal, disciplina de los estudiantes). Por otro, las tareas que corresponden a la función de liderazgo educativo y de la enseñanza (estímulo y apoyo a los profesores). Hughes (1985) por su parte, distingue dos dimensiones de la tarea directiva: la de la dirección y la del contenido. La dirección puede ser externa o interna. El contenido, de tipo administrativo o educativo. La orientación interna refiere a tareas dirigidas hacia el interior de la escuela (coordinar la planificación del proyecto educativo, evaluar a los docentes, asignar tareas en el equipo) y la externa a tareas que consisten en estimular la participación de los padres, contactar con otras escuelas y lo vinculado al contacto con la supervisión escolar.

En los últimos años se han desarrollado en nuestro país, algunas investigaciones sobre dirección escolar desde enfoques de investigación alternativos al de la eficacia escolar (Cantero y Celman, 2001; Manzione, 2011; Nicastro, 2006; Olmos, 2012; Sendón, 2007; Southwell, 2008; Sverdluck y Águila, 2012; entre otras). La investigación de Manzione (2011) analiza las lógicas de acción (Dubet, 2007) de directores de escuelas que reciben a poblaciones que viven en situación de pobreza en la provincia de Buenos Aires. La autora señala que la gestión escolar se está alejando de formas burocratizadas y centralizadas propias de la tradicional administración educativa, debiendo generar renovadas estrategias para responder a las múltiples demandas y necesidades que exceden a lo pedagógico. En una investigación que llega a resultados similares a los de Manzione (2011), Sendón (2007b) analiza dinámicas de gestión y resultados institucionales en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires. Señala que entre los principales desafíos que enfrentan las escuelas analizadas se encuentran: el ingreso de “nuevo público” a la matrícula escolar y, las familias que demandan a las escuelas “funciones asistenciales y, especialmente, de contención de las problemáticas sociales y juveniles que enfrentan los estudiantes” (Sendón, 2007b: 96). El trabajo de Olmos (2012), por su parte, analiza la presencia de programas ministeriales en escuelas cordobesas, en el marco de una investigación que pretende indagar la relación entre políticas compensatorias (Duschatzky, 2008) y gestión escolar. Sobre la base de un estudio en dos escuelas del norte de Córdoba, que implementan más de una docena de proyectos institucionales que reinterpretan los programas ministeriales, Olmos (2012) concluye que en las escuelas se genera una acumulación de proyectos a desarrollar que provoca que la escuela “quede inmersa en un mar de demandas que generan la sensación de estar estaqueada” (Olmos, 2012: 3). Afirma que

los actores (docentes y directivos) se perciben “tirados” por estas demandas a las que viven como imposiciones.

Como vemos, las investigaciones que se han ocupado de analizar la actividad directiva, se han desarrollado fundamentalmente en el exterior y desde marcos que indagan fundamentalmente las representaciones de los actores. Se trata de trabajos que no analizan las prácticas de dirección, ni definen preguntas acerca de los rasgos que las mismas adquieren en contextos específicos. Por otra parte, investigaciones como las de Sendón (2007), Manzione (2011) y Olmos (2012), recurren a diferentes técnicas de recolección de la información y abordan la gestión (Sendón; 2007; Olmos, 2012) o la experiencia directiva (Manzione, 2011) desde una mirada que considera diversas dimensiones del problema. En el marco de estos desarrollos el presente trabajo pretende ser un aporte al estudio de la dirección escolar desde un recorte particular: el del análisis de la actividad de dirección, en un caso de estudio, a partir de las categorías que brinda la *clínica de la actividad* (Clot, 2000).

Algunas precisiones teóricas sobre la noción de actividad

La propuesta de la clínica de la actividad (Clot, 2000; 2006) parte de los postulados de la teoría de Vigotski y del concepto de actividad de Leontiev, quien señaló que el objeto de estudio de la teoría de la actividad lo constituía “el análisis de las particularidades de la actividad específicamente humana, o sea la actividad laboral, productiva, que se realiza por medio de instrumentos de la actividad que es social desde sus inicios, es decir que se desarrolla desde la cooperación y la comunicación de los hombres.” (Leontiev, 1978: 77).

La corriente de análisis de la actividad desarrollada por Clot (2000) parte de los aportes de Leontiev, pero propone nuevas categorías como las de: *tarea*, *real de actividad*, *actividad realizada*, género y *estilo*. Clot sostiene (2006) que la actividad realizada por el sujeto (tal y como es posible observarla) no revela lo real de esa actividad (Clot, 2000). La consideración de aquello que es realizado por el sujeto, así como de aquello que no es posible realizar, es fundamental en el análisis de la actividad, en tanto ambos niveles hacen al sentido que el sujeto otorga a la situación de trabajo. Es decir, que las actividades suspendidas, contrariadas u obstruidas, también forman parte de la actividad y deben ser consideradas en el análisis.

Para Clot (2000), entonces, la *actividad realizada* es aquella que efectivamente se concreta dentro de las varias acciones posibles que el sujeto podría realizar. Se trata de las actividades que el investigador reconstruye a partir de la observación de la situación de trabajo. De acuerdo con esta línea, la actividad efectivamente realizada nunca coincide con lo que es esperado o lo prescripto (es decir con aquello determinado previamente a partir de ciertas reglas o principios). La *tarea* refiere entonces a lo que es esperado o prescrito para una función determinada y se diferencia de lo que efectivamente se realiza.

Otra categoría central en la línea de la clínica de la actividad, que cumple un papel mediador entre las categorías de actividad realizada y tarea es la de *género*. El género refiere a las representaciones, reglas, principios que no están escritos y orientan la acción. Se trata de un conjunto de procedimientos, normas y conductas compartidas, por lo tanto sociales e históricas, consideradas nodales para la orientación de la actividad individual. El género regula así las acciones de los sujetos en las actividades, siendo una especie de guía para su actividad concreta. En palabras de Clot, se trata de “un recurso para enfrentar lo real o garantizarles una relación controlada con lo real.” (Clot, 2006, p. 41)

Clot (2001) parte, para definir la categoría de género, de los desarrollos realizados por Bajtin sobre los *géneros discursivos*. La teoría de Bajtin, de origen vigotskiano, afirma que los sujetos producimos textos particulares en tanto disponemos de un modelo abstracto que orienta, guía y hace posible esa producción. Este modelo abstracto es individual, en tanto existe en la cabeza de los sujetos, pero es a la vez colectivo, en tanto es resultado de un proceso de construcción sociohistórico. Mientras el concepto de tarea refiere al nivel de la prescripción, es decir aquello que es definido como esperable para un puesto o trabajo determinado (por ejemplo en la definición de un perfil de trabajo, o de obligaciones en la normativa, etc.), el género comprende el conjunto de normas y prescripciones construidas colectiva e históricamente y existe en cada sujeto como guía para la acción. El sujeto se apropia de estas normas, procedimientos y prescripciones al desempeñar su actividad y al apropiarse de ese cuerpo simbólico le imprime una forma particular. De este modo, en la teoría se supone que cada sujeto transforma el género en instrumento de acción (Clot, 2000). A este movimiento Clot (2000) lo denomina estilo. La categoría de estilo permite dar cuenta del sentido que la actividad de trabajo tiene para el sujeto, o sea, da cuenta del modo singular en que cada sujeto reelabora el género.

Sobre el presente estudio: propuesta metodológica

Los resultados que aquí se presentan son avances de una investigación, en el marco de un proyecto de tesis doctoral, interesada por comprender la experiencia de directores que desarrollan su trabajo en escuelas primarias de gestión pública, que reciben a poblaciones de barrios urbano-marginados en la Ciudad de Buenos Aires. La lógica del proyecto es una *lógica comprensivo-hermenéutica, cualitativa* (Sirvent, 2004) que utiliza la metodología de casos (Neiman y Quaranta, 2006). Aquí se presentan resultados de uno de los casos que componen el estudio y se focaliza en el análisis de algunos de los rasgos que adquiere la actividad del director.

La escuela (4) es una escuela de jornada simple (con turno mañana y tarde) ubicada en frente de un barrio urbano-marginado de la Ciudad de Buenos Aires. La misma cuenta con comedor para ambos turnos. Asisten a la escuela primaria alrededor de 550 niños procedentes del barrio ubicado enfrente de

la institución. El barrio comprende una extensión de entre 4 y 6 manzanas en las que viven alrededor de 20.000 personas. Cuenta con dos calles principales pavimentadas mientras el resto son pequeños pasajes de tierra. No cuenta con servicios de gas natural y a algunas casas tampoco llega la red de agua potable. Los vecinos entrevistados señalan que tienen además problemas de recolección de residuos y de servicio de correo. La mayoría de los habitantes son inmigrantes de países limítrofes o hijos de inmigrantes. De acuerdo con el director, alrededor del 70 % de la población que asiste a la escuela es inmigrante o hijo/a de inmigrantes (centralmente de Bolivia y Paraguay). Gran parte de la población se encuentra subempleada o desempleada. Realizan trabajos en talleres de la industria textil o del calzado. En algunos casos el trabajo se realiza en sus propias casas y participan del mismo los niños de la familia. Algunos habitantes del barrio reciben ayuda económica del gobierno nacional a través de planes sociales.

En cuanto a las técnicas de recolección de la información, se realizaron entrevistas abiertas al director y otros miembros de la institución (vicedirectora, docentes y padres de alumnos de la comunidad). Las mismas fueron grabadas y transcritas en detalle. Se realizaron observaciones de la jornada de trabajo del director entre los meses de febrero y octubre, participando de las diferentes actividades que desarrollaba. Se construyeron registros narrativos a partir de la descripción densa (Geertz, 2006) y en algunos casos se grabaron los diálogos del director en encuentros y reuniones. Para el análisis de los datos se utilizaron técnicas de análisis del contenido (Krippendorff, 1990) y de análisis del discurso (García Negroni y Tordecillas, 2001). Los registros fueron analizados a partir del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) y en el caso de los diálogos se utilizaron técnicas de análisis del discurso (García Negroni y Tordecillas, 2001).

Como se ha mencionado, en este trabajo se abordan resultados referidos al análisis de la actividad del director con un recorte específico. Por una parte, en el primer apartado de resultados, nos proponemos analizar los sentidos que el director construye sobre su trabajo, es decir pretendemos dar cuenta del modo en que significa la actividad de dirigir. Para el análisis de estos sentidos se consideraron los datos de las entrevistas realizadas al director, así como las intervenciones que el director realizó en encuentros con otros directivos en los que se puso en juego la definición del rol. En el segundo apartado, describimos las actividades que el director efectivamente realiza. Para el análisis de las actividades efectivamente realizadas se tomaron como fuente los registros de observación de las jornadas de trabajo.

Resultados

1. Sentidos de la actividad de dirigir

Cuando se le pide al director del caso que describa en qué consiste su trabajo, señala: “(dirigir una escuela) no es sólo gestionar, siempre decimos que es tratar de conducir y de conducir a gobernar. Lejos estamos de gobernar, gobernar sería comunitariamente, ser un referente para la comunidad”. (Comunicación personal, febrero 2012)

Como vemos, se diferencian en el fragmento tres metas: gestionar, conducir y gobernar. El director gestiona, eso aparece en su discurso como un hecho. El uso del negativo (“no es sólo gestionar”) nos permite decir que dicha meta se presenta, en la concepción del director, como una meta supuesta o esperada para el cargo. En segundo lugar, conducir aparece ligada a la idea de intento (“conducir” es “tratar de conducir”). Se presenta en el orden de las intenciones, no como algo que se hace, sino como algo que se intenta hacer. En tercer lugar, gobernar se presenta en el discurso como una meta lejana y vinculada a la posibilidad de “ser un referente para la comunidad”. En los fragmentos siguientes, veremos los sentidos que otorga el director a cada una de estas metas.

En primer lugar, *gestionar* comprende, para el director, la realización de “tareas administrativas” así como “la obtención de recursos” para la escuela:

Estar en la conducción es tener mucha carga de tareas administrativas, la gestión es por una parte cumplir con todo eso de la administración y también ser un buen administrador de recursos. En nuestro caso, la escuela necesita de recursos. Si a la señora se le incendió la casa, es importante que la escuela pueda ayudar en el momento. Se puede proponer, pero después tenés que dar respuesta a lo que decís y para eso los recursos son importantes (...) Los alumnos son 550 en los dos turnos, más el jardín. No tienen aulas, no tienen patio. Por eso es importante que la escuela crezca para arriba y para eso hay que obtener recursos (Director, comunicación personal, marzo 2012).

En la mirada del director, la obtención de recursos materiales es parte central de su actividad. Los mismos permitirían a la escuela, por una parte, colaborar con los vecinos de la comunidad ante alguna problemática (el director habla de un incendio). Por otra, la disponibilidad de recursos haría posible ampliar los espacios de la escuela que se describen como insuficientes.

En segundo lugar, *conducir* toma, en el discurso del director, el significado de “liderar procesos de cambio”. Estos cambios se piensan como cambios en las prácticas docentes o pedagógicas:

Y...conducir es poder liderar los procesos de cambio, cambios pedagógicos y no es fácil. Logramos muchas cosas el año pasado pero vamos por más (...) Lo docentes, mientras charlamos, están en capacitación...pero la propusimos, la armamos antes de que terminara el ciclo anterior, nos parecía primordial, entonces los relevamos de tareas administrativas (...) No podés estar aplicando la manera en que vos aprendiste en los sesenta o los cincuenta (...) Entonces el desafío es la mejora (...)El desafío máximo es la innovación, la creatividad, tratar de no replicarte a vos mismo (Director, comunicación personal, febrero 2012).

En el fragmento anterior vemos que el director alude a que se lograron ciertos cambios en las prácticas docentes. Señala, además, que espera nuevos logros para el año en curso. Desde su mirada, el problema es que los docentes enseñan a sus alumnos en la actualidad, del mismo modo en que ellos aprendieron hace varias décadas. Ante esta situación, el objetivo es la “mejora”, entendida como el cambio en las prácticas de enseñanza (“la innovación, la creatividad”). Cuando se le pregunta acerca de las características que asume el trabajo con los docentes señala:

Y.. con los docentes es complicado, algunos vienen con el doctorado abajo del brazo y te dicen que no se formaron para esto, para atender los problemas de estos pibes, te lo dicen, te dicen que no pueden dar clase, que no están para agarrar a un pibe que está haciendo quilombo.... Yo tengo una cerrara de grado, una especialización...pero yo me arremango cada vez que es necesario, cada vez que hay que ir al barrio o cada vez que hay que limpiar, cada vez que hay que hablar con un padre o con el miembro de la familia que está (Director, comunicación personal, marzo 2012).

El director define el trabajo con los docentes como “complicado”. De acuerdo con su mirada, el problema sería que los docentes consideran que hay situaciones que deben enfrentar cotidianamente (asociadas con características de la población que asiste a la escuela- “estos pibes”) que exceden su rol. El director se diferencia, en este fragmento, de aquellos docentes que consideran que abordar esas cuestiones no es parte de su trabajo.

Por último, respecto del *gobernar* señala:

Lo más difícil es gobernar, ser un referente para la comunidad, un animador. Lo que hay que lograr es organizar desde la escuela, salir y hacer cosas con los padres (Comunicación personal, febrero 2012).

En estas comunidades hay que trabajar mucho con los padres, se han perdido muchas estrategias de alimentación, de supervivencia, de lo laboral, de cómo ganarse la vida...el plan del gobierno lo tie-

nen, el plan está...pero bueno llega un punto en el que ya está, no se puede estar todo el tiempo solamente con el plan...algunos padres de la cooperadora tienen ganas de formar una cooperativa y bueno...la escuela tiene que colaborar en eso, ayudar a que se organicen (...)

Un director tiene que ser un animador, un promotor social y cultural. Este es el desafío del cargo, ser un referente territorial fuerte. En esto hay que trabajar. (Comunicación personal, marzo 2012)

En los fragmentos citados, *gobernar* supone la construcción de un “referente” que posibilite la organización de la comunidad para enfrentar sus problemas (acceso a la salud, trabajo, etc.). Para el director, como ya hemos visto, se trata de una meta difícil de lograr pero a la que se aspira. Aparecen en estos fragmentos dos sentidos sobre ese “referente”: se trata de ser un director referente (“este es el desafío del cargo, ser un referente territorial fuerte”) y también se trata de que la escuela sea lugar de referencia (“que la escuela sea referente es importante”).

Para lograr estos objetivos, es central conocer la comunidad y sus problemáticas y para ello es necesario realizar salidas al barrio:

En el barrio hay neños trabajando...y... ¿qué hacés? En algunos casos te dicen que si no hacen eso no comen. Ves pibes pasados, que estuvieron toda la noche con la bolsita, pegando zapatos y aspiran...porque si no aspiran no hay manera de aguantar (...) y sí, podés hacer campaña contra el trabajo infantil y decir ‘no al trabajo esclavo’, pero... ¿qué condiciones les podés brindar para que eso no ocurra?. Hay que estar en el barrio, por eso es importante que salgamos al barrio, hay que ver esas cosas...pero alguien te tiene que habilitar la entrada. A mí me la habilita uno de los padres de la cooperadora, te ven con alguien conocido y vas entrando...y te dicen ‘eh, director’. Y el desafío es ese, estar en el barrio, salir un poco y ver qué se puede hacer (Comunicación personal, septiembre 2012).

El director también le otorga importancia a su participación en la “red”:

¡Yo...participo de la red, que fue la que nos permitió tener esta mirada, además! La red fue la que nos abrió la cabeza, o sea, una red que la armaron otros antes que yo, directores que participaron de ella, me habilitaron a mí poder estar sentado ahí. Son institucionales y también hay barriales. Está la asesoría tutelar, está la defensoría, está el párroco, está el jardín comunitario, el comedor (...) Nos sirvió para hacer contacto con otras instituciones, por ejemplo la asesoría y después hacer reuniones y acuerdos con ellos, por temas escolares o por temas familiares del barrio (Comunicación personal, febrero 2012).

Gobernar se presenta en el discurso del director ligado al objetivo de construir “referente” para la comunidad. Para lograrlo es fundamental su presencia en el barrio, el contacto con su realidad y la participación en la “red”. El director concibe la actividad de dirigir como una actividad que excede el ámbito del interior de la institución (“hay que salir”). A su vez, desde su mirada, la actividad de dirigir en estos contextos requiere abordar y problematizar las dificultades asociadas a dicha realidad y contribuir (en la medida de sus posibilidades) a pensar líneas de cambio y mejora. En una reunión con otros directores que trabajan en contextos similares, el director señala:

No podemos quedarnos sólo con pedir que nos manden cuadernos y llenar formularios -habla con tono molesto-. Tenemos que pensar un poco más allá y me parece que es necesario reclamar recursos de verdad y tenemos que articular con otros, con las organizaciones del barrio, si no logramos promover ahí la organización, no tiene sentido.” (Registro de observación, marzo 2013)

2. El día a día de la dirección: las actividades realizadas

Presentamos aquí una descripción de las actividades realizadas por el director (ordenadas en función de las tres metas que él mismo identifica: gestionar, conducir, gobernar). Como dijimos, las actividades identificadas son resultado del análisis de los registros de observación. Definimos actividad como un segmento en la jornada de trabajo del director, se trata de una unidad significativa del hacer y en los registros se identifica a partir de marcas en el propio discurso del director “*tengo que ir a la reunión de la red*”, “*vamos a empezar el acto*”, “*tengo que atender a un padre*”, etc. Por una cuestión de espacio y en tanto excede los fines de este trabajo no realizaremos un detalle pormenorizado de cada una de las actividades.

Tabla 1. Actividades realizadas

Metas	Actividades realizadas
Gestionar	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicaciones telefónicas y personales con miembros de programas/proyectos que se ofrecen desde organismos del gobierno para que se acerquen a la escuela. - Comunicaciones con miembros del gobierno u otras organizaciones con el fin de obtener recursos para la mejora edilicia de la escuela. - Supervisión de la infraestructura de la escuela. - Encuentros con técnicos responsables del mantenimiento escolar (conexiones telefónicas, arreglos edilicios) - Llenado de formularios destinados a la administración.

(continúa en pág. 173)

(viene de pág. 172)

Metas	Actividades realizadas
Conducir	<ul style="list-style-type: none"> - Conversaciones con vicedirección sobre distribución de tareas y coordinación de actividades. - Asignación de tareas a secretarías. - Reuniones individuales y grupales con personal de limpieza y mantenimiento para la asignación de tareas y control de las mismas. - Reuniones institucionales en las que se informan criterios de trabajo a docentes y/o se desarrollan capacitaciones para los docentes por equipos externos a la escuela. - Conversaciones informales con docentes sobre algún proyecto áulico en particular o sobre la situación de alumnos. - Encuentros con Miembros de Programas Ministeriales que desarrollan tareas en la escuela en los que solicita información acerca de la implementación de los programas.
Gobernar	<ul style="list-style-type: none"> - Encuentros en la escuela y el barrio con personas que viven en el barrio y son “referentes” en la comunidad. - Participación en las reuniones de la <i>Red Barrial</i> que nuclea a diferentes organizaciones que funcionan en el barrio. - Visitas y recorridos por el barrio y conversaciones con miembros de la comunidad (padres, ex alumnos). - Reuniones con miembros de equipos u organizaciones que desarrollan tareas en el barrio (médicos del Ministerio de Salud, sacerdotes, etc.). - Participación en actividades realizadas en el barrio (festivales organizados por planes de gobierno, etc.). - Participación en Actividades del barrio frente a problemáticas específicas (ejemplo: inundación). - Reuniones con padres en la escuela (en las que se abordan problemas asociados con la escolaridad y otros problemas que exceden la escolaridad: problemas de vivienda, trabajo, conflictos familiares, etc.). - Organización de la Cooperadora escolar. - Coordinación de actividades con miembros de la cooperadora en días no escolares (sábado, receso invernal, vacaciones de verano) destinadas a niños y también a padres.

3. La singular y compleja configuración de la actividad de dirigir en el caso

Como hemos venido señalando, nos interesa analizar la actividad del director, a partir de la consideración de cómo concibe su trabajo y de las actividades que realiza. En este apartado retomaremos ideas señaladas en los dos apartados anteriores con el fin de formular algunas hipótesis sobre las actividades que el director realiza de modo directo y aquellas que delega.

Gestionar. Veámos cómo, en la concepción del director, gestionar supone el desarrollo de actividades administrativas y otras que podemos identificar como de obtención de recursos. En su accionar cotidiano, el director desarrolla en muy poca medida actividades administrativas. Esto no significa que su trabajo no contemple la realización de estas actividades, sino todo lo contrario, la carga de lo administrativo es sumamente importante. La posibilidad del director de dejar de ocuparse de estas actividades obedece a la construcción de un encuadre de trabajo con la vicedirectora y la secretaria, que supone la distribución explícita de actividades entre los miembros del equipo de dirección.

En cuanto a las actividades asociadas a la obtención de recursos, son realizadas directamente por el director, es decir, no las delega. Como vimos, el director muestra una preocupación explícita por mejorar las condiciones edilicias de la escuela. Esta preocupación que se manifiesta en el discurso, se traduce en el accionar cotidiano, en la realización de actividades que podrían pensarse como de “relaciones públicas”, a través de las cuales el director intenta obtener recursos para la ampliación de la escuela. En ese marco, establece contactos con diferentes grupos de gobierno y/o políticos con quienes tiene comunicaciones telefónicas o reuniones personales.

El análisis de las observaciones de las jornadas, pone de manifiesto que el director otorga también importancia y desarrolla actividades vinculadas con la obtención de recursos humanos para la escuela. Centralmente se trata de la obtención de programas o proyectos, desarrollados por los gobiernos local y/o nacional, o por otras organizaciones no gubernamentales. El director supone que la incorporación de estos programas provocará cambios en las prácticas de enseñanza. Si bien este aspecto no se presenta de modo explícito en las entrevistas, sí se deja ver en los sentidos que aparecen cuando dialoga con miembros de estos programas: “sí, ya vas a ver que trabajar con un artista en el aula les va a hacer bien a los maestros, necesitamos algunos cambios” (director, registro de observación de jornada de trabajo, junio 2012). Veremos más adelante, cómo la actividad de estos programas en la escuela, le permite delegar tareas de conducción pedagógica a la vez que supervisar el trabajo docente. Antes de avanzar en este sentido nos detendremos en las tareas de gobierno.

Gobernar. Tanto en el nivel del discurso, como en el de las prácticas, el director privilegia las actividades que hacen a esta meta. Si observamos la tabla de actividades presentada más arriba, dentro de las actividades vinculadas con la meta de gobernar el director se ocupa de la relación con los padres, con los que establece contactos dentro y fuera de la escuela. Trata con ellos problemas referidos al aprendizaje de sus hijos o su comportamiento, pero también problemáticas de otro tipo (por ejemplo cuestiones referidas al trabajo, al acceso a la salud de las familias, etc.). El director también privilegia su participación en espacios colectivos donde se reúne con otros directores, con miembros de la comunidad y de organismos gubernamentales y no gubernamentales, que desarrollan acciones en el barrio. Participa en aquellas actividades que se desarrollan frente a alguna problemática grave de la comunidad (como por ejemplo las inundaciones). El desarrollo de estas actividades, significa para el director una administración particular del tiempo y del espacio institucional, en tanto desarrolla un gran número de actividades fuera de la escuela.

A su vez, en el accionar cotidiano, vemos cómo el director no sólo se ocupa de estar fuera de la escuela con los padres y otros miembros de la comunidad; sino que se esfuerza porque los padres ocupen espacios dentro de la institución. Esta permeabilidad que el director propone entre adentro y afuera de la escuela se traduce en acciones concretas como las que señalábamos (organización de la cooperadora; realización de actividades con padres en momentos de receso, etc.) y se constituye en motivo de conflicto con otros miembros de la institución (miembros del equipo directivo y docentes), quienes en general no acuerdan con la presencia de los padres en la escuela. Los docentes y miembros del equipo directivo comentan:

Vicedirectora: “Y, él (el director) los deja entrar (a los padres) y después no hay lugar para que estén, es así, nos terminamos peleando por el espacio vital” (Registro de observación de jornada de trabajo, junio 2012)

Maestra 4: “Hay pibes que reciben maltrato y hemos recibido maltrato”

Maestra 2: “El tema es que a ese padre le dieron mucha cabida”

Maestra 5: “Los padres están teniendo mucha cabida y eso se nos viene encima” (Registro de observación, reunión institucional, junio 2012)

Conducir. Señalábamos que el director considera dentro de las metas de dirigir: “liderar cambios en la institución” (sobre todo en relación con los docentes y sus prácticas pedagógicas). Cuando analizamos las actividades realizadas observamos que el director delega esta tarea (que podemos denominar de “conducción pedagógica”) en la vicedirectora. La delegación de la supervisión pedagógica en la vicedirectora deriva de un acuerdo explícito entre ambos.

A su vez, el análisis de las observaciones de las jornadas de trabajo del director nos permite considerar otro plano de delegación de la conducción pedagógica -al que el director no alude en las entrevistas: la delegación de la conducción pedagógica en los programas ministeriales. En el día a día de la dirección, se observa que el director delega la posibilidad de generar cambios en las prácticas pedagógicas, en la implementación de dichos programas. El análisis de los datos nos muestra dos fenómenos asociados a esta delegación. Por una parte, vemos cómo en las jornadas institucionales (encuentros entre equipo docente y directivo), se privilegia el desarrollo de encuentros de capacitación de los docentes (sobre temáticas específicas establecidas por la dirección) a cargo de especialistas. Por otra parte, observamos que la implementación de estos programas, no sólo le permite al director delegar en los técnicos responsables de los programas la formación de los docentes; sino que le permite realizar una supervisión indirecta de lo que sucede en las aulas. Se lo observa teniendo charlas, por lo general breves, con los técnicos de los programas, de los que obtiene información acerca del avance de los proyectos o las dificultades que se suceden en su implementación. Información que utiliza luego en la jornada institucional para referir a la necesidad de “seguir mejorando las prácticas” y “de que es necesario animarse a innovar” (Director, registro de observación, jornada institucional, junio 2012).

Este modo de llevar adelante el trabajo con los docentes, en el que se fomenta desde la dirección la entrada de programas a la escuela (además de los que ya le corresponden y se definen desde niveles centrales) se constituye en un punto de tensión con el grupo de docentes. Algunos docentes afirman que la gran cantidad de programas que entran a las aulas les producen una sobreexigencia en el trabajo y una “pérdida de sentido” de la tarea:

Hay cuatro maestras hablando sobre la falta de materiales (afiches, cartulinas, etc.). Una maestra pregunta a otra cuándo finaliza uno de los proyectos que funciona en el primer ciclo.

Maestra 1: “en primer grado suspendimos la actividad porque las cosas se van demorando y se van superponiendo cosas...”

Maestra 5: “Sí, es cierto, se van superponiendo cosas, proyectos, yo ya hablé con la vicedirectora porque hay cosas que no puedo hacer.”

Maestra 6: “Sí, es así, no podemos con todo.”

Maestra 1: “A mí me pasa que empiezo una cosa y no puedo terminar, porque ya hay algo nuevo para hacer.”

Director: “Hay varios proyectos encaminados, es mitad de año y todos estamos un poco cansados, podemos ir viendo qué cosas se hacen y cuáles no (...) No viene de tirón de orejas pero tenemos que mejorar (...) es cierto que estamos cansados, conocen a los pibes

y ellos a ustedes, tiene que poder ganar la pulseada, si tienen que cerrar algunos proyectos lo vemos.”

M1: “Uno con tanta cosa para cumplir va perdiendo el sentido de lo que hace.”

M8: “sí, los proyectos se lavan...”

(Registro de observación, jornada institucional, junio 2012).

En síntesis, podemos decir que la actividad de dirigir en el caso, queda configurada en el espacio de articulación y tensión entre tres metas: gestionar, conducir y gobernar. Como hemos visto, las actividades administrativas constituyen gran parte de las obligaciones del director. Sin embargo, el director logra, a partir de la construcción de un encuadre de trabajo con su equipo, delegar estas actividades en otros miembros (vicedirectora y secretaria) de la dirección. Sí se ocupa en forma directa de la solicitud de recursos materiales para la escuela, actividad que en su concepción es parte del gestionar. El análisis de las observaciones de las jornadas nos permite afirmar que la obtención de recursos humanos (a través de la implementación de nuevos programas ministeriales además de los que ya están definidos por los organismos centrales) también es parte central de sus actividades. En cuanto a las actividades que el director denomina de *gobierno*, vemos que las mismas ocupan un lugar central en su discurso, así como en sus prácticas. La centralidad que el director otorga a las mismas podría ser comprendida a la luz de datos de su historia de vida. Durante gran parte de su carrera, el director participó de organizaciones sindicales. Dentro de sus concepciones ideológicas puede decirse de modo sintético que concibe a la desigualdad social en términos de injusticia y otorga a la escuela una función fundamental como medio para permitir la inclusión de los estudiantes y de sus familias. Hemos visto, a su vez, que la relación del director con los docentes constituye un punto de tensión. Mientras el director delega la supervisión de las prácticas en la vicedirectora y en diferentes programas ministeriales, los docentes perciben el trabajo con dichos programas como una demanda excesiva con la que no pueden cumplir. Por otra parte, las actividades que llevan a fomentar la presencia de los padres en el interior de la escuela, produce malestar en algunos de los miembros de la institución.

A modo de cierre

En términos de Clot (2000), podemos señalar que en el caso se construye un *estilo de dirección*, que no se identifica con las actividades administrativas y con limitar el ejercicio de la función al interior de la escuela. Se trata de un estilo en el que se privilegian las actividades de relación con miembros y organizaciones del barrio, basado en el principio de que la escuela debe conocer y abordar algunas de las problemáticas de la comunidad a la que pertenece. A su vez, se trata de un estilo de dirección en el que la supervisión de las prácti-

cas pedagógicas es delegada en otros miembros del equipo de dirección y en programas ministeriales, hecho que provoca malestar en los docentes.

El análisis de las actividades del director en el caso de estudio, confirma algunos de los resultados de las investigaciones antecedentes y discute otros. En el primero de los apartados señalábamos que investigaciones como las de Drake y Roe (1986) y Hughes (1985) indican que los directores privilegian las actividades administrativas y en segundo lugar las de conducción pedagógica. En el caso aquí presentado vemos que el director privilegia (tanto en su discurso como en sus acciones) actividades que hacen a la relación de la escuela con el barrio. Este tipo de actividades no aparecen en las investigaciones internacionales presentadas aquí, cuestión que seguramente se relaciona con el contexto en que se llevaron a cabo.

El análisis de la actividad del director en el caso aquí abordado, confirma algunos de los resultados hallados en investigaciones del contexto argentino. Sendón (2007) y Manzione (2011) hacen referencia a las reconfiguraciones de los roles de dirección. Se afirma que el director ya no es sólo un representante de la administración del sistema sino que la función directiva supone nuevas demandas. Entre ellas se menciona lo referido a la articulación de la escuela con otras organizaciones de la sociedad civil. Dicha articulación se presenta como una demanda explícita al rol del director desde documentos oficiales (Manzione, 2011). Se espera que mediante dicha articulación la escuela llegue a espacios sociales donde otros mecanismos del estado no pueden llegar. La investigación de Manzione (2011) también muestra que en ciertos casos, la articulación es promovida por los directores como un modo de abordar la complejidad e incertidumbre de los contextos en los que trabajan. Por otra parte, los datos obtenidos sobre el modo en que los docentes perciben el trabajo en relación con los programas ministeriales, apoya los resultados hallados por Olmos (2012).

En síntesis, este trabajo intenta ser un aporte al conocimiento de la actividad de dirección en contextos de barrios urbano-marginados, en un caso particular. En un sistema educativo "fragmentado" (Tiramonti, 2010) el conocimiento de dinámicas escolares particulares se vuelve de suma importancia. Consideramos que el análisis de la actividad del director, desde la línea aquí trabajada, permite abordar aspectos del trabajo del director considerando múltiples dimensiones. Aquí se han podido mostrar sólo algunas de ellas. En este sentido, el análisis de la actividad, no sólo se constituye en un marco pertinente para producir conocimiento acerca de los modos complejos en que la actividad de dirigir se configura en cada situación; sino que (y justamente por esta característica) brinda un abordaje que permite pensar en líneas de intervención y de formación para los directores que trabajan en estos contextos, teniendo en cuenta la particularidad de cada uno de los casos. Los análisis aquí presentados, podrán complementarse con la consideración de otros datos, así como a la luz de otras lecturas teóricas.

Notas bibliográficas

- (1) El movimiento de investigación sobre *eficacia escolar*, tuvo como propósito central la identificación de los elementos que hacen a una escuela “eficaz” (se asocia la eficacia a los resultados de aprendizaje de los estudiantes) con el fin de reproducirlos luego en otros contextos (Murillo, 2008). Desde este movimiento, los estudios sobre dirección escolar están destinados, centralmente, a la identificación de rasgos, aptitudes o roles del director que explicarían los resultados de la institución.
- (2) Se considera “barrios urbano marginados” a los barrios comúnmente denominados “villas de emergencia”. Estos barrios se caracterizan por la precariedad de las viviendas y la ausencia o escasez de servicios básicos de infraestructura. En general estos barrios no cuentan con servicio de cloacas y carecen de redes de gas natural y, en algunos casos, de agua potable. La circulación dentro del barrio se realiza por angostos pasillos de tierra o mejorados con cemento.
- (3) Las modalidades técnicas suponen que la acción se rige por un sistema especificado de reglas. De acuerdo con Schön (1992), la racionalidad técnica sostiene que los profesionales solucionan problemas instrumentales a través de la selección de medios idóneos para determinados propósitos. Así, los profesionales de la práctica que actúan de modo riguroso logran resolver problemas de tipo instrumental a partir de la aplicación de la teoría y la técnica derivada del conocimiento sistemático, preferiblemente científico. Las perspectivas sostenidas en la racionalidad técnica suponen que la acción es la realización de un plan trazado previamente. El éxito se mide en función de la eficacia de las realizaciones que se han diseñado. La forma principal de razonamiento es la de establecer los mejores medios (procedimientos, recursos, tecnologías), para el logro de fines (Feldman, 2004).
- (4) Se mencionan para la presentación del caso sólo algunos datos del barrio, con el fin de evitar la identificación de la escuela y sus miembros.

Referencias bibliográficas

- Cantero, G. y Celman, S. (2001). *Gestión escolar en Condiciones Adversas: una mirada que reclama e interpreta*. Buenos Aires: Santillana.
- Clot, Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. En J. M. Barbier, *Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM L'analyse de la singularité de l'action*. París.
- Clot, Y. (2006). *A Função Psicológica do Trabalho*. Río de Janeiro: Vozes.
- Coronel Llamas, J.M. (1996). *La investigación sobre liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Universidad de Huelva: Huelva.
- Drake, T. y Roe, W. (1986). *The principalship*. New York: MacMillan.
- Dubet, F. (2007). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.
- Duschatzky, S. (2001). *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: Paidós
- Duschatzky, S. (comp.) (2008). *Tutelados y asistidos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación* (15).
- Feldman, D. (2004). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Fernandez, L. (1994). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

- García Gaduño, J. M. y Slater, C. (2011). El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (3),31-50.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Hugues, M. (1985). Leadership in Professionally Staffed Organisations. En M. Hugues, P. Robbins, y H. Thomas, *Managing Education: the system and the motivation*. London: Holt.
- Krippendorff, K. (1990) *Metodología del análisis del contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Leontiev, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del hombre.
- Manes, J.M. (1999). *Gestión estratégica para instituciones educativas: guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional*. Buenos Aires: Granica.
- Manzione, M. A. (2011). La dirección escolar en Argentina. *Cadernos Cedes*, 31 (83), 103-125.
- Murillo, J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre factores de eficacia en las escuelas españolas. *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 4-28.
- Murillo Tordecillas, J., Barrio Hernández, R. y Perez Albo, M. J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: CIDE, Ministerio de Cultura y Educación.
- Negroni, M.M. y Tordecillas, M (2001). *La enunciación en la lengua: de la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.
- Neiman, G. y Qaranta, G (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Valsilachis de Gialdino, I (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. México: Gedisa.
- Nicastro, S. (2006). Trabajar de director o sobre un hacer en situación. *Revista de Educación*, 8,61-68.
- Olmos, A. (2012). La escuela estaquedada. *Entre las políticas compensatorias y la cotidianidad de la gestión escolar*. Chile, RED ESTRADO.
- Peters, K. y Slegers, P. (1996). La percepción de tareas de los directores. *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*, 597-608. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rodríguez, N. (2010). Gestión escolar y calidad de la enseñanza. *Educere*, 4 (10), 39-46.
- Ruiz, J. M. (1996). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Sacristán, J. G. (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1988). *Características clave de las escuelas efectivas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sendón, M. A. (2007a). Diferentes dimensiones de la autonomía de la gestión escolar: un estudio de casos en escuelas pobres de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(2), 2-11.
- Sendón, M. A. (2007b). La crisis de la escuela media y gestión escolar: transformaciones sociales y estrategias institucionales, *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 84-101.
- Sirvent, M.T. (2004). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: OPFyL.
- Southwell, M. (2008). Hacer escuela con palabras: directores de escuela media frente a la desigualdad. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2 (2), 25-46.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling*. Londres: Cassell.

- Sergiovanni, T.J. (1995). *The principalship*. Boston: Allyn & Bacon.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Sverdlick, I. Spanarelli, S. y Aguilar, L. (2012). De maestro/a a director/a. Condiciones y contextos en las construcción del oficio. *IX S Eminario de la RED ESTRADO*. Chile.
- Tiramonti, G (2010). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Uría, M.E. (1998). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Vázquez Recio, R. y Angulo Rasco, F. (2006). La caja de pandora de la dirección de centros educativos. Aportaciones de una investigación cualitativa. *REICE. REVISTA Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 4 (4),99-112.