INTENSIFICACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE: UNA MIRADA DESDE LOS DIRECTORES ESCOLARES EN CONTEXTOS INCIERTOS

Maria Ana Manzione UNCPBA marianamanzione@speedy.com.ar
Marisa Zelaya UNCPBA mzela@fch.unicen.edu.ar

Introducción

Las reformas educativas impulsadas en la década de los '90 en los países latinoamericanos en general y en Argentina en particular, se inscribieron en un proceso más amplio de reforma del Estado en un contexto de profundización de las políticas neoliberales instauradas algunos años atrás.

Tanto las mencionadas reformas como las consecuencias sociales de las políticas implementadas durante esa década promueven profundos cambios en las condiciones del trabajo docente, generando una intensificación del mismo, que afecta a todos los actores educativos en general y a los directores escolares en particular. Intensificación del trabajo que se produce por un lado, por las demandas enmascaradas en el discurso oficial de la profesionalización docente, y por el otro por la cantidad de reclamos efectuados sobre la escuela en un contexto de crisis generalizado.

Con respecto al primer punto cabe recordar que las interpelaciones realizadas a los directores escolares desde los documentos oficiales -tanto nacionales como provinciales- reclamaban la emergencia de líderes exitosos autónomos, eficaces y eficientes, capaces de llevar adelante los cambios enunciados a los que se presentaban como necesarios para las escuelas. Estos cambios aludían, entre otras cuestiones, a la necesidad de incrementar el grado de profesionalización de los docentes en general y de los directores escolares en particular. Reclamos que ignoraron en muchos casos, las características concretas de la cotidianeidad escolar.

A partir de la crisis económica por la que atravesó el país durante 2001/2002 donde las demandas por contener y favorecer la inclusión de los sectores mas precarizados por las políticas neoliberales de los '90, se redireccionan y se intensifican las demandas sobre la escuela y sus actores. En este escenario los directivos se ven envueltos en una paradójica

situación (Hargreaves, 2003), por un lado se encuentran en el centro de las demandas por los cambios y requerimientos sociales que exceden su rol profesional, y por el otro no pueden renunciar a ser viabilizadores de propuestas de educación cada vez mas inclusoras que garanticen el acceso a lo social en un sentido amplio y plural. Cuestiones estas que, sin duda, modifican las condiciones de trabajo de los mismos.

El presente trabajo se inicia con una revisión de las políticas de los noventa y sus consecuencias sociales, analizando su impacto en el trabajo docente en general para después focalizar la mirada sobre las consecuencias específicas que las mismas tuvieron sobre el trabajo de los directores escolares.

Algunas notas sobre el contexto

Las sociedades occidentales en los últimos años del siglo XX han transitado por numerosos y profundos cambios dando lugar a la aparición de nuevos fragmentos y nuevas o renovadas, problemáticas en el campo de lo social. Fenómenos tales como la globalización, los cambios tecnológicos y culturales, la metamorfosis del mundo del trabajo acompañados de una profundización de las incertidumbres frente a la muerte de los grandes relatos de la modernidad, modificaron el escenario dando lugar a una nueva cartografía del espacio societal configurando lo que (Beck, 1998) denomina "*sociedad del riesgo"*. Aquella compleja red de instituciones y normativas que se constituían en garantes del orden de la sociedad moderna y conformaban un denso entramado ético e institucional responsable de la regulación de las conductas, se encuentra hoy profundamente debilitado. Dubet y Martuccelli (1999) señalan cómo el desdibujamiento de lo social da lugar a la emergencia de una sociedad individualizada (Bauman, 2001). En palabras de Beck (1998, 2000) la sociedad industrial asiste a un proceso de descomposición de un complejo entramado de experiencias, en el que la individualización implica que frente a distintas situaciones cada uno elegirá como actuar en función de su biografía personal, independizándose de pautas previas. Los individuos "están condenados" a ser ellos mismos en un proceso de individualización que socava todas las seguridades ontológicas (Ehrenberg, 2000; Bauman, 2000). En esta etapa de la modernidad, el yo

se convierte en un proceso reflexivo (Giddens, 1995), los individuos están obligados a construir sus identidades intensificando las tendencias individualizantes de acuerdo a lo que consideran sus fuentes de sentido, las que ya no vienen dadas de antemano por las instituciones por las que transitan en la actualidad tal como sucedía en la "etapa sólida de la modernidad" (Bauman, 2000). Según Beck (2003), el proceso de individuación tiene dos consecuencias sustanciales: por un lado, se buscan soluciones biográficas a contradicciones sistémicas; por otra, los problemas sociales son vividos como sentimientos de culpa, angustia, ansiedad o conflicto. El surgimiento de escenarios cada vez más flexibles y móviles, propios del capitalismo tardío, han tenido un efecto corrosivo (Sennet, 2000) sobre la identidad unitaria y permanente ligada al desempeño del trabajo. Estas tendencias llevan a redefinir las modalidades de gestión de lo social basadas en la individualización.

En este contexto se estarían configurando otros modos de regulación social construidos en diferentes espacios y permeados por diversas dinámicas (del sistema político, del mercado de trabajo, de una nueva cuestión social, del conocimiento, etc) que también se encuentran en un profundo proceso de mutación Estas dinámicas sociales se cruzan con la propia dinámica del sistema educativo, constituyéndola, produciendo regulaciones específicas (Birgin, 1999). En un escenario en el que la pérdida de las certezas y seguridades propias de etapas anteriores de la modernidad se suma al declive de la fuerza instituyente de la escuela (Dubet y Martuccelli, 2000), el futuro se ordena según un cálculo de riesgo creando nuevas regulaciones morales, nuevos intereses, configurando nuevas subjetividades. El sujeto aparece como un sujeto gobernado y gobernable a través de múltiples elecciones posibles (Palamidesi, 1998).

Estos procesos repercuten en el contexto latinoamericano y se redefinen las relaciones estado–sociedad, dando lugar al surgimiento de nuevas formas de regulación del trabajo docente, que inciden no solo sobre la identidad y trabajo docente sino que también causan considerable intensificación del trabajo, que asume características singulares en el contexto latinoamericano en general y argentino en particular..

Algunas consideraciones acerca de la profesionalización y la

intensificación del trabajo con respecto a la dirección escolar

El estado del arte y discusión acerca de estos conceptos estructurantes de la proclama oficial reformista, sostiene que los mismos son multidimensionales, polifacéticos, conteniendo, además, el deslizamiento de diversas cargas valorativas acumuladas a lo largo del tiempo (Vacarezza, 2006). En el mismo sentido Abratte (2005), considera que en el marco de la implementación de pautas de políticas neoliberales en nuestro país, se plantea un nuevo panorama en la "cadena de significación" de el concepto de profesionalización docente en relación con el de intensificación. A partir de estas consideraciones se acuerda con que

> "*…muchas de las conceptulizaciones que fueron útiles para contextos anteriores, ya no lo son y en este sentido se debe entender que las dicotomías y las diversidades terminológicas no están resultando beneficiosas para comprender la complejidad de los nuevos procesos, donde los elementos se combinan de maneras inéditas.*" (García Guadilla, 2006,154).

En este sentido es posible afirmar que el concepto de profesionalización docente en relación al rol del director escolar, reclama un profundo debate atendiendo a los nuevos sentidos que adquiere en contextos como los actuales dominados por la incertidumbre, para poder clarificar cuanto hay de profesionalización y cuanto de intensificación del trabajo. Entendiendo que la profesionalización docente como episteme, adquiere sentidos diferentes según el momento y contexto histórico.

Distintas investigaciones en un intento de resignificar la dimensión profesional del trabajo docente nos lleva a distinguir entre profesionalización y profesionalidad. Según Englund (en Pérez Gómez,1998:181)

> "…se entiende la "*profesionalización como un proyecto sociológico relacionado con la dignidad y status social de la profesión en el que se incluyen las condiciones de trabajo, el*

> *nivel de retribuciones y la consideración social de los miembros, mientras que la profesionalidad se refiere al proyecto pedagógico que tiene que ver con la calidad interna de la enseñanza como profesión, en que los aspectos éticos y epistemológicos, teóricos y prácticos, constituyen el eje sustancial"*.

Se entiende que la profesión docente ya no puede reducirse al conocimiento de la disciplina y el control de los resultados, sino que esta atravesada por una multiplicidad de condiciones y condicionamientos.

> "*El concepto de profesionalización es el resultado de un marco sociocultural e ideológico que influye en la práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan".* (Vaillant, D. 2004; 6).

El mismo autor sostiene que la profesionalización es un concepto socialmente construido, que varía en el marco de las relaciones de las condiciones sociales e históricas de su empleo. Por lo tanto es posible afirmar que no hay conceptualizaciones y definiciones acabadas sino que están definidas de manera singular y contingente.

Cuando el discurso es destinado a los directores escolares aparece vinculado con la capacidad de delegación de tareas, la promoción de relaciones de colegialidad, la comunicación y contacto con la comunidad de los actores educativos, entre otros. El grado de desarrollo alcanzado en estos aspectos establecerían diferencias sustanciales entre modos de gestión diferentes.

Diferentes autores vinculan la profesionalización docente con diversas cuestiones como la investigación y la reflexión sobre la práctica (Santos Guerra, 2000), con la capacidad de trabajar de manera colegiada (Hargreaves, 1995; Beltran Llavador y Alonso, 2000), extender los espacios de autonomía a la dimensión institucional y colectiva (Cantero y Celman, 2000), recuperar la dimensión ética de la educación entendiendo a la acción educativa como un asunto moral (Cantero y Celman, 2000; Duschatzky y

Birgin, 2001), entre otros.

Asimismo, Hargreaves (1995) distingue entre profesionalización e intensificación del trabajo, sosteniendo que bajo el discurso de la profesionalización se seduce a los docentes para que acepten su propia explotación. En este sentido el discurso de la profesionalización destaca los cambios en el rol del docente y sus ampliaciones, lo que implica una mayor profesionalidad. Desde esta perspectiva se considera que la enseñanza se ha complejizado de tal manera que supone la necesidad de adquirir mayores destrezas por parte de los docentes, así como también el ejercicio del liderazgo, el desarrollo de culturas de colaboración, que participen en las decisiones que se tomen en las escuelas y asesoren a los otros actores institucionales en las áreas de experiencia que dominan.

Por el contrario, la intensificación del trabajo docente pone en evidencia el deterioro del mismo y su consecuente desprofesionalización. Desde esta óptica el trabajo docente se presenta como rutinario y con un menor margen de autonomía para ejercer su juicio profesional sobre lo que consideran como más adecuado para sus alumnos. Apple (1989) citado por Hargreaves (1995) también señala un efecto concreto de la intensificación sobre el sentido y la calidad del trabajo de los docentes. Sostiene por un lado, que la falta de tiempo de los profesores es reemplazada por soluciones tecnológicas simplificadas del cambio curricular, en vez de modificar las condiciones básicas de trabajo que permitan un tiempo suficiente de preparación de clases. Por otro, considera que *"la creciente intensificación del acto docente [...] se considera erróneamente, como un símbolo de la creciente profesionalidad de los maestros"* (Hargreaves, 1996:145)

En líneas generales puede afirmarse que en el actual contexto existe una intensificación creciente de las actividades realizadas por los docentes en general y los directores en particular, al incrementarse las presiones que se ejercen sobre ellos y multiplicarse los cambios en unas condiciones de trabajo que no coinciden con el ritmo de las innovaciones y demandas.

En la proclama de la Reforma Educativa Argentina es posible identificar una serie de conceptos estelares, tales como calidad, equidad, participación, eficiencia y descentralización, autonomía, que remiten de manera indirecta, a la profesionalización de los docentes en general y de los directores en particular. En este sentido es posible afirmar que el concepto

de profesionalización adquiere matices específicos en el contexto de la reforma educativa.

La profesionalización del director escolar en el marco de la reforma educativa de los años '90

Durante los años '90 se promueven en la región latinoamericana una serie de reformas educativas inscriptas en un contexto más amplio de reformas estructurales del Estado, orientadas según la retórica neoliberal, a lograr un "estado mínimo".

En materia educativa los lineamientos principales alineados con "achicar el Estado" hicieron foco en la descentralización y transferencia de los servicios educativos, que en tuvieron su correlato en el plano de la institución escolar con el planteo de la autonomía legitimado por el discurso de respetar las singularidades regionales y el respeto por la diversidad. La idea de que lo que había que resolver era la organización de las instituciones para lograr su eficiencia busco su anclaje en un imaginario que comenzaba a expandirse y que planteaba una antinomia entre la eficiencia de lo privado vs. la ineficiencia de lo publico estatal, lo que se convirtió en un justificativo para achicar el Estado y participación en lo público y buscar una privatización a veces de manera explicita y otras de manera encubierta. De esta manera la diversidad y la autonomía pasaron a ser responsabilidad directa de la "gestión escolar", desde una perspectiva gerencialista (management) con una evidente orientación al mercado.

Los cambios que se proponen en la mayoría de los documentos emanados de las instancias nacionales así como de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, implican una reforma organizacional a nivel de las instituciones escolares como así también sugieren modificaciones en los estilos de gestión de las mismas.[1] Los estilos de gestión adquieren relevancia estratégica para alcanzar los fines y objetivos propuestos, otorgándole a los directores de escuela, un papel protagónico en el impulso de formas diferentes de ejercer el liderazgo

[1] Para el MCE la gestión abarca al "*conjunto de acciones que se realizan en una escuela de modo de facilitar la movilización de todos los elementos de su organización (recurso, estructura, etc.) orientándolos hacia la concreción de las metas y propósitos claramente definidos" (1996:13).* De este modo, abarcaría dos aspecto vinculados entre sí: la gestión del proyecto curricular y las acciones institucionales para generar las condiciones básicas para el mismo.

escolar. Especialmente en los documentos provinciales, se le otorga al director un rol eminentemente pedagógico- con autonomía también en lo administrativo-, debiendo promover además, la emergencia de instituciones "inteligentes" y flexibles en las que se incorporen los cambios y los conflictos como elementos dinamizadores de los escenarios cotidianos de las instituciones escolares que dirige (DGCyE, 1995).

Lo anterior estaría suponiendo un cambio con los estilos tradicionales de "conducir", de "gestionar" la escuela. El discurso destinado al plano de la gestión educativa a nivel de la institución escolar reclama la emergencia de líderes exitosos, autónomos, eficaces y eficientes, capaces de llevar adelante los principios sustentados por la Reforma Educativa impulsada durante los años '90. En otras palabras, las características que deben poseer aquellos que ejerzan el rol de director escolar constituyen el nuevo corpus valoral, (casi una nueva "tecnología moral"), que viene a reemplazar a aquel que proponía al "director como transmisor de valores", al "ejemplo en pulcritud, rectitud y moral", propios de otros momentos históricos.

Paralelamente se difunde la necesidad de profesionalizar a los directores escolares para alcanzar la eficiencia organizacional de cada escuela, garantizar el respeto por la diversidad y garantizar la autonomía institucional. Desde los documentos oficiales se proclama el imperativo de profesionalización de los actores institucionales para potenciar la calidad educativa, promover la autonomía, ejercer el liderazgo, entre otros.

En otras palabras, aquellos que ejercieran el rol de director escolar deberían poseer una serie de características las que conformaron un nuevo corpus valoral que vino a reemplazar a aquel que proponía al "director como transmisor de valores", al "ejemplo en pulcritud, rectitud y moral", propios de otros momentos históricos.

Estos "modelos a seguir", estructurados rígidamente a partir de valores considerados universales y sustentados en una racionalidad única, fueron reemplazados durantes los años '90 por una imagen del director entendido como *gestor exitoso de las instituciones eficientes*. Este discurso se complementaba con la afirmación de que las estructuras organizacionales propias de la modernidad, regidas por una racionalidad burocrática, jerárquicamente determinadas, macrodimensionadas, inflexibles, ya no podían dar respuestas a las demandas de las sociedades actuales. Se

planteaba la necesidad de generar organizaciones flexibles, cambiantes, que pudieran rápidamente adaptarse a las exigencias de los consumidores. A la escuela, incluida dentro de dichas organizaciones también se le atribuían características que la condenaban a la obsolescencia. Se demandaban estilos de organización y gestión institucionales que se correspondieran con las nuevas formas del trabajo y con una concepción de educación que proponía el desarrollo de la autonomía basada en la reflexión crítica y permanente por parte de los actores involucrados. Para esto se apelaba a categorías discursivas: tales como autonomía, profesionalidad, democratización de la gestión, todas ellas condiciones indispensables para la elaboración del proyecto educativo institucional, que paradójicamente, se convertían en nuevas formas de regulación de la función directiva que expresaban la necesidad de gestores capaces de ejercer el liderazgo institucional.

Southwell (1995), expresa lo siguiente respecto del discurso político latinoamericano en relación a los docentes

> "*… parecería propiciar una nueva imagen apostólica del docente, no ya el la del sacerdocio laico, sino la de un sujeto sobre el que recaen responsabilidades que antes cumplía el Estado. Esta situación ha generado en el docente una perdida de especificidad de su tarea, al tiempo que se ha hecho recaer en él toda la responsabilidad acerca del éxito o fracaso del proceso educacional, a pesar de retribuirle con magras condiciones de trabajo*" (pag.14).

Estas apreciaciones pueden hacerse extensivas a los discursos destinados a los directores de escuela, afirmando que desde la implementación de la reforma educativa de los noventa, los mencionados actores educativos, han sido interpelados como uno de los principales responsables, junto con los docentes, de la crisis educativa (Imen, 2000). Paradójicamente se convirtieron en los depositarios de una serie de demandas que no podían y aún no pueden resolver. Demandas que provenían por un lado, de los sectores oficiales y que apuntaban a la

formación en servicio[2], o se materializaban en un incremento de las acciones burocráticas escolares. Por otro aquellas que realizadas desde la sociedad civil, generadas por aquellos sectores que fueron alcanzados por procesos de creciente pauperización y marginación social en el marco del ajuste estructural. Estas cuestiones derivan en lo que Hargreaves (1996) denomina *intensificación del trabajo*, proceso que complejiza aún mas la labor directiva y promueve renovados mecanismos de descualificación permanente- en tanto las demandas que se les hace exceden el plano estrictamente pedagógico- entrando en contradicción con el discurso profesionalizante propio de la mencionada época.

En relación a los directores escolares y a la intensificación del trabajo, desde este análisis se entiende a esta última como el proceso por el cual aumentan las responsabilidades y obligaciones en la cotidianeidad escolar de los mencionados actores sin una modificación sustantiva del tiempo de trabajo, abarcando no solo tareas de propias del rol, administración y gestión escolar, sino también cuestiones vinculadas a lo asistencial y a la resolución de cuestiones que antes eran atendidas por otras instituciones, como el Estado y la familia. La intensificación del trabajo es también resultado de una mayor demanda por actividades administrativas y asistenciales que deja su impronta en las subjetividades de los directores escolares así como de las emociones en el marco de la vida cotidiana y de la gestión escolar. Cuestiones que derivan en sentimientos de culpa, angustia, frustraciones promovidas por la distancia entre lo que se les reclama y lo que realmente pueden hacer.

A más de quince años de que se implementara en nuestro país la reforma estructural en el marco de las políticas neoliberales de los años '90 es posible afirmar que ha tenido consecuencias desvastadoras, tanto en lo educativo como en lo social. En el plano social, dichas políticas no sólo profundizaron los niveles de pobreza, sino también el incremento de la desigualdad tanto de la distribución como del acceso a los bienes culturales

[2] Los cursos emitidos por la Red de Formación Docente Continua generaron resultados diferentes a los que se proclamaban cuando se implementaron. Imen (2000) sostiene que los mismos no superaron las estrategias tradicionales de actualización y formación docente, reproduciendo la lógica del "cursillismo" y de la bulimia docente (Narodowsky, 1997), ya que sometieron a los docentes a una vertiginosa oferta que no necesariamente respondían a las reales necesidades de los actores educativos. Durante este período distintas universidades dictaron en el marco de la mencionada Red, diferentes ofertas de capacitación destinadas, no solo a los docentes sino también a supervisores y directores escolares.

y a los recursos económicos. Cuestión ésta que derivó en la exclusión de buena parte de la población nacional de condiciones de vida aceptables. La lógica del mercado y de los poderes económicos internacionales potenciaron las desigualdades favoreciendo la concentración de privilegios y riquezas en sectores minoritarios, profundizando los niveles de desempleo y precarización laboral. Investigaciones recientes en Argentina muestran algunas configuraciones en las familias de niños y adolescentes escolarizados que pertenecen a sectores marginales (Duschatzky, 2002). En estos grupos familiares, más allá de caracterizarse por una estructura no tradicional (familias ampliadas, presencia de no familiares a cargo de los menores), los adultos no pueden cumplir roles paternos o maternos, quedando los niños y jóvenes expuestos a situaciones sociales de violencia y desamparo, que viven en la calle y algunas veces ligados a la economía ilegal (robo, prostitución, venta de sustancias prohibidas).

Buena parte de estos niños y jóvenes están actualmente escolarizados en el sistema formal (Duschatzky y Corea, 2002) y en este escenario la escuela estaría asumiendo una serie de funciones que tradicionalmente se realizaban al interior de las familias, lo que convertiría a la escuela en una *"institución total"*, generando nuevas demandas sociales que, en gran medida, recaen sobre los directores.

En síntesis, es posible afirmar que en el plano educativo la reforma de los '90, no solo no se cumplió la democratización del sistema según lo proclamaba la retórica reformista, sino que derivó un sistema fracturado y fragmentado[3], que provoco mayores demandas sobre las escuelas y sus directores.

La dirección escolar en el marco de las políticas educativas de los últimos años

[3] "La fragmentación es un fenómeno diferente al de la tradicional segmentación de los sistemas en diferentes circuitos de calidad que se registraron en el país en el momento de la apertura democrática. Los segmentos dan idea de diferencias en el interior de un mismo campo, de la existencia de un todo que de algún modo integra e incorpora, aunque sea diferenciadamente. Lo que estamos presenciando es un proceso distinto donde las instituciones se organizan en referencia directa a sus grupos clientelares (?) construyendo propuestas pedagógicas que no se articulan entre si, con una fuerte impronta reproductora y generando límites muy fuertes a la función de conformación del lazo social que se ha depositado tradicionalmente en la escuela".(Tiramonti, 2003:73)

Luego de la crisis económica e institucional de 2001-2002 por la que atravesó nuestro país, con la asunción en 2003 del nuevo gobierno constitucional se regularizan los marcos institucionales a nivel nacional. Se plantea tanto desde la sociedad civil como desde los actores gubernamentales, un pronunciado rechazo a la reforma educativa de los años '90 y se sancionan nuevas leyes. Entre las más significativas se encuentran la Ley Nacional de Educación, que reemplaza a la Ley Federal, la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley de Educación Técnico Profesional. Asimismo se elaboran nuevos programas y proyectos desde los cuales se promueve la participación de distintas instituciones de la sociedad civil[4].

En este escenario es posible identificar redefiniciones respecto de la interpelación a los directores escolares. Así en un documento de la Dirección de Educación Primaria Básica (EPB) destinado a acompañar el trabajo de "*los equipos docentes (inspectores, directivos, maestros) al inicio del ciclo lectivo 2006",* señala lo siguiente:

> *Los nuevos escenarios sociales que atraviesan a la escuela actual -alto nivel de N.B.I., desocupación, nuevas formas de trabajo infantil, entre otras- han favorecido que ésta tuviera que ocuparse de cuestiones de asistencia social en desmedro, muchas veces, de su función pedagógica. Este fenómeno es acompañado también de altos índices de deserción, desgranamiento, repitencia y fracaso.*
>
> *Por otro lado, tenemos que ante estos mismos escenarios existen escuelas que logran gestiones curriculares institucionales exitosas. Este proyecto se plantea como problema la diversidad de modelos de gestión institucional en la concreción de procesos de inclusión escolar con calidad de aprendizajes y se propone fortalecer el desarrollo de prácticas de gestión y de enseñanza que estimulen el protagonismo de alumnos y docentes, en el marco de la*

[4] Entre otros se pueden mencionar el Programa Nacional de Alfabetización de Adultos, Programa Nacional de Educación Solidaria, Programa Nacional de Inclusión educativa "todos a estudiar", el Programa de Voluntariado Universitario.

> *convivencia intersubjetiva e intercultural, para lograr el aprendizaje de saberes socialmente productivos. (Pag.7)*

En el párrafo anterior parecería que la gestión escolar debería construirse sobre esos escenarios de marcada exclusión social, que en cierto modo se naturalizan ya que no hay alusión a las causas y posibles soluciones, pero sin embargo sería posible construir "estilos de gestión" que permitirían actuar sobre ellos (Manzione, 2005; Grinberg, 2008). Los estilos de gestión aparecen como pilares fundamentales para evitar la deserción escolar y favorecer la inclusión de los sectores más precarizados por las políticas neoliberales de los '90. Matiz que estaría poniendo de manifiesto un cambio en las interpelaciones gubernamentales destinadas a los directivos escolares. De la concepción como "gestor de instituciones inteligentes", competitivas y exitosas a la idea de una gestión institucional escolar que permita redimir la situación de las poblaciones pauperizadas a través de la gestión del riesgo implicando *"la búsqueda y la apertura de lugares de valor social que posibilitan nuevas y múltiples articulaciones sociales de los sujetos, entendiéndolos aquí según la noción de actores sociales propuesta por Touraine"* (Nuñez, 2003:23).

Paralelamente a los discursos oficiales otras instituciones dedicadas a la investigación educativa redefinen, de manera convergente con las instancias oficiales, interpelan a los directores escolares de la siguiente manera:

> *"^[…] directores que tienen la capacidad de ver funcionar la escuela en toda su secuencia y complejidad, son hábiles para trabajar en coordinación con los docentes y se convierten por eso en buenos gestionadores de equipos, saben mantener contacto frecuente con las distintas autoridades educativas y actuar como buenos representantes de la escuela, tanto hacia adentro como hacia fuera (…). En estos casos el director se coloca en un lugar visible y estratégico de la organización escolar"*. (IIPE-UNESCO Buenos Aires, 2004:29). (IIPE:35, 2007).

> *"… el desafío central hoy día (…) es concebir y propiciar el desarrollo de un nuevo modo de conducir el funcionamiento de los sistemaseducativos en el que el eje central sea la* ***creación de capacidades humanas, técnicas e institucionales*** *para llevar adelante las nuevas misiones en un contexto social incierto, cambiante y crecientemente inequitativo".* (IIPE-UNESCO Buenos Aires, 2000:20) 30

> "los 'buenos directores' "*despliegan su competencia poniendo en acción su saber (conocimientos), su saber hacer (saberes procedimentales), su saber ser (principios y actitudes), y ciertas características y cualidades personales que les permiten 'actuar' en función del sentido que se construya para esa escuela"*. (IIPE-UNESCO Buenos Aires, 2004:25 en IIPE:35, 2007).

Es posible observar cierta pervivencia del corte tecnocrático y gerencialista de años anteriores, en el que si bien se incluyen perspectivas más consustanciadas con los aspectos prácticos, así como aquellas mas vinculadas con los aspectos culturales, éticos y políticos no consiguen totalmente quebrar la tradicional perspectiva tecnocrática, ("gestadas desde afuera). Cuestiones que no debieran desatenderse, sobre todo si se tiene en cuenta la persistencia de los intentos de corte gerencialista, y su versatilidad para manifestarse de diferentes formas a través del tiempo.

Algunos testimonios de directores escolares instituciones de Educación Primaria Básica en contextos de exclusión y vulnerabilidad escolar[5]

De los relatos obtenidos de los directivos entrevistados, se desprende que la gestión del riesgo adquiere características diferentes de acuerdo a las

[5] Las entrevistas a los directores se realizan en el marco de un trabajo de cátedra de la asignatura Política Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales en la Ciudad de Olavaria-UNICEN

singularidades de cada directivo escolar. En una sociedad caracterizada por un progresivo declive de las instituciones en general y de las educativas en particular, los actores escolares inscriben su acción según contextos variables, haciendo frente a cada situación social con una diversidad de posibles acciones, debiendo construir por si mismos el sentido de sus experiencias (Dubet, 2002). En un contexto donde las fuentes de legitimación y las certezas han sido erosionadas y las reglas están siendo cuestionadas, la motivación y el sentido de la acción de los directores escolares deberán ser construidos en el seno mismo de la institución. Esto hace especialmente difícil la tarea de conducir una escuela, cuestión que puede apreciarse en el siguiente relato

> *"…cuando llegué a la escuela nos dimos cuenta de que solos no íbamos a hacer nada. Nos relacionamos con la sala de salud, con el SUM que queda frente a la escuela, las Iglesias del barrio, hay dos y son evangélicas. Empezamos a charlar con ellos y hasta logramos que en el S.U.M. se dieran "Las Barriadas", viste esto de que la Universidad va a dar clase, hay clases de apoyo, hay clases de salsa, de música. Porque lo que se veía es que los chicos estaban todo el tiempo en la calle. Ellos a la casa van a dormir, a comer no, porque hay un comedor. Y después estaban todo el día en la calle.*
>
> *Otra preocupación que teníamos era la desnutrición. Lo más problemático es primer año de E.P.B. Primer grado por desnutrición infantil, pedimos ayuda a los médicos de la sala de salud,y se detecta la desnutrición infanti.Se eleva una carta a Inspección, firmada por el médico. (Directora L.).*

La disminución progresiva de la capacidad educadora y socializadora de la familia y la comunidad, entre otros, obliga a que la tarea del director escolar acumule aspectos que antes estaban destinados a otras instituciones. Asimismo de las entrevistas anteriores se desprende que los

directores escolares ejercen roles parentales ante la ausencia afectiva o efectiva de éstos, mediando –incluso– en las situaciones conflictivas familiares que los alumnos traen a clase. Las expresiones de una de las directoras entrevistadas podrían resultar ejemplificadoras:

> *"Tengo un alumno al que le están dando ritalina. Tenés que explicarle a la madr por qué se la tienen que dar, a qué hora y cómo. Porque cuando vos haces la cédula escolar que donde figuran los datos de los alumnos, padre, madre, hogar, cuántos libros tienen, si leen, si ven televisión. Ahí se ve que la mayoría de los padres no tiene ni el primario completo. Vos tenés analfabetos funcional y debes saber que ese ser humano no tiene acceso a nada. Entonces, al no tener acceso a nada vos tenés que explicarles. El médico no lo ve, pero la mamá de X no se da cuenta de que su hijo tiene que tomar esa medicación para que su estabilidad sea buena para él y pueda tener ciertos progresos en el nivel educativo".(Directora B)*

El trabajo del director de escuelas que atienden a sectores de profunda marginalidad socioeconómica los lleva a asumir roles variados: educador, autoridad disciplinar, persona cercana, e intentan no perder de vista su rol de conductor institucional. El saber hacer profesional del director escolar se vería desbordado por esta cantidad de funciones que hace que intente buscar apoyo en otras instituciones sociales por iniciativa propia. Esta búsqueda de apoyo, en algunos casos promoverían una mejor atención de las demandas sociales, y en otros solo buscarían disminuir la sensación de incertidumbre producida por la diversidad de situaciones que deben enfrentar cotidianamente.

Asimismo, el sentimiento de angustia al no poder concretar de manera satisfactoria según sus propias exigencias así como desde las de la comunidad, se profundiza. Los testimonios siguientes ilustran esta afirmación

> *"[…] si, tenemos muchos casos de prostitución y de drogadicción. Sobre todo paco…es lomas barato. Frente a este panorama uno a veces se siente desmoralizado, angustiado…sin salida"* (Directora E)

En síntesis, podríamos afirmar que los procesos de intensificación del trabajo en el caso de los directores escolares, se estaría profundizando. A las ya tradicionales cuestiones que se habían observado en la reforma de la década de los '90 vinculadas con la burocratización de la acción directiva, se suman aquellas asociadas a la profundización de las desigualdades sociales. Este proceso de intensificación del trabajo producido por el exceso de tareas que poco se relacionan con lo pedagógico se separa cada vez más de un proceso de profesionalización del rol directivo.

Algunas reflexiones finales

El Estado Nacional en nuestro país ha sido el impulsor de todos los cambios y reformas diseñados y producidos en distintos planos en general y en el educativo en particular, desde los orígenes del sistema educativo nacional, sobre la base de una racionalidad y estrategias de gubernamentalidad determinadas. Las reformas educativas justificadas a raíz del diagnóstico del cambio social y sus consecuencias, proponen la necesariedad del cambio y de las interpelaciones a sus actores. En los últimos años el advenimiento de la sociedad del gerenciamiento implica una redefinición de estas últimas. En este sentido, desde distintos sectores (académicos, políticos, etc.) se señala que el oficio de la dirección escolar debe cambiar, puesto que, al igual que la escuela, debe adaptarse a los cambios sociales. Formulaciones realizadas sobre supuestos que se presentan como universales, como cuando se habla de la adquisición de determinadas competencias. Con respecto a la gestión, la eficacia de cada institución se evalúa por las características del liderazgo de los directivos, las relaciones que entabla con la comunidad, la frecuencia de las reuniones, los modos de comunicación, entre otros, haciéndose referencia de manera constante a la participación y el compromiso de los actores. De este modo se traslada la responsabilidad a los individuos. En este escenario, tanto las

escuelas como los directores, se sienten obligados a redefinir permanentemente sus acciones, en un intento de construir un sentido tanto para su rol como para cada institución; acciones que paradójicamente serán continuamente cuestionadas.

En un escenario donde los directores escolares se sienten compelidos - por las sucesivas reformas y por un incremento de la pobreza- a dar soluciones a demandas para los cuales no están lo suficientemente preparados, derivan en una cristalización de aquellas cuestiones que se pretenden reformular (Manzione, 2005) y potencian una mayor fragmentación educativa en tanto se "dan respuestas biográficas a problemas sistémicos". Estas cuestiones, como se ha podido apreciar a lo largo de esta presentación, promueven no solo la intensificación del trabajo del director escolar en desmedro de su profesionalización, sino también sentimientos de angustia, impotencia, entre otros, frente a una realidad cotidiana incierta que los desborda y los responsabiliza por los resultados obtenidos y las acciones emprendidas. Temáticas que consideramos deberían ser profundizadas en futuras investigaciones.

Bibliografía

ABRATTE, J.P. "Reformas educacionales y discurso educativo en la Provincia de Córdoba (1984-1994)" en Revista Espacios en Blanco, Nº 15 (pp. 25-40).

BAUMAN, Z.(2001) *La sociedad individualizada.* Ed. Cátedra, Madrid.

…….. (2002) *La Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

BECK, U. Y BECK – GERNSHEIM, E. (2003) *La individualización: el individuo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas.* Paidos, Barcelona.

BELTRAN LLAVADOR, F y ALONSO, A. (2000), *Diseñar la coherencia escolar*, Morata, España.

BIRGIN, A. (2000) en Gentili, P y Frigotto,G. (comps), *La ciudadanía negada: Políticas de exclusión en educación y en el trabajo*, CLACSO, Argentina.

DUBET, F. Y MARTUCCELLI, D. (2000) *¿En que sociedad vivimos?*, Losada, Bs.As.

CANTERO, G. y CELMAN, S (2000) . Gestión Escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpreta, Santillana, Bs. As.

DUSCHATZKY, S. y COREA, (2002) *Chicos en banda*. Editorial Paidos (Tramas sociales), Buenos Aires.

EHREMBERG, A (1999) *El sufrimiento de sí. Depresión y sociedad*. Nueva Visión, Bs. As.

GARCÍA GUADILLA, C. (1996) "Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina", Centro de Estudios del Desarrollo, Editorial Nueva Sociedad, Caracas.

GRINBERG, S. M. (2008) *Educación y poder en el siglo XXI*, Miño y Dávila, Argentina.

HARGREAVES, A.(2003) *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*, Amorrortu, Buenos Aires.

IMEN, P (2000) " Regulación del trabajo docente. Un debate debido", en Revista La Docente, año 2 N° 5, Bs. As.

IIPE, UNESCO, Fundación Compromiso, (2007), coordinadora I. Aguerrondo, *Escuelas por el cambio. Un aporte para la gestión escolar*, Buenos Aires, Argentina..

MANZIONE, M. A. (2003*) Una aproximación diagnóstica a los estilos de gestión institucional en las escuelas de Educación General Básica de la Provincia de Buenos Aires,* Tesis de Maestría, Argentina.

PEREZ GOMEZ,A.(1998) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata, Madrid.

SENNETT, R. (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama, Barcelona.

SOUTHWELL, M. (1995) *Historia y formación docente.* Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencia de la Educación (IICE). UBA, Año IV, Nº 7, Miño y Dávila, Bs. As.

PALAMIDESI, M (1998), "La produccion de los sujetos de la educación. El gobierno económico y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad", en Revista Propuesta Educativa, FLACSO/Novedades Educativas, Año 9, Nr 19, Buenos Aires.

POPKEWITZ, T., (1994) *Sociología política de las reformas educativas,* Morata*, Madrid.*

TIRAMONTI, G. (2003) "Después de los '90: agendas de Cuestiones educativas" en Cadernos de Pesquisa, n. 119, julio. Brasil.

TYACK, D. Y CUBAN, L (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, Fondo de Cultura Económica, México.

VACAREZZA, L. (2006) Autonomía Universitaria, Reformas y Transformación Social, en Vessuri, H. (comp) Universidad, investigación Científica, CLACSO, Bs. As.

VAILLANT, D (2004) "Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates", Documento PREAL N° 31-

Documentos

MINISTERIO NACIONAL DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, (2005) Programa *Nacional de Inclusión Educativa. Todos a Estudiar.*

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2005).Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Educación Primaria Básica. Subdirección de Gestión Curricular Institucional.*"El rol del directores la gestión institucional escolar",* Material destinado a directivos escolares (EPB) de la Provincia de Buenos Aires.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. – *(*febrero de 2006) Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Educación Primaria Básica *Proyecto educativo de EPB. Documento de trabajo para inspectores de EPB.*