

La profesionalización de la dirección escolar: condiciones y desafíos para el caso de Argentina

/

The professionalization of school leadership: conditions and challenges for the case of Argentina

Claudia Romero¹

Universidad Torcuato Di Tella

(Ciudad de Buenos Aires, Argentina)

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i42.910>

Resumen

La dirección escolar es un factor clave para la mejora, tal como muestra la investigación internacional y existe escasa investigación sobre las condiciones de una buena dirección en América Latina y en particular en Argentina. Por eso, este trabajo se propone realizar un aporte para conocer la situación de la dirección escolar en Argentina, considerando las condiciones actuales (laborales, normativas y formativas) e identificar los desafíos para su profesionalización. Para ello se analizan y actualizan dos estudios realizados por el grupo de investigación “Liderazgo educativo y mejora escolar” de la Universidad Di Tella, referente académico del tema en este país. Entre los resultados se encontraron fuertes limitaciones normativas, de condiciones laborales y necesidades formativas que describen un conjunto de problemas. Como conclusiones se presentan los desafíos de políticas para desarrollar las condiciones necesarias para una buena dirección escolar y con ella una mejora de las escuelas.

¹ ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8416-6486>.

Palabras clave: educación, dirección escolar, liderazgo directivo, sistema educativo, profesionalización, América Latina, Argentina.

Abstract

School leadership is a key factor for improvement, as shown by international research, and there is little research on the conditions for good leadership in Latin America and particularly in Argentina. This work therefore aims to make a contribution to understanding the situation of school leadership in Argentina, considering the current conditions (labor, regulatory and training) and to identify the challenges for its professionalization. To do so, two recent studies carried out by the research group “Educational Leadership and School Improvement” of the Universidad Di Tella, an academic reference on the subject in this country, are analyzed and updated. Among the results, strong regulatory limitations, labor conditions and training needs were found, which describe a set of problems. The conclusions present the policy challenges to develop the necessary conditions for good school leadership and with it an improvement of schools.

Keywords: education, school leadership, school principals, educational system, professionalization, Latin America, Argentina.

1. Introducción

La dirección escolar es una de las claves para la mejora de cada escuela y de los sistemas educativos en su conjunto. Se trata de una función decisiva para desarrollar buenas escuelas que garanticen mejoras en el aprendizaje de todos, alumnado, profesorado y para la propia función directiva (Romero, 2018), generando auténticas comunidades profesionales de aprendizaje (Bolívar y Domingo, 2024)

En este sentido, según las evidencias producidas por la investigación internacional las experiencias escolares exitosas están asociadas a un fuerte componente de liderazgo directivo (Seashore, Louis, Leithwood, Wahlstrom y Anderson, 2010; Hallinger y Heck, 2014).

Además, en contextos de desigualdades e inequidades sociales y educativas como América Latina y Argentina en particular, con amplios sectores de estudiantes sumergidos en la pobreza y la vulnerabilidad, la dirección escolar es un factor importante para promover escuelas que logren superar las barreras del contexto y mejoren los niveles no sólo de calidad sino de equidad de los aprendizajes (Murillo y Hernández, 2014, Romero, 2021).

¿Qué se necesita para una buena dirección escolar? ¿Cuáles son los requerimientos para su profesionalización? Sin dudas, se requieren condiciones laborales y normativas adecuadas que protejan el trabajo directivo y lo potencien. También se necesita una formación específica que desarrolle las capacidades involucradas en la función y acompañamiento en la tarea profesional de directores y directoras que asumen innumerables desafíos en el día a día de la gestión escolar. Y, desde luego, también es imprescindible conocer cada contexto para que las condiciones, normativas y formación, respondan a las necesidades situadas.

Considerando la importancia de la función directiva, su interés ha adquirido relevancia en la investigación y en el ámbito de desarrollo de políticas de profesionalización a nivel internacional en las últimas décadas, pero en América Latina la investigación es incipiente como lo señalan diversas revisiones (Vaillant, 2011; Weinstein, Muñoz, y Hernández, 2014; Aravena y Hallinger, 2018; UNESCO, 2024).

Ahora bien, el desafío para la investigación y las políticas en América Latina, como señala Oplatka, (2016). consiste en producir conocimiento aplicado a los problemas de su contexto, y esto no implica abstenerse de utilizar ideas y conocimientos provenientes de otras partes del mundo, sino que la referencia teórica adoptada sea pertinente y resulte de utilidad para analizar y comprender el contexto específico que necesitamos estudiar.

En Argentina, es aún escasa la cantidad de estudios que hacen referencia a la incidencia de la función directiva en los aprendizajes de los estudiantes (algunos de esos estudios: Cervini, 2004; Cervini, Dari y Quiroz, 2013; Llach, 2006; Llach y Cornejo, 2018) y menos aun los que estudian las condiciones de una buena dirección. Por lo tanto, interesa producir información que aporte a conocer la situación y oriente la toma de decisiones en materia de políticas de desarrollo de la dirección escolar. Por todo esto y a modo de aporte, este trabajo se propone comprender y analizar las condiciones actuales (laborales, normativas y formativas) de la función directiva en Argentina y los desafíos que se presentan para su profesionalización. Se busca aportar para ulteriores análisis comparados y a la producción de políticas destinadas al desarrollo y fortalecimiento de la dirección escolar.

En el presente artículo, luego de la presentación de un breve marco teórico, se analizan y actualizan dos estudios realizados por nuestro grupo de investigación “Liderazgo educativo y mejora escolar” de la Universidad Di Tella que es referente académico del tema en Argentina. El primer estudio permite conocer las condiciones normativas, contractuales y formativas que regulan e inciden en dirección escolar en Argentina (Romero y Krichesky, 2019). Y el segundo estudio, de carácter inédito, presenta resultados parciales de una investigación, aún abierta, sobre capacidades y necesidades formativas de la dirección escolar de dos jurisdicciones (Romero, 2020).

A modo de contexto diremos que Argentina² es un país federal, donde la gestión de la educación está a cargo de los estados provinciales y las normas que regulan el

² La educación escolar en Argentina es obligatoria desde los 4 años a los 18 años y comprende 14 años de escolaridad: los dos últimos años del nivel inicial, el nivel primario y el nivel secundario, con un

desarrollo de la función directiva están definidas por las legislaciones locales. Los contextos por lo tanto son diversos por lo cual ofrecer un panorama general a nivel nacional sobre las características de la función directiva, implica considerar esa diversidad y, a la vez, tratar de encontrar denominadores comunes.

2. La dirección escolar y su relevancia para la mejora

En las últimas dos décadas se fortalece la evidencia internacional acerca de la relevancia de la dirección escolar en la consecución de buenas escuelas (Day, Sammons, Hopkins, Leithwood y Kington, 2008; Heck y Hallinger, 2009; May y Supovitz, 2011;). Se resalta, por un lado, la incidencia del liderazgo directivo en la generación de condiciones institucionales para una buena enseñanza (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Leithwood y Seashore Louis, 2012), como así también su implicación a la hora de diseñar, implementar y sostener procesos de cambio y mejora eficaces (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu y Easton, 2010; Earl y Katz, 2006).

También existe evidencia acerca de que los líderes escolares logran mejorar la calidad de la enseñanza de forma indirecta alentando la motivación y el compromiso del cuerpo docente, optimizando sus condiciones de trabajo y velando por el desarrollo de sus habilidades profesionales (Leithwood et al., 2006; Hargreaves y Fullan, 2012). El liderazgo directivo se afirma como el segundo factor intra-escolar, después de la enseñanza, que más contribuye al logro de buenos aprendizajes de los estudiantes. Su impacto está fundamentalmente ligado al desarrollo de condiciones institucionales que favorezcan un clima escolar adecuado para que los docentes puedan enseñar y los estudiantes puedan aprender (Hallinger y Heck, 2014; Murillo, 2006) Y sus efectos son mayores en las escuelas que se encuentran en contextos vulnerables, (Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004).

En un contexto escolar que necesita mejorar el desempeño general del alumnado, mientras se atiende a poblaciones estudiantiles cada más diversas, la función del liderazgo directivo resulta compleja en cuanto a la diversidad de labores

total aproximado de 11 millones de estudiantes y 900.000 docentes y cerca de 50.000 centros educativos.

que implica tanto administrativas, como pedagógicas y de gestión institucional (Pont, Nusche y Moorman, 2008). Así, los nuevos desafíos que interpelan a la institución escolar impactan directamente en la configuración de la función directiva, demandando una gestión cada vez más distribuida (Bolívar, 2010; Spillane 2005, 2006) al mismo tiempo que fuertemente centrada en aspectos pedagógicos (Leithwood y Jantzi 2008; MacBeath y Dempster, 2008; Robinson, Lloyd y Rowe, 2014;) y con margen de autonomía para tomar decisiones importantes (MacBeath y Townsend, 2011; Mulford, Silins y Leithwood, 2004; Robinson y Timperley, 2007).

Ahora bien, teniendo en cuenta los aportes de la investigación podemos afirmar que conducir escuelas más autónomas requiere una mayor profesionalización de la dirección escolar, lo que lleva a reconsiderar los procesos de selección, formación y evaluación de directoras y directores. Se hace necesario entonces y a la vez, garantizar condiciones para que la dirección escolar sea una carrera atractiva para los educadores. Muchos países preocupados por mejorar la calidad de sus sistemas educativos han asumido este desafío y han convertido al liderazgo escolar en una prioridad en su agenda de políticas públicas (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010).

La valoración de la función directiva está presente en los sistemas educativos de más alto desempeño que contemplan, por ejemplo, mecanismos de selección, formación y evaluación específicos para directivos (Schleicher, 2012) y establecen estándares o marcos de actuación sobre la dirección escolar (OECD, 2013).

En resumen, y tal como lo presentan Barber y Mourshed (2008) tras la revisión de casos exitosos, se requiere contar con una buena dirección escolar para lo cual son necesarias tres estrategias: a) Conseguir a los docentes más adecuados para desempeñarse en la función directiva , b) Desarrollar habilidades de liderazgo que permitan mejorar la enseñanza, desde un enfoque atento a las dimensiones pedagógicas del rol y con una mirada centrada en los procesos de aula y c) Maximizar el tiempo que dedican los directores y directoras a tareas pedagógicas.

Como hemos señalado, el desarrollo de políticas de mejora para la dirección escolar a nivel de los países centrales contrasta con los escasos desarrollos en

Argentina, de allí la importancia de describir la situación de la función directiva como primer paso para identificar los principales problemas desde la perspectiva de una “buena dirección” para promover acciones de política a nivel de las instituciones escolares y del sistema educativo en su conjunto. Esto es lo que nos proponemos en el apartado siguiente.

3. La situación de la dirección escolar en Argentina:

3.1. Un actor clave, pero (aún) invisible: estudio sobre las normativas, condiciones laborales y ofertas de formación para la dirección escolar ³

Perfil de las y los directores escolares

El estudio que estamos presentando (Romero y Krichesky, 2019), identifica un perfil de directivos escolares en Argentina según datos oficiales provenientes del Censo Docente 2004⁴ elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación, última información censal oficial disponible. Ese perfil indica que el 83% de quienes ocupan cargo directivo son mujeres, con promedio de edad de 47,5 años, Tiene una antigüedad promedio de 17 años frente al aula, el 57.4% de ellos es titular en su cargo y el 84,1% posee un título de nivel superior.

A modo de una actualización de estos datos, referimos al informe realizado por el Observatorio Argentinos por la Educación que describe algunas características de los directivos, en este caso sólo del nivel secundario, a partir de la información proporcionada por los propios líderes escolares en las pruebas nacionales Aprender de 2019 (Postay, V., Catri, G. y Nistal, M., 2022). Según este informe El 66,6% de quienes ocupan el cargo directivo son mujeres. La edad promedio es 48 años. El 28,9% de directivos de escuela privada tienen más de 10 años en el cargo en esa escuela, mientras que este número desciende a 14% entre los de escuelas estatales. En las escuelas estatales, el 34,4% de los directivos llevan menos de dos años en el cargo; esta cifra desciende al 23,6% en las escuelas privadas. El 75,4% de quienes

³ Se presenta una versión sintética y actualizada del artículo: Romero, C. y Krichesky, G. J. (2019). El director escolar en Argentina: un agente clave pero (aun) invisible. Educational Policy Analysis Archives, <https://www.researchgate.net/publication/331022675>

⁴ Son hasta la fecha los datos censales utilizables más actualizados. El Censo Docente realizado en 2014 contiene información agregada que impide análisis sobre el colectivo Directores.

ejercen el cargo directivo de escuelas secundarias estatales son interinos o suplentes, mientras que solo el 21,8% son titulares de su cargo, en las escuelas privadas el 87% son titulares. En cuanto a la formación, la mitad de los directivos de escuelas privadas (50,1%) tienen título universitario, mientras que en las escuelas estatales la cifra es 34,7%. En ambos tipos de gestión predominan los líderes con título superior no universitario (67,6% en estatal y 57,4% en privada). 2 de cada 10 directivos de escuela privada (19,4%) tienen posgrado universitario; la cifra desciende al 11,2% entre los de escuelas estatales.

Resulta pertinente realizar algunas observaciones sobre el perfil directivo que surge de estos datos:

1. La falta de información censal actualizada acerca del perfil de las y los directores es una de los obstáculos encontrados y claramente es una dificultad a la hora de analizar y planificar políticas relativas a la mejora. Esta debilidad recorre todos los aspectos del sistema educativo argentino que no cuenta aún con una base nacional de información nominal. Con excepción de algunas pocas jurisdicciones, esta es la realidad también de las provincias.
2. La alta tasa de feminización de la profesión docente y en particular del rol directivo es una característica distinta de Argentina en el mundo. Algunos análisis lo vinculan a los bajos salarios y otros análisis lo emparentan con la historia misma de la constitución de la docencia en el país donde existió una deliberada decisión en la creación del sistema educativo hacia fines del siglo XIX de que la labor docente pasara de ser prioritariamente masculina y en manos de la Iglesia a pasar a ser laica y a cargo fundamentalmente de docentes mujeres.
3. El promedio de edad de los directores y directoras (47,5 / 48 años, según las diversas fuentes) se encuentra por encima del promedio para América Latina que es de 44 años según el estudio realizado en su momento por Murillo (2012). Esto probablemente se relacione con la cantidad de años que requiere acceder al cargo en Argentina, donde la antigüedad es un factor de gran incidencia. Sí se considera que el retiro ocurre entre los 50 y los 57 años, según las distintas jurisdicciones, la carrera directiva se presenta extremadamente corta. Esto puede operar como un desincentivo para la inversión personal y de política pública en procesos formativos destinados al cargo.

4. Si bien ambas fuentes que definen perfiles de los directores y directoras, refieren a universos distintos es notable la gran proporción de directivos cuya situación de revista es interino o suplente que muestra una marcada inestabilidad en el cargo lo que no es un buen pronóstico para el inicio y sostenimiento de procesos de mejora ni para el desarrollo profesional.
5. En cuanto a la formación se observa que para ninguna de las dos fuentes la totalidad de los directivos cuentan con título superior (terciario o universitario) que indicaría la titulación mínima esperable para un directivo, si bien la normativa habilita a acceder al cargo con título habilitante o supletorio (es decir título secundario)

Volviendo al estudio que estamos presentando, a continuación, se describirán las tres condiciones consideradas y que interesa estudiar por su incidencia en la labor de la función directiva en Argentina: 1) la normativa que delimita sus funciones y competencias, 2) las condiciones de trabajo y contratación a las que están sujetos y 3) la oferta de formación específica para ellos. Para ello se realizó una sistematización de la información existente considerando a los directivos escolares de escuelas primarias y secundarias de gestión estatal (que representan a nivel país el 70% frente al 30% de las de gestión privada). Eventualmente se harán referencia a otros niveles y al sector de gestión privada, pero sólo de manera puntual. Para describir la situación se consultó la información estadística oficial a nivel nacional, las escalas salariales de todas las jurisdicciones del país y leyes, estatutos docentes⁵ y reglamentos escolares⁶ de cinco jurisdicciones: Provincia de Buenos Aires, Jujuy, Córdoba, Río Negro y Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Eventualmente se hará referencia a otras jurisdicciones citando información que permita integrar evidencias. Se revisó también literatura existente sobre políticas de formación y capacitación directiva en este país.

La Función Directiva desde el Plano Normativo

⁵ Los estatutos docentes determinan los deberes y derechos del personal docente que presta servicios en los organismos dependientes de los distintos Ministerios de Educación

⁶ El reglamento escolar es el conjunto de reglas que establecen pautas de comportamiento y normas de convivencia en una escuela. Las escuelas públicas, por lo general, cuentan con un mismo reglamento, aprobado por la administración a cargo de los establecimientos

Por tratarse de un país federal con un sistema educativo descentralizado, la gestión de la educación está en manos de los estados provinciales y las normas que regulan el desarrollo de la función directiva en la Argentina están definidas por las legislaciones locales. Cabe señalar que Argentina, que tradicionalmente se caracterizó por un gobierno de la educación fuertemente centralizado, desarrolló durante un largo período que comienza en la década del 60 y culmina en 1991 un proceso de descentralización que transfirió los servicios y el personal del nivel central -nacional a las jurisdicciones provinciales.

Cada provincia dispone de su ley de educación provincial, reglamento escolar y estatuto docente provincial. Pero el origen fuertemente centralizado de la normativa educativa permite explicar la escasa variabilidad que se encuentra entre normas provinciales, al menos en lo relativo a la carrera docente en general y a la función directiva en particular. Tal como señala Perazza (2013), si bien el Estatuto Docente Nacional que data de 1958 y del que se desprenden los Estatutos Provinciales, fue una norma importante y de avanzada para su época, ha sufrido muy pocas modificaciones frente a los nuevos desafíos que interpelan a la escuela incluso a posteriori del proceso de transferencia en 1994.

En la actualidad, cada una de las 24 jurisdicciones configura un régimen jurídico que regula derechos y obligaciones del personal docente que presta servicios en cada una de ellas, incluyendo a los directivos. A dichas normas emanadas de los Poderes Legislativos, se suman las reglamentaciones locales formalizadas a través de actos administrativos (Decretos/ Resoluciones) de los Poderes Ejecutivos de las respectivas jurisdicciones. Las principales normativas que regulan el trabajo de la dirección escolar en el país, son los Estatutos jurisdiccionales y los Reglamentos Escolares.

Del análisis de los Estatutos Docentes de las cinco jurisdicciones estudiadas se desprende que desde el punto de vista de la normativa no existe prácticamente diferenciación entre el rol docente y el rol directivo. La función directiva no es definida específicamente ya que no se explicitan ni deberes ni derechos asociados al ejercicio del cargo directivo en particular, sino que éstos refieren genéricamente al “personal docente”. Es decir que, desde los estatutos, el director queda englobado como parte

de este colectivo. Visto desde esta perspectiva el cargo directivo es resultante de un procedimiento administrativo dentro de la carrera docente por el cual un maestro o profesor asciende a un cargo docente de mayor jerarquía. El director escolar se concibe entonces como un docente que en su carrera ha optado por el ascenso jerárquico según lo habilite la normativa vigente. No existe en rigor una “carrera directiva” y por tanto, no parecen sentarse las bases normativas para potenciar la gestión directiva como una actividad específica y diferenciada de la función docente.

Los cargos directivos se definieron históricamente como un “peldaño más” dentro del escalafón docente, sin diferenciar circuito específico de formación ni establecer habilidades propias para el buen ejercicio del cargo directivo (Aguerrondo et al., 2011) Desde los Estatutos no existiría sustento normativo para potenciar la gestión directiva como una actividad específica y diferenciada de la función docente. Y lo que suele ocurrir es que, en una carrera docente que es fuertemente vertical, los docentes con mejores antecedentes que buscan ascender en su carrera se ven obligados a abandonar el aula para poder concursar como directivos.

En cambio, los Reglamentos Escolares, que son normas de carácter legislativo, también de orden jurisdiccional, sí puede encontrarse definiciones específicas acerca del rol directivo. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, por ejemplo, en el Decreto Nº 2299/2011 del Reglamento General de las Instituciones Educativas el director aparece como el docente de mayor jerarquía escalafonaria de la institución, y su principal responsabilidad es conducirla y representarla en el marco de la política educativa, las normativas vigentes y el Proyecto Institucional (Artículo 50)

En síntesis, mientras en los Estatutos Docentes no se percibe una diferenciación en el rol, los reglamentos escolares definen al director escolar como la máxima autoridad del establecimiento y como el responsable del funcionamiento y dirección de los centros educativos.

Definición del cargo, responsabilidades y funciones.

La normativa define al director/a como responsable unipersonal del funcionamiento total de la escuela, aunque existe formalmente un equipo de dirección, pero sobre el cual los directores y directoras no tienen posibilidad de selección.

Por otra parte, la designación de un directivo titular es por plazo indefinido, sin exclusividad en el cargo (es decir que puede desarrollar otras actividades docentes o no docentes siempre que no exista incompatibilidad horaria) y, en la mayoría de las jurisdicciones, sin incentivos salariales vinculados a la mejor formación o desempeño.

En cuanto a las responsabilidades, existe un alto número de funciones asignadas (pedagógicas, administrativas y socioeducativas). Por ejemplo, en Jujuy se registran 33 funciones y en Provincia de Buenos Aires, las funciones descriptas son 65.

En el plano socio-educativo: son responsables de los servicios de alimentación y programas de salud de los estudiantes que tengan base en las escuelas. También en el plano administrativo se los hace responsables de la infraestructura y equipamiento, de los procesos de matriculación, del control de los funcionarios docentes, de los archivos de documentación y de responder a las solicitudes de las autoridades. Existen detalladas funciones técnico-pedagógico (visitas de aula, asesorar y supervisar los procesos de enseñanza-aprendizaje). Y a la vez, no se especifican funciones relativas al manejo de recursos humanos (selección o contratación) y tampoco de recursos presupuestarios, lo que refleja una restricción importante a su autonomía en términos de gestión de la escuela

Criterios de selección, remuneración e incentivos

Los criterios y procedimientos de elegibilidad y de selección mediante los cuales un docente puede acceder a un cargo directivo en el ámbito de la gestión estatal⁷ son definidos en los Estatutos Docentes de cada jurisdicción. Cada provincia configura los requisitos para definir la elegibilidad de acceso al cargo, y en todos los casos el nombramiento de los directores queda sujeto a la decisión final de un jurado

⁷ La contratación de directivos en el ámbito de la gestión privada queda sujeta a la Ley de Contrato de Trabajo N° 20744 (1974). En ocasiones rige algunas normativas de los estatutos docentes y reglamentos escolares

constituido para cada concurso docente en las distintas provincias. En líneas generales, los criterios de elegibilidad que prevalecen en las jurisdicciones son:

En líneas generales, los criterios de elegibilidad que prevalecen en las jurisdicciones son:

- Poseer un título docente, habilitante o supletorio.
- Estar en situación activa como titular del cargo inmediato anterior en el área de la enseñanza respectiva.
- Obtener una buena calificación en los procedimientos de evaluación conceptual que se realiza en cada institución.
- Tener experiencia docente, es decir, antigüedad docente.
- No estar en condiciones de obtener el beneficio de la jubilación.
- No registrar sanciones en un plazo de años previos al concurso de ascenso.
- Realizar cursos específicos en gestión para presentarse al concurso. Estos cursos suelen ser obligatorios para aquellos que aspiren a obtener un cargo directivo en establecimientos de gestión estatal y son voluntarios para quienes se desempeñarán en el ámbito privado. En los establecimientos de gestión estatal, los docentes deben transitar los llamados “concursos de ascenso”. Los mismos constan de dos instancias que poseen ciertas regularidades en todas las jurisdicciones: un concurso de antecedentes y una prueba de oposición.

El criterio fundamental para la selección es la experiencia docente de aula (carrera vertical), asistencia a una instancia de formación previa (mayormente optativa) de características y duración muy diversas según las jurisdicciones y aprobación del concurso de oposición, generalmente con contenidos administrativos y marcos teóricos que no implican necesariamente una instancia de práctica, salvo algunas jurisdicciones.

En cuanto a la remuneración, los salarios docentes en Argentina tienen tres características: en primer lugar, están entre los más bajos del mundo, siendo, según la OCDE hasta 27% más bajos que otros trabajos que requieren igual formación

(OCDE 2017) Una segunda característica es que el aumento de salario se da fundamentalmente por la antigüedad, es decir el paso del tiempo define *per se* una recompensa sin intervenir la evaluación acerca de la calidad de ese trabajo. Y un tercer elemento es el pluriempleo, los docentes argentinos suelen tener más de un cargo docente o bien otros empleos remunerados.

A modo de actualización de esta cuestión puede considerarse que para 2023 el 30% de los maestros de primaria trabajan en dos o más escuelas y esa cifra alcanza al 44% en secundaria según datos que surgen de las evaluaciones nacionales e internacionales (Alu, Bonelli y Nistal, 2023; Postay, Catri, y Nistal, 2022).

Por último, para la mayoría de las jurisdicciones no existen diferencias salariales por desempeño, logros conseguidos o nivel de capacitación. Los incrementos salariales se reducen una cuestión de antigüedad, existiendo porcentajes ya estipulados que varían según avanza la antigüedad en el cargo. Tal como afirma Morduchowicz: “Dentro del mismo cargo, la única diferencia en la remuneración entre los docentes es la antigüedad” (2002, p.8)

Políticas de formación

Para conocer la oferta formativa dirigida a los directores se relevaron las principales instituciones y sus ofertas de cursos y programas con el fin de analizar características de su organización, contenidos y requisitos. No existen bases de datos nacionales ni provinciales que contengan la totalidad de la oferta ni tampoco ni datos cuantitativos que permitan dar cuenta del alcance e impacto de la oferta.

Las instituciones a cargo de la política de formación son, esencialmente, el Ministerio de Educación Nacional y los Ministerios de Educación Provinciales. La Ley de Educación Nacional (2006) creó la figura del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) con atribuciones para generar políticas nacionales, las que han tenido algunas líneas de formación para directivos generalmente en formato *on line* y ajustadas a la implementación de alguna política. En algunas provincias la formación de directores y directoras se nuclea en instituciones específicas, como por ejemplo el Instituto Superior de Formación para la Conducción y Gestión Educativa (Córdoba), la

Universidad Pedagógica (Provincia de Buenos Aires), la Escuela de Maestros y la Universidad de la Ciudad (Ciudad de Buenos Aires) Prevalece, en casi todos los casos, algunas propuestas de formación inicial y una oferta bien numerosa de formación continua o permanente.

Las ofertas de formación continua provenientes de los ministerios conviven con la oferta de universidades públicas y privadas que ofrecen cursos o programas de formación específica y posgrados especialmente destinados a directivos o aspirantes al cargo. También el tercer sector (ONG, Fundaciones) ofrecen acciones formativas diversas. La oferta es por tanto heterogénea tanto por la diversidad de instituciones que las acogen como así también por la variedad de los contenidos que ofrecen.

En síntesis, sobre oferta formativa para directivos se observa:

- Inexistencia de estándares de desempeño que estructuren la formación y evaluación.
- Ausencia de una política generalizada de formación que integre etapas de la carrera directiva (previa, inducción y continua)
- Oferta formativa pública y privada dispersa, heterogénea y sin incentivos en la mayoría de las jurisdicciones.

A modo de actualización del estudio es necesario agregar que en 2018 el Consejo Federal de Educación, que es el órgano que reúne a los ministerios de educación de todas las jurisdicciones, emite la Resolución CFE Nº 338/18 en la que se aprueban los “Lineamientos Federales para el Desarrollo Profesional en Gestión Educativa para equipos directivos y supervisores de los niveles de educación obligatoria”. Se plantean allí cuatro dimensiones que organizarán la formación: 1) Desarrollo estratégico de la organización escolar; 2) Acompañamiento del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación; 3) Liderazgo del desarrollo profesional, 4) Construcción de la comunidad educativa y vínculo con el contexto. Y se definen cuatro niveles progresivos de alcance de las capacidades definidas para cada dimensión: Aspirante, Profesional, Avanzado y Experto. Hasta el momento no se evidencian políticas generalizadas de formación en las distintas jurisdicciones orientadas por este marco.

Vale destacar también el caso reciente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que en 2022 realizó cambios en la normativa. Se aprobó la “Ley de Fortalecimiento de la carrera docente” tendiente a potenciar el desarrollo profesional de los docentes. En esa ley se incorpora un esquema de carrera docente horizontal de manera que la carrera no sea únicamente vertical a través de la “fuga del aula” para acceder a un cargo directivo. A la vez se triplicaron las horas de formación del curso de preparación para el concurso para acceder a un cargo directivo priorizando temas y herramientas vinculadas al liderazgo, la innovación y la gestión. Se generaron convenios con diversas universidades para que acrediten equivalencias en la formación de títulos de posgrado alentando a que los directivos obtengan una mayor formación y se establecieron distintos incentivos de puntaje y salariales a la realización de propuestas universitarias. Por último, se estableció la posibilidad junto a un incentivo económico para que los directivos de las escuelas secundarias puedan tener dedicación exclusiva en una única comunidad educativa.

Todas estas medidas apuntan a promover mejoras en las condiciones en el logro de una buena dirección escolar si bien hasta el momento no se tienen evaluaciones de impacto de estas nuevas políticas.

3.2. Capacidades para una buena dirección: estudio sobre percepción del nivel de importancia y grado de formación de los propios directivos⁸

Las capacidades requeridas para un ejercicio profesional de la función directiva no pueden agotarse en el conocimiento académico o teórico sino además en una experticia técnica y destrezas prácticas y a la vez en el despliegue de una posición reflexiva que permite develar el conocimiento tácito o teorías implícitas en los que se apoya la acción. Por tanto, el liderazgo directivo, como también el liderazgo docente, implica contar con un profesional no sólo eficaz, en términos de logros de aprendizajes, sino un profesional reflexivo (Bolívar, 2019; Hargreaves y O’Connor, 2020) capaz de procesar la gestión del conocimiento al interior de la propia comunidad

⁸ Se presenta un manuscrito inédito del informe Técnico Romero, C (2020) “Capacidades profesionales y necesidades formativas de los directivos escolares”, Ministerio de Educación de Santa Fé y Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. s/d

de aprendizaje (Bolívar, 2000; Romero, 2004) donde el foco no está puesto sólo en las capacidades individuales de los directivos y docentes sino en el aprendizaje profesional colectivo que da coherencia y cohesión a las prácticas (Harris, 2012)

Este segundo estudio, inédito, que presentamos forma parte de una línea de investigación activa de nuestro grupo de investigación. Específicamente presentamos aquí algunos resultados sobre el informe técnico realizado sobre capacidades profesionales y necesidades formativas de 438 directivos de nivel secundario de instituciones de gestión estatal y privada de la Provincia de Santa Fe y de la Ciudad de Buenos Aires. Realizado entre 2016 y 2019.

En este estudio se relevan las capacidades de la dirección escolar, desde la perspectiva de los propios directivos, estableciendo una valoración de su grado de importancia para su labor y su nivel de formación respecto de las capacidades requeridas.

Para eso y basándonos en la literatura de investigación revisada en capítulos anteriores, se definen 4 dimensiones de las capacidades directivas:

- *Planeamiento estratégico*: capacidades para establecer una visión y cursos de acción para la institución escolar, acordes con las necesidades educativas del contexto y de la propia institución educativa.
- *Liderazgo*: capacidades para movilizar e influir en otros para desarrollar comprensiones compartidas en un contexto profesional no coercitivo, promoviendo liderazgos dentro de la escuela y conformando una comunidad profesional de aprendizaje dirigido a garantizar la calidad y la equidad de los aprendizajes.
- *Comunicación*: capacidades para generar relaciones de confianza promoviendo el trabajo colegiado y un clima propicio para el aprendizaje dentro de la institución escolar y con el entorno.
- *Gestión pedagógica*: capacidades para priorizar y desarrollar prácticas dirigidas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en particular las dirigidas a desarrollar habilidades, motivaciones y condiciones de

enseñanza como también promover un clima escolar propicio para el aprendizaje.

De manera transversal cada una de estas dimensiones implican *capacidades para liderar apoyándose en evidencias*, produciendo y /o utilizando información válida y confiable sobre el contexto, la escuela y los procesos que allí acontecen.

Considerando estas dimensiones se elaboró un instrumento, adaptado de Romero (2007) que consta de 36 capacidades, distribuidas en las 4 dimensiones formuladas, que incluyen no sólo conocimiento teórico, práctico sino además capacidades para reflexionar sobre la práctica directiva, actuar en base a evidencias y desarrollar capacidades dentro de la escuela (Cuadro 1)

Cuadro 1. *Dimensiones y Capacidades de la dirección escolar*

DIMENSIONES	CAPACIDADES
1. PLANEAMIENTO ESTRATEGICO	1. Conocer teorías sobre los procesos de cambio y mejora escolar 2. Saber diseñar y desarrollar acciones de capacitación 3. Ser capaz de reconocer la incidencia del contexto socioeconómico en la generación de nuevas demandas a la escuela. 4. Poseer herramientas para el planeamiento de estrategias de desarrollo institucional 5. Poseer capacidad para adaptar y/o producir documentos y materiales 6. Generar y usar indicadores de rendimiento escolar interno 7. Conocer técnicas e instrumentos para el diagnóstico de necesidades de los docentes 8. Poseer conocimientos sobre clima, cultura escolar y estilos de liderazgo 9. Tener conocimiento de los procesos de evaluación institucional 10. Tener facilidad para organizar y gestionar el desarrollo de proyectos 11. Tener conocimiento actualizado de las reformas y legislación respecto del funcionamiento y la organización escolar 12. Dominar técnicas cuantitativas de recogida y análisis de datos 13. Dominar técnicas cualitativas de recogida y análisis de datos
2. LIDERAZGO	14. Saber fomentar la colaboración y la cooperación entre el equipo docente 15. Saber ejercer diferentes estilos de liderazgo en distintas situaciones 16. Saber crear un clima propicio para compartir los resultados de una evaluación 17. Saber evaluar la incidencia de la propia labor directiva en los resultados de la escuela 18. Saber cómo construir una relación de confianza con profesores 19. Saber cómo construir una relación de confianza con las familias 20. Conocer distintos enfoques para el tratamiento de conflictos 21. Tener dominio de dinámicas de grupo 22. Conocer diversas prácticas y experiencias exitosas de gestión escolar 23. Saber reconocer y anticipar las resistencias a la innovación
3. COMUNICACIÓN	24. Saber establecer redes y relaciones de intercambio entre profesores, escuelas u otras instituciones 25. Tener conocimiento y contactos con el resto del sistema educativo 26. Tener conocimiento y contactos con otras instituciones 27. Saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista 28. Saber dar <i>feedback</i> , expresar críticas o señalamientos sin generar reacciones negativas

4. GESTION PEDAGOGICA	29. Conocer diferentes técnicas de observación y análisis de las prácticas pedagógicas 30. Saber sobre la evaluación de los aprendizajes y su uso para la mejora de la enseñanza 31. Poseer conocimientos sobre el diseño y desarrollo curricular 32. Conocer las principales líneas de investigación didáctica 33. Disponer de conocimientos sobre teorías del aprendizaje en niños, jóvenes y adultos 34. Saber motivar a los profesores para desarrollar prácticas colaborativas de enseñanza. 35. Conocer diferentes modelos de evaluación de programas, experiencias, planes y proyectos educativos 36. Saber elaborar instrumentos de evaluación de proyectos válidos y fiables
-----------------------	--

Fuente: Romero, C. (2007).

Para cada una de las 36 capacidades los directivos debían señalar el grado de importancia que le asignaban a esa capacidad y su nivel de formación, según una escala de 5 puntos, donde 5 es “muy elevado” y 1 “muy bajo”.

En cuanto a la muestra hasta el momento del informe que aquí se presenta se llevaban procesadas respuestas de 438 directores y directoras de escuelas secundarias públicas (71% de la muestra) y privadas (29% de la muestra) de dos jurisdicciones, la Ciudad de Buenos Aires y la provincia de Santa Fe, durante el período 2016 -2019. El instrumentó se administró en diversas instancias de capacitación de carácter obligatoria organizada por sendos Ministerios de Educación, el instrumento fue administrado antes de que se desarrolle la instancia de capacitación.

Los principales resultados son:

- En las cuatro dimensiones estudiadas (Liderazgo, Comunicación, Planeamiento Estratégico y Gestión Pedagógica) los directivos reconocen poseer un nivel de formación por debajo del grado de importancia que asignan a las capacidades descriptas en cada dimensión. (Tabla 1).

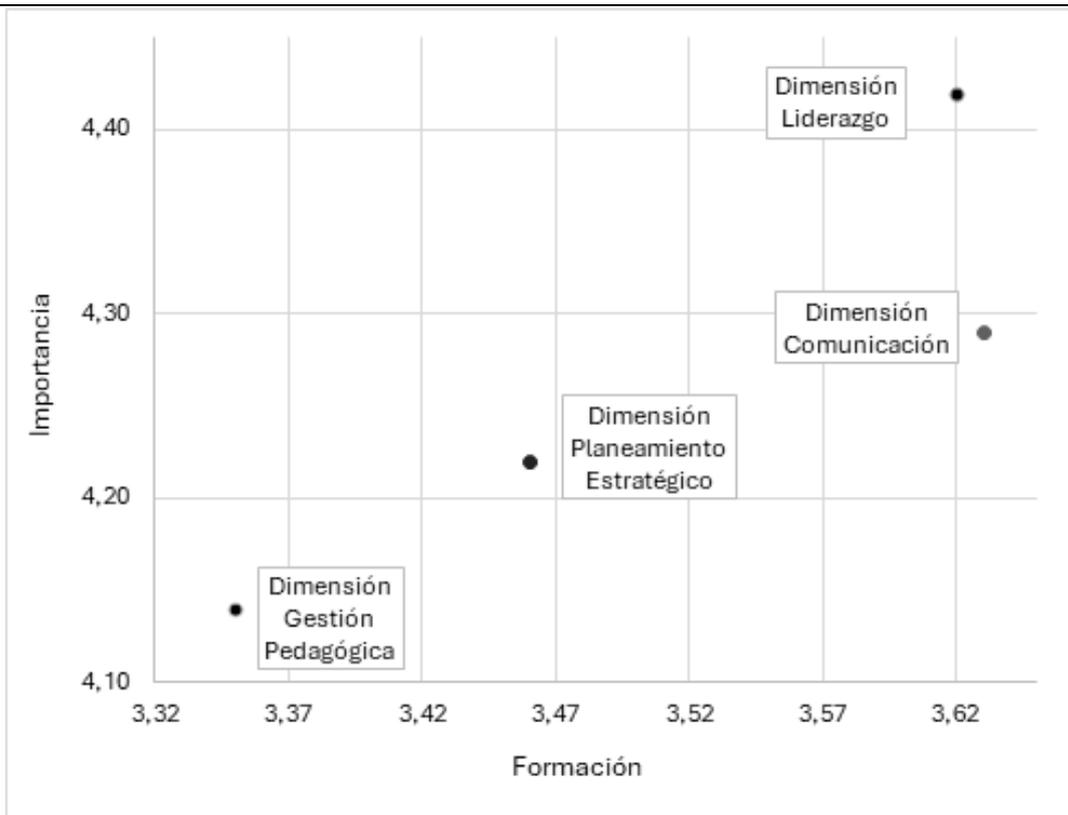
Tabla 1: Puntaje medio asignado por los directores a las dimensiones de su rol según su importancia y nivel de formación. Puntaje máximo es igual a 5.

	Nivel de Importancia	Grado de Formación
Dimensión Comunicación	4,29	3,63
Dimensión Gestión Pedagógica	4,14	3,35
Dimensión Liderazgo	4,42	3,62
Dimensión Planeamiento Estratégico	4,22	3,46

Fuente: Romero, C. (2020)

- Las dimensiones de Liderazgo y Comunicación aparecen como las más valoradas en cuanto a su importancia y nivel de formación mientras que Planeamiento Estratégico y Gestión Pedagógica son las que se señalan como menos importantes para la labor y se reconoce tener menos formación. (Gráfico 1).

Gráfico 1. Dimensiones /Capacidades según grado de importancia y nivel de formación según la perspectiva de los directivos escolares



Fuente: Romero, C. (2020)

- Las mayores brechas entre las capacidades reconocidas con alto nivel de importancia, pero señaladas con bajo nivel de formación son: “Saber evaluar la incidencia de la labor directiva en los resultados de la escuela” (Dimensión Liderazgo) y “Conocer las principales líneas de investigación pedagógico - didáctica” (Dimensión Gestión Pedagógica).

El análisis de resultados nos permite centrarnos en tres principales cuestiones. En primer lugar, parece alentador el hecho de que los propios directivos reconocen la

necesidad de formación en todas las capacidades incluidas en las dimensiones consideradas. Esto ya es un paso importante que podría mostrar predisposición positiva a procesos formativos.

En segundo lugar, resulta llamativa la baja valoración que se asigna a la dimensión de Planeamiento Estratégico en cuanto al grado de importancia asignada por los directivos, dado que refiere al conjunto de capacidades que llevan a construir una visión y líneas de acción institucionales basadas en evidencias. Esta dimensión es realmente decisiva porque implica directamente a la función directiva al comprometer la mirada de conjunto de la institución, evaluando posibilidades de cambio y sobre todo en relación con el contexto interno y externo de las escuelas. Esta mirada es irremplazable. Es posible relacionar la baja consideración a la dimensión de Planeamiento Estratégico con la escasa autonomía. Cuando la autonomía escolar es reducida es probable que esta dimensión no se vea valorada pues son pocas las decisiones que quedan en manos de las escuelas, adoptando desde la dirección escolar más el papel de ejecutores de decisiones externas que de articuladores de cambios endógenos.

Finalmente, un tercer aspecto de análisis se vincula con la dimensión de Gestión Pedagógica a la que se le asigna menos importancia y también se reconoce menor nivel formativo. Esto estaría mostrando que el rol directivo se visualiza con una relación de baja intensidad con los aspectos pedagógicos de la escuela, en contraposición a lo que la literatura viene señalando como condición de un liderazgo directivo para la mejora escolar. Si los directivos escolares han de ser actores clave de la mejora de los aprendizajes es porque priorizan la dimensión pedagógica y se ven capaces de influir sobre las prácticas de enseñanza. Tenemos aquí un verdadero desafío, que es el de conectar la labor directiva con un liderazgo pedagógico que ha de comenzar por el reconocimiento del valor de su implicancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje y luego también en el desarrollo de las propias capacidades para ejercer un liderazgo pedagógico.

4. Discusión y Conclusiones

Al considerar lo que nuestros estudios analizan en cuanto a las condiciones legales, laborales y de formación se hace evidente la existencia de fuertes limitaciones para los directivos argentinos cuyos rasgos, a modo de síntesis, son: hipertrofia de funciones, falta de autonomía, escasa formación sistemática y ausencia de estándares. Estos rasgos atentan contra la práctica de un liderazgo directivo profesional, relevante y eficaz, lo que es compartido por otros países en América Latina (Weinstein et al, 2014).

El acceso al cargo define estabilidad por plazo indefinido y no exclusividad lo que desincentiva esfuerzos por mejorar para sostenerse en el cargo y alienta el pluriempleo. Sobre este último punto cuanto afecta la dispersión laboral docente y directiva a la calidad de su trabajo no puede establecerse con exactitud, ya que en Argentina no se hace evaluación rigurosa del desempeño. Sin embargo, es evidente que trabajar en más de una escuela o desempeñar simultáneamente cargos directivos y docentes implica intensificando las demandas profesionales y emocionales de su tarea. Probablemente, aún el directivo mejor formado verá afectado su desempeño en escenarios de dispersión laboral.

Por otra parte, la estructura de carrera de los directivos puede tener implicancias negativas para la profesionalización puesto que una vez que se accede al cargo titular de director no existen incentivos para seguir formándose a menos que se desee acceder al cargo superior de supervisión.

Si bien existe heterogeneidad entre las distintas jurisdicciones un rasgo común es que si bien ha intentado incorporar las múltiples dimensiones del liderazgo en su legislación esto no se ha traducido por igual en sus procesos de formación, ni en la carrera directiva.

Argentina define funciones pedagógicas para la dirección escolar que contrastan con débiles mecanismos de selección y formación que habiliten para ello, con lo cual la función pedagógica se torna retórica. Es decir que, aunque en la normativa se declara un rol pedagógico, la realidad es que las condiciones laborales y la oferta formativa oficial no resultan adecuadas para permitir el desarrollo efectivo.

Una creciente agenda de investigación sobre la formación de los líderes escolares se está desarrollando debido a su centralidad para potenciar las capacidades de esta estratégica función (Pont, Nusche y Moorman, 2008; Pont, 2020) La literatura especializada converge en ciertas características que son fundamentales para una formación efectiva, tales como: contar con un fuerte componente práctico; realizarse en alianza con otros actores educacionales; tener evaluación permanente; realizarse con un alto nivel de conexión con los procesos propios del sistema escolar; disponer de profesores con experiencia práctica en el ejercicio del liderazgo; o incorporar el acompañamiento de mentores y el trabajo en red (Darling-Hammond y Rothman, 2011).

Por último, en la revisión de programas formativos en América Latina, Weinstein, Azar y Flessa, (2018) señalan que la expansión de la oferta formativa no ha tenido los efectos esperados y que por tanto su calidad y pertinencia debiera ser objeto de preocupación de los gobiernos que mayoritariamente son quienes los implementan. Esta situación parece estar relacionada con que la mayoría de los programas formativos impulsados son masivos (y estandarizados), tradicionales en cuanto a su enfoque metodológico (desconectados en general de la realidad de los centros escolares) y con escasas instancias de formación práctica.

En cuanto a las capacidades directivas, desde la perspectiva de los propios directivos, como se evidencia en el estudio presentado, aquellas consideradas dentro de la dimensión de Gestión Pedagógica son las más débiles en cuanto al grado de importancia y al nivel de formación que señalan los propios directivos.

Si bien existe desde la normativa un fuerte componente instruccional en las funciones de los directivos, no encuentran correlación con la formación sobre esta dimensión y tampoco resulta especialmente valorada por los propios directivos. Esto se corrobora por ejemplo con evaluación internacional TALIS 2018 (OCDE 2020) de la que participa la Ciudad de Buenos Aires donde señala que más del 30% de los directivos dice no haber participado nunca de un curso sobre liderazgo instruccional o pedagógico.

Retomando las estrategias señaladas por Barber y Mourshed (2008) para el logro de una buena dirección, que presentamos al comienzo de este artículo, se pueden destacar los principales problemas a la luz de los estudios presentados.

En primer problema se relaciona con que las condiciones actuales de la dirección escolar en Argentina encarnan limitaciones y no garantizan conseguir a los mejores candidatos para desempeñarse como directivos. La normativa que regula la selección y carrera y las condiciones de trabajo no presentan ni la rigurosidad ni los incentivos para atraer a los mejores docentes para el rol, ni aseguran la mejora de su desempeño permanente. En la normativa analizada el rol directivo aparece, en cierta forma, asemejado a la función docente. En otras palabras, no se visualiza una diferenciación exhaustiva y contundente respecto de ciertos aspectos que hacen al quehacer de un director.

El segundo problema surge al mostrar que tampoco se garantiza desarrollar habilidades de liderazgo que permitan mejorar la enseñanza. La ausencia de una oferta formativa articulada (previa, inicial y continua) y lineamientos formativos nacionales que efectivamente orienten las acciones jurisdiccionales, deja librado a las iniciativas de diversas instituciones públicas y privadas la responsabilidad formativa. La formación recibida no pareciera garantizar suficientemente el desarrollo de capacidades necesarias para el rol, sobre todo las capacidades requeridas dentro de la dimensión pedagógica, expresado por los propios directivos. Y esto tanto porque o bien los líderes escolares no han recibido formación o porque los programas formativos no responden a lo que implica el desarrollo de capacidades directivos, sobre lo cual se requieren análisis más profundos de la oferta existente.

Por último, en cuanto a maximizar el tiempo que dedican directores y directoras a las tareas pedagógicas, aparece un tercer problema ya que no parecieran estar garantizadas las condiciones para que se fortalezca el ejercicio de un liderazgo pedagógico. Como se ha señalado, los directivos argentinos no tienen exclusividad en el cargo y en el caso del nivel secundario tampoco dedicación de tiempo completo para desarrollar sus funciones pudiendo complementarla con otras funciones y

trabajos docentes o no docentes. La sobrecarga de funciones administrativas y socio-comunitarias asignadas al rol, podrían atentar contra la concentración en los aspectos pedagógicos, como muestran otros estudios realizados por nuestro equipo, sobre uso del tiempo en directores y directoras (Romero y Krichesky, 2018; 2023) Los avances en el cambio reciente de la normativa en la Ciudad de Buenos Aires en este aspecto resultan un paso alentador.

Por tanto, considerando la situación de la dirección escolar en Argentina aquí descrita y siguiendo el camino de diversas experiencias exitosas (Pont et al., 2008), existen por delante desafíos importantes en distintos sentidos para garantizar las condiciones necesarias para una buena dirección escolar o en términos de Hargreaves y O'Connor (2020) un "profesionalismo colaborativo" que enumeramos, aunque estos puntos no pretenden agotar el conjunto de todas las políticas en este campo:

- 1) redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar reduciendo la cantidad de funciones establecidas para centrarse en los aspectos relevantes y abordables por los directivos., fundamentalmente poniendo foco en el desarrollo de una gestión pedagógica orientada a la mejora de los aprendizajes;
- 2) es necesario garantizar condiciones para distribuir el liderazgo directivo promoviendo la constitución de verdaderos equipos directivos en las escuelas, actualmente la designación es individual de cada miembro del equipo directivo sin garantías de una visión común y sinergias;
- 3) es un desafío en la mayor parte del país, alinear las propuestas formativas con en base a marcos o lineamientos generales, podrá ser los Lineamientos Federales formulados en 2018, a los que se ha hecho referencia u otro, y desarrollar las competencias necesarias articulando la formación inicial y continua de los directivos. Esto permitiría además desarrollar propuestas de evaluación del desempeño a nivel nacional, hoy inexistente, fundadas en un marco común. Ese piso mínimo de calidad de la dirección escolar debe ser garantizado para todas las provincias;
- 4) hacer de la dirección escolar una profesión atractiva estableciendo incentivos monetarios y no monetarios a la formación continua y reconociendo logros en cuanto a la mejora de las escuelas;

- 5) promover una mayor autonomía en las decisiones a nivel escolar al tiempo que alentar la formación de redes de directivos y escuelas para transitar de manera conjunta desafíos que resultan comunes compartiendo y analizando buenas prácticas directivas;
- 6) formar redes de en las que las y los directivos puedan compartir, problematizar y analizar conjuntamente el desenvolvimiento de su práctica, como así también el desarrollo de la institución en la que se desempeñan.

La realidad demuestra que los contextos en los que se desempeñan la función directiva son complejos y presentan cada vez mayores desafíos. Existen hoy muchos directores y directoras que, a pesar de las condiciones y las políticas (o su ausencia) destinadas al liderazgo y la mejora escolar desarrollan un trabajo heroico en sus escuelas. Pero para mejorar los centros educativos en su conjunto se requiere de un sistema que potencie la labor de todos y cada uno de los directivos escolares sin apelar a heroísmos sino a profesionalizar el liderazgo directivo comenzando por mejorar las condiciones normativas, laborales y formativas de un rol clave y visible en la mejora de los aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes.

En síntesis, la dirección escolar necesita ser considerada en su propia especificidad y pasar de ser un “peldaño más” en la carrera docente a transformarse en una profesión. Para que la profesionalización de la dirección escolar avance se requiere no sólo de decisiones políticas a nivel nacional, provincial y de cada distrito escolar en cuanto a las normativas, condiciones de trabajo y formación sino también para fortalecer los sistemas de información que, como se ha señalado son débiles y desactualizados, como también capacidades técnicas en quienes son responsables de desarrollar procesos formativos alineados a las necesidades del contexto considerando la especificidad del rol directivo y no como una continuidad de la carrera docente.

La investigación puede jugar un papel relevante en cuanto a hacer visible la importancia y especificidad del trabajo de liderazgo, no sólo en Argentina sino en América Latina. (UNESCO 2024) Por eso se requiere una agenda de investigación que produzca conocimiento para la toma de decisiones de política las que, como

señalamos, deben adecuarse a los diversos contextos y características de los sistemas escolares de cada provincia como así también a los distintos niveles educativos de la educación obligatoria de Argentina: inicial, primaria y secundaria. De la misma manera se requieren multiplicar esfuerzos para profundizar la investigación sobre los efectos de la dirección escolar en la mejora de las escuelas en Argentina y también en América Latina.

Agradecimientos

La autora agradece al grupo de investigación “Liderazgo educativo y mejora escolar” de la Universidad Di Tella del cual es directora.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de intereses

Ninguno.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I., Lugo, T., y Shurmann, S. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Argentina. En J. Gairín y D. Castro (Coords.) *Competencias para el ejercicio de la dirección en instituciones educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica* (pág. 12-24). Red de apoyo a la gestión directiva. Santiago de Chile: Santillana.
- Alu, M., Bonelli, S y Nistal, M. (2023). *Características y condiciones de trabajo de las y los docentes de primaria*. Observatorio de Argentinos por la Educación.
- Aravena, F., y Hallinger, P. (2018). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991–2017. *Educational Management Administration y Leadership*, 46(2), 207-225
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. McKinsey y Company. Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bolívar, A. (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Problemas y realidades*. La Muralla.

- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), pp. 79-106.
- Bolívar, A. (2019) *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2024) *Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes*. Barcelona, Graó.
- Bryk. A., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., y Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cervini, R. (2004). Influencia de los factores institucionales sobre el logro en Matemática de los estudiantes en el último año de la educación Media de Argentina. Un modelo de tres niveles. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1).
- Cervini, R., Dari, N., y Quiroz, S. (2013). Factores institucionales del logro en matemática en la educación media de argentina, 1998-2007: Una actualización. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2).
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K., y Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: Policy and research contexts. *School Leadership and Management*, 28(1), 5-26.
- Darling-Hammond L, Rothman R (eds.) (2011) *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Earl, L., y Katz, S. (2006). *Leading in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hallinger, P., y Heck, R. H. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar*, 12(4), 71-88.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M.T. (2020) *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Madrid, Morata.

- Harris, A. (2012) *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Fundación Chile. Área de Educación.
- Heck, R. H., y Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46, 659689.
- Llach, J. (2006). Las escuelas de alto y bajo rendimiento. Una mirada más cercana a las escuelas: los estudios de casos, En Llach, J. *El desafío de la equidad educativa*, capítulo 3. Buenos Aires, Granica,
- Llach; J. y Cornejo, M. (2018). *Factores condicionantes de los aprendizajes en la escuela primaria y secundaria*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning* (Research Report 800). London: Department for Education and Skills, DfES.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The role of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., y Seashore Louis, K. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. Review of research*. U. Minnesota, U. Toronto, commissioned by the Wallace Foundation, NY.
- MacBeath, J., y Dempster, N. (Eds.) (2008). *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. Abingdon: Routledge.
- MacBeath, J., y Townsend, T. (Eds.). (2011). *International handbook of leadership for learning*. London: Springer.
- May, H., y Supovitz, J. (2011). The scope of principal efforts to improve instruction. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), pp. 332-352.
- Morduchowicz, A. (2002). Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes. Doc. N° 23. Buenos Aires: PREAL.
- Mourshed, M., Chijioke, Ch., y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey y Company. Disponible en: <http://hub.mspnet.org/index.cfm/22017>
- Mulford, W., Silins, H., y Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11-24. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>
- Murillo, F. J. (2012) La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* CEPPE Fundación, Chile.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderazgo escolar, un elemento clave en la promoción de la educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 5-10.
- OCDE. (2013). *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study*. [OECD Education Working Papers, No. 99] OECD Publishing.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS/OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Oplatka, I (2016) El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. In: Weinstein J (ed). *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 253–276.
- Perazza, R. (2013). *El estatuto docente en los márgenes de la política pública*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Practice and Policy*. OECD.
- Pont, B. (2020) A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55 (2), 154-168.
- Postay, V., Catri, G. y Nistal, M. (2022). *Directores de escuela secundaria: ¿quiénes son y qué piensan?* Observatorio Argentino por la Educación.
- Robinson, V., y Timperley, H. (2007). The leadership of the improvement of teaching and learning: Lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of Education*, 51(3), 247–262.
- Robinson, V., Lloyd, M. J., Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de

- liderazgo. *REICE Revista Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar*, 12(4e), 13-40.
- Romero, C. (2004) *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Novedades Educativas
- Romero, C. (2007) Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento un estudio de caso en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/56195>
- Romero, C. (2018). *Hacer de una escuela una buena escuela: evaluación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Romero, C (2020) "Capacidades profesionales de los directivos escolares 2016 – 2019" Informe técnico, s/d
- Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 73-90. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Romero, C., y Krichesky, G. J. (2018). Interactive leadership in turbulent school climates. An exploratory study of high school principals from the City of Buenos Aires. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(2), 339–354
- Romero, C. y Krichesky, G. (2019). El director escolar en Argentina: Un actor clave pero (aún) invisible. Un estudio sobre las normas, condiciones laborales y formación de los directores escolares de escuelas públicas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(12). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3576>
- Romero, C y Krichesky, G. (2023). Liderazgo directivo: prioridades de la agenda y uso del tiempo. Análisis de los resultados de la evaluación TALIS 2018 en la Ciudad de Buenos Aires (Argentina). En López Yáñez, J. y Sánchez Moreno, M. *Construir comunidad en la escuela*. Madrid, Narcea Ediciones. pp. 499 – 501.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing.
- Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., y Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning. Final report of research findings*. Center for Applied Research and Educational Improvement. University of Minnesota.
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-50.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Londres: Jossey-Bass.

- Vaillant, D. (2011). Improving and supporting principals' leadership in Latin America. En J. MacBeath y T. Townsend (Eds.), *International handbook of leadership for learning*. Dordrecht: Springer.
- UNESCO (2024) "Paper commissioned for the 2024/5 Global Education Monitoring Report. En UNESCO. *Leadership in education*. <https://www.unesco.org/gem-report/en>
- Weinstein, J., Muñoz, G., y Hernández, R. (Coords.). (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- Weinstein, J, Muñoz, G, y Flessa, Joseph. (2019). Liderazgo directivo para la calidad de la educación: aprendizajes desde un campo de investigación emergente. *Calidad en la educación*, (51), 10-14.