

Tipo de documento: Tesis de maestría

Maestría en Administración de la Educación

“Del oficio al know how”

El análisis del discurso gerencialista en los equipos directivos de escuelas secundarias de gestión privada en la zona norte del conurbano bonaerense.

Autoría: Moretti, María Julia

Año de defensa de la tesis: 2022

¿Cómo citar este trabajo?

Moretti, M. (2023) “*Del oficio al know how*” *El análisis del discurso gerencialista en los equipos directivos de escuelas secundarias de gestión privada en la zona norte del conurbano bonaerense.* [Tesis de maestría. Universidad Torcuato Di Tella]. Repositorio Digital Universidad Torcuato Di Tella

<https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/12165>

El presente documento se encuentra alojado en el Repositorio Digital de la Universidad Torcuato Di Tella bajo una licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Argentina (CC BY-NC-SA 4.0 AR)

Dirección: <https://repositorio.utdt.edu>



“Del oficio al *know how*”

El análisis del discurso gerencialista en los equipos directivos de escuelas secundarias de gestión privada en la zona norte del conurbano bonaerense.

Alumna: Prof. María Julia Moretti

Director: Dr. Jorge Gorostiaga

Maestría en Administración de la Educación

Noviembre 2022

AGRADECIMIENTOS

A mi director de tesis, Dr. Jorge Gorostiaga, por sus correcciones precisas, su acompañamiento, su paciencia y su calidad como docente y persona.

A las autoridades de la escuela escocesa San Andrés y de la universidad Torcuato Di Tella, por brindar su apoyo a mi formación profesional.

A mis padres, por enseñarme el valor del saber, por incentivar mi vocación docente y por acompañar mi carrera con amor.

A mis amigas, colegas y compañeras de cursada, Fátima Iribarne y Lucila García Miguéliz, por su alquimia energética, incentivo constante y confianza.

A mis alumnos y alumnas, por sacar siempre mi mejor versión.

A mi colega y compañero de vida, José, por su paciencia, sus aportes, sus sugerencias y, sobre todo, por su templanza.

RESUMEN

El trabajo que se presenta a continuación investiga el discurso gerencialista de equipos directivos de escuelas secundarias de gestión privada. La interpretación del discurso relacionado a la dirección escolar, se hará a través de los conceptos de liderazgo, calidad y la relación con las familias (utilizando el concepto alianza-escuela-familia). Para llevar adelante este proceso, se analiza de manera crítica la visión de directivos de escuelas secundarias de gestión privada de zona norte del conurbano bonaerense, a través de una serie de entrevistas. Esta investigación busca principalmente identificar la incorporación del lenguaje empresarial en el ámbito educativo a través de los discursos de los equipos directivos. Para ello se buscará analizar, desde una mirada crítica, la incorporación del lenguaje empresarial en el discurso de los equipos directivos de las escuelas privadas; y describir a través de los previamente mencionados conceptos, el fenómeno de apropiación simbólica del lenguaje empresarial en el ámbito educativo.

Palabras clave: liderazgo-calidad-análisis del discurso-educación-dirección escolar.

Índice

Introducción	pág. 5
Capítulo I: El análisis de la transferencia terminológica	pág. 8
Capítulo II: Marco teórico	pág. 16
Capítulo III: Marco metodológico	pág. 22
Capítulo IV: Texto y contexto	pág. 26
Capítulo V: El liderazgo como velo discursivo	pág. 32
Capítulo VI: La transposición semántica: el discurso sobre calidad	pág. 53
Capítulo VII: La crisis de la alianza escuela-familia	pág. 68
Conclusiones	pág. 82
Bibliografía	pág. 89
Apéndice	pág. 95

INTRODUCCIÓN

A partir de la década de 1980, a nivel global, la presencia de los enfoques gerencialistas en relación a la gestión escolar ha ido creciendo de manera exponencial (Hall, 2013; Verger y Normand, 2015). Los componentes discursivos que eran históricamente utilizados en el ámbito empresarial comenzaron a ser empleados con mayor frecuencia e intensidad en el mundo de la educación. La implementación de políticas neoliberales¹ en el mundo, y sobre todo la progresiva desaparición del estado de bienestar, dieron el contexto para la aparición de nuevos enfoques vinculados al cómo gestionar instituciones educativas. Estas transformaciones surgieron, en un primer momento, en los países del primer mundo, y luego estas reformas fueron importadas y apropiadas por los países periféricos como fue el caso de América Latina, a través de diversos procesos de adopción de políticas y de la mano de la acción de los diferentes organismos internacionales (Gorostiaga y Pini, 2004).

Estas consignas, prácticas y conceptos han migrado hacia el ámbito educativo, más específicamente a la gestión escolar. Cabe preguntarse, entonces, cómo dos ámbitos tan diferentes como el educativo y el empresarial utilizan el mismo discurso para referirse a la gestión de quienes liderarán a las empresas/instituciones. ¿Cómo se produjo el pasaje de la metáfora de la fábrica a la metáfora de la empresa (Fernández y Monarca, 2018)? ¿Por qué se emplea el término *know how*² para hablar del conocimiento de los directores de escuela y se reemplaza muchas veces, de esta manera, el específico concepto de oficio docente? ³Este fenómeno de colonización del discurso educativo por parte de las ideologías gerenciales (Pini, 2010) ha sido incorporado por los equipos directivos de las escuelas secundarias, y las implicancias interpretativas que tiene su uso.

Este tema reviste gran interés de ser analizado por la preponderancia que podemos

¹ “El neoliberalismo es una teoría de las prácticas políticas económicas que propone que el bienestar humano puede avanzar liberando las libertades y habilidades empresariales individuales dentro de un marco institucional caracterizado por fuertes derechos de propiedad privada, mercados libres y libre comercio. El papel del Estado es crear y preservar un marco institucional apropiado para tales prácticas. La intervención del Estado en los mercados (una vez creados) debe mantenerse al mínimo.” (Harvey, 2007: 2. Traducción propia).

² Conocimiento de cómo hacer algo sin problemas y de manera eficiente (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/know-how>. Traducción propia).

³ Algunos autores (Alliaud y Antelo, 2009) abordan la cuestión del oficio docente y lo definen como un oficio que está dotado de una especificidad atravesada, entre otras cosas, por la vocación y la artesanía. Estos elementos lo distancian del “saber hacer” (know how) que se adjudica a personas y organizaciones, en el lenguaje empresarial.

identificar acerca del empleo del lenguaje empresarial en educación. La identificación de este uso del lenguaje gerencial en el ámbito educativo se ha ido manifestando ampliamente en diversos espacios: talleres y cursos de capacitación para directores o futuros directores, bibliografía apuntada a la formación profesional de los equipos directivos, carreras de posgrado pensadas específicamente para la gestión en educación e inclusive en el listado de requisitos que figuran en las búsquedas de postulación para cargos directivos. El directivo concebido como un buen gestor de recursos es una idea que el mercado de la administración educativa hoy demanda (Cuesta Moreno y Moreno Mosquera, 2021; Gunter, 2004; Yelicich, 2017). La gestión empresarial ha migrado hacia el ámbito educativo y es fundamental reconocer no sólo este fenómeno, sino pensar y repensar qué especificidad toma en la administración de las instituciones educativas. Esta investigación focaliza su interés en las escuelas secundarias de gestión privada.

El objetivo general de este trabajo fue identificar la incorporación del lenguaje empresarial en el ámbito de la gestión de un grupo de escuelas secundarias de gestión privada. De manera más específica se buscó: 1) describir cómo es entendido el liderazgo en el discurso de los directores de este grupo de escuelas; 2) identificar y describir otros conceptos y temas asociados a la gestión directiva que adquieren centralidad en dicho discurso; y 3) analizar de qué maneras la noción de liderazgo y los otros conceptos y temas identificados como centrales en el discurso de los directivos aparecen asociados a términos y concepciones propias del lenguaje empresarial. Para lograrlo, se llevó adelante una investigación cualitativa a partir de una serie de entrevistas semi-estructuradas a directores escolares de escuelas secundarias de gestión privada de la zona norte del Conurbano bonaerense.

A partir de las propias palabras de los directivos obtenidas en las entrevistas, la investigación también consideró su análisis a través de dos conceptos: el de calidad y el de la alianza escuela-familia. En dichas categorías puede verse la implementación del lenguaje empresarial. Estos dos conceptos no pretendían ser analizados desde un inicio, pero emergieron como resultado de las entrevistas y se ha decidido tenerlos en cuenta. Esto fue fundamental para enriquecer la investigación, ya que se pudo observar el enfoque gerencialista del discurso de los directivos cuando hacían referencia o empleaban términos asociados a esos conceptos.

La tesis está organizada en 7 capítulos. En el primer capítulo, se presenta un estado del arte de aquellos trabajos que abordaron lo que Díez-Gutiérrez (2020) menciona como la transferencia terminológica, es decir, la incorporación del lenguaje empresarial en el discurso educativo. En el segundo capítulo, se trabaja el marco teórico que sirve de referencia para el abordaje de la problemática de análisis: el discurso gerencialista en los equipos de gestión escolar de escuelas secundarias. En el tercer capítulo, se explica el marco metodológico para poder llevar adelante la investigación considerando el análisis del discurso desde una perspectiva crítica.

A partir del capítulo IV comienza el análisis de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas. En este capítulo, “Texto y contexto”, se abordan temáticas generales comunes que se presentaron en todas las entrevistas realizadas, así como algunos resultados preliminares y un acotado estudio a partir de un enfoque lingüístico. En los capítulos V: “El liderazgo como velo discursivo”, VI: “La transposición semántica: el discurso sobre calidad” y VII: “La crisis de la alianza escuela-familia”, respectivamente, se identifica cómo a través de estas categorías podemos analizar desde un enfoque crítico la incorporación del lenguaje gerencialista en el discurso de los equipos directivos. En cada uno de estos capítulos se empezó explicando en términos teóricos cada categoría y luego se procedió a analizar fragmentos de los discursos obtenidos de las entrevistas, sirviéndose para ello de la bibliografía *ad hoc* a la temática que plantea esta investigación.

CAPÍTULO I: El análisis de la transferencia terminológica⁴

En cuanto a la producción de literatura en relación a la incorporación de terminología del *management* al ámbito educativo, es un fenómeno que ha sido analizado en profundidad por numerosos autores. En algunos textos se aborda la temática de manera general, dando cuenta del uso de varios conceptos que provienen del discurso empresarial, y en otros trabajos se analizan conceptos en sí y su aplicación, así como la forma en que éstos inciden en la construcción de nuevos discursos pedagógicos. Los textos trabajados para esta investigación muestran cómo, tanto en Europa como en América Latina, el discurso educativo asumió elementos discursivos con un componente administrativo gerencial evidente y, tanto el ámbito de la educación privada como el ámbito de la educación pública se ven forzados a resignificar sus prácticas a partir de estas nuevas “recomendaciones” y tendencias acerca de la gestión escolar. Algunos de los trabajos que se expondrán (Agudo, 2014; Díez Gutiérrez, 2020; Fernández y Monarca, 2018; Pini, 2010; Sánchez, 2014; Yelicich, 2017) acuerdan con la idea de que la transferencia del discurso empresarial al ámbito educativo y el progresivo reemplazo del discurso pedagógico se insertan en el mundo a partir de la aplicación de políticas neoliberales y la conformación de un nuevo Estado que reemplazó al Estado keynesiano o de bienestar. También, acuerdan sobre el vínculo de poder que existe entre práctica y discurso y cómo “En el caso de la ideología neoliberal, se profundiza, amplía y naturaliza la colonización simbólica del discurso educativo por el discurso económico” (Gorostiaga y Pini, 2004, p. 5).

En relación al ámbito educativo europeo, el trabajo de Mónica Pini (2010) plantea que el discurso educativo asume nuevas formas, en donde el eje central es la privatización de las instituciones educativas como necesidad para mejorar los problemas de la educación pública. Allí se observa la reducción de las funciones sociales del Estado, clara acción de la lógica neoliberal. Ésta aparece en las tendencias globales que apuntan a la eficiencia y a la *colonización* del discurso educativo por parte de las ideologías gerenciales (Pini, 2010). Este trabajo obtuvo sus resultados del análisis de tres ejes: la concepción de educación, el papel del estado nacional, y la evaluación de la calidad (Pini, 2010). Estos tres ejes se analizaron utilizando el análisis crítico del discurso, entendiendo al discurso

⁴ El concepto transferencia terminológica se menciona en Díez-Gutiérrez (2020).

como “una de las prácticas sociales más importantes condicionadas por ideologías” (Van Dijk, 2003, en Pini, 2010, p. 108). El trabajo analiza cómo aparece este discurso en las políticas educativas implementadas en determinados países europeos. Como conclusión, se establece que dichas políticas presentan un discurso contradictorio, ya que convive la idea democrática de que todos deben acceder a la educación, con una lógica de mercado basada en lo instrumentalista y resultadista que, inclusive, se impone frente la visión democratizante (Pini, 2010). La autora alerta sobre el peligro de esta preponderancia de la lógica de mercado en el ámbito educativo y reafirma la importancia que tiene en este marco el análisis de los *sentidos* de la educación (Pini, 2010). En esta línea, como mencionan varios de los autores abordados en esta investigación, el problema radica en la concepción de la educación como mercado donde las instituciones deben asegurarse brindar una oferta educativa tentadora para sostener la matrícula de alumnos necesaria para la supervivencia de las mismas. De esta manera, la educación deja de ser un derecho para convertirse en un bien de consumo, con todas las consecuencias sociales, políticas y culturales que esto conlleva.

Por otra parte, en el trabajo de Fernández-González y Monarca (2018) se aborda el concepto específico de *accountability* (traducido como rendición de cuentas) y su aplicación en el ámbito educativo. Además de abordar el concepto en sí, ahonda en la aceptación de éste en el ámbito pedagógico y las implicancias que conlleva este acto. El trabajo rastrea los orígenes de esta transferencia de conceptos a la década de 1980 y menciona una incorporación de elementos de la ideología de mercado al ámbito educativo (Fernández-González y Monarca, 2018) y cómo ésta incorporación incide en la construcción de nuevas visiones sobre la educación. Los autores plantean que el contexto que favorece esta transferencia tiene que ver con la progresiva desaparición del Estado de Bienestar y la aparición de este Estado competitivo que traduce su propia lógica a todos los demás ámbitos y, puntualmente en este análisis, al ámbito de la educación. Siguiendo esta lectura, la utilización de términos como *eficiencia*, *eficacia*, *calidad educativa*, entre otros, son el resultado de abordar la educación y su gestión (aún en el ámbito público) desde una *regulación pos burocrática* (Barroso, 2005, en Fernández-González y Monarca, 2018). Desde la óptica del análisis crítico del discurso, se observa que el uso de *accountability* en educación y principalmente vinculada a la gestión pública “como parte de una revolución del cuasi-mercado que trae categorías mercantiles al sector público”

(Hopmann, 2008, en Fernández-González y Monarca, 2018, p. 385). En esta línea, este análisis propone que, en el mundo escolar, la relación entre las familias y las escuelas cobra un carácter mercantil y de hecho profundiza la idea de la lógica neoliberal que se transluce en las políticas educativas que asumen la aplicación de la rendición de cuentas.

Como resultado final del análisis, los autores concluyen que hay un contenido ideológico en la construcción de los discursos educativos con el concepto de rendición de cuentas, así como la implementación de políticas educativas en la misma línea y que éstas se amparan en “teorías propias de la gestión cuyo objeto es el control del individuo, en concordancia con la racionalidad neoliberal imperante” (Laval y Dardot, 2013, en Fernández-González y Monarca, 2018, p. 395). En Latinoamérica, los autores plantean que el discurso gerencial en educación aparece en los años 80. En esta línea, el aporte de otros trabajos como el de Gorostiaga y Pini (2004) explican que la implementación de políticas neoliberales, producto de la progresiva crisis y desaparición del estado de bienestar, repercutió en las reformas educativas que apuntaban a mejorar la eficiencia de los gobiernos de América Latina. Lógicamente esto se tradujo en la construcción discursiva y tuvo como consecuencia la privatización y descentralización en la educación, con el consiguiente desfinanciamiento y preocupante aumento de la desigualdad entre regiones (Gorostiaga y Pini, 2004).

Por su parte, Molina Ríos (2016) sostiene que la construcción discursiva en educación ha adoptado en los últimos años una influencia directa de las nuevas dinámicas económicas, sobre todo entendiendo a la educación como parte constitutiva de la productividad. Este trabajo sostiene que la nueva noción de educación es indivisible del concepto de desarrollo. Se trata de analizar una para poder entender la otra y es ahí donde la evaluación cobra una importancia fundamental para medir la acción de la práctica pedagógica (Molina Ríos, 2016). El análisis se centra en la utilización en el discurso educativo de conceptos tales como *calidad*, *performatividad* y *pedagogía como forma de gobierno* y la reflexión sobre su uso en las políticas educativas. El trabajo estudia algunas políticas educativas y concluye que, si bien aparecen nociones del ámbito empresarial, sigue teniendo el Estado y la sociedad civil un rol central en intermediar y regular las prácticas educativas (Molina Ríos, 2016).

Otros trabajos, como el de Sánchez (2014), abordan el reemplazo del discurso pedagógico

por el discurso administrativo a partir de la implementación de *sistemas de gestión de calidad*. La mirada crítica de este trabajo apunta principalmente al riesgo que esto provoca en la práctica docente, dado que tanto docentes como directivos centran su actividad en la gestión de los recursos y dejan de lado la revisión de sus prácticas pedagógicas. Se plantea una *tensión* entre los discursos pedagógicos y los discursos administrativos que pueden observarse en la realidad social en la cual dichos cambios se producen (Sánchez, 2014). Para arrojar resultados en este análisis, se hizo un estudio de caso trabajando con tres instituciones educativas de educación básica y media y, elaborando rúbricas y diferentes formatos de obtención de datos, se observó cómo se comporta dicha tensión. En este trabajo se pudo observar cómo en las instituciones analizadas el *discurso instituido* tuvo más elementos del discurso administrativo que del discurso pedagógico. Así, se pudo comprobar que efectivamente se produjo en los casos analizados un *ocultamiento* del discurso pedagógico. El estudio concluye citando los problemas que esto puede traer al interior de las instituciones: “El desplazamiento u ocultamiento de uno de los discursos frente al otro pone en riesgo el desarrollo de una calidad integral al interior de las instituciones educativas” (Sánchez, 2014, p. 45).

Asimismo, Díez Gutiérrez (2020) también acuerda con los especialistas previamente trabajados sobre el predominio de la lógica gerencialista sobre la lógica educativa. En su investigación, toma el caso específico de España y aborda las tendencias de cambios en cuanto al gobierno de los sistemas educativos donde se observa esta gestión de las escuelas como si fuesen empresas. El autor plantea que en esta gobernanza híbrida neoliberal (Díez Gutiérrez 2020) se fomenta el gerencialismo en relación a la dirección escolar y se utiliza el argumento de modernización de la escuela, concepto que oculta el elemento ideológico-político detrás de estas decisiones. Todas estas estructuras de análisis del ámbito gerencial llevado al ámbito educativo se legitiman a partir de la premisa asumida de que el sector privado es más eficiente, poniendo en jaque la concepción de la educación como derecho. En esta línea, el autor identifica en la Nueva Gestión Pública (NGP-Díez Gutiérrez, 2020) una serie de críticas tales como la separación del concepto de educación como derecho, la formación de docentes *ad hoc* al programa de los directivos, la concepción de los directivos como gerentes, el fomento de la competitividad entre escuelas, la medición permanente de resultados de rendimiento en y entre las instituciones, entre otras. Todos estos mecanismos que operan en la NGP

denotan la aplicación de lógicas de mercado donde la educación se sirve como bien de consumo y donde los estudiantes y las familias se convierten en clientes que demandan, guiados también ellos por lo que pide ese mismo mercado educativo.

Así como lo trabajó Molina Ríos (2016), se aborda el concepto de calidad entendida como la idea de la mejora continua (Díez Gutiérrez, 2020) dentro de las organizaciones y se alerta específicamente sobre el problema que esto conlleva respecto al alejamiento de los tiempos en educación cuando se sobrevalora el elemento medible: “Este modelo está alejado de los planteamientos pedagógicos. Al sobrevalorar lo que es visible y lo que es cuantificable, el modelo del mercado va exactamente contra la lógica pedagógica que exige tiempo” (Díez Gutiérrez, 2020, p. 18). Lo mismo advierte el autor respecto al uso del concepto de eficacia, que en educación se mide con los resultados de los exámenes estandarizados, negando así el componente social que tiene la educación que no puede analizarse de manera reducida observando sólo el valor numérico sin concebir los procesos individuales que implica el aprendizaje (Díez Gutiérrez, 2020).

Quizás uno de los conceptos más interesantes planteados tiene que ver con la *Mcdonalización* de la escuela centrado en este “culto a la eficacia y al rendimiento” (Díez Gutiérrez, 2020) que requiere de nuevos equipos de gestión que se distancian de lo que se concebía como la dirección escolar clásica, a gestores meramente burocráticos que deben asegurar el cumplimiento de las tareas de los equipos a conducir. Aquí entra en juego el concepto de liderazgo, uno de los temas que desarrollaremos más adelante en esta investigación. Los directores, entonces, enfocan su tarea a la gestión del personal y pierden sus trajes de conducción basada en la formación profesional, la experiencia u otros indicadores históricos para vestirse con las prendas de la empresa privada. Se vuelven cargos unipersonales y esto limita el desarrollo mutuo de directores y docentes que solían colaborar entre sí para la mejora en el desempeño de sus tareas.

En esta misma línea donde se analiza el impacto de las reformas, Díez Gutiérrez plantea que las políticas neoliberales detrás de estas reformas educativas fomentan la autonomía de los centros educativos, pero no en relación al margen de decisión sobre la gestión de sus escuelas en pos de atender necesidades particulares de su alumnado sino en lo referente a una “autonomía presupuestaria en la que no vienen asegurados recursos económicos y humanos” (Díez Gutiérrez, 2020, p. 23). Esto trae como consecuencia

directa un aumento de la brecha social (principalmente por la “trampa” sobre la supuesta elección que tienen las familias sobre las escuelas a las que pueden ir sus hijos) en relación al acceso a la educación, profundizando las desigualdades existentes en las sociedades de mercado. La educación debe asegurarse como derecho y no debe convertirse en una ventaja competitiva individual (Díez Gutiérrez, 2020). La propuesta entonces que plantea este trabajo es que, frente a esta NGP que controla el *currículum*, a los docentes y estandariza el sistema y la formación de docentes, pero que, al mismo tiempo descentraliza el financiamiento; es romper con esta lógica neoliberal y promover la participación de los actores involucrados entendiendo que “la educación es una cuestión política y democrática y también de valores” (Díez Gutiérrez, 2020, p. 26).

Con respecto a la implementación de políticas neoliberales en educación y sobre la homogeneización de prácticas y valores que ésta pretende, el trabajo de Agudo (2014) aporta una mirada poniendo el foco en el gerencialismo en los directores escolares. Al igual que Díez Gutiérrez (2020), menciona cómo las diferentes administraciones educativas comienzan a medirse a partir de los resultados en exámenes estandarizados lo cual “posibilita el desembarco en la educación de forma brutal de los intereses productivos empresariales” (Agudo, 2014, p. 18). En la misma línea de los autores que se han venido trabajando en esta investigación, hace una crítica sobre la idea de concebir a la educación como bien de consumo, el credencialismo, el afianzamiento de los mecanismos de mercado en cuanto al servicio educativo y la progresiva desaparición de la educación como derecho público y elemento de cohesión social (Agudo, 2014).

Para mostrar estas transformaciones, toma el caso de España y las propuestas de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, aprobada en 2013) y cómo ésta introdujo cambios en la dirección escolar de los centros educativos (sobre todo en la NGP que mencionaba Díez Gutiérrez, 2020), apuntando hacia los modelos gerenciales importados del ámbito privado. Plantea que estos equipos de conducción gestionan sus centros desde una lógica gerencialista donde la eficiencia y la rentabilidad son fundamentales, la conducción de los docentes se traduce en la mera gestión de recursos humanos, desaparecen los espacios de poder compartido y se traza un camino “hacia la profesionalización de la dirección en la línea del director gerente” (Agudo, 2014, p. 23). Todas estas transformaciones que el autor analiza lo hace sobre la escuela pública y elabora una detallada explicación del trazado histórico de las diferentes normativas en

España y qué formato adquirieron en cada una de ellas la dirección escolar y sus modelos. Lo que se observa a partir de la lectura de las diferentes figuras presentadas en el artículo es que fueron ganando terreno los modelos en donde la dirección escolar cobra un perfil profesional y gerencialista y los órganos colegiados van perdiendo espacios de participación y sobre todo de toma de decisiones, rol que pasa a cumplir de manera centralizada los directores de los centros escolares. Al cierre de su investigación, alerta sobre la aceptación que tiene el discurso de la eficiencia en la opinión pública, sobre todo en relación a la comparativa entre el ámbito público y el ámbito privado y cómo hay intereses políticos de fondo en la propuesta de la LOMCE. Con respecto a este último punto, observa el corrimiento del Estado de su rol responsable y garante de la educación como uno de los rasgos más evidentes de la implementación de políticas neoliberales (Agudo, 2014).

Por último, en relación a los discursos que se construyen sobre la dirección escolar, tenemos el trabajo de Yelicich (2017), en donde la autora realiza un estado del arte sobre los diferentes modelos de director escolar y analiza los diversos sentidos asignados a la función. Una de las ideas centrales de su trabajo es que existe una diferencia entre hablar de dirección escolar y gestión escolar, y explica que, detrás de este uso, hay una connotación ideológica en la elección de cada concepto. En su relevamiento, enumera una serie de autores que describen el proceso de cambio de definición del director concebido en sus orígenes como quien debe administrar el centro educativo, el representante de hacer cumplir las políticas del Estado hacia adentro de la institución. Luego, esto cambia en la lectura de los años 1980, donde se entiende al rol del directivo como quien debe conducir, y la autora define este fenómeno como la antesala del concepto de gestión y liderazgo (Yelicich, 2017). Como hemos mencionado previamente al inicio de esta sección, se plantea principalmente que el cambio que se produce para utilizar el término gestión vinculado a la dirección escolar se da bajo el contexto de crisis del Estado de Bienestar y el surgimiento del Estado neoliberal, donde se ubica al “mercado como regente en todos los órdenes de la vida social” (Yalicich, 2017, p.13). Por lo tanto, se considera que la definición de gestión escolar es algo que posteriormente a los años 80 se ha instalado y ha llegado para quedarse y permanecer en el discurso en educación. En esta línea, cuando nos referimos a la gestión, ésta se encuentra asociada directamente con conceptos tales como eficiencia, calidad, cambio e innovación, y de

hecho se empieza a valorar el ejercicio por parte de los directivos de una gestión estratégica:

Se pondera la gestión estratégica de las instituciones educativas, actividad que conjuga administración, gobierno, dirección y fundamentalmente liderazgo en la conducción de los centros escolares, bajo el supuesto de que las instituciones escolares comparten numerosos rasgos en común con las organizaciones empresariales. (Yalicich, 2017, p. 14)

Esta afirmación evidencia cómo se concibe al ámbito educativo como un espacio donde es posible incorporar terminología proveniente del mundo empresarial y cómo es un fenómeno que inclusive influye directamente sobre la concepción sobre el rol de uno de los actores centrales que es el director.

Luego, el segundo enfoque que establece la autora es una revisión sobre los modelos teóricos sobre el director escolar. Todos los modelos teóricos que esgrimen los diferentes autores que analiza tienen como elemento común este pasaje del administrador al gerente (Yalicich, 2017) basado en esta convivencia de la tarea de cumplir y hacer cumplir las normas, y al mismo tiempo “la dirección se entiende centrada en actividades estratégicas para alcanzar objetivos prefijados” (Yalicich, 2017, p. 17). Esta mixtura de discursos está cargada de una fuerte impronta mercantilista y financiera, y expone una connotación ideológica detrás. Por ello, según la investigadora, este fenómeno va de la mano con una tensión entre el discurso de la administración y la gestión escolar que se traduce abiertamente en las demandas hacia el director. Para cerrar, en cuanto a lo discursivo, lo más interesante que plantea este trabajo es alertar sobre el uso indistinto de los términos gestión y administración para referirse al trabajo de los directores escolares:

La naturalización de los conceptos asociados a lógicas de mercado genera que en numerosas ocasiones ambos discursos y los conceptos asociados a ellos se utilicen indistintamente. (...) No obstante, se encuentra que en numerosas ocasiones estos dos grandes perfiles (el director como administrador o como gestor) se encuentran yuxtapuestos y tensionados, generando múltiples contradicciones. (Yalicich, 2017, p. 18)

CAPÍTULO II: Marco teórico

En esta investigación, el análisis del discurso se realizará desde un enfoque combinado entre lo lingüístico y lo sociológico-político para enriquecer las conclusiones que se obtengan. El valor se encuentra en la transdisciplinariedad entre el aporte de la perspectiva de la lengua y el enfoque social y político que analiza en qué medida el discurso se inserta en un contexto y tiene un componente ideológico. El lenguaje será tenido en cuenta en virtud de demostrar cómo se crea sentido en los contextos educativos (Rogers, 2009). Algunos elementos del análisis crítico del discurso serán considerados en el estudio de los resultados obtenidos.

Una de las autoras principales que tratan la cuestión del análisis del discurso en educación es Mónica Pini. Los autores mencionados por esta autora, que escriben y abordan el análisis del discurso, provienen de las corrientes sajonas críticas, como por ejemplo el estudio de Kenway (1994). Dichas corrientes críticas abordan dicho análisis desde una perspectiva sociológica, parte del enfoque de esta investigación. No obstante, cabe aclarar que en cuestión de enfoques acerca del análisis del discurso, todos ellos se apoyan en alguna forma de teoría crítica (Rogers, 2009). La línea teórica que se utilizará es aquella que entiende al discurso como una *práctica social* (Fairclough, en Santander, 2011). En esta misma línea, se ubica la propuesta de Rogers (2011) acerca de los enfoques críticos del análisis del discurso. Este enfoque también se sustenta en la idea de que “el lenguaje es una práctica social y no todas las prácticas sociales son creadas y tratadas por igual, por tanto, todos los análisis del lenguaje son inherentemente críticos” (Rogers, 2011. p.2)⁵. La importancia que le dará esta investigación al análisis del discurso en el ámbito educativo parte de la idea de que analizar discurso y educación amplía la comprensión de nuevos fenómenos (Pini, 2009) que puedan ser vitales para una mejor interpretación de las prácticas sociales. Entendiendo al análisis del discurso como método y herramienta transdisciplinaria e interdisciplinaria (Rogers, 2009), será utilizado como herramienta y método de análisis para la comprensión de la dimensión ideológica de la utilización del concepto de liderazgo en la gestión escolar en el discurso de equipos de conducción entrevistados para esta investigación. También se considerarán los conceptos de calidad y alianza escuela-familia, categorías que emergieron de las propias entrevistas realizadas.

⁵ Traducción propia.

El objetivo será reconocer la utilización del discurso gerencial en el habla de los entrevistados, tratando de comprender cómo los cambios en el contexto llevan a esta nueva práctica, y cómo éstos muestran una determinada postura ideológica (Rogers, 2009).

El sostén teórico de la investigación son conceptos claves como el discurso. Definimos al discurso como “todo objeto o acto que participe en una relación de significación y, por lo tanto, en un contexto discursivo. Las prácticas educativas son prácticas discursivas” (Pini, 2009, p. 28). En esta investigación se tomará a las diferentes entrevistas a directivos en su rol en la gestión escolar como medio para acceder al discurso de estos actores, abordando específicamente el concepto de liderazgo, y los conceptos emergentes de calidad educativa y alianza escuela-familia. En este sentido, se intentará demostrar la concepción de que el discurso educativo se presenta en sus contextos de producción como reflejo del discurso hegemónico, principalmente en la *colonización simbólica* del discurso educativo por el discurso económico (Pini, 2009). En esta línea de definición del concepto de discurso, vale definirlo como un elemento no transparente y que, por tanto, puede ocultar contradicciones y es por ello que lleva adelante una acción ideológica (Santander, 2011). La comprensión de esta dimensión será clave para el análisis.

Otro elemento fundamental de la investigación será no limitar el análisis al discurso en sí, sino también su contexto de reproducción: “El análisis textual no es más que una parte del análisis crítico del discurso, ya que este incluye también las condiciones sociales de producción e interpretación del texto” (Pini, 2009, p. 30).

En relación a lo previamente mencionado, la investigación abordará también la noción de *ideología* entendida como un sistema de creencias de carácter social, compartida por un colectivo específico y que otorga identidad a un grupo social determinado. La misma es adquirida por estos grupos de manera gradual y especifica los valores culturales de ese colectivo (Van Dijk, 2005). En el contexto de esta investigación, la noción de ideología será tenida en cuenta al momento de analizar los resultados de las entrevistas.

Por otra parte, esta investigación centra su análisis desde un enfoque crítico al discurso gerencialista de los equipos directivos. En cuanto al abordaje teórico sobre el concepto gerencialismo, podemos tomar como referencia a diversos autores que han hecho un análisis de este concepto vinculado al ámbito educativo (Ball, 2009; Hafner 2020;

Halliday, 1995).

Halliday (1995) define el concepto de gerencialismo como “la formación laboral (que) puede ser gestionada por quienes no se ocupan directamente de la práctica en la enseñanza” (p.5). Desde esta óptica, se concibe que las formas de gestión y administración del sector empresarial privado pueden ser utilizadas para la gestión en el ámbito educativo. De alguna manera, deja de lado la especificidad del ámbito educativo y plantea una posible réplica de la gestión empresarial en los equipos directivos escolares. En la práctica, este fenómeno de transferencia de miradas de un ámbito a otro puede verse plasmado en los discursos de los equipos de gestión escolares, al naturalizar el uso de determinadas palabras que provienen del ámbito empresarial, tales como eficiencia, calidad, servicio, liderazgo, entre otras.

Ball (2009), por su parte, define al gerencialismo en educación como una parte fundamental de la transferencia no sólo terminológica sino de prácticas del ámbito empresarial al ámbito educativo. El autor plantea que esta estructura del mundo de la empresa requiere de administradores que motiven y generen en sus trabajadores la idea de ser parte de la organización, generando un cambio cualitativo sobre la percepción de los roles directivo y docente. Al cambiar la interpretación de estos roles y ajustarse a un molde que proviene de otro ámbito, el docente se siente limitado en su autonomía y controlado por los equipos directivos. En palabras de Ball (2009):

el gerencialismo representa la introducción de una nueva forma de poder en el sector público, es un «mecanismo para crear una cultura empresarial competitiva» (Bernstein, 1996, 75), una fuerza transformacional que juega un papel clave en la erosión de los regímenes profesionales y éticos que han sido dominantes en las escuelas y la instauración, en su reemplazo, de regímenes empresariales, competitivos. Esto involucra «procesos de institucionalización y desinstitucionalización» (Lowndes, 1997, 61). Más que un cambio “de una vez por todas”, es un debilitamiento continuo, compuesto de grandes y pequeños cambios que se dan en gran cantidad y variedad. El trabajo del administrador implica inculcar en los trabajadores una actitud y una cultura en las cuales éstos se sientan responsables y, al mismo tiempo, de alguna manera, personalmente involucrados en el bienestar de la organización. En términos bernsteinianos, estas nuevas

pedagogías invisibles de gerencia, realizadas mediante evaluaciones, informes y retribución por desempeño, dejan a la mayoría de los subalternos “expuestos” a los mecanismos de control. (p. 90.)

Por último, es interesante otro concepto que menciona Ball respecto al gerencialismo, que es el de “liderazgo bastardo” (Wright 2001, en Ball 2009. p. 92). Es decir, Ball plantea que, en varias ocasiones, cuando se utiliza el concepto liderazgo en educación, por detrás hay un imperativo gerencialista.

Por último, Hafner (2020) se propone explorar la interacción entre el mundo empresarial y el ámbito educativo, específicamente en el discurso, partiendo de la base de que el discurso empresarial se puede observar en el discurso educativo. En su artículo plantea que “el discurso del gerencialismo ha sufrido una serie de cambios a lo largo del siglo XX, dando cuenta de las diferentes formas dominantes de acumulación y de sus relaciones intertextuales con otros discursos” (Hafner, 2020, p. 327), con lo cual define al gerencialismo como una construcción social que ha ido modificándose como reflejo de los cambios de modelo político-económico y social.

En esta misma línea, se argumenta que el discurso gerencialista está orientado a homogeneizar la perspectiva de los sujetos sobre el funcionamiento del capitalismo como modelo:

Uno de los ámbitos privilegiados en el que el espíritu del capitalismo se manifiesta es en el discurso de la gestión empresarial (gerencialismo o management), desarrollado por los cuadros empresariales y destinado fundamentalmente a ellos, y es, por eso, fuertemente homogéneo. En estos discursos se materializan las dimensiones individual y colectiva. (Hafner, 2020. p. 326)

Siguiendo lo expuesto por el autor, se puede concluir que el gerencialismo en el discurso educativo es un indicador clave de la transferencia de conceptos del ámbito empresarial al ámbito educativo.

El concepto de gerencialismo muchas veces aparece asociado al término liderazgo. En el trabajo de Lynch (2014) se aborda el impacto del gerencialismo en educación y cómo este fenómeno es un producto claro de la aplicación de políticas neoliberales en el mundo. Hace mención explícita de la primacía de los principios de mercado en el gobierno de las

instituciones educativas y el impacto que esto tiene sobre todo en lo referente a la educación pública. Uno de los aportes más valiosos de esta investigación tiene que ver con el análisis de la dimensión política del gerencialismo en término de este alineamiento con las prácticas de mercado (Lynch, 2014). En relación a este punto, los equipos de dirección y el trabajo específico de los *managers* tienen como fin “asegurar la producción eficiente de bienes y servicios” (Lynch, 2014, p. 3)⁶.

Uno de los temas que trata este trabajo es el concepto de autoregulación (*self-regulation*, Lynch, 2014) en los cargos de gestión, lo cual permite que el directivo y el resto de los trabajadores de la educación internalicen ciertos valores como la eficiencia, la productividad, o se identifiquen con los valores y objetivos de la empresa como si fuesen propios, lo cual facilita el control de los empleados y, al mismo tiempo, despeja el camino hacia el cumplimiento de las propuestas corporativas. La crítica principal que se hace a esta cuestión tiene que ver con el reemplazo de ciertos valores centrales en educación, como pueden ser la confianza y la solidaridad, por prácticas mayormente basadas en el control, la competencia y la regulación (Lynch, 2014).

Cuando se trata el tema específico del gerencialismo en educación, la autora menciona que las habilidades de gestión de los centros educativos son habilidades específicas y hay un punto central que tiene que ver con la concepción o manejo del tiempo: el impacto que puede tener un cambio en materia educativa y los pros y los contras que esto puede generar en el aprendizaje del alumno y su formación completa, sólo pueden observarse con el paso del tiempo. Así, podemos alertar que sería complejo limitarse a medir resultados en lo inmediato si asumimos que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, vamos a necesitar tiempo para poder medir realmente el impacto de estas transformaciones. Detrás de estos cambios, se hace un hincapié interesante en el formato de ciudadanos que propone esta decisión política de aplicar reformas neoliberales en educación: “El propósito de la educación se limita cada vez más a desarrollar al ciudadano neoliberal: uno está educado para ser un actor económico autosuficiente, racional y competitivo, un trabajador cosmopolita construido alrededor de un yo calculador, emprendedor y distante” (Lynch, 2014, p.6.)⁷.

⁶ Traducción propia.

⁷ Traducción propia.

En relación al impacto del gerencialismo en los equipos de gestión, los define como resultado de una reconstrucción de profesionales devenidos en *managers* con una carga burocrática como tarea central para ejercer el control sobre las propuestas que deben cumplirse y el impacto que esto tiene en la totalidad del cuerpo docente. Finalmente cierra su trabajo abordando la cuestión de género en el campo del gerencialismo educativo exponiendo las posibilidades que se presentan tanto para hombres como para mujeres de renegociar sus posiciones (Lynch, 2014) pero asumiendo que estos nuevos gerentes deben estar disponibles la mayor cantidad del tiempo posible, lo cual reduce las posibilidades de acceso a esos cargos a quienes no tengan las condiciones de vida que les permita destinar gran parte de su tiempo a su trabajo.

Esta idea de la aplicación del gerencialismo en la gestión de las escuelas, es también abordada por David Hall (2013), quien plantea que el gerencialismo es asociado directamente con el concepto de modernización, siendo esto parte de las políticas neoliberales aplicadas en educación. Así, postula que la educación es concebida como un mercado específico donde las diversas instituciones compiten entre sí por conseguir ser elegidos por las familias, devenidas en consumidores. En este artículo, el autor hace un abordaje muy interesante respecto a que el uso del término liderazgo funciona como “velo discursivo” para ocultar tensiones (Hall, 2013), sobre todo entre los directores escolares y los equipos docentes. Menciona las dificultades que se le presentan a los equipos de gestión para implementar reformas específicas diseñadas desde la política educativa (en este caso, hace mención a reformas educativas en los años 90 en Inglaterra) y cómo, en numerosos casos, el promover la capacidad de *liderar el cambio* tiene por objetivo implementar reformas determinadas externamente (Hall, 2013). Por último, este trabajo toma, a partir de estudios de caso en escuelas secundarias, el impacto y la mirada docente sobre los límites a su autonomía y su grado de participación en la toma de decisiones a partir del fomento en el uso del concepto de liderazgo en el discurso de los equipos directivos de dichas escuelas. Más adelante en esta investigación, veremos cómo estas tensiones mencionadas previamente aparecen también en las entrevistas realizadas.

CAPÍTULO III: Marco metodológico

El procedimiento metodológico que se utilizará para analizar el discurso de los directivos en la gestión escolar tomará como fuente de datos o *corpus* una serie de entrevistas realizadas a directores de escuelas secundarias de gestión privada de zona norte de la provincia de Buenos Aires. La elección de esta muestra responde a la viabilidad de la investigación por el acceso a este grupo específico de directivos por parte de la entrevistadora. Los directivos entrevistados pertenecen a escuelas que no reciben aportes estatales, con lo cual gozan de un margen de autonomía en la toma de decisiones mucho mayor que aquellas escuelas que sí reciben aporte estatal, algo que inclusive mencionan varios de ellos en las entrevistas. Las escuelas están gestionadas por directores generales (a los que muchas veces refieren como *CEOs*⁸) y comisiones de padres, que fundamentalmente están sumergidos en una lógica de mercado en cuanto al servicio educativo que ofrecen, con propuestas tales como escuelas que buscan la formación de los líderes del futuro, quienes ocuparán, por ejemplo, puestos decisivos en empresas y grandes compañías.

Si bien al realizar el análisis del discurso no sabremos qué quisieron plantear (u ocultar) los directivos en sus entrevistas (utilizadas como fuentes de análisis), se pretende demostrar que en lo discursivo hay algo más que lo literal. No sabemos la intención que tuvieron, pero sí podemos observar el condicionamiento: el discurso no es transparente y está atravesado por un sinfín de elementos que deben considerarse para analizarlo desde una postura crítica (Santander, 2011). El foco de la investigación estará en la acción que se realiza discursivamente y no en la intención que los sujetos tienen al respecto. Además, debe considerarse que cuando mencionamos que el análisis del discurso de los directores se realizará desde una postura crítica, nos referimos a cuestionar y sospechar de la implicancia de la utilización del lenguaje gerencial en educación. Es importante aclarar que no se realizará un análisis desde la teoría crítica, ya que esto implicaría un abordaje diferente.

⁸ CEO: el ejecutivo con la máxima autoridad en la toma de decisiones en una organización o negocio. (Traducción propia. Definición obtenida de Merriam-Webster dictionary: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/CEO>.)

Aquí presentamos una serie de datos relevantes a considerar antes de realizar el análisis de las entrevistas: de la totalidad de los directores entrevistados, que son seis, sólo uno de ellos es mujer, lo cual resulta al menos llamativo en un ámbito tan fuertemente feminizado como es el de la educación. Todos los directores aceptaron participar de la investigación, pero todos brindaron parte de su tiempo personal fuera del ámbito laboral bajo el argumento de sentirse con más tiempo y tranquilidad para poder responder; al mismo tiempo, todos hicieron hincapié en el ritmo y la demanda/exigencia de trabajo que tienen en sus escuelas. Varias de las entrevistas debieron en ocasiones ser reprogramadas debido a cancelaciones por parte de los entrevistados, vinculadas a situaciones inesperadas que debían resolver dentro de sus instituciones. Cabe mencionar que las entrevistas fueron realizadas en contexto de pandemia global, con el consecuente confinamiento y pasaje a la educación virtual.

Las entrevistas realizadas a los directivos fueron semi-estructuradas. Por un lado, se llevaron a cabo siguiendo una guía de preguntas sobre la función específica del rol directivo (guía de preguntas adjunta en el apéndice de este trabajo), pero, al mismo tiempo, el entrevistador tuvo margen para la repregunta a partir de retomar propuestas sobre temáticas o ideas que surgieran de las respuestas de los entrevistados. Los temas abordados por la guía de preguntas fueron, en líneas generales, el liderazgo (definición, formas, especificidades del término en relación al rol, conformación de los equipos de conducción) y cómo opera éste en relación a la gestión de la escuela y el vínculo con la comunidad (docentes y familias principalmente), sobre todo en relación a problemáticas comunes y solución de conflictos.

Para el análisis de las entrevistas utilizamos principalmente un esquema desarrollado por De Andrés Pizarro (2000) ⁹ pensado específicamente para estudios cualitativos, donde organiza la información de esta manera: Objetivo- 1° Fase-*Segmentación del texto*; 2° Fase-*Identificación de temas claves*; 3° Fase-*Marco explicativo*; 4° Fase-*Validación del marco*. Siguiendo este marco, se analiza la información con el objetivo de “extraer el significado relevante con relación a un problema de investigación” (Ruiz Olabuénaga, 1989, en De Andrés Pizarro, 2000, p. 43). El objetivo está orientado en esta investigación a identificar el discurso gerencialista en los directivos de escuelas secundarias.

⁹ Para más información, consultar el esquema de análisis de la p. 43 (De Andrés Pizarro, 2000).

En este esquema, en la fase número 1 “*Segmentación del texto*” se trata de leer y desglosar las entrevistas y dividir el grupo de datos que se desprenden. En este caso fueron palabras y conceptos que se repiten, respuestas similares o que difieren, coincidencias y discrepancias frente a la misma pregunta. Se trata de describir y clasificar agrupando por similitudes o diferencias “qué es lo que dicen (los entrevistados) sobre un tema concreto” (De Andrés Pizarro, 2000, p. 42). Luego, se aborda la fase número 2 “*Identificación de temas claves*”, en el caso de nuestro análisis se decidió que debíamos considerar 3 temáticas que aparecieron con fuerza en todas las entrevistas realizadas. Estas temáticas funcionan como *categorías de análisis* definidas de esta investigación para realizar: el concepto de **liderazgo** aplicado a la gestión escolar, el discurso sobre **calidad** educativa y, por último, la relación de los directivos con las familias, analizado a través del concepto **alianza escuela-familia**. En relación a esta categorización para el análisis, es preciso aclarar que el abordaje del concepto liderazgo para analizar fue considerado desde un principio y que en cambio calidad y alianza escuela-familia fueron categorías emergentes de las entrevistas realizadas. Esto se debe a que si bien en la guía de preguntas había preguntas sobre calidad y sobre la relación con las familias, en las respuestas de los entrevistados ambas cuestiones adquirieron una dimensión mayor que la pensada, hasta convertirse en temas con la misma entidad o casi que el de liderazgo.

Para la presentación del análisis, y posteriormente los resultados, hallazgos y conclusiones por categoría se abordó la fase número 3 del esquema “*Marco explicativo*” donde se presenta la teoría que sustenta el análisis de cada categoría propiamente dicha para presentar al lector desde qué perspectivas se realiza el análisis del discurso de los entrevistados. El abordaje de la interpretación de los discursos culmina con la fase número 4 “*Validación del marco*” donde se demuestra la relación entre teoría y discurso y se comprueba cómo aparece, en este caso, el lenguaje gerencial en el relato de los directores de secundaria. Se desglosan los hallazgos en cada uno de los temas claves mencionados previamente y se arriba a las respectivas conclusiones.

Para realizar el análisis del discurso en las entrevistas centrado en las 3 categorías planteadas previamente, se utilizará una metodología que combina lingüística y algunos elementos del enfoque social y político. Es importante mencionar que el análisis del discurso de los directores se realizará fundamentalmente siguiendo el marco metodológico de Andrés Pizarro (2000) que ha sido explicado previamente.

Asimismo, de manera complementaria, para el enfoque lingüístico se tomarán los conceptos de Halliday (1985) y para el enfoque social-político se implementarán algunos elementos teóricos del análisis del discurso que se mencionan en el primer capítulo de esta investigación, sumado a los trabajos de Van Dijk (2017) y Fairclough (2001). Asimismo, también el análisis se sustentará en otros trabajos (Brage, Socias & Torelló, J. 2003; Delgado & Sancho, 2017; Sayago, 2014;) que abordan la especificidad del procedimiento metodológico en este tipo de investigaciones cualitativas. No obstante, es preciso aclarar que en este trabajo mencionamos a estos autores por su común interés de poner el foco en desvelar lo que no es transparente en el discurso. No podemos afirmar que el trabajo despliegue un análisis con base en ellos, sino que sólo haremos algunas referencias puntuales. Por ejemplo, las entrevistas desgrabadas se analizan como texto, pero considerando su condición original de producto del habla, ya que se entiende que existen diferencias entre texto escrito y texto hablado y su impacto en lo discursivo. En palabras de Halliday “el espontáneo lenguaje hablado (...) tiende a ser gramaticalmente complejo y léxicamente escaso” (Halliday, 1985, p. 27).¹⁰ Otro ejemplo es que la entrevistadora, tuvo en cuenta para su análisis a las categorías explicadas por Halliday (1985) de texto y contexto (como parte del mismo proceso), es decir, no sólo lo que se dijo en las entrevistas sino cómo estuvo acompañado desde la actitud corporal de los entrevistados, por ejemplo, hasta el ambiente en el cual las entrevistas se llevaron a cabo. Siguiendo al mismo autor, se tuvo en cuenta el campo (¿qué está ocurriendo?), el tenor (¿quiénes están involucrados en la comunicación?) y el modo (¿qué parte del lenguaje está operando?). Por último, en relación a la función del lenguaje, se consideró también el registro que implica “la variación en el lenguaje que acompaña la variación del contexto” (Halliday, 1985, p. 38)¹¹. No obstante, la referencia a estos elementos no se presenta de manera explícita, sino como parte de las cuestiones que la entrevistadora tuvo en cuenta para la presentación de resultados.

A continuación, presentaremos los resultados que nos ha brindado el análisis de las entrevistas realizadas.

¹⁰ Traducción propia.

¹¹ Traducción propia.

CAPÍTULO IV: Texto y contexto

Las entrevistas realizadas a los directivos de escuelas secundarias presentaron algunas características en común que nos aproximan a resultados en algunos casos similares, y en otros puntos, con mayor diversidad. Por ejemplo, hay elementos del contexto que han sido compartidos por los seis directivos entrevistados, como el campo en el que fueron efectuadas las entrevistas: todos los participantes conocían que lo que estaba ocurriendo era una entrevista en la cual sus respuestas iban a ser utilizadas para un trabajo de investigación y todas las entrevistas se realizaron de manera virtual. En cuanto al tenor, basado en la relación con los entrevistados, el entrevistador tuvo acceso a estos directivos por haber compartido espacios laborales, basado en un vínculo de carácter formal en donde la intencionalidad de los involucrados (entrevistador y entrevistado) pedían y estaban dispuestos a brindar información sobre las temáticas abordadas.

Considerando el modo de las seis entrevistas, todas ellas fueron desgrabadas con exactitud, atendiendo también a las pausas e interjecciones, en donde en cinco de ellas se pudo observar la naturalización en el uso y aplicación del lenguaje gerencialista (por ejemplo, definir a las escuelas como organizaciones que brindan servicio educativo y a las familias como usuarias/clientes/consumidoras que exigen una demanda determinada) y sólo en una de ellas se cuestionaron algunas de estas terminologías provenientes del ámbito empresarial. Este modo es muy interesante para analizar discursivamente, ya que se pudo observar cierto “pudor” en la utilización de estos términos con expresiones como *“vos ya sabés que tenés un tipo de familia o de usuario, por decirlo de una manera así un poco más neutra”* (extracto de la entrevista 2) en donde los directivos demostraban incomodidad en el uso de estos términos y donde esa naturalización del discurso mostraba pequeñas fisuras. Esto exhibe una conciencia sobre cómo el discurso construye imaginarios e inculca nuevas identidades (Fairclough, 2001).

Por último, debemos considerar el registro, qué implica dónde expresa alguien sus ideas y cómo ese dónde afecta el cómo se expresa dicha idea. En ese sentido, todos los entrevistados, estaban conscientes de que sus apreciaciones iban a ser utilizadas como texto para el posterior análisis en el marco de un trabajo de investigación. No obstante, hubo un efecto que el entrevistador pudo observar a lo largo de las entrevistas. Se observó como fenómeno que, a medida que avanzaba la entrevista, el registro pasaba de ser más

formal a un registro más coloquial. Como mencionan en el trabajo de Brage, Socias y Torelló (2003), “la investigación basada en entrevistas aparezca como método de investigación pertinente cumpliendo la función ritual de una confesión” (p. 144).

Lo valioso de los resultados es que todos los entrevistados hablaron desde su rol de gestión y por ello durante todo el proceso de las entrevistas se mostraron precisos y pendientes de dar respuesta a las diversas temáticas que se fueron planteando. En otras palabras, se pudo observar cómo en su rol de directivos les preocupaba y los ocupaba tener respuestas para un conjunto de preguntas que los interpelaban en sus saberes y en el rol que desempeñan.

También se mostró de manera evidente cómo frente a determinadas preguntas planteaban *viva voce* que pensaban de una manera, pero que saben que deben decir las cosas de otra manera, por ejemplo, cuando a uno de los entrevistados se le preguntó por su formación sobre liderazgo y luego de mencionar que no había hecho un curso, capacitación o posgrado formal, contestó hacia el final de su relato que “*Bueno, vos escribilo como quede mejor eso...*” (extracto de la entrevista 4), como si se esperara una respuesta correcta. Otro ejemplo de esto, se pudo ver cuando frente a la pregunta sobre las escuelas de calidad, el entrevistado al cerrar su respuesta dice “*mmm no está bien definida, pero no importa...*” (extracto de la entrevista 5).

En relación a esto último que planteamos respecto al contexto, la mayoría de las anécdotas que utilizaban para ejemplificar posturas frente a estilos de conducción estaba vinculada directamente a la manera en la cual gestionaron sus escuelas durante la pandemia, ya sea desde la toma de decisiones, hasta el grado de espacio de participación que les han dado a los padres.

Por último, en cuanto al tenor es preciso agregar que fue evidente en las seis entrevistas que todos explicaban sus posturas basados en el conocimiento previo que tenían de que el entrevistador es docente y con un cargo de líder medio. En algunos casos, inclusive, existía una experiencia de trabajo previo conjunto. ¿Cómo incide esto? En la búsqueda de la confirmación utilizando latiguillos tales como “*¿me entendés?*”, “*vos viste cómo es esto*”, “*recordás como vimos en el curso de ****”, “*bueno, vos sabés cómo soy yo en esos casos*”, “*¿No?* (al finalizar una afirmación)”, entre otros; y también en la complicidad implícita en estas inflexiones, sobre todo en temáticas de mayor tensión como, por

ejemplo, el vínculo con las familias o el formato de resolución de conflictos con los docentes.

Para cerrar, un elemento central del contexto fue que pudo lograrse un grado de intimidad tal que, en relación a las temáticas de mayor tensión mencionadas previamente, pudieron responder con expresiones honestas tales como “*es un público duro* (en relación a los padres)” (extracto de entrevista 6) y “*bueno, sé que me vas a citar con esto porque lo estamos grabando pero (...) las familias en ese sentido muchas veces se comportan como adolescentes y se comportan como adolescentes frente a la presencia del no*” (extracto de entrevista 5). Asimismo, las pausas, las inspiraciones profundas, las risas y otras manifestaciones no verbales fueron marcando esta intimidad de gran valor para la obtención de información cruda y concreta sobre la complejidad que implica la gestión de los equipos directivos de secundaria.

El aporte de un breve análisis de carácter lingüístico es fundamental para una mirada crítica sobre los discursos que producimos y reproducimos en un espacio intrínsecamente social como es la educación. En definitiva “*Estudiamos el lenguaje en parte para entenderlo y conocer cómo funciona, y en parte para comprender qué es lo que hace la gente con él*” (Halliday, 1985, p, 44).¹²

Por último, siguiendo la estructura analítica de Van Dijk (2016) podemos analizar el contexto de las entrevistas. El escenario ha sido acordado entre entrevistado y entrevistador, estableciendo los entrevistados cuándo debían las conversaciones llevarse a cabo. Las acciones en curso aquí serán los discursos de los equipos directivos resultado de las entrevistas y analizados como texto y las identidades comunicativas son los participantes previamente mencionados. El modelo contextual llevado a cabo fueron diversas entrevistas, a partir de las cuáles se pudo identificar cómo en educación se logró un control discursivo contextual y temático, en lo referente a la incorporación del lenguaje gerencialista y empresarial en los directores escolares. Esto se encuentra directamente en línea con dos ideas que plantea Pini (2013) sobre la colonización de los discursos sociales por parte de los discursos de la economía y del *management*, y sobre la importancia de la comprensión de las condiciones sociales de producción e interpretación del texto que

¹² Traducción propia.

conforman, en este caso, la práctica discursiva que observamos en los equipos directivos entrevistados.

De la *segmentación* de las entrevistas (concebidas como texto para su análisis) se desprende un conjunto de temáticas comunes (lo que Pizarro plantea como *Catálogo de temas*) tratadas a partir de las preguntas realizadas. Los directivos mencionan, por ejemplo, la falta de tiempo en la dinámica diaria, sobre todo en cuanto a espacios de formación o trabajo en la implementación de proyectos. También adjudican esta falta de tiempo al exceso de reuniones con los diferentes miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen cada uno de ellos (padres, alumnos, docentes, director general). Por último, mencionan la falta de tiempo como un problema para la toma de decisiones. Sobre todo, cuando pretenden que estas decisiones sean tomadas buscando el consenso o a través de la asignación de tareas y responsabilidades a profesionales sin experiencia.

Otro tema que aparece con frecuencia es la crítica a la verticalidad, para muchos de ellos, parte constitutiva de la estructura de las escuelas. La mayoría de los entrevistados plantea que prefiere trabajar y fomentar espacios de mayor horizontalidad, más allá de que algunos de ellos reconocen que hay instancias (por ejemplo, en la toma de decisiones) donde debe operar la verticalidad, ya que es responsabilidad única de los directivos. Argumentan que es inherente a las obligaciones del cargo y que sería incorrecto e improcedente que los docentes o mandos medios tomen dichas decisiones. Sin embargo, otros de los directivos entrevistados consideran que debe distribuirse la gestión en algunos casos, para otorgar instancias a modo de práctica en toma de decisiones y “empoderamiento” (otro concepto que también aparece) del equipo de docentes que gestionan. Estos planteos respecto al rol directivo vinculado a la toma de decisiones, serán retomados en el capítulo de análisis sobre liderazgo.

El valor de la información es otra temática que aparece fuertemente. Tanto contar con información para poder gestionar a los equipos de las escuelas como para determinar proyectos, rumbos, conducciones y solucionar problemas, por ejemplo, entre docentes, docentes y familias, docentes y líderes medios. Varios de ellos hicieron hincapié en la falta de información completa, la dificultad en el acceso a la misma y lo vincularon con la demanda que muchas veces tienen en sus trabajos de oficina, que les impide estar en contacto permanente con lo que acontece en la escuela, es decir, pasillos, aulas, clases, y

todo espacio de interacción especialmente entre docentes y alumnos. También mencionaron la autonomía con la que cuentan los docentes dentro del aula, entendiendo a esta como un espacio delegado y donde aún, por ejemplo, en la instancia de una observación de clase, lo que sucede no es nunca copia fiel de lo que podría estar sucediendo en otras ocasiones. Eso se vincula directamente con el elemento dinámico y vincular que tiene la acción de la clase en sí, que todos los directivos reconocen. En esta misma línea, algunos de los directivos mencionaron la falta a veces de evidencia concreta (en relación a la información) que les permita medir en algunos casos resultados o supervisión sobre la aplicación de proyectos que ellos quieren que se implementen en sus instituciones. También, la búsqueda de evidencia (que algunos entrevistados mencionan como un problema cultural en las escuelas, en términos de recopilar información concreta y no basarse en impresiones o sensaciones) la mencionan como una necesidad para la interacción con las familias, sobre todo en situaciones conflictivas.

Además, como temática común entre los directivos es la importancia que le dan al trabajo en equipo y el valor del elemento vincular en la gestión de las instituciones escolares. El diálogo, la comunicación y sobre todo ponen el foco en la palabra confianza. Todos acuerdan que la confianza es condición necesaria para poder educar y gestionar un espacio de educación. La confianza dentro y entre miembros de la comunidad, la confianza de las familias con la escuela (tema que se desarrollará en profundidad más adelante en la investigación) y la confianza entre directivos y docentes para un correcto desenvolvimiento de sus tareas respectivas.

Luego, hubo temáticas que aparecieron de manera dispersa en cada una de las entrevistas tales como: la soledad en los puestos de dirección, la importancia de asumir las limitaciones del propio conocimiento y pedir ayuda o deshacer decisiones asumiendo también el error; el concepto de cambio e innovación (en general, como algo difícil y lento en las escuelas); la importancia del *expertise* de los equipos de trabajo para llegar a los resultados o, mejor dicho, objetivos planteados; la importancia de la coherencia entre discurso y acción por parte de los equipos directivos; la pasión como característica constitutiva de los docentes para un correcto desenvolvimiento de sus tareas; y, por último, la motivación como obligación de los directivos para con sus equipos de trabajo, es decir, los docentes. En cuanto al concepto liderazgo, podemos además sumar otra temática que apareció de manera permanente: los conceptos de empatía, flexibilidad y

claridad. En todas aquellas preguntas en donde se abordaba cuestiones vinculadas al rol de los directivos o la elección de personas para cargos de gestión dentro de las instituciones, se mencionaban estos tres sustantivos como cualidades esenciales en las personas que decidan gestionar escuelas.

A continuación, abordaremos las categorías definidas previamente: el concepto de **liderazgo** aplicado a la gestión escolar, el discurso sobre **calidad** educativa y, por último, el concepto de **alianza escuela-familia** en el marco de la gestión escolar. Así, luego del abordaje conceptual de cada categoría, realizaremos el análisis del discurso de las entrevistas correspondiente a cada una de ellas.

CAPÍTULO V: El liderazgo como velo discursivo¹³

Para comenzar nuestro análisis, trabajaremos el concepto “liderazgo” en la gestión escolar, dando inicio así a la 3° Fase del esquema (De Andrés Pizarro, 2000), el *Marco explicativo*, vinculado al elemento teórico de la categoría a analizar. Esta conceptualización se complementa con lo ya desarrollado sobre gerencialismo en el marco teórico.

El concepto liderazgo fue la principal categoría que organizó la guía y aparece de manera evidente en las entrevistas realizadas. Podemos identificar diversas referencias relacionadas, por ejemplo, al vínculo entre docentes y directivos. Por ejemplo, en cuanto a la importancia que le dan los docentes a la autonomía y cómo se perciben estas propuestas de cambio e innovación presentadas por los directivos-líderes como una amenaza a esa independencia, podemos considerar también lo planteado en el trabajo de Heinz-Dieter Meyer (2002). Este autor describe los años 1990 como una década de cambios en la educación (como reflejo de otros cambios) y menciona la importancia del rol del lenguaje para la aplicación de estas transformaciones. Plantea entonces que en las organizaciones educativas los cambios son difíciles de implementar (aparece fuertemente, por ejemplo, el concepto de innovación) porque dichas organizaciones son espacios donde la independencia y la autonomía son centrales para la tarea docente (Meyer, 2002). Aquí, entonces, define como clave el rol del líder dentro de los equipos directivos para asegurar la implementación de dichos cambios propuestos.

La utilización de etiquetas como “liderazgo”, “gerencialismo” y “administración” en el ámbito educativo nos da una idea del propósito que persigue quien las utiliza. Esta es una de las definiciones centrales de Helen Gunter (2004), quien plantea que al etiquetar estamos también incluyendo y excluyendo abordajes específicos y delimitaciones conceptuales. La autora se pregunta el por qué elegimos definir a los directivos como líderes ya que re-etiquetar implica “desafiar significados sobre la práctica” ¹⁴(Gunter, 2004, p.22). Este trabajo plantea que en la Inglaterra de los años 1980 se produce la re-emergencia del mercado, del cual el servicio educativo no se encuentra exento. Los directivos toman este rol de líderes, en donde la propia definición en estos términos sirve

¹³ La idea de abordar el concepto de liderazgo como velo discurso en educación se trabaja en Hall (2013).

¹⁴ Traducción propia.

para eficientizar el control (Gunter, 2004). Se explica entonces que se aplica un modelo dual de gestión, donde el directivo es el profesional que lidera y al mismo tiempo el jefe ejecutivo. En el sector privado esto se vuelve atractivo, ya que los directivos, entonces, incorporan la “identidad gerencial” (Gunter, 2004). En esta línea, el líder se posiciona como *agente de cambio* dentro de las instituciones:

Esto se hizo a través del enfoque en el director como líder organizativo y de proceso, que pudo asegurar el compromiso del personal escolar y la comunidad bajo la etiqueta de “empoderamiento”, a través de una combinación de atractivo carismático y contractualismo (Gunter, 2004, p. 28).

Finalmente, plantea que el liderazgo en educación no es liderazgo educacional, ya que este es concebido como práctica social, como experiencia, y que, en cambio, el primero es liderazgo en una organización educativa. Cierra con la idea de que la educación pone su énfasis en requisitos utilitarios (es decir, concretamente enfocados en la gestión de las escuelas) y es por esto que promueve mucho más el liderazgo de desempeño que el liderazgo educacional (Gunter, 2004). Este fenómeno vamos a poder observarlo en el análisis de las entrevistadas realizadas en esta investigación.

Cuando se habla de liderazgo en los espacios educativos, existen diversas definiciones del mismo y es por ello que el trabajo de Cuesta Moreno y Moreno Mosquera (2021) lo define como un término elástico. Los autores identifican la ambigüedad conceptual entre el liderazgo educativo, pedagógico y escolar a través de una revisión documental. Asocian el término liderazgo al espacio de lo administrativo, pero no lo limitan a este; y también vinculan al término con los conceptos de calidad, influencia, proceso social y el directivo como agente de cambio (Cuesta Moreno y Mosquera. 2021). Una idea central del trabajo, que es de absoluta relevancia para nuestra investigación, es que se plantea que el liderazgo es asumido como parte sustancial del cargo de director y que éste puede presentarse de diversas maneras:

En esa medida, en la educación se podrían dar liderazgos administrativos (gestión de la organización), liderazgos más centrados en la naturaleza del acto de educar (pedagógicos) o el liderazgo escolar que denota una evolución del liderazgo más centrado en las necesidades, las problemáticas y los resultados de las escuelas,

vistos no solo desde la función del directivo, sino desde la articulación de este con su equipo de docentes. (Cuesta Moreno y Mosquera, 2021, p. 7).

Esta diversidad en la apreciación, definición e interpretación del concepto de liderazgo, más el hecho de asociarlo a la naturaleza del cargo directivo, vamos a observarlo claramente en los discursos de las entrevistas realizadas a los directivos en esta investigación.

Por último, hay autores que abordaron las diversas líneas de investigación sobre el liderazgo en las instituciones educativas; éste es el caso de Bolívar, López Yáñez y Murillo (2013). Reconocen tres dimensiones de investigación abordadas por los especialistas en el área: estas son el liderazgo pedagógico, el liderazgo distribuido y el liderazgo para la justicia social. En todos los casos reconocen la importancia de liderazgo educativo para la eficiencia dentro de las organizaciones escolares, donde “la gestión burocrática y gerencial de los centros educativos (...) precisa ser rediseñada con nuevas estructuras capaces de hacer frente a las condiciones más complejas (...) que posibiliten respuestas contextualizadas y locales” (Bolívar, López Yáñez y Murillo, 2013, p. 19). Con respecto a estas tres dimensiones, los autores identifican los beneficios e impacto de cada tipo de liderazgo concluyendo sobre su importancia para la mejora institucional. Pero plantean, que esta mejora solo puede darse en la medida en que otras variables del sistema educativo puedan reconfigurarse también: el trabajo sobre el liderazgo es definido entonces como condición necesaria pero no suficiente.

El liderazgo directivo como factor de mejora escolar es uno de los temas centrales abordados por Romero (2019). En este trabajo se menciona la importancia y centralidad de la función directiva para la mejora de los procesos de enseñanza y se exponen algunas limitaciones que se dan para ello en Argentina debido principalmente a la normativa, las condiciones de trabajo y la oferta de formación existente (debe considerarse que su análisis lo hace específicamente en la relación al ámbito de la escuela pública). La autora muestra también los límites de la normativa en cuanto a la función directiva y la existencia de la carrera en sí. Además, en relación al sistema de contratación, presenta también sus limitaciones:

Los antecedentes que se tienen en cuenta para acceder a la función directiva se refieren básicamente al desempeño como docentes de aula. Nuevamente, no se

visualiza la distinción entre un rol y otro. Como si ser director fuera una continuidad natural de la tarea de la tarea docente en el aula. (Romero, 2019, p. 11).

Romero retoma la idea del liderazgo escolar como esta mixtura de tareas diversas tales como el aprendizaje y lo pedagógico, la administración de recursos y la gestión específica de la organización y agrega en esta línea la importancia de la profesionalización y la necesaria entonces existencia de espacios de formación para este colectivo (Romero, 2019). En esta investigación, se arriba a la conclusión de que “el director es un actor clave, pero en Argentina ese rol se encuentra invisibilizado. O dicho de otro modo en Argentina, el director es un actor clave, pero (aun) invisible” (Romero, 2019, p. 19).

A continuación, vamos a observar la aplicación del concepto de liderazgo en el discurso de los directivos, a partir de los fragmentos de las entrevistas realizadas, continuando así con la 4° Fase: *Validación del marco* (De Andrés Pizarro, 2000).

Dirección, liderazgo y gestión

A lo largo del recorrido de la discusión teórica, hemos visto cómo se ha vinculado en las últimas décadas al rol del director con el rol de un gerente. Esto no se ha producido casualmente, sino que es consecuencia directa de la concepción que sostiene que las instituciones educativas funcionan como empresas, en tanto que ofrecen un servicio educativo y que deben responder a determinados estándares de calidad y eficiencia. Es por ello que podemos ver en los discursos de los equipos directivos una asimilación directa entre la gestión de las organizaciones educativas con organizaciones de otra naturaleza. Por otra parte, también se asocia el liderazgo de los directivos o mandos medios en las instituciones con esta capacidad de gestionar recursos dentro de la organización. Vamos a analizar algunos fragmentos de las entrevistas donde podemos observar estas miradas y percepciones sobre la dirección escolar. Comenzamos con la entrevista 1:

“El líder en una escuela genera como producto (perdón que lo diga así) educación. El servicio que genera es educación y es formar personas. Ese producto que genera, no tiene una característica exactamente igual de uno a otro.

El tornillo tiene las mismas medidas; el alumno, no; las familias, no. Entonces el director de una escuela está trabajando con algo que va cambiando constantemente día a día y de acuerdo a la situación incluso dentro de una misma familia, un mismo alumno. Las necesidades o lo que uno tiene que hacer frente a las distintas instancias, cambia de acuerdo al contexto. Entonces requiere un poder de adaptación (...).

(...) (Frente a la pregunta sobre qué es lo primero que observan en un CV cuando alguien se postula a un cargo de gestión) Lo primero que me fijó yo es la formación que tienen (los postulantes). La formación en cuanto a conocimiento específico que es necesario y en sus habilidades (...) y después la experiencia (...) que también depende para qué puesto estoy buscando ¿no? Hay puestos que sí o sí requieren experiencia previa (...)

Es raro pero muchas veces uno tiene un sexto sentido de cómo se va a desenvolver esa persona. He buscado caso de jefes de departamento que entrevistábamos interna y externamente y el candidato o la candidata externa conocían muchísimo de la materia, tenían un CV importantísimo, pero en la entrevista te dabas cuenta que, en lo social, personal, humano y emocional, no iba a encajar de entrada.

De estos fragmentos, se desprenden algunas ideas concretas. Por un lado, en el inicio, el entrevistado explica que lo que diferencia a la escuela de otro tipo de organizaciones o empresas, es que el producto es un producto “cambiante”. Y es por ello que menciona que debe poseer una gran capacidad de adaptación, ya que pareciera que los objetivos que debe perseguir no se mantienen de manera estática. Esta idea del director como el gestor que debe cumplir determinados objetivos (Yelicich, 2017) es uno de los puntos centrales de lo que conforma lo que hoy definimos como gestión educativa.

Por otro lado, la asociación entre gestión y liderazgo con la dimensión relacional y vincular, aparece en todos los fragmentos seleccionados. El entrevistado plantea que, para la elección de un líder en un cargo de gestión, son fundamentales sus habilidades para la interacción con el cuerpo docente o las personas que integren los equipos que van a conducir. Esta combinación entre liderazgo y gestión es lo que en la bibliografía se define como gestión estratégica (Yelicich, 2017). Este es uno de los rasgos en común que tiene la gestión de las escuelas con la gestión empresarial.

Por último, el directivo entrevistado menciona la importancia de la experiencia de la persona a ser elegida para un cargo de gestión. Este interés por la experiencia lo vamos a ver presente en varios fragmentos seleccionados de las entrevistas, y en su mayoría, lo plantean como un elemento central y muy propio de la dirección escolar. No sólo abordan la cuestión de la experiencia, sino también la formación como profesionales.

Observemos a continuación algunos fragmentos de la entrevista 2:

“(Con respecto a la gestión en empresas) Porque además cada vez creo que lo veo más parecido a cómo uno gestiona dentro de la escuela. Cómo podrías gestionar o liderar una escuela, podrías liderar en otro tipo de empresa. Por supuesto, hay empresas similares en donde aparecen las personas... acá trabajamos en una escuela. Es una organización netamente humana, todo es humano, no hay objetos, ¿no?”

(...) Por supuesto, el expertise en la materia o en lo que yo busco, suponte que uno está buscando un jefe de ciencias ya sea naturales o sociales, obviamente la formación, por supuesto es muy importante. La formación de la persona porque justamente con una buena formación, eso también hace que la persona después pueda dirigir bien (...).

(...) Muchas veces también, como dice el dicho, “en la cancha se ven los pingos”. No obstante, uno puede realmente entrever en una entrevista de trabajo cuestiones que tienen que ver con esto de las competencias más emocionales o blandas como les dicen ahora. Cómo son sus competencias, la flexibilidad de la persona, la amplitud, la mentalidad abierta frente a la diversidad.

(...) Uno puede determinarlo en una entrevista, en determinadas cuestiones a través de una conversación, cómo esa persona va a gestionar como líder de un equipo (...).

(...) porque para gestionar los equipos de trabajo, tenés que tener una muñeca para manejar a la gente y que la gente realmente se involucre y demás (...).

(...) el aspecto de manejo de equipo, esta característica es vital. La persona inflexible, rígida, que en la conversación no la podés sacar de su posición, ¿no?”

Eso para mí es vital. Creo que las personas inflexibles y rígidas es muy difícil de poner a manejar un equipo...No va a resultar.”

En estos fragmentos se vislumbra a las claras la importancia que le da el entrevistado a la gestión estratégica que definimos previamente. Es decir, el cumplimiento de objetivos específicos (como razón primera de la gestión) tiene que estar conducido por un liderazgo más vinculado a un liderazgo educativo. Este tipo de liderazgo implica que el líder pueda influir en su equipo, conseguir los fines que plantea la institución y reconocer que forma parte de un proceso de orden social (Cuesta Moreno y Moreno Mosquera, 2021). Es por ello, que en la entrevista se menciona la importancia de la flexibilidad como característica de un líder en su gestión: es necesario poder amoldar los mecanismos de gestión en virtud de la coordinación de equipos integrados por personas distintas, pero que en conjunto deban cumplir con objetivos prefijados (Yelicich, 2017).

En los fragmentos seleccionados de la entrevista 3, también podemos observar cómo se valora la experiencia para la elección de los futuros líderes que ocuparán cargos de gestión:

“(…) para mí no debería haber muchas diferencias. Claramente lo que si distingue a la educación es que el 100% del componente de la gestión son humanos, son recursos humanos: padres, alumnos y profesores. Entonces yo asumo que seguro hay también empresas de servicios que también están con puro recurso humano. Pero la complejidad de un colegio es que uno maneja lo máspreciado de los padres entonces ahí muchas veces lo racional deja de ser la norma y te encontrás con emocionalidades en carne viva.

(…) En educación no sé si designaría a un líder en el puesto que fuera si no tiene un recorrido en el aula de primera mano importante y lo descartaría por la falta de aula.”

En la primera parte, el directivo retoma el concepto de liderazgo como proceso de orden social (Cuesta Moreno y Moreno Mosquera, 2021) al vincular la gestión escolar con la gestión del recurso humano: es un proceso que se lleva a cabo siempre entre personas. Asimismo, retoma la idea de que un buen líder debe tener experiencia previa y específica que debe tener “recorrido en el aula”. Esto forma parte de lo que la bibliografía define

como gestión inteligente (Yelicich, 2017), es decir la concepción de los directivos escolares no sólo como gestores, sino también como líderes pedagógicos.

En los fragmentos de la entrevista 4, que presentaremos a continuación, podemos ver cómo se aborda el grado de exposición al que se expone un directivo en una escuela:

(Con respecto a la diferencia de un líder de una escuela con respecto al líder de una empresa) *“Que no se puede esconder. Un líder en una escuela, si no es fiel a las características idiosincráticas de la profesión, si no se puede relacionar con sus alumnos, si no se puede ganar el respeto a los profesores, te sacan en 2 minutos. Mientras que en otra profesión se pueden esconder detrás de informes, escritorio, presentaciones, etcétera. En educación la autenticidad está a flor de piel en cada minuto de la vida de un colegio.*

(...) lo que yo me fijo en un CV (cuando alguien se postula para un cargo de gestión dentro de la escuela) es que no haya estado muy poco tiempo en muchos lugares, porque eso en la cultura escolar finalmente es indicativo de que no hubo un buen feeling en la comunidad (...) Yo siempre me fijo en el tema de inquietud de desarrollo profesional (...).”

Acá podemos observar cómo se retoma la idea del liderazgo inteligente: el directivo debe ser intrínsecamente un líder pedagógico, que logre el respeto y la legitimidad frente a los equipos que conduce. Siguiendo esta línea, podemos observar también cómo figura el concepto de liderazgo como influencia, como plantean Bolívar, López Yáñez y Murillo Torrecilla (2013) en cuanto a la formación, conocimiento y experiencia para poder orientar a los equipos que deban conducir.

En los fragmentos de la entrevista 5, se repite nuevamente la idea de la gestión escolar, no como una mera gestión burocrática, sino como una práctica social que implica la relación entre individuos (Bolívar, López Yáñez y Murillo Torrecilla, 2013).

“(...) (El directivo) está fundamentalmente manejando gente, profesores que, como te decía antes, tienen mucho conocimiento y también tienen un grado de autonomía creo más grande que en otras empresas (...).

(...) Y eso creo que hace una diferencia importante porque uno necesariamente tiene que depender de todos los profesores y confiar en el trabajo que están

haciendo porque es imposible hacerlo de otra forma. No hay measures of accountability, medidas de respuesta de todos los días como uno puede tener en una fábrica que bueno, pues al final de cada día, de cada proceso podés tener un feedback, acá, no. El grado de confianza que uno tiene que tener creo que es importante. Por eso digo que operás con gente que está muy capacitada o tendría que estar muy capacitada y ahí hay una de las claves creo es la selección, la elección de quienes van a trabajar con vos casi desde el primer momento. Esas personas que vas a contratar también están con personas y se vuelve más complicado.”

En esta selección de fragmentos aparece una mirada interesante respecto a los docentes definidos como profesionales con un gran grado de autonomía y una gran formación académica. El directivo plantea este escenario como un desafío para la gestión de estos equipos, porque implica una “confianza” en el trabajo docente que define como difícil de medir en términos de resultados. Aquí se presenta lo que Bolívar, López Yáñez y Murillo Torrecilla (2013) mencionan como barreras para el ejercicio de un liderazgo pedagógico:

Si, como hemos definido, los equipos directivos tienen que liderar la dinámica educativa de la escuela, entonces tendrán inevitablemente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. Sin embargo, en la práctica, una cierta cultura ha hecho que domine un cierto pacto implícito de no intervención de la dirección en el espacio privado del aula. (p. 30)

Este pacto implícito parece traslucirse en el discurso del entrevistado cuando menciona, con respecto al trabajo docente, que se debe *“confiar en el trabajo que están haciendo porque es imposible hacerlo de otra forma”*. Y es por ello que le da tanta importancia a la selección de líderes preparados para la conducción de equipos docentes.

En los fragmentos de la entrevista 6, el directivo comienza intentando distanciar a la escuela del ámbito empresarial, pero utiliza categorías como éxito y cómo medirlo:

“(…) la escuela es “sin fines de lucro”, ese es el tipo de ambiente en el que quiero trabajar. Entonces se vuelve muy interesante porque ¿cómo medís tu éxito? (...)

(…) Tenés que tomar una decisión en base a la investigación, entonces tenés que leer mucho. Si tengo que tomar una decisión, quiero obtener la mayor información

posible. Quiero tomar una decisión en base a pruebas, quiero saber cuál es la situación acá, por ejemplo, qué ha pasado en escuelas similares cuando han tomado la misma decisión, si fue una buena decisión.

(...) Pero en muchos otros sectores de la gestión, no necesariamente se tiene que haber hecho lo que hace tu empresa. Yo pienso, los profesores son particulares, tienen sus peculiaridades, cosas que nos molestan y creo que hay que estar muy pendiente de estas cosas, es imposible dirigir una escuela y tratar no enloquecer a la gente si al menos querés cambiar algo.

Quiero ver experiencia docente antes que experiencia relevante, eso es lo que estamos buscando. Son cosas realmente interesantes porque cuando elegís a cierta persona (para un cargo de gestión), querés asegurarte de seleccionar personas que entiendan tu visión y que compartan cómo es esa visión, y que compartan los valores de tu organización. Quieren las mismas cosas que quiere su organización.

(...) los directivos queremos a alguien que sea capaz de tomar decisiones propias, que asuma la responsabilidad de las decisiones. Al mismo tiempo, alguien que realmente escuche a su personal, que comprenda lo que impulsa al personal y pueda comunicarse con los otros líderes. (Queremos que sean) personas que puedan tomar decisiones basadas en información confiable. Y sí, lo que no quiero es un autócrata, no quiero un jefe, quiero un líder, no un jefe.”

A partir de estos fragmentos, encontramos una doble función del liderazgo: “proveer dirección y ejercer influencia” (Bolívar, López Yáñez y Murillo Torrecilla, 2013). El entrevistado plantea que el líder debe tener autoridad, pero que esta autoridad debe estar sustentada en la toma de decisiones racionales, con información concreta; debe ser un líder que influye, pero esa influencia debe venir de su conocimiento y de su experiencia. Además, plantea que el líder debe alinearse a la visión y valores de la organización, debe ejercer una buena comunicación con sus equipos y, al mismo tiempo, ser promotor y agente de cambio. Al decir de Blejmar (2005), “que las cosas sucedan” (p. 23).

Concluimos el análisis resumiendo las ideas planteadas por los entrevistados a partir de la siguiente cita de Inés Aguerrondo (2011) sobre cómo entiende la gestión educativa:

“(La gestión educativa es) el gobierno y la toma de decisiones a nivel micro. Se refiere a procesos de toma de decisiones, dinámicas de los equipos directivos, participación, tiempos, espacios, agrupamientos, etc. y tiene como finalidad centralizar los objetivos de la institución escolar alrededor de la búsqueda de aprendizajes de calidad.” (p. 14)

El director como “buen líder”

A partir de lo recogido en las entrevistas realizadas a los directivos, podemos observar cuáles son las percepciones que estos tienen respecto a los directivos como líderes. En todos los casos, frente a la pregunta “¿Qué características definen a un buen director?” las respuestas incluyeron diversas formas o tipos de liderazgo, que hemos venido trabajando a lo largo de la investigación. El denominador común que encontramos en sus discursos es lo planteado por Boltanski y Chiapello (2002) como nueva gestión empresarial. La misma, surgida en los años 1990, rechaza la reglamentación como base de la gestión (elemento característico de la gestión en los años 60) y se sostiene en la idea de que los equipos gerenciales aporten no sólo sus competencias profesionales, sino fundamentalmente sus competencias personales. A continuación, trabajaremos algunos fragmentos que dan cuenta de esta lectura acerca del liderazgo en las escuelas en los directivos escolares:

“la empatía, el poder ponerse en el lugar del otro, el entender al otro es un aspecto clave porque tenés mundos muy distintos. Tenés que tener empatía con el alumno, con el docente, con el personal de soporte que haya en la escuela, con el personal auxiliar, con los padres. Entonces la empatía es clave.” (entrevista 1)

“(…) principalmente la capacidad de poder reconocer las fortalezas en todos los miembros de la institución. De la mano de las debilidades, pero principalmente las fortalezas.” (entrevista 3)

“Claramente (tiene que tener) una pasión por la educación: te tiene que gustar mucho.” (entrevista 4)

“Yo creo que en primer lugar una buena lectura de la situación, es decir empatía.” (entrevista 5)

“La clave (de un buen director) es tener inteligencia emocional.” (entrevista 6)

Si consideramos los fragmentos previamente presentados, vemos que los conceptos de empatía, pasión e inteligencia emocional figuran como atributos claves de un buen director. Si analizamos estos tres conceptos, se está poniendo el foco en las competencias personales y no en las profesionales de quienes ocuparán un cargo directivo. Como plantean Boltanski y Chiapello (2002), se valoran aquellos líderes que sean capaces de trabajar con otros, que sean flexibles (de hecho, este punto se aborda en otros fragmentos trabajados en esta investigación) que puedan trabajar con gente variada y que desarrollen una adaptación permanente al entorno que los rodea. Al decir de Boltanski y Chiapello (2002), esto influye en su empleabilidad: “noción que designa la capacidad de la que deben estar dotadas las personas para que se cuente con ellas en los proyectos” (p. 145). Aquí observamos el protagonismo que toma el manejo de la emotividad propia y de los equipos a conducir para el ejercicio propio de la dirección. Los directivos también hablan del reconocimiento de debilidades y fortalezas en sus docentes y el resto de la comunidad educativa, lo cual patentiza más los requisitos sensibles que se esperan de quienes ejercen estas nuevas formas de gestión que va más allá de lo meramente burocrático. En lo que respecta a la dirección escolar podemos observar “(cómo) se ha ido produciendo un desplazamiento del foco de atención desde la gestión organizativa hacia el liderazgo” (González, 2011, p. 165).

Esta idea de que la dirección escolar implica necesariamente una combinación de gestión y liderazgo es lo que en el texto de Yelicich (2017) se menciona como gestión estratégica de las organizaciones; rasgo en común, según la autora, con las empresas. En los fragmentos que presentamos a continuación, puede observarse cómo para los entrevistados, los directivos deben ser agentes de cambio, deben cumplir sus objetivos (o los de sus organizaciones), deben tomar decisiones, pero siempre a través de mecanismos vinculares que necesitan del desarrollo de sus competencias personales y no solo profesionales.

“Una de las características que uno tiene que tener es el tema del liderazgo y la gestión, ¿no? Cuando uno piensa el liderazgo tiene que ver con este aspecto de poder inspirar. Es una palabra que ahora se usa mucho, pero la verdad es que es cierto: inspirar, contagiar... (...) para que realmente te sigan, no a vos como

persona, sino el proyecto. En este caso, el proyecto educativo. (...) hacer “que las cosas sucedan” (...) de que el proyecto suceda, que los cambios, que las transformaciones sucedan.” (entrevista 2).

(...) que le guste seguir aprendiendo, para mí ese es el factor número uno. Estamos en un proceso de mucho cambio y eso implica la capacidad de querer seguir aprendiendo, para poder renovarse y no mucho más... para mí es eso y la convicción profunda de que uno puede sacar lo mejor de cada persona que está en un colegio.” (entrevista 4)

(...) hay una prerrogativa de liderazgo que es tomar decisiones. (...) pero es importante dar una imagen de calma también para poder evaluar la situación (...) es ganar calma, fundamentalmente porque uno está liderando personas, entonces tiene que ser capaz de transmitir esa calma. (...) Pero también hay momentos donde hay que decidir hacer determinada cosa y no cueste lo que cueste, pero si hay que hacerlo hay que hacerlo.” (entrevista 5)

(...) debe tener una visión clara, qué quiere lograr, sabe por qué quiere lograrlo, entiende de pedagogía, entiende el concepto de lo que es una escuela (...) (entrevista 6)

Para ser un buen director, aquí mencionan que no sólo es necesario tener objetivos claros, sino asegurarse de poder cumplirlos. Deben poder inspirar, para convencer; desarrollarse profesionalmente para adaptarse a los cambios (aquí se retoma la importancia de la flexibilidad); y por último tomar decisiones, pero siempre favoreciendo la buena comunicación y el buen clima escolar. Todas estas características vinculadas a la influencia de los directivos en sus equipos y el trabajo en pos de conseguir los fines de la institución es lo que en la bibliografía se aborda como la clave del liderazgo educativo (Cuesta Moreno y Moreno Mosquera, 2021).

Por último, es interesante cómo en el discurso, los entrevistados mencionan la importancia no sólo de la experiencia en los buenos directores, sino la formación profesional y sus conocimientos en el área:

“(…) y tener conocimientos (…) que tenga conocimiento de lo que es la educación (…) de lo que es estar en un aula. Tener conocimiento y práctica, yo lo llamaría una mezcla de experiencia y conocimiento.” (entrevista 1)

“(…) creo que el liderazgo es un juego de información incompleta, nunca se puede tener toda la información de todo. Uno tiene que tratar de estar lo más informado posible. Informado y formado también ¿no? (…) Más en un ámbito donde uno se mueve con muchas personas que están muy bien formadas, que saben, que no están pataleando en el aire y uno tiene que estar por lo menos a esa altura. No digo que uno sepa todo, o que sepas muchísimo o que la tengas súper clara pero no estar pataleando en el aire.” (entrevista 5)

Los entrevistados reconocen que los directores de los centros escolares deben ser personas formadas e informadas, reconocen el valor de la información para una gestión eficaz. También, identifican que gestionan equipos de profesionales que definen como personas formadas y que la experiencia dentro del aula puede ser un elemento sustancial para una gestión de calidad. Este punto, considerando la bibliografía, se vincula más con un liderazgo de tipo pedagógico (Bolívar, 2010; Martínez-García y Gil Flores, 2018), ya que apunta a la calidad y a la eficiencia de la escuela.

Podemos resumir la complejidad del liderazgo de los directivos en las palabras de Cuesta Moreno y Moreno Mosquera (2002, p. 8):

El directivo se convierte así en un agente de cambio que inspira y capitaliza las competencias de los miembros de su comunidad para lograr fines comunes, resolver los problemas de la escuela, establecer metas y desarrollar un clima de colaboración.

Liderazgo distribuido

Con respecto al concepto de **liderazgo distribuido**, vamos a observar diversas miradas. Comenzamos con el abordaje de algunos fragmentos de la entrevista 1:

“Creo que es muy útil (la aplicación de un liderazgo distribuido) (…) Vos como directivo estás muy solo y además muchas veces estás obligado a estar en tu

oficina, o sea, dejas de ver, ¿no? Entonces, creo que es muy útil porque te da ideas. También creo que a veces hay que tomar lo que viene de los líderes medios con pinzas en el sentido de que normalmente se puede dar que no tienen una mirada global de la cosa. Entonces siempre tenés que entender que ellos muchas veces te dan su mirada desde su propia oficina, desde su propio su propio departamento.”

(...) Tenés que tener la habilidad de tomar todo lo que te dicen y poder plasmarlo y que tenga coherencia con lo que vos estás yendo a mirar globalmente. Entonces requiere mucho tiempo y hay gente que no le gusta y te estoy hablando gente de mandos medios porque prefieren que le digan lo que tiene que hacer. Te preguntan: decime, ¿es una decisión tomada? ¿Sí? Perfecto, listo, yo lo hago. Prefieren eso. Porque después es una posición cómoda. Porque después puedo quejarme de: ¡mira lo que me hacen hacer yo no estoy de acuerdo, pero bueno me hacen hacerlo!”

Aquí podemos ver cómo el liderazgo distribuido se asocia a la interacción entre diferentes miradas y el aporte que cada una de ellas puede brindar en los espacios de gestión y toma de decisiones en los que se ven involucrados los equipos directivos. En este sentido aquí el entrevistado plantea que el aporte de cada uno de los líderes medios debe tomarse “con pinzas” porque es fragmentado o delimitado respecto a la observación de la realidad institucional. Es por esto, que puede verse cómo el liderazgo distribuido es una práctica social (Bolívar, López Yáñez y Murillo Torrecilla, 2013), es decir, se construye a partir de la interacción, es un fenómeno que sucede entre individuos.

Con respecto al segundo fragmento, puede observarse cómo el hecho de distribuir el liderazgo, involucra a todos los individuos en cuanto a la responsabilidad sobre la toma de decisiones. Como se plantea en el texto Bolívar, López y Murillo (2013): “(...) el liderazgo distribuido tiene menos que ver con dividir el trabajo y más con compartir las responsabilidades” (p. 33). Desde este punto de vista, el entrevistado manifiesta que hay cierta resistencia en su caso por parte de los líderes medios, ya que no quieren formar parte de esa corresponsabilidad (Cuesta Moreno y Moreno Mosquera, 2021) vinculada a la toma de decisiones y esto él lo define como una postura “cómoda”.

Esta idea de la corresponsabilidad y la comprensión del liderazgo distribuido como fenómeno social, también podemos observarlo en los siguientes fragmentos de la entrevista 2:

“(En) La toma de decisiones tiene que estar, sin duda, casi todo el capital humano de la escuela. De alguna manera tiene que tomar posición ¿no? Hay una frase que ahora no la recuerdo, pero que tiene que ver con esto. Que, si uno no involucra a las personas en esa toma de decisiones, en ese rumbo, es muy difícil que esas personas puedan realmente seguir y compartir el proyecto si no hay un verdadero involucramiento. Y el verdadero involucramiento tiene que ver con darle la posibilidad a todos de poder opinar, reflexionar y pensar. Que se sientan escuchados. Porque esas personas también tienen, digamos una mirada y una perspectiva. Y yo creo que uno lo que tiene que trabajar es sobre las diferentes perspectivas y cómo se juntan esas perspectivas que no tienen que ser iguales. Porque a mí lo homogéneo no me gusta, me gusta lo diverso pero que tira todo para el mismo lugar ¿no? Y me parece que eso es importante: involucrar a los equipos. Involucrar es darle el espacio y cuando uno da un espacio tiene que saber que esa persona no va a decirte que sí porque sí. Por lo menos yo no quiero que me diga que sí porque sí, sin que pueda opinar.”

El directivo propone que la toma de decisiones debe contemplar las diversas miradas del capital humano de la escuela. De hecho, plantea claramente el concepto de liderazgo no como un rol ejecutado por una persona sino como una práctica que, en su propia naturaleza, involucra a varios individuos (Bolívar, López Yáñez y Murillo Torrecilla, 2013). Aquí es clave la connotación positiva que aparece en la aplicación del concepto liderazgo distribuido porque es planteado como un espacio de escucha, es decir, un espacio en donde se empodera al docente (Bolívar, López Yáñez y Murillo Torrecilla, 2013) para hacerlo sentir partícipe de la toma de decisiones. Si comparamos los fragmentos de la entrevista 1 con los fragmentos de la entrevista 2, podemos ver cómo el mismo fenómeno es percibido de manera distinta. En los fragmentos de la entrevista 1 se analiza de forma negativa: los mandos medios prefieren no ser parte de la toma de decisiones para no compartir la responsabilidad y eso es cuestionado por el directivo (“¿es una decisión tomada? ¿Sí? Perfecto, listo, yo lo hago. Y sí, prefieren eso. Porque es una posición cómoda”) En cambio, en la entrevista 2, el mismo fenómeno es

interpretado por el directivo como un espacio de escucha “para los equipos” (“Y el verdadero involucramiento tiene que ver con darle la posibilidad a todos de poder opinar, reflexionar y pensar. Que se sientan escuchados.”) En esta última mirada se observa esta asociación del concepto en sí de liderazgo distribuido con las formas democráticas (Cuesta Moreno y Moreno Mosquera, 2021).

Para otros directivos, el liderazgo distribuido no es una forma de trabajo con la cual se sientan cómodos. Plantean las limitaciones que tiene este tipo de liderazgo respecto a la misma estructura de las escuelas (no cada institución por separado, sino el concepto de escuela en sí mismo como organización) y las limitaciones que se presentan respecto a los proyectos que cada directivo propone para su gestión y las responsabilidades que le competen por el ejercicio de sus cargos. Esto podemos observarlo en los siguientes fragmentos de la entrevista 3:

“Y yo a veces interpreto liderazgo distribuido como poner todo a consideración y esa no es mi forma de trabajar. (...) No es el estilo de liderazgo con el que yo me hallo (...) Sobre lo que es trascendental, el liderazgo distribuido no lo veo. No va mucho con mi persona y no soy de imponer, soy de convencer, ¿entendés?

(...) realmente trato de ser un docente con mis propios docentes, trato de darles ese andamiaje, fundamentación y él por qué de las decisiones y así me va muy bien, pero no a la inversa...”

Todos los directivos asocian el concepto de liderazgo distribuido con la toma de decisiones. Sobre este punto, aquí el entrevistado plantea que no pone a consideración las decisiones, sino que justifica sus propuestas frente al equipo docente, a través de justificaciones teóricas, por eso plantea que trata de ser docente con sus propios docentes. En su discurso, él argumenta que este tipo de liderazgo “no lo ve” sobre lo que es trascendental, dando lugar a pensar que quizás en otro tipo de temáticas vinculadas a la toma de decisiones esté dispuesto a implementarlo. Esto se puede asociar con el concepto de liderazgo híbrido (Bolívar, López Yáñez y Murillo Torrecilla, 2013, p. 34): distribuir o concentrar el liderazgo dentro de las instituciones, dependiendo del momento de la organización.

Retomando el concepto de liderazgo distribuido asociado al empoderamiento docente, en los siguientes fragmentos de la entrevista 4 esto se dice de manera explícita:

“Las mejores decisiones son las que se toman solas (...) Entonces el liderazgo distribuido se obtiene (...) por una cultura que hace que primero que se sientan empoderados, que no tenga pedir permiso, que sepan cuándo hay que pedir permiso y que la decisión sea tan clara que la puede tomar cualquiera.

(...) Sí eso está tan claro, el profesor no tiene que preguntarle al director, y el director no tiene que preguntarle al director general, porque está muy claro, porque son decisiones que se toman solas. Lo mismo en cuestiones de disciplina, cuestiones de acompañamiento. Para mí el liderazgo distribuido pasa por la fuerza de la cultura escolar.”

En este caso, el directivo plantea que el empoderamiento es producto o consecuencia directa de una cultura escolar específica. Esto podemos vincularlo con lo que proponen algunos autores respecto a que “lo que pretende capturar realmente el concepto de liderazgo distribuido no es otra cosa que la verdadera naturaleza del liderazgo en las organizaciones actuales” (Bolívar, López Yáñez y Murillo Torrecilla, 2013, p. 34). Siguiendo esta línea, se asocia el concepto a un reflejo de época, las organizaciones actuales funcionan intrínsecamente bajo este liderazgo, que el directivo, en este caso, le da una connotación positiva respecto a la toma de decisiones. Plantea que este formato provoca que “*las decisiones se toman solas*”. Se produce entonces lo que Cuesta Moreno y Moreno Mosquera (2021) definen como la pérdida del protagonismo del líder y la asociación del término con formas democráticas.

Con respecto a las limitaciones que el liderazgo distribuido encuentra respecto a la toma de decisiones y las responsabilidades que les competen a los equipos directivos por el ejercicio de sus cargos, en la entrevista 5, el entrevistado es contundente:

“Primero, hacerlos parte de las decisiones o hacerlos parte del debate (...) la decisión por más que se quiera decir que está distribuida entre todos, en estos casos y por una cuestión de cómo es la estructura y demás, es del director. Es una prerrogativa del director para bien y para mal,

(...) yo tengo un equipo, tengo los mandos medios, quiero la opinión de todos al respecto de algo, pero quiero que sea libre esa opinión. Para poder evaluar concretamente todo lo que no estoy viendo (...)

(...) el director es el que tiene la responsabilidad legal, incluso de lo que suceda en el colegio. Es el que firma, y la cabeza que va a rodar es esa...por eso ahí está la prerrogativa de la decisión.

(...) Creo que deben ser parte del debate. También, así como deben ser parte de ese debate también deben entender que las decisiones no están necesariamente en sus manos, pero que también eso en muchos casos es algo positivo. (...) No, no todo se puede resolver por consenso.”

Aquí se hace una distinción bien clara entre el espacio del debate y la instancia de la toma concreta de decisiones. el concepto de corresponsabilidad como consecuencia del liderazgo distribuido se alerta como problemático ya que otorga una responsabilidad a los docentes o mandos medios que no les compete. El directivo menciona claramente que evitar este otorgamiento de espacio en la toma de decisiones redundaría positivamente en el docente cuando plantea que será el directivo quien tenga que hacerse cargo de los resultados cuando menciona que éste es “*es el que firma y la cabeza que va a rodar es esa*”. Esta postura se alinea bastante con la planteada en los fragmentos de la entrevista 3.

Por último, en la bibliografía trabajada se aborda la exigencia que el liderazgo distribuido impone en los equipos directivos. Esta exigencia parte de la regulación de ese poder distribuido (Bolívar, López Yáñez y Murillo Torrecilla, 2013). Este mecanismo, puede observarse en los fragmentos de la entrevista 6:

“Creo que es muy importante tener más de eso (...) “OK, tenemos que tomar una decisión sobre esto, vos vas a ser la persona que va a tomar la decisión final y te vamos a apoyar en lo que hayas decidido y luego pasaremos a un ciclo de co-creación.”

(...) Imagínate que le di a x persona que tomara la decisión sobre los exámenes. Lo que esperaba que hiciera es escuchar a todos, recopilar los puntos de vista de todos, proponer una solución, obtener comentarios, moderar y luego de que hayas

hecho lo suficiente, tomás la decisión. Sos dueño de la decisión y te vamos a apoyar. Sabemos que nos has escuchado, no necesito encontrar consenso.”

Acá figuran varias ideas interesantes. Se retoma la visión positiva sobre el liderazgo distribuido abordado explícitamente en los fragmentos de la entrevista 2. El directivo menciona que quien recibe esta prerrogativa de liderar un proyecto determinado asume responsabilidades específicas. Lo central aquí para el entrevistado es la tarea del líder en esta delegación de autoridad sumada a la regulación del poder distribuido. Esta consiste en coordinar la distribución de tareas, promover y enseñar ese liderazgo y supervisar la tarea finalizada (Bolívar, López Yáñez y Murillo Torrecilla, 2013). Como sostienen estos autores, “distribución no equivale a delegación” solamente (p. 33).

Por último, podemos ver cómo el directivo asume que esta delegación de autoridad debe basarse en una criteriosa selección del equipo a quien se le distribuye el liderazgo para poder así confiar en las decisiones que este equipo de personas o persona haya tomado. El entrevistado menciona que, de esta manera, el consenso no es necesario. Siguiendo este razonamiento, podemos considerar las ideas que ha planteado la bibliografía respecto a que el liderazgo distribuido de alguna manera corre a los directivos de la mera gestión burocrática y gerencialista, aunque no puede ignorarse que otros autores plantean que estas interpretaciones operan solo como velos discursivos para el ocultamiento del gerencialismo. La clave, entonces, está en definir los términos teóricamente, previamente a verlos operar en la práctica, y no hacerlo en el camino inverso:

El ámbito de estudio del liderazgo es especialmente propenso a crear términos que pasan de moda antes de que podamos averiguar exactamente cómo utilizarlos. Muchos de estos términos proceden con frecuencia del ámbito de los negocios y aluden a menudo a teorías que se empaquetan de manera atractiva y se venden a las escuelas sin ningún tipo de verificación científica y, lo que es peor, como si fueran el mismísimo Santo Grial. Otras veces se trata simplemente de buenos deseos sobre cómo debería ser la práctica del liderazgo, como si ésta pudiera ser la misma en cualquier centro educativo, débilmente conceptualizados y escasamente fundamentados. (Bolívar, López Yáñez y Murillo, 2013, p. 32)

Hemos visto que abordar el concepto de liderazgo vinculado a la dirección escolar puede significar varias y diversas cosas, inclusive al mismo tiempo, en cada uno de

los entrevistados. También podemos afirmar que un mismo tipo de liderazgo puede ser visto como parte de un ejercicio de poder democratizante y al mismo tiempo de distribución de responsabilidades. Asimismo, hemos podido observar cómo los directivos asocian el liderazgo a cuestiones tanto profesionales como emocionales y cómo encuentran puntos de encuentro y de distancia entre la gestión escolar y la gestión empresarial. Todos acuerdan en que hablar de un buen director es asumir un “buen liderazgo”, dotado de profesionalismo, formación académica y legitimación de esta autoridad entre pares y equipos a conducir. Pero, asimismo, también supone diversos desafíos y dilemas en su puesta en práctica. Por ello, es posible asumir que cualquiera sea la forma de interpretación del liderazgo vinculado a la dirección escolar, en todos los casos, se observa a las claras desde lo discursivo en los directores entrevistados, la convivencia entre gestión, influencia, conocimiento y legitimidad.

CAPÍTULO VI: La transposición semántica¹⁵: el discurso sobre *calidad*

Para continuar con el análisis, trabajaremos la complejidad del abordaje del término “calidad” en educación, como parte de la 3° Fase del esquema (De Andrés Pizarro, 2000), el *Marco explicativo*, vinculado al elemento teórico de la categoría a analizar. Este concepto fue una de las categorías emergentes de las entrevistas realizadas a los directivos y por ello fue considerado para su estudio.

Calidad educativa: ¿término ambiguo?

La utilización del concepto de calidad en educación ha sido abordada fuertemente por el discurso educativo a partir de los años 90 en Argentina. Desde las posturas más críticas del análisis del discursivo educativo, autores como Pablo Gentili analizan con detenimiento las implicancias de la utilización del concepto de calidad en educación. En su trabajo “Proyecto neoconservador y crisis educativa” (Gentili, 1994) ha recogido un conjunto de ensayos que han abordado la problemática específica en torno a hablar de “calidad”. El autor define a este fenómeno como la nueva retórica conservadora en el ámbito educativo (Gentili, 1994) que fue utilizada principalmente para legitimar posiciones de privilegio de las elites, para lo cual fue necesario convencer a la sociedad de que el Estado no podía solucionar las dificultades que se estaban presentando en el ámbito educativo. Esta crítica al Estado fue parte de toda una política de cuestionamiento al ámbito público en general, fenómeno que se dio a fines de los años 80 no sólo en Argentina sino también en todo el mundo, siendo la causa principal de la desaparición paulatina del Estado de bienestar y la toma de espacios históricamente públicos por el sector privado. En ese contexto, el discurso sobre la calidad en educación se volvió hegemónico, según Gentili, y desterró el problema de la democratización:

La retórica de la calidad se impuso rápidamente como sentido común en las burocracias, los intelectuales y –más dramáticamente- en un número nada despreciable de aquellos que sufren y sufrirán las consecuencias del éxito de estas

¹⁵ El concepto “transposición semántica” ha sido aplicado por Pablo Gentili (1994) a la cuestión de la calidad educativa

políticas conservadoras: los profesores, los padres y los alumnos. (Gentili, 1994, p. 17)

Tras el corrimiento del Estado como institución que marcaba pautas en la sociedad, incluso en el ámbito educativo, este discurso conservador ubicó al mercado como garante del progreso de la sociedad (Gentili, 1994). Una de las razones que expone el autor para explicar el por qué el concepto de calidad prendió tan fuertemente en el ámbito educativo, tiene que ver con su naturaleza medible y es por ello que se instaló como el nuevo sentido común en el análisis de la educación (Gentili, 1994). En esta línea, Gentili acuerda con Puiggrós (1996) en que lo que posibilitó la llegada de este nuevo discurso conservador fue el fracaso de las propuestas progresistas de los años 80 que planteaban una democratización de la educación pensada de arriba hacia abajo, es decir, desde el Estado hacia la sociedad. Esta propuesta desencantó a muchos intelectuales del ámbito educativo de la época y esto dio lugar a que prendieran proyectos más pragmáticos que condujeron a una interpretación conservadora de la realidad.

El autor hace un recorrido histórico sobre las diversas interpretaciones que tuvo el concepto de calidad en el ámbito empresarial y concluye planteando que esta adaptación del término fue la “necesidad de asegurar mecanismos favorables de adaptabilidad, ajuste y acomodación a un mercado cambiante” (Gentili, 1994, p. 31). En esta línea, para lograr que las escuelas fueran el reflejo más claro de la lógica con la que funcionan las empresas fue necesaria la privatización del sector educativo. Este fenómeno fue muy claro en la Argentina de los años 90, donde se profundizó un fenómeno que había comenzado unas décadas antes y es el fenómeno que se traduce en lo que se menciona como transposición semántica (Gentili, 1994), la incorporación de la lógica empresarial en los procesos pedagógicos. De esto se desprende que la educación de calidad es aquella que responde a las necesidades del mercado.

Otro de los autores que aborda la cuestión del concepto de calidad en educación es Susana Di Pietro en su trabajo sobre el discurso empresarial en educación, específicamente en las propuestas de la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (Di Pietro, 2003). Esta investigadora plantea que en el discurso de FIEL se puede ver cómo los conceptos de eficiencia y calidad son los focos centrales que abordan la problemática de la educación y que esta fundación plantea que eso sólo puede lograrse con un *management*

adecuado (Di Pietro, 2003). Según esta mirada, desaparece la idea de la educación como derecho social sosteniendo el argumento de que la escuela para todos (digamos, en cantidad) ha ido en desmedro de la calidad. En esta línea, según este tipo de fundaciones que argumentan su interpretación del estado de la educación desde un discurso conservador “el problema del gasto educativo en Argentina no sería la escasez de recursos sino la ineficiencia e inequidad con las que el Estado las administra” (Di Pietro, 2003, p. 76). Según FIEL, existe no sólo un problema de déficit de calidad, sino también de eficiencia y equidad que sólo puede resolverse a través de la profundización de medidas y reformas de corte neoliberal, centradas en abordar el ámbito educativo como un espacio empresarial donde el cuestionamiento central se hará particularmente a la educación estatal. Las propuestas de FIEL para atender esta problemática en educación partirán de una reinterpretación de la igualdad de oportunidades (por ejemplo, estableciendo límites a la gratuidad de la educación); la introducción del concepto de competencia entre escuelas y de incentivos al esfuerzo individual; la modificación de la financiación de la educación otorgándole más espacio de acción al sector privado; la flexibilización laboral de los docentes para que las escuelas puedan definir a su plantel docente y cómo administrar su recurso humano; y finalmente algunas modificaciones en la educación superior con reformas tales como el arancelamiento de algunas instituciones públicas (Di Pietro, 2003). Según Di Pietro, este planteo es el discurso clásico de la “Nueva Derecha” que termina por legitimar las desigualdades sociales y educativas, formando un nuevo discurso que logre naturalizar esas desigualdades:

La fundación propone trayectos educativos diferenciados que suponen aceptar las “diferencias” sociales y educativas como en cierta medida inevitables (resistentes a ser neutralizadas mediante políticas), asumiendo así una implícita naturalización del fenómeno que a nuestros ojos equivale una legitimación conservadora de la desigualdad. (Di Pietro, 2003, p. 89)

El concepto de calidad también fue trabajado por Lafiosca (2009) quien interpreta esta naturalización de la desigualdad social por parte de la Nueva derecha donde el Estado se presenta como agente subsidiario en la provisión de la educación. La autora sostiene que en la propuesta educativa de FIEL para el siglo XXI se traducen las intenciones de los organismos de créditos internacionales que apuntaban a una mejora en la calidad de los docentes, entendiendo a éstos como solamente ejecutores de medidas pensadas desde

otras esferas. Al igual que varios de los autores trabajados a lo largo del documento, Lafiosca plantea que FIEL afirma la necesidad de implementar el concepto de competencia como mecanismo fundamental para la calidad educativa y la crítica a la ineficiencia de lo público. FIEL en esta línea argumenta que para que haya una educación de calidad, el sistema de financiamiento debe ser mixto, es decir, con participación del sector público y privado y que éste último debe gozar de una fuerte autonomía pedagógica. (Lafiosca, 2009). Según Lafiosca, lo que se desprende de este análisis de FIEL es una lógica neoliberal que no sólo no garantiza la inclusión, sino que además favorece la exclusión, la desigualdad y profundiza la fragmentación social (Lafiosca, 2009).

Escuela, calidad educativa y competencia entre instituciones: la lógica de mercado se impone.

A continuación, se analizarán las entrevistas, tomando en cuenta los elementos teóricos que hemos venido trabajando, iniciando así la 4º Fase, *Validación del marco* (De Andrés Pizarro, 2000).

Comenzamos con la entrevista 1, con el análisis de los siguientes fragmentos:

(...) la escuela de calidad es la que se propone un objetivo y hace todo por alcanzarlo.

(...) hay un espectro enorme de posibilidades de cuál puede ser tu objetivo de calidad, ¿no? (...) lo que no me parece una escuela de calidad es cuando trata de abarcar todo.

En estos fragmentos se muestra cómo se asocia la categoría calidad educativa a la determinación de objetivos, individuales, que pueden diferir entre las diferentes instituciones. Además, se remarca la idea de que es tarea de la institución llevar adelante prácticas, y el máximo de su esfuerzo (por eso menciona “*hace todo por alcanzarlo*”, lo cual incorpora, por otra parte, una idea específica de meta) debe estar puesto en el cumplimiento de esos objetivos determinados previamente. Ahora bien, en el segundo fragmento sostiene que existen diversas posibilidades de definir el concepto de calidad y aun así, da su propia definición. Esto implica un proceso de selección, segmentación que

en ocasiones aparece en los relatos. Por ejemplo, la separación entre lo académico y todo lo demás. Esta cuestión de separar el desempeño académico y el desarrollo emocional, social, artístico, etc. de los alumnos como tarea central de la escuela es algo que consideramos que podría retomarse en futuras investigaciones. Pensar, por ejemplo, por qué la escuela pasa a ser un espacio donde el aprendizaje académico es sólo una parte (y muchas veces no la de mayor importancia) sobre todo en este tipo de escuelas privadas cuyos directivos hemos entrevistado para esta investigación.

Por último, es interesante cómo esa misma segmentación de los objetivos y ese proceso de selección radica para el entrevistado en la mirada correcta sobre la calidad. Cuando menciona que “*querer abarcar todo*” no te hace una escuela de calidad, deja claro que estos objetivos van en desmedro de otros que no es posible alcanzar, mencionando así los límites del accionar de las escuelas. Esto también apareció en las entrevistas y se dio como razón principal el recurso finito de la disponibilidad de tiempo.

Observemos los fragmentos de la entrevista 2:

“(...) (hay que) buscar esa profundidad en el aprendizaje primero, resignificar un poco el concepto de lo que es la escuela hoy. Buscar la calidad hoy, pensando las verdaderas necesidades que tienen hoy nuestros estudiantes.”

“(...) generar oportunidades para todos los estudiantes para mí esa sería una escuela de calidad. (...) y bueno buscar alternativas y propuestas que estén al nivel de las necesidades actuales.”

Aquí se asocia el término calidad con satisfacer necesidades (cabe aclarar que la palabra “necesidad” es una de las que apareció en mayor cantidad de veces en el desgrabado de las 6 entrevistas). Plantea un “*resignificar lo que es la escuela hoy*” y por el discurso observamos que esto implica atender (verdaderas, menciona el texto) necesidades individuales que deben ser cubiertas por propuestas específicas pensadas por cada institución. Aquí se ve claramente la concepción subjetiva de la calidad (Bröckling, 2015), es decir, la calidad aquí aparece como el elemento que diferencia una institución de la otra, pero que busca al mismo tiempo atender necesidades concretas. En esta misma línea, observamos que cuando el directivo plantea “*generar oportunidades para todos*”

ese “todos” se vincula al hecho de poder atender las demandas individuales de los estudiantes que conforman determinada comunidad educativa a la que el entrevistado hace referencia. Esta práctica encontraría sus límites rápidamente si pensáramos la escuela como espacio democratizante teniendo en cuenta que esas necesidades están atravesadas por las diversas realidades sociales existentes. Por último, es interesante la idea de “(estar) *al nivel de las necesidades actuales*” dando cuenta de que hay un mercado que exige y que es responsabilidad de la escuela responder a esa demanda.

Veamos las definiciones planteadas en la entrevista 3:

“(sobre la definición de escuela de calidad) Lo que a mí más me cerró fue el valor agregado, el concepto de valor agregado en todos los sentidos de los alumnos. Qué progreso es el que todos han alcanzado y hasta qué punto han podido desempeñar su máximo potencial, sea 1 o 10, ¿entendés? (...)”

“(debe haber una) visión clara de lo que el colegio quiere (...) llevar adelante o hacer cumplir ciertos objetivos.”

“(...) uno de los objetivos que yo te comentaba es lograr que los alumnos desplieguen su propio potencial y que puedan cumplir con los desafíos que les plantea el colegio.”

Podemos observar, entonces que se repite esta asociación del concepto de calidad vinculado al establecimiento de objetivos concretos establecidos por la institución y, nuevamente la idea de “*llevar adelante o hacer cumplir ciertos objetivos*”. Aquí observamos cómo la tarea del director es una tarea gerencial en esto de “*hacer cumplir*” tomando un rol burocrático de cadena de mandos de estructura empresarial o de estructura estatal también. También puede observarse la mirada hacia al alumno como a quien hay que asegurarle el desempeño de “*su máximo potencial*” caracterizado como individual; y al mismo tiempo la escuela es responsable de plantear “*desafíos*”, un concepto clásico de la carrera profesional dentro del ámbito empresarial.

Seguimos, entonces, con los fragmentos de la entrevista 4:

“(...) la calidad en la educación es lo que debe redefinirse antes de ver cómo se define la escuela de calidad, porque eso es lo que está en juego hoy: ¿Qué es calidad educativa? Entonces, a diferencia quizás de otras industrias o de

otras áreas donde la definición de calidad puede estar medida objetivamente en función de margen de ganancia, productividad segmento de mercado, etcétera, la calidad en educación está en flujo constante, está en permanente redefinición y hoy más que nunca. Parto diciéndote calidad en educación es poder generar una escuela que le dé a cada alumno que concurre a esa escuela la posibilidad de ser lo máximo que pueda ser y desarrollarse al máximo de su potencial.”

En este fragmento se posiciona a la educación como una industria, es decir, discursivamente se puede afirmar entonces que en la percepción del entrevistado produce un bien de consumo. Pero al mismo tiempo compara que la calidad no puede ser medida objetivamente, esto, discursivamente difiere de lo que se venía planteando, aunque vuelve a caer en la terminología empresarial al mencionar a la educación de calidad como un elemento que se encuentra en “*flujo constante*”. Retoma las ideas del máximo potencial, reforzando la idea de la calidad educativa como aquella que atiende necesidades individuales y que de eso depende la formación del *ser* del alumno. Al igual que en la entrevista número 3, menciona la necesidad de la redefinición del concepto de calidad, con lo cual podemos observar cómo ya hay un discurso fuertemente instalado en educación sobre calidad y la complejidad de su definición, como planteamos previamente de la mano de los intelectuales que han abordado la problemática.

Pasamos a los planteos de la entrevista 5:

“(…) vos querés medir cómo lo hace y entraste al aula cada tanto, pero no podés verlo todo el tiempo y el producto, para ponerlo en término de poder compararlo con otra empresa, el producto depende muchísimo de eso que está ahí en el medio que es el estudiante (...).

“Primero definamos calidad, qué es lo que estoy buscando, ¿no es cierto? Y creo que ahí hay varios modelos de escuela, digamos, con distintos parámetros de éxito (...).”

En la entrevista 5, se menciona la idea de la medición de la calidad y establece a la educación como producto. Aquí observamos discursivamente la racionalidad empresarial que se transluce inclusive al planteo del entrevistado acerca de las limitaciones de esa

medición. De hecho, la razón que expone es que es difícil medir el valor del producto porque está mediado por una relación social. Es interesante cómo al mencionar el término producto aclara que lo hace “*para ponerlo en término de poder compararlo con otra empresa*”, lo cual discursivamente es muy rico porque demuestra un aparente rechazo del lenguaje empresarial, pero al utilizar la expresión “*otra empresa*”, en el lenguaje está definiendo a la escuela como una empresa, retomando así la idea que sostuvimos previamente sobre la construcción neoliberal de un nuevo sentido común que aparece en el discurso educativo (Gentili, 1994).

Y, por último, los fragmentos de la entrevista 6:

“La respuesta correcta es que una escuela de calidad es aquella que sabe qué quiere lograr. Eso es una buena escuela de calidad. Y conoce los objetivos que debe perseguir y los objetivos que debe establecerse para sí misma (...)”

“¿Por qué fui elegido? Pienso que probablemente porque tuve una clara visión acerca de lo que considero que una escuela de calidad debe ser.”

Acá es llamativo que, a diferencia del resto de los entrevistados, éste define a la calidad como respuesta correcta, es decir, como si existiese una sola forma de definir calidad educativa, que en este caso la vincula (como lo han hecho previamente el resto de los entrevistados) a objetivos concretos que el directivo, en su rol gerencial, debe perseguir. Esto lo podemos observar claramente cuando el entrevistado menciona que fue elegido para su cargo de gestión por poseer una visión clara “*de lo que considero que una escuela de calidad debe ser*”. En esta expresión “*debe ser*”, se muestra cómo son los equipos de gestión los que deben hacer que eso suceda.

Es muy importante considerar esto de la necesidad, porque lo que se puede observar en los discursos de los directivos es lo que Gentili (1994) llamaba la Nueva retórica conservadora. Vemos cómo esas “*necesidades actuales*” y esa “*redefinición de la calidad educativa*” muestran al mercado como garante del progreso de la sociedad, es decir, independientemente de satisfacer las necesidades individuales de cada alumno (que suena tan adecuado discursivamente), al mismo tiempo muestra que hay un mercado que pide determinado sujeto o relación social de producción y una escuela que trabaja en pos de

ofrecer ese servicio. Como plantea Gentili (1994), esto naturaliza este nuevo sentido común en el discurso educativo. Y, con respecto al concepto de calidad, el autor también menciona que este concepto facilita este mecanismo porque se percibe como algo medible que responde a una clara racionalidad empresarial, por ello es que, frente a la pregunta sobre escuelas de calidad, las respuestas en general incluyen mediciones de objetivos y resultados, como pudimos observar en los fragmentos trabajados previamente.

La emergencia del discurso gerencial

Otro de los conceptos clave que trabaja Gentili (1994) es la transposición semántica, vinculado a la utilización de conceptos que vienen del *management* o del ámbito empresarial en general en educación, como una de las tendencias que expone el discurso neoliberal instalado.

Observemos los siguientes fragmentos de la entrevista 2:

“(…) cuando trabajábamos todo lo que es el “design thinking” que hablaban del usuario, fijate que ese modelo se aplica a todo... (inclusive) a otras organizaciones, pensar en las necesidades del usuario (...).”

“(…) la palabra usuario ellas lo empleaban, porque es como un patrón, ¿no? entonces la verdad es que no sé hoy realmente si hay demasiada diferencia... (respecto a gestionar una escuela u otro tipo de organización).”

“(…) qué propuesta digamos necesitan hoy nuestros estudiantes.”

“(…) en este momento muchas escuelas están sufriendo un proceso de transformación pedagógica importantísimo y bueno y no todos (en referencia a los docentes) tienen esa capacidad de adaptarse rápidamente. (...) hay que trabajar sobre aquellos más duros más rígidos. (...) pero las necesidades son otras?”

Aquí observamos este vínculo de poder entre práctica y discursos que planteaban Gorostiaga y Pini (2004) al observar que se naturaliza la concepción del alumno como *usuario*, y el entrevistado expone claramente que no hay diferencia entre la escuela y otro tipo de organizaciones. También vemos cómo el entrevistado acepta utilizar la palabra “usuario” por las condiciones contextuales (Van Dijk, 2016). Es decir, hay una cita de

autoridad para ese directivo que utilizó dicha palabra (porque la palabra fue utilizada por alguien que dictó un taller sobre educación) y, por tanto, aunque el directivo se cuestione internamente su uso, se anima a utilizarla. Se explica entonces que la escuela está sufriendo un proceso de transformación pedagógica y que *“hay que trabajar sobre aquellos (docentes) más duros”*, es decir, aquellos que no logran amoldarse a la propuesta que define que las escuelas de calidad son aquellas que responden a las necesidades del mercado. Y en este *“hay que trabajar”* aparece el rol gerencial del directivo, como parte constitutiva de su tarea el hacer que dicho discurso encarne en la práctica en el equipo docente (o como muchos mencionan en las entrevistas, el *staff*). Aquí puede observarse cómo sabiendo que son los docentes los que controlan el discurso educacional, concebidos desde este análisis como elites simbólicas (Van Dijk, 2016), hay que *colonizarlos* discursivamente para que sean fuente de reproducción discursiva.

Por último, se considera interesante remarcar que el entrevistado define el uso del término usuario como un *“patrón”*, es decir como un molde a seguir, desconociendo el carácter ideológico que implica su uso en el contexto educativo. Aquí es donde se observa la naturalización en el uso del lenguaje empresarial y la colonización simbólica del discurso educativo por el discurso económico de la que hablaba Mónica Pini (2009).

Algunos de estos elementos los observamos en la entrevista 4:

“(…) Es decir, en general la mayoría de los colegios están tratando de cambiar su propuesta y su producto (…)”

En donde el entrevistado menciona su propuesta educativa como un producto, es decir, un elemento que se vende y en ese cambio que plantea respecto al servicio educativo, podemos afirmar, teniendo en cuenta todo lo que hemos estado analizando, busca atender necesidades del mercado. Esta idea fue trabajada por Molina Ríos (2016) cuando argumentaba que la educación se concibe como parte constitutiva de la productividad.

En los fragmentos de las entrevistas 5 y 6 podemos observar cuestiones centrales respecto al lenguaje sobre lo medible y cuantificable:

Entrevista 5: “(…) escuelas inglesas digamos de este estilo comparten una especie de decálogo de objetivos, y de acercamientos a la educación por los cuales se los va a medir (…) y finalmente también un aspecto económico para

medir el éxito también cuántos me eligen como escuela que no es menor, en este tipo de escuelas es un factor. ¿Cómo defino una escuela de calidad entonces? Eso es un estilo (...).”

Entrevista 6: “(...) ahora si nos enfocamos más en el cambio, medir nuestro éxito, queremos mantener los logros académicos, pero queremos también asegurar que los chicos estén listos para la vida y que al mismo tiempo estén listos para generar un buen impacto (...).”

Aquí se asocia calidad educativa con la idea de una oferta que se presta en el mercado y que pueda sostener una demanda, de eso dependerá el éxito del servicio educativo. También aparece asociado el término “éxito” a la posibilidad de establecer una medición de resultados, que en la entrevista 6 el entrevistado aclara que no puede circunscribirse al rendimiento académico, sino que es vital formar alumnos *“listos para generar un buen impacto”*. Esto es lo que planteaba Diez Gutiérrez (2020) sobre la sobrevaloración de lo medible y cuantificable, que se encuentra en los orígenes de la gestión privada, principalmente.

En esta mirada positiva, en términos de cumplimiento de resultados asociado al ámbito privado, aparecen las críticas hacia el ámbito público o la gestión pública, más específicamente, veamos este fragmento de la entrevista 1:

“En una escuela los cambios son más lentos que (en) una empresa... en una empresa hay resistencia al cambio, en una escuela hay resistencia al cambio, pasa que los cambios que se pueden dar en otro tipo organizaciones son más lentos. Yo me imagino que incluso en una organización gubernamental del Estado posiblemente sean incluso más lentos los cambios. No es lo mismo una escuela privada que una escuela pública. En ese aspecto, por ejemplo, en la escuela pública, los cambios son muchísimos más lentos porque viene todo de arriba, es un aparato, una estructura enorme. La escuela privada, si bien en Argentina depende de la currícula y demás, es cómo que es más propia.”

Aquí observamos cómo el entrevistado asocia desde lo discursivo a la gestión del cambio como necesidad, a la resistencia que se plantea en las escuelas frente a la idea en sí del

cambio y presenta al ámbito de las escuelas de gestión pública como espacios en donde la burocracia limita la posibilidad de transformación o al menos la demora. Aquí se puede identificar lo que planteaba Agudo (2014), otro de los autores trabajados en la investigación, de la aceptación por parte de la opinión pública del discurso de la eficiencia en relación a la educación y las escuelas. Este uso, podemos encontrarlo también en los siguientes fragmentos de las entrevistas 3 y 4:

Entrevista 3: “(...) la eficiencia también sería lograr un buen ambiente de aprendizaje...las condiciones para que los chicos se sientan cómodos (...) la eficiencia sería poder asegurar el cumplimiento de buenos aprendizajes en todos los alumnos.”

Entrevista 4: “(...) definiendo eficiencia como la capacidad de generar esta escuela de calidad (...)”

En ambas entrevistas, la eficiencia se asocia a la calidad educativa y al cumplimiento de objetivos específicos. También se puede observar cómo es tarea del directivo “poder asegurar” o “generar” esta escuela de calidad en un evidente fomento del gerencialismo, fenómeno que planteaba en su trabajo Diez Gutiérrez (2020). Esto se observa cuando se asocia que las escuelas de calidad son aquellas que son gestionadas por directivos que combinan liderazgo con gerencialismo (Cuesta Moreno y Moreno Mosquera, 2021) y consiguen así que sus escuelas funcionen de manera eficiente. En esta misma línea, es de gran utilidad para la investigación educativa ver plasmado en un ejemplo concreto algo que han mencionado Pini y Gorostiaga (2004) respecto a esta construcción discursiva sobre la eficiencia.

Otros elementos valiosos de ser analizados aparecen en los siguientes fragmentos de la entrevista 5:

“(...) hablar de calidad, definir tu egresado, así como quiero que sea mi egresado, mí egresado o mi egresada. Y cómo quiero que sea en cuanto a recursos que tenga que le permitan seguir quizás en ese estilo de vida ¿sí?”

“(...) la escuela de calidad en esencia lo que tiene que hacer es probar la mayor cantidad de oportunidades de acceso al conocimiento. (...) No necesariamente profundizar en todo ¿no? Porque uno tiene que elegir, y ahí

está el recorte que hace un tipo de escuela u otro tipo de escuela, ¿no? Pero sí creo que debemos mostrar los posibles caminos que puedan tener, capaz justamente ya sea el grupo cultural o socioeconómico en el que está el alumno que tenés, él se va a restringir a determinado rango de ofertas. Por las motivaciones de la familia digamos también se va a restringir otro tipo de oferta, pero dentro de cada una de ellas está bueno mostrar muchas cosas (...).”

El entrevistado menciona dos cuestiones fundamentales: la calidad educativa asociada a que el alumno obtenga recursos que le permita “*seguir en ese estilo de vida*”. Además, asocia la oferta educativa que puede ofrecerse desde la institución a una condición de clase. Si analizamos el planteo del entrevistado, se puede decir que la calidad educativa, desde esta óptica, reproduce relaciones sociales de producción. En esta línea, siguiendo la investigación de Di Pietro (2003) esta propuesta de trayectos educativos diferenciados supone la aceptación de la desigualdad, por ende, su naturalización y esto equivale entonces a legitimar dicha desigualdad.

Otra idea que aparece respecto a la escuela de calidad, es lo que Fernández y Monarca (2018) mencionaban como el pasaje de la metáfora de la fábrica a la metáfora de la empresa, como podemos observar en el siguiente fragmento de la entrevista 2:

“Cómo podrías gestionar o liderar... podrías liderar en otro en otro tipo de empresa. Por supuesto hay empresas similares en donde aparecen las personas ¿no? Acá trabajamos en una escuela, es una organización netamente humana...todo es humano.”

Define a la gestión de las escuelas como a un liderazgo que puede darse en “*otro tipo de empresa*”, discursivamente afirmando que concibe a la escuela como una empresa, y sostiene esta idea al utilizar el concepto del recurso humano. A diferencia de lo que se plantea en los fragmentos siguientes de la entrevista 6:

“(...) y además pienso que una de las diferencias centrales entre la escuela y la mayoría de las organizaciones es que el resultado de éstas es la ganancia.”

“(...) ninguno de ellos son clientes, pienso que es un error verlos como clientes. Pienso que vos (como líder) estás liderando una comunidad, que

comparte los mismos objetivos, obteniendo los mejores resultados para los chicos, (...) es un poco subjetivo definir cuáles son los resultados que debe conseguir un joven.”

“Mi opinión con respecto a formar comunidades de aprendizaje, pienso que debe ser creando, formando tu capital profesional (...)”

“No pienso que sean consumidores o usuarios de un servicio (con respecto a las familias), son compañeros de aprendizaje en una escuela de calidad (...) Y eso se torna complicado en las escuelas de gestión privada porque ellos pagan y esperan ser tratados como clientes, piensan: “estoy pagando por este servicio, prestame el servicio que yo quiera” (...).”

En estos fragmentos podemos definir que el entrevistado no acuerda en concebir a la escuela como una empresa, en describir a los alumnos y sus familias como consumidores de un servicio y demuestra la complejidad que implica desarticular este discurso en las escuelas de gestión privada. Para referirse a las familias, las caracteriza como parte de la comunidad de aprendizaje (*“son compañeros de aprendizaje en una escuela de calidad”*) que tienen objetivos comunes con el resto de la comunidad. Ahora bien, discursivamente cuando se refiere a *“la comunidad de aprendizaje”* considera que puede lograrse formando *“capital profesional”* en referencia al equipo docente. Es decir, en su discurso aparece la expresión *“capital profesional”*, concepto asociado al lenguaje empresarial y quizás alejado del discurso históricamente asociado al ámbito educativo. Como planteaba Sánchez (2014), podríamos llegar a considerar que, en el discurso instituido de este entrevistado cuando se refiere al cuerpo docente, hay más elementos del discurso administrativo que del discurso pedagógico.

A partir del análisis del concepto calidad educativa o escuelas de calidad podemos concluir que discursivamente todos los entrevistados sostienen que debe definirse primero qué es considerado calidad. En esa definición todos coinciden con la necesidad de establecer objetivos concretos para la obtención de resultados medibles y cuantificables. También acuerdan que la oferta de calidad educativa que debe ofrecerse debe ajustarse a las necesidades actuales. Además, mencionan que la oferta educativa a ofrecer debe contemplar la realidad social en la cual está inserta la comunidad educativa, trayendo como resultado lo que Lafiosca planteaba (2009) como aquellas lógicas que

mantienen la desigualdad, ya que estamos hablando de un sector socio-económico acotado que puede acceder a este tipo de escuelas de gestión privada gestionadas por los entrevistados. En este discurso común entre los entrevistados sobre la escuela de calidad, puede verse entonces la concepción de la educación como un mercado donde ofrecer una oferta educativa. Podemos analizar que quizás esto se deba principalmente a que en este tipo de escuelas la educación es considerada desde un principio un bien de consumo.

El concepto calidad en educación aparece permanentemente (aunque no necesariamente con un significado claro, sino que las interpretaciones son diversas) y son los equipos directivos quienes reproducen discursivamente dicho concepto. Esto trae como resultado un impacto y una acción directa sobre los receptores y, por tanto, sobre las prácticas sociales: “Cerrar el círculo del discurso-poder significa, finalmente, que aquellos grupos que controlan el discurso más influyente tienen, a su vez, más oportunidades de controlar de manera indirecta las mentes y las acciones de otros (Van Dijk, 2016, p. 208).”

CAPÍTULO VII: La crisis de la alianza escuela-familia

La tercera categoría de la 3° Fase- *Marco explicativo* (De Andrés Pizarro, 2000) fue el concepto alianza escuela-familia, que analiza el vínculo entre las familias y la escuela. Este concepto fue la segunda categoría emergente que se obtuvo como resultado de las entrevistas. Esta relación central entre familias y escuela no sólo apareció mencionada en aquellas preguntas que tenían conexión directa con la temática, sino también en muchas otras que abordaban otros temas sobre los equipos de gestión en las instituciones. Lo que se observa inicialmente es una crisis en el vínculo entre escuela y familia y un reordenamiento de esta relación, siguiendo una lógica de prestador del servicio educativo-consumidor o cliente. Intentaremos explicar brevemente las razones de este cambio en términos históricos.

Desde los orígenes de la escuela moderna, la alianza escuela-familia fue necesaria para que la educación formal fuera posible. Esta alianza estaba caracterizada por la delegación de la educación del niño de la familia hacia la escuela; y estaba basada fundamentalmente en la concepción de la escuela como centro del saber, no sólo desde los contenidos a aprender, sino también como formador de valores y normas sociales. La crisis de la alianza escuela-familia se puede identificar en la segunda mitad del siglo XX, cuando se produce la crisis del Estado-Nación. Como plantean Carriego y Narodowski (2006), cuando el Estado deja de actuar como garante de dicha alianza, la relación que se establece entre padres y alumnos toma un carácter de una relación mercantil, sin intermediarios. Esto se explica considerando la crisis de los años 1960-1970 en relación al financiamiento educativo debida a que el ideal pansófico¹⁶ se presenta imposible, ya que la demanda de educación puede considerarse casi infinita y el Estado cuenta con recursos limitados para poder afrontarla. Es aquí donde la educación privada aparece con mucha fuerza, atendiendo las necesidades de este sistema educativo en crecimiento y como resultado directo de la pérdida de legitimidad del Estado en sí, no sólo en materia educativa.

Se produce entonces el fin del monopolio estatal del aprendizaje y la oferta de educación privada presenta nuevas posibilidades, ya que atiende a las nuevas demandas que la

¹⁶ Ideal pansófico se refiere a la utopía de Comenio (1592-1670, considerado el padre de la didáctica.) de que todos los hombres tienen el mismo acceso al saber, basado en la idea de que la escuela puede “enseñar todo a todos”.

sociedad manifiesta; la educación se presenta, así, como “razón de mercado”. Sumado a esto, desaparece también el monopolio escolar del aprendizaje, ya que surgen otros ámbitos de aprendizaje, tales como la televisión o internet que inclusive a veces brindan contenido más legítimo socialmente para determinados públicos, además de una creciente tendencia hacia la valoración en exceso del contenido disponible y de acceso directo, sin intermediarios. Se produce entonces una deslegitimación del formato moderno de educación y eso conlleva a una reestructuración del contrato establecido entre la escuela y la familia. Así, la alianza escuela-familia tradicional se rompe y se establece una nueva que implica una actualizada distribución de tareas de la escuela y de la familia donde los límites distan de ser claros respecto a aquellos establecidos en el marco de la escuela moderna. La escuela, así, experimenta/sufre un nuevo sometimiento a la lógica de mercado: las familias se convierten en usuarias/consumidoras de un servicio y las instituciones escolares deben presentar ofertas tentadoras para ser elegidas dentro de ese mercado. Esto impacta de manera directa en la gestión de las instituciones que deben, entre otras tareas, mantener satisfechos a estos clientes que son las familias.

Para analizar estas transformaciones debemos considerar el concepto desarrollado por la antropóloga Margaret Mead (1997) de diferenciación entre cultura posfigurativa como aquella en donde los niños aprenden de sus mayores; y cultura prefigurativa donde la relación se invierte, son los adultos quienes aprenden de los niños. La escuela hoy se presenta como una institución posfigurativa funcionando en una realidad claramente prefigurativa, es allí donde se presenta la dificultad mayor o la falta de respuestas ad hoc que presenta la escuela actual en virtud de este nuevo mundo que se presenta.

La negociación entre los actores (padres-alumnos-maestros) parecería ser la clave en la nueva dinámica de la alianza escuela-familia. El problema que se presenta es que se puede ver que el concepto de negociación es una negación de la educación porque rompe con la relación de asimetría que históricamente se había establecido entre alumnos y docentes. Este cambio, genera una reconfiguración absoluta de la relación entre padres-docentes y alumnos.

Esta propuesta de *clientelización* en el ámbito educativo se centra sobre todo en la efectividad de la propuesta en relación a satisfacer o no la demanda del padre o alumno considerado ahora un cliente, por eso se habla de una educación customizada: “La

escucha de la demanda familiar y la satisfacción de las expectativas de los padres y madres son los garantes de la nueva alianza entre la escuela y la familia” (Narodowski, 2006, p. 20).

Es importante considerar el impacto que tiene el permanente cuestionamiento a los docentes en su reconocimiento como profesionales: la legitimidad de origen que supieron tener como expertos ha sido convertida ahora en una legitimidad de ejercicio:

La crisis de la alianza entre la escuela y la familia encierra a los docentes en una triangulación conformada por el escaso valor que parecen asignar los padres y madres a su tarea, por la propia valoración a los esfuerzos que comprometen en el esfuerzo de legitimación cotidiana y por la intensificación de las exigencias de la institución que intenta responder a demandas diversas. (Carriego y Narodowski, 2006, p. 17)

Cabe concluir entonces que la demanda actual lejos está de esa escuela moderna homogeneizadora, sino que apunta a una demanda de la diversidad. La demanda de las familias y la satisfacción de sus expectativas son las únicas garantías de la nueva alianza escuela-familia. Es posible afirmar que el contrato entre la escuela y las familias se construye en la actualidad sobre bases nuevas, y que fundamentalmente es la legitimidad del docente la que se encuentra en permanente cuestionamiento. El docente debe justificar y demostrar sus habilidades como tal para brindarles confianza a los padres; confianza que supo ser aceptada como natural y que hoy es trabajo del docente construir día a día. Esto aplica de igual manera al vínculo con los directivos y la consideración que deben tener éstos al momento de gestionar sus instituciones. Esto podremos verlo claramente a continuación, en el análisis de sus discursos.

Veamos cómo se vislumbra esta reconfiguración de la alianza escuela-familia en los fragmentos de las entrevistas realizadas, continuando así con la 4° Fase: *Validación del marco* (De Andrés Pizarro, 2000).

Fragmentos de la entrevista 1:

“(...) otra (diferencia es que) el tornillo tiene las mismas medidas, el alumno no, las familias no. Entonces el director de una escuela está trabajando con

algo que va cambiando constantemente, día a día. Y de acuerdo a la situación incluso dentro de una misma familia, un mismo alumno las necesidades o lo que uno tiene que hacer frente a las distintas instancias, cambia de acuerdo al contexto de ese día, entonces requiere un poder de adaptación (...)”

“Tiene que ser un vínculo de confianza. No en el sentido de que confío como familia que lo que está haciendo la escuela está bien, sino de que tengo la seguridad de que yo puedo acercarme a la escuela y plantear mis dificultades como familia y entender lo que está haciendo la escuela. Eso es lo mejor que puede pasar en el vínculo con una familia: que tengan confianza de que la escuela está haciendo las cosas bien. Que tengan la confianza que también la escuela está abierta a escucharlos. Y entender por lo que están pasando y qué es lo que necesitan expresar a la escuela porque eso mostraría que la escuela está abierta a aprender. En una escuela que no está abierta a aprender es cómo qué es irónico, desde mi mirada.”

“La gran dificultad con las familias es que tienen una mirada muy individualista y sobre todo las que tienen conflictos (...). Es complejo el diálogo con esas familias, es complejo llegar a un equilibrio, a un entendimiento y complejo que entiendan cómo funciona la escuela y hasta dónde tiene que llegar una escuela o hasta dónde tiene que llegar el docente. De vuelta, las estrategias deben ser mucho diálogo, mucha paciencia, mucha empatía y bueno es difícil, ¿no?”

Si observamos los 3 fragmentos previamente mencionados el vínculo entre escuela-familia figura mediado por la confianza. Lo más interesante es que el entrevistado plantea que esa confianza de las familias no debe estar puesta en acompañar la propuesta de la escuela para el alumno, sino en asegurar que, de no estar de acuerdo con dicha propuesta, la confianza se vea en el hecho de poder acercarse a la institución a plantear su parecer. Discursivamente es completamente diferente, porque instala a las familias en un lugar de contratación de un servicio que quita autoridad a la escuela y dota de poder a las familias (Carriego y Narodowski, 2006). En esta misma línea, el entrevistado menciona, con connotación positiva que esta escucha convierte a la escuela en una institución que aprende, y menciona a las familias como las encargadas de indicar cuáles

son esas cuestiones que el colegio debe aprender. Esto demuestra desde las representaciones una pérdida de legitimidad de la escuela, con su consecuente pérdida de autoridad, la cual había sido históricamente delegada hacia ella por parte de las familias.

Otro elemento que menciona el entrevistado es la necesidad de adaptación de las escuelas a las demandas individuales de cada familia, esta cuestión de la necesidad (mencionada en el capítulo sobre calidad en este trabajo) ubica al colegio en un rol de satisfacer la demanda de cada consumidor, es decir, cada uno de los alumnos de la comunidad educativa. Como plantean Carriego y Narodowski (2006), la escuela ahora debe adaptarse a la familia y por eso se habla de una *customización* de la oferta educativa por parte de las instituciones, todas categorías que vienen del ámbito empresarial. Esto se observa claramente naturalizado en el lenguaje empleado por los directivos y el lenguaje instituido cobra elementos gerenciales, tales como la apertura a la escucha, el uso del concepto de empatía, el diálogo, y la exposición de las escuelas de gestión privada a una especie de encuesta de calidad permanente por parte de las familias.

Fragmentos de la entrevista 2:

*“Pero si hay personas, hay niños, que son los jóvenes... que son digamos el objeto sobre el cual trabajamos. Después estamos las personas que trabajamos con estos niños que son los docentes. Y vos fijate que cuando hicimos el curso de *** (menciona un curso de innovación en educación) cuando trabajábamos todo lo que es el “design thinking” que hablaban del usuario... Fijate que ese modelo se aplica a todo... a otras organizaciones ¿no? Pensar en las necesidades del usuario, de cómo ir construyendo, trabajando a través de ese proceso. Sobre quién recae lo que uno digamos va diseñando o trabajando y justamente digamos que nos chocaba tanto la palabra usuario y sin embargo ellas lo empleaban. Porque es como un patrón. Entonces la verdad es que no sé hoy realmente si hay demasiada diferencia... (con respecto a las diferencias entre la escuela y una empresa)”*

“Yo creo que es complejo sin duda... (...) entonces vos ya sabés que tenés un tipo de familia o de usuario por decirlo de una manera un poco neutra, qué va a responder, que sabés exactamente digamos por qué está en tu escuela. Cuando la escuela es mucho más diversa, lo que nos pasa a nosotros donde

la verdad que te encontrarás con qué hay diferentes necesidades, o diferentes como demandas (...)”

“(...) y me parece que ese vínculo hoy más que nunca hay que abrir (la escuela) a las familias. Está visión de la escuela donde la familia no entraba, acompañaba su hijo a la puerta y de la puerta para afuera era la familia y el alumno, y de la puerta para dentro del alumno y la escuela. Eso hoy ya a nivel mundial no existe más. En estas escuelas además muy innovadoras realmente el pilar de la familia es fundamental, el trabajo con las familias es fundamental, por eso es fundamental el tema de la comunicación.”

“(...) atendemos permanentemente a las familias. Esto aplica tanto a los docentes, como a las familias, como a los chicos. Si hay una demanda y hay una necesidad si hay alguien que está pidiendo: “Necesito que me lo expliquen, estoy mal, estoy angustiado porque bueno porque la verdad no entiendo lo que está pasando”, debemos atenderlo. Creo que uno no puede dar una respuesta tardía, uno tiene que trabajar. Más allá de que eso insume muchísimo tiempo y a veces uno dice “bueno podría estar planificando o armando cosas ayudando con los proyectos..., impulsando” la verdad, hay que dedicarle mucho tiempo a la comunicación. Y mucho tiempo y tiempo de calidad y ese tiempo de calidad, el otro día tuvimos una reunión con tres familias de más de una hora y media, escuchando demandas y proponiendo un trabajo en conjunto ¿no? (...)”

(...) Entonces si vienen tres familias para decirte que los chicos no están aprendiendo, uno tiene que escuchar por qué te dicen que no están aprendiendo (...) Pero eso hay que después investigarlo y contraponerlo con evidencias. Entonces ahí uno después puede ir con una devolución diciendo: “si, no están aprendiendo como antes, están aprendiendo de otra manera”. Porque fue un cambio de rumbo que fue muy comunicado, que tenemos que seguir comunicándolo, pero no es que no están aprendiendo. Hay una nueva forma de aprender que quizás sea difícil de atravesar ese proceso (...)

En los fragmentos de la entrevista 2. se utilizan los términos “usuario”, y “objeto” para referirse a los alumnos y familias y alumnos, respectivamente. Inclusive, el entrevistado

utiliza estos términos para precisar que no encuentra diferencia en la forma de gestionar las escuelas en comparación con otro tipo de organizaciones. Identifica como elemento común central la satisfacción de la demanda, ubicando a la escuela como una institución que debe adaptarse para ganar su lugar de mercancía necesaria y deseada, dando de esta manera respuesta a la heterogeneidad de dicha demanda (Carriego y Narodowski, 2006). Así, la educación se muestra como un bien de consumo, redefiniendo los sentidos de la educación (Pini, 2010).

Otra idea que es interesante discursivamente es la identificación de la escuela innovadora como aquella que incluye a las familias dentro de la escuela. En el texto hay una crítica bien clara por parte del entrevistado hacia la escuela moderna donde la alianza escuela-familia se basaba en una delegación del poder y en la cual la escuela (y específicamente el docente) ganaba su legitimidad por la acción escolar de distribuir conocimientos por medio de una tecnología propia (Carriego y Narodowski, 2006). El entrevistado menciona que esa escuela “*hoy ya a nivel mundial no existe más*”, es decir la intervención de la familia en la escuela para el entrevistado se convirtió en una acción naturalizada (Foucault, 1980 en Van Dijk, 2016). Por ello, define al diálogo como el mecanismo necesario para el sostén de esta *nueva* alianza. Siguiendo en esta línea, el directivo plantea que esto no sucede naturalmente, sino que es tarea del equipo directivo justificar y explicar cómo trabaja la escuela, lo cual podemos vincularlo con lo que mencionamos previamente respecto a estos controles de calidad permanentes por parte de las familias. Este fomento del gerencialismo (Diez Gutiérrez, 2020) el entrevistado lo plantea cuando dice que son los directores los encargados de demostrar frente a los padres que los alumnos están trabajando, y deben hacerlo a través del muestreo de evidencias concretas. Aquí observamos entonces cómo aparece nuevamente la sobrevaloración de lo medible y cuantificable, que responde a una lógica de mercado. Se observa en el discurso del entrevistado una búsqueda permanente de la satisfacción de las expectativas de los padres, bajo una lógica de permanente negociación (Carriego y Narodowski, 2006).

Fragmentos de la entrevista 3:

“(…) Entonces yo asumo que seguro hay también empresas de servicios que también están con puro recurso humano, la complejidad de un colegio es que uno maneja lo máspreciado de los padres. Entonces ahí muchas veces lo

racional deja de ser la norma y te encontrás con emocionalidades en carne viva. En ese sentido, en esa gran diferencia, tenés que ser especialmente humano, especialmente empático y especialmente ultra cuidadoso porque estás manejando lo más valorado de otras personas que son sus hijos.”

“(…) Entonces ese vínculo con la comunidad del que vos me hablás, tiene que estar claramente basado en una visión clara de lo que el colegio quiera y eso no habla de inflexibilidad digamos ¿entendés? No, en absoluto, eso no es ser inflexible. Podemos hablar de los momentos, el timing en las formas de llevar adelante o hacer cumplir ciertos objetivos, podés charlarlo con los padres. También le podés decir a los padres “esto nunca va a pasar, en este colegio esto nunca va a pasar”. Entonces yo creo que el vínculo, el único vínculo válido es que vos tengas claro hacia dónde vas, que seas coherente frente a la comunidad.

“(…) Nadie nos da un librito y yo le digo tanto a los alumnos como a los docentes, y a las familias: “a mí lo único que me interesa es que vos en cada decisión que yo tomo, encuentres una coherencia con mis propios principios y valores y objetivos” (...) cuando hay una coherencia, a un papá le puede gustar más o menos la decisiones que tomarás y seguirá aceptando o no el paquete (...) digamos en ese sentido a veces de ser predecible como líder es bueno para los padres... Ya sabés lo que el director va hacer frente a esta situación. No me gusta, no me lo banco, entonces cambio a mi hijo de colegio.”

El vínculo que el entrevistado menciona en estos fragmentos es un vínculo basado en el concepto de coherencia y objetivos claros. Según plantea, la tarea del director como gerente es establecer objetivos definidos para esa escuela (o esa gestión en particular) que legitimen las decisiones que caractericen esa oferta educativa en particular. Frente al planteo de un cuestionamiento por parte de las familias, el entrevistado expone claramente la idea que los padres tienen la alternativa de no aceptar el “paquete” (término que utiliza para definir al servicio educativo) y pueden ir al mercado en busca de una oferta que se ajuste a sus intereses. Este planteo sobre los objetivos claros que se muestren hacia el consumidor, las familias, va de la mano con la construcción discursiva de la eficiencia

que hemos planteado previamente en nuestra investigación. Es lo que Agudo (2014) mencionaba como la aceptación por parte de la opinión pública del discurso de la eficiencia que va de la mano con la calidad, ambas mesurables y por tanto que responden a la racionalidad empresarial. La única salvedad que el entrevistado especifica es que *“la complejidad de un colegio es que uno maneja lo máspreciado de los padres entonces ahí muchas veces lo racional deja de ser la norma y te encontrás con emocionalidades en carne viva”*; es decir, los límites de la racionalidad se encuentran en la acción educativa, en la práctica misma, que es en sí una acción social que implica una interacción completamente distinta a la que podríamos observar en el ámbito empresarial.

Por último, vale la pena mencionar el reparo que tiene el entrevistado frente al uso del término “inflexible”, ya que discursivamente, la adaptabilidad y flexibilidad de las escuelas, así como la de sus equipos directivos (y su recurso humano en general), se han instalado dentro de la oferta educativa como uno de los elementos que convierten al servicio educativo en una mercancía necesaria y deseada, como mencionamos en análisis previos (Carriego y Narodowski, 2006). Son características que, de tenerlas, brindan a esa escuela una mayor competitividad dentro del mercado educativo.

Fragmentos de la entrevista 4:

“(…) Idealmente el vínculo debe ser lo más abierto y transparente posible entendiendo que en una escuela nunca debe esconder nada. No hay nada que se puede esconder, hay un límite siempre muy delgado entre la transparencia y la privacidad. Pero teniendo claro ese límite, la escuela debe ser un vínculo de total transparencia y de apertura, de poder mostrar todo lo que uno hace porque en definitiva los padres son los responsables del producto que uno produce.”

“(…) porque sabemos también que, en esta industria en particular, entre comillas, el cliente es muy demandante porque obviamente lo que está en juego es lo que más quiere. Entonces tiene una expectativa y una demanda, y un nivel de ansiedad y un nivel de emocionalidad que no se da cuando uno consume un producto, sea un auto, una lapicera, o un hotel. (…).”

“El mayor desafío con las familias es que en su rol de clientes que consumen el servicio que uno suministra, no quieren lo que uno quiere darle. Es decir, en general la mayoría de los colegios están tratando de cambiar su propuesta y su producto para un consumidor que todavía no sabe que lo quiere.”

“Como estrategia diría ponerle subtítulos a todo, es decir cuando uno hace un proyecto, un taller o lo que fuera, explicar a los padres todo lo que se pueda y a los chicos también para que no vayan a la casa diciendo “no hicimos nada” (...).”

En estos fragmentos, el entrevistado define a la educación que provee como el “producto” que la escuela produce, también la define como industria (es decir, implica que hay una producción de un bien específico) y define a las familias como clientes particularmente demandantes. Esta demanda y ansiedad que el entrevistado menciona por parte de las familias se explica a partir de que las escuelas trabajan con sus hijos: *“porque obviamente lo que está en juego es lo que más quiere...”*. Frente a estos desafíos, plantea como estrategia que la escuela se encargue de mostrar lo que produce y de ponerle *“subtítulos”* a la propuesta educativa que lleva adelante. Esto funciona como ejemplo claro de cómo se concibe al discurso como algo que influye en la construcción de modelos mentales (Van Dijk, 2016), el directivo considera necesario convencer discursivamente a los padres de que se está trabajando.

En esta misma línea, también puede observarse no sólo una colonización simbólica del discurso educativo por el discurso económico (Pini, 2009), sino la crisis del dispositivo (Carriego y Narodowski, 2006), es decir, ahora, la legitimidad del docente y de la escuela y su autoridad no es un derecho adquirido, sino que debe legitimarse en la acción cotidiana.

Por otra parte, es muy interesante el planteo del directivo respecto a *“que el servicio que la escuela suministra, (...) el consumidor aún no sabe que lo quiere”*. Discursivamente, en este fragmento se puede observar a las claras, que hay un mercado que propone y crea necesidades nuevas a un consumidor y que lleva estos discursos a las instituciones educativas. Esto provoca una fragilidad en la alianza escuela-familia (Carriego y Narodowski, 2006), ya que ésta se diluye en relaciones de equivalencia (hay una pérdida de la asimetría, elemento intrínseco de la escuela moderna) y la escuela debe buscar

permanentemente respuestas para mantener un espacio de reconocimiento. Por eso, vemos cómo los directivos hablan permanentemente del establecimiento de vínculos de confianza con las familias, asumiendo la fragilidad previamente mencionada.

Fragmentos de la entrevista 5:

“(...) Entonces tenés que contemplar que cumplan con su crecimiento académico, pero también personal, social, deportivo, artístico y abriendo un montón de opciones, ¿no? Y finalmente también un aspecto económico para medir el éxito, también cuántos me eligen ¿sí? Como escuela que no es menor, en este tipo de escuelas es un factor. (...)

“(...) Porque necesitan el “no” también, las familias en ese sentido muchas veces se comportan como adolescentes y se comportan como adolescentes frente a la presencia del “no”. ¿Qué quiero decir con esto? Frente al no ganás respeto. Tampoco vas a decir “no” todo el tiempo, ¿no es cierto? Hay un juicio, un criterio que creo que viene de la práctica, de hasta dónde uno puede decir “no”, porque en definitiva está el balance de que uno no quiere que se vayan todos (...). Pero lo que sí está clarísimo es que, si uno dice que sí a todo, volver para atrás es mucho más difícil. Si uno permite todas las cosas, si uno permite todas las sugerencias, uno permite todos los comentarios incluso si uno permite todos los comentarios se te arma muy mal clima. Con tantas injerencias, piensan que tienen el poder de absolutamente todo lo que sucede y si bien está la famosa frase “el sueldo te lo pago yo”, eso no significa que tenés el poder. Es decir, uno tiene que seguir manteniendo la línea editorial de la escuela. Porque el saber pedagógico y el saber del manejo de la escuela está de nuestro lado (...) Bueno ahí es donde se tensan un montón de las relaciones porque creo que se cae muy fácilmente en el “sí”, y lo entiendo, por una necesidad...hay que tener paciencia ¿no?”

“¿Desafíos? bueno lo que mencionábamos antes, la pretensión de que todo tiene que funcionar de la forma que yo lo planteo, porque yo estoy mandando a mis hijos al colegio y pago el colegio, eso existe (...)”

En estos fragmentos también aparece la preocupación por parte del entrevistado en su rol de gestión de satisfacer la demanda, que incluye no sólo aquella vinculada estrictamente a lo académico sino a otras esferas del alumno como puede ser lo social, por ejemplo. Es muy valioso para nuestra investigación cómo el entrevistado dice que la medición del éxito de una institución puede hacerse a través de cuán tentadora se presenta como oferta educativa dentro del mercado (cuando el entrevistado plantea la idea de “*cuántos me eligen*”). Esto genera una fuerte presión en los equipos directivos, que en su rol gerencial y en el marco de esta estructura empresarial, deben asegurarse de plantear propuestas del servicio educativo que sean tentadoras a las demandas del mercado educativo. Esto lo podemos vincular directamente a la complejidad que menciona el directivo respecto a cuánto permitir la participación de las familias en la dinámica de la escuela. Allí lo más interesante para analizar, es la mirada sobre el “no”: por un lado, el entrevistado plantea que puede ser una herramienta poderosa de conseguir el respeto de las familias, pero, al mismo tiempo, no se puede abusar de ese “no” por la posible pérdida de “clientes” que esto podría ocasionar en la institución. De este argumento, se desprenden dos conclusiones fundamentales: la legitimidad de la autoridad de la escuela frente a las familias no es una legitimidad dada (es decir en base a sus saberes) sino de ejercicio (Carriego y Narodowski, 2006) y, por otra parte, en esta lógica de la negociación (Carriego y Narodowski, 2006) la escuela se instala como razón de mercado, donde se establecen relaciones de equivalencia, simetría e intercambiabilidad. En esta línea, los equipos directivos deben contar con una formación gerencial que les permita abordar la gestión educativa desde esta óptica y aquí vemos cómo esto se traduce en sus discursos.

Por último, abordaremos los fragmentos de la entrevista 6:

“(…) En una escuela, tenés a tus compañeros, tenés a tus alumnos y luego están los padres, ninguno de ellos son clientes... Creo que está mal verlos como clientes (…)”

“No creo que sean consumidores o usuarios del servicio, son compañeros de aprendizaje, en una escuela de calidad, las familias son compañeros de aprendizaje. También son conscientes de sus responsabilidades y también son conscientes de que pueden tener un impacto en el colegio. Entonces, hay una comunicación y las familias de la escuela producen una asociación que

en conjunto es muy poderosa y existe un aprendizaje profundo y esto provoca mejores resultados en los chicos. Yo diría que es más una asociación. Y eso se complica bastante en las escuelas privadas porque pagan y esperan ser tratados como clientes, ya sabés “estoy pagando por este servicio, dame lo que quiero” y uno de los roles de los líderes es tratar de disfrazarlo.”

“Durante la pandemia, cuando las escuelas estaban cerradas, estaban frustrados (las familias) y en ese caso entiendo por qué aquí juega la idea de que eran consumidores o clientes, y querían el servicio por el que pagaron, no importa si estábamos literalmente sin posibilidad para darles lo que querían porque la escuela estaba cerrada.”

“(…) Tratamos de traerlos (a la escuela) como compañeros de aprendizaje. ¡Es un público duro!”

En esta última entrevista, aparece algo dentro del discurso que es distinto a lo planteado previamente en las otras entrevistas. En primera instancia, el entrevistado no acuerda con la idea de referirse a las familias como usuarias o consumidoras del servicio educativo. En su lugar, las define como *“compañeros de aprendizaje”*, como parte de una *“asociación”* en el marco de la comunidad educativa. Esto a primera vista parece un corrimiento en el uso del lenguaje de tipo empresarial, más allá de que podemos afirmar que en otros fragmentos de la entrevista sí ha hecho uso de terminologías *ad hoc* a la estructura de otro tipo de organizaciones. No obstante, el entrevistado menciona que las familias sí se autoperceben como clientes y explica que eso es muy complejo de trabajar (de hecho, los define como un *“público duro”*), lo interesante de esto es que el entrevistado lo define claramente como un problema específico de las escuelas de gestión privada, marcando una diferencia que al menos no se puso de forma tan explícita en el resto de las entrevistas.

También acuerda con otros de los entrevistados en que es tarea de la escuela, pero específicamente de los equipos directivos, esto de *“traer”* a las familias a la escuela como *“compañeros de aprendizajes”*, una suerte de estrategia de captación del cliente bajo sus propios términos, que ubica a los directores en un rol gerencial.

Como hemos visto, en los discursos de los equipos directivos de las escuelas de gestión privada entrevistados, la alianza escuela-familia dista completamente de la que fue establecida en la escuela moderna. Los discursos exponen la demanda de las familias basadas en exigencias de resultados inmediatos, un fuerte cortoplacismo y diversidad en la comprensión y en la propuesta. También se observa que la escuela sostiene su legitimidad y autoridad (así como la de los docentes) plenamente de ejercicio, basada en un vínculo de permanente negociación en donde el directivo se posiciona como garante de este tipo de funcionamiento institucional (Carriego y Narodowski, 2006). Ese poder histórico de la escuela, poder en términos de acceso a un recurso escaso (Van Dijk, 2016) es cuestionado por las familias y cambia entonces el vínculo entre ellos. Observando los discursos de los equipos de gestión de las escuelas analizadas, vemos como resultado una delegación del poder en base a esta nueva relación de contratación entre escuela y familia, que quita autoridad a la escuela y dota de poder a las familias. Este reflejo del cambio en lo discursivo demuestra “las formas o el alcance en el cual los cambios sociales aparecen en cambios en el discurso”¹⁷ (Fairclough, 2001, p. 1).

¹⁷ Traducción propia.

CONCLUSIONES

En esta investigación hemos abordado el discurso gerencial en los equipos directivos en escuelas de gestión privada. A través de una entrevista a directivos donde se abordaron temas como el concepto de liderazgo y su función asociada a la dirección escolar, la concepción e ideas sobre escuelas de calidad y el vínculo que se establece con las familias de su comunidad educativa, se pudo conocer, describir y analizar el discurso que construyen los directivos de dichas instituciones.

Previo al análisis, fue necesario abordar el universo de lo discursivo. La utilización de determinada terminología en educación, implica identificar que hay miradas específicas detrás de dicho uso. Encontramos, entonces, que hablar desde enfoques gerencialistas en educación es un fenómeno que ocurre desde la década de 1980 en adelante, no sólo en nuestro país sino a nivel global. Este cambio se ve influenciado directamente por la progresiva desaparición del Estado de bienestar y la conquista de la gestión privada de varias esferas previamente desconocidas para ella. Este enfoque en educación propone una nueva mirada de la gestión escolar, asociada a la gestión empresarial. Esta cercanía entre gestión de las escuelas y gestión de las empresas es algo que pudimos ver de alguna manera naturalizada en los discursos de los equipos directivos entrevistados. Por ejemplo, si bien en ciertas expresiones se pudo observar una cierta cautela en asociar a la escuela con una empresa por parte de los directores, en el recorrido de su discurso la asociación y semejanza se da de forma permanente y naturalizada. Es por ello que la conclusión más importante respecto a lo discursivo es que efectivamente podemos encontrar lenguaje con enfoque gerencial en la gestión escolar. Para poder llegar a dicha conclusión, fue necesario encontrar esos conceptos que dan cuenta de este enfoque, y ver cómo éstos se presentaban en el discurso de los directivos de las instituciones educativas.

Desde un inicio, esta investigación se enfocó en el concepto liderazgo. Para poder abordar el término, fue necesario considerar la complejidad y la múltiple interpretación que hay de dicha palabra. De hecho, en relación a la educación y sobre todo a la gestión educativa, podemos encontrar diversas definiciones y aplicaciones. A través de las entrevistas, encontramos que, cuando se pregunta sobre liderazgo a los directivos, se observa que lo vinculan con su tarea principal diaria que es la gestión del “recurso humano”. En líneas generales, queda poco espacio para lo pedagógico. Esto puede vincularse directamente

con lo planteado en la bibliografía sobre la “desterritorialización del discurso pedagógico por parte del discurso administrativo” (Sánchez, 2014, p. 45) como fenómeno de las nuevas gestiones escolares y que encuentran aquí su enclave en el propio discurso de los directores. Si bien en algunos casos mencionaron la experiencia y el conocimiento académico como elementos de valor para liderar equipos de trabajo, se observa una preocupación permanente por la satisfacción de las diversas demandas que presentan los distintos actores escolares. Quienes deben satisfacer esas demandas no son sólo ellos como equipos de conducción, sino que también es lo que ellos esperan de quienes eligen para conducir desde los mandos medios. En los discursos de los directores puede observarse que se plantean continuamente cómo mejorar la oferta del servicio educativo que ofrecen y cómo existe una constante preocupación porque las familias se encuentren satisfechas con lo que se les ofrece. Son varias las oportunidades en donde el discurso de los directores sostiene, por un lado, que cada escuela ofrece una propuesta determinada que puede ser aceptada o no, pero se inmiscuye la idea de tratar de brindar algo diferencial que haga que dichas familias los elijan por sobre otras opciones. En esta línea, hay una idea de otorgar ese diferencial que convierta a esa oferta educativa en tentadora y que la haga resaltar dentro del mercado, lo que denota este estilo empresarial de gestión. Por último, también se observa la atención y preocupación que le genera a los directores el hecho de que los padres y las madres se sientan escuchados y que puedan participar de muchas de las instancias de discusión del funcionamiento de la escuela, algo que se incrementó fuertemente durante la pandemia y la virtualidad del 2020, donde las escuelas literalmente entraron en los hogares y viceversa.

Otro hallazgo que se desprende del análisis discursivo es que los directivos asocian permanentemente la palabra liderazgo con el ejercicio de un cargo de gestión. Consideran necesario ejercer cierto liderazgo para poder gestionar eficientemente y, si bien mencionan que liderar y gestionar son habilidades distintas, en el discurso esta idea entra en tensión. Cuando refieren a la práctica de los equipos de gestión, la asociación con la palabra liderazgo se repite en casi todos los casos. Como se ha trabajado en profundidad en este trabajo, la palabra liderazgo está dotada de diversas facetas del concepto, es un término elástico (Cuesta Moreno y Moreno Mosquera, 2021). En el discurso de los directores, el gran hallazgo fue que, en todos los casos, asociaron la importancia del liderazgo para una buena y adecuada gestión de las escuelas, inclusive sin precisar

exactamente a qué tipo de liderazgo estaban haciendo referencia. Por la interpretación que se hizo en esta investigación entre discursos y bibliografía, en algunos casos coincidieron con las propuestas de Romero (2019) sobre el liderazgo directivo como factor de mejora escolar; y en otros casos, inclusive pudo anclarse a ideas más concretas donde diferenciaron entre liderazgo pedagógico y liderazgo distribuido, unos de los enfoques del trabajo de Bolívar, López Yáñez y Murillo (2013). Con respecto específicamente al liderazgo distribuido, este concepto entró en tensión en algunos entrevistados, cuando lo asociaban directamente al proceso de toma de decisiones. En este punto, las resistencias por parte de los directivos aparecieron por dos ideas puntuales: ser director es tener la responsabilidad de tomar decisiones, e involucrar a docentes en esto es deslindarse de esa responsabilidad. La otra idea que plantearon es que este tipo de liderazgo, mal entendido en su aplicación, puede pecar de diluir la responsabilidad del directivo frente a una decisión compleja.

Luego del análisis del concepto liderazgo, surgieron dos conceptos que fueron necesarios analizar en profundidad: el concepto de calidad relacionado con el funcionamiento de las escuelas y el vínculo de los directivos con las familias de sus estudiantes, como ejemplo de lo que se conoce como “alianza escuela-familia”. En ambos casos sucedió que, si bien las entrevistas tenían preguntas que podían vincularse con ambas temáticas, cobraron un peso tan grande como parte constitutiva del discurso de los equipos de gestión escolar, que fue valioso poder investigarlas y abordarlas de forma específica.

En relación al uso de “calidad” en educación (ya sea definición de escuelas o educación de calidad) ocurre lo mismo que con el liderazgo. No existe una sola definición y en la propia forma de denominarlo se está exponiendo una mirada determinada sobre la propia concepción de la educación. Aquí aparece nuevamente el valor y el impacto de lo discursivo. En todos los casos, los directores aclararon que debía primero definirse calidad para poder dar la propia mirada al respecto. La complejidad en el uso del término en educación se pudo ver claramente, de manera inmediata y transparente. En todos los casos, al hablar de calidad, se hizo referencia no sólo a una educación que aporte conocimiento y habilidades vinculadas a la formación académica, sino de igual manera lo que hoy se definen como competencias blandas, vinculadas a la relación con uno mismo, con los otros y con la realidad que nos rodea. Acá también es importante reconocer un punto en común con las percepciones recogidas desde lo discursivo en

cuanto al liderazgo: también en este punto se reconocen como buenos líderes quienes logran acompañar a sus equipos desde la empatía más que desde el conocimiento o la experiencia. En ambos casos, vemos cómo en la utilización de los conceptos de calidad y liderazgo se expone una mirada de importancia al desarrollo de habilidades blandas.

Otro enfoque claro respecto al uso de la palabra calidad en educación tiene que ver con su capacidad medible. En el discurso de los directivos observamos que plantean que la calidad puede medirse a través de evidencia concreta. La mayoría acuerda sobre el valor que tiene hoy para la gestión de las escuelas contar con formas y mecanismos de recopilación de datos medibles respecto a la conducción de una institución. Estos datos, serán valiosos no sólo para la medición de resultados en términos de definirse/autopercibirse, o no, una escuela de calidad, sino también para pensar estrategias si es necesario operar cambios. De esta manera, se puede identificar el modelo dual de gestión, donde el directivo es el profesional que lidera y al mismo tiempo el jefe ejecutivo, lo que Gunter (2004) planteaba en los directivos como la incorporación de la “identidad gerencial”, uno de los rasgos centrales de la perspectiva gerencial de la administración de las escuelas. En esta línea, todos los directivos sostienen discursivamente la concepción de que un directivo debe ser y es un líder que puede funcionar como agente de cambio dentro de una institución. Desde el análisis se desprende que, en muchos casos, los directivos apropian discursos que nacen de las nuevas tendencias sobre gestión escolar y que llegan a las escuelas a través de estos líderes, lo que planteaba Gentili (1994) respecto a la retórica de la calidad impuesta como sentido común. Es ahí donde los directivos se perciben, de alguna manera, responsables de llevar adelante e implementar dichos cambios sobre la gestión escolar. Y, como hemos mencionado previamente, pretenden lo mismo de los líderes medios y los docentes que suelen gestionar. En relación a esto, prende la idea de que los directivos deben centrarse en una suerte de innovación permanente que caracterice a su gestión, lo cual se muestra como un rasgo más de la visión gerencialista en el trabajo de los directores. Además, podemos sumar que esto lleva a definir la gestión directiva como responsabilidad individual, a pesar de los discursos de “distribución” del liderazgo. En este punto es donde todos mencionan la aparición de resistencias por parte de los docentes frente a propuestas de cambio y lo limitados que se encuentran como directores en cuanto a poder acceder realmente a lo que está sucediendo dentro de las aulas. Esto ha sido mencionado en numerosas ocasiones en la bibliografía

vinculada al rol de los directivos, sobre todo entendiendo a estos como agentes de cambio, ya que todavía cuesta definir cómo deben formarse estos directivos. Al decir de Romero (2019), muchas veces se asume la tarea del director como una “continuidad natural de la tarea de la tarea docente en el aula” (p. 11), lo cual limita la confianza intelectual que pueda tener un docente frente a las sugerencias que pueda recibir de revisión sobre su práctica de parte de sus directivos.

Por último, se abordó en profundidad el vínculo de los directivos con las familias. El análisis se produce considerando el concepto de alianza escuela-familia, que en sus orígenes planteaba esa confianza que las familias depositaban en las escuelas para la educación de sus hijos. Esto se basaba fundamentalmente en la idea de que la escuela como institución era el centro de la distribución del saber (Carriego y Narodowski, 2006). En relación a este punto, algo distintivo que se obtuvo luego del análisis de las entrevistas es que solo uno de los entrevistados tuvo una mirada crítica a la concepción de los alumnos/familias como clientes/usuarios/consumidoras del servicio educativo y a la idea de la escuela como una organización empresarial. Como hemos planteado previamente en esta investigación, la relación que hoy podemos ver entre padres y escuela, es una de tipo mercantil, donde deja de haber intermediarios tales como el Estado, que por años ha sido garante de este vínculo o alianza, según los autores trabajados en la bibliografía (Carriego y Narodowski, 2006). Esta reconfiguración de la alianza, invita también a que la gestión de las escuelas tome un rasgo mucho más empresarial y la educación sea concebida como razón de mercado. Esta situación somete entonces a la educación a una lógica de mercado que pone en jaque a la alianza escuela-familia.

Por otra parte, observamos que el resto de los directores entrevistados asumieron las categorías de usuario y consumidor del servicio educativo. Sin embargo, el discurso de todos ellos no escapó a la terminología gerencialista y empresarial, lo cual demuestra que hay una naturalización en el uso de estos conceptos, inclusive en aquel que expone cierto rechazo a la concepción de la escuela con similitud a la empresa.

En esta misma línea y, cómo hemos abordado previamente, la satisfacción de las demandas de las familias ha aparecido como una necesidad primera. En varios casos se habló del valor de brindar información por parte de la escuela no sólo para ofrecer claridad al consumidor sino para asegurar próximos pasos. Es decir, por ejemplo, todos los

directivos mencionaron la importancia de explicitar frente a los padres de los estudiantes la forma de trabajo de los equipos de gestión y la respuesta probable a situaciones contingentes. Para ellos, es fundamental que el usuario cuente con esta información previamente para poder elegir la institución con toda la información posible. Además, observamos cómo en los discursos de los líderes, este argumento se utiliza para limitar el posible reclamo o exigencia por parte de las familias. Una suerte de “términos y condiciones” que comprometen al consumidor a aceptar cómo son las reglas del juego. No obstante, en todas las entrevistas, los directores mencionan que las familias tienen y deben tener un espacio de diálogo donde inclusive puedan cuestionar las decisiones tomadas por la escuela. En esta línea, se coloca a las familias como usuarios y se naturaliza el enfoque desde una mirada gerencialista sobre la educación.

Hemos encontrado, además, algunas observaciones generales. Por ejemplo, en ningún momento del intercambio durante las entrevistas los participantes mencionaron a la educación como un derecho. Sí, en cambio, lo mencionaron como servicio y siempre hablaron desde la mirada de la gestión privada y de sus instituciones en particular. Aquí es necesario contemplar que, en este tipo de escuelas, la educación se concibe como un bien de consumo desde un inicio por la naturaleza propia de la gestión privada de las instituciones. Por todas las razones previamente expuestas es que podemos afirmar que se observa una apropiación del discurso gerencialista en los equipos directivos de gestión privada analizados.

El discurso gerencial en educación no es un fenómeno nuevo y es un ejemplo más de la inmersión de lógicas privadas en esferas nuevas vinculadas al ejercicio de los derechos y al ámbito de lo público. Lo privado gana terreno al mismo tiempo que genera controversias y posturas diversas al respecto, genera detractores y al mismo tiempo, sujetos que promueven esta toma de espacios. En esta investigación pudimos ver cómo el discurso de los equipos directivos de escuelas secundarias de gestión privada se ve sumergido casi completamente en el mundo de la gestión empresarial, reconociendo diferencias que luego se diluyen cuando se construye el discurso sobre la práctica. Y son estos discursos los que alimentan la realidad que se presenta y que, en muchos casos de forma inintencionada, naturalizan situaciones de desigualdad. Esto puede verse claramente reflejado, por ejemplo, en las diversas interpretaciones sobre escuelas de calidad. Si el acceso a este tipo de educación requiere de realidades materiales concretas

que sólo pueden brindarse en la escuelas de gestión privada, pues entonces "calidad para pocos no es ´calidad´, es privilegio" (Gentili, 1994, p. 72).

El director escolar concebido como gerente es una realidad clara en las escuelas de gestión privada, que han sido el foco de esta investigación. Como hemos mencionado previamente, son las mismas escuelas las que solicitan para los cargos directivos personas con formación en *management* y gestión de recursos. En paralelo, diversas carreras de posgrado ofrecen formación en administración de la educación a los futuros directores. Y, por último, son los propios discursos de los directivos los que muestran de manera evidente que la escuela hoy, aún con sus resistencias desde diversos sectores, se asemeja cada vez más a una organización empresarial. Esto trae aparejado un conjunto de implicancias para la dinámica social: se corre a la escuela como institución única del centro del saber, se profundiza la segmentación social entre quienes pueden y quienes no pueden acceder a determinado tipo de educación. De esta manera, las familias se conciben como clientes y no como ciudadanas y la educación desaparece como bien público (Gorostiaga y Pini, 2004).

Queda pendiente para futuras investigaciones extender el análisis a otras escuelas privadas, ampliando el foco a instituciones ubicadas en otros contextos sociales o con otras características (por ejemplo, subsidiadas por el Estado); así como a otros actores escolares, como docentes, estudiantes y familias. Asimismo, la comparación podría extenderse al universo de las escuelas de gestión pública para observar si dicho discurso de enfoque gerencial también ha impregnado esos espacios.

BIBLIOGRAFÍA

- Agudo, J. L. B. (2014). Funciones de los directores escolares: una nueva función pública hacia el gerencialismo. *Forum Aragón*, (12), pp. 18-26.
- Aguerro, I. (2011). Innovación, escuela y sistema educativo: el reto de la articulación entre niveles. En Silvina Gvirtz, y María Eugenia Podestá. (Comp.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. (p. 91-112). Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), pp. 89-100.
- Ball, S. J. (2009). Profesionalismo, gerencialismo y reformatividad. *Educación y pedagogía*, 15 (37), pp. 87-104.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*. Buenos Aires: Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), pp. 9-33.
- Bolívar, A., López Yáñez, J., y Murillo Torrecilla, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes*, (14), pp.15-60.
- Boltanski, L., y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Ediciones Akal.
- Brage, L. B., Socías, C. O., y Torelló, J. L. O. (2003). Análisis cualitativo de entrevistas. *Nómadas*, (18), pp. 140-149.

- Bröckling, U. (2015). *El self emprendedor: Sociología de una forma de subjetivación*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Carriego, C y Narodowski, M. (2006) La escuela frente al límite y los límites de la escuela. En Ospina, H. F., Narodowski, M. y Martínez Boom, A. (comps.). *La escuela frente al límite. Actores emergentes y transformaciones estructurales. Contingencias e intereses*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas, Colección Ensayos y Experiencias.
- Cuesta Moreno, O. J., y Moreno Mosquera, E. (2021). El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico. *Sophia*, volumen 17 (1), pp 84-99.
- De Andrés Pizarro, J. (2000). El análisis de estudios cualitativos. *Aten Primaria*, 25 (1), pp. 42-46.
- Delgado, M. P. N., y Sancho, M. S. (2017). Propuesta de análisis crítico del discurso en entrevistas clínicas en profundidad. *Cinta de Moebio*, (59), pp. 8-16.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83 (1), pp. 13-29.
- Di Pietro, S. (2003). El discurso empresarial sobre la educación, la crisis y la reforma educativa en los años 1990. El caso de la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (FIEL). *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1 (1), pp. 69-94.
- Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. *Methods of critical discourse analysis*, 5 (11), pp. 121-138.
- Fernández-González, N; Monarca, H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. *Perfiles Latinoamericanos*, 26 (51), pp. 379-

401.

- García, I.M. y Flores, J.G. (2018). Explicación de la satisfacción en la dirección escolar a partir del desempeño de la función directiva. *Education in the knowledge society*, 19 (1), pp. 77-95.
- Gentili, P. (1994). *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Giovine, M. A. (2021). Elección y selección: estrategias educativas de familias de clase alta en Córdoba-Argentina. *Foro de educación*, 19 (1), pp. 181-198.
- González, M.T. (2011). Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. En M.T. González (coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 163-183). Madrid, España: Síntesis.
- Gorostiaga, J., y Pini, M. (2004). *Nuevos Modelos de Gobierno Escolar: entre lo local y lo global*. Ponencia presentada en las XIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Gunter, H. (2004). Labels and labelling in the field of educational leadership. *Discourse studies in the cultural politics of education*, 25 (1), pp. 21-41.
- Hafner Táboas, A., y Sánchez Reina, J. R. (2020). Nuevo gerencialismo y educación: las metáforas del discurso empresarial en blogs para educadores. *Razón y Palabra*, 23 (105), pp. 324-347.
- Hall, D. (2013). Drawing a veil over managerialism: Leadership and the discursive disguise of the New Public Management. *Journal of Educational Administration and History*, 45 (3), pp. 267-282.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1985). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Australia: Deakin University.

- Halliday, M. (1989). *Spoken and Written Language*. Reino Unido: Oxford University Press.
- Halliday, J. (1995). *Educación, gerencialismo y mercado*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Harvey, D. (2007). *A brief history of neoliberalism*. USA: Oxford University Press.
- Kenway, J. (1993). *Marketing education in the 1990s: An introductory essay*. Australia: Australian Universities' Review.
- Kenway, J. (1994). La educación y el discurso político de la Nueva Derecha. Enseñanza privada frente a la enseñanza estatal. En Ball, S. J. (Comp.). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 169-207). Madrid, España: Morata.
- Lafiosca, M. L. (2009). La propuesta educativa de FIEL para el siglo XXI: exclusión, degradación, desigualdad y fragmentación. *Centro De Estudios Interdisciplinarios En Etnolingüística Y Antropología Socio-Cultural*, (18), pp 1–14.
- Lynch, K. (2014). New managerialism: The impact on education. *Concept*, volumen 5 (3), pp 11-17.
- Mead, Margaret. (1997) *Cultura y compromiso. Estudios sobre la ruptura generacional*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Meyer, H. D. (2002). The new managerialism in education management: corporatization or organizational learning? *Journal of Educational Administration*, 40 (6), pp. 534-551.
- Molina Ríos, J. A. (2017). Nuevos discursos de la educación: escolarización, aprendizaje, autogobierno y performatividad. *Folios*, (45), pp. 103-111.

- Pini, M. (2009). Estudios críticos del discurso y educación. Exploraciones sobre un campo transversal. En Pini, M. (Comp.) *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. (pp. 27-41). San Martín, Argentina: UNSAM Edita.
- Pini, M. (2010). Análisis crítico del discurso: políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3 (1), pp. 105-127.
- Pini, M. (2013). Discurso y educación: un campo transversal. *Trampas de la Comunicación y la Cultura*, (75), pp. 185-193.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva sociedad*, (146), pp. 90-101.
- Rogers, R. (2009) Análisis crítico del discurso en la investigación educativa. En M. Pini (Comp.). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. (pp. 43-75). San Martín, Argentina: UNSAM Edita.
- Rogers, R. (2011). Critical approaches to discourse analysis in educational research. En Rebeca Rogers (ed) *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 1-20). Londres, Reino Unido: Routledge.
- 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. *Education Policy Analysis Archives*, 27 (12), pp. 23-57.
- Sánchez-Buitrago, J. O., Linero-Núñez, D. R., y Martínez-Valle, M. I. (2014). Ocultamiento del discurso pedagógico frente al discurso administrativo en la gestión de las organizaciones educativas. *Clío América*, 8 (15), pp. 36-46.

- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis del discurso. *Cinta moebio*, (41), pp. 207-224.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de moebio*, (49), pp. 1-10.
- Van Dijk, T. (2005) Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10 (29), pp. 9-36.
- Van-Dijk, T. (2017). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), pp. 203-222.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação y Sociedade*, 36 (132), pp. 529-622.
- Yelicich, C. (2017). La dirección escolar en Argentina: aproximación al estado del arte. *Educere*, 21 (68), pp. 9-22.

APÉNDICE

ENTREVISTA-CÉDULA DE PREGUNTAS

ACERCA DEL ROL DE LÍDER

1. ¿Qué características definen a un buen director?
2. ¿En qué se diferencia un líder en una escuela de un líder en otro tipo de organización?
3. ¿Cómo definiría una escuela de calidad? ¿Qué metas persigue esta escuela?
4. ¿Cómo debe trabajar un director en una escuela para desarrollar equipos de trabajo (docentes principalmente) eficientes?
5. Caracterice el vínculo que debe establecer una escuela de calidad con las familias como usuarias/consumidoras del servicio educativo.
6. ¿Qué dato observa en un CV cuando debe elegir un líder para gestionar equipos? ¿Por qué? ¿Qué dato le da la pauta de NO elegir a una determinada persona para gestionar equipos de conducción?
7. ¿Qué valor le asigna a la experiencia en un líder?

ACERCA DE SU ROL COMO LÍDER

1. ¿Cómo fue elegido para el cargo que ocupa actualmente? ¿Por qué cree que lo eligieron como líder?
2. ¿Qué tipo de capacitación/certificación/estudios cursó o está cursando vinculados a su rol como líder?
3. ¿Cómo impulsan el desarrollo de líderes dentro de su institución? ¿Qué tipo de liderazgo se promueve?
4. ¿Qué opinión le merece el liderazgo distribuido (por ejemplo, hacer partícipes a líderes medios en la toma de decisiones sobre cambios dentro de la escuela)?
5. ¿Considera que para ejercer el liderazgo es condición necesaria tener un cargo de gestión dentro de la institución?
6. ¿Qué desafíos se le presentan al momento de gestionar al equipo docente y qué estrategias suele utilizar para lidiar con ellos?

7. ¿Qué desafíos se le presentan en el vínculo con las familias como usuarias/consumidoras del servicio educativo y qué estrategias suele utilizar para lidiar con ello?