



Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización

Florencia Mezzadra • Rocío Bilbao

Índice

Resumen ejecutivo.....	4
Introducción.....	6
1. Consensos fundamentales y algunos debates pendientes.....	8
Consensos.....	8
Debates pendientes.....	11
2. Diagnóstico en las provincias argentinas.....	18
Proceso de selección de los directivos escolares: aspectos comunes a todas las jurisdicciones.....	20
Nuevas prácticas en los procesos de selección de directivos escolares.....	23
Algunas cuentas pendientes.....	26
3. Propuestas de política.....	28
1. Definir los lineamientos para una gestión pedagógica institucional.....	28
2. Realizar concursos para una escuela en particular.....	29
3. Conformar jurados para cada escuela, que incluyan la participación de los docentes de la institución y de algún directivo en el proceso de selección.....	30
4. Definir los criterios para la selección de los candidatos.....	30
5. Incorporar la observación de prácticas o la evaluación de la experiencia previa en proyectos educativos en el proceso de evaluación.....	32
6. Fortalecer las competencias de los miembros de los jurados de selección.....	33
7. Implementar un pos-título u otras opciones formativas sobre gestión pedagógica institucional.....	33
8. Elaborar un programa para directores noveles.....	34
9. Revalidación periódica del cargo.....	35
10. Planificar la sucesión del cargo directivo.....	35
Reflexiones finales.....	37
Bibliografía.....	39
Normativa consultada.....	41
Normativa de países de la Región.....	43
Entrevistas realizadas.....	43
Acerca de las autoras.....	45
Acerca de CIPPEC.....	45

Índice de cuadros y gráficos

Cuadro 1. La selección del director en países seleccionados	13
Cuadro 2. Directores por edad según nivel en el que se desempeñan.....	21
Cuadro 3. Directores por antigüedad en el establecimiento según nivel en el que se desempeñan	21
Cuadro 4. Directores por situación de revista (*) en el sector estatal.	21
Recuadro 1. La selección del director escolar en el ámbito internacional.....	12
Recuadro 2. La selección del director en Chile.....	15
Recuadro 3. España: la democratización del sistema educativo a través de la elección del director escolar.....	16
Recuadro 4. San Luis: la excepción y la polémica.....	19
Recuadro 5. La edad, la situación de revista y la rotación de los directores: tres indicadores clave	20
Recuadro 6. Córdoba: Pos-título en Conducción y Gestión Educativa.....	25

Resumen ejecutivo

Los directores de escuela tienen una responsabilidad ineludible y juegan un rol clave en la calidad y la equidad de los aprendizajes de los alumnos. En primer lugar, tienen una importante influencia en las motivaciones de los docentes y pueden impactar en el desarrollo de sus competencias y sus prácticas profesionales. A su vez, también tienen una gran incidencia en los procesos de distribución de los alumnos entre y dentro de las escuelas, lo que los convierte en actores determinantes en los procesos de segregación educativa (Veleda, 2010; Gallart, 2006). Además, como líderes de las instituciones educativas, son una pieza fundamental en la construcción de un buen clima escolar, una de las variables que las evaluaciones internacionales han demostrado tienen un claro efecto sobre los aprendizajes de los alumnos.

En este trabajo se destaca la importancia del rol del director de escuela y se plantean los principales debates sobre el tema, centrando la mirada en los procesos de selección. Asimismo, se sugiere una serie de propuestas concretas para mejorar el actual sistema de concursos de ascenso para los cargos directivos.

El documento se estructura en tres partes. En la primera se presentan los debates, según los consensos alcanzados y las discusiones pendientes. Los mayores acuerdos entre los especialistas se refieren a las funciones de una buena gestión pedagógica institucional y a las características de un buen director de escuela. Esto incluye varios aspectos, entre ellos, la importancia de fortalecer la labor pedagógica de los docentes en competencias y conocimientos específicos del cargo directivo, que se adquieren a partir de la formación profesional y de la experiencia reflexiva.

Sin embargo, al considerar los procesos de selección propiamente dichos, los disensos aparecen con fuerza. Por ejemplo, se discute si el cargo debe ser a término o por tiempo indeterminado; o si el proceso debe implementarse en forma centralizada para garantizar coherencia en los criterios y la objetividad, o si es preferible delegar la decisión a las administraciones locales o a las escuelas.

La segunda parte de la investigación se centra en el análisis de los procesos de selección de los directores de escuela en las provincias argentinas. En todos los casos, los docentes ascienden a un cargo directivo a través de un concurso de antecedentes y oposición, regulados por el Estatuto del Docente de cada jurisdicción, con similares características. Sin embargo, en algunas provincias aparece una tendencia creciente a incorporar modificaciones en el proceso de selección, que no cuestionan los tradicionales concursos, sino que buscan mejorarlos. En este sentido, se destaca la incorporación de instancias de formación inicial y de evaluación a través de nuevos dispositivos, como la práctica en una escuela o la presentación de un proyecto institucional.

En el tercer apartado se presentan las propuestas, que no deben leerse como recomendaciones cerradas, sino como cuestiones que podrían ser tenidas en cuenta a la hora de plantear una política en la materia, pero considerando el contexto particular de cada escenario provincial.

La primera propuesta consiste en establecer con claridad las nuevas funciones del director y los parámetros de lo que significa **“una buena gestión pedagógica institucional”** en el siglo XXI. Se aclara que estos lineamientos no debieran plantearse como una serie de estándares para acreditar los conocimientos de los directores, ni para evaluar su trabajo, sino más bien como un documento que ayude a construir una visión compartida de lo que es un buen liderazgo escolar y lograr cierto alineamiento, cierto lenguaje común, a partir del cual construir un ethos de la profesión.

En la misma línea, se plantea la necesidad de **definir con claridad los criterios** a la hora de evaluar a los candidatos de los concursos y **capacitar a los miembros de los jurados**. Se proponen, a modo de ejemplo, los siguientes criterios: conocimiento del contexto escolar, capacidad para liderar procesos de mejora pedagógica, fomentar relaciones humanas positivas y gestionar recursos; y una visión de justicia educativa acorde con una definición integral del derecho a la Educación.

En tercer lugar, se sugieren dos dispositivos de formación. Por un lado, un **instituto de formación en gestión educativa**, con pos-títulos de formación inicial (que incluso se pueden convertir en requisitos para la presentación a los concursos) y de formación especializada. Por otro, un **programa para directores noveles**, con el objetivo de formar una red de apoyo en los primeros años en el cargo.

Las propuestas que implican mayores transformaciones se refieren a la implementación de **concursos por escuela** y la incorporación de un **representante de los docentes del establecimiento en el jurado**, elegido democráticamente por sus pares. De esta manera, se podría lograr una mejor evaluación de los candidatos en relación con el contexto y la problemática específica de cada escuela. En este caso, el concurso debería dividirse en dos instancias: la primera, general, donde se seleccionen cinco candidatos en función de sus antecedentes. La segunda, de oposición, específica para cada establecimiento, donde los cinco o seis candidatos mejor evaluados puedan visitar la escuela, realizar un diagnóstico y presentar una propuesta de mejora.

Un último punto considerado, que también implicaría una modificación importante en la carrera docente, se refiere a la **revalidación periódica del cargo**, instancia que ya existe, al menos en la normativa, en la provincia de Córdoba. Esto permitiría realizar una evaluación de la gestión directiva cada cierto período de tiempo, por ejemplo cinco años, y reflexionar sobre las mejoras necesarias a introducir. Incluso, en aquellos casos en donde exista un consenso entre los miembros del jurado en que el director escolar ha mostrado una incompetencia para llevar adelante sus responsabilidades profesionales, esta instancia abriría un espacio para plantear la posibilidad de que cese en sus funciones. Cabe aclarar que esto no se plantea como la evaluación de los directivos por resultados, sino como una instancia formal para autoevaluar la gestión, y como un dispositivo que posibilite la remoción del cargo solamente en aquellos casos en los que la incapacidad del director atenta fuertemente contra el derecho a la educación de los alumnos.

El documento concluye con algunas reflexiones. En primer lugar, se retoma la importancia de fortalecer el rol del director de escuela y, en este marco, de mejorar los procesos de selección. Luego, se rescatan las innovaciones en los concursos de ascenso que han ido incorporando algunas provincias, y se plantea la necesidad de dotar de mayor institucionalización y visibilidad a las iniciativas, a fin de que no se conviertan en acciones aisladas, implementadas por una gestión en particular, sino que sean políticas sostenidas en el tiempo. A continuación, se reflexiona sobre la viabilidad y la pertinencia de la propuesta de realizar concursos por escuela, que dependerá en alguna medida de la retroalimentación con las demás propuestas mencionadas. Por último, se concluye que, más allá de la necesidad de mejorar los procesos de selección de los directores de escuela, resulta fundamental fortalecer al director de escuela para que pueda focalizarse en la dimensión pedagógica de su tarea.

Introducción

Los directores de escuela tienen una responsabilidad ineludible y juegan un rol clave en la mejora de la calidad y la equidad de los aprendizajes de los alumnos. Ellos influyen en las motivaciones de los docentes y pueden impactar en el desarrollo de sus competencias y sus prácticas profesionales. Además, como líderes de las instituciones educativas, son una pieza fundamental en la construcción de un buen clima escolar, una de las variables que las evaluaciones internacionales han demostrado tienen un claro efecto sobre los aprendizajes de los alumnos. En efecto, según las evaluaciones de calidad realizadas por la UNESCO en América Latina¹, un ambiente de respeto y confianza es la variable escolar que más explica las diferencias de resultados de aprendizaje entre las escuelas. Incluso, algunos autores han mostrado que el director es la segunda variable escolar –después de las prácticas de enseñanza de los maestros – que más influye en los aprendizajes, sobre todo en las escuelas más vulnerables (Leithwood, 2004).

La importancia creciente de los directores de escuelas es producto, al menos en parte, de las grandes transformaciones que ha vivido la escuela en las últimas décadas. De ser instituciones homogéneas desde el punto de vista social, cultural y económico, las escuelas se convirtieron en comunidades educativas complejas, debido a la masiva incorporación de nuevos estratos sociales a la educación formal (especialmente en el secundario) y a la creciente heterogeneidad cultural de las grandes ciudades. A esta complejidad relacionada con las tendencias sociales y educativas, se le suma aquella relacionada con la explosión de los nuevos medios de comunicación que compiten con la antigua cultura hegemónica de la letra impresa para la cual la escuela fue diseñada.

En el marco de estas tendencias, los directores de escuela cobran protagonismo. Su antiguo rol como eslabón entre el docente y la administración central en un sistema burocrático estatal ha quedado desfasado (Pont et al, 2006, Álvarez, 2003). Por su parte, la política educativa no puede seguir esperando que mejoras en los lineamientos centrales en cuanto a contenidos curriculares y metodologías de enseñanza sean suficientes para garantizar mejores y más equitativos aprendizajes.

Esto ha llevado en el ámbito internacional a poner un creciente énfasis en la implementación de políticas para fortalecer el rol del director escolar. Se estudian e implementan políticas a fin de mejorar los incentivos para ejercer funciones de gestión escolar en aquellos países donde no hay suficientes candidatos o hay demasiada rotación, se reforman los procesos de selección de directores, se implementan programas de formación inicial y continua, y se desarrollan estándares del buen liderazgo escolar que en algunos casos son utilizados para seleccionar a los directores y para evaluar sus gestiones.

Este documento plantea la importancia de esta temática y expone los principales debates sobre la misma a los diferentes actores del sistema educativo (tomadores de decisión en los ministerios, supervisores, directores y docentes). Asimismo, presenta una serie de propuestas concretas para mejorar el actual sistema de selección de directores escolares. Estas propuestas no deben leerse como recomendaciones cerradas, sino como cuestiones que podrían ser tenidas en cuenta a la hora de plantear una política en la materia, pero considerando el contexto particular de cada escenario provincial. Tal como sostiene Chapman: “Es importante reconocer que los contextos históricos, políticos, culturales y organizaciones impactarán significativamente en el rol de los

¹ Nos referimos al Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) realizado en 15 países de la región. El SERCE evaluó a los alumnos de 3er y 6to año en lengua y matemática en el año 2006.

directores de escuela y en el relativo éxito de las políticas y las prácticas diseñadas para mejorar su reclutamiento, la retención y del desarrollo” (Chapman, 2005: 2, traducción propia). Si bien las propuestas presentadas se pensaron para el contexto argentino, las características de cada situación provincial en un momento histórico específico deben ser tenidas en cuenta a la hora de analizar su conveniencia y viabilidad.

Si bien a lo largo del informe se analizan distintas dimensiones referidas al fortalecimiento de los directores, se pone especial énfasis en el proceso de selección. Las formas de acceso al cargo es una de las políticas más relevantes, porque tiende a garantizar la selección de los candidatos más idóneos. Incluso cuando en la Argentina existen procesos de selección claramente definidos en la normativa, que históricamente han ayudado a garantizar un ascenso profesional docente basado en criterios objetivos, los nuevos desafíos que los líderes escolares deben afrontar y la creciente complejidad de la vida escolar interpelan a los tradicionales concursos de oposición.

El documento comienza con un breve resumen de los principales debates sobre la temática a nivel internacional. Para ello se recurrió a la bibliografía especializada, y se describieron los principales consensos y discusiones pendientes, con especial énfasis en los procesos de selección pero considerando otras cuestiones referidas al fortalecimiento de la función del director escolar. En el segundo apartado se analizan los concursos de ascenso en las provincias argentinas, a partir de una revisión sistemática de la normativa sobre la temática y de una serie de entrevistas a referentes de los ministerios de educación provinciales. En el tercer apartado se presentan las propuestas y, finalmente, se concluye con algunas reflexiones finales.

1. Consensos fundamentales y algunos debates pendientes

Una revisión de la literatura internacional sobre la gestión pedagógica permite identificar ciertos consensos básicos a tener en cuenta a la hora de diseñar e implementar una política para fortalecer el rol de los directivos. A su vez, esta revisión revela la existencia de algunos debates y discusiones todavía abiertos.

Consensos

Funciones y características de una buena gestión pedagógica escolar

La creciente complejidad de la vida escolar trae aparejados nuevos desafíos y responsabilidades para los directores de escuela. Ya no se trata de una tarea circunscripta a gestionar una institución desde el punto de vista burocrático o de velar por que los lineamientos curriculares y pedagógicos centrales se implementen en las aulas. Los directores deben ser visionarios educativos, liderar procesos de cambio, inspirar y motivar a docentes, alumnos y padres, resolver conflictos entre las personas de la comunidad educativa, encabezar la planificación pedagógica integral de la institución, coordinar equipos de trabajo, relacionarse con la comunidad, gestionar recursos y administrar la escuela².

Más allá de todas estas funciones, en los últimos años la investigación ha convergido en la importancia de que el director escolar se focalice en liderar procesos de mejora en la enseñanza y en los aprendizajes. Tres aspectos se señalan como fundamentales para lograr este objetivo:

1. Desarrollar un profundo conocimiento de cómo apoyar y fortalecer el trabajo de los docentes, e implementar estrategias en función de ello
2. Gestionar el curriculum para promover el aprendizaje de los alumnos
3. Transformar las escuelas en organizaciones más efectivas que promueven el aprendizaje de todos los docentes y los alumnos (Davis et al, 2005)

Necesidad de profesionalizar el rol directivo

También existe un claro consenso entre los especialistas sobre la especificidad de la función del director escolar. Su rol no está relacionado ni con las competencias de un buen docente ni con las características personales innatas de los directores de escuela, sino que es consecuencia del desarrollo de ciertas habilidades y saberes específicos (Elmore, 2006). Tal como sostiene Antonio Bolívar: "(...) en una organización no burocrática, que debe capacitar e involucrar a sus miembros, el mito del héroe individual que dirige la tropa, como ha dicho Peter Senge, ha dejado de ser creíble y, menos aún, legítimo. Tampoco sus formas reactualizadas bajo líderes "visionarios", "carismáticos" o -más moderadamente- "morales" son ya aceptables" (Bolívar, 2001: 95).

Estos consensos exigen revisar las políticas de fortalecimiento de los directores de escuela. En primer lugar, ya no se trata de focalizarse únicamente en políticas que mejoren los procesos de

² Cabe aclarar que en algunos puntos específicos del rol del director escolar hay discrepancias, relacionadas fundamentalmente con el nivel de autonomía escolar de los sistemas educativos y del grado de implementación de un dispositivo de "rendición de cuentas". Por ejemplo, en algunos sistemas educativos los directores pueden elegir a los docentes y evaluarlos. Más allá de estas diferencias organizativas de los sistemas educativos, el consenso respecto de la naturaleza multifacética y compleja de la tarea de la dirección escolar, y de lo que esto implica, es claro.

selección para identificar a las personas con las mejores cualidades personales. Por el contrario, resulta clave implementar procesos para identificar a las personas mejor formadas para la tarea y, fundamentalmente, en desarrollar una serie de dispositivos integrales que fortalezcan estas competencias (Chapman, 2005). En segundo lugar, la complejización del rol de director conduce a concebir el liderazgo como una “tarea distribuida”.

Importancia del “liderazgo distribuido”

También existe un creciente consenso en que el liderazgo en una escuela debe adquirir ciertas características particulares, y que el estilo de “comando y control” no funcionaría (Hale y Moreman, 2003). Por el contrario, la creciente complejidad en el gobierno de una escuela hace que el liderazgo escolar deba ser un liderazgo “compartido”, que la literatura ha denominado “liderazgo distribuido”. Tal como sostiene Richard Elmore: “No es posible realizar una actividad tan compleja y en donde se requiere un conocimiento especializado tan intenso como el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin distribuir las responsabilidades del liderazgo entre los roles de la organización” (Elmore, 2000, p. 15, traducción propia).

Cuando las responsabilidades en el gobierno escolar son compartidas, lo que sucede no es que el director tiene menos carga de trabajo, sino que las tareas son más sofisticadas y exigen mayores niveles de especialización. Más allá de los diferentes roles que pueden estar presentes en las escuelas, esta distribución de liderazgo se puede dar de manera informal, según los contextos, ya que un liderazgo distribuido tiene que ver con las prácticas y no con posiciones formales dentro de una institución (NCSL, 2006).

En muchos países se han implementado diversas estrategias para distribuir mejor las funciones de los equipos directivos de las escuelas. La forma clásica de hacerlo es a través de los Consejos Escolares y otros cargos de dirección, como vice-directores, jefes de departamento, entre otros, tal como sucede en las escuelas argentinas. De todas formas, en algunos países se han implementado políticas específicas e innovadoras para que los docentes lleven a cabo tareas de coordinación o liderazgo. En Nueva Zelanda, por ejemplo, el gobierno asignó fondos para que en las escuelas secundarias se nombre un Maestro de Aula Especializado, que brinda apoyo profesional a otros docentes. Este cargo tiene una dedicación de cuatro horas semanales (Pont et al, 2009).

Relevancia de la planificación de la sucesión

Algunos autores se han focalizado en la importancia de que el liderazgo escolar no dependa de las características personales de algún director escolar (en su carisma, su motivación, su esfuerzo particular), sino que sea sostenible en el tiempo más allá de la persona que asuma la función formal durante un período de tiempo determinado (Hargreaves y Fink, 2004). Tal como sostienen Hargreaves y Fink, “La sucesión de liderazgo es el último desafío del liderazgo. Es el desafío de dejar ir, avanzar, y planificar la propia obsolescencia. Las mejoras sustentables no son cambios momentáneos que desaparecen cuando sus campeones se fueron. El liderazgo sustentable no se logra con líderes carismáticos cuyos zapatos son demasiado grandes para usar. En cambio, se desparrama más allá de los individuos en cadenas de influencia que conecta las acciones de los líderes con sus predecesores y sucesores” (Hargreaves y Fink, 2004, p. 4, traducción propia).

La sucesión de liderazgo es clave, especialmente en el contexto actual de muchos sistemas educativos, donde el desafío de reemplazar a los directores jubilados se conjuga con la renovación de los cargos a término (véase **Cuadro 1**) (NCSL, 2006). Por otra parte, la importancia de que los

procesos de mejora institucional se sostengan en el tiempo hace que el desarrollo de habilidades de liderazgo en de las instituciones escolares sea una de las principales responsabilidades de los directores y del gobierno educativo (NSCL, 2006, Fullan, 2003. Chapman, 2005).

Necesidad de acompañar a los directivos noveles

El acompañamiento a los directores noveles aparece también como un tema muy relevante en la literatura internacional. Tal como sostiene Chapman, “los directores recién nombrados necesitan involucrarse en programas de aprendizaje sistemáticos, donde se tengan en cuenta los conocimientos y experiencias previas de las personas con las necesidades particulares de cada escuela, sistema y contexto en donde trabajan” (Chapman, 2005: 23).

Además, los programas de inducción –como se denomina a los programas para docentes o directivos noveles- ofrecen la posibilidad de conformar redes profesionales. Más allá de su función explícita, estas redes sirven de apoyo a los directores para la múltiples dificultades que el trabajo cotidiano en la escuela va presentando (Pont et al, 2008, Darling-Hammond et al, 2007).

Características de los programas efectivos para la formación de directores

Por último, existe un amplio consenso respecto de las formas y metodologías para desarrollar las aptitudes de liderazgo escolar, que fue bien resumido por la investigación de Darling Hammond et al (2007).

- Un curriculum comprensivo y coherente cuyo énfasis esté puesto en la mejora de las prácticas de enseñanza y la mejora escolar.
- Una enseñanza constructivista, activa y centrada en el candidato al cargo directivo, que articule la teoría y la práctica y que estimule la reflexión. Las estrategias de enseñanza deben incluir el aprendizaje sobre la base de la resolución de problemas, la investigación-acción, proyectos de trabajo de campo, escritura de artículos, portafolios que incorporen sustancialmente la mirada y la evaluación de los pares, profesores y de los propios candidatos.
- Un cuerpo de profesores con un profundo conocimiento de sus áreas de trabajo, que combine la presencia de docentes universitarios con personas con una basta trayectoria en el trabajo en escuelas.
- Organización basada en un grupo de cohortes, que brinde el apoyo social y profesional necesario de una comunidad de aprendizaje, y que cuente con el seguimiento de un grupo de mentores expertos.
- Un sistema de selección vigoroso que encuentre los mejores docentes con potencial de liderazgo.
- Prácticas en escuelas supervisadas que involucren roles de liderazgo, para que los candidatos se involucren progresivamente en las responsabilidades del gobierno escolar bajo el tutelaje de expertos.

En la misma línea, pero referido específicamente al contenido de los programas de formación, Poggi (2001) sostiene que es necesario formar a los directivos en al menos tres orientaciones generales, que forman parte de su saber específicos como líderes de instituciones educativas. Estas orientaciones son:

“La apropiación de un saber-hacer práctico sobre la gestión directiva que permita fortalecer las estrategias de intervención en instituciones educativas; el conocimiento de marcos conceptuales que permiten la búsqueda y construcción de fundamentación de esos saberes prácticos para justificar y alcanzar su práctica [y] la capacidad para analizar y cuestionarse sobre las condiciones que limitan las prácticas institucionalizadas o las condiciones que posibilitan inventar otras prácticas y modos de hacer” (Poggi, 2001: 29).

Debates pendientes

Si en lo que se refiere al desarrollo y a la función del liderazgo escolar encontramos amplios acuerdos en la literatura sobre la temática, los procesos de selección del personal directivo suscitan fuertes debates.

Criterios de elegibilidad

Una de las discusiones centrales se refiere a los criterios de selección de los candidatos. Más precisamente, el criterio más polémico está ligado a la experiencia en la docencia.

Ya sea por la falta de candidatos para cubrir puestos directivos vacantes, o por las habilidades específicas requeridas por el cargo –diferenciadas de las habilidades para la enseñanza–, muchos autores abogan por habilitar la elegibilidad de candidatos con escasa o nula experiencia en la docencia. A estos argumentos se suma la valoración del liderazgo distribuido, que supone que los equipos de gobierno escolar deberían conformarse con miembros con diferente *expertise*, por lo que el director de la institución no necesariamente debería ser un docente experimentado. Pont et al, por ejemplo, sostienen: “A pesar de que debe asegurarse que las competencias pedagógicas estén representadas dentro del liderazgo escolar, el tamaño y la complejidad de algunas escuelas puede requerir competencias que se encuentran en gerentes y líderes ajenos al sector educativo” (Pont et al, 2008: 183).

En oposición, otros especialistas consideran que, dado que la función principal del director escolar es facilitar la mejora en las prácticas educativas, que repercutirían en mejores aprendizajes y una mayor justicia su distribución, este cargo debería indefectiblemente ser ocupado por un docente experimentado.

De todas formas, la flexibilización en los requisitos para ejercer la función directiva en la escuela, que habilita la posibilidad de que accedan al cargo personas no docentes, es excepción más que regla en el ámbito internacional (véase **Recuadro 1**).

Recuadro 1. La selección del director escolar en el ámbito internacional

Los debates en torno al liderazgo escolar en general se enmarcan en sistemas educativos con diversas tradiciones y estructuras de administración y gobierno, que resultan en procesos particulares de selección de directivos escolares. En el presente recuadro se describen los sistemas de acceso al cargo de director de escuela en una serie de países. Para ello se recurrió a una investigación realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Pont et al, 2009) y se complementó con un análisis de los casos de América Latina a partir de la revisión de la normativa y de la realización de algunas entrevistas.

Un primer aspecto a considerar se refiere el nivel de gobierno responsable de la selección de los directores de escuela. Tal como se puede observar en el siguiente cuadro, la mayoría de los países miembros de la OCDE delegan la selección de los directores a las autoridades locales o a las mismas escuelas, a través de los consejos escolares. En cambio, en América Latina aparece una clara tendencia a procesos más centralizados. En efecto, solamente en Chile son las autoridades locales las encargadas de seleccionar a los directores de escuela (véase recuadro 2 para una descripción detallada del caso chileno).

Perú presenta un caso interesante. A partir de una reforma iniciada en 2008, que incorpora una nueva carrera pública magisterial en el país, la selección de los directores de escuela consta de dos etapas. En primer lugar, todos los aspirantes deben rendir un examen organizado por el Gobierno Nacional. Luego, aquellos que aprueban el examen, deben concursar para el cargo en una determinada escuela, instancia organizada por la Unidad de Gestión Educativa Local o Dirección Regional de Educación.

Respecto a los criterios de elegibilidad para poder participar de los procesos de selección, se han encontrado fuertes continuidades entre los países, ya que en casi todos los casos se exige que el candidato sea docente y que tenga cierta experiencia en el sistema educativo. Por el contrario, solamente en algunos países se exige haber participado de un curso específico o tener algún título habilitante. En América Latina, Venezuela se destaca al establecer dentro de la normativa haber obtenido un título de posgrado relativo a la naturaleza, funciones y atribuciones del cargo, aunque no se organiza ni se exige un curso o título específicamente diseñado para formar directores de escuela.

Entre los criterios de selección considerados, solamente algunos países siguen incorporando la antigüedad como un criterio clave. En cambio, los países tienden cada vez más a evaluar los conocimientos y las competencias de los candidatos a través de diversos dispositivos, que van desde exámenes, entrevistas, prácticas, o recomendaciones de terceros. Algunos pocos países, entre los que se encuentran Chile y Perú, han incorporado la presentación de una propuesta pedagógica para la escuela, y solamente Bélgica e Inglaterra lo dejan a consideración de cada Consejo Escolar.

Un último punto a considerar se refiere a las condiciones de contratación del cargo directivo, que puede ser permanente o a término. En este caso, no existe una tenencia clara: de los 25 países analizados, en 14 el nombramiento de los directores es por un tiempo determinado y en 11 es en forma permanente. Sin embargo, si se consideran únicamente los países latinoamericanos se constata una tendencia al cargo permanente, excepto en Chile y Venezuela.

Cuadro 1. La selección del director en países seleccionados

Nivel toma de decisiones sobre la contratación del director			
Gobierno Central	Autoridad provincial	Autoridad local	Consejo Escolar
Australia, Francia, México, Colombia, Perú	Austria, Corea, Argentina, Venezuela	Bélgica (Fr), Chile, Dinamarca, Escocia, Finlandia, Hungría, Noruega, Suecia, Uruguay, Perú	Bélgica (Fl), España, Inglaterra, Irlanda, Nueva Zelanda, Países Bajos, Portugal, Eslovenia
Criterio de elegibilidad			
Título docente	Experiencia docente	Título habilitante o curso	
En casi todos los países analizados, salvo en Inglaterra, Suecia, Países Bajos	En la mayoría de los países analizados, salvo Inglaterra, Portugal, Suecia, Países Bajos y Noruega.	Inglaterra, Francia, Israel, Hungría, Finlandia, España, Venezuela (título de posgrado), Uruguay	
Criterio de selección			
Antigüedad docente	Antecedentes académicos	Experiencia como miembros del equipo directivo de las escuelas o como líder escolar	
España, Austria, Corea, México.	Austria, España, Irlanda, Irlanda del Norte, Portugal, Argentina, México, Uruguay	Austria, Dinamarca, Irlanda, Irlanda del Norte, España, Israel, Portugal, México	
Conocimientos y habilidades evaluados a través del proceso (a través de una entrevista y/o un examen)	Calidad de la propuesta presentada para la escuela	A criterio de la autoridad local/consejo escolar	
Dinamarca, Francia, Irlanda, Austria, España, Irlanda del Norte, Portugal, Uruguay, Perú, Argentina	Chile, España (preferencia a docente de la escuela), Hungría, Eslovenia, Perú	Bélgica (fl.), Inglaterra	
Tipo de contratación			
En forma permanente		A término	
Argentina, México, Uruguay, Colombia, Austria, Bélgica (fl y Fr.) Francia, Irlanda, Irlanda del Norte, Nueva Zelanda, Países Bajos		Venezuela, Chile, Corea, Dinamarca, Escocia, Eslovenia, España, Finlandia, Hungría, Inglaterra, Israel, Noruega, Suecia, Portugal	

Fuente: elaboración propia sobre la base de Pont et al (2009), Santizo Rodal (2009), Fuentes Díaz (2006), Rodríguez y Meza (2006), el Estatuto profesional docente de Colombia (decreto 1278 de 2002), las Bases particulares del concurso de oposición y méritos para proveer cargos de directores y subdirectores de escuelas urbanas de educación común de Uruguay, y entrevistas realizadas a Mildred Meza (Venezuela), Hugo Díaz (Perú) y Graciela Almirón (Uruguay).

Término del cargo

Otro de los debates aún pendientes es el período por el cual un director debería ser nombrado, es decir, si debiera ser un cargo permanente o a término, por ejemplo por cinco años.

Quienes defienden la necesidad de que el cargo directivo sea por un período de tiempo determinado argumentan que la permanencia estable de los directores en sus puestos de trabajo tiene implicancias negativas para el funcionamiento escolar. Sostienen, por ejemplo, que puede generar el anquilosamiento de ciertas rutinas que atentan contra la innovación pedagógica en la institución. Además, plantean que la permanencia de una misma persona en el cargo puede generar relaciones de poder enquistadas que impiden el enriquecimiento de los procesos educativos. Por último, según estos autores la permanencia en el cargo impide la implementación de una evaluación periódica de las gestiones (Palomares, 2006).

Bajo estas hipótesis, algunas investigaciones han indagado respecto al período óptimo para ejercer la función directiva en una escuela. Hargreaves y Fink, por ejemplo, determinaron que éste sería de entre cinco y siete años, ya que menos tiempo no permitiría desarrollar procesos de mejora sustentables, y más tiempo llevaría a la falta de esfuerzo y la complacencia (citado por Pont et al, 2008).

Por el contrario, quienes abogan por la estabilidad en el cargo directivo sostienen que una dimensión fundamental de un buen gobierno educativo es la continuidad en los procesos de mejora, en el conocimiento profundo por parte de los directores de cada comunidad educativa, y el compromiso con la escuela, todos aspectos que pueden ser afectados negativamente si se elimina la estabilidad laboral. Consideran, además, que el desgaste generado por los procesos de sucesión en la función directiva puede impactar fuertemente, y de manera negativa, en el clima escolar (Palomares, 2006). Además, la insuficiencia de candidatos para los cargos directivos en muchos países hace que las preocupaciones estén focalizadas en retener a los buenos directores e implementar políticas para fortalecer su moral y su compromiso profesional para promover la creatividad y el entusiasmo en su trabajo (Chapman, 2005).

En un punto convergente de ambas posiciones, y que considera los argumentos de ambas partes, una tercera posición aboga por la necesidad de generar instancias de evaluación sobre la gestión del director a lo largo del tiempo, que le permita atravesar un proceso de reflexión sobre la propia práctica. Desde esta perspectiva, a partir de la observación, en análisis y la crítica de terceros, los directores de escuelas tienen la oportunidad de profesionalización continua y creciente.

Recuadro 2. La selección del director en Chile

El proceso de selección de los directores de escuela en Chile debe entenderse en el contexto histórico de la reforma educativa del país vecino. Durante la última dictadura militar (1973-1990), el gobierno chileno implementó una profunda descentralización de la educación, que implicó el financiamiento de las escuelas por la demanda, la pérdida de los derechos laborales de los docentes, quienes pasaron a ser regulados por las normas del sector privado, y la municipalización del sistema.

A partir de 1990, el país fue gobernado por la Concertación de Partidos por la Democracia, que mantuvo la organización descentralizada del sistema, pero restauró los derechos laborales con el Estatuto del Docente e implementó una serie de políticas tendientes a mejorar la equidad y la calidad educativa. Entre estas medidas, en una sucesión de acuerdos con el sindicato docente (Colegio de Profesores de Chile), se implementó una serie de reformas a la carrera laboral de los docentes que incluyó, en 1995, cambios en el proceso de designación de directores de escuela.

Según las modificaciones introducidas en 1995 en el Estatuto del Docente, se accede a la dirección de una escuela a través de un concurso de oposición y antecedentes, y el nombramiento es a término por un período de cinco años. Los candidatos a la dirección de escuelas deben ser docentes, deben tener al menos 5 años de experiencia y deben haber cursado “estudios de administración, supervisión, evaluación u orientación vocacional” (art. 2, nro 16, ley 1970). La legislación establece que los concursos para directivos deben organizarse al menos dos veces por año y publicarse en al menos un medio nacional.

La comisión evaluadora está conformada por el Director del Departamento de Administración de la Educación de la Municipalidad, un directivo de otra escuela del mismo nivel y modalidad que la escuela del concurso y un representante de los docentes, ambos elegidos por sorteo, un representantes de los padres, elegido democráticamente, y un representante del Departamento Provincial de Educación.

El proceso de selección tiene dos etapas: en la primera de ellas la comisión evaluadora selecciona cinco candidatos considerando una serie de variables en torno al desarrollo profesional previo de los docentes. En la segunda etapa, los cinco candidatos pre-seleccionados deben elaborar una propuesta de trabajo para la escuela, y debe rendir las evaluaciones requeridas por la comisión. Los candidatos son ordenados por mérito, y el Director de Administración de la Educación de la Municipalidad tiene cinco días para nominar al primer candidato y, en caso de que éste rechace el nombramiento, el siguiente del listado.

Descentralización o centralización del proceso de selección

El nivel en donde se toma la decisión de los nombramientos a los cargos directivos, ya sea la Administración nacional, una autoridad local o el Consejo Escolar, no es uniforme en todos los países, y los debates en torno a este tema son parte de aquél más amplio en torno al grado de descentralización o autonomía escolar en los sistemas educativos. Así, en Inglaterra, por ejemplo, el director es elegido por el Consejo Escolar, mientras que en Francia, en el otro extremo, por la Administración Nacional.

La mayor ventaja de los procesos de selección centralizados radica en la posibilidad de estandarizar el proceso para que los criterios de selección sean uniformes. A su vez, las autoridades centrales tienden a concentrar mayores competencias para asegurar una mejor selección, y el

alejamiento de la comunidad educativa permite limitar los prejuicios y garantizar una mayor transparencia.

Por otro lado, delegar la responsabilidad del nombramiento de los directivos de escuela a nivel local presenta varias ventajas. En primer lugar, la posibilidad de ajustar los criterios de selección a las necesidades de cada escuela. En segundo lugar, la posibilidad de ampliar la participación de los docentes y otros actores de la comunidad educativa en el proceso de selección, quienes, con un mayor conocimiento de las necesidades y culturas institucionales, tienen otras herramientas para poder tomar una decisión acertada. Los riesgos de este tipo de proceso se relacionan con la menor preparación que podrían llegar a tener los miembros de los jurados (si es que no se los capacita adecuadamente), la poca claridad y heterogeneidad en los criterios de selección (si no están definidos previamente) y la menor objetividad y transparencia que puede llegar a tener el proceso (si no se generan los mecanismos adecuados para evitarlo).

Más allá de la existencia de diversos modelos, para concluir este punto cabe mencionar que en una investigación de la OECD en 22 países se llegó a la conclusión de que en la mayoría de los casos se está tendiendo a una mayor descentralización en la decisión del nombramiento de los líderes escolares (Pont et al, 2009). Incluso en algunos países con un sistema centralizado en el nombramiento de directivos, comenzaron a aparecer dispositivos para ayudar a acercar el perfil del directivo nombrado por las autoridades del Ministerio con las necesidades locales (en Italia, por ejemplo, los Consejos escolares tienen poder de veto sobre el nombramiento realizado a nivel central).

Nivel de democratización en el proceso de selección

El nivel de participación de los docentes y/o padres (vía los consejos escolares) de la escuela en el proceso de selección de los directores es otra de las cuestiones que despierta fuertes debates. Estos debates se han dado especialmente en España, donde los directores son elegidos por sus colegas en cada establecimiento, lo cual ha llevado a la introducción de diversas y continuas reformas en el proceso de selección (descriptas en el **Recuadro 3**) (algunos resúmenes de estos debates pueden encontrarse en Murillo et al, 1999, Teixidó Saballs, 2009, Palomares, 2006 y Álvarez, 2006).

Por un lado, quienes se basan en una concepción sociopolítica del rol directivo, donde la escuela es una institución educativa en cuyo marco se desarrollan relaciones de poder y, por lo tanto, se deben respetar procesos participativos en la toma de decisiones, el nombramiento debiera ser el resultado de una elección democrática. Además, esta forma de selección local de los directores escolares garantiza, según esta perspectiva, un mejor conocimiento de las características personales y las capacidades de los candidatos.

Otros, en cambio, consideran que el gobierno escolar debe ser ejercido por un profesional especialmente capacitado para tal fin, y consideran no solamente que los miembros de una comunidad educativa no necesariamente son los más idóneos para seleccionar a esta persona, sino también que un proceso democrático puede atentar contra la objetividad a la hora de evaluar a los candidatos (Estruch, 2004, Álvarez, 2006).

Recuadro 3. España: la democratización del sistema educativo a través de la elección del director escolar

España es como un caso especialmente porque, junto con Portugal, posee un sistema de selección de los directores estructuralmente diferente del resto de Europa: los directores de escuela son seleccionados por el Consejo Escolar de cada institución. Tal como se mencionó anteriormente, este sistema ha despertado fuertes debates.

Como parte del proceso de descentralización educativa y de fortalecimiento de los niveles de participación ciudadana del período post-Franco en la historia española, y sobre la base de la Constitución de 1978, que establece el derecho de los padres y docentes de controlar la gestión y la administración de las escuelas, en 1985 la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) estableció por primera vez un sistema democrático para elegir a los directores de escuela. En efecto, se definió que el director sería elegido por el Consejo Escolar de entre los docentes de la institución y que la Administración educativa nombraría un Director con carácter provisional por un año solamente en caso de que no hubiere candidatos dispuestos a ejercer la función directiva en la escuela.

Este sistema de selección de directores funcionó sin modificaciones hasta 1995, cuando la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) introdujo, en un intento de jerarquizar el rol, el requisito de poseer una acreditación administrativa (sobre la base de una formación específica) y nuevas responsabilidades en la función, como la de nombrar a los demás miembros del equipo directivo.

El proceso democrático para elegir a los directores de escuela fue foco de numerosas críticas, fundamentalmente bajo el argumento de que atentaba contra la jerarquización y la profesionalización del rol. Estos argumentos, sumados a la falta de candidatos (el 60% de los directores era nombrado por la Administración educativa –Estruch, 2004), llevaron a que en el año 2002, al sancionarse la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), se reformara el proceso de selección y fuera una comisión evaluadora, con participación del Consejo Escolar pero con mayoría de la Administración educativa, la encargada de evaluar y seleccionar a los candidatos para la dirección escolar. A su vez, se incluyó por primera vez el criterio meritocrático como principio básico a tener en cuenta en la selección, se quitó la condición de que sea un docente de la escuela donde se ejercerá la función directiva y se eliminaron los límites de permanencia en el cargo.

Por último, el sistema vuelve a sufrir importantes modificaciones en 2006 con la sanción de una nueva ley educativa, la Ley Orgánica Educativa (LOE), que devuelve el poder de seleccionar a los directivos a cada escuela, pero que rescata los intentos de profesionalización de la LOCE y atiende el problema del alto porcentaje de nombramientos provisorios del sistema democrático de elección. La ley establece que la selección (ya no elección) se realizará sobre la base de un concurso de méritos con criterios objetivos, que dicha selección la realizará una comisión evaluadora con participación de la Administración educativa pero con mayoría de representantes de cada escuela, que cada candidato debe presentar un proyecto educativo, y que los docentes de la escuela tendrán prioridad pero que también pueden seleccionarse docentes de otras instituciones. Además, establece que los aspirantes seleccionados deberán superar un programa de formación inicial organizado por las Administraciones educativas, y que la duración del cargo será por un período de cuatro años, al final del cual puede renovarse previa evaluación pública.

En síntesis, el proceso de selección de los directores de escuela en España ha sufrido importantes modificaciones durante los últimos 30 años, producto del intento de equilibrar la necesidad de objetivar la evaluación de las capacidades de los candidatos con la participación de la comunidad educativa. Tal como sostiene Teixidó Saballs, “por un lado, se postula la necesidad de un director que cuente con conocimientos y habilidades específicas para el desarrollo de una tarea que poco o nada tiene que ver con la docencia. Por otro lado, se tiene en cuenta que la mejora de la escuela exige la participación activa de los docentes y del resto de la comunidad educativa y, por lo tanto, resulta imprescindible que la dirección asuma roles de cohesión del grupo humano, de coordinación y de animador de la participación” (Teixidó Saballs, 2009: 1).

2. Diagnóstico en las provincias argentinas

El proceso de selección de los directivos para las instituciones escolares se realiza en la Argentina a través de concursos de antecedentes y oposición regulados por los estatutos docentes provinciales. Este tradicional sistema de acceso al cargo ha contribuido a garantizar que el mismo sea parte de una carrera profesional docente, con criterios objetivos de ascenso y al resguardo de los avatares políticos-partidarios de los territorios. En el presente apartado se describe y analiza este sistema en las provincias argentinas en clave comparada en base al estudio de los estatutos docentes de las 24 jurisdicciones y sus normativas complementarias, y la realización de algunas entrevistas a funcionarios.

El instrumento fundamental con el cual cuentan las provincias para reglamentar y regular los procesos por los cuales se llevan adelante los concursos de ascenso es el estatuto docente provincial³. Los estatutos son los marcos generales que regulan las condiciones laborales y la carrera de maestros y profesores, y que dictaminan sobre los mecanismos, procesos, requisitos y órganos de evaluación de los ascensos. Esta es una característica común a todas las jurisdicciones y que convierte al cargo directivo en un nivel más dentro del escalafón de la carrera docente en todo el país. Sólo la provincia de San Luis modificó parcialmente este aspecto durante la vigencia de la reforma implementada entre 1996 y 2004 (véase **Recuadro 4**).

³ En la mayoría de las provincias rige un único estatuto que integra a todos los niveles educativos y que rige toda la actividad y la carrera docente en esas jurisdicciones, entre ellas las formas de acceso al cargo directivo. En algunos casos no se realiza una división específica para cada uno de los niveles educativos y el estatuto cuenta con el título que abarca la cuestión de los ascensos de jerarquía en general y allí se explicitan las especificaciones de cada nivel. Ejemplos de esta organización del estatuto pueden ser provincia y Ciudad de Buenos Aires, Tucumán, Santa Cruz o Formosa. En otros, como los de las provincias de Corrientes, Chaco, Mendoza y Río Negro (sólo por poner algunos ejemplos) dentro del mismo estatuto hay títulos o capítulos que atañen a cada nivel educativo donde, entre otras cosas, se detallan los requisitos para concursar al cargo directivo. En cambio, en las provincias de Corrientes y Córdoba coexisten dos estatutos diferenciados, uno que abarca a los docentes de nivel inicial y primario y otro para docentes del nivel medio.

Recuadro 4. San Luis: la excepción y la polémica

Durante la década del noventa, la provincia de San Luis realizó una reforma inédita en el país respecto del acceso cargo directivo. Esta reforma se encuadró en una transformación general de las condiciones laborales y de la carrera de los docentes del sistema, que modificó el carácter del Estatuto de la provincia en tanto norma reguladora de las relaciones entre el Estado y el cuerpo docente.

El procedimiento para acceder a los cargos directivos en las escuelas fue modificado por la Ley Nro. 5.096, a partir de la cual los concursos para el acceso al cargo directivo se realizaban para cada escuela en particular. Se realizaban a través de un jurado específicamente nombrado por el Poder Ejecutivo Provincial, que en última instancia designaba por decreto a los directivos ganadores del concurso. De esta manera, las Juntas de Clasificación dejaban de ser las encargadas de dictaminar los ascensos que pasaban ahora a la órbita de decisión de un representante del Poder Ejecutivo provincial. Según investigaciones realizadas, esta medida -válida también para los supervisores del sistema- respondió “a una necesidad por parte del Poder Ejecutivo de contar con actores dentro del sistema educativo que no impusieran resistencias a las diferentes medidas de política educativa y al gobierno puntano en general” (Mezzadra, 2003).

Otra modificación importante se refirió a los requisitos de antigüedad para aspirar a la titularización del cargo directivo. Si antes se establecía una cantidad de años determinada de experiencia en el sistema, la nueva ley eliminó esta especificidad, reemplazándola por la vaga consideración de “tener antecedentes en la docencia” (Art. 2, inc. 4).

Además, los cargos directivos pasaron a ser a término. En el artículo 4 de la citada ley, se establecía que las designaciones serían inicialmente por 2 años (hasta completar el período de transición de la aplicación de la Ley Federal de Educación) y luego por un período de 4 años.

Finalmente, el nuevo sistema propiciaba la diferenciación entre las capacidades necesarias para ejercer la docencia y las requeridas para gestionar la institución. Las pruebas de oposición se centraron en la evaluación de la capacidad para diagnosticar e intervenir en la institución escolar y en el desarrollo de su proyecto institucional, antes que reparar en cuestiones de carácter didáctico y pedagógico (Mezzadra, 2003).

El citado procedimiento para acceder a los cargos directivos se implementó durante un período de diez años. En el año 2006, a partir de fuertes enfrentamientos entre el Gobierno provincial y los sindicatos, cuyas raíces incluían en gran medida la ruptura de la tradicional carrera docente que supuso esta reforma, la citada ley fue derogada y se sancionó un nuevo Estatuto Docente de la provincia (Ley N° 5.648/06).

El nuevo Estatuto Docente instauró un procedimiento similar al del resto de las jurisdicciones: los concursos directivos dejaron de ser por escuela y pasaron a ser por región y por nivel. La provincia de San Luis está dividida en seis regiones y existe una Junta docente cada dos regiones. Al momento de realizar la presente investigación (2010), son estas juntas regionales las que llaman a concurso de antecedentes y oposición para los cargos directivos y pueden presentarse solo aquellos docentes que acrediten domicilio en la respectiva región. Esto implica un nivel de descentralización administrativa mayor que el resto de las provincias, en donde el concurso es general y para toda la jurisdicción, pero implica una recentralización respecto del modelo anterior.

Por otro lado, las pruebas de oposición están compuestas por un examen escrito y una instancia práctica y oral. A su vez, los cargos dejaron de ser a término y tampoco se contempla la

posibilidad de revalidar el cargo. Por último, la ambigua cláusula sobre el requisito de la antigüedad necesaria para el acceso al cargo fue suplida por el artículo 39 del nuevo estatuto, el cual establece la cantidad de años requerida para cada nivel y modalidad.

Proceso de selección de los directivos escolares: aspectos comunes a todas las jurisdicciones

Un primer aspecto definido en los estatutos son los requisitos que deben reunir los docentes que aspiran al cargo de director. Entre ellos figuran: un buen concepto docente en su evaluación de desempeño en los últimos años (por lo general debe oscilar entre “Bueno” o “Muy Bueno”), no haber sido sancionado disciplinariamente por faltas graves, una situación de revista activa⁴ y una cierta cantidad de años de antigüedad como docente titular en el escalafón inmediatamente anterior.

Estos requerimientos varían escasamente entre provincias. Las mayores diferencias se registran entre niveles educativos (por ejemplo la antigüedad requerida por lo general es mayor en el nivel medio que en el inicial o primario) y, en algunos casos, entre escuelas de diferente categoría⁵. Tales son los casos de las provincias de Jujuy o Chubut, en donde para acceder al cargo directivo en escuelas con mayor número de matrícula por lo general se requiere que el docente posea una mayor antigüedad que en escuelas más chicas.

Por último, algunas disposiciones son más excepcionales. Por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires el estatuto también determina cuál es el puntaje mínimo que debe lograr el candidato durante el concurso (siete puntos) y exige la realización de un examen psicofísico para todos los aspirantes.

Recuadro 5. La edad, la situación de revista y la rotación de los directores: tres indicadores clave

La planificación de los procesos de selección de directores escolares en Argentina debe considerar los flujos de entrada y salida en el cargo, que brindan indicadores fundamentales a la hora de analizar la viabilidad y la pertinencia de la política. A continuación se muestran los indicadores referidos a la edad, la situación de revista y la permanencia de los directores en una misma institución educativa, tres indicadores clave.

Con respecto a la edad de los directores de escuela, tal como se puede observar en el cuadro 2, en 2004 (último censo docente), aproximadamente 45% de ellos tenía más de 50 años de edad. En segundo lugar, 39% de los directores de escuela son interinos o suplentes, lo cual muestra un alto porcentaje de directores que no habían accedido al cargo a través de una prueba de oposición y que no gozaban de estabilidad en el mismo. En tercer lugar, las estadísticas indican la estabilidad del cargo directivo. En efecto, el cuadro 3 muestra que la mayoría de los directores permanece por más de 10 años en su cargo (el 50% en el nivel inicial y primario, y el 66% en media).

⁴La situación de revista refiere si el docente está al frente de un aula (activa) o no (tareas pasivas).

⁵La clasificación de las escuelas por categoría refiere a la diferenciación entre establecimientos educativos de acuerdo a su número de matrícula. Las diferencias entre las escuelas según categoría no se restringe a los requisitos para acceder al cargo, sino que en algunos casos incluso el proceso de selección es diferente. En Jujuy, por ejemplo, las escuelas de tercera y cuarta categoría (con menos de 120 alumnos), el ascenso al cargo directivo se realiza por concurso de antecedentes solamente. Es decir, no se realiza una prueba de oposición.

Cuadro 2. Directores por edad según nivel en el que se desempeñan.

Edad	Nivel						
	Total	Inicial	Primario/ EGB 1 y 2	EGB 3	Medio/ Polimodal	SNU	Más de un mismo nivel en el mismo establecimiento
Hasta 39 años	16	22,6	15,8	26,4	15,7	13,6	12,7
40 a 49 años	38,3	47,3	37,2	37,6	38	34,2	35,6
50 a 54 años	21,8	18,6	20,8	19,3	19,6	20,2	24,9
55 y más años	23,9	11,5	26,1	16,7	26,7	32	26,7
Total	100	100	100	100	100	100	100
Promedio de edad	47,5	44,4	47,8	44,7	47,8	49	48,7

Cuadro 3. Directores por antigüedad en el establecimiento según nivel en el que se desempeñan

Antigüedad en el establecimiento	Nivel					
	Inicial	Primario/EGB 1 y 2	EGB 3	Medio/ Polimodal	SNU	Más de un nivel en el mismo establecimiento
Menos de 1	7,1	7,9	7,8	4,7	4,7	7,2
1 a 5	24,2	27,1	28,3	15,6	17,1	21,6
6 a 10	18,5	16,6	19,2	13,8	18,4	19,7
11 a 15	17,3	18,4	11,7	17,9	20	17,6
16 a 20	12,9	11,4	11,9	16,4	17,2	11,6
21 a 25	9,3	8,4	10,1	11,6	9,6	9,1
26 a 30	6,3	4,7	6,5	10,1	5,9	6,6
Más de 30	4,2	5,6	4,5	9,9	7,1	6,6
Total	100	100	100	100	100	100
Promedio de Antigüedad en el establecimiento	14,6	14,4	13,4	18,4	16,8	15,3

Cuadro 4. Directores por situación de revista (*) en el sector estatal.

Situación de revista	Estatad
Sólo Titular	46
Sólo Interino/Provisional	26,4
Sólo Suplente	12,7
Sólo contratado	0,3
Sólo otra situación	0,6
Combinaciones de Titular y otras opciones	13
Otras combinaciones	1,1
Total	100

Nota (*): Calculado con el punto medio de las categorías de la variable "antigüedad en el establecimiento".
Fuente: DINIECE- MECyT, Censo Nacional de Docentes 2004. DINIECE N° 5, Noviembre-Diciembre 2008.

Los concursos de ascenso propiamente dichos constan de dos etapas: los concursos de antecedentes y las pruebas de oposición. La revisión de **antecedentes** refiere a la organización y sistematización del puntaje de los candidatos en base a su antigüedad, formación, capacitación y trayectoria profesional. Una vez reunidos los requisitos y habiendo superado el concurso de antecedentes, se realizan las **pruebas de oposición**. Por lo general, se prevé que la oposición conste de un examen teórico y un coloquio. La instancia oral también puede ser una entrevista con el candidato o la defensa oral de una propuesta institucional presentada por escrito con antelación.

Los concursos de antecedentes y oposición poseen ciertas regularidades en todas las jurisdicciones. En primer lugar, se tratan de concursos generales, válidos para toda la provincia y no de concursos para acceder al cargo en una escuela determinada. La única provincia que presenta un grado de mayor descentralización es San Luis, en donde los concursos se realizan por región (ver recuadro 4).

En segundo lugar, en todos los casos existen dos autoridades diferenciadas que intervienen en el proceso de concurso, en diferentes momentos. Por un lado se encuentran las Juntas de Clasificación -o su equivalente⁶- cuyas funciones centrales en este proceso es realizar el llamado a concurso, realizar la revisión de los antecedentes y, una vez finalizado el proceso, armar el orden de mérito en base a las calificaciones que obtuvieron los aspirantes⁷. Se trata en todos los casos de un órgano colegiado, integrado por entre 3 o 4 miembros según la jurisdicción, algunos de los cuales son nombrados por las autoridades educativas provinciales y otros elegidos por los docentes activos. Asimismo, el mandato de los integrantes de las juntas es por tiempo determinado, que en términos generales es de cuatro años.

La segunda estructura de autoridad que interviene en los concursos de antecedentes y oposición son los **jurados**. Este también es un cuerpo colegiado, encargado expedirse sobre la aprobación -o no- de los candidatos en las pruebas de oposición. Pero a diferencia de las Juntas, los jurados se conforman exclusivamente para un concurso en particular.

Con respecto a la designación de los jurados, en este caso existen variaciones en las diferentes jurisdicciones, que son de vital importancia debido al rol clave de los jurados en el proceso de selección de directivos. Por ejemplo, en la provincia de Misiones el estatuto determina que los Jurados “serán designados teniendo en cuenta la especialización y la jerarquía del cargo por llenar, estarán integrados por un número impar de miembros no inferior a tres, uno por la Junta de Clasificación y Disciplina y los restantes por elección directa de los concursantes” (art. 12º, Estatuto Docente de Misiones). En la provincia de San Juan, el estatuto es más exhaustivo en cuanto a la composición del jurado y establece:

“Los Jurados que intervengan en el concurso de oposición estarán integrados por los docentes que acrediten veinte (20) años de antigüedad en la docencia activa con jerarquía superior al concursado. Se constituirán en un número proporcional a la cantidad de aspirantes en condiciones de ser evaluados. Los Jurados de Evaluación que

⁶ En algunas provincias se llama Tribunales de Calificación (provincia de Buenos Aires y La Pampa) o Juntas de Escalafonamiento (Santa Fe).

⁷ El orden de mérito es la lista que se arma con todos aquellos aspirantes al cargo directivo que hayan superado las pruebas de antecedentes y oposición. El listado está ordenado de manera descendente, desde el que obtuvo el puntaje más alto hasta el más bajo. Los docentes que están en el tope del orden eligen la escuela en la cual quieren insertarse y así hasta cubrir todos los cargos vacantes.

intervengan en el Concurso de Oposición serán designados por el Ministerio de Educación en razón de (3) tres miembros titulares y (2) dos miembros suplentes cada 100 (cien) aspirantes del grado del escalafón concursado” (art. 59º, Estatuto del Docente de San Juan)”.

En cambio, el estatuto de la provincia de San Luis solo establece que el jurado estará compuesto por docentes de escalafones superiores, es decir, supervisores.

Una jurisdicción interesante a considerar en este punto es la Provincia de Mendoza, donde en el nivel secundario la composición de los jurados quedó determinada en una paritaria docente realizada con posterioridad al estatuto docente vigente. En esa instancia se determinó que los jurados debían estar integrados por directores titulares y supervisores (convocados por el nivel central); representantes sindicales (enviados por los gremios) y representantes docentes de larga trayectoria educativa, que pueden ser docentes investigadores, formadores de los IFD o académicos, y que son elegidos por los aspirantes que participan en la prueba de oposición.

En tercer y último lugar, otro rasgo común a todas las jurisdicciones es que **el cargo de directivo es estable**. Es decir, no es a término ni se establece ninguna instancia para la revalidación⁸. En conclusión, una vez que el docente accede al cargo en carácter titular lo hace por un tiempo indefinido. Sólo dos provincias han intentado modificar esta situación: una es la provincia de Córdoba que establece que los cargos directivos deberían revalidarse cada cuatro años (sin embargo esta resolución no ha podido llevarse a la práctica). La otra era la provincia de San Luis, jurisdicción en la que se realizó una reforma integral del sistema de acceso al cargo directivo a mediados de la década de los noventa, en la que contemplaba la terminalidad del cargo directivo (véase **Recuadro 4**). No obstante, debido a los conflictos que en general desató esta reforma, este punto debió omitirse en la reciente sanción del nuevo estatuto provincial, y se retornó a la estabilidad del cargo previa a la reforma.

Nuevas prácticas en los procesos de selección de directivos escolares

Más allá de los aspectos comunes mencionados anteriormente, en muchas jurisdicciones se han comenzado a incluir una serie de instancias en los concursos de oposición que buscan mejorar el proceso de selección de directores de escuela. En primer lugar, algunas provincias han comenzado a incorporar instancia de formación específica para directivos, previa a los concursos y organizadas de diversas maneras. Esto se encuentra en sintonía con las investigaciones especializadas sobre la temática, que señalan la importancia de formar a los futuros directores de escuela en tanto líderes del proceso educativo.

En algunos casos, se realiza un curso de formación como parte de la prueba de oposición, que puede estar organizado desde el nivel central (Ministerio de Educación provincial) o por el jurado convocado para un concurso específico. Un ejemplo del primer caso es el curso implementado por la provincia de Jujuy para aspirantes a directivos de escuelas de primera y segunda categoría de nivel inicial y primario. En Chaco, en cambio, los cursos son organizados por el jurado de concurso.

⁸ La revalidación del cargo implica que, cada un tiempo determinado, los docentes en ejercicio deban realizar una evaluación y en caso que los resultados sean favorables, se le habilite a continuar en el cargo por otro tiempo determinado.

En otros casos, los cursos son un requisito previo, pero no necesariamente una instancia constitutiva de la prueba de oposición. A su vez, pueden estar organizados por los Ministerios provinciales, o por alguna otra instancia académica. Por ejemplo, en la Ciudad de Buenos Aires, el artículo 26 de su Estatuto Docente establece como requisito previo a la presentación a la prueba de oposición haber aprobado el curso pertinente ofrecido por la Secretaría de Educación del Ministerio porteño. El mismo tiene validez de tres años. El desarrollo de los cursos introductorios realizados por la provincia de Entre Ríos es muy parecido.

En Río Negro, por su parte, también se ofrece la posibilidad a los aspirantes de cursar una instancia de capacitación previa para directivos. En esta provincia se trata de un curso optativo en “Gestión de las Instituciones Educativas” y es coordinado por las Universidades del Comahue y de Río Negro. Un aspecto interesante de este caso es que se incorpora la modalidad virtual en la instancia de formación, con el objetivo de que lograr la participación de docentes de todo el territorio provincial y de actualizar las capacidades de los docentes en el uso de las Nuevas Tecnologías (una de las líneas de política prioritarias de la provincia)⁹.

Otro caso especialmente interesante es el de Córdoba. Allí se creó un Instituto Superior destinado a la formación y capacitación de directores de escuelas, supervisores y docentes que, por sus antecedentes, pueden aspirar al ascenso de jerarquía. En dicho instituto se dicta un Postítulo en Conducción y Gestión Educativa (véase **Recuadro 6**). Por su parte, la Escuela de Capacitación Docente (CEPA) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires también ha implementado un postítulo sobre Gestión Educativa.

⁹ Cabe destacar que, si bien no es obligatorio, el curso ha tenido una gran concurrencia: en el año 2010 se presentaron 3.600 docentes.

Recuadro 6. Córdoba: Pos-título en Conducción y Gestión Educativa

En Agosto de 2009, mediante un decreto ejecutivo (Decreto 1081/09) fue creado en Córdoba el Instituto Superior de Formación para la Gestión y Conducción Educativa. Según la normativa, entre sus objetivos principales se encuentra “el diseño y gestión de programas y acciones de capacitación para el personal docente que aspire a cargos de conducción educativa y la actualización y perfeccionamiento continuo del personal de supervisión y directivo”.

En este marco se impulsó la implementación del Postítulo en Conducción y Gestión Educativa coordinado por el Instituto Superior y dirigido a directores, vicedirectores, supervisores y docentes con los requisitos estatuarios para acceder a un cargo directivo, en cualquiera de los niveles y modalidades del sistema educativo de Córdoba, ya sea de gestión privada o pública. En línea con la normativa, la finalidad del Postítulo es ofrecer a los destinatarios una formación actualizada y continua acerca del rol de gestión del directivo. El Postítulo tiene una duración de un año y está estructurado alrededor del desarrollo de cuatro módulos y un trabajo final académico. Las 200 horas de capacitación previstas están divididas en una modalidad presencial (conferencias, seminarios-taller, tutorías) y no presencial (tutorías virtuales). Las actividades del Postítulo iniciaron en septiembre de 2010 con más de 3.000 inscriptos.

En segundo lugar, en muchas jurisdicciones comenzó a incorporarse un componente práctico en la instancia de la prueba de oposición, que puede constar desde un proceso de simulación en la exposición oral hasta períodos de residencia en escuelas.

En Córdoba, por ejemplo, las pruebas de oposición incluyen en la instancia práctica la resolución de una situación problemática planteada por el jurado. Se trata de una especie de simulación, en donde el candidato debe organizar y desarrollar, por ejemplo, un foro, un taller o alguna alternativa para resolver la situación planteada. La particularidad de esta instancia es que el docente no solo tiene que plantear una estrategia sino que también desenvolverse en ella.

La provincia de Buenos Aires, por su parte, incluye como parte de la prueba de oposición la observación de una escuela. Estas escuelas son seleccionadas por el jurado y los aspirantes deben concurrir y realizar un diagnóstico de la institución. En base a ese diagnóstico deben elaborar un proyecto institucional y luego defenderlo oralmente. Cabe destacar que la escuela observada no es la escuela en la que los docentes promovidos posteriormente titularizarán su cargo, por lo que los proyectos institucionales presentados tienen el fin de evaluar las capacidades de los candidatos, pero no serán parte de la labor desarrollada luego en las escuelas.

Otro ejemplo es el de la provincia de Jujuy, en donde los aspirantes deben realizar una fase práctica dentro de la oposición, la cual consta de dos partes: la observación y la residencia. El jurado evaluador del concurso le asigna a cada candidato tres escuelas de distintas modalidades, en las que debe realizar un trabajo de observación, un diagnóstico y entrevistas con el personal. A partir de allí, debe realizar un informe de las tres escuelas. Luego, el jurado asigna una de esas tres escuelas para que el candidato realice una residencia por el período de 2 días. Durante esta etapa, el docente debe hacer observación de clase y luego hacer una devolución en reunión de personal. Además, el docente, al estar a cargo de la escuela, debe asumir el rol del directivo y resolver todas las circunstancias que se le presenten.

Por su parte, tanto en la provincia de San Luis como en la de Mendoza (para el nivel secundario) se incluyó una etapa de **residencia** en la que los aspirantes deben hacerse cargo por el lapso de tres semanas, aproximadamente, de la conducción de una institución escolar, asignada por el jurado mediante un sorteo y teniendo en cuenta el lugar de residencia del docente. El jurado evalúa el desarrollo de la práctica a partir de visitas periódicas al establecimiento. En el caso de San

Luis, el personal titular de ese establecimiento a cargo de la función directiva realiza un informe de desempeño que eleva al jurado.

Finalmente, en la Ciudad de Buenos Aires también se incluyó en la oposición (además del examen escrito y oral presencial) la redacción de dos informes: uno en base al rol que debería desempeñar el directivo en las instituciones escolares y sus funciones y otro en base a la observación y crítica de una clase presenciada.

Algunas cuentas pendientes

Más allá del análisis de la normativa y de las diferentes instancias que se han ido incorporando a los concursos para ascender al cargo de director escolares, resulta clave comentar que las entrevistas indicaron que en algunos casos la práctica se distancia de lo establecido por la normativa con respecto a la continuidad, por un lado, y a la transparencia, por otro.

Por un lado, los estatutos provinciales difieren con respecto a la periodicidad con la que debe realizarse el llamado a concurso. Algunos establecen concretamente cada cuánto tiempo debería realizarse el llamado a concursos (por ejemplo, en Entre Ríos, cada dos años); otras tienen una vaga referencia temporal (como es el caso de Córdoba en cuyo estatuto para el nivel primario establece que los concursos deben realizarse “periódicamente”); finalmente, en otros estatutos no se especifica una periodicidad determinada (Mendoza).

De todas formas, e independientemente de lo que se establece en la normativa, en la mayoría de las provincias en las que se realizaron entrevistas, se encontraban con cierto nivel de retraso en este tema en todos los niveles, pero en forma más pronunciada en el nivel secundario. Las razones del retraso se deben, en primer lugar, a la complejidad de los concursos mismos, que en general tienen a durar al menos un año. En primer lugar, porque son procesos extensos, con varias etapas, al que se presentan por lo general un número importante de aspirantes. En la mayoría de las provincias los legajos de los docentes no están informatizados y la revisión de los antecedentes de los candidatos es prácticamente artesanal y consume una cantidad de tiempo considerable. En segundo lugar, es necesario tener en cuenta que los sucesivos procesos de reforma implementados en los últimos años también han incidido en la concretización de concursos docentes y los han afectado indirectamente. Y, por último, por la presión de algunos sindicatos en pos de las titularizaciones masivas, que plantean costos políticos a la organización de los concursos. Estas presiones en muchos casos son demandas que surgen a partir del atraso mismo de los llamados a concursos, que conlleva la existencia de directores interinos que durante muchos años ejercieron el cargo y que buscan la estabilidad, pero que al mismo tiempo genera fuertes discontinuidades en los procesos de selección establecidos, fortaleciéndose un ciclo vicioso.

Por otro lado, precisamente, una de las ventajas resaltadas por los entrevistados ha sido que los concursos, más allá de sus dificultades, son mecanismos institucionales que permiten garantizar la objetividad y transparencia en el ascenso a los escalafones superiores de la carrera docente. Pese a ello, también pueden sucederse irregularidades y/o discrecionalidades en la asignación de los cargos –como ha sucedido en algunas jurisdicciones– que son necesarias prevenir.

En suma, el proceso de selección de los directivos escolares presenta grandes continuidades estructurales y similitudes entre las jurisdicciones, pero al mismo tiempo pueden vislumbrarse procesos de agiornamiento o transformación en base a las nuevas tendencias y desafíos de los directores de instituciones educativas. En este sentido, diferentes provincias han implementado nuevas instancias y formas de evaluación en los concursos de oposición, en consonancia con las tendencias internacionales descriptas en el apartado anterior. Es en este marco en el que se han

introducido progresivamente cursos formativos e instancias prácticas para medir y fortalecer las capacidades de gestión de los aspirantes al cargo.

A continuación, se presentan una serie de propuestas que van en esta línea, con el objetivo de fortalecer y expandir las tendencias de políticas que buscan mejorar los procesos de selección de los directivos.

3. Propuestas de política

En este último apartado se presenta una serie de propuestas a considerar a la hora de transformar los procesos de selección para la función directiva en las instituciones escolares. Dichas propuestas no se presentan como recomendaciones cerradas, sino como diferentes alternativas a tener en cuenta a la hora de diseñar una política que mejore el sistema actual. Luego, los gobiernos provinciales deberán tomar sus propias decisiones en función de los contextos políticos, sindicales y educativos particulares. Por último, cabe aclarar que muchas de estas propuestas se inspiraron en experiencias internacionales, pero muchas otras en iniciativas que ya están implementando las jurisdicciones en nuestro país para garantizar mejores gobiernos escolares.

1. Definir los lineamientos para una gestión pedagógica institucional

Una de las primeras dificultades del proceso de selección de directores escolares en la Argentina es la ausencia de un documento marco que establezca los parámetros de lo que se considera ser un buen director escolar. Históricamente, el rol del director estaba focalizado en interpretar e implementar las regulaciones y las disposiciones de la administración central. En la actualidad, en cambio, ya sea por la creciente complejidad de los contextos escolares, que requieren respuestas específicas a problemáticas diversas, o por el crecimiento paulatino del sistema, que fue debilitando el vínculo de las escuelas con el Estado central, el rol del director adquirió un renovado protagonismo en la comunidad educativa.

Tal como se mostró en el **Apartado 1**, en la revisión de la literatura internacional aparece un amplio consenso sobre lo que es un buen líder director de escuela: es un líder que potencia procesos pedagógicos, construye comunidades de práctica profesional, articula esfuerzos, gestiona recursos, media conflictos, lidera estrategias de mejora, etc.

Sin embargo, en el sistema educativo argentino no existe claridad al respecto. Las nuevas funciones y, por ende, las nuevas competencias de un buen director escolar se mezclan con una tradición fuertemente verticalista y burocrática del sistema educativo, lo cual genera divergencia entre los actores que toman decisiones respecto del nombramiento de cargos jerárquicos.

En este contexto, establecer con claridad las nuevas funciones del director y los parámetros de lo que significa “una buena gestión pedagógica institucional” en el siglo XXI es una de las primeras políticas que debiera considerarse. En la actualidad, en general las funciones del director y los criterios que definen una buena práctica profesional están establecidas en las normativas a partir de las cuales se organizan los concursos de ascenso (en general resoluciones). Esta práctica presenta claras limitaciones para la institucionalización de criterios estables en el tiempo.

Los parámetros no deberían considerarse como estándares para acreditar los conocimientos de los directores o evaluar su trabajo, sino más bien como criterios para definir una visión compartida de lo que es un buen liderazgo escolar en función de la cual lograr cierto alineamiento para construir un nuevo ethos de la profesión. A su vez, la explicitación de las responsabilidades de la función directiva podría servir para guiar el trabajo, la reflexión y la autoevaluación de los propios directores.

Con este objetivo, la definición de estos lineamientos no debería concebirse como un mero documento oficial escrito por especialistas técnicos, sino que deberían concebirse los medios para legitimar esta definición en el sistema educativo y en la sociedad en general. Es por ello que sería fundamental lograr una amplia participación de los actores en su elaboración. Los directores de escuela y los sindicatos debieran tener una participación protagónica, para que la propuesta no

corra el riesgo de ser percibida como impuesta por el poder político a expensas de la autonomía profesional de los docentes. También deberían participar las universidades, las organizaciones sin fines de lucro y los especialistas del campo, entre otros actores relevantes.

Para lograr esta amplia participación se requeriría, en primer lugar, una fuerte política comunicacional en torno a la propuesta, que aclare sus objetivos y transparente el proceso de participación. A su vez, deberían preverse los plazos para garantizar la participación y deberían organizarse diversas instancias y metodologías para la consulta: entrevistas, página Web con posibilidad de recibir comentarios, encuestas, grupos focales, entre otros. Por último, es fundamental para fortalecer la credibilidad del proceso que el poder político muestre fehacientemente que se valoran los aportes recibidos.

Con respecto al documento en sí, Ingvarson, Anderson y Gronn (2006) establecen algunas características básicas que un marco para la buena gestión pedagógica escolar debiera tener, entre las cuales se encuentran: a) definir las prácticas de un buen director, no especificar competencias o conocimiento, b) considerar las dimensiones políticas, sociales y organizacionales del contexto en donde los directores se desempeñan, c) reflejar la naturaleza distributiva del buen liderazgo escolar, d) ser lo suficientemente amplio y flexible como para no empobrecer la definición del rol de los directivos de escuela y de incorporar la multiplicidad de contextos de las escuelas (Ingvarson et al, 2006).

Más allá de estas características generales, los lineamientos no debieran plantearse como un documento estático, sino que deben poder reformularse según los avances en el conocimiento sobre la función directiva y el gobierno de las instituciones educativas y en base las transformaciones futuras de la escuela.

2. Realizar concursos para una escuela en particular

Una de las características clave de un buen director es el compromiso con la institución educativa, así como también el conocimiento sobre el contexto específico donde se inserta y sobre sus problemáticas particulares.

A fin de poder evaluar en forma contextualizada a los candidatos, se podría considerar la pertinencia de implementar un proceso similar al chileno (véase **Recuadro 2**). Los docentes aspirantes al cargo de director de una escuela en particular podrían ser ordenados por orden de mérito según una serie de criterios pre-establecidos (véase **Propuesta 4**) en base al cual se podría armar una terna, con cuatro o cinco candidatos.

Estos candidatos podrían ir a la escuela, entrevistarse con docentes, padres y alumnos, analizar las planificaciones y los cuadernos de los alumnos. A partir de estas indagaciones, podrían elaborar un diagnóstico y un proyecto educativo específico para la escuela.

Luego, cada candidato podría ser entrevistado por los miembros del jurado de manera de evaluar no solamente sus competencias profesionales en abstracto, sino también el diagnóstico y el proyecto educativo en relación con la escuela particular a cuya dirección se está postulando. Este sistema de concursos permitiría no solamente asegurarse que los candidatos realmente desean desempeñarse en la institución en cuestión, sino que permitiría evaluar una de las competencias más importantes que debe tener un director de escuela: saber leer el contexto, realizar un diagnóstico pertinente y proponer estrategias adecuadas para mejorar las problemáticas detectadas.

La importancia de evaluar la capacidad de interpretar el contexto y de proponer proyectos de mejora ya se está reconociendo en forma creciente en las jurisdicciones argentinas: tal como se mencionó en el apartado anterior, por ejemplo en Jujuy los docentes deben realizar prácticas en escuelas, en Córdoba resolver situaciones problemáticas simuladas y en Mendoza realizar una pasantía. Sin embargo, estos componentes prácticos no están centrados en una escuela determinada, en “la” escuela donde terminará ejerciendo su función de director, tal como sería si los concursos se organizaran para cada escuela particular.

La principal desventaja de este sistema localizado de concursos se relaciona con la complejidad organizativa y con las disímiles capacidades técnicas de los jurados. El primer punto se podría resolver centralizando alguno de los componentes de los concursos, como el dictado del curso o postítulo requerido para presentarse, o la informatización de los antecedentes de los candidatos para organizar los listados de mérito. El segundo punto, clave en la organización de concursos eficaces en seleccionar a los mejores candidatos, debería atacarse con políticas específicas, como la elaboración de criterios explícitos y la capacitación a los miembros de los jurados.

3. Conformar jurados para cada escuela, que incluyan la participación de los docentes de la institución y de algún directivo en el proceso de selección

La participación de los maestros y/o profesores de cada escuela en la selección del director es deseable no sólo porque supone una democratización en los procesos de decisión de las instituciones educativas, sino porque la naturaleza política del gobierno escolar necesita de cierto apoyo de los docentes.

En cuanto a la participación de otros directores del mismo nivel, modalidad y distrito escolar, ésta puede contribuir a mejorar la selección del candidato (dado que los directores conocen íntimamente la tarea y los desafíos que el rol trae consigo) y a fortalecer la comunidad profesional de los directores de escuela.

Entonces, una alternativa para la conformación de los jurados de selección podría ser la siguiente:

1. Un docente de la escuela elegido democráticamente por sus pares.
2. Un directivo de una escuela de la misma modalidad y nivel, preferentemente del mismo departamento o distrito escolar. Este directivo podría ser elegido también por sus pares del distrito, ya sea para ser jurado en todos los concursos del distrito durante un año particular, o solamente para participar de la selección en una sola escuela.
3. Un representante del Ministerio de educación provincial.

4. Definir los criterios para la selección de los candidatos

Una de las cuestiones más importantes a tener en cuenta a la hora de implementar una reforma en los procesos de selección del director es clarificar los criterios que se deberían considerar a la hora de elegir y nombrar a los directores. Estos criterios deben basarse en los lineamientos para una gestión pedagógica institucional (propuesta 1), aunque deben precisarse con mayor detalle y clarificar los indicadores que deberían considerarse para evaluar competencias de los candidatos. Además, deberían equilibrar criterios universales con criterios locales, en función de las problemáticas del lugar y de la escuela en particular.

A continuación se presente un esquema preliminar, no como una recomendación cerrada, sino como un ejemplo ilustrativo.

Capacidades para liderar procesos de mejora pedagógica

Quizás el principal criterio a considerar, que engloba a todos los demás, es demostrar la capacidad para liderar, gestionar y monitorear procesos de mejora escolar, con el foco puesto en los procesos de enseñanza y en los logros de aprendizaje de los alumnos. Esta capacidad requiere, en primer término, un profundo conocimiento teórico respecto de los procesos pedagógicos, que deberían poder evaluarse en una prueba escrita tradicional, tal como se hace actualmente.

Pero también requiere que el candidato manifieste su capacidad de liderar procesos de cambio, lo que comprende la elaboración de diagnósticos certeros respecto de las cuestiones a mejorar, la generación de compromisos en los actores involucrados, el diseño de estrategias pertinentes, su implementación y monitoreo y la introducción de las modificaciones necesarias en el camino. Además, los directivos deben mostrar capacidad para profesionalizar a los docentes, evaluar su desempeño, apoyarlos en su trabajo para lograr que todos los alumnos aprendan, mediar entre los objetivos curriculares y las estrategias didácticas para enseñarlos, entre otras cuestiones.

Evaluar estas capacidades es una tarea compleja, que requiere de diversos procedimientos e indicadores. Por ejemplo, se podrían evaluar el involucramiento de los candidatos en procesos de mejora en su experiencia previa como docentes, su participación en otros proyectos institucionales, etc.

También se podrían evaluar estas capacidades a partir del análisis de casos, en los diagnósticos realizados y en las propuestas de las estrategias a implementar, que debieran incluir no solamente qué hacer, sino cómo hacerlo, fundamentalmente cómo lograr que otros se involucren en el proceso. También podría implicar visitas y residencias en escuelas, tal como sucede en algunas provincias. Idealmente, este análisis se debería poder hacer para la escuela particular a la que se está concursando, en caso de organizarse los concursos por escuela, tal como se propone en el Punto 2.

Capacidad de fomentar relaciones humanas positivas

La existencia de un buen clima escolar es clave para lograr buenos y equitativos resultados de aprendizaje. De hecho, tal como se comentó previamente, los estudios asociados al logro realizados a partir de las evaluaciones internacionales del LLECE demostraron que es el factor con mayor incidencia en los resultados.

Es por ello que uno de los principales criterios para seleccionar a los directores es su habilidad para fomentar relaciones humanas armoniosas y respetuosas entre el cuerpo docente y los alumnos, los padres y el resto de la comunidad educativa.

La evaluación de estas capacidades debería realizarse, al igual que en el punto anterior, a partir de las estrategias presentadas por el candidato para implementar procesos de mejora, analizando de qué forma se involucraría a los diferentes miembros de la comunidad. Asimismo, podría proponerse el análisis de casos hipotéticos, donde se presente una problemática específica relacionada con la convivencia escolar y estrategias para resolverla.

A su vez, siguiendo las experiencias de otros países, podría evaluarse la conveniencia de considerar en la evaluación el conocimiento previo de los miembros del jurado o referentes

comunitarios clave sobre las capacidades de los candidatos para fomentar relaciones humanas positivas, resolver conflictos y generar un clima escolar constructivo.

Capacidad para gestionar recursos

Los directores tienen responsabilidades significativas en la gestión de los recursos monetarios, didácticos y físicos de las escuelas. El desarrollo de estas capacidades debería estar incluido en los trayectos formativos previos a los concursos y debería ser objeto de evaluación.

Una visión de Justicia educativa acorde con una definición integral del Derecho a la Educación

Un punto central en la docencia, y especialmente en la dirección escolar, tiene que ver con el sistema de creencias. Es fundamental garantizar que quienes accedan a cargos de conducción en las escuelas compartan ciertos principios fundamentales del Derecho a la Educación y reconozcan la importancia de que la escuela garantice condiciones de aprendizaje para todos los alumnos, independientemente de su condición de origen.

Más específicamente, es importante clarificar que el acto educativo es un acto político, y una visión que priorice una concepción renovada de Justicia educativa tendrá un impacto directo en las decisiones que se tomen en el gobierno escolar, y en el nivel de equidad que se logre en la escuela.

Por ejemplo, los directores deberían conocer y acordar la importancia de no discriminar a los alumnos por sus características (es decir no seleccionarlos en función de sus nacionalidades, su condición socio-económica o familiar, etc.), no agruparlos según logros de aprendizaje, etc. Es importante que los directores reconozcan que la escuela debe ser concebida como una escuela para todos, y no para el imaginario del “alumno ideal” que históricamente ha predominado en el sistema educativo.

Capacidad para abrir y articular la escuela al medio local

La importancia de que la escuela se abra a la comunidad, y que se articulen esfuerzos y trabajo con otras escuelas e instituciones barriales, centros de salud u otros organismos del Estado que pueden fortalecer la atención de la infancia y la juventud es fundamental para mejorar la efectividad del Derecho a la Educación en el territorio. Es por ello que los directores deben mostrar la capacidad para afianzar los vínculos con la comunidad.

Conocimiento del contexto

Un último criterio fundamental se refiere al conocimiento que el candidato tiene del contexto en donde se ubica la escuela. No es lo mismo liderar un establecimiento educativo en una zona marginal de una ciudad, que en un pueblo pequeño o una zona rural. La experiencia previa de trabajo en el tipo de contexto en donde se accedería al cargo del director debería ser uno de las principales cuestiones a considerar por el jurado en el proceso de selección.

5. Incorporar la observación de prácticas o la evaluación de la experiencia previa en proyectos educativos en el proceso de evaluación

La investigación ha demostrado que los antecedentes académicos, la experiencia docente previa o las evaluaciones, incluso las entrevistas personales, no son suficientes para obtener evidencias acerca de las competencias de las personas para liderar una institución educativa. Es por ello que el proceso de selección debiera incorporar otros instrumentos.

Si se implementara el sistema de concursos por escuela, donde se seleccionan cinco pre-candidatos para visitar el establecimiento educativo, estos candidatos podrían participar de algunas actividades relacionadas con el rol directivo y ser observados por miembros del jurado. Por ejemplo, podrían elaborar un diagnóstico y un proyecto, observar una clase y darle una devolución al docente, o analizar y evaluar planificaciones. Estos instrumentos permitirían un acercamiento más fidedigno a las habilidades prácticas que una simple entrevista, y pueden implementarse más independientemente de si los concursos se organizan por escuela o no, tal como lo vienen constatando las provincias que han comenzado a implementarlos.

Por otro lado, la experiencia de los candidatos en la implementación de proyectos educativos donde han ejercido ciertas funciones de liderazgo debería ser una evidencia fundamental a tener en cuenta a la hora de evaluar sus capacidades de gobierno escolar. En este sentido, los candidatos debieran poder incorporar estas experiencias dentro de sus antecedentes profesionales, además de los créditos académicos o de los roles formales que han desempeñado previamente en el sistema educativo. Este requisito debiera articularse con una política que fomente la distribución del liderazgo en las instituciones educativas, donde los docentes de aula tengan oportunidades de desarrollar y demostrar habilidades de liderazgo.

6. Fortalecer las competencias de los miembros de los jurados de selección

Un aspecto clave del proceso de selección de los directores escolares son las competencias de los miembros de los jurados que evalúan a los candidatos. La insuficiente capacitación de los miembros de los jurados y la poca convergencia de los criterios utilizados para evaluar a los candidatos fue mencionada por varios de los entrevistados como uno de los principales problemas de los concursos de oposición.

Es fundamental que los miembros del jurado conozcan y acuerden con los lineamientos que se definan sobre “las características de un buen director de escuela”. Además, resulta clave que comprendan los criterios y evidencias para la evaluación.

Para lograr estos objetivos se podría elaborar un manual que explicita los lineamientos de un buen director escolar, los criterios que se deben tener en cuenta a la hora de seleccionar a los directores, el proceso de selección y las evidencias a considerar para evaluar con propiedad y justicia a los candidatos.

7. Implementar un pos-título u otras opciones formativas sobre gestión pedagógica institucional

La función directiva en una escuela requiere de conocimientos, habilidades y competencias diferentes que aquellas necesarias para enseñar en el aula. Un director debe saber liderar grupos humanos, administrar recursos, vincularse con diferentes actores, diseñar e implementar estrategias complejas de mejorar en los procesos de enseñanza, etc. Si bien se requiere que las personas presenten ciertas características personales a la hora de gestionar una escuela, las habilidades y competencias necesarias no son innatas, sino que se adquieren a través de una formación específica. Es por ello que resulta fundamental planificar e implementar un trayecto formativo de calidad.

Una posibilidad a considerar es la implementación de un post-título que acredite estos conocimientos y competencias necesarias para ejercer la dirección escolar y que sea un requisito fundamental para participar de futuros concursos docentes (tal como ha implementado, aunque no como requisito, la Provincia de Córdoba, véase recuadro 6, en la Ciudad de Buenos Aires y en Río

Negro). Esto permitiría centralizar la formación de los candidatos para los cargos jerárquicos y organizar concursos por escuela sin incluir, en cada caso, trayectos formativos previos.

Resulta fundamental que este pos-título sea de alta calidad, no solamente desde el punto de vista teórico y de los contenidos que se imparten, sino desde el punto de vista de su diseño curricular y pedagógico. Tal como demostró Darling Hammond, una de las más reconocidas especialistas en el desarrollo profesional de los docentes, para que un curso o pos-título o pos-grado tiene que gozar de características muy específicas (Darling Hammond et al, 2007):

1. Debe centrar el curriculum en la mejora de las prácticas de enseñanza. Ese debiera ser el objetivo principal del gobierno escolar y el pos-título habilitante debe estar diseñado en función de ello.
2. La formación no debe basarse en la exposición de expertos, sino que debe incorporar constantemente reflexión sobre la práctica a través del estudio de casos, la observación y el análisis de dinámicas escolares, el debate con pares y expertos, etc. También debe incorporar prácticas en escuelas, donde los candidatos tengan la oportunidad de asumir ciertos roles de liderazgo en proyectos escolares específicos bajo supervisión.
3. El cuerpo de profesores del post-título no debiera estar conformado exclusivamente por académicos o docentes de institutos de formación docente o universidades, sino que debería incluir directores expertos.
4. El pos-título debe organizarse por cohortes, para estimular las oportunidades para establecer lazos entre los participantes, dado que está demostrado que las personas aprenden mejor en forma colaborativa, cuando participan de comunidades de aprendizaje.

8. Elaborar un programa para directores noveles

El pos-título podría complementarse con un programa destinado a los directores en los primeros años de la función, para brindarles la oportunidad de contar con una red de apoyo. Este programa podría organizarse con diferentes grados de intensidad. En un extremo, podría constar de un seminario breve (2 días). Sin embargo, la implementación de un programa de hasta uno o dos años podría resultar mucho más completo, al combinar diversos dispositivos de profesionalización.

El programa podría incluir seminarios con conferencias de expertos nacionales e internacionales y encuentros entre colegas, como un primer paso para la conformación de comunidades de práctica profesional. En este último sentido, podrían preverse instancias de apoyo de colegas con mayor expertise y la participación en redes de cooperación profesional. Justamente, ciertas investigaciones muestran que la mayor demanda de los directores nuevos es tener “alguien con quien hablar” y valoran especialmente la posibilidad de tener intercambios con directores más experimentados (Pont et al, 2008).

Este formato presenta diversas ventajas: ayuda a formar comunidades de práctica, tiene mayor viabilidad de implementación tanto desde el punto de vista presupuestario como de llegada efectiva a todo el territorio provincial y permite la contextualización continua de la formación profesional. Por último, cabe mencionar el interés de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en estos programas de inducción, a través de la creación de foros virtuales cerrados, blogs, etc.

9. Revalidación periódica del cargo

Un aspecto clave en la profesionalización el rol del director está relacionado con la necesidad de realizar evaluaciones periódicas sobre la gestión y poder actualizar el proyecto institucional en función de las nuevas necesidades que van surgiendo a lo largo del tiempo.

Para ello, una propuesta de política que debería considerarse es la posibilidad de que el cargo del director deba ser revalidado cada cierto período, por ejemplo cinco años. Esto no implica que los directores deban volver a concursar para el cargo en competencia con otros candidatos, sino que tengan una instancia formal donde evaluar su trabajo y re-pensar las estrategias a implementar para lograr mejoras continuas en los aprendizajes de los alumnos.

Para ello, se podría plantear un proceso en donde el director deba presentar ante un jurado (que podría estar conformado por los mismos miembros que el jurado para los concursos de ascenso), el proyecto institucional que desarrollado hasta el momento, sus objetivos, logros, fracasos, etc. Esta instancia llevaría al director a analizar su propias prácticas de gobierno escolar y le daría la oportunidad de presentar frente a miradas externas sus objetivos, estrategias y resultados para que su gestión sean analizada y evaluada a partir de una mirada constructiva y recibir una devolución con sugerencias de mejora.

En aquellos casos en donde exista un consenso entre los miembros del jurado sobre la incompetencia del director para llevar adelante sus responsabilidades profesionales, se debería plantear la posibilidad de que cese en sus funciones, con la posibilidad de retornar a su cargo anterior en el sistema educativo. Esta propuesta no se plantea como una evaluación de la gestión por resultados, y no sería una instancia donde los directores tengan que “demostrar” logros para garantizar su continuidad, sino que la remoción del cargo se plantearía solamente para aquellos casos extremos donde la gestión directiva afecta clara y negativamente el derecho a la educación.

10. Planificar la sucesión del cargo directivo

Tal como se mencionó previamente en el informe, existe un creciente consenso entre los especialistas a nivel internacional sobre la importancia de planificar en el largo plazo la sucesión de la dirección escolar. Este consenso es válido desde el punto de vista de la escuela, porque los procesos de mejora escolar efectivos son continuos y de largo plazo y deberían extenderse más allá de las gestiones individuales de las personas. Desde el punto de vista del sistema, es importante que desde el Estado se trabaje en pos de la formación de líderes escolares, que no se lograrán solamente a través de cursos de corta duración (por ejemplo los que muchas veces se organizan para los concursos). De hecho, las entrevistas realizadas sugieren que en algunas provincias no llegan a cubrirse todos los cargos concursados por insuficiencia de candidatos calificados¹⁰.

Para lograr lo que algunos autores han denominado la “sucesión de liderazgo” (Hargreaves y Fink, 2004), se debería implementar una serie de políticas en forma articulada, como por ejemplo la incorporación de la importancia de planificar la propia sucesión en los lineamientos para la buena gestión (si es que se realizan), la incorporación de las competencias que conlleva planificar la propia sucesión en las instancia de formación de futuros directivos o directivos en actividad,

¹⁰ En Córdoba, por ejemplo, en general los cargos que se adjudican no llegan a alcanzar el 50% de los concursados, porque los docentes no aprueban en concurso. En Mendoza, por otra parte, también se presentan dificultades para que los docentes aprueben las diferentes instancias del concurso: en 2009 en el nivel medio, por ejemplo, de los 950 aspirantes solamente 70 lograron superar todas las instancias.

quienes deberían poder incluir dentro de sus proyectos pedagógicos escolares acciones que sean sostenibles en el tiempo, e implementar estrategias que en vez de “agotar los recursos económicos y humanos”, los desarrollen, fomentar el “liderazgo compartido” o “distribuido” en las escuelas para los docentes vayan adquiriendo competencias de liderazgo a lo largo de su trayectoria profesional, etc.

Reflexiones finales

En un sistema educativo cada vez más extenso (que aleja a las administraciones centrales del escenario pedagógico), con escuelas cada vez más complejas (que requieren estrategias educativas diversas) y con un currículum cada vez más dinámico (que debe ser pensado y redefinido continuamente), la figura del director escolar como líder comunitario y pedagógico se ha convertido en una pieza clave para garantizar aprendizajes significativos para todos los alumnos.

Esto ha llevado a que la investigación educativa a nivel internacional se focalice cada vez más en las dimensiones del liderazgo escolar: las características de un buen director, la importancia del liderazgo participativo, las condiciones laborales que se requieren para atraer y retener candidatos idóneos, entre otras cuestiones. En el plano de las políticas, los países han ido afinando el diseño e implementación de estrategias para fortalecer la figura del director de escuela: se mejoran los procesos de selección, se desarrollan estándares, se crean institutos de formación específicos, se redefinen sus atribuciones y se repiensen los dispositivos de formación. Y también, en este marco, se mejoran los procesos de selección.

En la Argentina, los directores de escuela han accedido históricamente al cargo a través de un concurso público de antecedentes y oposición. Este sistema ha buscado garantizar que sean los docentes más idóneos quienes accedan a posiciones de liderazgo en las escuelas. Sin embargo, los nuevos desafíos que enfrenta la escuela, sumados a los avances de la investigación en materia de procesos de selección, interpelan a los tradicionales concursos y obligan a preguntarse sobre transformaciones posibles.

En muchas provincias ya se están implementando innovaciones importantes, como la organización de cursos específicos, la inclusión de simulaciones en las oposiciones, el desarrollo de prácticas en escuelas, y la elaboración de diagnósticos y proyectos institucionales. De todas formas, sería fundamental, a fin de fortalecer esta tendencia, poder lograr mayores niveles de institucionalización en muchas de estas iniciativas, para que no se conviertan en acciones aisladas de gestiones determinadas, sino que se transformen en políticas sostenidas en el tiempo. Al mismo tiempo, a fin de darle a esta tendencia un mayor impulso, es importante que estas experiencias se evalúen y se difundan.

Este documento busca aportar elementos para la discusión pública sobre el fortalecimiento del rol del director escolar. Para ello se presentan los principales debates en la materia a nivel internacional, se exponen algunas de las políticas provinciales vigentes y se sugieren algunas propuestas concretas en torno de los concursos de antecedentes y oposición.

Entre estas propuestas, las más reformistas y las que quizás generen mayores debates, son las referidas a la implementación de concursos por escuela y a la participación de los docentes de la escuela en el jurado a través de un representante. La principal preocupación seguramente se referirá a la viabilidad de complejizar aún más el sistema de concursos, y a la conveniencia de incorporar un docente del establecimiento. Cabe aclarar, sin embargo, que esta propuesta no se presenta como una recomendación cerrada, sino que se plantea como una opción a considerar por los tomadores de decisión, en un contexto determinado. La pertinencia de estas sugerencias dependerá en gran medida de la viabilidad técnica, política y cultural, y de la forma en que puede fortalecerse con otras de las propuestas mencionadas, tales como la clarificación de los criterios de selección, la capacitación de los jurados, la división de los concursos en dos etapas a fin de simplificar el proceso (formación y acreditación de competencias, por un lado, y proceso de selección por otro), la digitalización de la información sobre los antecedentes para simplificar el armado de los listados, etc.

Como cierre, es importante destacar que para lograr mejoras significativas y sostenibles en la calidad y la equidad educativa, los procesos de selección de directores de escuela deben ser solamente un eslabón en una larga cadena de dispositivos de mejora educativa. Las reformas o modificaciones a los procesos de selección deben estar acompañadas de políticas que tiendan a fortalecer el rol de los directores escolares durante su gestión, a través de, por ejemplo, dispositivos de formación continua, y de intervenciones más amplias que ayuden a garantizar las condiciones institucionales necesarias para mejorar la enseñanza.

Bibliografía

Álvarez, Manuel: "La dirección escolar en el contexto europeo", en *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, Vol 11, Nro. 2, en <http://www.ctascon.com/Direccion%20escolar%20en%20Europa.pdf>, agosto 2010.

Anderson, Michelle et al.: *OECD Improving School Leadership Activity. Australia: Country Background Report, a report prepared for the Australian Government Department of Education, Science and Training (DEST)*, Australian Council for Educational Research (ACER), www.oecd.org/edu/schoolleadership, 2007.

Pont Beatriz; Nusche, Deborah; Moorman, Hunter: *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*, OECD, 2008.

Bolívar, Anotonio: "Liderazgo educativo y reestructuración escolar. Conferencia en el I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español. Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba", *Actas del Congreso*, pág. 95-130, 2001.

Browne-Ferrigno, Tricia y Shoho, Alan: *An exploratory analysis of leadership preparation selection criteria*, Documento de trabajo presentado en el encuentro anual del Consejo Universitario de Administración Educativa, Pittsburgh, PA., noviembre de 2002.

Chapman, Judith: "Recruitment, retention, and development of school principals", *Educational Policy Series*, UNESCO-IIPE, Internacional Academy of Education, Paris, en http://doc-aea.aide-et-ction.org/data/admin/school_principals.pdf, 2005.

Darling Hammond, Linda et al.: *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*, Universidad de Stanford, Palo Alto, 2007.

Davies, Brent (ed): *Developing Sustainable Leadership*, Paul Chapman Publishing, London, 2007.

Davis, Stephen; Darling-Hammond et al.: *School leadership study: Developing successful principals (Review of Research)*, Stanford Educational Leadership Institute, Universidad de Stanford, Palo Alto, 2005.

Egido, Inmaculada: *Directores escolares en Europa. Francia, Reino Unido y España*, Escuela Española, Madrid, 1998

Elmore, Richard: *Building a New Structure for School Leadership*, The Albert Shanker Institute, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.103.7688&rep=rep1&type=pdf>, 2000.

Elmore, Richard: *Educational Improvement in Victoria*, Office for Government School Education, Department of Education, Sate Government of Victoria, http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/staffdev/schlead/Richard_Elmore-wps-v1-20070817.pdf, 2007.

Estruch, Joan: "La selección de directores en Europa", *Organización y Gestión Educativa*, Vol. 12, N° 3, pág. 21-24, 2004.

Fuentes Díaz, Ricardo: *Improving School Leadership. Country Background Report for Chile*, informe preparado para la Unidad de Gestión Escolar y Mejora Educativa, División de Educación General, Ministerio de Educación, Chile, disponible en www.oecd.org/edu/schoolleadership, 2007.

Fullan, Michael: *The moral imperative of school leadership*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 2003.

Gallart, María Antonia: *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*, Buenos Aires, Editorial Stella y Ediciones La Crujía, Buenos Aires, 2006.

Hale, Elizabeth y Moorman, Hunter: *Preparing School Principals: A National Perspective on Policy and Program Innovations*, Institute for Educational Leadership, Washington, DC and Illinois Education Research Council, Edwardsville, IL, 2003.

Hargreaves, Andy y Fink, Dean: "The Seven Principles of Sustainable Leadership", en *Educational Leadership*, 61(7), 8-13, en http://www.marylandpublicschools.org/NR/rdonlyres/F7D49A8D-E9D0-4C49-9DE6-3A878BC9F1F4/18748/seven_principles.pdf, 2004.

Huber, Stephand (Ed): *Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programs in 15 Countries*, RoutledgeFalmer, London, 2004.

Ingvarson, Lawrence: *Standards for school leadership: A critical review of the literature*, Australian Institute for Teaching & School Leadership and Australian Council for Educational Research, 2006.

Leithwood Kenneth et al.: *Review of research: How leadership influences student learning*, University of Minnesota, University of Toronto, The Wallace Foundation, 2004.

Meza, Mildred y Rodríguez, Nacarid: "La dirección escolar en Venezuela" en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, Vol. 4, Nro. 4, 2006.

Mezzadra, Florencia: "Informe Jurisdiccional N° 22, Provincia de San Luis", *Proyecto Las Provincias Educativas. Estudio Comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 provincias argentinas*, disponible en http://www.cippec.org/proyectoprovincias/archivos/sanluis_ok.pdf, 2002.

Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE): "El perfil de los directores de escuela" en *Temas de Educación*, Año 3, Nro. 5, noviembre-Diciembre, Buenos Aires, en www.me.gov.ar, 2008.

Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE): "Perfiles, formación y condiciones laborales de los profesores, directores y supervisores de la escuela secundaria" en *Boletín DINIECE*, Año 3, Nro. 6, Noviembre - Diciembre, Buenos Aires, en

<http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/boletin%206.pdf>, 2008.

Murillo, Javier; Barrio, Raquel; Pérez-Albo, María José: *La dirección escolar: Análisis e investigación*, CIDE, Madrid, 1999.

National Collage of School Leadership (NCSL): *What we know about school leadership?*, en www.ncsl.org.uk, 2006.

NCS: *Recruiting headteachers and senior leaders: Seven steps to success*, Nottingham, NCSL www.ncsl.org.uk/recruitingleaders, 2006.

Palomares, Luis: "La función directiva, elemento clave para el desarrollo de las instituciones educativas", en *Revista de la Asociación de Inspectores de la Educación de España Nro. 4*, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2240942>, 2006.

Poggi, Margarita: *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*, IIPPE-UNESCO, Buenos Aires, 2001.

Pont Beatriz; Nusche, Deborah; Moorman, Hunter, *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*, OECD, 2008.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL): *Apoyo a directores de escuelas en contextos de creciente autonomía escolar*, Santiago de Chile, PREAL, 2008.

Teixidó Saballs, Joan: *El acceso a la dirección escolar: de la LOCE a la LOE*, Universitat de Girona, en http://www.joanteixido.org/pdf/acces/accesodireccion_evolucion.pdf, 2009.

Veleda, C.: *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*, Buenos Aires, La Crujía, Buenos Aires (en prensa), 2010.

Normativa consultada

Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

- Estatuto del Docente de la Ciudad de Buenos Aires. Ordenanza N°40.593 reglamentada por Decreto N° 611/86 (2010).

Provincia de Buenos Aires:

- Ley N° 10.579. Estatuto del docente. Texto actualizado con las modificaciones de las leyes 10.614, 10.693, 10.743, 12.537, 12.770, 12.799, 12.867, 13.124, 13.141, 13.170, 13.414 y 13.963.

Provincia de Chaco:

- Ley N° 5125 (T.O. de la Ley N° 3529). Estatuto del Docente.

Provincia de Chubut:

- Ley N° 2793/1986. Clasificación y asensos del personal docente provincial.

Provincia de Córdoba:

- Decreto Ley 214/63. Estatuto de la Docencia Media, Especial y Superior.
- Decreto Ley 214-E-63 (2002). Estatuto del Docente.
- Decreto N° 577/02.
- Decreto Ley 1910/E/57. Estatuto del Docente Primario y Preprimario.

Provincia de Corrientes:

- Ley 3723 y Decretos Reglamentarios. Estatuto del Docente.

Provincia de Entre Ríos:

- Decreto Ley N° 155/2002 y sus modificaciones. Estatuto Docente Entrerriano.
- Decreto Ley N° 155/62. Estatuto del Docente de Entre Ríos
- Resolución 1191/2005. Cobertura de Suplencias y Ascenso.
- Decreto N° 2521/1995.
- Resolución N° 632/1990 C.G.E.

Provincia de Formosa:

- Ley N° 931/1990. Estatuto del Docente Provincial. Escalafón y Estatuto

Provincia de Jujuy:

- Ley N° 2.531/1960. Estatuto Del Docente

Provincia de La Pampa:

- Ley N° 1124. Estatuto del Trabajador de la Educación.

Provincia de La Rioja:

- Ley N° 5.289/1989. Estatuto del Docente.
- Ley N° 2.691/1960. Estatuto del Docente Primario.

Provincia de Mendoza:

- Ley N° 4.934/1984. Estatuto del Docente.

Provincia de Misiones:

- Decreto Ley 67/1963. Estatuto del Docente.

Provincia de Neuquén:

- Ley N° 956.

Provincia de Rio Negro:

- Ley N° 391/1964. Estatuto del Docente.

Provincia de Salta:

- Ley 6830/95. Estatuto del Educador.

Provincia de San Luis:

- Ley N° XV-0387-2004. Docentes. Estatuto del Personal.

Provincia de San Juan:

- Ley N° 2.492. Estatuto del Docente.

Provincia de Santa Cruz:

- Ley N° 14.473/1994 y normas reglamentarias (Ley N° 1.777, Ley N° 2.422, Ley N° 2.370, Ley N° 1.023). Estatuto del Docente.
- Ley N° 2.422/1995.

Provincia de Santiago Del Estero:

- Ley N° 2630/1958 y modificatorias. Estatuto del Docente.

Provincia de Tucumán:

- Ley N° 3.470/1967. Estatuto del Docente.

Provincia de Tierra del Fuego:

- Ley N° 631/2004. Régimen Laboral del Trabajador Docente.

Normativa de países de la Región

República del Perú

- Ley de Carrera Pública Magisterial
- Reglamento de la Ley de Carrera Pública Magisterial Ley Nro. 29.062

República de Colombia

- Estatuto de Profesionalización Docente. Decreto 1278/2002.
- Ley General de Educación N° 115/1994

Entrevistas realizadas

María Teresa Balbo, Directora del programa de Educación Secundaria de la provincia de San Luis.

Dora López, Directora General de Gestión Educativa de la provincia de Chaco.

Horacio Ferreyra, Subsecretario de Promoción de la Calidad y la Igualdad Educativa de la provincia de Córdoba.

Ricardo Martínez, miembro de la Junta Calificadora del Nivel Secundario de la provincia de Mendoza.

Diana Mohorade, ex ministra de Educación de la provincia de Jujuy.

Norma Nakandakare, Subsecretaria de Educación de la provincia de Río Negro.

Sandra Pederzoli, responsable de la Dirección de Concursos Docentes y Pruebas de Selección de la provincia de Buenos Aires.

Alfredo Andrés Penón, Presidente del Jurado de Concursos del Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos.

Edith Galera Pizzo, Inspectora General de la Dirección de Nivel Primario de la provincia de Córdoba.

Lucrecia Promadache, miembro de la Comisión de Concursos Docentes de la provincia de Jujuy.

María Cristina Venturini, Secretaria de Educación de la provincia de Santa Fe.

Acerca de las autoras

Florencia Mezzadra: coordinadora del Programa de Educación de CIPPEC. Licenciada en Estudios Internacionales, Universidad Torcuato Di Tella. Magíster en Política Educativa Comparada, Universidad de Harvard. Ha sido consultora del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Profesora Ayudante en la Universidad Torcuato Di Tella. Como Coordinadora en CIPPEC, trabajó con UNICEF, con el Ministerio de Educación nacional y con diferentes gobiernos provinciales.

Rocío Bilbao: analista del Programa de Educación de CIPPEC. Licenciada y Profesora en Ciencia Política, Universidad de Buenos Aires. Candidata a Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina).

Si desea citar este documento: Mezzadra, Florencia y Bilbao, Rocío, “Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización”, *Documento de Trabajo N°58*, CIPPEC, Buenos Aires, marzo de 2011.

Las **publicaciones de CIPPEC** son de distribución gratuita y se encuentran disponibles en www.cippec.org. No está permitida su comercialización.

La opinión de las autoras no refleja necesariamente la posición institucional de CIPPEC en el tema analizado.

Acerca de CIPPEC

CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) es una organización independiente, apartidaria y sin fines de lucro que trabaja por un Estado justo, democrático y eficiente que mejore la vida de las personas. Para ello concentra sus esfuerzos en analizar y promover políticas públicas que fomenten la equidad y el crecimiento en la Argentina. Su desafío es traducir en acciones concretas las mejores ideas que surjan en las áreas de **Desarrollo Social, Desarrollo Económico, Fortalecimiento de las Instituciones y Gestión Pública**, a través de los programas de Educación, Salud, Protección Social, Política Fiscal, Inserción Internacional, Justicia y Transparencia, Desarrollo Local, y Política y Gestión de Gobierno.

Este trabajo se realizó gracias al apoyo brindado por la Fundación Deutsche Bank y Tinker Foundation.

Documentos de Trabajo

CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) es una organización independiente, apartidaria y sin fines de lucro que trabaja por un Estado justo, democrático y eficiente que mejore la vida de las personas. Para ello concentra sus esfuerzos en analizar y promover políticas públicas que fomenten la equidad y el crecimiento en la Argentina. Su desafío es traducir en acciones concretas las mejores ideas que surjan en las áreas de **Desarrollo Social, Desarrollo Económico, Fortalecimiento de las Instituciones y Gestión Pública**, a través de los programas de Educación, Salud, Protección Social, Política Fiscal, Inserción Internacional, Justicia y Transparencia, Desarrollo Local, y Política y Gestión de Gobierno.

