



# Trayectorias formativas de Directores de Nivel Primario, algunos aportes desde una investigación de campo, en el conurbano bonaerense

Formative paths of headteachers of primary level, some contributions from a field research, in the greater Buenos Aires.

Mg. Ariel Canabal<sup>1</sup>

## Resumen

¿Cómo son las trayectorias formativas de los directores de nivel primario en las escuelas públicas en el conurbano bonaerense? La pregunta aquí formulada responde a una inquietud nacida de la experiencia directiva y docente del autor de este artículo, la que se plasmó como interrogante de trabajo de un proyecto de investigación y de una tesis de maestría, y que en el camino de pretender contestarla, fue abriendo nuevos interrogantes y en cierta manera construyendo algunas afirmaciones.

Desde conceptos claves como trayectoria formativa, gestión directiva, rol directivo, y la reflexión de los aspectos constitutivos del nivel escolar al cual hacemos referencia (tanto históricos como normativos), se pretendió avanzar en un proceso de indagación desde una matriz etnográfica, y un análisis cuali-cuantitativo de aspectos propios de las trayectorias vitales, educativas y profesionales de los directores, utilizando como dispositivos centrales de acceso a la información entrevistas en profundidad y encuestas focalizadas.

Los resultados obtenidos, permiten reafirmar el interés y la validez del tema, aportando ideas, y reflexiones sobre el proceso vital que lleva a un individuo a encarar una carrera como es la docente, y a dar el salto cualitativo de dejar el aula, para ir hacia el espacio institucional de la gestión, En este recorrido se consideró fundamental dar voz a los protagonistas de este recorrido, los directores mostrando, aunque sea a través de algunos casos, que tienen mucho para decir, y merecen ser escuchados, sobre sus propias trayectorias y el ejercicio cotidiano de su rol.

**Palabras clave/** gestion directiva - trayectoria formativa - nivel primario - provincia de buenos aires - sistema educativo - directores

## Abstract

How are the formative paths of the directors of primary level in public schools in the greater Buenos Aires? The question here made responds to a concern born of the author's own teaching and directive experience, which was translated into a research project and a master's thesis, and as he claims to answer it, he was opening up new questions and building some assertions.

From concepts such as training course, management, role management, and the reflection of the constituent aspects of the grade level we refer to (both historical and normative), it was intended to advance an inquiry from an ethnographic array, and a qualitative-quantitative review of aspects of life, educational and professional paths, using as central devices interviews and targeted surveys.

The results, make it possible to reaffirm the interest and the validity of the subject, providing ideas, and reflections on the vital process that leads to an individual to face a career as it is teaching, and to make the qualitative leap to leave the classroom, to go to the institutional space for management, and on the other hand, gave a voice to the directors, showing even in few examples that they have a lot to say and deserve to be heard, on their own paths and the daily exercise of their role.

**Key words/** directive management - career training - primary - buenos aires - education system - directors

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero / ariel344@gmail.com

## Comienzo

*Alumno de escuela de barrio humilde, recuerdo de maestras trabajando mucho, enseñando, una directora que cada tanto pedía cuadernos y ponía notitas de aliento a todos los chicos (sus compañeros). Directora que se paraba frente al colegio y todos respetaban, aun los más bravos...*

*Directora que luego él sabría que era solo maestra normal, y que había hecho la opción de estudiar profesorado de letras ya de grande. (Fragmento del relato del autor, incorporado en su tesis de maestría, sobre su propia trayectoria formativa)*

Detrás de toda investigación hay una historia, y detrás de toda historia hay personas y experiencias... La investigación que pretendemos compartir en este artículo, no puedo empezar de una manera diferente, ya que va a hablar de la vida, de la experiencia, de la formación y los avatares de personas, que por diversos motivos, y siguiendo distintos caminos, hoy son directores de nivel primario, en la Provincia de Buenos Aires de la República Argentina.

Dicha investigación, fue parte de un proyecto más amplio que se realizó entre los años 2010 y 2011, con el apoyo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, que pretendió responder a la pregunta sobre *“¿Cómo son y cómo influyen en la gestión concreta, las trayectorias formativas de los directores que actualmente conducen escuelas de gestión estatal de Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires?”*

Serán ustedes los que evaluarán si pudimos aportar a responder a al menos algunas de las múltiples aristas conlleva dicha pregunta, sin embargo podemos asegurar que el camino de responderla (tanto como parte de un colectivo de colegas y estudiantes avanzados, como coordinador del equipo de investigación, como individualmente en el marco de la elaboración de nuestra tesis de maestría) hemos aprendido mucho, y hemos renovado nuestras fuerzas para seguir indagando sobre la dirección escolar, y en particular sobre las trayectorias de los directores, convencidos que podremos aportar elementos para la mejora del ejercicio de un rol tan trascendente para la educación en nuestros países.

*... Sobre el recorrido conocido de mí puedo trazar varios itinerarios, urdir varias tramas, en una palabra, narrar varias historias, en la medida en que, a cada una, le falta el criterio de la conclusión... (Ricoeur, 1996, p.163)*

## Contexto y conceptos claves en nuestra investigación

La relevancia cuantitativa del sistema educativo, tanto en número de alumnos, de establecimientos y de agentes dependientes del estado nacional como en porcentaje de presupuesto, vuelve de por sí a este sector uno de los más significativos para que el Estado posea su mirada en él, y sin lugar a dudas es uno de los sectores de mayor relevancia social, tanto en Argentina, como en otros países del mundo.

El nivel Primario en la Provincia de Buenos Aires, (hoy E.P. en la Ley de Educación Provincial “Nivel de Educación Primaria”) es obligatorio desde la Ley 1420 y ello volvió a resaltarse en la Ley Federal de Educación que lo extendió al conformar lo que se llama Escuela General Básica con 9 años de duración. Con esta Ley aun vigente, en el año 2006 se conforman dos subniveles, la EPB (Escuela Primaria Básica) de seis años, y la ESB (Escuela Secundaria Básica) de tres, con determinadas independencias pero aun respondiendo a un marco normativo único y uniforme. Ese marco se modificó recién a partir de la nueva Ley de Educación Provincial (2007) que en consonancia con la Ley de Educación Nacional (L.E.N.) sancionada en diciembre del 2006 organiza el sistema en tres niveles: Inicial, Primario y Secundario. Luego se legislaría la Educación Superior en sus diversas modalidades.

El sistema educativo del país y en particular de la provincia de Buenos Aires, posee una oferta amplísima de servicios educativos que aplicando, un criterio de responsabilidad de gestión, pueden clasificarse en servicios educativos oficiales de gestión pública o privada. El 70% de la oferta educativa corresponde a la educación de gestión pública, y un altísimo porcentaje (80 %) de la misma es del nivel EP (Educación Primaria) DGCyE (2009). Dentro de este nivel, hay una diversidad de propuestas organizativas y formativas tan amplia como la geografía política y social de la Provincia, que va más allá de tipificaciones de condiciones de favorabilidad o desfavorabilidad<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Desfavorabilidad: se entiende como el criterio burocrático normativo que asigna partiendo de determinadas características contextuales un plus de salario a los docentes que se encuentran en dichas escuelas. El mismo se encuentra desarrollado más en detalle en el Art. 10 del Estatuto del Docente de la Prov. de Bs. As. vigente actualmente.

En relación al sujeto “Director” en particular dentro de la complejidad del Sistema Educativo Argentino, hay a nuestro criterio una constante que lo atraviesa en cuanto a su quehacer profesional, diacrónica y sincrónicamente y es la inestabilidad y la imprevisibilidad en las funciones, pero sobre todo en la impronta que se pretende para el ejercicio de su rol. Esto se ha ido conformando sobre todo en los últimos 20 años, producto de varias gestiones políticas de distinto signo y varias crisis socioeconómicas (la más profunda en los comienzos de la década del 2000). Dentro de este macro contexto, cada rol del sistema, tanto los roles más políticos como los que denominaríamos “de carrera”, han tenido ineludiblemente la necesidad de adaptarse a circunstancias emergentes.

La clave para nuestro abordaje del rol, y en particular de lo que es el director y su recorrido vital fue la aplicación y la posterior reconceptualización del concepto “trayectoria formativa”. Nos apoyamos en un primer momento en el trabajo de Lea Vezub (2004) que plantea un desarrollo histórico sobre dicho concepto partiendo del S. XIX y señalando como su desarrollo se ha producido fundamentalmente durante la segunda mitad del siglo XX. También en esta línea de investigación encontramos a Fernández Cruz (1998: 52-57.) definiendo el “desarrollo del profesor como los aspectos de la vida profesional que, integrados de manera articulada, explican este proceso dinámico al que se ve sometido el profesor a través del tiempo”. Vezub también referencia a Bourdieu que entre otros autores emplea el término trayectoria estrechamente ligado a su teoría de clases (1977). La trayectoria remite al sujeto, son las posiciones que este va tomando sucesivamente en el transcurso de sus diversas experiencias. Actualmente, el término Trayectorias se utiliza en diferentes estudios del campo de la educación y de otras áreas: sociales (Kessler, 2004), educativas (Por ej. Alliaud, 2004 y Rivas y Martini, 2006); formativas (Cols, 2008; DINIECE, 2010 entre otras). La relación de “trayecto” unida al tiempo y al espacio, nos remite directamente al modo de ver la vida profesional e integral de los directivos (en este caso), más cercano a la narrativa, buscando entender “ese haber llegado hasta acá” que de otra manera sería difícil de explicar. *“La trayectoria es un “entre”, es porque implica un recorrido singular en un común con otros, supone haber llegado hasta un punto así como la continuidad entre múltiples puntos; se la puede leer en sus huellas, sus marcas, lo que el pasaje por la escuela y por otros espacios dejó en cada uno. Esto señala un borde que habilita y provoca, no desde el lugar de la pérdida, la falta imposibilidad sino en lo que liga y desliga, reúne y separa”.* (Nicastro y Greco, 2009, p.141)

Por otra parte el término “Trayectoria” estaría a nuestro criterio emparentado con el de “experiencia formativa” que menciona Alliaud (2006) referenciando a Jorge Larrosa como aquello que “se vivió o que se aprendió, en tanto “nos” pasa, en tanto les pasa a los sujetos, no como algo que simplemente pasa”. Coincidimos con ella al decir que “la trayectoria biográfica no está divorciada de la historia social de la profesión, ya que la historia colectiva se produce y trasmite en determinadas condiciones de existencia.”. Lo que proyecta nuestra idea de “trayectoria” llevándola inevitablemente a una dimensión socio-histórico-cultural tal como lo señalamos antes. “Situación socialmente la trayectoria implica reconocer que distintos caminos recorridos muchas veces están relacionados con los posicionamientos laborales que los docentes (nosotros diremos los directivos) ocupan en el presente.” (Alliaud, 2006, p.5)

Partiendo de estos aportes pudimos generar un primer avance conceptual al definir finalmente “trayectoria formativa” como ***“el recorrido vital que un sujeto realiza transitando diversos escenarios académicos y laborales, y que lo van conformando en su ser profesional, sin olvidar hitos personales que también colaboran en la construcción de una identidad”.*** Por lo tanto, es importante saber no sólo dónde, sino qué y con qué intensidad, se fue dando la formación de un sujeto, además de ponderar determinadas variables iniciales, y otros aspectos como los particulares y los de contexto histórico – social, para desenmarañar la trama de una trayectoria. La clave de la noción de trayectoria es el cruce, la imbricación, de las dimensiones objetivas, (la formación, capacitación, las instituciones) y la subjetiva (el sujeto que va pasando, viviendo, transformándose) por acción del tiempo”.

Los otros conceptos centrales para nuestra investigación fueron “Gestión directiva” y “rol directivo”. Sobre Gestión Directiva se han hecho infinidad de trabajos y en el armado de nuestro marco referencial, fue ardua la tarea de elegir la línea en la cual movernos y desde la cual hilvanar el tejido vital producto de la trayectoria. Decidimos ubicarnos en una mirada cercana a German Cantero considerando a la gestión desde un andamiaje teórico crítico respecto del modelo hegemónico vigente, es decir:

*Repensar a la gestión escolar en vista de otro proyecto político-educativo... De acuerdo con su naturaleza y direccionalidad, la gestión escolar consiste en un proceso de tipo interactivo e intersubjetivo, ubicado en un ámbito organizacional y orientado al gobierno de las escuelas, que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales, de carácter reflexivo e intencional que, en cada caso concreto, combinan y acentúan distintas estrategias, apelando a “recursos de autoridad e influencia” para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos... (Cantero et al. , 1998, p.8)*

En esa misma línea seguimos a Blejmar (2005) en cuanto a la concepción de que “gestionar... ..es hacer que las cosas sucedan”, y la importancia de las capacidades lingüísticas y de liderazgo que un director de tener o construir para poder gestionar eficazmente. A nivel investigaciones nos apoyamos en Murillo, Barrio y Pérez (1999) y Murillo (2006) Escamilla Tristán (2006) por mencionar algunos de los diversos y actuales trabajos sobre la temática.

Con relación al rol directivo propiamente dicho decidimos profundizar la mirada sobre algunos aspectos propios de su función central de acompañamiento pedagógico al cuerpo docente, y por otro lado, la no menos exigente función de vinculación familia-escuela de la que es un interlocutor privilegiado. En el ámbito estatal muchos de estos aspectos se encuentran hoy regulados o enmarcados en la propia normativa (Estatuto del Docente – Reglamento General de Escuelas) que se le impone al director.

En este sentido Escarrilla Tristan señala que el trabajo directivo que se identifica con una actividad de múltiples responsabilidades y compleja, definiendo la función directiva “como expresión de un conjunto de influencias - sociales, culturales, políticas, administrativas e, incluso, personales, que se dan en el centro educativo en interacción dinámica con el contexto más amplio en el que este se ubica.” Gairín y Villa, 1999, p.32). Para nosotros siguiendo a Escarrilla Tristan, 2006 p. 60 “...*las funciones directivas se corresponden con lo que el director debe hacer, lo cual está establecido en normatividad. Las tareas directivas se identifican con lo que el director hace realmente el desarrollo de su práctica directiva.*”

Una de las funciones centrales del director de cualquier nivel es “gestionar”. Nos aliamos en este concepto con Blejmar quien señala que “la gestión es una intervención en el doble sentido que tiene en latín *interventio* (venir entre, interponerse) En el lenguaje corriente, esta palabra es sinónimo de mediación, buenos oficios, ayudar, pero también, en otros contextos significa intromisión, injerencia.” (Blejmar, 2005, p.23)

La función del director es muchísimas veces una función “mediadora”, es estar entre, entre docentes y alumnos, entre familia y docentes, entre otros superiores e institución, entre el afuera y el adentro... Pero también es función el “intervenir”, a veces de manera “intrusa” aunque necesaria... a veces con la mejor naturalidad de quien desde la autoridad (una cualidad necesaria aunque no suficiente para el buen director) y la experiencia, dice u orienta el andar de los otros...

En la normativa vigente, la casi totalidad de la responsabilidad de la institución escolar recae en el director. Gestionar la escuela es el “accountability” del director, “por lo que se rinde cuentas” Todo lo que hace el director desde su función es “para que las cosas sucedan” (Blejmar, 2005, p.25).

Para completar el panorama del ámbito en el que desarrollamos la investigación y en el que el rol directivo que estudiamos particularmente se ejerce nos parece pertinente recordar algunas particularidades del nivel primario tal como los propios marcos legales señalan.

La Ley de Educación Nacional (2006) señala las siguientes funciones para el Nivel Primario:

*ARTÍCULO 26.- La Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad.*

*ARTÍCULO 27.- La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son:*

*a) Garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria.*

*b) Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones.*

*c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana. (entre otros) (Ley Nacional de Educación, 2006)*

En la provincia de Buenos Aires la Ley de Educación Provincial en su Art. 27 hace referencia a prácticamente los mismos aspectos anteriormente citados. Y de manera más específica en el Diseño Curricular del nivel Primario de la Prov. de Bs. As. (2007) se señala que la escuela (primaria) “... es la institución responsable de promover el acercamiento de los niños/as a porciones de la cultura y la ciencia. Esta reforma curricular se fundamenta en la concepción de que el conocimiento científico y el saber cultural, en general, son construcciones colectivas.” (DCNP, 2007, p.16) Teniendo el sentido social y reafirmando que su mayor desafío es cumplir:

*“...la función enseñante de la escuela y de los/las docentes. La institución escolar debe hacerse cargo fundamentalmente de la distribución social de conocimiento y de la recreación de la cultura; el modo de construir igualdad es restituir el lugar de lo común y lo compartido, a través de la transmisión a las nuevas generaciones de los saberes y experiencias que constituyen el patrimonio cultural de nuestro país, de los pueblos que lo integran y de la humanidad” (DCNP, 2007, p. 17)*

También alude a las implicancias de esta concepción en relación con las trayectorias escolares de los alumnos que la transitan, así como la centralidad de la enseñanza como su función principal:

*“La permanencia en el sistema educativo, la conclusión más o menos exitosa de la escuela media y de algún o algunos trayectos de la educación superior o universitaria parecen formar parte todavía hoy de un patrimonio que algunos niños/as van heredando de generación en generación... Sin embargo, la responsabilidad social de la escuela -hasta ahora no cumplida suficientemente- consiste en restituir el derecho a aprender -y a seguir aprendiendo- a los sectores sociales que tradicionalmente no dispusieron de él. Es necesario que los alumnos/as signados por experiencias diversas construyan o recuperen en la escuela la confianza en su capacidad de aprender. Para que esto sea posible se requiere que los adultos confíen. La experiencia escolar debe construirse sobre la confianza y la interrupción de una profecía de fracaso.”* (DCNP, 2007, p. 18)

## Antecedentes y referencias de nuestra investigación

En las últimas dos décadas se han empezado a realizar algunas investigaciones que responden a estas temáticas. En la Argentina en particular, sobre la formación docente y capacitación podemos señalar en cuanto a investigaciones finalizadas: “La política de capacitación docente en la Argentina 1994-1999” MCyE. Informe de investigación Nro. 8. Año 2000. “Política educativa y Profesionalidad docente” Misiones. (2000) Zoopi y equipo.; “Interdisciplinariedad en formación docente”. UNLaP (2000); “La construcción social de la Profesionalidad docente” UN de Jujuy (1998), “La opinión sobre la formación de grado y la inserción laboral de los egresados de los profesorados de Nivel Inicial, EGB 1 y 2 de ENS Nro 30”. (Escuela Normal Superior Nro. 30 Santa Fe); “La capacitación docente en la Argentina de los años noventa. Política Nacional y perspectiva docente” (FLACSO). “Capacitación docente: Demandas de sus protagonistas” Inst. Superior de Formación docente N. Sra. de la Gruta”. Prov. de Bs.As. “Toma de decisión en la gestión de la capacitación docente: la mejora de la calidad y la atención a la equidad educativa”. UNTREF. (Iardelesky y equipo).

En particular sobre la gestión escolar, desde la clásica “*La gestión escolar en condiciones adversas*”. UNER, Cantero, Germán. 1998, encontramos “*La gestión del conocimiento en la dirección de instituciones educativas*”. Gallego, Domingo. CAECE – Fundec. 2003 resultando especialmente muy interesante la investigación realizada y ya publicada de Cristina Carriego (2005) “*Los desafíos de la gestión Escolar*”, la de el GCBA, “*El liderazgo pedagógico en las escuelas de Nivel Medio*” Dirección de Investigación. Secretaría de Educación. 2005, Viviana Giménez, (2005). “*El acceso al trabajo docente en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires: Tensiones entre la normativa y las perspectivas de los sujetos*” UNTREF.; la de Gustavo Dufour (2008) sobre “*El rol de los supervisores e investigadores en el gobierno del sistema educativo argentino*” integrante de un proyecto más amplio bajo la dirección de Silvina Gvirtz “*El rol de los niveles intermedio en el gobiernos de las escuelas: su incidencia en el logro de la equidad*”. “*La gestión institucional escolar. Estilos directivos y su aporte a la democratización educativa.*” UNC (2006); y la María Ana Manzione y su tesis doctoral “*De la dirección a la gestión escolar en la Educación General Básica en la provincia de Buenos Aires. Un abordaje a través de dos distritos escolares*”. FLACSO (2010)

En otros países de habla hispana también se han desarrollado investigaciones sobre estas temáticas. Por ejemplo en España<sup>3</sup> encontramos el “*Estudio de la necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*”. Garin Sallan, J. U. Autónoma de Barcelona. 1994. “*Análisis de los itinerarios profesionales docentes*” Gonzáles Jiménez, Félix E. Universidad Complutense de Madrid. 1996. Mientras que considerando temáticas de gestión y dirección, podemos mencionar en lengua castellana a modo de antecedentes: “*Objetivos y motivaciones de los directivos escolares en España*” (1975). Marquinez, Ignacio. ICE de la Universidad de Deusto.; “*La dirección de centros: análisis de tareas*”. Gimeno Sacristan, J. et al. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.; “*Identificación, análisis y valoración de los ámbitos de responsabilidad de los directores escolares...*” Gomez Dacal, Gonzalo; Universidad de Salamanca. 1998; “*La dirección escolar: análisis e investigación*”. Murillo, F.J.; Barrio, R. y Pérez-Albo, M. J. (1999). CIDE; “*El acceso a la dirección de un centro educativo publico*”, Teixido Saballs, Joan. Universidad de Girona. 2000. Escamilla Tristán, Sergio Antonio “*El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*” Universidad Autónoma de Barcelona. 2006 (tesis doctoral). En América Latina, Díaz Vilela, Luis y Falcon Armas, Andrés. “*Variables predictoras de la satisfacción y motivación laboral de los directores de centros públicos de enseñanza: Un acercamiento desde la teoría del modelo T a las características del puesto.*” Universidad de la Laguna. Chile. 2006.

Estos trabajos son apenas una muestra de la actualidad y la relevancia de la temática que pretendemos investigar, aportando elementos valiosos para el camino de indagación que hemos iniciando.

<sup>3</sup> Para las investigaciones en España se consideró las listas por el CIDE en su Catálogo de investigaciones educativas en <http://www.mec.es/cide/index.htm>.

## Aspectos Metodológicos y algunos comentarios sobre el campo

El Objetivo General de nuestra tesis fue *“Aportar elementos que nos permitan un mayor conocimiento de la incidencia de las trayectorias formativas de los directores en su gestión de escuelas del conurbano bonaerense”*

Por otra parte para poder cumplir con dicho objetivo general, se formularon cuatro objetivos específicos:

- 1. Indagar desde la óptica de los directores de nivel EP qué aspectos de sus trayectorias formativas tienen mayor incidencia en la conducción de escuelas de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires*
- 2. Describir trayectorias de los directores de nivel EP buscando elementos comunes en su desarrollo.*
- 3. Indagar el lugar que ocupan los hitos de la experiencia vital de los directores de nivel EP en sus trayectorias formativas.*
- 4. Recomendar elementos para la posible reformulación de las actuales propuestas o para nuevas propuestas pertinentes y significativas para la formación de directores en estos contextos particulares*

Partiendo de ellos propusimos desarrollar una estrategia metodológica que posibilite tanto la reconstrucción por parte de los directivos de sus trayectorias formativas como relevar sus opiniones respecto a su pertinencia en función de su actividad profesional y los contextos socio-institucionales en los que la desarrolla.

Fue necesario definir la naturaleza de la información que nos permitiera construir, recopilar, sistematizar y analizar datos provenientes tanto de fuentes primarias como secundarias, para caracterizar por un lado los contextos concretos en donde se desempeñan los directivos seleccionados y, por el otro, aquella que nos posibilitara reconstruir sus trayectorias formativas y su incidencia en el ejercicio de su función directiva. La naturaleza de una indagación básicamente cualitativa y la complejidad de la información necesaria para llevar a cabo estos propósitos nos llevaron necesariamente a proponer el desarrollo de distintas técnicas a lo largo de nuestro proceso de indagación:

- Análisis de información sociodemográfica que permita caracterizar los contextos institucionales en donde se desempeñan los directivos seleccionados.
- Encuestas de antecedentes y trayectorias a una muestra significativa de directivos de un distrito del conurbano.
- Entrevistas en profundidad a algunos de los directivos seleccionados.

El enfoque metodológico fue el de una investigación cualitativa, entendiendo a esta como: “un proceso permanente de producción de conocimiento donde los resultados son momentos parciales que de manera continua se integran dando lugar a nuevos interrogantes abriendo nuevos caminos para la producción de conocimiento” (Fica, 2002), y desde el mismo se trabajará los datos tanto cualitativos como cuantitativos que se han obtenido.

Se pretendió fundamentalmente desarrollar una investigación exploratoria con una perspectiva etnográfica<sup>4</sup>, atendiendo a la particularidad del sujeto a investigar (DIRECTOR) así como del Objeto en especial (LA TRAYECTORIA FORMATIVA). Entendemos el método descriptivo etnográfico tiene como finalidad “describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable”. (Colas Bravo- Buendía Eisman, 1998, p.177). Como virtudes de este método encontraríamos según estas autoras la “posibilidad de proveer información básica para la toma de decisiones y aportar sobre situaciones, actitudes y comportamientos en el ámbito educativo”. Nos alineamos conceptualmente con Sautu (2007) que plantea que las preguntas de investigación, y el posicionamiento teórico de la misma son la clave de construcción de todo el proceso, pudiendo desde ese posicionamiento “articular y compatibilizar objetivos específicos que se responden con métodos asociados a las metodologías cuantitativas y cualitativas.” (Sautu, 2007, p. 53). De ahí que los instrumentos y la metodología elegida buscaran no ser invasivos. Y cuidando permanentemente ser muy respetuosos de lo “desconocido” a “indagar”.

Posteriormente avanzamos siguiendo un proceso de “análisis interpretativo” tal como el planteado por de Achilli (1992) atendiendo a “un doble sentido: por un lado, la búsqueda de nexos conceptuales para ir construyendo el objeto investigado en sus diferentes niveles de abstracción: por otro lado la interpretación, que consiste en “entender” los significados que los sujetos producen en sus contextos particulares” (Rivas-Martini, 2006, p.4).

---

<sup>4</sup> Decimos “perspectiva” afín de diferenciar nuestra mirada de lo que estrictamente hablando, define y caracteriza este método que es “la relación directa vivida por el investigador/es en una sociedad en la que pasara un cierto tiempo, que puede ir de unos meses a unos años, investigando en la lengua de la sociedad estudiada, o al menos en una lengua vernácula de intercomprensión”. (Mucchielli, 2001, p. 116) citado por (Sautu, 2007, p. 77)

Como forma de validar la información se consideró la triangulación de datos o “*contraste plural de fuentes, métodos, informaciones, recursos*” (Gimeno Sacristán - Pérez Gómez, 1993, p.127) que se realizó con el propósito de contrastar las informaciones brindadas por los diferentes actores, a través de las diversas estrategias de recolección utilizadas, (entrevistas en profundidad, encuestas, diálogos con expertos) lo que permitió clarificar distorsiones y sesgos subjetivos que necesariamente se producen en la representación individual o grupal de los sujetos involucrados.

El campo en el que desarrollamos la investigación fue el distrito de Hurlingham y abarco aproximadamente la mitad de los directivos de escuelas de gestión pública, en cuanto a la aplicación de las encuesta y a una muestra específica dirigida en cuanto a las entrevistas en profundidad tal como en otras investigaciones similares (DINIECE, 2010, p. 19), el criterio de selección de casos, “obedece al corte cualitativo de la investigación”, el cual no se apoya en muestras matemáticas características de los métodos cuantitativos, sino que siguen los lineamientos del proyecto de investigación para identificar a los actores relevantes.”

Este tipo de selección ha sido denominado por algunos autores como muestreo teórico, es decir, el procedimiento “mediante el cual los investigadores seleccionan conscientemente casos adicionales a estudiar de acuerdo con el potencial para el desarrollo de nuevas intelecciones o para el refinamiento y la expansión de las ya adquiridas” (Taylor y Bogdan, 1992, p.108).

Nuestro “concepto vertebrador” y eje de nuestro análisis es el de “trayectoria formativa”. El mismo por motivos de amplitud conceptual lo subdividimos en tres sub ejes centrales: Académica Educativa / Vital (Familiar - Social) y Contexto histórico Social. De manera transversal a estos ejes y a sus dimensiones aparece una variable fuerte que es la Auto – percepción de la relevancia de parte de los directivos de su trayectoria formativa para su gestión actual.

## Algunos aportes desde nuestra investigación sobre las trayectorias formativas de directores

Luego de haber realizado el camino que implica una investigación, aún en los niveles acotados que el esfuerzo individual permite, seguramente estamos más cerca de haber obtenido nuevas preguntas más que respuestas. Podemos encontrar como frutos o semillas, producto de esta investigación tres aspectos de nuestro problema inicial sobre los cuales creemos haber generado algún avance.

1. En primer lugar, podemos afirmar, que hemos conocido un poco más sobre la conformación de **las trayectorias formativas de los directores de nivel primario** de la Prov. de Bs. As., a partir de los aportes generosamente brindados por los directivos encuestados, y los que entrevistados compartieron su historia de vida con nosotros,

Los datos obtenidos y analizados demuestran ciertamente que hay distintas trayectorias para acceder a los cargos directivos:

- Trayectorias de Maestros Normales Nacionales que llegan al cargo luego de muchos años de carrera al cargo directivo, sin buscar luego formación universitaria aunque con una formación permanente de otro tipo. (cursos, carreras, autodidacta) (Ej Ae y Be)
- Trayectorias de docentes ya formados con nivel terciario de base, incluso con formación universitaria previa, que acceden al cargo.
- Trayectorias de docentes que se forman en la Universidad para prepararse para acceder al cargo.
- Trayectorias de docentes que formados en el nivel terciario, hacen otras carreras de post titulación, aunque no universitarias
- Trayectorias de docentes que acceden al cargo solo con su título base y sólo realizan cursos o actualizaciones pero no carreras de grado ni post-titulaciones.

En casi todos los casos los directivos consideran que hay una pertinencia de la trayectoria formativa con la tarea cotidiana de gestionar instituciones. Sin embargo, esta formación no alcanza para cubrir el amplio espectro de tareas a la que el directivo/a se enfrenta.

Nos animamos a decir que la formación Universitaria, aunque no suficiente, permite una mirada más abarcativa y la construcción de un discurso diferenciador. Incluso si esta formación pertenece a otros campos que no sea el de la docencia, e incluso aunque no se complete la formación de grado. El proceso del aprendizaje de los directores noveles parece similar al señalado por Rivas y Martini siguiendo a Marcelo García que:

*“...aprender a ser profesor es un proceso complejo de socialización que implica los pensamientos, sentimientos, percepciones, valores y acciones de un profesor”... “mediante este proceso de socialización los nuevos profesores aprenden e*

*interiorizan las normas, conocimientos, valores, modelos y símbolos que caracterizan a la cultura institucional en la que se integran y al entorno social en que desarrollan su actividad docente.” (Rivas y Martini, 2006, p.3)*

Por otro lado, la fuerte impronta vocacional que aparece en muchos de los discursos, esta sí más marcada en los directivos de mayor experiencia y es transversal a todos los relatos. Esto pareciera tener que ver con los aspectos vitales de la trayectoria formativa, la huella de sus docentes en los primeros niveles de enseñanza y de la familia, que resultaron sumamente determinantes a la luz de los entrevistados, para definir la profesión y su proyección vital.

Sin embargo, las motivaciones para el salto de la tarea docente a la directiva son variadas; motivaciones altruistas, se mezclan con la necesidad de “dejar el grado”, y la búsqueda de nuevos desafíos profesionales. No aparece explícito, lo cual puede ser signo de que no es un elemento a considerar o de que es “tabú” declararlo, el aspecto económico de dicho progreso. Resulta de igual manera interesante el corte de edades que aparecen en la muestra y su relación con el momento de la carrera. En este sentido sería interesante ver en un mayor nivel de profundidad que ocurre con directivos en su primera experiencia, por un lado y por otro lado, si existe alguna relación entre las edades que tienen los docentes/directores al presentarse al otro cargo posible de ascenso que es el de inspector.

La centralidad de la tarea pedagógica, señalada por muchos de los encuestados y por todos los entrevistados, no deja de estar en tensión con el tiempo que demandan otras cuestiones en la agenda del directivo. Los aspectos relacionales y sobre todo los que tienen que ver con el manejo de personal a cargo, su evaluación y su acompañamiento, ocupan un lugar privilegiado, del que solo son desplazados por el alto nivel de burocratización que la mayoría de los directivos destacan. Como vimos cuando analizamos los aspectos normativos, la casi totalidad de la responsabilidad de la institución escolar está en el director. Gestionar la escuela es el “*accountability*” del director, “por lo que se rinde cuentas” Todo lo que hace el director desde su función es “para que las cosas sucedan” (Blejmar, 2005, p.25).

Esta carga de responsabilidad hace que el conocimiento de la norma, el conocimiento de los cambios sociales, el conocimiento de nuevas pedagogías e innovación, sean aspectos reclamados por los directivos para su formación, como una necesidad, aunque no encuentren siempre el modo de satisfacerla. Para aliviar lo anterior, resultaría muy útil el fomentar de parte de las políticas provinciales un mayor acompañamiento de parte de los cuadros técnico-políticos hacia sus directores, tanto en cuestiones pedagógicas como administrativas o sociales, aunque respetando el delicado equilibrio de autoridad y poder que implica la intervención en las instituciones de parte de los cuadros supervisores, su presencia, y sus dichos.

2. En segundo lugar, creemos haber dado pasos hacia una mejor mirada de las preocupaciones y la conformación de las agendas de los directores. Esto no fue una “semilla” buscada, pero en el análisis de las entrevistas y las encuestas nos hemos encontrado con algunas tensiones entre el orden dado a las preocupaciones y otro muy distinto en torno al tiempo dedicado a cada preocupación. La mayoría de los directivos señalan que la dimensión pedagógica es la más importante y le siguen las cuestiones de convivencia escolar. Sin embargo vemos como esos mismos directivos cuando distribuyen el tiempo efectivamente utilizado, producen otro ordenamiento.

La Dimensión Burocrático Administrativa supera a todas las demás en dedicación de tiempo. Con un total del 40 % en la muestra trabajada, frente a las pedagógica con el 30 % y al aspecto de la convivencia que aparece con un 20 %. Pero junto con lo burocrático aparecen en algunos casos otros aspectos también relevantes y vinculados como el mantenimiento escolar:

Ci *“En realidad, no es tanto la tarea burocrática la que más tiempo insume, lo que a mí más me pesa es tener que encargarme de la infraestructura de la escuela. Por ejemplo, esta estufa pierde gas, ayer vinieron de Consejo Escolar, la desarmaron, tuvieron que irse para otro lado, quedó así. Con lo cual, adivinando, hoy queríamos prender y adivinando, la cuestión es que la estufa está anulada vaya a saber los días que pasan para que vuelvan, para que respondan. El termotanque lo arreglaron varias veces, me llaman, esto está perdiendo gas. Tengo que ser gasista y me muestran la canilla que pierde, que pierde el botón del baño: ‘Está perdiendo dire’, entonces por momentos soy plomero. Se cortó la luz en aquella fase, a ver qué habrá pasado. No tenemos en las escuelas públicas, no existe el mantenimiento. Por vía burocrática, hacer notas, llamar a Consejo Escolar, la respuesta es siempre la misma: ‘Bueno, mamita’, son todos muy amables, ‘Pero ahora no tenemos personal’. Entonces, esperar meses para una respuesta que, se arregla y a los cinco minutos se vuelve a romper. Es agotador tener que continuamente estar, esto nada más para no hacerlo. Te podría decir una lista de una hora de problemas edilicios en la escuela y a veces se me va la mañana con estas cosas.”*

Apareciendo también la cuestión del manejo del personal no docente como una preocupación-ocupación:

Ci: *“Me pregunto, para qué estudié tanto si después tengo que estar resolviendo estas cosas que no son de mi competencia. Eso es una de las cosas que más me molestan. Es bastante difícil también, hablando de mantenimiento, mantener un equilibrio y una*



*buena negociación con los auxiliares porque ellos tienen otro régimen de licencias que no es igual que el nuestro. Tienen otros privilegios. Cuesta porque, por ejemplo, ayer que iba a tener acá cien personas, equipos, autoridades, invitados y demás. A la mañana, que no era mi turno, me entero que no van a venir los auxiliares: “pero cómo es una cosa así”. Entonces llamando tarde a la noche, pidiendo por favor que vengan... Pero yo puedo entender que falte uno, que falte el otro, pero faltan todos los auxiliares. Cómo sostenemos la escuela. Entonces claro, altas horas de la noche, pidiendo, negociando, exigiendo con mucha sutileza que se cumpla el trabajo. Entonces, es un tironeo muy estresante. A veces yo me siento muy cansada justamente de estas cuestiones que no tienen nada que ver con la función que yo debería cumplir.”*

Di: *“En una reunión de directores nos dice: ‘Planteen una problemática que ustedes tengan’ y más o menos diez hablamos de los auxiliares. Cómo tenemos a una persona que es titular y toma licencia y viene su hijo, viene la novia...” “...cuando uno recurre a la autoridad para decirle: ‘Mirá, tengo 10, 12 personas a la mañana y 2 a la tarde’. Nadie quiere pasar a la tarde. El presidente del Consejo Escolar se va a cuidar de que el gremio... no se quiere meter’. Y yo no lo quiero entender.”*

Sin embargo, desde la experiencia, la directora Ae nos plantea que la tarea más compleja de todas es: *“La que involucra al niño, su familia, la comunidad... Proceso de siembra, paciencia, esperanza para lograr cambios...”*

3. Todo lo anterior nos lleva un tercer aporte de esta investigación que tiene que ver con algunas sugerencias en torno a la formación directiva, partiendo del rol político del director, de su trayectoria formativa y de la agenda real que los directores deben enfrentar día a día.

El director despliega su tarea en escuelas en instituciones “específicas, complejas, multidimensionales y multiculturales” (Poggi, 2001, p.10). Allí se juegan sus dos aspectos constitutivos, el conformarse en el espacio para “enseñar y aprender” (más vinculado con la cultura y la historia) y para la formación de ciudadanos y la construcción de lazos sociales (en el plano de la *polis* y las relaciones humanas).

Este sujeto “director” debe realizar su tarea atendiendo a esa doble finalidad, objeto de la institución escolar, a la multiplicidad de objetivos específicos (solo hace falta releer las leyes vigentes para tomar conciencia de las pretensiones que se tiene sobre la “potencia” de lo escolar) y a la enorme variedad de contextos sociales, culturales, geográficos y hasta “virtuales” en los que puede tener que actuar.

Esta tarea presenta otras características que nos parece pertinente mencionar: simultaneidad, inmediatez e indeterminación. Con relación a la simultaneidad, lo que sucede en la escuela ocurre en muchos casos “a la vez”, y los planos personales, institucionales e interinstitucionales, lo banal y lo central se superponen en el cotidiano. Por otro lado, lo “inmediato”, entremezcla lo urgente y lo importante, siendo altísimo el nivel de requerimiento de respuestas que un director tiene en su jornada.

En cuanto a la indeterminación, la multiplicidad de tareas y todo lo anterior vuelve, más allá de la norma que declara límites y funciones, profundamente indeterminada la tarea del director, que muchas veces pierde de vista el sentido de su rol, en la acción cotidiana de un hacer que termina en cada acción particular. (Poggi, 2001, p.10-23).

Resulta interesante el análisis que en este sentido hace Blejmar (2005) sobre las tensiones estructurantes de la tarea de gestión directiva (cambio y preservación / participación y ejecutividad / ideas, prácticas, y emociones / singularidad-autonomía & pertenencia a un sistema.), que marcan justamente la complejidad y multi-dimensionalidad de la misma. Desde esta mirada Sverdlick plantea que:

*“La gestión escolar es un proceso que comprende personas en interacción, medidas por un contexto; y con una direccionalidad hacia el gobierno de la institución. Las escuelas son instituciones organizadas básicamente a través de la comunicación entre personas y son los intercambios comunicacionales los que dan sustancia lo que acontece en la institución”. (Sverdlick, 2006, p. 79)*

Si la escuela es política tanto en su dimensión interna como cuando se proyecta más allá de sus estructuras (Beltrán Llavador, 1997), el director, que es el responsable de buena parte de su funcionamiento en términos organizacionales y que a la vez cumple rol de “funcionario” de la administración, no puede desprenderse de su lugar político.

El director ejerce “gobierno” lo que implica *“referirse a las relaciones de poder y autoridad de toma de decisiones, de reglas escritas o no, administración de recursos y espacios, etc.”* (Sverdlick, 2006, p.79). A la función del director pautada en la normativa, y a sus mandatos políticos también le corresponden, lo mismo que a todos, situaciones de administración dónde:

*“...el funcionamiento real tiende a distanciarse de lo que indican la legislación y los organigramas. Es el resultado de una práctica cotidiana que se manifiesta en comportamientos adecuados a los fines perseguidos por cada actor, (individuo, unidad, organización) dentro de las restricciones impuesta por el sistema normativa aplicable a la situación”.* (Oszlak, 1990, p. 22)

En el caso del director su grado de libertad es mucho más amplio que el que su propia jerarquía tiene, pero va a depender de su legitimidad real y de su capacidad de movilizar recursos, pudiendo esto generar inequidades y tensiones intra e inter institucionales.

Si a esta mirada micro-política del rol directivo, le sumamos la conformación de trayectorias, aunque no nos permite ser determinantes en la relación entre estas trayectorias y su pertinencia para el ejercicio de su rol, si podemos construir, sobre lo dicho por ellos y lo analizado por nosotros algunas sugerencias para la formación específica de directores.

Por un lado la mayoría de los directivos consideran que es necesaria una formación específica para ejercer el cargo, que en muchos casos no se tiene, y que no es brindada por lo menos en el formato que los directivos consideran ideal, por ninguna institución en este momento. Esta formación debe ser flexible, pero sumamente anclada en las cuestiones de la dinámica de la gestión directiva concreta, y a la vez suficientemente sólida para dar seguridad a la acción y al discurso de los directores. Este es un aspecto no podemos dejar de señalar como recomendación a los decisores políticos y a los constructores de oferta formativa.

*Ci “Justamente creo que nunca está cerrado el circuito de formación. Continuamente estamos aprendiendo. Me parece sumamente importante estar continuamente aprendiendo porque los saberes nunca están terminados, siempre aparecen cosas nuevas y creo que hay que estar ‘aggiornado’, por eso me parece tan importante la capacitación continua. Es muy importante para estar actualizados y al día con la ciencia, las nuevas tecnologías... que un director esté actualizado. No es que uno quiera criticar pero hay directores que no hacen cursos, uno eso lo observa y a lo mejor la formación es el secundario y ahí quedó la historia. Me parece que la capacitación tiene que ser continua pero también sería importante que la capacitación venga dentro de un programa. Porque yo la mayoría de estos cursos los he podido hacer en servicio, otros no, los he hecho fuera del horario de trabajo y con bastante carga horaria, teniendo que hacer trabajos prácticos y demás.”*

Por otro lado, abarcar la diversidad de dimensiones que hemos visto de la gestión escolar de instituciones educativas, conlleva en la dinámica los tiempos planteada por Blejmar (2005) y ese equilibrio entre la proyección al mediano y largo plazo, el adentro y el afuera institucional, y las demandas de control, responsabilidad, mediación y decisión urgente que el cotidiano escolar representa para el directivo.

*“El que gestiona hace. Pero su hacer fundamental es hacer para que con los otros se haga del modo más potente posible”.* (Blejmar, 2005, p.15)

## Palabras finales

Como toda investigación, la tesis sobre la cual hemos trabajado, no pretende agotar ni cerrar ninguna de las líneas sobre las que se pudo avanzar. Nos quedamos cargados de preguntas, más que de respuestas, listos para seguir el camino de la búsqueda, con la única certeza de querer seguir caminando.

En el discurso de los directivos entrevistados y ameritando investigaciones más profundas, aparece clara una tensión entre el proceso de acceso al cargo directivo y la tarea que luego de ese proceso se va a desempeñar. En este sentido aunque las propias directivas/os señalan diferencias entre el proceso de acceso a los cargo transitorios y el proceso de acceso al cargo titular, no deja de ser pertinente volver a reflexionar sobre ambos y analizar a fondo su diseño, para elegir mejor a los futuros directivos.

Otro de los aspectos que creemos quedan para seguir indagando, aunque ya hay algunos aportes sobre dicha reflexión, es la cuestión de género. Casi la totalidad de la muestra eran mujeres, abriéndose allí el gran tema concatenado, que es la escasa presencia de docentes - directivos varones en la enseñanza primaria y la naturaleza trayectoria docente.

Por último, la dimensión política del rol directivo se nos revela como un territorio sumamente interesante y complejo sobre el cual habrá que seguir profundizando con estudios de campo que puedan sostener y ampliar esta mirada en particular. Estamos convencidos que el director es un doble actor político, no solo porque es sin lugar a duda protagonista de la dinámica micro-política escolar, sino también porque actúa en esa dinámica micro política, asociadamente con la dinámica política macro, tomando posición en relación con sus superiores inmediatos y con otros actores extra-escolares y vinculándose con ellos desde ese lugar, aceptando u obstaculizando la aplicación de normativa, favoreciendo la toma de espacio por unos u otros y garantizándose niveles de autonomía basándose en alianzas y acuerdos que cimentan su legalidad tanto hacia adentro como hacia afuera de la institución educativa.

Resulta enormemente valioso, el aporte que desde la experiencia los directivos en ejercicio dan a las nuevas generaciones, tanto en términos vocacionales como de envión profesional. La tarea de ser directivo, no fue, ni es hoy una tarea sencilla: trabajo, compromiso, escucha, decisión, esfuerzo, paciencia, son características que se requieren, aunque no alcanzan por si solos para una gestión exitosa, entendiendo este éxito no sólo como el halago ajeno sino la satisfacción de colaborar en la construcción de una comunidad de aprendizajes.

En lo particular en el caso de los directores de nivel primario, estamos seguros que a estos elementos comunes se le suma la especial atención a sus sujetos primeros, los alumnos niños/as, y el equilibrio de su rol, en la relación con ellos, con sus padres, con los docentes y el personal del establecimiento, con las autoridades del sistema educativo y con el resto de la compleja comunidad que rodea a la escuela.

Esperamos haber podido brindar elementos para la reflexión sobre las trayectorias formativas de los actuales directivos de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires y ampliar para la discusión de políticas sobre la formación, el acompañamiento, y la elección de estos directivos y de los que en el futuro, estarán cotidianamente como uno de los responsables principales de la educación de millones de estudiantes niños y niñas a lo largo del territorio provincial.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHILLI, E (1992). *Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples*. Rosario: Escuela de Antropología. Universidad Nacional de Rosario.

ALLIAUD, A (2004). La biografía escolar en el desempeño escolar de los docentes noveles. Tesis de Doctorado en Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

— (2006). La biografía escolar en el desempeño escolar de los docentes. Seminario permanente de investigación de la Escuela de Educación de la UdeSA. UdeSA. 11 de Junio. (Consultado: 17/1/2012) <http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT22-ALLIAUD.PDF>

BLEJMAR, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: NOVEDUC

BOURDIEU, P. (1977). *La ilusión biográfica. Razones Prácticas*. España: ANAGRAMA.

CANTERO G et all. (1998). La Gestión escolar en condiciones adversas. Proyecto de investigación. Informe Final. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos- Facultad de Ciencias de la Educación

CARRIEGO, C. (2005). *Los desafíos de la gestión Escolar*. Buenos Aires: Editorial Stella-La Crujía Ediciones.

COLAS BRAVO, M. y BUENDIA EISMAN, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: ALFAR.

COLS, E (2008). *La formación Docente inicial como trayectoria*. Manuscrito sin publicar. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. INFD.

DGCyE (2009) Relevamiento anual 2009 disponible en <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/informacionyestadistica/default.cfm>

DINIECE (2008). Perfiles, formación y condiciones laborales de los profesores, directores y supervisores de la escuela secundaria. *Temas de Educación* 6,(3), Noviembre-Diciembre.

— (2010). Trayectorias Socio-Educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias en la escuela media. *Informes de Investigación*, 1. Buenos Aires.

DUFOUR, G. (2008). *El rol de los supervisores e inspectores en el gobierno escolar del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: AIQUE.

ESCAMILLA TRISTAN, S. (2006). *El director escolar: necesidades de formación para el desempeño profesional*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona

FERNÁNDEZ CRUZ M: (1998). Trayectoria biográfica, desarrollo institucional y ciclos de vida en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 266.

GIMENO SACRISTAN – PEREZ GOMEZ (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

KESSLER, G. (2004). Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia. UDESA. Cuadernos de Trabajo, 13(24). Recuperado 20/1/2012 desde <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT13-KESSLER.PDF>

MANZIONE, M. A. (2010). *De la Dirección a la Gestión escolar en la Educación General Básica en la Provincia de Buenos Aires. Un abordaje a través de dos distritos escolares*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Argentina: FLACSO

MURILLO, F. J.; BARRIO, R. y PEREZ-ALBO, M.J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.

MURILLO, F. (2006). Dirección escolar, factor de eficacia y de cambio. (*REICE*) *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4e, (4).

NICASTRO, S. y GRECO, M. (2009). *Entre trayectorias*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

OSZLAK, O. (1990). Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas. *Estudios del CEDES*, 3 (2). Buenos Aires: CEDES.

OGANDO, F. (2004). *Reporte sobre Estado de la Investigación en Gestión Escolar, Práctica pedagógica y Calidad Educativa*. Recuperado el 18/1/2012 desde <http://www.ciedhumano.org/FERNANDOOGANDOInformedelInvestigacion.pdf>

POGGI, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas: Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.

RIVAS, T. y MARTINI, C. (2006). Preocupaciones en las trayectorias profesionales en la Universidad. Trabajo correspondiente al Proyecto *Los inicios de la docencia universitaria: estudio de su problemática*. UNRC.

SAUTU, R. (comp.) (2007). *Práctica de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Articulación entre la Teoría, los Métodos y las Técnicas*. Buenos Aires: Lumière.

SVERDLICK I. (2006). Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina. *REICE*. 4, (4).

TAYLOR, S.J Y BODGAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

VEZUB, L. (2004). "Las trayectorias de desarrollo profesional docente". *IICE*, 22 (3-12) Junio.

## **NORMATIVA**

Ley 26.206. Ley Nacional de Educación. Sistema Educativo Nacional. República Argentina. Boletín Oficial del 28 de diciembre 2006. Número: 31062

Ley 10579. Estatuto del Docente. Provincia de Buenos Aires. República Argentina. Boletín Oficial 31 de diciembre de 1987. Modificaciones: Ley 10.614. Promulgada por Decreto 10878. Modificada por Ley 10.693. Boletín oficial del 21 de octubre de 1988 Número: 21347. Modificada por Ley 10.743. Boletín oficial del 22 de Febrero de 1988 Numero: 21426

Recuperado 10/10/2014 [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/dir\\_prov\\_educ\\_tecnica\\_profesional/formacionprofesional/normativas/leyes/ley\\_10679\\_estatuto\\_doc\\_y\\_dec\\_reg.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/dir_prov_educ_tecnica_profesional/formacionprofesional/normativas/leyes/ley_10679_estatuto_doc_y_dec_reg.pdf)

Ley 13.688. Ley Provincial de Educación. Provincia de Buenos Aires. República Argentina. Boletín Oficial del 10 de Julio de 2007. Numero: 25692

Decreto 2.299. Reglamento General de Instituciones Educativas (RGE 2011). Provincia de Buenos Aires. República Argentina. Boletín Oficial de 26 de Diciembre de 2011. Numero: 26977

Resolución 3160. Diseño Curricular para la Educación Primaria. Dirección General de Cultura y Educación - 1a ed. - La Plata: Diseño Curricular del nivel Primario de la Prov. de Bs. As. 2007

## **Fuentes electrónicas**

<http://www.mec.es/cide/index.htm>. (Consultado 15/12/2011)

Tercer Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas (2004) <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/> (Consultado 10/10/2014)

**Fecha de recepción:** 20/04/2014

**Fecha de aceptación:** 5/11/2014