

Las palabras permanecen, ¿cambian los significados? Un análisis acerca de la progresiva consolidación del enfoque de la gestión escolar

Words remain, do meanings change? An analysis of the progressive consolidation of the school management approach

César Mauricio Kasprzyk¹. mauricio.kasprzyk@unc.edu.ar
CONICET- FFyH Universidad Nacional de Córdoba.

Resumen

El objetivo del trabajo es analizar el origen y la consolidación del término «gestión» en el ámbito educativo, para lo cual realizamos un análisis sobre los usos que hacen directores/as y vicedirectores/as de una escuela secundaria pública en la ciudad de Córdoba (Argentina). Recurrimos también a la revisión de bibliografía especializada y de las políticas educativas plasmadas en las últimas leyes de educación, nacionales y provinciales. El artículo presenta un enfoque cualitativo para el tratamiento de la información empírica. Desde la perspectiva de la historia conceptual indagamos acerca del surgimiento del término, los aportes teóricos, y advertimos que en las últimas décadas el concepto gestión fue altamente evocado en las políticas educativas. En ellas se dejan traslucir los múltiples significados que porta el concepto. Consideramos que esta situación favoreció la circulación en el ámbito académico y político y, a su vez, la incorporación en el lenguaje pedagógico por parte de las entrevistadas para referirse a sus tareas profesionales como integrantes del equipo directivo. Asimismo, las personas entrevistadas explicitan la necesidad de formarse y adquirir herramientas para la gestión, convirtiéndose así en una tecnología moral y un dispositivo de autorregulación. Sostenemos que el término «gestión» obtuvo legitimidad y se instaló en las prácticas de dirigir la escuela, más allá de las críticas realizadas al enfoque.

Palabras clave: directoras/es de escuelas, gestión, políticas educativas, reformas.

¹ Magíster en Política y Gestión de la Educación por la Universidad Nacional de Luján. Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Nordeste. Profesor Asistente en el Curso de Nivelación de las carreras Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Código ORCID: 0000-0002-8586-4080.

Abstract

This study aims to analyze the origin and consolidation of the term «management» within the educational field. The practices made by the management of a public secondary school from the city of Córdoba, Argentina, are analyzed. To this effect, specialized bibliography and the education policy arising from the last national and provincial laws are reviewed enabling the article to present a qualitative approach to empirical information. The emergence of the term and the theoretical contributions are scrutinized from the conceptual history perspective. During the last decades, the concept of management has been highly evoked in education policy, which encompasses the concept's multiple meanings. This situation favored the concept's circulation within the academic and political spheres as well as its introduction to the pedagogical language used by the school principals, who referred to their professional tasks as constituents of the management team. Furthermore, the interviewed school managers explicit the need of training and acquisition of management tools, which represent both a moral technology and an autoregulation device. All things considered, in spite of the criticism to the approach, we hold that the term «management» has gained legitimacy and has become part of the school conduction practices.

Keywords: school managers, management, education policy, reforms.

RECEPCIÓN: 06/08/2024 | **ACEPTACIÓN:** 22/11/2024

Introducción

En el presente trabajo se analiza el origen y la consolidación del término «gestión» en el ámbito educativo, para lo cual realizamos un análisis acerca de los usos que realizan directoras/es y vicedirectoras/es de una escuela secundaria en la ciudad de Córdoba (Argentina), a partir de la categoría en estudio. El artículo se enmarca en los avances de una tesis de doctorado en Ciencias de la Educación¹ cuyo objeto de estudio son las prácticas de dirección escolar desarrolladas en escuelas secundarias públicas en la ciudad de Córdoba, en el período delimitado entre 2006 y 2019; momento en que estas fueron objeto de distintas políticas de reformas que afectaron varias de sus dimensiones. En ese contexto, consideramos que el mandato de obligatoriedad del nivel y el derecho a la educación, garantizados en el *corpus* de las leyes de Educación Nacional y de Educación de la provincia de Córdoba (N° 26206 y N° 9870, respectivamente) tensionaron las prácticas de dirección escolar.

Esta producción surge a partir de la experiencia del tesista en el trabajo de campo en una escuela secundaria, ubicada en un barrio céntrico de la ciudad de Córdoba. Realizamos entrevistas en profundidad a la directora y vicedirectora en ejercicio, y a ex directoras/es y ex vicedirectoras/es que dirigieron la escuela durante el período de estudio de la tesis. El objetivo del trabajo es revisar el surgimiento y la consolidación del término «gestión» en el ámbito educativo en la bibliografía especializada, su incorporación en leyes de educación y en el repertorio lingüístico de los actores que se desempeñaron en el equipo de dirección de la escuela durante los trece años de estudio que abarca el estudio.

Los principales criterios de selección del caso de estudio son: la presencia de un equipo directivo conformado al menos por un/a director/a y un/a vicedirector/a, que la cobertura de los cargos directivos vigentes se haya realizado con docentes que se desempeñaban en la escuela y, por último, la no implementación del Nuevo Régimen Académico (Resolución N°188/18 del Ministerio de Educación). La metodología empleada es de carácter cualitativo, las técnicas de recolección de información son entrevistas en profundidad y análisis documental.

El artículo contiene tres apartados. En primer lugar, analizamos el surgimiento del concepto «gestión» en el ámbito educativo, las implicancias que surgen como resultado de la traducción del término *management* a nuestra lengua, y reconstruimos algunas perspectivas en torno a la gestión escolar. En segundo lugar, revisamos el uso del término «gestión» en las leyes de educación nacionales y provinciales sancionadas entre las últimas décadas. Por último, analizamos las voces de las personas entrevistadas en el trabajo de campo.

El propósito de problematizar el concepto *management* surge a partir de la revisión de las categorías con las que se construyó el objeto de estudio de la tesis. En este sentido, el par conceptual «dirección» y «gestión» interpela el proceso de elaboración del problema de investigación. A partir de la lectura de fuentes documentales -leyes, resoluciones, memos, propuestas de capacitación docente y bibliografía especializada- identificamos el uso de la categoría «gestión directiva» para referir a la conducción de las instituciones escolares. Este enunciado permitió construir el objeto en los siguientes términos “prácticas de gestión directiva en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba en el contexto de reformas federales y provinciales”. Sin embargo, una de las primeras objeciones a la formulación antes mencionada se realizó en un seminario de Metodología de la Investigación, donde se sugería no sólo considerar la utilización del término evocado en las políticas educativas, sino también, tener en cuenta la voz de los actores escolares y los sentidos que le asignan al término.

Ante la situación de desplazamiento del término dirección hacia el de gestión, como emergente del trabajo de campo, resulta preciso considerar la categoría a partir de la cual las entrevistadas definen su trabajo. Advertimos la recurrencia a una terminología específica y esto, en la perspectiva de la historia conceptual, permite sostener que el uso reiterado de una palabra, con múltiples definiciones, es decir, polisémico, la convierte en concepto. En esa línea, el historiador alemán Reinhart Koselleck (2012) estudió la evolución de los conceptos a lo largo del tiempo (de forma sincrónica y diacrónica) y cómo estos cambios reflejan transformaciones a nivel social y político. En el decir del autor “Hay tiempos históricos que sobrepasan la experiencia de individuos y generaciones” (2001, p. 41).

Esto permite sostener que el contenido lingüístico de las fuentes documentales se materializa en la práctica de dirigir escuelas, perdura más allá de las prerrogativas de las reformas escolares y el cambio generacional de los sujetos que se encuentran a cargo de la dirección.

A continuación, planteamos los interrogantes que serán abordados en los siguientes apartados del trabajo y nos permiten seguir problematizando el concepto «gestión»: ¿qué «semántica del concepto» se traduce en las políticas educativas?, ¿qué concepciones del término permanecen en los usos actuales de los actores escolares entrevistados?

El surgimiento del término «gestión» en el ámbito educativo

La década de 1990 fue un período que representó el inicio de procesos de reformas del sistema educativo argentino. El medio principal para canalizar esas reformas fueron no sólo las leyes de educación sino, también advertimos, que la bibliografía de la época representaba un canal de difusión del término gestión, así como su enfoque predominante: *New Public Management* (traducido al idioma español como: la nueva gestión pública). En primer lugar, consideramos que en el ámbito del sistema escolar emergió de forma repentina una palabra importada de otro idioma e inclusive de otro ámbito que no es el educativo. Esto implica reconocer que los términos tienen un contexto de producción espacio-temporal, una intencionalidad comunicativa específica en el ámbito de su construcción y que los usos no son equiparables ni siquiera en dos países que tienen el mismo idioma (Sanabria, 2007). En segundo lugar, la difusión del término «gestión» se vio favorecida por la escala que adoptaron los cambios estructurales de los años '90, sin embargo:

...su aparición data de 1980 y está cargada de un fuerte talante político que se manifiesta con el quiebre del Estado garante de los servicios públicos, que dio paso a otro sistema en el que el Estado tiende a reducir su función a la fijación de objetivos. (Tello, 2016, p. 19)

Para Casassus (1999) la gestión es “generar y mantener conversaciones para la acción (...) tiene que ver con los componentes de una organización en cuanto a sus arreglos institucionales, la articulación de recursos, los objetivos y, por, sobre todo, las interrelaciones entre las personas” (p.17). No obstante, también sostiene que hace veinticinco años no se hablaba de gestión en las instituciones escolares y que la dimensión educativa nunca llegó a desarrollarse en el ámbito de la gestión. Consideramos que no es posible sostener un análisis homogéneo para el caso latinoamericano; si bien prevaleció una tendencia de políticas educativas en la región, cada sistema escolar presenta particularidades históricas y formas específicas de adaptar las políticas educativas que tienen que estudiarse en investigaciones contextualizadas de acuerdo a su historia social y cultural, con una mirada crítica para ser pensada desde su propia realidad (Flores-Flores, 2021).

Sostenemos que no es posible comprender los giros lingüísticos en la experiencia profesional de las directoras sin hacer referencia a las transformaciones de la época. Como señala Rockwell (2018) “una reforma educativa no se puede examinar fuera del contexto social, político e internacional en que se produce” (p. 845). En particular, el concepto gestión escolar adquirió fuerza en el marco de las reformas educativas

caracterizadas por su ideología neoliberal y a partir de las recomendaciones de los organismos internacionales de crédito que las promovieron o financiaron (Manziona, 2011; Sánchez Troussel, 2020). Por otra parte, pero vinculado con la difusión del concepto, la tendencia internacional de recomendaciones -que luego se ordena en cuanto a los factores de cada país- se centró en la consolidación de la gestión en relación con los siguientes ejes: autonomía, descentralización, democracia y participación en las escuelas (Murillo Tordecilla et al., 1999).

La complejidad de los cambios que se plantearon al inicio de la década de 1990 en América Latina produjo transformaciones políticas, económicas y sociales en los países de la región. Estos procesos estrechamente vinculados a la reestructuración de las economías nacionales impactaron en la esfera educativa principalmente a través de las reformas en los sistemas (Asprella, 2015; Feldfeber y Gluz, 2011; Saforcada, 2020), y modificaron aspectos vinculados con su gobierno, planificación y administración.

Debido a que el uso de las palabras y los conceptos se produce en un espacio y tiempo determinados es necesario reconstruir el escenario en el que se empezó a difundir la «jerga»ⁱⁱ. Para esbozar el análisis de la categoría «gestión», en el caso de Argentina, es necesario tomar como punto de partida el contexto:

En nuestro país, y en particular en la reforma educativa implementada en la década de los '90, los cambios propuestos para el sistema educativo, se caracterizaron por la velocidad en su implementación y por la ambición de ser estructurales, afectando fundamentalmente tres niveles: la estructura del sistema, el currículum y la organización de las instituciones. En este marco, la gestión aparece como propuesta de organización y conducción de las instituciones educativas. Es así que, tanto en los documentos oficiales como en las propuestas de capacitación para el sector, se habla de "la gestión de las instituciones educativas", de la "gestión directiva", del "estilo de gestión del Director", de la necesidad de "capacitarse para la conducción de las instituciones", de la "participación de diferentes actores en la gestión de la escuela". (Castro, 2008, p. 38)

En Argentina se implementaron reformas en el sistema educativo que influyeron en la creación de sub-sistemas escolares provinciales. En este contexto, se destaca como un hito fundamental la sanción de la Ley N° 24049 en 1991, la cual transfirió los servicios educativos "El proceso de transferencia se prolonga hasta 1995, año a partir del cual las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires quedan como responsables de todos los servicios educativos" (Lo Vuolo, 1998, p.226), exceptuando el nivel universitario. Braslavsky (1999) sostenía que en las últimas décadas se habían modificado las lógicas fundacionales de la gestión del sistema y se produjo, entonces, una enajenación de responsabilidades del Estado nacional en relación con la educación en un contexto de mayor aceptación de la descentralización. Por lo cual, en sintonía con Casassus (1999), podríamos decir que "el tema de la gestión ha sido central en las reformas educativas de los años 90. Dicha preocupación emerge por la percepción de la gran dificultad de gestionar el conjunto del sistema" (p.16).

El resultado de los procesos mencionados implicó que las jurisdicciones provinciales se

convirtieran en las responsables de la oferta educativa en sus territorios. La aprobación de la ley de transferencia representó una “bisagra” que marcó un antes y un después en la nueva configuración del sistema educativo, con un carácter economicista y de alivio fiscal para la nación (Carranza et al., 2006). En ese momento, se introdujeron innovaciones vinculadas con el financiamiento por proyectos para las escuelas, la autonomía institucional, los cambios de la dimensión curricular, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI); según Ezpeleta y Furlán “la gestión del plantel escolar adquiere hoy un renovado interés frente a las reformas que en América Latina se orientan a equilibrar las variables de calidad, eficiencia y equidad de los sistemas educativos” (1992, pp. 9-10). A partir de ese momento, no sólo se instaló en la “agenda” el tema de las reformas escolares, sino que se definieron los términos del debate y se relacionó el problema de la gestión con el replanteo de las políticas educativas.

La denominada “transformación educativa” planteó nuevos términos en el léxico escolar y asoció su uso con categorías del hacer docente y directivo: gestión por proyectos, gestión pedagógica, gestión directiva, autonomía institucional, entre otras. Es por ello que nos preguntamos ¿es casual que el enfoque de la gestión se haya difundido ampliamente en la retórica escolar en un momento de la historia donde el Estado nacional se consideraba grande, lento, burocratizado e ineficiente?, en ese tiempo histórico, ¿se sedimentaron las bases para la constitución de subjetividades docentes/directivas que se autopercibieran como gestores del cambio?

Desde la teoría se propone que la gestión “considera que el mundo social se encuentra en caos y precisa un orden y neutralidad contra el sesgo político, la eficiencia contra la ineficiencia” (Castro, 2008, p. 42), lo cual se encontraba en consonancia con el contexto profundamente cambiante de la sociedad argentina y del desvanecimiento del Estado proteccionista de la década de 1990 en la que emerge el dispositivo:

El lenguaje de la gestión despliega su racionalidad y eficiencia para promover el control; es un régimen de “jurisdicción” y “veridicción”. Como discurso, sistema de posibilidad de conocimiento, esquivo o margina los problemas, preocupaciones, dificultades y miedos del “sujeto”: el dirigido. El sujeto de la gestión es el producto objetivado de la organización, la autoridad y la responsabilidad. Los límites y posibilidades de acción y significado están determinados con precisión por la posición y la destreza en la estructura de gestión. La gestión quiere hacer y constituye “cuerpos sometidos e instrumentalizados”. Y eso “incrementa las fuerzas del cuerpo en términos económicos de utilidad y disminuye estas fuerzas en términos políticos de obediencia”. (Foucault, 1979, citado por Ball, 1993, p.160)

Por otro lado, García Garduño (2004) plantea que en la comunidad académica de España y Latinoamérica no existe uniformidad en el uso del concepto «gestión». El autor asigna la procedencia del término al enfoque no directivo desarrollado por Roger y otros autores franceses representativos del análisis institucional y la autogestión pedagógica (Lobrot, Lapassade y Oury). A su vez, García Garduño también identifica que uno de los primeros autores en abordar la gestión educativa fue Sánchez Horcajo (1979) al definirla en término de operaciones inspiradas en Fayol. Casassus (2000), por su parte, considera que el término «gestión» tuvo su origen en la década de los ´70 en Estados

Unidos. En otro trabajo, el autor afirma:

Entonces, cuando decimos “gestión”, estamos refiriéndonos tanto al proceso de la planificación como a la administración de lo diseñado. Por lo tanto, de ahora en adelante, cuando me refiera a la gestión estaré haciendo mención indistintamente a la planificación o a la administración de las instituciones educativas. (Casassus, 1999, p.17)

En el mismo sentido, Pérez-Ruiz (2014) considera que la incorporación del término gestión desplazó progresivamente el término administración escolar y tuvo efectos en la práctica. Se lo relaciona con la idea del “cambio educativo y esto implica una práctica alejada del paradigma burocrático que se caracterizaba por la verticalidad de las decisiones, la división del trabajo, la estandarización de los roles, la separación entre lo administrativo y lo pedagógico” (p. 360).

El planteamiento que realizan los autores nos permite sostener la hipótesis de que el término gestión, procedente del ámbito lingüístico anglosajón, desplazó conceptos clásicos en el ámbito pedagógico y condensó distintos usos y significados en la práctica directiva y docente. Tal desplazamiento, según el planteo de Koselleck, puede ser nominado como la emergencia de un concepto, con todo lo que ello implica en el campo de estudio de la historia conceptual.

Marcas de época en la normativa educacional

El abordaje de un concepto -como es el de gestión- que en la actualidad está ampliamente difundido en diferentes tipos de instituciones, posee numerosas referencias en la normativa educativa vigente e histórica y goza de una amplia aceptación, representa una importante complejidad debido a la procedencia del término, sus múltiples acepciones y vinculaciones indefinidas. Sin embargo, son estas abundantes referencias lo que nos permite considerarlo no sólo un término sino un concepto, puesto que son:

...concentrados de muchos contenidos significativos. Los significados de las palabras y lo significado por ellas pueden pensarse por separado. En el concepto concurren significaciones y lo significado, al pasar a formar parte de la polivocidad de una palabra la pluralidad de realidad y de experiencia históricas, de tal modo que sólo se comprende en el sentido que recibe esa palabra. Una palabra contiene posibilidades de significado, un concepto unifica en sí la totalidad del significado. (...) Un concepto reúne la pluralidad de la experiencia histórica y una suma de relaciones teóricas y prácticas de relaciones objetivas en un conjunto que, como tal, sólo está dado y se hace experimentable por el concepto. (Koselleck, 1993, p. 117)

Conforme a la perspectiva del autor, los conceptos son polisémicos e históricos; sin embargo, esto no implica que su contenido y significado no hayan mutado en el curso de la perspectiva diacrónica, que hace referencia a la profundidad temporal presente en todo suceso actual.

Para analizar la emergencia del término revisamos las leyes de educación nacionales y provinciales de las últimas décadas que impulsaron los procesos de reforma escolar; planteamos los hallazgos en una cronología temporal lineal que permite advertir la tendencia creciente del concepto que aquí nos convoca.

La Ley de Educación N° 8113, sancionada en la provincia de Córdoba en 1991, incorporó conceptualmente el término gestión, pero, como argumentamos en el apartado anterior, su uso es precedente en la bibliografía; sin embargo, se difunde de forma hegemónica en Argentina en la década de 1990.

En este sentido, en la provincia se utiliza el concepto de forma previa a la normativa nacional. En el cuerpo de la ley advertimos principalmente tres usos. En primer lugar, para referir a la función de actores institucionales y extra-institucionales en temas vinculados a la gestión; entre ellos hallamos los casos del director del centro escolar (Artículo 74), de docentes (Artículo 6°), de los padres al reconocer el derecho a participar en las organizaciones de apoyo a la gestión educativa (Artículo 7°) y además, se utiliza para describir la función de los consejeros y secretario general del entonces Consejo General de Educación.

En segundo lugar, reconocemos que se vincula el término con la libertad que el Estado otorga a las personas, municipios y asociaciones de crear y gestionar instituciones educativas (Artículo 2° inciso h). Por último, se encuentra el uso del término gestión democrática de la comunidad educativa (Artículo 72) y asociado al control que propusieron realizar las autoridades del sector sobre los mecanismos de evaluación y de control de los procesos educativos planificados (Artículo 19).

A nivel nacional, la Ley Federal de Educación (LFE) sancionada en 1993 deja traducir la continuidad de un tiempo histórico en el cual se consolida el término gestión, ya que en el cuerpo de la ley se lo evoca en reiteradas oportunidades; la norma nacional reserva su uso para legitimar, por primera vez, en una ley orgánica la incorporación del servicio educativo privado (Artículos 7°, 14, 36 y 37). No obstante, a diferencia de las especificaciones que tenía la normativa educativa provincial, la LFE omitió cualquier disposición relativa a las atribuciones y funciones de los/as directores/as; roles que en la práctica experimentaron profundos cambios en relación con la dirección escolar.

El discurso vehiculado en las políticas de reforma promovió la institucionalización de la imagen de un gestor exitoso que debía captar recursos económicos a través de planes o proyectos y hacer un uso eficiente de ellos:

...se está produciendo un movimiento de interés por los modos de dirección de tipo empresarial en la gestión de los centros educativos y, como resultado del proceso de descentralización y autonomía de los centros, algunos países aplican los modelos de dirección de empresas en las escuelas y requieren que sus directores posean un amplio rango de conocimientos de carácter técnico y capacidades de liderazgo y relación interpersonal. (Murillo Tordecilla et al., 1999, pp. 57-58)

También se produjo la incorporación de nuevas «tecnologías de gestión», entendidas como forma de gobierno; entre ellas, los estudios identifican que el proyecto educativo institucional y la autonomía escolar fueron rasgos distintivos. Sin embargo, la autonomía escolar implicó rendición de cuentas (*accountability*) y responsabilidad por los resultados, en consonancia con las tendencias del *New Public Management*. Estos cambios dieron lugar a la denominada segunda generación de reformas que tienen el foco en la gestión local de la escuela y en la responsabilidad institucional por los resultados (Graizer, 2009). Ahora bien, las investigaciones concluyen que proliferó un doble discurso; mientras que por un lado se apelaba a la autonomía escolar como estrategia que responsabilizaba a escuelas, docentes y directivos por la calidad del servicio, por otro, prevalecía una marcada regulación administrativa para cualquier procedimiento de gestión que limitaba el ejercicio de la autonomía, a la vez que generaba una fuerte dependencia de directivos y docentes hacia los lineamientos del aparato administrativo jurisdiccional (Carranza et al., 2006).

Además, según Castro (2006), la gestión en cuanto discurso de regulación, contiene un doble efecto: por una parte, es una tecnología disruptiva que posibilita orden y mejor funcionamiento de la institución; pero, por otra, produce efectos políticos en tanto se presenta como una tendencia inevitable que finalmente termina aceptando el enfoque de la gestión caracterizada por las teorías de las organizaciones, a la vez que quedan por fuera otras posibilidades de definirla.

A diferencia del proceso de reforma de la década pasada, en 2006 se aprobó primero la Ley de Educación Nacional y luego, en 2010, la normativa provincial de educación en Córdoba. En esta ocasión identificamos una profundización del concepto «gestión». Por un lado, en la ley nacional encontramos la referencia a los usos clásicos del término vinculada con el uso de los recursos (Artículo 37), de los organismos oficiales -como el rol del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las jurisdicciones para la buena gestión de la educación- (Artículo 97), el Consejo Federal de Educación (Artículos 123 y 140) y se ratifica la incorporación realizada en la LFE sobre las escuelas públicas diferenciadas por su tipo de gestión -estatal y privada- (Artículos 11, 12, 13 y 14).

Por otro lado, reconocemos nuevos ámbitos donde se incorpora el concepto; en primer lugar, nos referimos a la introducción de nuevas modalidades que integran los servicios educativos: la gestión social y la gestión cooperativa (Artículos 14 y 140). En segundo lugar, se aproxima al lenguaje vinculado con las cuestiones áulicas propias de la didáctica, es decir, se evocan los conceptos: «instrumentos de gestión pedagógica» y «gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje» (Artículo 53).

Otra novedad en el texto de la ley se encuentra en el uso del concepto para referir a la gestión asociada entre organismos intergubernamentales para el desarrollo social, de salud y educación (Artículo 22) y a la gestión democrática de los Institutos de Educación Superior (Artículo 124).

En la normativa de la provincia de Córdoba, Ley N° 9870 de 2010, reconocemos el uso del concepto «gestión» que consideramos clásico en el presente trabajo (Artículos 2°,

5°, 7°, 11, 14); además, se ratifica el esquema de la LEN vinculada con la incorporación de la gestión asociada entre organismos gubernamentales (Artículo 32). Sin embargo, se observan algunas diferencias en cuanto a la ley nacional pero que, al compararlas con la ley de educación provincial sancionada en 1991 (N° 8113), se traducen en similitudes. En este sentido, advertimos el énfasis en el mejoramiento de la calidad de la educación a partir de la renovación en las formas de organización y gestión de las instituciones educativas (Artículos 19 y 62), la introducción de mecanismos de evaluación y control de gestión de los procesos educativos (Artículo 20). Por último, observamos mayores niveles de focalización en las definiciones en torno a las escuelas. Por ejemplo, en el Artículo 103 se definen los criterios organizativos de las instituciones educativas y, específicamente, en el inciso h se registra el enunciado que promueve la participación de la comunidad a través de la cooperación escolar en todos los establecimientos de gestión estatal. Asimismo, en el Artículo 105 se establecen disposiciones relativas a la figura del/la director/a, el apoyo del equipo de gestión en escuelas de gestión estatal y, por otro lado, especificaciones en torno a la dirección en escuelas de gestión privada.

En el marco de las reformas estructurales de los sistemas educativos de 1990, las demandas hacia la dirección escolar estuvieron signadas por la reconfiguración del trabajo escolar. En sintonía con las políticas educativas impulsadas en la región de América Latina, en Argentina los cambios se orientaron hacia el interior de las instituciones. Como explica Manzione “Para ello la autonomía de la institución escolar y sus actores, así como la profesionalización de estos últimos, especialmente los directivos escolares, fueron vistos como pilares fundamentales en la obtención de una mayor calidad educativa” (2011, p.107). En la misma línea, Tello (2016) señala que la conceptualización sobre la gestión educativa devino de la epistemología neoliberal, logró instalarse como enfoque hegemónico y, en América Latina, se convirtió en una extraña realidad caracterizada por la racionalidad económica -como principio estructurador de la vida que promueve un sujeto centrado en el interés y es calculador- y la moral del “hágalo usted mismo”. Según el autor “porque ese sujeto de interés traslada su modo de operar a la modalidad de gestionar. Es aquí donde los mecanismos económicos invaden la realidad de la escuela, reconociendo que existe un “usuario” que no necesita del Estado” (2016, p. 21).

Las voces de las directoras de escuelas

La reforma escolar promovida a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional extendió la obligatoriedad del nivel secundario hasta su finalización. El nuevo “ciclo de reformas” educativas fue objeto de análisis en distintos trabajos que abordaron el tema de los equipos directivos.

Particularmente, en la provincia de Córdoba encontramos los estudios de Bocchio, Schwamberger, Armella y Grinberg (2020) quienes indagan acerca de lo extraño y lo cotidiano que puede ser la práctica de dirigir escuelas secundarias en contextos de marginalidad y exclusión. Las autoras argumentan que el bajo costo de escolarizar a

quienes deben, además, ser incluidos, constituye una de las formas de las políticas de inclusión que trasladan a los sujetos, instituciones o barrios la responsabilidad de la gestión, sin los recursos para hacerlo; a la vez, permanece una lógica eficientista, los equipos directivos deben lograr objetivos con escasos recursos. En otro trabajo de Bocchio y Grinberg (2017) se aborda el rol de directivos de escuelas secundarias emplazadas en ciudades-barrios de Córdoba y se identifican las tensiones que surgen cuando se desfinancian políticas socioeducativas en contextos signados por la exclusión y desempleo. Por su parte, Yelicich (2021) estudia sobre los saberes puestos en juego por los actores directivos al momento de la gestión escolar, se centra en los procesos de multirregulación -desde la perspectiva de Barroso- y analiza un conjunto de normas que orientan a los directores/as de escuela en la cotidianeidad de su trabajo. Por último, encontramos producciones que analizan los dispositivos de formación para directivos en el plano de la normativa y estudian las prácticas que las directoras desarrollan para garantizar el derecho a la educación y el imperativo de las políticas de inclusión (Kasprzyk y Beltramino, 2023).

Tal como sostenemos en la presentación del artículo, otorgamos un lugar central a los términos que son evocados en las fuentes legales, leyes nacionales y provinciales. En ellas se evidencia la proliferación creciente del concepto «gestión» para regular múltiples aspectos de la vida escolar y el gobierno del sistema educativo. Pero, como expresa Koselleck (2012):

En ningún caso el contenido lingüístico de las fuentes sirve por sí solo para derivar directamente a partir de él el contenido de estructuras a más largo plazo. La suma de casos particulares, concretos, sincrónicos y documentados es en sí misma muda y no puede «probar» estructuras a largo o medio plazo, es decir, diacrónicas. Por tanto, para poder obtener de la historia pasada proposiciones a largo plazo es necesario un trabajo teórico previo, el uso de una terminología científica específica, único modo de poder detectar relaciones e interacciones de las cuales las personas implicadas en ese momento no podían ser conscientes. (pp. 21-22)

El autor considera que las fuentes, los archivos, no permiten concluir que las palabras se conviertan en conceptos derivados en estructuras a largo plazo. En su perspectiva, se advierte la necesidad de la presencia de elementos relacionados con la experiencia de los sujetos a lo largo del tiempo para que una palabra se convierta en concepto y se produzca la estructura de repetición en perspectiva diacrónica. Asumimos entonces que, en el contexto argentino, a partir de la reconfiguración de las políticas identificadas por Ezpeleta y Furlán (1992), el término «gestión» se difunde ampliamente a través de las múltiples fuentes documentales que proliferan desde la órbita nacional/federal y los Ministerios de Educación provinciales. Así, es posible considerar que las directoras y vicedirectoras de escuelas se apropian del nuevo enfoque de las políticas educativas a partir de los textos de las políticas, pero se materializa también a través de la experiencia en los procesos de capacitación docente y directiva y en el marco de los dispositivos previstos para sustanciar los concursos de ascensos para cargos directivos. De esta manera, los procesos de reformas escolares traducen o imprimen en la experiencia de

los sujetos las formas de pensar la escuela, la dirección y la gestión. A este respecto, el director de la escuela entre 2007-2010 y vicedirector entre 2014-2018, comenta lo siguiente acerca de su práctica:

“Una escuela es una gran empresa, una gran empresa, con miles de docentes, con miles de problemas, y pocas soluciones, en términos matemáticos muchos problemas y pocas soluciones. Además, donde las soluciones las tiene que ir manejando el director, a veces inventando las soluciones porque a veces se te quemaban los libros con el equipo de gestión o con los docentes particulares, pero no sé si todos estamos en condiciones de ser directivos.

En el año 89, sí, en el 89 fue el primer curso de gestión que hice, era gestión y currículum, en esa época ya se empezaba a hablar de esos temas. El segundo debe haber sido en el año 94, para que te des una idea no, después vinieron otra cantidad de cursos de gestión y después fue abrumadora la cantidad de cursos (risas) no sabías cuál tomar y tal vez aparezcan estos que te digo que estarían faltando, de coaching y estas cuestiones, tal vez. Cuando sos director todo ayuda y todo sirve”. (Armando, comunicación personal, 14 de noviembre de 2023)

El entrevistado relató, además, que en el primer curso de capacitación que realizó el énfasis estaba puesto en el rol directivo, la gestión escolar y el apoyo a la gestión curricular. En sus palabras se advierte que estos términos pertenecían a un vocabulario novedoso, y comentó que la bibliografía de base del curso procedía de otro contexto académico, ya que la mayoría de los textos eran, según recuerda, de procedencia española.

El enfoque de gestión que se propuso para la dirección de las escuelas “se inscribe en una línea (...) que retoma una tradición teórica y práctica de articulación entre la organización de la fábrica y la escuela, en una primera instancia y, entre la empresa y la escuela, en una segunda” (Castro, 2008, p.42).

Como se advierte en las palabras de este entrevistado, los acontecimientos cotidianos que se evocan son inseparables de las condiciones de trabajo en ese contexto. Por su parte, la directora de la escuela que desarrolló su función entre 2010 y 2014, nos decía que, antes de presentarse al concurso para titularizar el cargo directivo:

“Tenía pocos antecedentes, si tenía hechos algunos seminarios de la maestría, me abocaba al cursado de los seminarios de la maestría como capacitación, no hacía cursos de gestión, pero había hecho algunos cursos en los ´90 y ahí nomás mientras hacía los seminarios hice un par de cursos de gestión de, puedo decir de... eh... [La entrevistada se queda en silencio por unos segundos] no quiero calificarlos con un adjetivo calificativo, eran breves, de legislación, cómo resolver situaciones cotidianas y ese estilo, eran bastante concretos”. (Julia, comunicación personal, 15 de abril de 2024)

En el sistema educativo argentino el término obtuvo mayor visibilidad en la década de 1990, en ese momento histórico, Pozner (1995) señaló que los presupuestos de Taylor, Fayol, Ford y Weber “con sus procedimientos y supuestos de administración y control,

comienzan a ser cuestionados” (p.52) y se produjo una “destaylorización de la educación” que dio paso al enfoque de la gestión educativa y el cambio. Los ex directivos entrevistados narran sus experiencias en los cursos de gestión y la proliferación de ofertas formativas que tienen como objeto a la gestión. En estos dos casos, advertimos la referencia a un contexto específico de capacitación, debido a que fueron realizados en la década de 1990, de forma previa a su desempeño en la función directiva.

El enfoque que se proponía para los agentes del sistema educativo estaba centrado en la adquisición de competencias para ejercer la dirección escolar en el marco del proceso de descentralización y autonomía de las instituciones. Asimismo, Manzione (2011) destaca que el discurso de la época (enunciado en este caso en la normativa) expresaba la necesidad de desarrollar en las y los directoras/es categorías profesionales que se sintetizan en la imagen del gestor exitoso de instituciones eficientes. Según Casassus “independientemente de las formas específicas que adopte la dinámica del capital y del mercado, es la ideología de la gestión (del “management”) la que constituye el conjunto de conceptos que domina el pensamiento actual en materia social” (1999, p.14).

En este sentido, los actores debían desempeñarse en espacios laborales que estaban atravesando profundos cambios. La imagen de la organización escolar que prevalecía no era la clásica escena de la modernidad regida burocrática y jerárquicamente, sino que se imponía la metáfora de la organización flexible y cambiante que debía atender la demanda de “consumidores del servicio escolar”. Lo que nos interesa destacar es que el uso del concepto «gestión» se instaló más allá de los imperativos reformistas propios de la década de 1990. Si bien en la actualidad algunos significados del concepto pueden distanciarse del enfoque vinculado con el *management* y posicionarse en una perspectiva contra-hegemónica de la gestión (Tello, 2016), advertimos la recurrencia al término en los discursos de las directoras. En relación con lo expuesto, la directora de la escuela entre 2014 y 2018, expresa:

“Bueno, yo si me formé. Yo me formé para la gestión desde que era profe porque tengo esta mirada anticipatoria y porque además si fuera o no, si algún día decidía ser parte de un equipo de gestión, eso me iba a servir y si no, como docente, porque el docente también tiene que tener formación entonces bueno, yo desde que empecé a dar clase ya hacía al mismo tiempo en paralelo capacitaciones para la gestión directiva, ahora está el ISEPⁱⁱⁱ pero es muy reciente, yo hice otras que ofrecía por ejemplo la red provincial de formación docente, en la Universidad del Salvador, me gusta mucho la perspectiva de las universidades, me aportan otra perspectiva.

Eso sí, es súper importante, yo siempre digo, al futuro directivo hay que ir formándolo, yo no voy a estar para siempre (...) les digo, tienen que ir haciendo cursos de gestión, tienen que ir formándose, ir leyendo porque hay mucha formación intelectual también para estar en la dirección, eso es importante, no solo los cursos de gestión que son cuestiones más operativas, de resolución a veces de cuestiones o conocimiento de normativa, pero eso no alcanza, hay que tener otra mirada sobre la escuela, sobre lo que llega del Ministerio, sobre todo. Siempre digo, prepárense porque va a llegar su momento y la escuela tiene que seguir, (...) yo fui más planificadora, hacía cursos pero ni sabía qué iba a hacer con eso, no sabía que iba

a estar en la gestión pero me llamaba la atención, quería entender cómo funcionaba viste, porque es el último eslabón del sistema, el docente en el aula yo lo miraba desde ahí y quería entender cómo funcionaba toda la maquinaria del sistema, lo macro, lo burocrático, es bueno saber dónde estás parado, qué poder tiene uno como director, qué incidencia tiene en toda la cuestión, entonces me parece que hay que prepararse, por eso es importante la formación de los que vienen". (Marta, comunicación personal, 21 de junio de 2023)

Al indagar sobre las responsabilidades de las directoras/es y vicedirectoras/es de escuelas, la respuesta más usual fue identificar su rol bajo la categoría gestión, sin brindar mayores detalles que permitieran enfocar la gestión hacia lo escolar, pedagógico, curricular, institucional o directivo. Notamos la recurrencia a una terminología específica y esto, en la perspectiva de la historia conceptual, permite plantear que el uso reiterado de una palabra, con múltiples definiciones, es decir, polisémico, la convierte en concepto.

En esa línea, Koselleck (2012) examinó la evolución de los conceptos a lo largo del tiempo y el modo en que estos cambios reflejan transformaciones en el plano social y político. Para el autor, hay tiempos históricos que exceden la experiencia de los individuos y las generaciones. Lo dicho permite sostener que el contenido lingüístico de las fuentes documentales se materializa en la práctica de dirigir escuelas, pervive más allá de las prerrogativas de las reformas escolares y el cambio generacional de aquellos sujetos que tienen a su cargo la dirección.

Al consultar a la directora actual sobre las regulaciones que organizan el trabajo de los directivos, nos comenta:

"Tenemos las habilidades esperadas de un director para gestionar una escuela, y sabemos que, cuando vamos a concurso está el estudio del estatuto, el reglamento de enseñanza media. Hay que tratar de posicionarse en el rol, de ser un líder pedagógico, de cómo gestionar la parte organizativa, a nivel pedagógico, el cómo comunicar, por supuesto como hacer el seguimiento de trayectorias de los jóvenes, cómo trabajar con la familia, de todo esto no hemos hablado tanto, de la familia, ¡que es muy importante!

Entrevistador: _ ¿Cómo describiría su estilo de dirección?

[Se producen risas]

Elba: _ Sabemos que los estilos son, o haces o no haces, o dejas de hacer o no dejas de hacer. Yo creo que la dirección se trata de gestionar, es hacer con otro, que ese es mi objetivo, que no sé si lo estaré logrando, eh eh pero digamos el poder consensuar y llegar a acuerdos, me parece.

Entrevistador: _ Recién mencionaba los cursos de capacitación, ¿a qué cursos se refería?

Elba: _ Cursos que a lo mejor te da... vos tenés que tener cierto puntaje para entrar, sino no entrás. Si sos docente tenés una LOM^{iv} y tenés una LOM para director y vicedirector, y como yo tenía el máximo puntaje docente, digo bueno vamos a ir para la otra parte que nunca pensé de estar en este espacio porque yo era más de la parte afectiva, digamos con los padres, los jóvenes [la entrevistada queda en

silencio por unos segundos] después ya me dedicué más a la parte del aula, después ya me empezó a interesar la trama de lo vincular entre gestión y ver un poquito ahí esta otra parte, y dije vamos a ver y bueno... Hice esos cursos de gestión directiva y ahí entré con esos tres puntos que tenía en ese momento". (Elba, comunicación personal, 09 de agosto de 2022)

Las tecnologías de gestión son percibidas como recursos prioritarios para desempeñarse en el cargo de dirección escolar por parte de las personas entrevistadas, al parecer, las prácticas de dirección escolar no pueden desentenderse de las sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2006) y, el enfoque, pasa a dominar las formas de pensamiento en torno a la realidad social. Furlán et al. (1992) consideran que, como la mayoría de los términos de la jerga profesional:

...está cargada de diversos significados. Estos dependen tanto de tradiciones previas como del proyecto de uso de quienes la movilizan en nuestro campo. Estos proyectos de uso expresan las imágenes que acompañan a la noción y el ámbito de los problemas al que se intenta afectar. (p.141)

Según Koselleck (1993), en los procesos de circulación de los conceptos se deposita lo que él denomina «expectativas de futuro», es decir, la circulación de un concepto condensa un cambio político, cultural y social hacia el futuro. Entonces, al introducir la definición del trabajo de director/a de escuela como «gestión» pareciera dejarse atrás la imagen de la organización escolar que prevalecía; no sería la clásica escena de la modernidad regida burocrática y jerárquicamente, sino que se imponía la metáfora de la directora resolutive y flexible para atender las demandas. Esto coincide con la perspectiva de Castro y Enrico (2019), para quienes el modelo burocrático como modo hegemónico de organización del sector educativo -en sus diferentes niveles de gobierno- empezó a ser desplazado hacia finales de 1980 por la perspectiva del *Management*.

Al analizar desde el presente, pareciera actualizarse aquello que Stephen Ball sostenía hace más de treinta años "La gestión constituye con toda seguridad "la mejor forma" de dirigir las instituciones educativas (...) La indiscutible posición de la gestión hace enmudecer cualquier discusión sobre otras posibilidades de organización" (1993, p. s/n). Así, sostenemos que la conceptualización bajo la lógica de la gestión organizó discursivamente y en la práctica una forma de abordar la dirección de las escuelas secundarias en un contexto de quiebre del sistema educativo argentino (Márquez, 1995); esto se fue consolidando como un enfoque hegemónico en el desempeño profesional de directoras de escuelas, aun cuando las nuevas reformas escolares promovieron una impronta cuestionadora hacia las políticas aprobadas en la década anterior.

Conclusiones

El trabajo recupera inquietudes a partir del campo de estudios sobre las prácticas de dirección escolar y el proceso de construcción del objeto de estudio de la tesis en curso; es decir, mediado por el proceso dialéctico de realización de trabajo de campo en

escuelas secundarias y reflexión teórica- metodológica sobre aquello que se investiga. En este sentido, a través del cuestionamiento a los supuestos de investigación, desde distintos lugares, actores y posiciones fue posible revisar aquello que nos preocupa, desde una perspectiva histórica y conceptual.

Una de las preguntas que recorre el desarrollo del trabajo es ¿cuáles son los caminos que se trazan para que una palabra relativamente novedosa en el léxico educativo, se torne hegemónica en los documentos, en las prácticas y en las formas de entender los “haceres” de los equipos directivos?

El trabajo de análisis de diferentes corpus nos permite sostener que el concepto «gestión» fue incorporado en el ámbito escolar a través de diferentes formas.

Uno de los caminos prioritarios fue el de la normativa y la bibliografía especializada que se difundió para acompañar los procesos de reforma escolar en nuestro país. A esto, tenemos que sumar los cursos en los que participan directivos y aspirantes a ejercer cargos de dirección. Es allí, en esa experiencia de los sujetos y en la materialidad de las prácticas, que la perspectiva de Koselleck, desde la Historia Conceptual, entra en juego.

Consideramos que la traducción de un concepto -originado en otro idioma- al cual se le atribuye un significado empresarial resultó una operación eficiente. Según Furlán et al. (1992) la incorporación del término permitió recortar un segmento de la actividad institucional bajo la óptica de la «gestión»: esto expresa la intencionalidad de estudiar las formas en que los protagonistas del plantel escolar van eligiendo dentro de opciones pre-estructuradas, límites, construcciones, percepciones y los caminos para edificar sus prácticas educativas.

Las personas entrevistadas formaron parte de la dirección de la escuela secundaria en la cual se desarrolla el trabajo de investigación y, en cada una de las entrevistas, fue ineludible el componente de la gestión escolar. En coincidencia con los planteos de distintas/os autoras/es observamos que el término gestión desplazó el uso de otros términos o los absorbió; de esta manera, cuando se describe el sistema educativo, a la escuela o el trabajo directivo se apela a este concepto de forma estelar.

Es posible proponer que desde las miradas de las y los directivos, la capacitación o formación en enfoques de la gestión es lo que les permite desarrollar herramientas de aprehensión de la realidad social y responder a las exigencias del sistema escolar “para saber lo que tenés que hacer” (Elba, comunicación personal, 09 de agosto de 2022). La hegemonía epistemológica continúa vigente y, a pesar de las diferencias que propugna Tello (2016) entre la realidad extraña -y extranjera- del *Management* y el pensamiento de la gestión educativa desde Latinoamérica, se manifiestan expresiones centradas en aspectos vinculados con el manejo de grupos y recursos -siempre escasos- como principios de organización de lo social en la escuela y el desarrollo de conductas vinculadas con el autogobierno y responsabilización por parte del sujeto. Conforme lo expuesto, nos preguntamos, ¿sería posible plantear el desafío de construir una gestión escolar “contra-hegemónica” apelando a la misma terminología?, ¿cómo podría el

término «gestión» desmontar sus significados históricos y condensar una semántica “contra-hegemónica”?

Bibliografía

- Asprella, G. (2016). *Modelos de gestión en directivos de instituciones educativas de nivel secundario*. [Tesis Doctoral]. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Sevilla, España. <https://idus.us.es/items/74899711-0f31-4964-bbeb-78cc461f6cbd>
- Ball, S. (1993). La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista. En S. Ball (Comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp.155-168). Madrid, España: Morata.
- Beltramino, L. y Kasprzyk, C. (2023). Pedagogía y discurso empresarial: análisis sociopolítico de la formación de directoras y directores de escuelas. *Revista de Educación de Mar del Plata*, 14(30), 197-218. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7433
- Bocchio, C., Schwamberger, C., Armella, J. y Grinberg, S. (2020). Inclusión Gerenciada y Escolarizaciones Low Cost. Una Análisis de Episodios en Escuelas Estatales del Sur Global. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 177-190. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200177>
- Bocchio, M. y Grinberg, S. (2017). ¿Sólo van a trabajar si reciben los fondos? Management, regulación moral y escuelas en la periferia metropolitana (Córdoba, Argentina). *Exitus*, 7(2), 306-330. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2017v7n2ID315>
- Braslavsky, C. (1999). El caso de Argentina. En UNESCO. *La gestión en busca del sujeto* (pp. 69-92). Santiago, Chile: UNESCO.
- Carranza, A., Kravetz, S., Pacheco, M., Castro, A., Abratte, J. y López, V. (2006). Descentralización y relocalización de la centralidad en las políticas educativas. Algunos casos provinciales. *Cuadernos de Educación*, 4(4), 33-46. <https://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/handle/11086.1/1434>
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina* (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). UNESCO. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w20971w/L1.pdf>
- Casassus, J. (1999). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. En UNESCO. *La gestión en busca del sujeto* (pp. 13-28). Santiago, Chile: UNESCO.
- Castro, A. (2008). Gestión y política: dos modos de organizar y gobernar las escuelas. *Páginas*, 6(10), 31-46. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/15064/15000>
- Castro, A. (2006). La gestión escolar en cuestión. *Cuadernos de Educación*, 4(4), 225-233. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/703>
- Castro, A. y Enrico, J. (2019). Reflexiones en torno a la administración y la organización educacional en cronoespacios contemporáneos de descentralización, control y autonomía. *RELAPAE*, (11), 28-39. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/305/367>

- Ezpeleta, J. y Furlán, A. (1992). Introducción. En *La gestión pedagógica de la escuela* (pp.13-20). Santiago de Chile, Chile: UNESCO/ORELAC.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los 90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educ & Soc.*, 32(115), 339-356. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200006>
- Flores-Flores, H. (2021). La gestión educativa, disciplina con características propias. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(1), 1-25. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2832>
- Furlán, A., Landesmann, M. y Pasillas, M. A. (1992). La gestión pedagógica: polémicas y casos. En J. Ezpeleta y A. Furlán (1992) (Comps.). *La gestión pedagógica de la escuela* (pp.138-174). Chile: UNESCO/ORELAC.
- García Garduño, J. M. (2004). La administración y la gestión educativa: algunas lecciones que nos deja su evolución en los Estados Unidos y México. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 26(1), 11-42. <https://rieda.crefal.edu.mx/index.php/rieda/article/view/254>
- Graizer, O. (2009). Autonomía escolar: tecnología de gobierno, resistencia y autogobierno. En M. Feldfeber (Comp.) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (pp.51-78). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67-87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26940605>
- Kasprzyk, M. y Beltramino, L. (2023). Mirar y escuchar en la secundaria: Experiencias de cuidado desde la dirección escolar. Ponencia presentada en las III Jornadas Nacionales de Gestión Educativa “La autoridad pedagógica en la gestión: miradas y prácticas para hacer escuela”. Universidad Salesiana, Buenos Aires, 24 y 25 de agosto de 2023. <https://drive.google.com/file/d/19YyzLcr389VoSphAKyEjRKXS55HC4AGY/view>
- Koselleck, R. (2012). *Historia de conceptos. Estudios sobre la semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Barcelona, España: Paidós.
- Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona, España: Paidós.
- Koselleck, R. (1993) [1979]. *Futuro Pasado. Por una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona, España: Paidós.
- Lo Vuolo, R. (1998). Crisis de integración social y retracción del Estado de Bienestar en Argentina. En R. Lo Vuolo y A. Barbeito. *La nueva oscuridad de la política social. Del Estado populista al neoconservador* (pp. 187-267). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila-Ciepp.
- Manzione, M. (2011). La dirección escolar en Argentina: reconfiguración del rol en contextos inciertos. *Cuadernos Cedes*, 31(83), 103-125. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JpNLfHK48zsKNzfJMcbVPHh/?lang=es>
- Márquez, A. D. (1995). *La quiebra del sistema educativo argentino: política educacional del neoconservadurismo*. Buenos Aires: Coquena.
- Murillo Tordecilla, J., Barrio Hernández, R. y José, P. A. (1999). *La dirección escolar. Análisis e Investigación*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Cultura.

- Pérez-Ruiz, A. (2014). Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educación y Educadores*, 17(2), 357-369. DOI: [10.5294/edu.2014.17.2.9](https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.2.9)
- Pozner, P. (1995). *El directivo como gestor de aprendizajes*. Quilmes, Bs. As., Argentina: Aique.
- Rockwell, E. (2018). ¿Por qué se impone a la fuerza una reforma educativa en México? En N. Arata, J. Escalante y A. Padawer. *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias* (pp. 845-850). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Saforcada, F. (2020). Educación, políticas públicas y mercado: nuevas modalidades y viejas disputas. En C. Rodríguez Martínez, F. Saforcada y J. Campos-Martínez (Comps.). *Políticas educativas y justicia social: entre lo global y lo local* (pp. 47-66). Madrid, España: Morata.
- Sanabria, M. (2007). De los conceptos de administración, gobierno, gerencia, gestión y *management*: algunos elementos de corte epistemológico y aporte para una mayor comprensión. *Universidad y Empresa*, 9(13), 155-194. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/empresa/article/view/1040>
- Sánchez de Horcajo, J. (1979). *La gestión participativa en la enseñanza*. Madrid, España: Narcea.
- Sánchez Troussel, L. (2021). *Sentidos de la experiencia de dirigir escuelas primarias en contexto de vulnerabilidad social. Dos casos clínicos* [Tesis doctoral] Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/16106>
- Tello, C. (2016). Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política. *Revista Paraguaya de Educación*, (6), 15-27. <https://www.mec.gov.py/?ref=296841-revista-paraguaya-de-educacion>
- Yelicich, C. (2021). La dirección escolar en la normativa vigente de la provincia de Córdoba. *Diálogos pedagógicos*, 19(38), 156-172. [10.22529/dp.2021.19\(38\)11](https://doi.org/10.22529/dp.2021.19(38)11)

Fuentes documentales

- Honorable Congreso de la Nación Argentina (1991). Ley de Transferencia de Servicios 24049 del 06 de diciembre. Buenos Aires. Honorable Congreso de la Nación Argentina.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (1993). Ley Federal de Educación 24195 del 14 de abril. Buenos Aires. Honorable Congreso de la Nación Argentina.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (2006). Ley de Educación Nacional 26206 del 14 de diciembre. Buenos Aires. Honorable Congreso de la Nación Argentina.
- Senado y Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba (1991). Ley de Educación 8113 del 21 de noviembre. Córdoba. Senado y Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba.
- Legislatura de la Provincia de Córdoba (2010). Ley de Educación 9870 del 15 de diciembre. Córdoba. Legislatura de la Provincia de Córdoba.

Notas

ⁱ Carrera de posgrado de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

ⁱⁱ Término utilizado por Furlán, Landesmann y Pasillas (1992). La gestión pedagógica: polémicas y casos. En J. Ezpeleta y A. Furlán (1992). (Comps.). (1992). *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 138-174). UNESCO/ORELAC.

ⁱⁱⁱ Instituto Superior de Estudios Pedagógicos.

^{iv} Listado de Orden de Mérito.