



Políticas basadas en ficción: las buenas prácticas en la dirección de escuelas secundarias

Fictional Policies: good practices in secondary school administration

*Carolina Yelicich**

Recibido: 19/07/2019 | Aceptado: 15/10/2019

Resumen

En un contexto de grandes transformaciones generadas por la intercomunicación e interdependencia del mundo globalizado, procesos de reestructuración del papel del Estado e implementación de políticas públicas de corte neoliberal con fuerte sesgo mercantilista, la dirección escolar y las exigencias a los sistemas educativos se han visto drásticamente alteradas. Los procesos de reconfiguración de la función pública con el objeto de optimizar la administración de los servicios del Estado y superar la criticada burocracia tradicional se han trasladado a los centros educativos.

En esta coyuntura, la dirección escolar se encuentra atravesada por procesos de multirregulación, al interactuar en ella diversas fuentes de regulación (Barroso, 2005). Una regulación burocrática administrativa —el director como representante de la administración— se entrecruza con una regulación profesional —el director como representante del cuerpo docente— y con una nueva regulación post-burocrática, basada en el conocimiento para el control por los resultados educativos, la calidad de los procesos y el éxito de la organización escolar en su conjunto (Barroso, 2011). Barroso (2012) reconoce como instrumentos de regulación a las buenas prácticas, a los contratos, a la evaluación, a los proyectos, entre muchos otros.

En el presente artículo, centramos nuestra mirada en las buenas prácticas en dirección escolar, retomando para ello el análisis de dos casos: un instituto de educación secundaria obligatoria de la ciudad de Málaga, España, y un instituto provincial de educación secundaria de la ciudad de Córdoba, Argentina. Esta comunicación se enmarca en una investigación en proceso en el marco de una tesis de doctorado, concentrada en el trabajo de los directivos de centros escolares en la ciudad de Córdoba, Argentina, y en la ciudad de Málaga, España, mediante una metodología cualitativa con enfoque etnográfico, utilizando como estrategia las entrevistas en profundidad y la observación directa.

* Argentina. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Becaria Doctoral de CONICET y Profesora Asistente en la Cátedra Planeamiento de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. carolinayelicich@hotmail.com

Descontextualizadas, presentadas como asépticas, objetivas y sin carga ideológica, desconociendo las especificidades locales de las problemáticas de cada centro educativo, las buenas prácticas se promueven, se diseminan y se reproducen. Presentadas a modo de casos exitosos, se asientan como mecanismos postburocráticos que buscan regular el accionar en los centros educativos, establecen nuevas reglas y patrones homogeneizadores. Se transforman en un modelo de lo que está bien hecho y, por tanto, se debe imitar; en una forma eficiente de extender pautas de acción prefijadas que se transforman en estrategias para direccionar y optimizar la productividad educativa con base en criterios economicistas.

Palabras claves: Buenas prácticas, Dirección escolar, Educación secundaria, Gestión escolar

Abstract

In a context of great transformations generated by intercommunication and interdependence of a globalized world, processes of restructuring the role of the State and the implementation of neoliberal public policies with a strong mercantilist bias, school administration and the demands on educational systems have been drastically altered. The processes of reconfiguration of the public function aimed at optimizing the administration of State services and overcoming the criticized traditional bureaucracy have been transferred to schools.

In this scenario, school management is going through processes of multi-regulation, as various sources of regulation interact (Barroso, 2005). An administrative bureaucratic type of regulation —the principal as representative of the administration— is intertwined with a professional regulation —the principal as representative of the faculty— and a new post-bureaucratic regulation, based on knowledge for the control of educational results, the quality of processes and the success of the school organization as a whole (Barroso, 2011). Barroso (2012) recognizes as instruments of regulation good practices, contracts, evaluation, projects, among many others.

In this article, we focus on good practices in school management based on the analysis of two cases: a compulsory secondary school in the city of Málaga, Spain and a provincial secondary school in the city of Córdoba, Argentina. This study has been carried out within the framework of a doctoral thesis, focused on the work of school principals in the city of Córdoba, Argentina and in the city of Malaga, Spain, through a qualitative methodology with an ethnographic focus, using in-depth interviews and direct observation.

Good practices are promoted, disseminated and reproduced in a decontextualized way, ignoring the local specificities of each school problems and being presented as aseptic and objective. Portrayed as successful cases, they become post bureaucratic mechanisms that seek to regulate action in schools, determine new rules and homogenize patterns. They become a model of what is well done and should therefore be imitated, an efficient way of extending pre-determined guidelines of action that are transformed into strategies to direct and optimize educational productivity on the basis of economic criteria.

Key words: Good practices, School administration, Secondary education, School management

Introducción

La dirección escolar, entendida como el eje vertebrador de la actividad escolar y por tanto ubicada como elemento central de los procesos de reforma acaecidos durante las últimas décadas en los sistemas educativos regionales, y particularmente en Argentina, se ha convertido en objeto de estudio con múltiples objetivos: analizar la función de los directores en la traducción de transformaciones educativas, identificar perfiles o modelos teóricos de dirección escolar para reflexionar sobre su quehacer, y proporcionar recomendaciones para el mejoramiento de la función directiva con miras a transformar los procesos educativos en su conjunto, por nombrar solo algunos.

De la misma manera, en numerosos estudios se reflejan los procesos de reestructuración del papel y la implementación de políticas de corte neoliberal con fuerte sesgo mercantilista, que han alterado sustancialmente el trabajo tanto de docentes como de directivos y, con ellos, las exigencias a los sistemas educativos. Los procesos de reconfiguración de la función pública, con el objeto de optimizar la administración de los servicios del Estado y superar lo que es considerado como una pesada burocracia tradicional, han alterado sustancialmente los requerimientos a los sistemas educativos.

En este sentido, la dirección escolar se ha transformado en una tarea altamente compleja que exige a los directivos de centros educativos el desarrollo de múltiples tareas de diverso carácter. Estas, en ocasiones, exceden el quehacer central de la escuela y ponen a prueba la experticia pedagógico-didáctica de los directivos, cargando su actividad cotidiana con numerosas exigencias y condicionamientos que provienen de cambiantes escenarios socioculturales y de las reformas de la educación producidas en las últimas décadas. Los problemas del “mundo exterior”, como la pobreza y los cambios en las estructuras familiares, la pérdida del monopolio de la escuela sobre el aprendizaje, la necesidad de trabajo con otros profesionales, la competencia en el mercado por la elección de los padres y por alcanzar estándares de calidad, y la preocupación por el futuro laboral de los alumnos (Hargreaves, 2003) constituyen un conjunto de problemáticas que ingresan a los centros educativos, redefiniendo la tarea pedagógica y desafiando a la dirección escolar.

De esta forma, nuevas demandas a las instituciones educativas y a la dirección escolar se conjugan con procesos de regulación múltiple de las actividades de los directivos escolares en un contexto de fuerte intromisión de las lógicas mercantiles en los centros educativos.

En este marco, presentamos un breve análisis de las buenas prácticas como estrategias de difusión de esquemas de acción, bajo las premisas de mejora de la calidad y de los resultados educativos. Sin embargo, sutilmente estos casos exitosos presentados para la imitación encierran potenciales estrategias de regulación, control y direccionamiento de la tarea escolar, con fines por fuera de los educativos.

Aspectos metodológicos

El presente artículo se enmarca en una investigación en proceso en el marco de una tesis de doctorado denominada “La dirección escolar en los nuevos contextos sociales. Los

saberes de los directivos en la cotidianeidad de los centros escolares de nivel secundario”. Dicha investigación se centra en el trabajo de los directivos de centros escolares, tomando como casos de análisis la dirección escolar de un instituto secundario de la ciudad de Córdoba, Argentina y el equipo directivo de un instituto secundario de la ciudad de Málaga, España. El trabajo se aborda mediante una metodología cualitativa con enfoque etnográfico, utilizando como estrategias las entrevistas en profundidad, la observación directa y el registro del cotidiano escolar.

Resultados

¿Qué son las buenas prácticas?

Las buenas prácticas o *best practices* pueden ser entendidas como modelos o patrones de acción que se reconocen como exitosos en una situación concreta y que, por tanto, son reconocidos como susceptibles de ser replicados e imitados en otras situaciones semejantes a las que les dieron origen. Su diseminación se realiza mediante numerosos formatos (informes, guías de acción, libros, capacitaciones, congresos, normativa, etc.) y son los organismos supranacionales los que fundamentalmente se han encargado de garantizar su penetración en los ámbitos nacionales, mediante sus informes y documentos de recomendaciones.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es uno de los principales organismos internacionales dedicados al estudio, monitoreo y evaluación de la situación económica y de las políticas en esa materia que se aplican en los diferentes países, como también de las cuestiones sociales, medioambientales, energía, educación, economía de la salud, actividades industriales y de servicios, comercio, ayuda al desarrollo, etc. Este organismo es el principal impulsor y diseminador de buenas prácticas en diversas áreas y temáticas educativas, y ha centrado su interés en la dirección escolar y en las “recetas” para una buena dirección de instituciones educativas. Encontramos, en sus recomendaciones, múltiples indicaciones de buenas prácticas como ejemplos de éxito para replicar.

Sus recomendaciones se difunden mediante informes tanto a Estados miembros como a Estados no miembros, que recogen sus orientaciones e intentan aplicar sus propuestas. La OCDE es un organismo internacional de carácter intergubernamental del que forman parte treinta y siete países miembros. Fue creada en 1960 con sede en París, como organización que suplanta a la Organización Europea de Cooperación Económica (OECE), conformada esta última para la implementación del Plan Marshall. La OCDE continuó con la tarea de la OECE en la reconstrucción y el desarrollo en el continente europeo tras la Segunda Guerra Mundial.

Los objetivos que planteaba la OCDE desde sus inicios continúan vigentes (Artículo 1 de la Convención de la OCDE de 1960) y se enuncian de la siguiente manera:

- a) realizar la más fuerte expansión posible de la economía y del empleo y a un aumento del nivel de vida en los países miembros, manteniendo la estabilidad financiera y a contribuir así al desarrollo de la economía mundial;

- b) contribuir a una sana expansión económica en los países miembros y en los no miembros en vías de desarrollo económico;
- c) contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria, conforme a las obligaciones internacionales (OCDE, 1960).

Como se transmite en sus objetivos, este organismo tiene claros propósitos económicos, y con base en ello, genera la penetración en numerosas áreas de los estados nacionales.

En el área educativa, la OCDE es una gran impulsora de estudios sobre los sistemas educativos. Produce el difundido Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment). Este estudio, llevado a cabo desde el año 2000 y replicado cada tres años, mide el rendimiento académico de los alumnos en lectura, matemática y ciencia, con el objetivo de obtener datos comparables que orienten a las políticas educativas de los diversos países de todos los continentes. Este organismo ha sido uno de los principales difusores de políticas basadas en la evidencia mediante el formato de buenas prácticas en educación.

Realizamos nuestro trabajo en el escenario más amplio de la OCDE, donde los gobiernos comparan sus experiencias en materia de políticas, buscan respuestas a los problemas comunes, determinan las buenas prácticas y coordinan las políticas nacionales e internacionales, teniendo en cuenta al mismo tiempo los contextos específicamente nacionales. También interactuamos con los interesados para recabar sus perspectivas y percepciones con relación a nuestra labor. (OCDE, 2009: 3).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es otro organismo supranacional que se ha consolidado como un gran promotor de las buenas prácticas en educación. Según explicita:

... una buena práctica es una experiencia o iniciativa que genera resultados positivos en un contexto concreto, y que puede adaptarse de manera pertinente a otros contextos. Son formas óptimas de ejecución de un proceso o actividad, que se caracterizan por ser innovadoras, sistemáticas, eficaces, sostenibles y replicables, y por tener un impacto positivo evidente en la comunidad a la cual se orienta (UNESCO, 2019: 2)

En una exhaustiva enumeración de sus características principales y necesarias, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (ONUAA), más conocida como Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO por sus siglas en inglés), establece los parámetros que debe seguir una buena práctica para ser considerada como tal.

- a) Efectiva y exitosa: Una “buena práctica” ha demostrado su pertinencia estratégica como medio más eficaz para obtener un objetivo específico, ha sido adoptada con éxito y ha tenido un impacto positivo en los individuos y/o en las comunidades.
- b) Sostenible, desde el punto de vista ambiental, económico y social: Una “buena práctica” satisface las necesidades actuales, en particular las necesidades esenciales de los más pobres, sin comprometer la capacidad para hacer frente a las necesidades futuras.
- c) Sensible a los asuntos de género: Una descripción de la práctica debe mostrar cómo los actores, hombres y mujeres, que participan en el proceso, fueron capaces de mejorar sus medios de subsistencia.
- d) Técnicamente posible: La viabilidad técnica constituye la base de una “buena práctica”: es fácil de aprender y de aplicar.
- e) Es el resultado de un proceso participativo: Los enfoques participativos son esenciales porque generan un sentido de pertenencia de las decisiones y de las acciones.
- f) Replicable y adaptable: Una “buena práctica” tiene que tener un potencial de repetición y, por lo tanto, debe ser adaptable a objetivos similares en diversas situaciones o contextos.
- g) Reduce los riesgos de desastres/crisis: Una “buena práctica” contribuye a la reducción de los riesgos de desastres/crisis para la resiliencia. (FAO, 2013: 2).

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, mediante su Agencia Andaluza de Evaluación Educativa en el marco de la transmisión de buenas prácticas docentes, plantea los elementos centrales que permiten identificar a una experiencia como caso exitoso a ser replicado. De esta manera, entiende que una buena práctica responde a una necesidad de una población definida y, por tanto, tiene objetivos pertinentes y realistas, se asienta en un conjunto de pasos ordenados racionalmente, y en la amplia participación de los agentes implicados. Al estar bien documentada, se asegura su transferencia; es efectiva, eficaz, eficiente, sostenible y flexible, contando con un riguroso sistema de seguimiento y evaluación. (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2012).

Presentadas como casos exitosos, las buenas prácticas constituyen modelos de referencia, ejemplos a seguir, que se extrapolan a las instituciones educativas bajo un gran supuesto: si funcionó en una institución, puede y debe funcionar en todas.

Este enfoque hace hincapié en que lejos de ser autónomamente construidas en un nivel nacional, las políticas son en esencia poco más que interpretaciones de versiones o *scripts* que hayan sido informados, y reciben su legitimación de ideologías, valores y culturas de nivel mundial. (Dale, 1988: 139).

Se rigen entonces bajo la premisa de considerar que problemáticas comunes requerirán soluciones en común, entendiendo que los factores contextuales solo exigirán ajustes locales pero que, en esencia, las respuestas a los problemas se pueden compartir, se pueden replicar.

El director escolar: el gestor que lidera la transformación

La incorporación de las buenas prácticas en la dirección escolar se plantea como estrategia para asegurar la mejora escolar, introducir el cambio y apostar a una transformación sustantiva de las prácticas escolares. Estos mecanismos se generan en un contexto de fuerte intromisión de lógicas gerenciales con orientación mercantilista en las instituciones educativas, lo que lentamente ha transformado la actividad cotidiana de los directores y los modos de comprender la función directiva.

El director es identificado como la clave para la mejora institucional (de Podestá, 2011), entendida esta última como “proceso continuo que implica innovación por un lado y conservación por el otro” (Gvirtz, 2011: 40) en la búsqueda de redimensionar la organización escolar y no solo reemplazar prácticas educativas. Estos lineamientos han calado hondo en los discursos acerca de la dirección escolar, al enlazar a la dirección de centros educativos con conceptos estelares tales como cambio, mejora institucional, excelencia, evaluación, innovación y calidad.

Se pondera la gestión estratégica de las instituciones educativas, actividad que conjuga administración, gobierno, dirección y fundamentalmente liderazgo en la conducción de los centros escolares, bajo el supuesto de que las instituciones escolares comparten numerosos rasgos en común con las organizaciones empresariales. El trabajo por proyectos, por ambientes, por competencias, por programas, se transforma en la estrategia privilegiada para introducir la innovación, formar a los alumnos en el cambio, preparar para un mundo laboral en constante transformación e incorporar en los centros educativos formatos de trabajo con base en el cumplimiento de metas a mediano y corto plazo que puedan ser monitoreadas y evaluadas.

Se enfatiza en la necesidad de conseguir escuelas exitosas, inteligentes (Aguerrondo, 2011; Harf y Azzerboni, 2014; Martín Fernández, 2001), eficaces, que aprendan (Bolívar, 2001; Pérez Ferra, 1999; Santos Guerra, 2000) y consideren a la innovación constante como transformación que posibilita un salto de paradigma, como primer paso a cambios más profundos. Se espera allí, por tanto, una gestión inteligente capaz de lograr más y mejores aprendizajes de todos los alumnos, apuntalada por herramientas tales como la autoevaluación, la planificación de metas consensuadas, los procesos de diálogo y, fundamentalmente, un liderazgo inteligente centrado en el aprendizaje, en el involucramiento de los docentes y en la responsabilización por los resultados (de Podestá, 2011). Se conjuga planificación con coordinación, control para la prosecución de los resultados adecuados con una gestión por competencias que implica responder de forma pertinente a múltiples demandas para el logro de una “escuela efectiva” (Gvirtz, 2011: 44). Y la mejor manera de viabilizar una gestión inteligente es mediante la aplicación de buenas prácticas, incorporadas como recetas adaptables a cualquier situación, para la resolución de un sinfín de problemáticas. Son, entonces, una estrategia de gran potencial y

fuerte calada para extender el cambio con base en criterios de calidad y con el justificante de la necesidad de mejorar, especialmente, el aprendizaje de los estudiantes.

A esta gestión inteligente se asocian, además, las concepciones de *mentoring* (tutorización), *coaching* (entrenamiento), *peer coaching* (asesoramiento entre iguales) e inteligencia emocional, procesos que deben ser desarrollados por los directivos como líderes pedagógicos encargados de conducir a toda la comunidad educativa hacia un desempeño eficaz y productivo en el día a día de los centros escolares. Se plantea la necesidad y conveniencia de formar a los directores en competencias de liderazgo (Gorrochotegui-Martell, 2011) y competencias emocionales (Gómez Dacal, 2013).

El liderazgo escolar se ha convertido en la estrategia estrella y en la principal recomendación para asegurar la mejora escolar.

De esta manera, las buenas prácticas en gestión implican el compromiso de los equipos directivos con su institución, con los estudiantes, los docentes y la comunidad, orientando a la escuela para que se constituya en una comunidad de aprendizaje.

Estas prácticas se relacionan con la resolución de problemas, por cuanto se trata de identificar las prioridades para reconocer las situaciones que requieren ser cambiadas. Implica un proceso de toma de decisiones para desarrollar la mejor alternativa de resolución a esos problemas para generar aprendizajes de calidad para todos. (Ministerio de Educación de la Nación, 2001: 8)

Así, la conjunción de mayor autonomía escolar y un liderazgo compartido se plantea como la clave para mejores resultados educativos y escolares. Son numerosos los estudios e investigaciones desarrollados sobre liderazgo escolar y, puntualmente, su relación con la mejora de la calidad educativa, los resultados escolares y la introducción de transformaciones (Barroso, 2005; Bolívar, 2013; Delgado, 2004; Garbanzo Vargas y Orozco Delgado, 2010; Gorrochotegui-Martell, 2011; Navareño Pinadero, 2012; Navarro Rodríguez y Barraza Macías, 2013).

Desde 2006 a 2008 la OCDE realizó un estudio sobre liderazgo escolar en todo el mundo, con la participación de Australia, Austria, Bélgica (comunidades flamenca y francesa), Chile, Corea, Dinamarca, Eslovenia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Israel, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Portugal, Reino Unido (Inglaterra, Irlanda del Norte y Escocia) y Suecia. Este proyecto denominado “Mejorar el liderazgo escolar” identificó cuatro áreas de acción que, se entiende, pueden ayudar a la práctica del liderazgo escolar para mejorar los resultados escolares. Estas áreas de acción destacan la necesidad de:

- a) (Re)definir las responsabilidades del liderazgo escolar, concentrándose en funciones que pueden mejorar los resultados escolares.
- b) Distribuir el liderazgo escolar, comprometiendo y reconociendo una participación más amplia en los equipos de liderazgo.

- c) Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz a lo largo de diferentes etapas de la práctica.
- d) Hacer del liderazgo escolar una profesión más atractiva al asegurar salarios y perspectivas de carrera apropiados. (OCDE, 2009: 7)

Para John Taylor (como se citó en De Podestá, 2011), el director como líder debe preocuparse por la equidad y la inclusión, depositar altas expectativas en los posibles logros de los alumnos con base en estándares consensuados, sirviendo como referente “auténtico, claro, capaz de hacer foco, generar la participación, reconocer el buen desempeño y no evadir responsabilidades” (21). Para Santamaría Conde (2015), “sería conveniente que la dirección de un centro (que es un punto de gestión) fuese ejercida por una persona con liderazgo” (140). Cantón Mayo y Arias Gago (2014), en el mismo sentido, plantean

... como propuestas concretas para la dirección de calidad en centros educativos el *liderazgo de la dirección*, como líder democrático, participativo y descentralizador en la toma de decisiones, posibilitador y animador, y comprometido con el cambio. Debe introducir el *empowerment* mediante la selección de una misión asequible y en la que se halle comprometida la comunidad educativa. Es capaz de emocionarse por el logro de la mejora, identifica problemas y soluciona conflictos, actuando de modo sistemático y objetivo. Es el director de una escuela que aprende con visión de futuro, ejerciendo una dirección humanista. (2014: 163).

Fernández Díaz, Álvarez Fernández y Herrero Toranzo (2002) plantean que “la gestión debe buscar el liderazgo educativo y se debe preparar para una gestión que lo haga eficaz” (2002: 89).

Quizás una de las mayores expresiones de la penetración de las buenas prácticas en dirección escolar se presenta con el documento “Un Marco Español para una Buena Dirección” (MEBD), entendido precisamente como un punto de referencia estable en donde se plasma el conjunto de competencias profesionales propias de un buen ejercicio de la dirección escolar. Como el mismo documento lo expresa, pretende constituirse en un código de buenas prácticas que implique una regulación común.

Este MEBD tiene primariamente un función descriptiva (prácticas que funcionan y son deseables), a modo de guía del buen hacer, pero puede ser usado también prescriptivamente (en procesos de formación o de evaluación de la función directiva). También expresa una regulación interna de la profesión, al modo de código deontológico de buenas prácticas que configure un perfil de desempeño (competencias para la formación, así como indicadores de evaluación), como sucede en los países anglosajones en que hay establecido un Marco. Tal y como ha sucedido en estos países, asimismo es deseable pueda convertirse en un referente para la legislación. (MEBD, 2017: 5)

Cabe destacar que, por supuesto, no se deja de lado la necesidad de profesionalización de la dirección escolar y el consecuente hincapié en la gestión eficaz y en el trabajo sobre el liderazgo pedagógico de los directivos en vistas a la mejora del centro educativo. Sin dudas, este documento se entiende como un recetario de casos de éxito, extensible en particular a todos los equipos directivos de las instituciones educativas españolas.

En este documento elaborado por Asociaciones de Directores de centros públicos encontramos fundamentalmente las dimensiones, las competencias profesionales y el desempeño que, se entiende, garantizarán una dirección eficaz, que promueva el cambio y asegure la calidad en los procesos educativos de los estudiantes.

Discusión

¿Casos exitosos o políticas de control?

Descontextualizadas, presentadas como asepticas, objetivas y sin carga ideológica, desconociendo las especificidades locales de las problemáticas de cada centro educativo, las buenas prácticas se promueven y se imitan convirtiéndose en una herramienta de regulación y seguimiento, establecen nuevas reglas y patrones homogeneizadores. Se transforman en un modelo de lo que está bien hecho y que, por tanto, se debe imitar, una forma eficiente de extender pautas de acción prefijadas. Las buenas prácticas se instalan como mecanismos postburocráticos que buscan regular el accionar en las escuelas.

Fundamentalmente, generan una descontextualización de los procesos de mejora y se fundan en el desconocimiento de las especificidades locales de las problemáticas de cada centro educativo. Retomamos la idea que expresa Stephen Ball cuando plantea que las *best practices* se proponen como “políticas basadas en la ficción” (Ball, citado en Bernal Agudo, 2004: 3), es decir, se desarrollan con base en escuelas y modelos ideales desconociendo así los procesos de traducción, interpretación, reelaboración, producción y lucha que tienen lugar en las escuelas al momento de poner *enacted* (Ball, 2011: 7) una política. De esta manera, se deposita en las escuelas y en los directivos la responsabilidad de ajustarse al modelo y, por consiguiente, obtener los resultados esperados. Esto oculta que las circunstancias de base desde las que parten las escuelas para generar cambios y apostar por la mejora de la calidad educativa son condicionamientos centrales que orientarán todo el proceso.

La dirección escolar oscila entre la imposición de buenas prácticas presentadas como recetas estándar y la recuperación de la identidad particular de cada centro escolar; entre el uso de indicadores externos sin que los directivos sean formados para utilizar esos insumos en la toma de decisiones y la concreción de un proyecto educativo institucional particular; entre el sinnúmero de planillas y datos que deben ser sistematizados por los directivos para el envío a las instancias superiores del sistema educativo y los indicadores contruidos para destacar éxitos gubernamentales, o como argumento para culpabilizar a los docentes de los fracasos escolares; entre la resolución de problemáticas administrativas y la necesidad de centrarse en el trabajo pedagógico, en los docentes, los estudiantes y sus familias.

Para Stephen Ball, esas tensiones se inclinan progresivamente hacia las lógicas de mercado cuando afirma que “el gerenciamiento desempeña el importante papel de

destruir los sistemas éticos profesionales que prevalecían en las escuelas, provocando su sustitución por sistemas empresariales competitivos” (2005: 544).

Estas buenas prácticas se introducen en las escuelas mediante múltiples formatos tales como jornadas y capacitaciones centradas en la presentación de relatos sobre casos exitosos. En el caso analizado de la ciudad de Málaga, las buenas prácticas se introducen fundamentalmente mediante el sistema de gestión de los centros académicos y las actividades formativas gestionadas en exclusividad por el Centro del Profesorado de Málaga (formación en centros, jornadas, cursos presenciales y semipresenciales y grupos de trabajo).

En el caso analizado de la ciudad de Córdoba, las buenas prácticas se difunden en los cursos de formación o capacitación en servicio a los profesores. Estas actividades, en ocasiones, son gestionadas por los directivos de las escuelas, quienes deben convencer a sus docentes acerca de los supuestos beneficios de las propuestas y dar cuenta de lo producido. Los informes constituyen una tarea más que se agrega al trabajo de los directivos y se caracterizan por el corto tiempo para la entrega. La vicedirectora así lo expresa: “Es imposible en tan poco tiempo hacer un balance serio, si me dan tiempo yo feliz de la vida. Y bueno, comentaremos lo que hicimos y listo”. (Charla informal, Vicedirectora, Escuela 1).

La supervisión se encarga de generar reuniones con los directivos de la zona educativa para brindarles los lineamientos que deberán reproducir en la escuela. Del mismo modo, los diversos planes y programas a los que adhiere la institución educativa les proporcionan modos de hacer que son aprehendidos e incorporados al cotidiano escolar. Depositán formatos de acción que deben ser imitados con la consecuente aspiración a obtener resultados semejantes.

Conclusiones

La legislación, las normativas, las prescripciones, las demandas de la comunidad educativa, los objetivos, los resultados esperados, las metas propuestas, un sinnúmero de propósitos a cumplir y lineamientos a seguir provenientes tanto de la administración como del contexto inmediato, modelan la tarea cotidiana de los directivos y se presentan como fuentes de regulación que se superponen unas a otras.

Se sostienen mecanismos de funcionamiento de la administración pública tradicional forzando a los directores escolares a cumplir un gran cúmulo de normativas que se multiplican y se agolpan diariamente en los centros educativos. De diversa índole y con diversos objetivos, diariamente los directores reciben circulares, memos, correos y reglamentos que desagregan y especifican al detalle cada una de las tareas que deben realizar. A la par, una nueva forma de gestión los obliga a responder a numerosas y constantes evaluaciones, ejecutar numerosos planes y proyectos focalizados en paralelo, responder por los resultados (rendimiento de los estudiantes, desempeño de los docentes, objetivos institucionales alcanzados, etc.), efectuar el seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, resolver conflictos entre los miembros de la comunidad educativa, identificar y atender sus exigencias, supervisar las actividades de docentes y

elevant numerosos informes. Estas son solo algunas de las tareas que convierten al director en un gran gestor. Cada nuevo documento enviado por las instancias superiores, en particular por la supervisión escolar, junto a la búsqueda de buenos resultados y eficacia en el uso de los recursos, marca el ritmo y los asuntos a tratar en la agenda del director y lo acerca a mejorar su productividad, ya que “el proceso de regulación comprende, no solo la producción de reglas, (normas, interdictos y limitaciones, etc.) que orientan el funcionamiento del sistema, sino también el (re)ajuste de la diversidad de acciones de los actores en función de esas mismas reglas”. (Barroso, 2005: 733).

En esta regulación post-burocrática, el directivo se vincula con la figura del gerente de empresa, se lo responsabiliza por la mejora institucional, se espera de él una vocación política, un perfil administrativo, que sea un líder empático y carismático, gestor del cambio. Se deposita, en una figura unipersonal, procesos que deberían ser colectivos. Se produce entonces lo que Licínio Lima (2011) caracteriza como hiperburocracia, es decir, un aumento exponencial de la burocracia escolar que implica

... la sustitución del liderazgo colegial por el liderazgo unipersonal [...] la centralización y concentración de poderes de decisión; el regreso a la organización en línea, la mayor jerarquización y la división del trabajo entre directores y profesores; la creciente relevancia del saber experto y del poder de la tecnoestructura, de los suplentes y asesores, de las instancias especializadas en la prestación de servicios técnicos; la obsesión por la eficacia y eficiencia, por la elección óptima y por la performance competitiva; la centralidad de los procesos de gestión de la calidad, de evaluación y de medición, bajo inspiración neopositivista (*rankings*, escuelas de excelencia, evaluación externa, test estandarizados, padrones, etc.). (2011: 11).

La regulación post-burocrática (Barroso, 2012) de la tarea de los directores escolares enraizada en la Nueva Gestión Pública posibilita un rol directivo asimilado a la figura del gerente de empresa, responsable por la mejora institucional, con vocación política, perfil administrativo: un líder empático y carismático (Taylor, 2011), gestor del cambio mediante un liderazgo que implique participar, convencer, delegar y ordenar, según el momento y la necesidad (Gore, 2011). En el marco de un “economismo educacional” (Lima, 2011: 9), el director de escuela se convierte en un líder emprendedor, responsable de forma unipersonal por una gestión innovadora, competente, centrada en la calidad y los buenos resultados, un *chief executive officer* (CEO, por sus siglas en inglés) del centro educativo (Lima, 2011).

¿Por qué es el liderazgo escolar una variable clave para el éxito escolar? La evidencia empírica y los resultados de los estudios realizados en los países de la OCDE demuestran el importante papel que desempeña el liderazgo en la mejora de los resultados escolares. Si bien no es posible medir el impacto directo que la labor directiva ejerce sobre dichos resultados, lo cierto es que sí existe un impacto indirecto que se refleja en la creación de un clima apropiado capaz de lograr que las escuelas funcionen bien, los profesores enseñen bien y los alumnos aprendan bien. Esta es la función básica de la dirección escolar. (Pont, 2010: 64).

En este contexto, las buenas prácticas se extienden como mecanismos de regulación de la dirección escolar: se presentan mediante programas y proyectos, se extienden en las instancias de capacitación y se difunden en documentos oficiales.

Como “políticas basadas en evidencia” (Barroso, 2011: 9), son presentadas a modo de estrategias de mejora en íntima relación con la optimización de los resultados y la creación de comunidades de aprendizaje que resuelven sus problemas de la mejor manera posible. Justificadas así, difícilmente sean resistidas en la cotidianeidad escolar. Sin embargo, las buenas prácticas enmascaran que su lógica se fundamenta en una simple ecuación: a mayores niveles de compromiso en la adopción del modelo, mejores resultados escolares. La lógica de la imitación reemplaza a la lógica de la creación, y la supuesta autonomía se convierte en ficción: los márgenes de acción se estrechan si las actividades se deben copiar. Se deposita en las escuelas, y fundamentalmente en los directores escolares, la responsabilidad de todo el proceso. Y allí aparece la evaluación como proceso sumativo ya que es necesario dar cuenta de los resultados obtenidos: el proceso de transformación y cambio se reduce a una esperada modificación en alza de los índices de rendimiento. Se oculta que las condiciones contextuales son una variable fundamental en los resultados escolares que se alcancen, dejando así nuevamente en inferioridad de condiciones a las escuelas que atienden a sectores más desfavorecidos.

Bibliografía:

- AGENCIA ANDALUZA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2012). *Guía de buenas prácticas docentes*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- AGUERRONDO, I. (2011). “Innovación, escuela y sistema educativo: el reto de la articulación entre niveles”. En S. GVIRTZ, y M. E. de PODESTÁ (Comp.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Granica, 91-112.
- ANDRADE OLIVEIRA, D. (2015). “Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação.” En *Educação & Sociedade*, 36 (132), 625-646.
- . “Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano”. En *Educação y Sociedade*, 99 (28), 355-375.
- BALL, S. (2011). “Disciplinary texts: A policy analysis of national and local behaviour policies.” En *Critical Studies in Education*, 52 (1), 1-14.
- . (2005). Professionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cuadernos de Pesquisa*, 35 (126), 539-564.
- BALL, S., y YOUDELL, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Bruselas: Education International.
- BARROSO, J. (2012). “A direção da escola – tensões no presente, desafios para o futuro”. Ponencia presentada al *III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. Zaragoza, España.

- . (2011). “Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio.” En A. NETO-MENDES, J. A. COSTA y A. VENTURA (Eds.). *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 11-22.
- . (2005). “O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas”. En *Revista Educação & Sociedade, Campinas*, 26 (92), 725-751.
- BERNAL AGUDO, J. L. (2004). “Comprendiendo el entramado político de las escuelas. Entrevista con Stephen Ball”. En *Revista OGE: Organización y gestión educativa*, (32).
- BOLÍVAR, A. (2013). “La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo”. En A. VILLA (ed.). *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores*. Bilbao: Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero, 145-177.
- . (2001). “Del aula al centro ¿y vuelta? Redimensionar el asesoramiento”. En J. DOMINGO (Ed.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona, España: Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona, 51-68.
- CANTÓN MAYO, I., y PINO JUSTE, M. (Coords.). (2014). *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- DA CONCEIÇÃO, S., y MOTA PARENTE, J. (2012). “Um estudo multivariado do perfil do director das escolas públicas de Itabaiana”. En *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28 (2), 361-365.
- DALE, R. (1988). “A educação e o Estado capitalista: contribuições e contradições”. En *Educação e Realidade*, 13 (1), 17-37.
- DE PODESTÁ, E. (2011). “Liderazgo en la escuela: el desafío de mantener el fuego sagrado”. En S. GVIRTZ, y M. E. de PODESTÁ (Comp.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Granica, 91-112.
- DELGADO, M. (2004). “La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal”. En *Enseñanza*, (22), 193-211.
- FAO (2013) *Buenas Prácticas en la FAO: sistematización de experiencias para el aprendizaje continuo*. Recuperado de <http://www.fao.org/docrep/018/ap784s/ap784s.pdf>
- FERNÁNDEZ DÍAZ, J., ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., y HERRERO TORANZO, E. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- GARBANZO VARGAS, G. y OROZCO DELGADO, V. (2010). “Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos”. En *Revista Educación*, 34 (1), 15-29.
- GÓMEZ DACAL, G. (2013). *Claves para la excelencia educativa*. Madrid: Wolters Kluwer.
- GORE, E. (2011). “El director de escuela como gestor del cambio”. En S. GVIRTZ, y M. E. de PODESTÁ. (Comp.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Granica, 91-112.

- GVIRTZ, S. (2011). Mejorar la escuela. En S. GVIRTZ, y M. E. de PODESTÁ. (Comp.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires: Granica, 91-112.
- HARF, R. y AZZERBONI, D. (2014). *Construcción de liderazgos en la gestión educativa. Un diálogo entre supervisores y directivos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- HARGREAVES, A. (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LIMA, L. (2011). “Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores”. *Teoria e Prática*, 38 (21), 1-18.
- MARTÍN FERNÁNDEZ, E. (2001). *Gestión de instituciones educativas inteligentes*. Madrid: Mc Graw Hill.
- MEBD. (2017). *Un Marco Español para la Buena Dirección*. Madrid: FEDADI, FEDEIP y FEAE. <http://www.fedadi.org/?p=1958>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2001). *Buenas prácticas de gestión escolar. Cuaderno para directivos escolares N°4*. Buenos Aires.
- NAVAREÑO PINADERO, P. (2012). “La dirección de centros educativos en España. Liderazgo y gestión para la mejora escolar”. En *Avances en Supervisión Educativa*, (17), 1-10.
- NAVARRO RODRÍGUEZ, M. y BARRAZA MACÍAS, A. (2013). *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: claves hacia la transformación*. México: Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- OCDE (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: herramientas de trabajo*. París, Francia.
- OCDE (1960). *Convención*. París, Francia.
- PÉREZ FERRA, M. (1999). *La escuela como organización que aprende, una tensión entre cultura escolar y las creencias profesionales de los profesores*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/69583>
- PONT, B. (2010). Liderazgo y autonomía del centro escolar: perspectivas internacionales. *CEE Participación Educativa*, 62-72.
- SANTAMARÍA CONDE, R. (2015). *Organizar centros escolares*. Madrid: Editorial Síntesis.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2015). *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*. Madrid: GRAÓ.
- . (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, J. (2011). Liderazgo en la escuela: el desafío de mantener el fuego sagrado. En S. Gvirtz, y M. E. de Podestá. (Comp.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires: Granica, 91-112.
- TEDESCO, J. C. y TENTI FANFANI, E. (2000). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. En Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), UNESCO, Buenos Aires. Argentina.

UNESCO (2003). *Best practices*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/most/bphome.htm#1>.

UNESCO (2019). *Llamado a concurso de Buenas Prácticas*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Montevideo/images/Bases.pdf>

VERGER, A. y NORMAND, R. (2015). “Nueva Gestión Pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global”. En *Educação & Sociedade*, 36 (132), 599-622.

WHITTY, G. Y OTROS. (1998). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Ediciones Morata.