



Raúl Enrique Piazzentino*

Política y políticas para la constitución de líderes directivos eficaces en Argentina (2015-2019) ¿Qué (no) hay de Nuevo?

RESUMEN

En este texto se analizan desde una perspectiva de indagación de carácter político-discursiva un conjunto de textos legales y documentales oficiales, imbricados en los discursos de la política y las políticas orientadas hacia las posiciones de directivos escolares y su formación durante el gobierno de la Alianza Cambiemos en Argentina (2015-2019). La articulación de la política parte de la construcción de un estado crítico en la escolaridad obligatoria, para avanzar en la sedimentación de sentidos de raigambre neoliberal en el sistema educativo, las instituciones y las posiciones de directivos, recuperando elementos discursivos globales en torno al punto privilegiado del liderazgo directivo eficaz. A partir de las trazas de la política, se analiza la instrumentación de políticas que, por un lado, procuran estandarizar el desarrollo profesional en gestión educativa a través de lineamientos federales y, por otro, despliegan un dispositivo de formación en gestión educativa.

PALABRAS CLAVE

Políticas educativas recientes ▪ Argentina ▪ formación de directivos escolares, ▪ liderazgo directivo eficaz ▪ análisis político de discurso

* Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación. Profesor en formación docente inicial. Rector de la Escuela Normal Superior Martiniano Leguizamón, Villaguay, Entre Ríos, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-7930-8360rpiazzentino@hotmail.com>

INTRODUCCIÓN

La posición¹ y formación de directivos de la educación obligatoria constituyen una regularidad en los textos normativos y documentales oficiales imbricados en los discursos de la política y las políticas de la Alianza Cambiemos en Argentina (2015-2019). Así, en los inicios de la gestión de gobierno, advertimos la prefiguración de un proceso descentralizador encaminado hacia las provincias y las instituciones escolares (Consejo Federal de Educación –CFE–, 2016a), reeditando la denominada federalización de la década de 1990, en términos de transferencia de responsabilidades. En esta nueva edición, se centra en la exigencia de mejora y eficacia en los resultados a las instancias subnacionales e institucionales, a partir de la centralización en las definiciones y el control desde el nivel nacional mediante dispositivos de evaluación. En este sentido puede comprenderse, por un lado, el propósito de la jurisdicción nacional de establecer estándares para el acceso a los cargos directivos y de supervisión de instituciones educativas dependientes de las provincias, a través de lineamientos y marcos de referencia sobre dichas posiciones (2016b). Por otro lado, sobre la base de lo que se denomina un modelo sólido de formación con centralidad en los resultados de aprendizaje, se establecen dispositivos formativos, diferenciados según se trate del acceso, el ejercicio o la especialización en los saberes y capacidades requeridos para la gestión pedagógica de directivos (2016c).

Nuestra aproximación a los discursos de la política y las políticas de la Alianza Cambiemos en torno a la posición y formación de directivos escolares, recupera algunas aportaciones de la perspectiva del análisis político de discurso (APD). De esta analítica que destaca la dimensión política de cualquier discurso y se enfoca en las decisiones de inclusión y exclusión en cualquier sistema de significaciones (Buenfil Burgos, 2010, pp. 1-2), recuperamos la distinción entre lo político, la política y las políticas (Mouffe, 2011; Treviño Ronzón, 2018; Treviño Ronzón y Tolentino, 2017).

Desde los trabajos de Laclau y Mouffe (1987), Mouffe (2011, 2014) y de Buenfil Burgos en el campo educativo (1993, 2019), entre otros, lo político constituye una perspectiva de indagación desde la cual resulta posible analizar las políticas educativas, en lo concerniente a la construcción de fronteras a partir de las cuales operan inclusiones y exclusiones (Treviño Ronzón, 2018, p. 63). La política, tal como sostiene Mouffe (2014, p. 22), refiere al conjunto de prácticas, discursos e instituciones orientadas al establecimiento de un determinado orden. Las pretensiones de la política se organizan y gestionan a través de las políticas, entendidas como formas y prácticas que se asientan sobre modos de entendimiento, cursos de acción y estrategias puntuales de intervención sobre la realidad (Treviño Ronzón, 2018).

1. La noción de posición que aquí estamos planteando recupera los aportes de Laclau y Mouffe (1987), reconociendo los debates que han dado lugar como las reconsideraciones que los autores han planteado a partir de los mismos.



Desde estas aportaciones, nos proponemos analizar las configuraciones discursivas de la política y las políticas hacia la posición de directivos escolares y su formación durante el gobierno de la Alianza Cambiemos, teniendo en cuenta un conjunto de textos legales y documentales oficiales imbricados en las mismas. Los documentos oficiales delimitados en un corpus, el proceso de su producción y las condiciones en las que se producen, constituyen nuestro referente empírico.² El recorte de documentos parte inicialmente de un número finito de textos de referencia (Howarth, 2005) a los que se incorporan otros, teniendo en cuenta las marcas que ofrecen las superficies textuales.

Conceptualizamos y empleamos las normativas y documentos oficiales como textos (Cruz Pineda, 2008, p. 130). En tal sentido, los reconocemos como resultantes de múltiples tejidos discursivos, en cuyas superficies textuales es posible indagar y analizar las marcas e indicios que han hecho posible su conformación. En línea con estas aproximaciones analíticas, recuperamos los señalamientos de Verón (1993)³ con respecto a la exploración de marcas en los textos de referencia, concebidas en términos de huellas de operaciones discursivas, a partir de las cuales es posible reconstruir parte de las condiciones de producción, constituidas por otros textos. Finalmente, como plantea el autor, un texto forma parte de las condiciones de producción si, y solo si, ha dejado marcas en los textos de referencia (p. 18).

La política hacia los directivos escolares y su formación durante el gobierno de la Alianza Cambiemos –en el marco de la complejidad de los diálogos, traducciones y subordinaciones de las políticas nacionales a configuraciones internacionales– se organiza, por una parte, a partir de la construcción de un estado crítico de los aprendizajes en los niveles obligatorios de la escolaridad. Por otra, resulta de una operación de traducción (Derrida, 1994) de configuraciones discursivas organizadas en torno al punto discursivo privilegiado (Torfing, 1998) del liderazgo directivo eficaz, diseminadas por agencias internacionales a partir de experiencias particulares en el ámbito anglosajón durante las tres últimas décadas del siglo XX. Así también, en la política registramos elementos provenientes de dispositivos de formación que, en línea con el discurso configurado a nivel internacional, vienen desarrollando agencias de política, universidades, fundaciones y asociaciones del sector privado nacional desde la primera década del 2000.

A partir de algunos rasgos del proceso articulador de la política, reconocemos la institucionalización de dos políticas que analizamos en la segunda parte de este

2. El referente empírico, siguiendo a Buenfil Burgos (2012), involucra tanto el proceso que se analiza como las condiciones de producción, y se articula metodológicamente en la construcción del objeto de estudio junto con la dimensión teórica y los interrogantes del investigador.
3. En este ejercicio recogemos los aportes de Verón, en lo que respecta al análisis en producción, teniendo en cuenta las compatibilidades destacadas por Fair (2008) entre esta analítica y la Teoría de Discurso de Laclau y Mouffe.

artículo. En primer término, la definición de lineamientos federales del desarrollo profesional en gestión educativa para equipos directivos y supervisores de los niveles de la educación obligatoria (CFE, 2018) y, en segundo término, un postítulo de actualización académica para la formación en gestión educativa (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología –MECCyT–, 2018).

ALGUNOS SENTIDOS EN LA CONFIGURACIÓN DE LA POLÍTICA

La política orientada a los directivos escolares y su formación, que comienza a configurarse durante el gobierno de la Alianza Cambiemos, procuró fijar nuevos sentidos desde una lógica eficientista con relación a la posición de los directivos en las organizaciones escolares y en el sistema educativo en general.

De acuerdo con Treviño Ronzón, “la política es el terreno del encuentro, la superposición, el ensamble de prácticas e instituciones que buscan y se disputan el establecimiento de algún tipo de orden o de estructuración social” (2015, p. 56). Esta política reciente en Argentina, en general, revisita una configuración de lo educativo de raigambre neoliberal que, al decir de Laval (2004, p. 17), considera a la educación como un bien esencialmente privado y cuyo valor es ante todo económico.

La tendencia hacia lo que el autor plantea como escuela neoliberal, la reconocemos como producto de difusos y parciales centros de poder que, por un lado, cuentan con enlaces internacionales a través de agencias como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otras, que en las últimas décadas viene hegemonizando las políticas educativas globales (Leibfried y Martens, 2009). Por otro lado, los enlaces nacionales de esta tendencia, que procura mutar las formas de la institución escolar, en lo que respecta a los años recientes en nuestro país, se pueden reconocer articulaciones entre el gobierno de la Alianza Cambiemos con organizaciones, asociaciones y fundaciones del sector privado (Castellani, 2019) en un entramado que vincula inexorablemente educación y mercado. Esta mutación, finalmente, procura imponer una construcción que asocia escuela con empresa educadora, administrada según los principios de la nueva gestión empresarial y sometida a la obligación de resultados e innovaciones.

En el marco de estas tendencias que pugnan por instalar otros sentidos para las instituciones educativas, la política de la Alianza Cambiemos, en particular, intenta dotar a la posición de los directivos escolares de una identidad con parecidos de familia (Wittgenstein, 1988) a la gestión de empresas, ubicándolos en el centro de las responsabilidades para el logro eficaz de mejoras en los aprendizajes, y la rendición de cuentas a través de los resultados arrojados desde dispositivos de evaluación.

En la articulación de la política hemos podido reconocer tres rasgos: por una parte, la construcción de un estado deficitario de la escolaridad obligatoria en



cuanto a los resultados de aprendizaje según datos aportados por pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Por otra parte, un ejercicio de traducción de elementos provenientes de operaciones discursivas globales, cuyas condiciones de producción superan el medio siglo a la fecha y, finalmente, recupera elementos de dispositivos de formación que en la línea discursiva viene desarrollando el sector privado nacional desde la primera década del 2000.

En cuanto a la construcción de un estado crítico focalizado en los resultados de aprendizaje en la escolaridad obligatoria, el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina enseña y aprende (Plan Estratégico Nacional) (CFE, 2016b), establece:

Los objetivos del plan abordan los desafíos en relación al cumplimiento del derecho a la educación, sosteniendo la igualdad de oportunidades para todos/as. En este sentido, se establece como necesario el fortalecimiento de acciones que favorezcan el ingreso, la permanencia, el aprendizaje⁴ y el egreso de los estudiantes a través de procesos de enseñanza y de aprendizaje de calidad que tiendan a garantizar trayectorias educativas en los tiempos previstos, considerando las diferencias o ritmos particulares de los/as estudiantes (p. 4)

Este enunciado resignifica uno de los fines y objetivos establecidos en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), referido a garantizar el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso en los diferentes niveles del sistema educativo (Congreso de la Nación, 2006, Artículo 11, inciso h). La centralidad conferida en la LEN al ingreso, la permanencia y el egreso, en la política de la Alianza Cambiemos se construye discursivamente en términos de cuestionamiento al estado prevaleciente. De este modo, se fabrica un punto de partida deficitario que atribuye cierta ineficacia a la mera permanencia, por cuanto supone que no todos los alumnos y alumnas aprenden mientras permanecen, en tiempos aplazados, en la escolaridad obligatoria. En este sentido, el Plan Estratégico Nacional plantea “la puesta en marcha de procesos interrelacionados de planificación, enseñanza, evaluación y uso de la información centrados en el aprendizaje de todos/as, que atiendan a las características de los contextos escolares y extraescolares que inciden en el acto educativo” (CFE, 2016b, p. 9).

Desde esta construcción discursiva, centrada en la presencia débil de aprendizajes, se procura instituir la mejora de la eficacia en los resultados. En este sentido, podemos comprender la creación de una Red Federal para la mejora de los aprendizajes (2016d), encaminada a asegurar la enseñanza y el aprendizaje sobre la base del significativo competencia, a fin de revertir deficiencias en el sistema educativo. Asimismo, la creación de una Secretaría de Evaluación Educativa (Poder Ejecutivo Nacional, 2016a) y la instauración de los dispositivos denominados Aprender y Enseñar (CFE, 2017a) en los comienzos del gobierno de la Alianza

4. El resaltado es nuestro.

Cambiamos.⁵ Estos últimos se orientaron, respectivamente, a la evaluación de estudiantes de los niveles primario y secundario, y del último año de los profesores de educación primaria, inicial y secundaria.

La articulación de la política, por otro lado, resulta de una traducción (Derrida, 1994) de operaciones discursivas globales en torno al punto discursivo privilegiado del liderazgo directivo, producidas en países hegemónicos durante las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI. En este orden de ideas, puede comprenderse también la focalización del tercer eje del Plan Estratégico Nacional en:

el fortalecimiento de las capacidades institucionales del Estado para gestionar la mejora educativa de manera efectiva, eficiente y transparente. En un sistema con distintos ámbitos de gestión, como es el educativo, es fundamental que cada actor cuente con las herramientas y condiciones apropiadas para desarrollar su función, sea en relación a la planificación, implementación, administración o evaluación de las políticas educativas (CFE, 2016b, p. 18).

Los directivos, en este marco, resultan claves al interior de una configuración organizada en torno a los puntos nodales de la autoevaluación, la evaluación y el uso de conocimiento para la planificación y gestión de la mejora escolar y de los aprendizajes. La posición de los directivos escolares es significada en términos de líderes para el aprendizaje, como una de las condiciones y factores de la eficacia escolar expresada en los resultados. El Plan Estratégico Nacional (p. 19) remite al denominado factor del liderazgo directivo y su incidencia en la eficacia de los resultados de aprendizaje, diseminado desde las últimas décadas del siglo XX desde agencias supranacionales a partir de experiencias particulares en países hegemónicos.

El liderazgo directivo para el aprendizaje, instruccional, pedagógico –de acuerdo con los diferentes énfasis–, constituye un significativo privilegiado en los profusos estudios a nivel internacional durante las primeras décadas del siglo XXI. Sin embargo, los primeros usos particulares, en los términos de Laclau (2000), podemos localizarlos en las décadas de 1970 y 1980 en Estados Unidos, en la intertextualidad del movimiento de mejora de la escuela y los estudios sobre escuelas eficaces, y en la década de 1990 a través de la articulación de ambas configuraciones discursivas en la mejora de la eficacia escolar (Murillo, 2004). Cabe destacar que estas configuraciones se constituyen diferencialmente a partir del denominado Informe Coleman (Carabaña, 2016) de mediados de la década de 1960, en el que se concluye sobre la relativa importancia de la escuela en los resultados.

5. Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde (2018, p. 89) destacan el planteo del ex presidente Macri en la apertura de sesiones ordinarias del Congreso Nacional en 2018, para hacer públicos los resultados de las evaluaciones por escuela, cuestión expresamente impedida por el artículo 97 de la LEN N° 26.206.



A partir de estos usos particulares, anclados en estos procesos históricos, el liderazgo directivo se universaliza (Laclau, 1996) como una variable garante de la eficacia escolar, constituyéndose desde entonces en un modelo de identificación (Buenfil Burgos, 2009) usado e impuesto mediante operaciones de interpelación desplegadas desde países hegemónicos en articulación con agencias internacionales, entre las cuales se destaca el dominio de la OCDE. Estas operaciones se diseminan a través de diferentes dispositivos, cuyos efectos pueden advertirse en ciertas convergencias de la política y las políticas recientes de Argentina a partir del 2015, en los países de la región y del resto del mundo.

El dominio de la OCDE en el campo de las políticas educativas (Leibfried y Martens, 2009), a través de la universalización de los particulares (Buenfil Burgos, 2000; Laclau, 1996) de mejora y eficacia escolar, centradas en la posición de liderazgo de los directivos, se ha sostenido por más de cuatro décadas hasta la actualidad. Así, en la década de 1980, el Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela (1982-1986), articulado desde el Centro de Investigación e Innovación Educativa (Murillo, 2003), procura universalizar el movimiento de mejora. Por otra parte, desde finales de la década de 1990, el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) y sus subproductos, constituye un dispositivo político (Lundgren, 2013) que motoriza la rendición de cuentas (Morgan, 2013), clasificando los sistemas educativos nacionales entre aquellos que obtienen mejores resultados y los que, tras la implementación de reformas, se encuentran optimizándolos.

Tomando en consideración los datos producidos desde el Programa PISA, McKinsey y Company produjo un informe (Barber y Mourshed, 2008) en el que analiza los altos rendimientos obtenidos por estudiantes de veinte sistemas educativos del mundo, procurando montar una correlación positiva lineal entre mejora de los resultados, según la información del Programa PISA, con la mejora en la instrucción. En este último polo de la correlación, el informe reconoce la posición de los docentes en general y, particularmente, de los directivos escolares, en términos de líderes en instrucción. A partir de esta correlación, propone un conjunto de recomendaciones que involucran la selección de los docentes apropiados y el desarrollo de habilidades de liderazgo en instrucción sobre la base de un modelo de aprendizaje (p. 33).

Finalmente, el Proyecto Mejorando el Liderazgo Educativo 2006-2008 constituyó una política de la OCDE orientada al apoyo en el diseño e implementación de políticas de liderazgo escolar para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en veintidós sistemas educativos. Esta política se produce ante la renovación, por jubilación, de los directivos escolares en algunos de los países miembros de la OCDE.⁶ Las áreas de acción delimitadas se centran en la

6. Frente a la edad promedio de 51 años de los directores en algunos países miembros de la OCDE, en el sistema educativo argentino, de acuerdo con los datos proporcionados por el Censo Nacional de Docentes de 2004, la media en la edad de los directivos de la educación obligatoria es de 46,1 (Dirección Nacional de Información y evaluación de la calidad educativa, 2008, p. 12).

redefinición de las responsabilidades del liderazgo escolar en torno a la mejora de los resultados escolares, la distribución del liderazgo, el desarrollo de habilidades para la eficacia en la práctica del líder y hacer del liderazgo una profesión atractiva (OCDE, 2009; Pont, Nusche y Hopkins, 2008; Pont, Nusche, Moorman, 2009).

De la consideración de los documentos de la OCDE, cabe destacar una regularidad (Foucault, 2002) en la configuración discursiva sobre el liderazgo directivo, referida a la dificultad de correlacionar positivamente la posición de liderazgo directivo y la mejora en los resultados de aprendizaje (Pont, Nusche y Hopkins, 2008; Pont, 2010, 2017). En los textos se afirma que se trata de una variable indirecta sobre los resultados del aprendizaje escolar (Bolívar, 2010). Sin embargo, se vienen dando una serie de esfuerzos para dotar a este discurso de la denominada evidencia y sus posibles efectos en los aprendizajes (Cancino y Vera Monroy, 2017). Es preciso subrayar al respecto que los subproductos del Programa PISA constituyen el punto de partida y de llegada para la mejora de la eficacia escolar.

Algunos efectos de esta tendencia en la región latinoamericana ha posicionado en los últimos años a Chile como centro de referencia a través de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO, entre otras agencias de política (Palamidessi, Gorostiaga y Aberduj, 2017). Desde esta Agencia se disemina la cuestión del liderazgo escolar en la política y las políticas de los países de la región por medio de diversas publicaciones y eventos (Loera Varela, García Hernández y González Silva, 2008; Rojas y Gaspar, 2006). De la producción documental destacamos algunos textos recientes, en línea con la política global del liderazgo directivo eficaz, que desarrollan aproximaciones al estado del conocimiento sobre la temática, y recuperan experiencias en los países latinoamericanos y caribeños (OREALC-UNESCO, 2014; Weinstein, Hernández, Cuéllar y Flessa, 2015). Sin embargo, es preciso señalar algunas de estas producciones de la OREALC que procuran representar ejercicios de contextualización frente a la mera reproducción de los particulares universalizados desde los países del Norte en las políticas regionales a través de la OCDE (OREALC-UNESCO, 2014, p. 5).

En el marco de estos procesos que venimos destacando y analizando con relación a las marcas en la política de la Alianza Cambiemos de operaciones discursivas globales, resultan sustantivos algunos señalamientos de distintos autores (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018, p. 61; Sverdlick y Motos, 2020) sobre la nacionalización y federalización de la pedagogía del liderazgo y el emprendedorismo, como una de las tendencias del proceso privatizador de la educación en la región, y que particularmente en Argentina se radicaliza a partir de 2015 con el gobierno de la Alianza Cambiemos.

Así también, reconocemos algunos parecidos de familia (Wittgenstein, 1988) en los trazos de la política con publicaciones y dispositivos de formación contemporáneos, promovidos y desarrollados por agencias de política (Palamidessi, Gorostiaga y Aberduj, 2017), fundaciones, asociaciones y universidades del sector



privado en el territorio nacional.⁷ Para analizar estos rasgos recuperamos algunos aportes de autores mexicanos en la línea del APD, que procuran comprender los procesos políticos en el campo educativo, fundamentalmente los efectos de las políticas en la constitución de subjetividades (Treviño Ronzón, 2015, p. 61). De estos aportes, nos interesamos particularmente por los otros actores de las políticas, aquellos que procuran hegemonizar la instalación de determinados tópicos en las formas y prácticas de la política y las políticas, como así también sobre los que las diseñan e implementan (2015). En este sentido, destacamos a universidades privadas, articuladas en algunos casos con sedes locales de agencias internacionales; fundaciones, asociaciones civiles y centros de política de Argentina, que a través de equipos de especialistas comienzan a desarrollar en la primera década del 2000 un conjunto de dispositivos de formación, producción editorial y documentos, en línea con la configuración discursiva dominante del liderazgo directivo eficaz.

Del conjunto de dispositivos considerados, destacamos, por un lado, los desarrollados por algunas universidades privadas en torno a la formación de líderes –Universidad de San Andrés– (Beech, 2015; Podestá y Abregú, 2020) y de actualización para directivos escolares –Universidad Torcuato Di Tella– (Romero y Krichesky, 2019). Por otro lado, los propuestos por fundaciones, a través de programas de liderazgo –Fundación Varkey– (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018), el acompañamiento a equipos directivos –Educere– (Castellani, 2019), la formación para líderes educativos –Fundación Córdoba Mejora– (Weinstein, Cuellar, Hernández y Flessa, 2015), programa líderes para el aprendizaje –Fundaciones Grupo Petersen– (s/f) y cursos de verano en gestión escolar –Fundación Bunge y Born– (Aguerrondo, 2015). Finalmente, asociaciones civiles, cuyas acciones se orientan al fortalecimiento de las prácticas directivas y de supervisión –Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes, (GEMA)– (Lusquiños, 2015).

La regularidad en la dispersión (Foucault, 2002) en el conjunto de dispositivos dirigidos a los directivos escolares de distintos puntos del país, se organiza alrededor del punto discursivo privilegiado del liderazgo instruccional y para el aprendizaje, en línea con la tendencia impuesta por la OCDE en las primeras décadas del siglo XXI. Asimismo, en esta dispersión reconocemos la remisión a la intertextualidad del movimiento de mejora de la escuela y los estudios sobre escuelas eficaces, y la articulación de ambas configuraciones en la mejora de la eficacia escolar.

Con relación a centros de política nacionales (Palamidessi, Gorostiaga y Aberduj, 2017), el modo privilegiado de operación se concreta a través de la producción de documentos resultantes de estudios, generalmente auspiciados por patrocinadores

7. Algunas de estas entidades estuvieron vinculadas, por un lado, a través de convenios con el Ministerio de Educación durante el gobierno de la Alianza Cambiemos (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018) y, por otro, por medio de algunos integrantes del gabinete en el área educativa provenientes de las mismas.

provenientes del empresariado nacional e internacional. En líneas generales, los textos considerados con relación a la temática de este artículo (Mezzadra y Bilbao, 2011; Veleda, 2016), incorporan, de igual modo que los dispositivos de formación, elementos de las tendencias globales contemporáneas del liderazgo pedagógico de los directivos, en el marco de las configuraciones de mejora y eficacia escolar.

POLÍTICAS PARA LA CONSTITUCIÓN DE LÍDERES DIRECTIVOS EFICACES

A partir de la reconstrucción de los trazos generales de la política orientada hacia la posición y formación de los directivos escolares, en esta sección analizamos las políticas de la Alianza Cambiemos, entendidas como formas y prácticas con las que se intenta organizar y gestionar las pretensiones de la política, desde un entendimiento, cursos de acción y estrategias puntuales de intervención particulares sobre la realidad en términos de construcción (Treviño Ronzón, 2015, p. 57; Treviño Ronzón y Tolentino, 2017). Tal como sostiene Treviño Ronzón (2015), las políticas:

pueden pensarse como sistemas de subjetivación –estrategias de atracción, convencimiento, interpelación– que pueden operar explícita o sutilmente en la tarea de producir distintos tipos de identidades, lo que nos distancia de los comunes estudios deterministas, técnicos, racionalistas, útiles para un tipo de discusión y una particular comprensión de la realidad, pero que poco aportan a la comprensión profunda de los procesos políticos, en particular en el campo educativo (p. 61).

A partir del año 2017, en el ámbito de la Dirección Nacional de Formación Continua, del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), se inicia un conjunto de operaciones orientadas al desarrollo de dos políticas. La primera de ellas relacionada con la definición y el establecimiento de Lineamientos Federales del Desarrollo Profesional en Gestión Educativa para Equipos Directivos y Supervisores de la Educación Obligatoria (Lineamientos Federales del Desarrollo Profesional en Gestión Educativa –Lineamientos Federales–) (CFE, 2018). En esa línea, una segunda política consistente en un dispositivo de formación a través de la articulación y el desarrollo de un postítulo de actualización académica en gestión.

Los Lineamientos Federales parten del señalamiento de una ausencia de regulaciones de carácter federal sobre las características que deberían asumir los dispositivos formativos para directivos escolares, sobre todo en competencias vinculadas al qué y al cómo del hacer directivo (p. 1). Esta vacancia, asumida en términos de condición de posibilidad para las políticas, podríamos comprenderla teniendo en cuenta los procesos de transferencia operados desde fines de la década de 1960 en Argentina, a través de los cuales la instancia nacional transfirió sistemáticamente a las provincias las instituciones educativas de diferentes



niveles. En consecuencia, las políticas de formación y las regulaciones para el acceso a los cargos directivos durante las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI, vienen siendo una responsabilidad de cada una de las instancias subnacionales, en función de las condiciones y características de los respectivos sistemas educativos.⁸

De la consideración del texto normativo, nuestro análisis se centra en tres aspectos que consideramos nodales en los sentidos implicados en la regulación. Por un lado, el carácter técnico atribuido al proceso de producción de los Lineamientos Federales. Por otro, una tendencia que procura reconfigurar la posición de los directivos escolares hacia lo que reconocemos como líderes eficaces en el logro de mejores resultados de aprendizaje cuantificables y, finalmente, el sentido que conlleva la formación para los docentes que desempeñan o aspiran a desempeñar cargos directivos.

El texto de los Lineamientos Federales, da cuenta de una construcción de carácter técnico en la que participan todas las jurisdicciones por medio de representantes.⁹ Con respecto a este carácter, es propio del liberalismo en sus diferentes parecidos de familia, al decir de Mouffe (2011, pp. 16-17), negar la dimensión de lo político en la construcción de lo social. De tal manera que las cuestiones políticas son reducidas a meros asuntos técnicos, destinadas a ser resueltas por expertos, implicando –políticamente– la negación de decisiones que incluyen y excluyen determinadas opciones ante alternativas en disputa. La atribución de este carácter al proceso de articulación de esta política, además de negar la dimensión constitutiva de lo político, confiere una posición neutral al propio ámbito del CFE, integrado por los responsables de la educación de todo el país, entre otras posiciones.¹⁰

8. Si bien es preciso destacar anteriores políticas desde el nivel nacional, orientadas a la formación continua de los directivos escolares, entre las cuales podemos destacar el Programa de Capacitación en organización y gestión para equipos directivos, en la década de 1990 (Circuitos F y G de la Red Federal de Formación Docente Continua); el Programa Nacional de Gestión Institucional en los inicios de la década de 2000 junto a un Proyecto de capacitación a distancia para directivos y docentes de nivel polimodal y, finalmente, el denominado componente II del Programa Nacional de Formación Permanente (CFE, 2013).
9. Según la Memoria de gestión del INFD (2016-2019), en 2017, la Dirección Nacional de Formación Docente Continua de ese organismo, a través de las coordinaciones territorial y pedagógica del Programa de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa, constituyó una comisión técnica con representantes de cada una de las jurisdicciones del país. Los avances producidos en esta comisión, a su vez, fueron considerados en la Mesa Federal de Formación Docente, integrada por los responsables de las direcciones provinciales de educación superior, hasta su consideración y aprobación en el ámbito del CFE (INFD, 2019, p. 67). Cabe destacar también el relevamiento de propuestas de formación que por entonces venían desarrollando universidades públicas y privadas, y el encargo al IIPE-UNESCO (2018) de un estudio exploratorio en clave comparada sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores.
10. El texto normativo imbricado en esta política es aprobado en el ámbito del CFE con el voto afirmativo de los integrantes, a excepción de las provincias de Chubut, Formosa, Santiago del Estero y San Juan por ausencia de sus representantes e implementada por las veinte jurisdicciones cuyos responsables la ratifican.

Los Lineamientos Federales, desde este entendimiento, son presentados como una opción transparentemente decidible, despojada de inclusiones y exclusiones, en un orden sin antagonismos. Sin embargo, pese a la supuesta neutralidad atribuida al proceso de construcción interjurisdiccional de la regulación, reconocemos inclusiones en la superficie textual que remiten a huellas de operaciones discursivas diseminadas por la OCDE, entre otros desarrollos afines (Dempster, Lovett, Flückiger y Johnson, 2018), que remiten al punto discursivo privilegiado del liderazgo directivo eficaz para el logro de mejores resultados de aprendizaje. Asimismo, registramos la exclusión de configuraciones de la gestión y el gobierno de las instituciones escolares desde un sentido político (Itkin, 2004), además de las propias posiciones de los directivos escolares y los sindicatos docentes en el proceso de concertación de esta política.

En este marco, la reconfiguración de la posición del directivo se aglutina en torno al punto discursivo privilegiado del liderazgo eficaz, centrado en la mejora de resultados de aprendizaje medibles. Este significado constituye la nota de identidad a construir en las posiciones de los directivos escolares y desde el cual se articula el dispositivo de formación (CFE, 2018, p. 3).

El liderazgo eficaz, en línea con la política de la OCDE, se orienta a labores de alto orden, tendientes a la mejora del rendimiento del personal, los estudiantes y la escuela. Con ello procura excluir a la administración y gestión directivas, entendidas, respectivamente, como el mantenimiento rutinario de las operaciones vigentes y como deberes de orden menor (Pont, Nusche y Moorman, 2009, p. 18; Pont, 2017, p. 28). En esta línea, la eficacia de las prácticas de directivos escolares se centra en la enseñanza, el aprendizaje y su mejora, el desarrollo profesional de los docentes, la colaboración entre los docentes de la escuela y el contexto, la fijación de objetivos claros de logro educativo, y conocer y utilizar información cuantitativa para la mejora (Pont, 2017, p. 28).

Con un claro parecido de familia, los Lineamientos Federales se orientan a instituir la posición del líder directivo eficaz. Esta reconfiguración implica un proceso estandarizado de adquisición y desarrollo de actitudes y competencias,¹¹ mediante las cuales manejar y adaptarse continuamente a situaciones escolares en diferentes contextos, centrando eficazmente sus prácticas en el éxito de los aprendizajes escolares, con el consecuente logro de mejores resultados cuantificables.

La propuesta de formación buscará contribuir con el desarrollo de actitudes y capacidades profesionales tanto para equipos directivos como para supervisores/inspectores requeridas para cumplir con su función de manera efectiva, comenzando con un nivel básico a ser ampliado y profundizado a lo largo de la

11. En un trabajo previo (Piazzentino y Tourn, 2020), analizamos la opción por el significado capacidad en los documentos oficiales para la formación inicial de docentes durante el gobierno de la Alianza Cambiemos, comprendiendo que el sentido otorgado remite al de competencias.



trayectoria laboral. De esta forma, los equipos directivos y los supervisores/inspectores podrán actuar en una variedad de situaciones e intervenir en ellas con crecientes niveles de complejidad (CFE, 2018, p. 8).

Las actitudes se orientan hacia lo que en el texto se denomina justicia educativa; esto es, garantizar las competencias necesarias en las alumnas y los alumnos, altas expectativas sobre las posibilidades de aprender de todos, el trabajo en equipo y la responsabilidad por el aprendizaje. Las competencias a lograr mediante los dispositivos de formación, por su parte, siguiendo el esquema planteado por la OCDE, entre otras producciones (Dempster, Lovett, Flückiger y Johnson, 2018; Pont, Nusche y Moorman, 2009, pp. 41-67; Pont, Nusche y Hopkins, 2008), se organizan, por un lado, de modo gradual en torno a dimensiones vinculadas con la organización escolar, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, el desarrollo profesional de los docentes y la comunidad educativa y el contexto. Por otro, siguen una progresión estandarizada que se inicia en un nivel básico, centrado en la posición del aspirante a cargos directivos, pasando por estadios denominados profesional y avanzado, hasta una suerte de sutura en la posición de lo que reconocemos como el experto en liderazgo directivo eficaz (CFE, 2018, pp. 10-12). Este último se constituye en un modelo de identificación (Buenfil Burgos, 2009) desde el cual se interpela a los directivos, proponiéndoles constituirse en líderes eficaces, con experticia en la obtención de mejores resultados de aprendizaje.

El experto en liderazgo directivo eficaz, en lo que respecta a la organización escolar, según los Lineamientos Federales, desarrolla, por una parte, un plan estratégico de innovación y evalúa su impacto junto a los estudiantes, los docentes y las familias. Por otra parte, construye una base de información, recolectando sistemáticamente evidencias con relación a los aprendizajes, las trayectorias y el funcionamiento de la escuela (CFE, 2018, p. 10).

En la dimensión de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, planifica con los docentes proyectos de enseñanza y evalúa el impacto en los aprendizajes. Diseña protocolos para el asesoramiento técnico pedagógico directivo y entre pares, profundiza sus conocimientos en el proceso de evaluación tendientes a la innovación en la enseñanza y el aprendizaje, y auspicia el ensayo de propuestas innovadoras en el uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje (p. 11).

Finalmente, en las dimensiones vinculadas al desarrollo profesional y la comunidad educativa y el contexto escolar, el líder directivo eficaz promueve, por un lado, la constitución de una comunidad de aprendizaje que rebasa los límites de la escuela. Por otro, trasciende la escuela, promoviendo la participación de las familias en las decisiones institucionales y pedagógicas, y genera redes con otras organizaciones para impulsar el bienestar, la salud y la seguridad de los estudiantes y el fortalecimiento de los aprendizajes (p. 12).

La segunda política articulada durante el gobierno de la Alianza Cambiemos se concreta en un dispositivo de formación que comprendió el desarrollo de un postítulo de actualización académica para la formación en gestión educativa

(PAAFGE) (MCCyT, 2018)¹² a cargo de la instancia nacional por medio del INFD. El mismo tuvo como destinatarios primarios a formadores convocados por las provincias, quienes replicaron el dispositivo con directivos y supervisores, según las definiciones jurisdiccionales.¹³ Esta política, en sus dos momentos, se inscribe en los principios pedagógicos y ejes temáticos establecidos en los Lineamientos Federales, reafirmando el rol clave de los equipos directivos:

para lograr una educación que permita a todos los estudiantes desarrollar los saberes, las capacidades y las disposiciones fundamentales para insertarse plenamente en la sociedad (...). la complejidad del rol requiere de una formación profunda en temas relacionados con el liderazgo pedagógico y con la gestión institucional (MCCyT, 2018).

La estrategia para la implementación del dispositivo de formación, denominada “en cascada”, de acuerdo con Toranzos y Montes (2019), procuró reducir los márgenes para la inclusión de definiciones provinciales en la propuesta nacional. En este sentido, la posición hegemónica de la instancia nacional en la articulación del dispositivo, se ligó con centros de política, universidades y fundaciones del sector privado, a través de un conjunto de especialistas que tuvieron a su cargo la formación de los formadores,¹⁴ algunos de los cuales aportaron textos de su autoría en la producción de una serie de documentos destinados a los formadores (INFD, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e),¹⁵ en los cuales se plantea y desarrolla al detalle¹⁶ no solo la organización de los temas, las unidades y los contenidos, sino también la dinámica del proceso de formación de los formadores y su réplica en

12. El desarrollo del dispositivo se financió a través de un crédito otorgado por el Banco Interamericano de Desarrollo por un monto de hasta USD 200.000.000 (Poder Ejecutivo Nacional, 2016b).
13. De acuerdo con la evaluación de la política realizada por Toranzos y Montes (2019, p. 34), la mayoría de las provincias estudiadas priorizó la formación de los directivos escolares, frente a otros actores como supervisores, preceptores, secretarios y vicedirectores.
14. El informe de gestión del INFD (INFD, 2019, p. 67) detalla los especialistas que participaron de las instancias de formación para los formadores: Bernardo Blejmar, Rebecca Anijovich, Axel Rivas, María Eugenia Podestá, Victoria Abregú, Inés Aguerrondo, Javier Simón, Hugo Labate, Graciela Cappelletti, Alfredo Vota y Carolina Sciarrotta. Algunos de los cuales forman parte de los equipos responsables de los dispositivos de formación que detallamos previamente, a cargo de universidades, fundaciones y asociaciones del sector privado y agencias de política nacionales.
15. Algunos de los especialistas involucrados en la producción de los cuadernillos son autores de libros sobre el tema de gestión del sistema y de las instituciones, publicados por la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (Beech, 2015, pp. 30-31).
16. En la introducción del cuadernillo correspondiente al segundo seminario (INFD, 2018b, p. 8), se registra una observación del equipo responsable del INFD, que puede comprenderse como respuesta a la objeción de los formadores frente a la posición adscripta de meros ejecutores en el dispositivo, desarrollando exhaustivamente actividades, consignas, entre otros aspectos de los documentos, que luego replicarían en las instancias con los directivos y supervisores. Cuestión que se ratifica en el cuadernillo del tercer seminario (INFD, 2018c, p. 4).



las instancias reservadas para los directivos, siguiendo los cuatro ejes establecidos en los Lineamientos Federales.

La estructura curricular del PAAFGE se corresponde con los cuatro ejes establecidos en los Lineamientos Federales: desarrollo estratégico de la organización escolar, acompañamiento del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación; construcción de la comunidad educativa y vínculo con el contexto, liderazgo del desarrollo profesional, y agrega un módulo relacionado con la posición de formador.

Del mismo modo que reconocemos inclusiones de elementos en la superficie textual de los Lineamientos Federales, que remiten a huellas de operaciones discursivas diseminadas por la OCDE en torno al punto discursivo privilegiado del liderazgo directivo eficaz, en esta segunda política registramos desarrollos afines a dicha discursividad en torno a la calidad de los programas de aprendizaje de liderazgo escolar, enmarcados en tendencias de cierta literatura internacional que cuenta con producciones a nivel regional, según tuvimos ocasión de considerar en la configuración de la política. En tal sentido, reconocemos algunos indicios en la textualidad del PAAFGE que remiten a un conjunto de criterios mediante los cuales se pretende asegurar la calidad de los programas de formación en liderazgo escolar (Dempster, Lovett, Flückiger y Johnson, 2018; Flückiger, Lovett y Dempster, 2014).

CONSIDERACIONES FINALES

En esta producción hemos analizado desde una perspectiva político discursiva un conjunto de documentos y normativas nacionales del período 2015-2019, procurando reconocer algunos rasgos que dan cuenta de los sentidos que operan en las configuraciones discursivas de la política y las políticas encaminadas hacia los directivos escolares. La articulación de la política durante el gobierno de la Alianza Cambiemos conjuga significados particulares que han logrado universalizarse a través de la diseminación acometida en las últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad por la OCDE, entre otras agencias internacionales. Los efectos de estas operaciones se advierten en los distintos dispositivos desplegados desde agencias de política regional y del sector privado nacional, articuladas con el gobierno de la Alianza.

La política persiguió construir discursivamente un estado ineficaz del sistema educativo, el sentido de las instituciones escolares y las identidades de las posiciones de los directivos con relación a los resultados de aprendizaje en la educación pública, valiéndose de la construcción de informes críticos a partir de la información proporcionada por dispositivos de evaluación nacionales, cuya particular denominación desde el gobierno enfatiza una ausencia, lo que no acontece: aprender. En este sentido, la construcción se orienta a sedimentar que en los tramos de la escolaridad obligatoria del sistema educativo y la escuela no se aprenden, en los tiempos previstos, las competencias demandadas por el mercado.

Desde estas pretensiones de la política se acomete la reconfiguración de la identidad de la posición de los directivos escolares en torno al punto nodal del liderazgo directivo eficaz para la mejora de los resultados de aprendizaje medibles.



Se establecen, por un lado, Lineamientos Federales que procuran instituirse en estándares planteados instrumentalmente desde una racionalidad técnica que, políticamente, excluye procesos históricos con relación a las autonomías provinciales en la definición de los dispositivos de acceso y carrera docente en los cargos directivos, aunque con la anuencia de la mayoría de los responsables jurisdiccionales en el ámbito del CFE. Advertimos que el sentido político que conllevan los Lineamientos Federales no solo se reduce al establecimiento de unos estándares para aspirar, desempeñar y ejercer con experticia el liderazgo directivo eficaz sino que, en primer término, se constituyen en un modelo de identificación desde el que se interpela para producir adhesiones y reconfiguraciones en las identidades de los directivos escolares en torno a la rendición de cuentas mediante la mejora y eficacia en los resultados. En segundo término, implican un profundo cuestionamiento a la matriz pública de la educación argentina, particularmente a las derivas de la permanencia en la escolaridad obligatoria, privilegiando los circuitos privados.

En esa línea, se diseña e implementa un dispositivo de formación hegemonizado por la instancia nacional, en articulación con equipos de especialistas ligados a universidades privadas, agencias internacionales con sede en el país, fundaciones, asociaciones civiles y centros de política. Este conjunto de posiciones, dado su itinerario en dispositivos de formación, y producción editorial y documental desde comienzos de la década de 2000, constituyen los otros que intervienen en la definición no solo de los cursos de acción de las políticas, sino hegemonizando el sentido de las mismas y la construcción discursiva de la realidad educativa argentina y sus problemáticas.

Finalmente, con relación a la pregunta que nos planteamos en el subtítulo de esta producción, consideramos que en general la política y las políticas acometidas por la Alianza Cambiemos, a pesar de los parecidos de familia que podríamos encontrar con el eficientismo de principios del siglo XX, en lo que concierne al carácter tecnocrático e instrumental de su formulación, constituyen una resignificación de configuraciones discursivas ancladas particularmente en países hegemónicos durante las últimas décadas del siglo pasado, las cuales dominan desde entonces los discursos de una política global en el siglo XXI.

No obstante, la traducción local de estos discursos en la política y las políticas ha constituido una condición de posibilidad para sedimentar sentidos de raigambre neoliberal en el sistema educativo, las instituciones escolares y las posiciones de directivos, valiéndose de las problemáticas que efectivamente están presentes en el tramo escolar del sistema educativo, a las cuales soslayó en algunos casos y en otros profundizó con sus derivas tecnocráticas y eficientistas.

BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I. (coord.). (2015). *Las escuelas del medio rural*. Buenos Aires: Fundación Bunge y Born-Fundación Pérez Companc. Escuela Talleres Gráficos Manchita.



- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Chile: San Marino.
- Beech, J. (2015). *Investigación acerca del programa directores: líderes en acción*. Buenos Aires: Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuestas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Buenfil Burgos, R. N. (1993). Análisis de discurso y educación. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Buenfil Burgos, R. N. (2000). Globalización y políticas educativas en México 1988-1994. Encuentro de lo universal y lo particular. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX(3), 55-92.
- Buenfil Burgos, R. N. (2009). Análisis político del discurso e historia de la educación. En M. Pini (comp.), *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 77-121). San Martín: Universidad Nacional de San Martín Edita.
- Buenfil Burgos, R. M. (2010). Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Sinéctica*, 34-35, 265-281.
- Buenfil Burgos, R. N. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En M. Jiménez García (coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 51-71). Seminario de Análisis del Discurso. México DF: Juan Pablos Editores.
- Buenfil Burgos, R. N. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del análisis político de discurso*. Buenos Aires: CLACSO.
- Cancino Cancino, V. y Vera Monroy, L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países de la OCDE. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 25(94), 26-58.
- Carabaña, J. (2016). El informe Coleman, 50 años después. *Revista de Sociología de la Educación*, 9(1), 9-21.
- Castellani, A. y Canelo, P. (2016). Perfil sociológico de los miembros del gabinete inicial del presidente Mauricio Macri. Informe de investigación N° 1. Observatorio de las Élités Argentinas, IDAES-UNSAM.
- Castellani, A. (2019). ¿Qué hay detrás de las fundaciones y Ongs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación argentina (2015-2018). Informe de investigación N° 6. Observatorio de las Élités Argentinas, IDAES.
- Congreso de la Nación Argentina (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Buenos Aires: Boletín Oficial.
- Consejo Federal de Educación. (2013). Resolución N° 201. Programa Nacional de Formación Permanente. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_201-13.pdf
- Consejo Federal de Educación. (2016a). Declaración de Purmamarca. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005528.pdf>



- Consejo Federal de Educación. (2016b). Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina Enseña y Aprende. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/plan-estrategico-nacional-2016-2021-argentina-ensena-y-aprende>
- Consejo Federal de Educación. (2016c). Resolución N° 286. Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. <https://cedoc.infed.edu.ar/review/res-cfe-n-286-16-plan-nacional-de-formacion-docente-2016-2021/>
- Consejo Federal de Educación. (2016d). Resolución N° 284. Red Federal para la mejora de los aprendizajes. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_284-16.pdf
- Consejo Federal de Educación. (2017a). Resolución N° 324. Aprobar las modificaciones al Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa. Santiago del Estero. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_324-17.pdf
- Consejo Federal de Educación. (2017b). Resolución N° 330. Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/moa-resolucion_imprensa.pdf
- Consejo Federal de Educación. (2018). Resolución N° 338. Lineamientos Federales para el Desarrollo Profesional en Gestión Educativa para equipos directivos y supervisores de los niveles de educación obligatoria Buenos Aires. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_338-18.pdf
- Cruz Pineda, O. (2008). Los documentos como textos. Los textos como referentes. Aproximaciones analíticas. En O. Pineda y L. Echavarría Canto (coords.), *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso* (pp. 128-139). México DF: Juan Pablos/Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación.
- Dempster, N., Lovett, S., Flückiger, B. y Johnson, G. (2018). Desarrollo profesional de directivos escolares: un acto de permanente equilibrio. En J. Weinstein y G. Muñoz (eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas* (pp. 241-273). Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Derrida, J. (1994). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Dirección Nacional de Información y evaluación de la calidad educativa (2008). El perfil de los directores de escuela en la Argentina. Una revisión de los datos del Censo Nacional de Docentes 2004. Año 3, N° 5. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). La privatización educativa en Argentina. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.
- Fair, H. (2008). Laclau y Verón: discusiones teóricas y contribuciones para la praxis en dos teorías del discurso. *Revista Anual de la Unidad de Historiografía e Historia de las Ideas*, 9(10), 9-24.
- Flückiger, B., Lovett, S. y Dempster, N. (2014). Juzgando la calidad de los programas de aprendizaje de liderazgo escolar: una búsqueda internacional. *Desarrollo Profesional en Educación*, 40(4), 561-575.



- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Itkin, S. (2004). Entrevista a Graciela Frigerio. De la gestión escolar al gobierno de lo escolar. *Buenos Aires: Novedades Educativas*, (159), 6-9.
- Fundaciones Grupo Petersen (s/f). *Líderes para el aprendizaje. Una experiencia de articulación público-privada para la mejora*. Fundación Banco San Juan, Fundación Banco Santa Fe, Fundación Banco Entre Ríos y Fundación Banco Santa Cruz.
- Howarth, D. (2005). Aplicando la teoría del discurso: el método de la articulación. *Studia Politicae*, 5, 37-88. http://www2.ucc.edu.ar/portalucc/archivos/File/CP_y_RRII/Revista_Studia_Politicae/05/Articulos/Howarth.pdf
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO Buenos Aires. (2018). Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: un análisis en clave comparada. Informe final. https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2018/10/Informe-final-Gonzalo-Mu%C3%B1oz.pdf
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2018a). *Desarrollo profesional en gestión educativa. Formación para equipos directivos y supervisores de la educación obligatoria. Desarrollo estratégico de la organización escolar*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2018b). *Desarrollo profesional en gestión educativa. Formación para equipos directivos y supervisores de la educación obligatoria. El acompañamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2018c). *Desarrollo profesional en gestión educativa. Formación para equipos directivos y supervisores de la educación obligatoria. Construcción de la comunidad educativa y el vínculo con el contexto*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2018d). *Desarrollo profesional en gestión educativa. Formación para equipos directivos y supervisores de la educación obligatoria. Liderazgo del desarrollo profesional docente*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2018e). *Desarrollo profesional en gestión educativa. Formación para equipos directivos y supervisores de la educación obligatoria. Taller del formador*. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2019). *Memoria del Instituto Nacional de Formación Docente 2016-2019. Renovar la enseñanza, garantizar los aprendizajes*. <https://www.educ.ar/sitios/educar/resources/150828/memoria-del-instituto-nacional-de-formacion-docente-2016-2019/download>
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Buenos Aires: Paidós.



- Leibfried, S. y Martens, K. (2009). PISA: internacionalización de la política educativa o ¿cómo se llega de la política nacional a la OCDE? Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 135-153.
- Loera Varela, A., García Hernández, E. y González Silva, M. (2008). Evaluación de la red de liderazgo escolar de la OREALC-UNESCO.
- Lundgren, P. (2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 15-29.
- Lusquiños, C. (2015). GEMA: un programa para el fortalecimiento de las prácticas directivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 69-90.
- Mezzadra, I. y Bilbao, R. (2011). Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización. Documento de trabajo N° 58. Buenos Aires: CIPPEC.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2018). Resolución N° 702. Postítulo de actualización académica para la formación en gestión educativa. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional.
- Morgan, C. (2013). Construyendo el programa para la evaluación internacional de estudiantes de la OCDE (PISA). Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 31-45.
- Mouffe, Ch. (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, Ch. (2014). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Murillo Torrecilla, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-359.
- Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estudio del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Chile: Imbunche Ediciones.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: herramientas de trabajo*.
- Palamidessi, M., Gorostiaga, J., Aberduj, C. (2017). La producción de conocimiento orientado a la política en Argentina: un análisis de centros de política, organismos internacionales y centros académicos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(3-4), 27-60.
- Peire, J. (2019). Desarrollo del liderazgo pedagógico en las voces de los directivos de escuelas. [Tesis de maestría en educación Escuela de Educación] Universidad de San Andrés.
- Piazzentino, R. y Tourn, L. (2020). Planes de formación docente en Argentina (2007-2019): una lectura desde la dimensión de lo político. *Linhas Críticas*, 26, 1-20.
- Podestá, M. y Abregú, V. (comps.). (2020). *Directores: líderes en acción. Transformando la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Pont, B., Nusche, D. y Hopkins, D. (eds.) (2008). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 2: casos prácticos sobre el liderazgo del sistema*. OCDE.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. OCDE.



- Pont Ferrer, B. (2017). Reformas educativas: El caso del liderazgo escolar en perspectiva comparada [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.
- República Argentina. Poder Ejecutivo Nacional. (2016a). Decreto N° 552. Buenos Aires: Boletín Oficial.
- República Argentina. Poder Ejecutivo Nacional. (2016b). Decreto N° 623. Buenos Aires: Boletín Oficial.
- Rojas, A. y Gaspar, F. (2006). Bases del liderazgo en educación. OREALC-UNESCO.
- Romero, C. y Krichesky, G. (2019). El director escolar en Argentina: un actor clave pero (aún) invisible. Un estudio sobre las normas, condiciones laborales y formación de los directores escolares de escuelas públicas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(12).
- Sverdlick, I. y Motos, A. (2020). Políticas y prácticas en la formación de directivos escolares en Argentina. Tensiones discursivas y experienciales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(41).
- Toranzos, L. y Montes, N. (coords.) (2019). Evaluación de diseño, implementación y resultados en la política de formación de desarrollo profesional en gestión educativa del INFD. Informe final. Programa de apoyo a la política de mejoramiento de la equidad educativa – PROMEDU IV. Préstamo BID N° 3455 OC-AR. Buenos Aires.
- Torfing, J. (1998). Un repaso al análisis de discurso. En R. Buenfil Burgos (coord.), *Debates políticos en los márgenes de la modernidad* (pp. 31-52). México: Seminario Programa de Análisis Político de Discurso-Plaza y Valdés.
- Treviño Ronzón, E. (2015). Los otros sujetos de las políticas. Insumos conceptuales para estudiar a quien diseña e implementa iniciativas políticas en el campo de la educación. En E. Treviño Ronzón y J. Carbajal Romero (coords.), *Políticas de subjetividad e investigación educativa* (pp. 53-66). México: PAPDI-Editorial Balam.
- Treviño Ronzón, E. y Tolentino, M. (2017). El lugar de lo político en el discurso de las políticas públicas. *Andamios*, 14(35), 99-121.
- Treviño Ronzón, E. (2018). El estudio de las políticas desde una mirada de lo político. En F. Fuentes Navarro (coord.), *Políticas públicas y politicidad en educación. Configuraciones teóricas e investigativas* (pp. 58-73). Secretaría de Educación de Veracruz.
- Veleda, C. y De Achaval, O. (2016). ¿Una bala de plata para mejorar la calidad educativa? La formación de los supervisores y directores de escuela. Lecciones de 15 programas de formación. Documento de trabajo N° 149. Buenos Aires: CIPPEC.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Madrid: Gedisa.
- Weinstein, J., Hernández, M., Cuellar, C. y Flessa, J. (2015). Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe – UNESCO.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Madrid: Grupo Editorial Grijalbo.

Recepción: 10/03/2022

Aceptación: 11/05/2022

