



unesco

Informe de seguimiento de
la educación en el mundo

OEI 75

INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

DOCUMENTO DE REFERENCIA 

2025

Liderazgo Distribuido
América Latina

Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Argentina

Este documento fue encargado por el Informe de seguimiento de la educación en el mundo para informar el desarrollo del Informe GEM 2025 sobre liderazgo en la educación en América Latina. No ha sido editado por el equipo. Los puntos de vista y opiniones expresados en este documento son los de su(s) autor(es) y no deben atribuirse al Informe de seguimiento de la educación en el mundo ni a la UNESCO. Los documentos pueden citarse con la siguiente referencia: "Documento encargado para el Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025, edición regional sobre liderazgo en la educación: Liderar para la democracia".

Para más información, póngase en contacto con
gemreport@unesco.org

Mariano Narodowski

Resumen

El liderazgo distribuido otorga relevancia al compromiso colectivo con la mejora escolar e invita a analizar las políticas y las prácticas educativas en contexto para comprender los procesos de influencia mutua que se establecen entre los actores de las comunidades educativas.

Dado el incipiente desarrollo del marco conceptual sobre liderazgo distribuido en la Argentina, en este trabajo se identifican los términos de uso frecuente que pueden ser vinculados con dicho concepto para analizar en qué medida son promovidos desde la política pública y/o desde los procesos formativos, como también identificar su presencia en la experiencia cotidiana del quehacer de directivos, docentes y familias.

La condición de sistema educativo federal requirió de una estrategia integradora del nivel de análisis nacional y subnacional, y la indagación se realizó a través de un acercamiento mixto que complementó los abordajes cuantitativos y cualitativos.

A partir de la evidencia documental se identificaron factores institucionales y sistémicos que operan para el desarrollo del liderazgo distribuido en las escuelas del sistema educativo argentino. Se pudo observar que la legislación no profundiza ni promueve el liderazgo distribuido como tal, aunque sí promueve la participación de los diferentes actores de la comunidad. Dicha participación constituye un valor ciudadano en sí mismo, no necesariamente vinculado con el aporte a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Por otro lado, el análisis de las ofertas de formación muestra que aún no se asumió una política pública que sea sostenible y evaluable en este tema. Por su parte, los relatos de los directivos dan cuenta de la importancia asignada al trabajo con otros y en equipo. En tal sentido, el tipo de gestión de la escuela, sus recursos y la antigüedad del directivo parecen ser aspectos que influyen las posibilidades de desarrollo del liderazgo distribuido.

Los datos obtenidos corroboran que existe una importante oportunidad de mejora en el desarrollo de este tipo de liderazgo en las políticas y las prácticas de las escuelas del sistema educativo argentino.

Contenido

1.	Introducción	4
2.	Metodología	6
3.	Gobierno del Sistema Educativo	7
3.1.	Descripción general del sistema educativo: la tensión federal	7
3.2.	Perfiles de Directores	8
4.	Normativa del Consejo Federal de Educación	13
4.1.	Normativa subnacional sobre el rol directivo	16
5.	Ofertas de Formación	19
5.1.	Formación docente y directiva en Argentina	19
5.1.1.	<i>Universidades</i>	20
5.2.	Oferta de formación en Liderazgo Distribuido	21
5.2.1.	<i>Primer caso: Comunidades de Aprendizaje (Fundación Natura)</i>	21
5.2.2.	<i>Segundo caso: Programa de Liderazgo e Innovación Educativa (Fundación Varkey)</i>	22
5.2.3.	<i>Tercer caso: Gestión de Mejora de los Aprendizajes (GEMA- UNICEF)</i>	23
6.	El liderazgo distribuido en la práctica: las miradas de los directivos escolares	25
6.1.	Regularidades y diferencias en la narración de los directivos	25
6.1.1.	<i>El trabajo en equipo y con otros</i>	25
6.1.2.	<i>Mejora de la enseñanza y liderazgos de conducción intermedia</i>	27
6.1.3.	<i>Liderazgos informales</i>	28
6.1.4.	<i>Antigüedad en el cargo y en la escuela</i>	28
6.1.5.	<i>Organización Escolar</i>	29
6.1.6.	<i>Clima escolar y vínculos</i>	30
6.1.7.	<i>Estamentos formales de participación</i>	30
7.	Discusión	32
8.	Conclusiones	34
	AGRADECIMIENTOS	35
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36

1. Introducción

En el actual panorama educativo, el liderazgo desempeña un papel crucial en la conformación de entornos escolares eficaces, eficientes y colaborativos. Diamond y Spillane (2016) sostienen que el sentido de incorporar un marco conceptual sobre liderazgo distribuido se relaciona con la necesidad de considerar tanto la importancia del “hacer” como la de “hacer junto con otros”. Asimismo, proponen superar el centramiento en el director y en sus características personales para tener en cuenta cómo se desarrolla dicho liderazgo en contextos específicos o cómo se producen procesos de influencia que no devienen de un liderazgo formal. Utilizan el adjetivo “distribuido” para integrar simultáneamente al individuo, la cognición y el contexto, por lo que las prácticas de liderazgo y las interacciones pasan a ser el centro de atención en los procesos de análisis institucional.

El liderazgo distribuido según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023) se define como el resultado de las interacciones conjuntas entre los líderes escolares, los seguidores y los aspectos contextuales, lo que permite centrar la atención en la forma en que líderes y seguidores trabajan por la mejora y la transformación de procesos y estructuras que favorezcan aprendizajes más efectivos en los estudiantes. Estas prácticas varían según el contexto, donde la función del liderazgo, la política educativa y el tipo y tamaño de las escuelas son factores condicionantes en las decisiones colectivas.

Por su parte, Leithwood (2009) ya lo había definido como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p.29). En este marco, consideramos que el liderazgo requiere también del desarrollo de las acciones de gestión y administración de la organización, y que lo distintivo de dicho concepto es la influencia ejercida para promover el compromiso de los diferentes actores y roles que pueden contribuir con la mejora escolar. En tal sentido, algunos autores afirman que a lo largo del tiempo se fueron adoptando diferentes términos para referirse al proceso de conducción o dirección escolar. Sostienen que el concepto de “administración” fue utilizado entre los años 60 y 80, a su vez, el término “gestión” fue propio de los años 80 y 90 y el concepto de liderazgo se generalizó a partir de los 2000, Glatter (como se citó en Pont, 2017).

López. et al. (2016) enfatizan las diferencias y a la vez la complementariedad de los conceptos de “gestión” y “liderazgo”, considerando que el primero es necesario en el proceso y el último, representa el nodo principal para lograr el cambio en el ámbito educativo, ejerciendo ambos un papel crucial. En el mismo sentido, Spillane (2019) afirma que ambos actúan en forma conjunta, que el liderazgo es necesario para introducir, implementar e institucionalizar el cambio y la gestión, para mantenerlo.

Por otro lado, con el fin de identificar las particularidades del liderazgo en cada sistema educativo y examinar aquellas características que, en función del contexto, podrían orientar la formulación de políticas efectivas para respaldar los roles de liderazgo en las escuelas, otro estudio (Narodowski et. al., 2024) utilizó una matriz analítica construida a partir del marco conceptual propuesto por Jiangang et al (2017). Considerando dos ejes fundamentales, margen de maniobra y la disponibilidad de recursos, la matriz indicó en sus resultados que el liderazgo escolar es altamente dependiente del contexto en el que se encuentre cada escuela. Esto revela que los enfoques de políticas de liderazgo escolar deberían considerar las particularidades de cada contexto, incluyendo los arreglos institucionales y los recursos disponibles. En dicho estudio, la evaluación de estas dimensiones se complementa con datos de pruebas internacionales e índices de desarrollo económico y social, lo que proporciona una perspectiva comparativa para identificar características de un liderazgo efectivo en diversos contextos.

A pesar de la riqueza conceptual aportada por estos estudios, la mayoría se han realizado en contextos norteamericanos y europeos, dejando un ámbito de aplicación aún poco explorado en no pocos ámbitos de América Latina (Flessa et al., 2017). A casi 25 años de la publicación de uno de los libros más citados sobre el tema, (Diamond y Spillane 2016) los especialistas e investigadores que estudian el funcionamiento de las escuelas en Argentina, a diferencia de lo sucedido en otros países de la región, no se han apropiado del término “liderazgo” y de sus adjetivaciones (Murillo y Krichesky, 2015). Se nota también un área de vacancia por la falta de estudios que articulen esta cuestión en los contextos de crisis tan habituales en el país (Bolívar et al., 2022).

Para el caso argentino, los conceptos de “gestión” y “mejora escolar” son los más frecuentes cuando se trata de describir el proceso de conducción de las instituciones educativas y los procesos de mejora de los aprendizajes que se requiere generar en ellas (Blejmar, 2005; 2013; Gvirtz y Abregú, 2015; Vinacur y Landeo, 2022). Si bien se encuentran producciones en las que se utiliza el concepto de liderazgo para describir la tarea directiva (Lusquiños, 2019 y 2021), esto no se ha generalizado y aun ha sido sometido a la “crítica” por las concomitancias lexicales del término (Sverdlick et al. 2020 y 2022).

Dado este nivel básico de desarrollo del marco conceptual sobre liderazgo distribuido en la Argentina, este trabajo tiene como objetivo identificar los términos de uso frecuente que pueden ser vinculados con dicho concepto para analizar en qué medida son promovidos desde la política pública o la formación teórico práctica en gestión escolar, como también identificar su presencia en la experiencia cotidiana del quehacer de directivos, docentes y familias.

2. Metodología

La indagación sobre las prácticas de liderazgo distribuido se realizó a través de un acercamiento mixto que complementa los abordajes cuantitativos y cualitativos.

Con el fin de identificar la presencia del liderazgo distribuido en las normas que regulan el sistema educativo se analizaron las resoluciones dictadas por el Consejo Federal de Educación (CFE), aprobadas entre el año 2006, año de la promulgación de la Ley de Educación Nacional (LEN) y junio de 2024. Con ayuda del software ATLAS ti se realizó una búsqueda exhaustiva y la correspondiente codificación analítica de categorías asociadas a dicho concepto. Del mismo modo, para identificar diferencias y aspectos comunes en la regulación de las funciones directivas, se analizaron resoluciones y decretos que describen las funciones de los directivos escolares en diferentes jurisdicciones.

A su vez, con el objetivo de describir el perfil de los directivos se analizaron las respuestas a los cuestionarios complementarios que acompañaron la evaluación nacional Aprender 2023. Dichos resultados surgen de cuestionarios aplicados a los equipos directivos. La evaluación tuvo un carácter censal y participaron 19.272 escuelas (93,9%) de nivel primario tanto del sector estatal como privado y de los ámbitos rural y urbano. La base de directores en la que se basa este análisis tiene una tasa de respuesta del orden del 94% de escuelas primarias para la muestra total.

A partir de los informes de gestión del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), de búsquedas sistemáticas en la Web y consulta a expertos, se identificaron ofertas de formación específicas en gestión y/o liderazgo escolar que pueden ser vinculadas con la formación en liderazgo distribuido debido a que promueven especialmente el compromiso de toda la comunidad en y que hayan sido implementadas en las últimas dos décadas

A su vez, para acceder a las miradas de los directivos escolares, se desarrolló un proceso de indagación cualitativa. Se confeccionó una muestra intencional, en la que se consideraron las siguientes variables: el tipo de gestión (estatal y privada), el nivel educativo de las escuelas (primario y secundario), y la antigüedad en el cargo del directivo entrevistado. Se realizaron 16 entrevistas, dos por cada tipo definido en función de la combinación de las variables tipo de gestión, nivel educativo y antigüedad en el cargo. Las entrevistas fueron virtuales sincrónicas y se realizaron a directivos de 11 jurisdicciones (Provincia de Buenos Aires, Salta, Tucumán, Mendoza, Jujuy, Santa Fe, Ciudad de Buenos Aires, Entre Ríos, Corrientes, Córdoba y Río Negro).

Las entrevistas fueron analizadas a partir del registro escrito de la entrevistadora, y de la grabación del intercambio. Luego, se procesaron con el software ATLAS ti y se identificaron los conceptos analíticos de mayor relevancia como también la frecuencia de las menciones. Se desprendieron 7 macro categorías analíticas¹ con la intención de identificar diversas temáticas indagadas con los directores para comprender sus prácticas y puntos de vista sobre el liderazgo distribuido. En el análisis, se registraron regularidades y diferencias en las redes analíticas vinculadas a las dinámicas y prácticas que favorecen el liderazgo distribuido y a las dificultades para su ejercicio. El análisis de las entrevistas se orientó a situar la perspectiva y la experiencia subjetiva de los entrevistados en un contexto normativo (escuela de gestión estatal o privada) y social. Por medio de la evidencia obtenida, se derivan tendencias comunes, aunque no se aspira a realizar generalizaciones.

¹ La guía de entrevista se organizó según las siguientes dimensiones: Biografía personal (formación y acceso al cargo), Rol Directivo, Cultura Escolar, Desarrollo Profesional, Equipo Directivo, Toma de Decisiones y Trabajo en Equipo.

3. Gobierno del Sistema Educativo

3.1. Descripción general del sistema educativo: la tensión federal

El sistema educativo argentino está regulado por la Constitución Nacional y Ley de Educación Nacional (LEN) N.º 26.206 la que en su artículo 4 establece su condición de sistema federal en consonancia con el artículo 5 de la Constitución. Asimismo, la LEN establece que el sistema educativo está compuesto por servicios educativos de gestión estatal, de gestión privada y de gestión social/cooperativa de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los diferentes niveles, ciclos y modalidades. La obligatoriedad escolar se extiende desde los 5 años hasta la finalización del nivel secundario.

En las Tablas 1 y 2 se observa la composición del sistema educativo escolar de nivel primario y secundario en función de la pertenencia de las instituciones al sector de educación estatal, privado o social/cooperativo, y al ámbito rural o urbano.

Tabla 1

Argentina. Unidades educativas por tipo de gestión y ámbito. Nivel primario. 2024. Total País.

Tipo de Gestión	Ámbito		
	Rural	Urbano	Total
Estatad	10046	8691	18737
Privado	96	3930	4029
Social/cooperative	3	21	24
Total general	10145	12642	22790

Fuente: Elaboración propia en base a padrón de establecimientos educativos. DNEIEE/REFCEE/SEE/MCH REP ARG. Datos al 8/8/24



Tabla 2

Unidades educativas por tipo de gestión y ámbito. Nivel secundario.2024. Total País

Tipo de gestión	Ámbito		Total general
	Rural	Urbano	
Estatual	3307	6286	9593
Privado	194	3845	4039
Social/cooperativa	6	25	31
Total general	3507	10156	13663

Fuente: Elaboración propia en base a padrón de establecimientos educativos. DNEIEE/REFCEE/SEE/MCH REP ARG. Datos al 8/8/24

Si bien en la frecuencia se observa la preponderancia del sector estatal por sobre el sector privado y el sector urbano sobre el rural, en algunas jurisdicciones el sector privado puede llegar a representar la mitad del sistema, o el ámbito rural puede superar al urbano si se considera el número de escuelas. Por ejemplo, en la Ciudad de Buenos Aires un 46% de las unidades educativas son de gestión estatal y un 54% de gestión privada². Se destaca este aspecto debido a que, como veremos, esta diferencia impacta en las posibilidades de construir liderazgo distribuido.

A su vez, en la Ciudad de Buenos Aires no hay escuelas rurales y en provincias como Formosa o Entre Ríos, las escuelas rurales representan el 46% y el 53% respectivamente³ del total de establecimientos. Resulta significativo considerar esta descripción debido a que las escuelas rurales tienen muy poco personal e incluso personal único, donde el docente cumple también funciones de directivo.

3.2 Perfiles de Directores

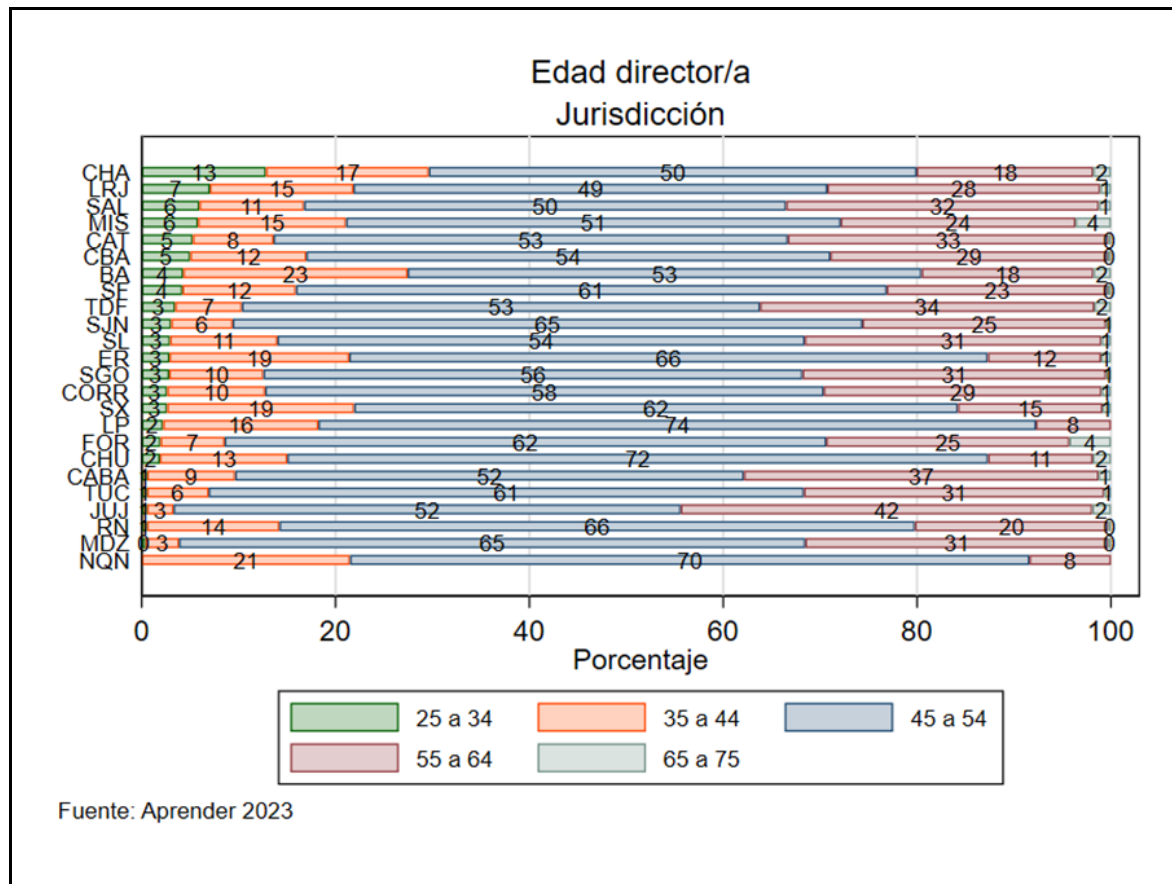
A partir de la evidencia estadística proporcionada por las Pruebas Aprender⁴ es posible aproximarse a la descripción del perfil actual de los directivos escolares⁵. Este análisis explora cómo estos factores—experiencia profesional, antigüedad en el cargo y formación—pueden contribuir a un liderazgo escolar más efectivo, estable y adaptativo.

² Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2023.

³ Fuente: Relevamiento Anual 2023. RedFIE-DIE. Realización: 30 de mayo de 2024.

⁴ Aprender es el dispositivo de evaluación nacional implementado por el Ministerio de Educación de la Nación para obtener información precisa sobre los logros y desafíos del sistema educativo argentino. Las evaluaciones se basan, aunque no exclusivamente, en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), acordados por el Consejo Federal de Educación con la participación de todas las jurisdicciones del país

⁵ El Relevamiento Anual Estadístico (RAE) que publica anualmente el Ministerio de Educación de la Nación provee datos sobre directivos escolares que no son del todo confianza por la forma en que son recabados y porque privilegia la función del cargo directivo en general sobre el rol específico de cada director siendo muy escasa la información complementaria como antigüedad en el cargo, edad, etc. Por eso, las Pruebas Aprender resultan más confiables y son las que utilizaremos.

Edad del director/a**Figura 1***Edad del director/a según Jurisdicción*

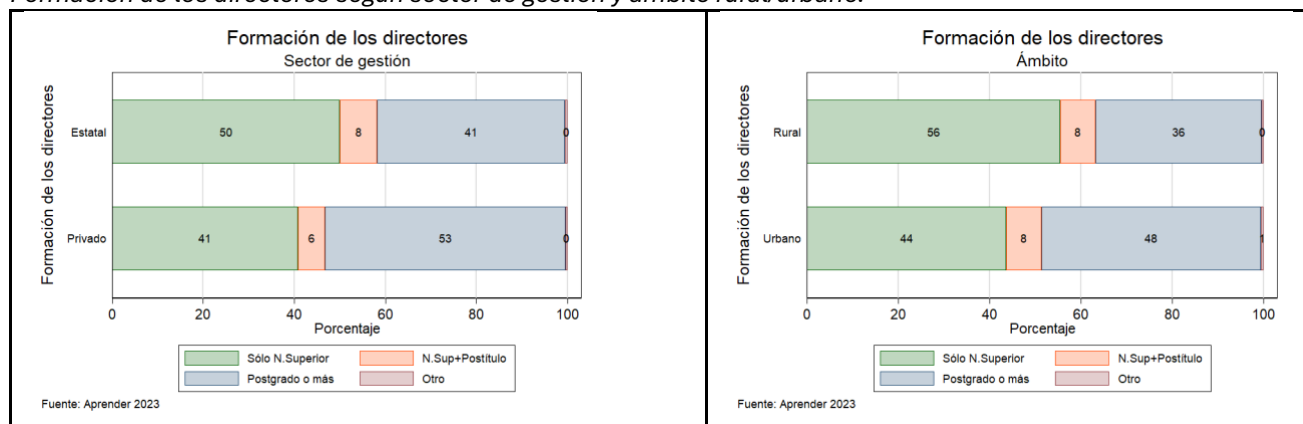
Fuente: Elaboración propia en base a las Pruebas Aprender (2023)

Sobre la edad, en Argentina más del 50% de los directores tienen entre 45 y 54 años, sin distinción significativa entre sectores y ámbitos, con un porcentaje relevante de docentes que tienen ese rango se encuentra La Pampa, Chubut y Mendoza con más del 70% de docentes. Chaco, por otro lado, destaca por tener el mayor porcentaje de directores jóvenes, con un 13% de ellos entre 25 y 35 años.

Formación del director

Figura 2

Formación de los directores según sector de gestión y ámbito rural/urbano.



Fuente: Idem Figura 1

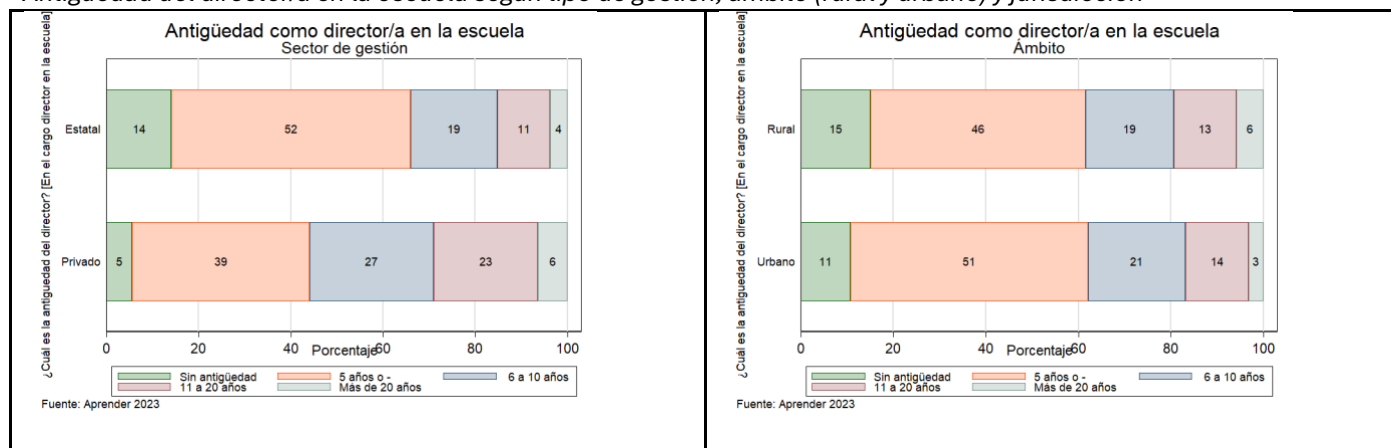
Los requisitos para acceder al cargo directivo varían ligeramente según la jurisdicción y uno de los requisitos es contar con título docente. En el sector estatal, el 48% de los directores posee formación adicional a la inicial mientras que en el sector privado, el 59% de los directores ha completado postítulos o postgrados. Con respecto al ámbito rural el 44% cuenta con formación adicional al nivel superior, mientras que en el ámbito urbano, el 56% tiene este nivel de formación. Si bien existen diferencias entre las gestiones y los ámbitos, no son tan significativas en cuanto al nivel de formación adicional de los directores.

Sobre el panorama de la formación adicional por provincias, en Formosa, sólo el 25% de los directores tienen algún título de posgrado en contraste, Córdoba, Santa Cruz, San Juan y CABA poseen más del 70% de sus directores con esa formación.

Antigüedad del directivo en la escuela

Figura 3

Antigüedad del director/a en la escuela según tipo de gestión, ámbito (rural y urbano) y jurisdicción

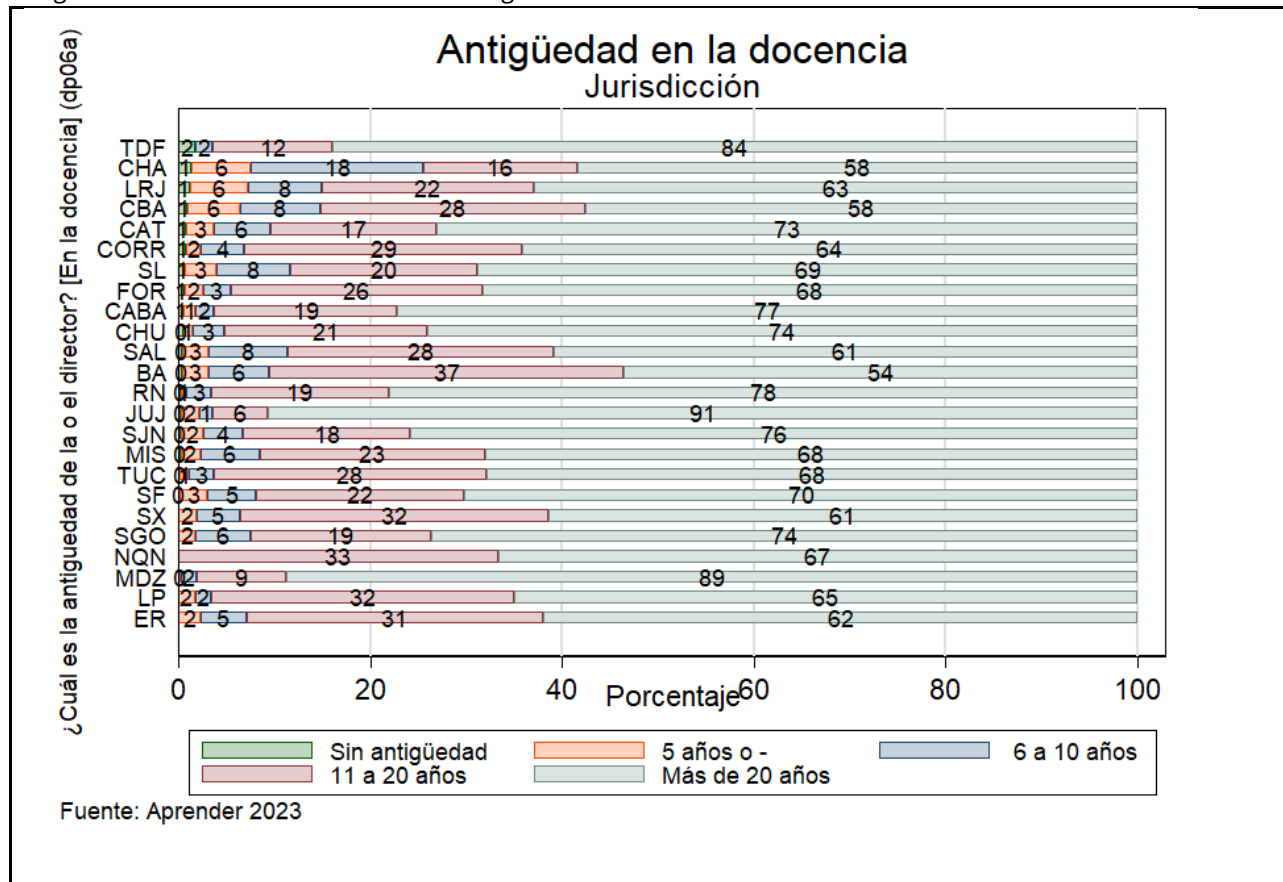


Fuente: Idem Figura 1

En el sector estatal, la mayoría de los directores tienen entre 5 o menos años de antigüedad en la escuela en la que ejercen actualmente con un 52%, mientras que en el sector privado, el 50% tiene entre 6 y 20 años, lo que indica una mayor rotación en el sector estatal. Pocos con aproximadamente 6% de directores tienen más de 20 años en su cargo. Jujuy destaca por tener una alta proporción de directores en la escuela, con un 33% sin antigüedad en la escuela, seguido por Chubut (24%). En contraste, Santiago del Estero (65% con más de 6 años) y San Luis (60%) lo cual podría demostrar que tienen menor rotación de directores.

Figura 4

Antigüedad del director/a en la docencia según Jurisdicción



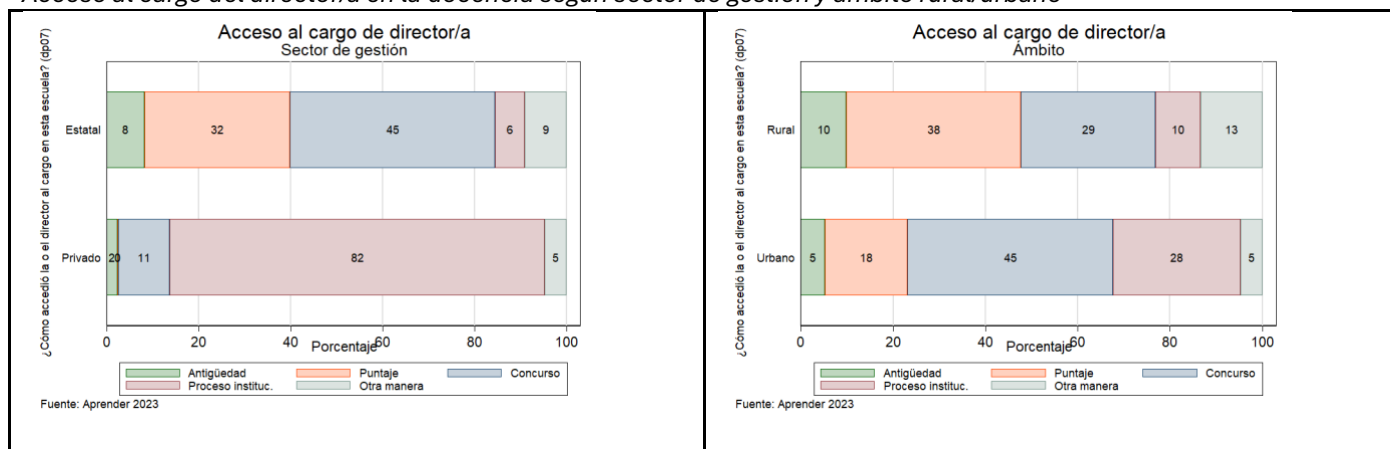
Fuente: Figura 1

Además, los directores tienen mucha antigüedad docente, alcanzando el 60% en todas las provincias, ámbitos y sectores de quienes tienen más de 20 años de antigüedad. Mendoza destaca con un 89% de directivos en esa situación seguida de Tierra del Fuego con un 84%, en contraste con el 46% de Buenos Aires. La alta rotación de directores puede dificultar la estabilidad y la creación de equipos de trabajo cohesionados, lo que es un desafío para el liderazgo distribuido.

Acceso al cargo del director

Figura 5

Acceso al cargo del director/a en la docencia según sector de gestión y ámbito rural/urbano



Fuente: Idem Figura 1

En el sector privado, con un porcentaje altamente significativo del 82%, el acceso al cargo de director es mayoritariamente un proceso institucional, debido a la autonomía del sector, mientras que en el sector estatal se realiza principalmente por concurso (45%) y por puntaje (instrumento que también toma en cuenta la antigüedad como un componente decisivo) con un 32%. En Salta, la mayoría de los directores acceden por antigüedad (46%), mientras que en Tucumán y Santa Cruz es por puntaje (74%), y en Entre Ríos (72%) y Mendoza (69%) es por concurso. En CABA (30%) y Buenos Aires (27%) destacan los procesos institucionales y en Córdoba por otras maneras (17%).

Los diferentes mecanismos para acceder a la dirección muestran como varía la legitimidad percibida y la estructura de poder en las escuelas. Los directores que acceden por antigüedad o puntaje pueden enfrentar más dificultades para implementar cambios y construir equipos de liderazgo compartido, en comparación con aquellos que acceden a través de concursos o procesos institucionales que pueden valorar más habilidades de liderazgo.

Acceso al cargo del director

En todas las jurisdicciones el requisito que habilita el acceso al cargo de dirección es el título docente. La mitad de los directores/as al asumir su cargo cuenta solo con dicho título, aunque los diversos concursos o procedimientos de acceso al cargo implementados ofrecen instancias para el conocimiento de la normativa y la responsabilidad propia de dicha tarea. Si bien los directivos cuentan con una alta antigüedad en la tarea docente (20 años promedio) y el más del 50% de los directores tienen entre 45 y 54 años, sin distinción significativa entre sectores, resulta significativo que en la mitad de las escuelas la permanencia del directivo en la escuela sea de 5 o menos años.

Se podría considerar que la experiencia en el cargo docente puede favorecer el conocimiento de la tarea de enseñanza y la posibilidad del ejercicio del liderazgo en dicho campo, sin embargo, la baja antigüedad de los directivos en las escuelas puede ser un factor que dificulte las prácticas y las interacciones resultantes del liderazgo distribuido. Como afirma el informe de Aprender (Ministerio de Capital Humano, 2023):

(...) Este dato podría considerarse un indicador de la alta rotación del personal jerárquico en las instituciones y, en este sentido, plantea algunos interrogantes acerca de la posibilidad real de construcción de liderazgo y armado de equipos de trabajo. (p.46)

4. Normativa del Consejo Federal de Educación

La descripción de los perfiles de los directivos escolares recién enumerados se da en el marco de condiciones generadas por la normativa nacional y/o subnacional. Por ello, se describen a continuación las condiciones regulatorias en las que los directivos desarrollan su carrera con presencia o ausencia de incentivos que promuevan la distribución del liderazgo para la mejora escolar.

El sistema educativo federal, descentralizado, requiere de la coordinación entre las diferentes jurisdicciones. En dicho marco, la Ley de Educación Nacional determina que el Consejo Federal de Educación (CFE) es el organismo de acuerdo y coordinación de la política educativa y su objetivo es asegurar la unidad y la articulación del Sistema Educativo Nacional. Está conformado por los 24 ministros provinciales de educación y el Ministerio de Educación de la Nación.

Por ser el Consejo Federal de Educación la instancia de acuerdos y coordinación, cabe preguntarse en qué medida las normas que de él emanan, conceptualizan y/o promueven el desarrollo de un liderazgo distribuido en las instituciones de las diferentes jurisdicciones educativas⁶.

Para comprender el lugar del liderazgo distribuido en la trama regulatoria vigente para entender los factores normativos que lo condicionan, se realizó una codificación de las resoluciones del Consejo Federal de Educación: 402 aprobadas entre la promulgación de la Ley en 2006 hasta junio del año 2024 encargadas de regular el funcionamiento de la educación primaria y secundaria. De tal modo, con la búsqueda de 10 conceptos vinculados con el liderazgo distribuido tales como: Autonomía, Comunidad, Comunidad Educativa, Dirección, Directivos, Directores, Liderazgo, Equipo Directivo y Participación agrupados en 5 macro categorías analíticas se pudo observar que el Liderazgo Distribuido todavía no se ha abordado directamente y que en cambio, se registran pocas aproximaciones materializadas en gestiones comunitarias de la escuela o en la comprensión y desarrollo de algunas consignas de los centros educativos a través del liderazgo educativo o la participación democrática, conceptos que aluden al entramado y al trabajo en red en los centros educativos.

Además, se encontró que la palabra que aparece con mayor frecuencia en las normas aprobadas por el CFE es Participación con 779 resultados, a diferencia de “Liderazgo” y “Equipo Directivos” con 43 y 42 resultados, las cuales son las palabras de menor frecuencia encontradas en el análisis de las Resoluciones.

Tabla 3

Análisis textual y conceptual de resoluciones del CFE

Análisis de conceptos de Resoluciones Consejo Federal de Educación		
Concepto	Cantidad de veces encontradas	Categorías analíticas
Autonomía	245	Vínculo familia/comunidad/escuela
Comunidad	470	Vínculo familia/comunidad/escuela
		Rol dirección y supervisión
		Equipo directivos/supervisores/docentes
		Vínculo familia/comunidad/escuela

⁶ Se utilizó el software de investigación cualitativa Atlas TI como herramienta de análisis textual y conceptual.

Comunidad educativa	131	Participación
Dirección	227	Vínculo familia/comunidad/escuela
		Rol dirección
Directivos	77	Equipo supervisores, directores, y docentes
		Rol dirección
Director	83	Horizontalidad entre los actores
		Rol dirección
Directores	68	Equipo supervisores, directores, y docentes
		Horizontalidad entre los actores
Liderazgo	43	Liderazgo educativo
Equipo directivo	42	Rol Dirección
		Vínculo Familia/docentes/dirección
Participación	779	Formación de actores institucionales
		Participación

Fuente: Elaboración propia en base al análisis de todas las Resoluciones del Consejo Federal de Educación 2006-junio de 2024

○ Rol Dirección y Supervisión:

Las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) 463 (2023); 338 (2018); 286 (2016), indican que los equipos directivos y de supervisores/inspectores son responsables de coordinar, orientar y monitorear la planificación curricular, así como de promover una dirección escolar fortalecida que genere un buen clima en la escuela. Justamente, pensando en la disposición al liderazgo y la participación colaborativa, encontramos que los directores tienen “un rol clave en la constitución de una red de responsabilidades capaz de conformarse y repensarse con el propósito de sostenerse y sostener a las y los estudiantes” (Resolución 463, p. 48, 2023), lo cual supone que se consolida un entramado de actores que pueden participar en el desarrollo de dichas responsabilidades.

En cuanto al rol de la supervisión escolar, en la Resolución del CFE 338 (2018) se resalta que suple como nexo con organismos, proyectos y otras instituciones de la comunidad, haciendo énfasis en acompañar a equipos directivos⁷ donde pueden articular y capitalizar experiencias entre sí. Lo que promueve el diálogo y el trabajo colaborativo entre estos actores.

○ Vínculo familia/comunidad/escuela

Sobre el vínculo entre la familia, la comunidad y la escuela en el contexto educativo, en las Resoluciones del CFE 423 (2020); 387 (2021); 367 (2020); 285 (2016); 311 (2016); 142 (2011); 45 (2008), se menciona la necesidad de crear instancias de formación especializada, aludiendo a una capacitación entre los distintos actores de los entornos educativos. Dando pie, a entender el vínculo entre escuela y comunidad como una posibilidad de

⁷ El Reglamento Escolar para el sistema educativo de gestión oficial dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, aprobado por Resolución MEGC N° 4776/06 establece en el artículo 93, que el Equipo Directivo estará integrado por: Director/a, Vicedirector/a y Maestro/a Secretario/a. El cual está encargado de realizar estrategias alineadas con las políticas públicas, gestiona proyectos, recursos y urgencias y establece diálogos dentro y fuera de las escuelas.

equiparar esquemas de jerarquía respecto a sus saberes, proponiendo que “El vínculo escuela-comunidad implica poner en igualdad de jerarquías los saberes que provienen de esta última con los que propone la escuela, construyendo múltiples miradas y lecturas de la realidad” (Resolución del CFE 367, p. 106, 2020). Se enfatiza en la inclusión de proyectos que promuevan acciones comunitarias y solidarias, reconociendo a la comunidad como un espacio de aprendizaje continuo para los estudiantes.

Estas normas valorizan la necesidad de construir vínculos entre los diferentes actores de la comunidad como puntos de partida para el trabajo colaborativo y comprometido de la familia con la escuela. Se destaca la simetría y la valorización de los saberes familiares como una condición para la participación.

○ **Equipo directivos/supervisores/docentes**

Las Resoluciones del CFE 463 (2023); 367 (2020); 338 (2018); CFE 330 (2017); 286 (2016); 174 (2012); 154 (2011) y 14 (2007) mencionan la responsabilidad de supervisores, directores y docentes en la toma de decisiones sobre la organización institucional y pedagógica de la escuela, enfocándose en aspectos como la integración de competencias digitales, la evaluación, la promoción, el apoyo al aprendizaje y la cooperación con la comunidad y las familias. Comprenden la generación de dispositivos para que estos actores puedan analizar las condiciones institucionales de enseñanza y promover cambios que mejoren la calidad de la experiencia educativa. Nuevamente aparecen actores como la familia y la comunidad, y específicamente, en la Resolución 14 se aborda el trabajo en conjunto así “equipos directivos y docentes imbuidos en la cultura del trabajo conjunto y del aprendizaje continuo, capaces de gestionar la complejidad institucional” (p. 3, 2007). Estas afirmaciones serían las más cercanas para comprender una distribución de responsabilidades, pues en el análisis de las resoluciones hay escasas aproximaciones sobre liderazgo o participación colaborativa entre este equipo, aunque se plantea la inquietud por la calidad de la experiencia educativa.

○ **Horizontalidad entre los actores**

En las Resoluciones del CFE 144 (2011) y 33 (2007) se aborda la horizontalidad entre actores, conformadas con equipos de gestión colegiada integradas por parte de actores de la sociedad civil, las cuales toman decisiones para su funcionamiento, como el nombramiento del personal directivo y docente. Aquí, abordan la necesidad de encuadrar legalmente estas escuelas para tener una respuesta más eficaz desde las administraciones jurisdiccionales y nacionales que permitan trabajar conjuntamente en las problemáticas sociales y educativas de estas escuelas. Este es un acercamiento interesante y particular sobre el trabajo en conjunto y la descentralización de relaciones jerarquizadas.

○ **Liderazgo Educativo**

A pesar de que la palabra “liderazgo” aparece con una menor frecuencia que los otros conceptos, su abordaje tiene algunos acercamientos claves sobre cómo se entiende dentro de la escuela; por ejemplo, en las resoluciones del CFE 471 (2024) y 338 (2018), se destaca que la necesidad del liderazgo escolar en la construcción de una comunidad educativa sólida y en el establecimiento de vínculos efectivos con el contexto social en el que se encuentra la escuela. Se enfatiza que el liderazgo escolar debe ser el eje central de la formación para trabajar con los desafíos y problemas reales que enfrenta la gestión educativa.

A su vez, en dichas resoluciones se desglosa el concepto de Liderazgo Educativo, entendiendo que la escuela está inserta en un contexto social determinado que influye sobre lo que sucede dentro de ella y por tal razón ejercer ese tipo de liderazgo de parte de los equipos directivos como en el rol de supervisor/inspector debe ser a partir del conocimiento que tienen sobre las características de las comunidades que asisten a sus escuelas para comprender mejor las necesidades de los alumnos, de las familias y de los desafíos que plantea cada contexto en particular. Es decir, tiene que ver con la capacidad de comprender el contexto y entender las necesidades de los actores y las personas que integran la escuela. Y por último, también se destaca el Liderazgo Pedagógico con la centralidad del aprendizaje en la tarea escolar y donde, permite a los directivos entender y asumir los desafíos pedagógicos del nivel de enseñanza en el que se desempeñan.

○ Participación:

La participación es la palabra que más se registra en el análisis de estos documentos. En las Resoluciones del CFE 423 (2022); 369 (2020); 266 (2018) y 37 (2007) abordan la participación democrática⁸ en diferentes niveles de la comunidad educativa y la sociedad en general, resaltando la necesidad de promover prácticas que fomenten la autonomía, la responsabilidad y la solidaridad entre las personas, considerándose como sujetos de derechos y obligaciones. Por un lado, encontramos con mayor relevancia esta perspectiva sobre los derechos y valores ciudadanos. Y por otro lado, se enfatiza en la participación activa de la comunidad educativa, incluyendo docentes, familias y estudiantes, así como de la comunidad local, pueblos indígenas y organizaciones sociales en la toma de decisiones a nivel nacional, regional y local para garantizar una educación integral, que también, se promueve como la participación intersectorial a nivel nacional y jurisdiccional para brindar apoyo territorial a las instituciones educativas, equipos directivos, docentes y población escolar.

○ Formación de actores institucionales

Sobre capacitación encontramos que en las Resoluciones del CFE 346 (2018); 364 (2020); 330 (2017); 338 (2018); proporcionan pautas para la formación continua del personal docente⁹ y el desarrollo de programas de capacitación en el ámbito escolar. Proponen realizar formaciones al cuerpo docente en áreas como la planificación de experiencias de aprendizaje flexibles y colaborativas, la integración de tecnologías digitales en el aula, la búsqueda y producción de información relevante, y la actualización conceptual en las disciplinas enseñadas. Si bien se hace referencia a aprendizajes colaborativos, no se describe el papel que juegan otros actores como directivos, supervisores y otros miembros de la comunidad educativa en busca de una formación específica para directores.

4.1. Normativa subnacional sobre el rol directivo

El Estatuto del Docente es la norma que como ley o resolución, regula los derechos de los/as docentes en cada una de las jurisdicciones del país. Al respecto, cabe destacar que, como afirma Narodowski (2018):

“(…) Las leyes provinciales (los estatutos del docente respectivos) reiteran el mismo esquema que el establecido desde la normativa matriz de 1958, donde el cargo docente y el cargo directivo forman parte de una sola carrera para el docente contratado en el sector estatal, por lo que no existe un “plan de carrera”. (p. 21)

En la Argentina, el cargo de maestro o de profesor frente alumnos es el único cargo vinculado con la enseñanza que ofrece el sistema educativo y la única alternativa de ascenso es el acceso a cargos de gestión que requieren asumir la conducción y la responsabilidad por funcionamiento institucional. Si bien en las escuelas de gestión privada suele haber cargos intermedios de coordinación que contribuyen con la organización y orientación de los equipos docentes, estos cargos no suelen estar reconocidos oficialmente.

En este marco, la forma de acceso al cargo de conducción se sustenta en un orden de mérito y en la elección de la escuela por parte del docente que asume el nuevo rol, situación que frecuentemente no asegura que los

⁸ Que, a su vez, la Ley N° 26.206 prescribe que debe asegurarse la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todo el país. Esta nueva institucionalidad debe regular las condiciones para la participación democrática de todos los actores de la vida escolar así como su apertura hacia la comunidad y a las diferentes organizaciones, que permitan la construcción de una propuesta educativa pertinente para una educación inclusiva fuertemente articulada con su entorno. Según la resoluciones se utiliza el término “consejo de convivencia” como nombre genérico que refiere al principal órgano de participación democrática que las instituciones educativas deben conformar. Otros órganos pueden ser las asambleas de curso, consejos de año, etc

⁹ Para ello, se promueven ofertas de formación continua pertinentes a cargo de instituciones convalidadas conjuntamente por el INFD y los ministerios de Educación de las provincias. Asimismo, el INFD fortalecerá su oferta de formación mediante cursos, ciclos de actualización y especializaciones en una nueva plataforma virtual.

directivos conozcan la institución y a su comunidad. Se suma a esto que en Argentina los directivos de escuelas estatales carecen de autonomía administrativa y pedagógica para seleccionar a su equipo docente o para diseñar una oferta curricular específica para su contexto. Por el contrario, en las instituciones de gestión privada la contratación del personal se realiza en función del Ideario y/o Proyecto Institucional sobre la base del título docente. Estas instituciones crean sus propias reglas para el ascenso y/o el reconocimiento salarial. Como en muchos otros aspectos, las escuelas privadas tienen mayor capacidad de toma de decisiones que sus pares estatales con consecuencias relevantes vinculadas a la calidad de la educación en relación con la gestión pedagógica, la organización de los tiempos y los espacios escolares: los directivos de las escuelas estatales tienen un margen de manobra muy acotado para la toma de decisiones lo que imita severamente la construcción de liderazgos distribuidos mientras que en las escuelas privadas existen condiciones regulatorias más flexibles (Narodowski, 2018).

Esto es relevante para comprender posibilidades y limitaciones que pueden operar en los procesos de distribución de liderazgo en las escuelas estatales. A esto se suma que la antigüedad en el cargo docente es el único criterio para el reconocimiento salarial, sin contar con otro tipo de reconocimiento simbólico o material para aquellos docentes comprometidos e innovadores. Esto también puede llevarnos a concluir que, en estos contextos, los procesos de influencia que promueven la motivación intrínseca por la tarea y la mejora de las prácticas y los resultados, adquieren mayor relevancia.

Cabe considerar que, si bien las provincias desarrollan cursos y concursos como procedimientos de ascenso a los cargos directivos en las escuelas de gestión estatal, muchos de ellos acceden a partir de listados de mérito que traducen la antigüedad docente y los cursos realizados a un puntaje. De este modo, es posible acceder al cargo por el puntaje alcanzado en condición de “interino” y luego concursar por la titularidad. Esto se refleja en un informe realizado sobre los datos de las pruebas Aprender donde se muestra que el 56,2% de los directores de escuelas secundarias estatales tienen cargo interino/provisional mientras que este número se reduce al 3,7% en la gestión privada (Postay, V., Catri, G. & Nistal, M, 2022).

Al igual que con los docentes, en las escuelas de gestión. La selección de directivos se realiza en función de los perfiles definidos por la institución; en general en función de sus proyectos educativos e idearios. Estudios previos han mostrado que la selección de directivos estatales es centralizada y mediada por mecanismos burocráticos mientras que la de las escuelas privadas es descentralizada en cada institución y por mecanismos propios del mercado de empleo (Narodowski, Vinacur y Alegre, 2014).

Otro aspecto a tener en cuenta es la normativa que regula las funciones del directivo en las diferentes jurisdicciones. Se observan diferencias significativas en la normativa de las provincias, por ejemplo, mientras que en la provincia de Mendoza el Reglamento para directores y vicedirectores (Resolución 38T de la Dirección General de Escuelas) rige desde el año 1951 y regula al personal directivo de las escuelas dependientes de la Dirección General, en otras jurisdicciones como en la Ciudad de Buenos Aires el Reglamento Escolar (Resolución N.º 4776/2006) cuenta con un desglose minucioso de gran cantidad de tareas, mayoritariamente administrativas, asignadas a los equipos directivos.

Por su parte, la norma vigente en la provincia de Río Negro desde 1987, (Resolución N° 90/87), hace referencia al “Equipo de Gobierno Escolar” y define en su art. 11 que en él intervienen “todos los miembros de la Comunidad Educativa a través de sus representantes, los que necesariamente deberán ser consultados sobre planes, programas de trabajo y todo lo referente a la acción pedagógica.” Esta normativa define altos niveles de participación de la comunidad en la gestión pedagógica.

Asimismo, el Decreto 2299 de 2011 de la Provincia de Buenos Aires pone especial énfasis en la conducción participativa de todos los procesos institucionales y hace mención permanente al “equipo de conducción”, sin considerar solo responsabilidades unipersonales. El decreto expresa que debe definirse el proyecto educativo en forma comunitaria y con participación de todos los miembros de la comunidad. En su art. 2 expresa “Promover modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores en la experiencia escolar.” Y en su art. 12 dispone: “Promover la participación de la comunidad a través de la cooperación escolar y de otras formas colectivas, solidarias y organizadas en todos los establecimientos educativos.” Allí se especifican funciones propias del equipo de conducción.

También se encuentra la Resolución 978 de 2022 de la Provincia de Salta que aprueba el Reglamento de Ascensos Provisorios para la cobertura de los cargos de Director/a y Vicedirector/a en los Establecimientos Educativos dependientes de las Direcciones de Nivel Inicial, Primario, Secundario y Técnico. Esta reglamentación es reciente y en su anexo hace énfasis en el reglamento de ascensos jerárquicos provisorios de

los directivos, especificando los casos y las condiciones para hacer un nombramiento directivo para los casos que sea necesario cubrir una vacante o suplir el cargo.

A través de este paneo general, aunque obviamente incompleto, se da cuenta que las reglamentaciones subnacionales por jurisdicción cuentan con particularidades por cada provincia y por tanto, en casos muy específicos se hace mención al cargo directivo a través del trabajo en equipo y del énfasis en la conducción participativa. Lo que se releva en las reglamentaciones es que todavía se encuentran vigentes reglamentaciones con casi medio siglo de vigencia y por otro lado, que hacen énfasis en las condiciones y normativa tradicional de la escuela haciendo referencia a procesos y mecanismos formales de una dirección mayormente vertical o jerárquica.

5. Ofertas de Formación

Para entender los procesos formativos que podrían tender al fortalecimiento del liderazgo y del acompañamiento directivo en Argentina, es menester efectuar una revisión de los programas de formación docente en Institutos públicos y Universidades. La literatura académica ha hecho algunos aportes sobre el nexo entre la dimensión formativa y la práctica de los directores. (Gvirtz, 2021; Zacarías, 2021).

5.1. Formación docente y directiva en Argentina

La formación docente en Argentina se brinda a través de Institutos de Formación Docente (IFD) de gestión estatal o privada, que dependen del Ministerio de Educación Provincial, y a través de Universidades Nacionales, Provinciales o Privadas.

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) fue creado “con el objetivo de direccionar, planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua” (INFoD, 2007). Actualmente, existen 1547 institutos de formación docente en todo el país ya sea de formación inicial, donde los docentes reciben su título, o de formación continua, que contempla todas las capacitaciones que realizan a lo largo de su carrera, su cantidad supera la cifra de institutos en Chile y casi 18 veces más que la cifra en Colombia (Argentinos por la Educación, 2019).

En el segundo caso, las universidades que forman docentes en Argentina lo realizan a través de facultades de educación que según la especialidad establecen currículos específicos de formación. Solo algunas provincias argentinas cuentan con institutos dedicados a la capacitación especializada de directores. La mayoría de las instituciones y programas que la ofrecen se especializan en la capacitación docente. En ese sentido, a continuación, se realiza una caracterización sobre la oferta de formación en liderazgo que se ha brindado a docentes o directores según el tipo de institución.

En ese sentido, la formación en liderazgo tuvo lugar desde el Programa Nacional de Formación Permanente que marcó la hoja de ruta en los institutos de formación y fue llamado "Nuestra Escuela" en 2013 (Res. CEF.N 201/13). Su objetivo fue hacer posibles en las jurisdicciones las grandes líneas de política trazadas por el Plan Quinquenal y promover de manera continua y gratuita las transformaciones impulsadas para el sistema educativo (Memorias, 2015)¹⁰.

En este proceso, el liderazgo cobró un papel protagónico únicamente en las propuestas de formación¹¹ de docentes en ejercicio. Además, se estableció un programa de Becas Internacionales para la Formación Docente en liderazgo, gestión e innovación educativa, y se ofrecieron dos cursos de actualización en gestión educativa (INFoD, 2019). Actualmente, aunque algunos de los programas de formación de organizaciones no gubernamentales continúan existiendo en alianza con jurisdicciones, en el INFoD no es un área de formación vigente ni se encuentra establecido como un área de formación planificada por el Ministerio de Educación.

¹⁰ En 2021, el programa fue relanzado con acreditación y asignación de puntaje para la carrera docente, realizando acuerdos con jurisdicciones, universidades, sindicatos y otras entidades para desarrollar propuestas nacionales, convocatorias a universidades, apoyo pedagógico a escuelas, convocatorias a estudiantes y propuestas jurisdiccionales.

¹¹ La resolución N.º 2423/18 estableció como propuesta del Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 el desarrollo de capacidades de liderazgo enfocado en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

5.1.1. Universidades

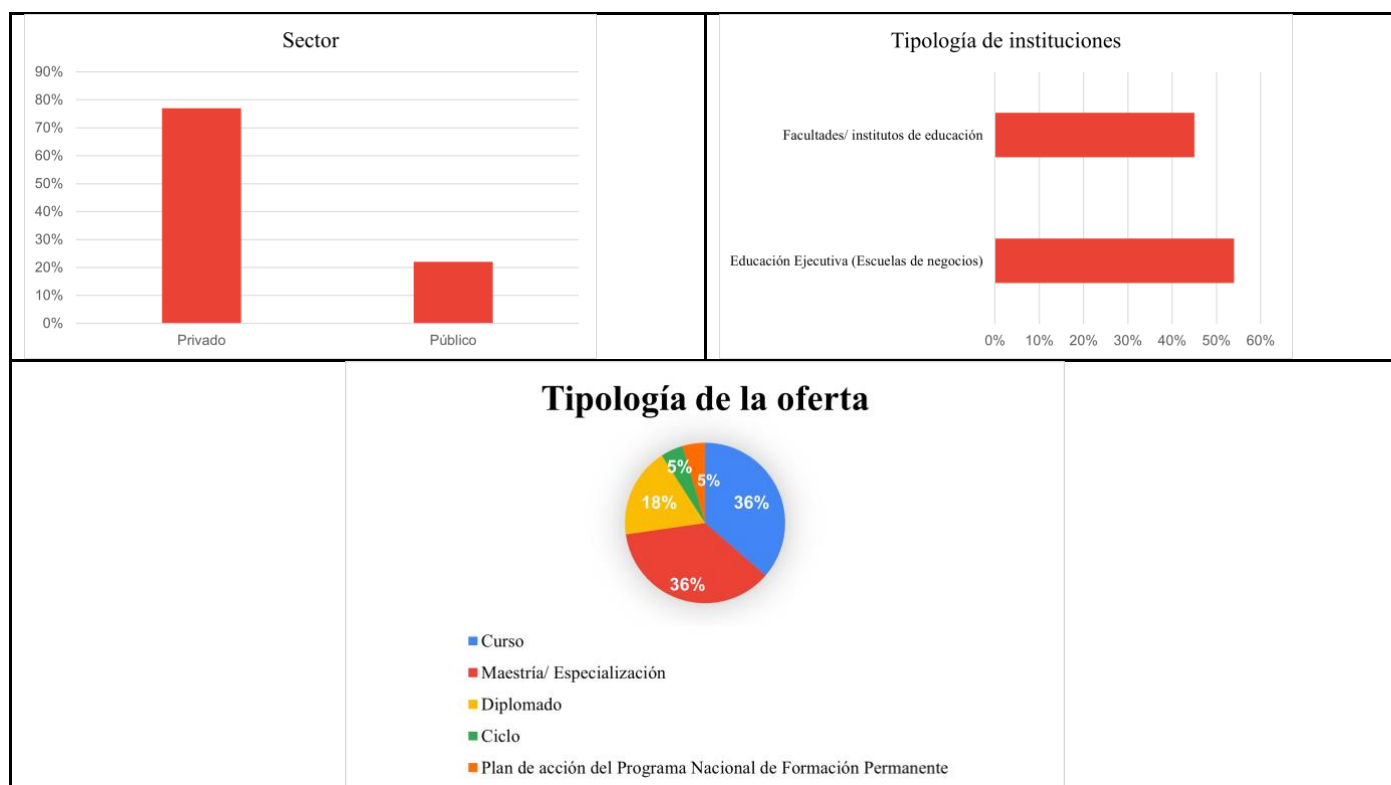
La oferta de formación en liderazgo se encuentra principalmente en universidades y facultades de administración y economía, y son minoritarias las facultades de educación que priorizan la formación en gestión y liderazgo como disciplina específica de formación o de manera incluyente en los planes curriculares.

En ese sentido, este tipo de ofertas se encuentra en maestrías y especializaciones¹² que abordan el liderazgo distribuido como uno de muchos enfoques sin especificidad en el currículo universitario. En ese sentido, aunque no se evidencia el desarrollo de propuestas de formación específicas en liderazgo distribuido, el Ministerio de Educación tuvo un lugar relevante en la priorización del trabajo sobre liderazgo. En el INFoD dicho tema jugó un papel significativo en propuestas específicas de formación continua para docentes en ejercicio, pero actualmente no es un área de formación activa o prioritaria.

Las universidades tienden a incluir el liderazgo en facultades no necesariamente vinculadas a la educación, y cuando lo hacen, lo abordan como uno de muchos enfoques, sin una atención específica al liderazgo distribuido.

Figura 7

Caracterización de la oferta de formación en liderazgo



Fuente: Elaboración propia en base a información pública proporcionada por las instituciones respectivas.

De esta caracterización y de la estructura de la carrera directiva se deduce que no hay aseguramiento de la calidad de las instituciones formadoras, así como tampoco evaluaciones docentes que desafíen al sistema a fortalecer habilidades y prácticas docentes que permitan mejores acciones de liderazgo en las escuelas.

¹² En Argentina los títulos universitarios de posgrado son, de menor a mayor, especialista, magister y doctorado.

5.2. Oferta de formación en Liderazgo Distribuido

Lamentablemente, es escasa la oferta de formación sobre liderazgo distribuido. En este apartado se analizarán tres experiencias implementadas en diversas provincias de la Argentina y que tenían como objetivo desarrollar el liderazgo distribuido en la escuela. En uno de los casos dicho objetivo se deduce del programa de trabajo y en los otros dos, es un objetivo explícito. Dichas experiencias se llevaron adelante a partir de alianzas entre el Estado provincial, organismos internacionales y Organizaciones de la Sociedad Civil que a continuación son mencionadas según el caso, teniendo en cuenta que no se han identificado experiencias semejantes implementadas directamente por los gobiernos provinciales sin mediar una organización externa: una fundación empresarial (Natura); una Fundación Internacional (Fundación Varkey) y un organismo internacional (UNICEF).

5.2.1. Primer caso: Comunidades de Aprendizaje (Fundación Natura)

Este proyecto se distingue al integrarse en la escuela con una perspectiva de transformación y apertura hacia las familias y la comunidad. Basado en investigaciones que identifican acciones educativas exitosas, enfocándose en la participación comunitaria como claves para la transformación social y educativa. En la Argentina se han desarrollado varios trabajos que apuntan a relevar la relación virtuosa establecida entre un ámbito escolar participativo y comunitario, el liderazgo directivo y los aprendizajes (Carriego, 2010; Krichesky, 2017; Krichesky y Murillo, 2018).

El proyecto nació gracias al Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de la Desigualdad (CREA) de la Universidad de Barcelona. Este modelo científico involucra a todas las personas que influyen en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, convirtiendo a la comunidad educativa en una oportunidad para superar el fracaso escolar y fortalecer la convivencia (Gota, 2018) al sostener que cuanto más diversas e igualitarias son las interacciones, más se aprende. Este aprendizaje dialógico se basa en siete principios que transforman las interacciones interpersonales a través de prácticas educativas, con más de 9.000 escuelas en el mundo adoptando este modelo.

En Argentina, con el apoyo de Centro de Investigaciones para la Política Públicas con Equidad y Crecimiento (CIPPEC) y la Fundación Natura, el proyecto se implementó en cinco provincias, incluyendo la instalación de la propuesta pedagógica en los Ministerios y la realización del primer foro de CdA, conformando para 2015 una red de 37 escuelas en transformación. (Instituto Natura, 2019).

La transformación comienza con la sensibilización, que implica formación teórica y reflexión sobre los desafíos específicos del centro. Se toma la decisión de comprometerse colectivamente con el proyecto y en la fase de construcción del sueño, se definen metas bajo el lema “que el aprendizaje que queremos para nuestros hijos/as esté al alcance de todos los niños/as”. Posteriormente, se seleccionan prioridades y se planifican acciones a corto, mediano y largo plazo. Para así, proceder con la planificación comunitaria, creando comisiones mixtas para implementar las acciones acordadas. (Comunidades de Aprendizaje, s. f.)

En 2014, se establecieron convenios en las provincias de Santa Fe y de Salta. En 2015, siete escuelas públicas pasaron por todas las fases del proyecto, además de la formación de CIPPEC y funcionarios ministeriales. Para 2016, el proyecto se extendió a 26 nuevas escuelas en Santa Fe, Salta, Chaco y Corrientes, involucrando a nuevas organizaciones aliadas. A finales de 2017, la red incluía 37 centros educativos. (Instituto Natura, 2019)

En el segundo año, se implementaron las llamadas “tertulias literarias dialógicas” en todas las escuelas primarias estatales de Salta y Santa Fe, brindando recursos literarios y trabajando contenidos matemáticos con grupos interactivos en 125 instituciones. Las TLD se consolidaron como política de fortalecimiento de la comprensión lectora y la escritura en Santa Fe, y las tertulias como herramienta en las jornadas institucionales de reflexión entre docentes, generando entre todas las acciones “triángulos de transformación virtuosa” entre la autoridad educativa, una organización de la sociedad civil y Natura como formadora (Instituto Natura, 2019).

Una fortaleza clave parece haber sido la colaboración con los ministerios de Santa Fe y Salta que proporcionó recursos y permitió a través de la formación continua que los docentes aplicaran prácticas basadas en

evidencia, con el acompañamiento, formación, seguimiento y monitoreo de Natura. Dicha articulación inicial con las políticas públicas provinciales y el trabajo conjunto entre los sectores privado, público y social fortalecieron y aseguraron la sostenibilidad del proyecto. Desde 2018, se ha promovido una red de formadores líderes certificados, fomentando la autonomía de las escuelas en la implementación y creando redes de colaboración entre escuelas, docentes, universidades y aliados. En cinco años, los logros incluyeron una articulación multisectorial, acuerdos provinciales y nacionales, y la producción de materiales impresos y audiovisuales (Instituto Natura, 2019).

Según sus referentes y los textos publicados, las Comunidades de Aprendizaje han demostrado que el liderazgo distribuido es efectivo para la transformación educativa y social, basado en la participación activa de toda la comunidad escolar, pues, aunque la simetría en el poder jerárquico en la escuela nunca desaparece por completo, los directores ahora colaboran más con las familias, reconociendo necesidades y prioridades escolares. Así mismo parecen generarse “triángulos de transformación virtuosa” que fortalecen la sostenibilidad del proceso al no depender de un único líder, permitiendo continuidad y crecimiento de iniciativas educativas, estableciendo redes de práctica de liderazgo.

Sin embargo, el cambio de orientación de Natura (que ahora apoya proyectos de mejoramiento de la lectoescritura inicial, sumado a los cambios de autoridades gubernamentales (particularmente ministeriales) parecen haber diluido su potencial inicial a unos pocos espacios escolares donde el proyecto sobrevive. Adicionalmente, no hay evaluaciones de impacto del proyecto ni en los aprendizajes de los alumnos ni en la capacidad docente.

5.2.2. Segundo caso: Programa de Liderazgo e Innovación Educativa (Fundación Varkey)

El Programa de Liderazgo e Innovación Educativa (PLIE) de Fundación Varkey (2018) es una instancia de formación intensiva para que directores y docentes fortalezcan su liderazgo mediante la innovación, la colaboración y el uso de tecnologías. Se basa en el liderazgo pedagógico, distribuido y en contexto, que genera entornos de aprendizaje colaborativos entre pares, comunidades escolares y metodologías activas de enseñanza para el desarrollo de sus capacidades y de aprendizajes significativos. A partir de una pregunta inicial elaborada por los participantes, se diseña cooperativamente un proyecto que se desarrolla hasta construir un producto final.

Este liderazgo que plantean demandó voluntad, compromiso y eficacia colectiva no solo de la comunidad escolar, sino también de una visión sistémica que reconociera la relación entre los procesos de liderazgo vertical y lateral. De esta manera, en colaboración con el Ministerio de Educación Nacional y cuatro provincias en Argentina (Jujuy, Salta, Mendoza y Corrientes), Fundación Varkey desarrolló en 2016 el PLIE, que formó a 2,000 líderes escolares en ese mismo año. Esto se dio en un contexto de ausencia de un marco nacional de competencias de liderazgo que oriente su desarrollo en las escuelas. Un objetivo primordial fue establecer un nuevo discurso para el país, redirigiendo el enfoque de los líderes escolares hacia la enseñanza y el aprendizaje en las aulas más allá de las tareas administrativas (Alonso, 2018).

El contenido del programa consistía en seis módulos basados en investigaciones sobre liderazgo e innovación, con una duración de seis semanas. Inicialmente, se enfocó en directores en ejercicio, pero posteriormente se amplió para incluir a personas en diferentes etapas de sus carreras, formando equipos escolares de dos personas: un director y un miembro clave del personal de la escuela. Esta modificación obedeció a un primer principio transformador: el cambio debe producirse entre perspectivas diversas, reemplazando al líder único heroico por el trabajo colaborativo del equipo (Alonso, 2018).

Cada implementación del programa implicaba la formación de un equipo local y provincial flexible para responder a las particularidades de cada provincia. Los participantes se agrupaban en equipos diversos para trabajar en la resolución de problemas por la mañana y en proyectos de innovación por la tarde.

Los participantes comentaron repetidamente que habían encontrado un nuevo sentido de compañía, ya no estaban solos, y comenzaron a hablar de “nosotros” y “nuestro” al referirse a sus comunidades educativas. Descubrieron puntos en común donde antes había fronteras y diferencias, llamando al programa “El método

Varkey”, donde el trabajo colectivo fortaleció un sentido de responsabilidad y transformación en las escuelas (Alonso, 2018).

Además fueron evaluados mediante un portafolio y la evaluación de resultados intermedios que integra la teoría de cada módulo con la realidad de su institución. Debían realizar un diagnóstico institucional y diseñar un Proyecto de Innovación Escolar (PIE), que fue evaluado y acompañado en su implementación por la Fundación.

El programa, vigente aún en diversas provincias, se destaca por sus acciones e iniciativas propias del liderazgo distribuido, transformando la cultura de trabajo de los equipos y cruzando fronteras estructurales para abordar los desafíos educativos de nuevas maneras.

El éxito del programa percibido por sus implementadores, parece haberse basado en la colaboración y el liderazgo del equipo, lo que permitió establecer una cultura de confianza y diálogo entre sectores. La apertura del sistema educativo fue clave para identificar actores y promover una transformación genuina. Al reunir a líderes de distintas regiones, se fomentó la coherencia y el trabajo en equipo a través de proyectos colaborativos. Las parejas pedagógicas iniciaron la transformación escolar, y la formación continua subrayó la importancia de una capacitación especializada para fortalecer el liderazgo distribuido en las escuelas.

Al igual que en el caso anterior, la sustentabilidad de la oferta depende mucho de la intervención de la Fundación y la capacidad instalada está a su vez determinada por la fortaleza de cada directivo más que en acciones políticas e institucionales.

5.2.3. Tercer caso: Gestión de Mejora de los Aprendizajes (GEMA-UNICEF)

El Proyecto de formación, denominado “Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes” (GEMA) fue un ciclo básico de formación de directores escolares que se desarrolló entre los años 2012 y 2017 con el apoyo de UNICEF Argentina. Participaron del Proyecto 1368 directivos a cargo de escuelas primarias y secundarias de las provincias de: Salta, Jujuy, Chaco y Corrientes.

Este proyecto, aunque finalizado hace varios años, de alcance limitado y con poco tiempo de implementación, es una de las pocas iniciativas que ofreció información valiosa sobre el liderazgo distribuido en los roles directivos y docentes.

Los contenidos del proyecto de formación se organizan en tres bloques, el primero focaliza la atención en los estudiantes y sus aprendizajes, el segundo se centra en fortalecer las prácticas de conducción, y el tercero propone contenidos vinculados con la gestión estratégica de la escuela. En el segundo bloque de contenidos, vinculados con las prácticas de conducción, se identifican los siguientes temas de formación relacionados con el liderazgo distribuido: construcción y cuidado de las interacciones, fortalecimiento de los vínculos para construir una cultura colaborativa, distribución del trabajo, y gestión del talento del personal aprovechando capacidades personales (Lusquiños, 2018).

La propuesta de formación se desarrolló en un corto período de tiempo para el impacto esperado: tres jornadas de 8 horas cada una y dos reuniones de seguimiento, de 4 horas cada una. Entre las jornadas y el seguimiento, los participantes tenían actividades asincrónicas que requerían 3 horas de dedicación. Estas actividades constituían el 70% del total del ciclo, que en total se extendía por 5 o 6 meses.

Los objetivos específicos de la formación fueron: 1. Conocer el perfil profesional del personal y contribuir a su desarrollo, 2. Distribuir el trabajo (por capacidades e intereses), y 3. Construir y cuidar las interacciones. A partir de los objetivos, el proceso de formación incluyó el diseño y el uso de instrumentos específicos para el ejercicio del liderazgo distribuido por parte del directivo. Se promovió, por ejemplo, el uso de un instrumento que sistematiza los perfiles profesionales de los docentes, el relevamiento de información sobre perfiles para asignación de tareas y proyectos, y el registro de distribución del trabajo en un esquema ad hoc.



La evaluación tuvo lugar en el año 2016 y participaron en ella 168 directores de 141 escuelas primarias y secundarias a las que asistían 73.887 estudiantes (Lusquiños, 2019)¹³. La evaluación concluye que La distribución del liderazgo permitió que los directores se sintieran confiados para brindarles a los docentes la oportunidad de liderar los proyectos de mejora y que las escuelas pudieran construir nuevas prácticas.

Si bien lo acotado de la duración del proyecto, su evaluación puede aportar elementos para próximas acciones de política educativa que atiendan este aspecto de la formación directiva. Lamentablemente, tampoco contamos aquí con evaluaciones de impacto en los aprendizajes o en otras variables sustantivas de la calidad de la educación.

¹³ Lusquiños, C. (2019). Prácticas de liderazgo distribuido y mejora escolar. Evaluación de un ciclo de capacitación de directores. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 22(3), p 131-151. doi: 10.30827/profesorado.v23i2.9298

6. El liderazgo distribuido en la práctica: las miradas de los directivos escolares

Como se describió anteriormente, los directivos acceden al cargo a través de cursos y/o concursos obligatorios organizados por las autoridades educativas de cada jurisdicción, en el caso de las escuelas estatales, o a través de procedimientos dispuestos por las instituciones, en el caso de las escuelas de gestión privada. Una vez que los docentes acceden al cargo directivo, pueden continuar su formación por propia iniciativa o por disposición de las autoridades ministeriales aunque no existe hasta el momento una carrera que propicie etapas progresivas de formación en liderazgo y gestión educativa para seguir avanzando en la reflexión y conceptualización de la práctica.

Para lograr una aproximación a lo que sucede en la práctica escolar, se realizaron entrevistas a directivos de nivel primario y secundario. En este apartado se describen las posibilidades y restricciones que operan institucionalmente y en el sistema educativo para el desarrollo del liderazgo distribuido, desde la perspectiva de los directivos escolares.

Las citas de los entrevistados se acompañan de 3 letras que permiten identificar su perfil respecto a: el nivel educativo (primario P o secundario S), la antigüedad en el cargo (alta A y baja B) y el tipo de gestión de la escuela (privada P, o estatal E).

6.1. Regularidades y diferencias en la narración de los directivos

A partir de las entrevistas realizadas identificamos categorías que contribuyen con la caracterización de la forma que toma el liderazgo distribuido en la práctica, desde la perspectiva de sus actores tales como se refleja en la red con el color amarillo. Adicionalmente, se puede registrar el código F, el cual hace referencia a la cantidad de veces que se aludió a dicho concepto en las entrevistas realizadas.

6.1.1. El trabajo en equipo y con otros

El trabajo con otros es una necesidad sentida por los directivos. Los directores/as o rectores/as describen que suelen tomar decisiones junto con los miembros del equipo directivo, tanto en las escuelas de gestión estatal como en las escuelas de gestión privada. En estas últimas los dueños o representantes legales cumplen una función de apoyo y respaldo. Algunos directivos también describen que deciden junto con los docentes a quienes suelen consultar y que esto legitima sus decisiones, aunque ellos terminan teniendo la última responsabilidad frente a las autoridades ministeriales.

En las entrevistas los directivos explican que las decisiones difíciles se toman en equipo con otros, directivos o docentes. Incluso con la supervisión “(...) no nos podemos mover solos, si te quedás solo, perdés” PAP. Una directora de una escuela privada de escasa antigüedad expresa: “(...) la situación nos invade y tratamos de fortalecernos entre todos para dar batalla”. PBP. Otra directora expresa: “Quizá existe la soledad del cargo porque es uno quien toma la última decisión, hay grados de responsabilidad no compartida pero la decisión puede haber sido tomada con otros” (SBP).

El trabajo en equipo parece estar asegurado en las escuelas con más estabilidad docente, más recursos y más exigencias. Esto no depende del tipo de gestión de la escuela, privada o estatal, sino de las prácticas institucionales. Hay instituciones en las que las prácticas incluyen un fuerte trabajo en equipo y esto forma

parte de la cultura institucional, uno de los directivos de estas escuelas afirma: “*si no quieren trabajar con otros, se terminan yendo*”.

Una de las directoras afirma que el clima de confianza favorece el trabajo en equipo y esto se da cuando se da lugar a que otros hablen:

“La confianza y la comodidad hacen que el trabajo salga mejor. La estabilidad ayuda (...). Hay docentes que tienen 10 años de trabajo en la institución, el conocimiento y la familiaridad, ayudan.” PAP

Respecto a las responsabilidades del directivo y las relaciones con las autoridades del sistema educativo, algunos directivos expresan:

“La horizontalidad tiene un sentido utópico, no se da en la realidad. Tenés un consejo consultivo y buscás consenso pero hay cuestiones en las que las responsabilidades quedan todas para el rector. Las autoridades del sistema educativo te hacen responsable a vos.”
“Muchas cuestiones tratamos de democratizar pero se da en un nivel superficial” “Y por ejemplo el calendario escolar es rígido y tenés que pedir autorización para hacer algo, el sistema es jerárquico y vertical” SEA

“El sistema es muy jerárquico y los funcionarios no tienen idea”. “Hay momentos en los que uno está agotado de tantos requerimientos de la política educativa: planillas, resúmenes de jornadas, nueva jornada ... y uno necesita gestionar otras cosas, como la convivencia por ejemplo”. SBE

El trabajo en red con otras organizaciones parece ser habitual en las escuelas de contextos adversos en donde la escuela también debe velar por otros derechos de los niños/as y adolescentes. Por ejemplo, una directora de una escuela primaria que atiende familias de un barrio vulnerable expresa: “Hay voluntarios que vienen a donar su tiempo, trabajamos en red con organizaciones públicas, con el municipio, hay más personas acompañando este sueño de que los chicos accedan a más recursos y más oportunidades (...)” PBP.

En estos contextos resulta indispensable generar redes con otras organizaciones para que la escuela pueda llevar adelante su tarea y también contribuir como co-responsable en la protección de derechos y/o mejorar la oferta de recursos y apoyos para los estudiantes y sus familias.

El trabajo en equipo y con otros se describe como una experiencia habitual intra-institucional o inter-institucional, especialmente para el caso de las escuelas de contextos vulnerables. Sin embargo, en ocasiones los directivos expresan que hay un sentido utópico en la colegialidad del trabajo porque ellos son los responsables frente a las autoridades. A esto se suma que las relaciones con las autoridades ministeriales son caracterizadas como jerárquicas y verticalistas.

Cabría pensar alternativas de trabajo para promover una comprensión que considere el liderazgo como práctica de influencia e iniciativa, y no solo como rol o responsabilidad (Spillane y Diamond, 2007). Estos aspectos resultan relevantes debido al impacto que tienen la colaboración y el trabajo en equipo en el desarrollo del liderazgo colectivo, y como camino para mejorar el desempeño en la enseñanza y los resultados de aprendizaje (Harris, 2013).

6.1.2. Mejora de la enseñanza y liderazgos de conducción intermedia

La influencia ejercida por el directivo resulta relevante para los procesos de mejora de la enseñanza (Bolívar, 2010; Leithwood, 2009; Spillane, 2019)¹⁴. Los directivos entrevistados describen que para los procesos de mejora de la enseñanza suelen apoyarse en docentes especializados en la enseñanza de áreas o disciplinas específicas. Expresan que quienes asumen este rol de orientar a sus colegas suelen tener un mayor conocimiento de las disciplinas o áreas, y una trayectoria en la que los pares o los estudiantes responden a su autoridad e influencia. Estos liderazgos en general son ejercidos por coordinadores de área en el nivel primario o, en el nivel secundario, por los jefes de área o departamento.

Los directivos de nivel primario que cuentan con estos roles se apoyan en los coordinadores (de Inglés, Ed. Física, Arte, etc.), o en los nuevos cargos de ascenso de la carrera docente (maestro especialista o coordinador de trayectorias en el caso de escuelas la Ciudad de Buenos Aires o Mendoza), que orientan a sus pares y tienen un seguimiento más cercano del trabajo del aula. Al respecto, una directora expresa: “Venimos de un modelo jerárquico y estos cargos nuevos que se crearon hacen que se distribuya más el saber y generan microliderazgos. El maestro especialista lidera proyectos, actividades o una jornada de trabajo.” PAP

Esto sucede también en escuelas de nivel secundario cuando, por ejemplo, los exámenes internacionales de las escuelas privadas bilingües exigen una fuerte articulación de la enseñanza entre docentes de diferentes años. En estos casos, los jefes de departamento también influyen sobre sus pares para orientar el trabajo articulado y en equipo. Esta función también es asumida en algunos casos por roles vinculados a los equipos de orientación, profesionales como por ej. psicopedagogos presentes en dichos equipos. Al respecto un director afirma: “los coordinadores pueden liderar como si fueran directivos, tienen que saber gestionar y saber transmitir” SAP.

En algunas escuelas secundarias también existe el cargo de Profesor Acompañante de Trayectorias en 1º, 2º y 3º año. Un rector afirma:

“(…) desde este rol se ejerce una influencia en los docentes y en los alumnos, en las escuelas privadas podemos hacer estas promociones, no solo por escalafón. Esto requiere una mirada sobre el equipo, buscar, mirar, aconsejar”. SAP

En algunas escuelas estatales los jefes de área son elegidos por sus colegas y se votan todos los años. Una rectora expresa que dichos jefes son parte de la gestión, trabajan “ad honorem” (sin cobrar) y transmiten las indicaciones a los profesores.

Se puede observar que en algunos casos los cargos intermedios se asumen sin un reconocimiento económico específico o, cuando media un reconocimiento económico, no necesariamente implica un ascenso en la carrera docente. Estos procesos de influencia en los que media la reflexión sobre las prácticas y la tarea docente en ocasiones pueden ser también percibidos por los docentes como evaluaciones de desempeño. Este puede ser un riesgo que es importante evitar.

La mejora de la enseñanza se ve postergada en algunos contextos en los que los directivos directamente asumen que no puede ser su primera ocupación:

¹⁴ Como afirma Spillane (2019): “Varios estudios, síntesis de estudios y meta-análisis indican que el liderazgo y la gestión escolar son claves para mantener la calidad de la enseñanza, liderar su mejora y alcanzar los resultados escolares deseados. Si bien no se han logrado establecer relaciones causales robustas, los conocimientos empíricos sugieren que el liderazgo y la gestión escolar inciden en la enseñanza en el aula y en los aprendizajes estudiantiles”

“La escuela viene asumiendo funciones que no son de ella. Mi escuela da de comer, hay situaciones de vida y vulneración de derechos que hace que la prioridad no sea dar clases sino el aspecto emocional y físico de mis niños” PAE.

En estos casos, cabe preguntarse si esta situación no resulta de un déficit en la distribución del liderazgo. Sumar al trabajo a organizaciones y/o actores de la comunidad podría permitir que las escuelas se centren en su meta primaria.

6.1.3. Liderazgos informales

Los directivos identifican liderazgos informales en sus equipos, docentes que influyen positivamente en sus colegas, aunque no cuentan con un cargo que indique una mayor responsabilidad que sus pares. Esta condición suele atribuirse al compromiso o a las características personales, al saber y a la experiencia alcanzada, en algunos casos incluso al entusiasmo presente al inicio de la carrera. En general estos liderazgos son promovidos por las autoridades y aprovechados para el desarrollo de procesos de trabajo en equipo o de mejora.

Los directivos expresan que suelen promover a estos docentes y asignarles nuevas responsabilidades, esto suele traducirse en nuevos roles o cargos, en las escuelas privadas. A pesar de que se ofrece el pago por este trabajo, algunos directores relatan que algunos docentes no aceptan esta responsabilidad:

“Les ofrecí la coordinación pero no aceptaron. De todos modos, tienen experiencia, años en la institución y buena llegada con los alumnos, y los profes nuevos toman sus consejos. Yo utilizo esa influencia. Está buena esa construcción informal”. SBP

Otra directora expresa: “Algunas cosas se las encomendaba a la profe de 4º y 5º pero no quería sobrecargarla, hay que equilibrar la demanda y el reconocimiento” SBP. Se puede ver que tener más responsabilidades o mayor compromiso suele ir acompañado de una carga mayor de trabajo que no todos están dispuestos a asumir. Como se puede observar los liderazgos informales son asumidos por docentes que por diferentes razones (entusiasmo, saberes, personalidad) se constituyen en apoyo o en fuente de consulta de los directivos y de sus colegas. De este modo pueden ejercer una influencia positiva en sus pares y contribuir con la mejora de la enseñanza a través de procesos de intercambio horizontal.

Los liderazgos informales podrían estar dando cuenta de las posibilidades que brinda el equipo directivo y el contexto para que otros actores sin cargos ni responsabilidades de conducción formal, puedan realizar un aporte relevante a la tarea o proyecto compartido influyendo sobre sus pares y estudiantes. Asimismo, dan cuenta de la necesidad de promover culturas escolares que favorezcan la emergencia de dichas posibilidades para todos los miembros del equipo docente, sin que ello dependa de características de personalidad o profesionales atípicas.

6.1.4. Antigüedad en el cargo y en la escuela

La baja experiencia del directivo y la baja antigüedad en la escuela parecen operar como un obstáculo en el proceso de influencia del director sobre su equipo. Los entrevistados expresan que para delegar, favorecer la participación y promover el crecimiento de cada miembro del equipo es importante el conocimiento y la confianza que se construye en el tiempo. Hay situaciones de inestabilidad de los equipos que no contribuyen con la conformación de vínculos de trabajo compartido y sinérgico.

Una rectora expresa: “Quizá hace falta un recorrido de más años para transmitir algunos mensajes que influyan sobre los profesores.” SBP. Otro directivo afirma: “Me cuesta enfrentar a los docentes con más antigüedad” PBP. Esto muestra que cuando un directivo asume su cargo tiene por delante un proceso de construcción de confianza y de influencia. La estabilidad en el cargo de conducción de una escuela parece ser una condición necesaria, aunque no suficiente, para influir sobre los docentes y, conociéndolos, promover un liderazgo colectivo. Recordemos que en las escuelas de gestión estatal la mitad de los directivos tienen menos de 5 años de antigüedad en la escuela que conducen.

6.1.5. Organización Escolar

En función de las descripciones de los directores entrevistados se puede observar una diferencia entre las escuelas que cuentan con tiempo destinado a reuniones docentes dentro del horario de trabajo, y las que no lo tienen. Las escuelas privadas de doble jornada suelen organizar tiempos y espacios de trabajo conjunto, como así también las escuelas estatales primarias de jornada completa, que cuentan con destinadas al trabajo en equipo.

En las escuelas primarias cuyos planes de estudio no cuentan con horas de reunión específicas y en las escuelas secundarias de jornada simple, se presentan muchos inconvenientes para el trabajo con otros. En estas escuelas, las jornadas de trabajo institucional definidas por las autoridades ministeriales, parecen ser la única instancia de conversación sobre la tarea de los equipos docentes. En este marco, cabe destacar que estas jornadas no son regulares y en algunas jurisdicciones se realizan, pero sin suspensión de clases, situación que no permite un adecuado trabajo en equipo.

Al respecto, los directivos expresan: “no hay tiempo ni espacio. Había 2 horas obligatorias, ahora son optativas”, “La gente trabaja mucho y no puede quedarse luego de 2 turnos” PBE. Otra directora expresa “trabajamos en contraturno o en días sábados” SAE. Una rectora expresa su preocupación: “no es posible sacar a los docentes del aula para reunirse porque los dejás a los chicos sin clases” SBP.

Respecto a los Encuentros de Mejora Institucional que se realizan en días lectivos sin asistencia de estudiantes, (EMI,) los directivos sostienen que son importantes, aunque por sí mismos no garantizan el trabajo colaborativo o reflexivo entre docentes. Un director expresa: “El espacio de mejora institucional hay que construirlo. Cuando asumí asistían 20 o 30 docentes, ahora asisten entre 70 y 80 profesores” (SAE).

También se puede considerar que algunos directivos expresan que les faltan cargos que correspondería nombrar en la escuela: “Al tener un solo vicedirector tenemos poco personal y tengo que hacerme cargo de actividades de la tarde. No nos alcanza el tiempo. No hay secretaria, solo un auxiliar de dirección (...)” (SAE).

La disponibilidad de tiempos para el encuentro entre profesionales se agrava en las escuelas de nivel secundario. Una directora afirma “muy pocos docentes concentran una alta carga horaria en la escuela, muchos son docentes “taxi”” (SAE).

Volviendo a Spillane (2019) se puede afirmar que existen barreras para el liderazgo distribuido en la organización básica cuando las escuelas no disponen del tiempo y la oportunidad para que todos los miembros de un equipo generen un intercambio habitual y sistemático sobre su tarea.

6.1.6. Clima escolar y vínculos

A partir de los relatos de los directivos se puede observar una marcada preocupación por el clima, los vínculos y la dimensión socio- emocional de la tarea. Identifican que los aspectos sociales y vinculares deben considerarse como condición previa al planteo del trabajo reflexivo sobre la tarea institucional:

“Si lo que proponés incluye la comida, y es ameno, es mucho más fácil proponer encuentros de trabajo. Traemos y compartimos. Hay que estar en lo humano y tener una preocupación genuina por el otro. Si la conversación es sólo técnica, no facilita el trabajo conjunto.”. “Un profesor me dijo: en la otra escuela hacen asado, si vos ofrecés asado, yo vengo.” (SBP)

Una directora expresa “Cuando yo llegué a esta escuela, el equipo estaba dividido en 3, nos llevó un trabajo de 5 años hacer avances en este aspecto y en la capacitación de los maestros. (...) Necesito que mi gente esté tranquila y se acerquen a decirme cualquier cosa” PAE.

Sin dudas, el trabajo de cuidado de las relaciones interpersonales y el desarrollo del sentimiento de comunidad permite que sea posible establecer acuerdos para el trabajo con otros en proyectos compartidos. Incluso, hay directivos que desarrollan estrategias especialmente destinadas a evitar conflictos con su comunidad de familias y del barrio. Sobre todo, cuando la escuela es víctima de robos y daños que realizan miembros de la comunidad más amplia del contexto en el que la escuela se inserta. Una directora relata:

“En un año nos robaron 9 veces. Empezamos a hacer valorizar los actos y a hacer aprendizaje servicio, las madres empezaron a participar más. El ticket de entrada era un alimento no perecedero para donar. Donamos elementos al puesto de salud... nunca más entraron a robar.” (PAE)

Crear condiciones para el trabajo conjunto intrainstitucional o de los actores escolares con la comunidad parece ser un primer paso para reflexionar sobre la tarea y para que sea posible pensarla como un trabajo en equipo que ponga en el centro el trabajo de enseñanza.

6.1.7. Estamentos formales de participación

Los directivos entrevistados identifican la participación de las familias con la respuesta a las convocatorias que realizan para dar cuenta de los aprendizajes de los niños y jóvenes y hacer un seguimiento de sus trayectorias, como así también con la apertura de las instituciones para mostrar las formas de trabajo a través de clases abiertas o proyectos.

Una directora de nivel primario afirma: “(...) Las docentes van a invitar a las familias a una jornada de juego. Está lindo cuando se involucran. Tienen miedo de que las familias se pasen pero hay que ser claro con la propuesta” PBP. Otra directora del mismo nivel expresa: “Tenemos un cronograma anual de invitación a las familias. Si no llegamos a las familias no podremos lograr lo que necesitamos. (...) Tienen que saber que a la escuela se puede entrar y acercarse” (PBP)

Asimismo, hay escuelas de gestión privada donde las familias participan a través de estamentos formales como una asociación de familias o a través de un sistema de representación. En la mayoría de las escuelas no existen espacios sistemáticos y formales de participación en los que las familias se reúnan para plantear procesos de mejora o colaboración con la escuela.

En los casos en que existen estamentos formales de participación y representación los directivos afirman que “aunque haya, quieren expresar sus propias demandas sin estamentos formales que propicien la participación organizada. Quieren venir y que los atiendas sin intermediarios” (SAP).

En las escuelas de gestión estatal donde funciona la cooperadora escolar, las familias tienen un rol activo en la resolución de problemas edilicios, en el acompañamiento a sus hijos en actividades de aprendizaje en la escuela, y en el apoyo a otras familias que pasan por momentos difíciles.

En una escuela en la que no funciona la cooperadora, la directora afirma: “No hay cooperadora, pero hacemos actividades especiales y todas las familias participan para juntar fondos. (...) Antes estaba muy cerrada la escuela y cuando asumimos se notó que la familia quería entrar y compartir en la escuela” (PBE).

La participación de las familias parece estar condicionada por el contexto social, la directora de una escuela hogar expresa: “esta comunidad se acerca a solicitar ayuda u orientación pero no se sienten en condiciones de pedir explicaciones, y por su nivel educativo no cuestionan el accionar de las maestras” (PAP)

Como se puede observar a partir de los relatos, los directivos reconocen la importancia de contar con el apoyo y colaboración de las familias, pero dicho apoyo parece definirse como la respuesta positiva a las invitaciones definidas desde la escuela. A su vez, el requerimiento de presencia en actividades es mayor en el nivel primario, y en el nivel secundario las convocatorias parecen reducirse a instancias de entrega de calificaciones o conversaciones sobre situaciones específicas de los estudiantes.

Con respecto a la participación de los estudiantes de nivel secundario estos procesos se canalizan a través del Centro de Estudiantes (Ley N.º 26.877), aunque este órgano no funciona en todas las escuelas. En una escuela privada el rector describe que no hay Centro de Estudiantes, pero hay representantes de curso.

Otro rector afirma: “El centro de estudiantes va cambiando con los años, antes solo organizaban la “semana del colegio”, ahora son la voz del curso que transmite diferentes situaciones, organizan actividades solidarias, ferias de ciencias, actividades recreativas, etc” (SAP)

Las actividades más comunes organizadas por los Centros de Estudiantes o por los grupos de representantes son actividades de recreación, actividades solidarias y/o de socialización.

Asimismo, la participación de los docentes se da a través de las reuniones convocadas por la dirección de las escuelas. No hay espacios de participación que no sean convocadas por la dirección de las escuelas, aunque en algunos casos existe la comunicación informal de los equipos de colegas a través de grupos de WhatsApp, y a través de dichos espacios comparten sus inquietudes cotidianas y/o gremiales.

De todos modos, los directivos identifican el valor de considerar las iniciativas que surgen de los docentes, una directora expresa: “Trato de plantear los temas y escuchar a las maestras, por ejemplo, en la maratón de lectura, voy tirando ejes y construimos juntas lo que se va a definir. Suelen aparecer cosas que no se me habían ocurrido. Y eso me gusta. Cuando lo construimos así y el grupo está a gusto, salen trabajos muy lindos.” PAP. Otro directivo describe: “el Día del Libro es una iniciativa organizada por el Departamento de Lengua, es iniciativa de los docentes”. (SAP)

En resumen, estos relatos conforman una aproximación a las prácticas escolares cotidianas y a las condiciones en las que desarrollan su tarea de liderazgo y ofrecen descripciones densas sobre los aspectos que pueden facilitar o dificultar el desarrollo del liderazgo distribuido en las escuelas de diferentes niveles, gestiones y jurisdicciones del sistema educativo argentino.

7. Discusión

A partir de la evidencia documental, cuantitativa y cualitativa presentada, se identifican factores institucionales y sistémicos, que operan para el desarrollo del liderazgo distribuido en las escuelas del sistema educativo argentino.

En el robusto entramado normativo del Consejo Federal de Educación, encontramos algunos acercamientos alrededor del liderazgo y la participación democrática entre los actores de la comunidad educativa, pero de manera poco directa y acotada. Asimismo, observamos que, cuando se aborda el liderazgo escolar hay una presencia del tema de formación a docentes, directivos y supervisores, ofrecida por el Ministerio de Educación y en articulaciones discontinuas con otras organizaciones que se enfocan en el fortalecimiento de capacidades y la reflexión de sus funciones en la escuela.

Las menciones al rol directivo, a la interrelación entre directores, docentes y supervisores fue limitada a alguna aproximación sobre una posible desjerarquización o distribución de las responsabilidades entre dichos roles. Se encuentran menciones sobre trabajo en conjunto y colaborativo, pero no hay una profundización operativa y estratégica de cómo se desarrollaría.

Los conceptos de participación y comunidad son los más mencionados. Esto constituiría un buen punto de partida para considerar las prácticas de liderazgo distribuido, pero no es posible concluir que estas últimas sean directamente promovidas desde la instancia central de definición de la política educativa.

La normativa no profundiza ni promueve el liderazgo distribuido como tal, aunque la participación de los diferentes actores de la comunidad, pero en tanto valor ciudadano, no necesariamente vinculado con el aporte a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Cabe destacar que la normativa del CFE y las normativas que definen las funciones de los roles directivos promueven altos niveles de participación y en contraposición, los directivos de escuelas estatales suelen describir al sistema educativo como verticalista y jerárquico.

Si bien no se ha identificado el concepto de liderazgo distribuido en las normas y poco en los relatos de los directivos, las prácticas dejan ver la presencia de prácticas participativas, de distribución de liderazgo, y de toma de decisiones compartidas. La complejidad de los problemas y de las interacciones parecen explicar esta necesidad de compartir miradas y decisiones, como así también de asegurar su legitimación con el equipo de pares. Existe un esfuerzo por generar condiciones para el trabajo en equipo y una fuerte preocupación por generar climas adecuados para el trabajo docente en un contexto social complejo. El reconocimiento del saber y la experiencia, como también del entusiasmo y el compromiso docente, hacen que los directivos descentralicen su liderazgo y favorezcan el trabajo en equipo por la mejora escolar y el bienestar. Aunque siguen siendo los directivos los últimos responsables por lo que sucede en la escuela.

El trabajo en equipo y con otros es reconocido como una necesidad que se sustenta en la complejidad de la tarea y en la necesidad de compartir, de pensar con otros y de legitimar las decisiones a través de la consulta. Los directivos ponen también de manifiesto la complejidad de las situaciones sociales que atraviesan las familias, los estudiantes y también los docentes como elemento determinante por lo que sus estrategias deben contemplar la generación de climas adecuados, la atención del bienestar de cada alumno y cada miembro del equipo como condición indispensable para realizar reflexiones técnicas sobre la tarea de enseñanza.

La existencia de las dinámicas antes descritas demuestra que existen fuertes limitaciones de tiempos y de espacios para el trabajo y la reflexión colectiva. También se observan limitaciones para el desarrollo del liderazgo distribuido en directivos con menor antigüedad, en directivos de nivel secundario que no cuentan con horas de reuniones dentro del horario escolar y en directivos de escuelas insertas en contextos complejos, absorbidos por problemas sociales. La mejora de la enseñanza se puede ver relegada en la agenda de estos directivos. Si bien en estas escuelas hay relatos de trabajo conjunto, este parece darse alrededor de eventos institucionales y no como un trabajo de reflexión sistemática sobre la enseñanza.

Los liderazgos informales en general son atribuidos a características personales y en muchas ocasiones a entusiasmos propios del inicio de la carrera docente. En este sentido, los directivos, en su mayoría, no parecen identificar un factor promotor de dichas actitudes en el propio estilo de gestión y liderazgo, o en el desarrollo de



prácticas institucionales que pueden ser implementadas ad hoc para promover el trabajo en equipo y el compromiso.

En las escuelas privadas, los directivos tienen la oportunidad de hacer un reconocimiento a quienes se destacan por su compromiso con el trabajo e influyen sobre sus pares. Este reconocimiento puede traducirse en un cargo de coordinación o en una responsabilidad especial que se acompaña también de una diferencia salarial. Resulta altamente significativa la diferencia entre la gestión estatal y privada para la construcción de liderazgo distribuido tanto en la normativa como en la evidencia estadística y en los testimonios de los actores

8. Conclusiones

La evidencia recolectada sugiere que las restricciones regulatorias y las carencias de recursos administrativos e institucionales contribuyen a impactar en la posibilidad de construcción de liderazgos distribuidos, en un contexto en el que la política educativa no parece promoverlo, la normativa se muestra insuficiente o ambigua y la formación específica es limitada, por lo que su ejercicio parece depender de las características personales de los directores y/o del formato organizacional de cada escuela, donde la distinción estatal-privado es determinante.

Por ejemplo, más del 50% de los directores se encuentran en el rango de 45 a 54 años, lo que sugiere una población directiva madura, con amplia experiencia en la docencia y, por lo tanto, con un alto potencial de desempeño. Sin embargo, la baja antigüedad en el cargo y la alta rotación en el sector estatal plantean desafíos en términos de las condiciones de sustentabilidad del liderazgo escolar.

La formación específica de los directores corre una suerte similar: varía según la jurisdicción y con una diferencia significativa entre sectores. Mientras que en el ámbito privado y urbano se observa una mayor proporción de directores con postítulos o postgrados, en varias provincias, la formación es muy escasa. La oferta formativa estatal y privada es heterogénea y en las universidades, salvo excepciones, no se observan actividades relacionadas al liderazgo distribuido el que poco o nada aparece en la conversación académica o pública. Esta precariedad da cuenta de los enormes desafíos a futuro, particularmente para encuadrar al liderazgo directivo como un elemento relevante en el aseguramiento de la calidad educativa.

La diferencia entre el sector privado y el estatal reaparece en el acceso al cargo. En el privado, la mayoría de los directores acceden mediante procesos descentralizados, mientras que, en el estatal, el concurso centralizado y el puntaje son los principales mecanismos. Esta diversidad en los procesos de acceso podría estar vinculada a la capacidad de adaptación y flexibilidad de los directores en sus roles, influyendo también en su estabilidad y en la construcción de equipos de trabajo.

Los pocos casos identificados de formación específica en liderazgo distribuido muestran experiencias disímiles en sus objetivos y metodologías, aunque tienen en común ser iniciativas privadas que se articulan con los gobiernos subnacionales para ofrecer experiencias formativas en las escuelas de las jurisdicciones en las que tienen lugar. En un contexto de carencia de una norma marco que regule la formación y acción directiva a nivel nacional y de equipos técnicos de las provincias que puedan asumir esta responsabilidad, iniciativas de este tipo podrían contribuir con el desarrollo de perfiles profesionales dispuestos a reconocer los aportes y la importancia de la participación de diferentes actores institucionales y del liderazgo distribuido como promotor de la mejora escolar. Sin embargo, las restricciones de escala de estas experiencias son evidentes.

Resulta llamativo que el principal escollo que encuentran los directivos respecto de su liderazgo radica en las dificultades que se presentan para el trabajo en equipo, lo cual constituye la principal tensión que atraviesa la falta de recursos, la complejidad normativa y las características sociales de los estudiantes y las familias: la carencia de tiempos, espacios y rutinas institucionales de reflexión sobre la enseñanza, la falta de espacios de participación profesional sumado a la falta de incentivos normativos, materiales y simbólicos abren desafíos altamente significativos para la mejora de la dirección escolar.

A modo de resumen, se podría inferir que la ausencia de voluntad político-educativa en la cuestión del liderazgo distribuido expresada en las carencias regulatorias, formativas y organizacionales reservan un espacio para aquellos directores que a fuerza de voluntad y una formación profesional autoadministrada intentan mejorar el día a día de su trabajo o de instituciones a las que se les permite un mayor margen de manobra para la toma de decisiones.

Finalmente, resulta relevante resaltar la importancia que supone el concepto de liderazgo como proceso de influencia para el logro de las metas educativas, que, en este caso, compromete la mejora de los aprendizajes de los estudiantes argentinos. Sin embargo, el análisis de la normativa y de las ofertas de formación, como también de las descripciones de las prácticas realizadas por los directivos escolares, corroboran que el concepto de liderazgo distribuido no está enraizado aún en políticas y prácticas, aunque hay un proceso incipiente de reconocimiento de su importancia.



AGRADECIMIENTOS

El autor desea reconocer la invaluable ayuda de Cristina Carriego, Camila Sánchez Pulido, Juanita Sánchez, Ivana Templado y a los directores escolares de todo el país que nos permitieron entender un poco mejor los logros obtenidos y las tareas pendientes en la mejora de la educación argentina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, A. (2018). PLIE: Desarrollando las capacidades de los líderes de escuela en Argentina. En *Public Education Leadership Project At Harvard University* (PEL-089). Harvard Graduate School of Education. <https://drclas.harvard.edu/news/programa-argentino-de-liderazgo-e-innovaci%C3%B3n-educativa-plie-de-fundaci%C3%B3n-varkey-se>
- Argentinos por la Educación. (2017). *Aumenta la oferta de formación docente en la Argentina*. Observatorio Argentinos por la Educación. https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/02/Informe_ArgxEdu_Aumenta_la_oferta_de_formacion_docente_en_Argentina_37nxsUf.pdf
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Bs. As. Noveduc.
- Blejmar, B. (2013). *El lado subjetivo de la gestión*. Bs. As. Aique.
- Comunidades de aprendizaje. (s. f.). Comunidades de Aprendizaje. https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/proyecto/fases_de_transformacion
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones en *Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 9, No. 2 <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bolívar, A., Muñoz, G., Weinstein, J., & Domingo, J. (2022). *Liderazgo educativo en tiempos de crisis*. Universidad de Granada.
- Carriego, C. (2010). Contribuciones de la Comunidad a la mejora escolar: investigaciones y experiencias. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 3-5.
- Diamond, J. y Spillane, J. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective en *Management in Education* Vol. 30(4) 147-154.
- Gota, E. G. I. (2018). Amistades creadoras. En *Hipatia Press eBooks*. <https://doi.org/10.17583/978-84-940052-4-4>
- Gvirtz, S., Abregú, V., Paparella, C. (2015); *Decálogo para la mejora escolar*; Bs. As. Granica.
- Gvirtz, S. (2021). *Aprender a ser Director/a*. Editorial Santillana
- Harris, A. (2013). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential* Corwin Press
- Instituto Natura. (2019). *Comunidades de Aprendizaje: Logros a cinco años*. https://naturamediaawsbucket.s3.sa-east-1.amazonaws.com/cda/logros_2019.pdf
- Jiangang Xia, Xingyuan Gao & Jianping Shen (2017). School Autonomy: A Comparison between China and the United States, *Chinese Education & Society*, 50:3, 284-305, DOI: 10.1080/10611932.2017.1331010
- Krichesky, G. J. (2017). El Desafío de Liderar Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Un estudio de casos sobre dirección escolar. *Avances en Liderazgo y Mejora de la Educación*, 33.
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación xx1*, 21(1), 135-155.
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación, Capítulo 6, 175-200. Fundación Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5428>
- López-Alfaro, P., Osorio-González, F., Gallegos-Araya, V., & Cáceres-Cadena, M. D. (2016). Liderazgo escolar y eficacia colectiva en escuelas públicas de Bogotá. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 9(18), 67-84. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.leec>
- Lusquiños, C. (2019). Prácticas de liderazgo distribuido y mejora escolar. evaluación de un ciclo de capacitación de directores. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), p. 131-151. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9298/7945>

- Lusquiños, C. (2021). Liderazgo escolar y resultados de aprendizaje en escuelas primarias. Tesis doctoral. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/700308?locale-attribute=es>
- Ministerio de Capital Humano. (2023). Informe de resultados Aprender 2023. Secretaría de Educación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/aprender_2023_final.pdf
- Murillo, F., & J. Krichesky, G. J. (2015). School Improvement: A half-century of learned lessons. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Narodowski, M; Vinacur T. & Alegre, S. (2014) Los mejores maestros. Mitos, leyendas y realidades, Prometeo Editorial
- Narodowski, M. (2018). Argentina: El estado de las políticas docentes, Washington DC & Buenos Aires: El Diálogo/Organización de Estados Iberoamericanos. <https://panorama.oei.org.ar/dev2/wp-content/uploads/2018/03/ARGENTINA-El-estado-de-las-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-docentes.pdf>
- Narodowski, M; Porres, Agustín; Campetella, Delfina y otros, Mapa Global de Liderazgo Escolar. II Working Paper, 2024.
- Pont Ferrer, B. (2017). Reformas educativas: el caso del liderazgo escolar en perspectiva comparada. <https://docta.ucm.es/entities/publication/f78cb219-342c-4887-bac1-202f1466c815>
- Postay, V., Catri, G. & Nistal, M. (2022). Directores de escuela secundaria: ¿quiénes son y qué piensan? Observatorio Argentinos por la Educación.
- Spillane, J. y Ortiz, M. (2019). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: elementos e implicancias cruciales en *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n. 1, p. 169-181, jan./abr. <http://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v13n1/1982-7199-ree-13-01-169.pdf>
- Sverdlick I. & Motos, A. (2020). Políticas y Prácticas en la Formación de Directivos Escolares en Argentina. *Tensiones Discursivas y Experienciales. Archivos Analíticos de Políticas Educativas AAPE*, 28(41)
- Sverdlick, I., Austral, R., Bloch, M., & Sánchez, M. (2022). *La complejidad de la gestión escolar: Saberes y prácticas. Los desafíos de la inclusión*. Noveduc.
- UNESCO (2023). Nota conceptual del Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5 sobre liderazgo y educación. <https://doi.org/10.54676/QAKY2294>
- Vinacur, T. y Landeo, L. (2022). *Mejora escolar: enfoques, evidencias y experiencias: aportes y reflexiones del cuarto seminario de investigación de la UEICEE*. Bs.As.: OEI
- Zacarias, I. (2021). *El uso de evidencia evaluativa en institutos de formación docente en Argentina* (Doctoral dissertation, Universitat de Barcelona).

Documentales

- Buenos Aires Decreto 2299/2011. (2011, 22 de noviembre). Reglamento General de Escuelas Públicas,. Departamento de Jefatura de Gabinete de Ministros. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/BodONdhz.html>
- INFoD. (2015). *Memoria de Gestión Instituto Nacional de Formación Docente 2007 - 2015*. https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/Memoria_INFOD_20072015.pdf
- INFoD. (2019). *Memoria del Instituto Nacional de Formación Docente 2016 -2019*. <https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2019/12/Informe-de-gestion-INFOD.pdf>
- Ministerio de Capital Humano. (2023). Informe de resultados Aprender 2023. Secretaría de Educación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/aprender_2023_final.pdf
- Resolución N°38-T (1951). Reglamento Para El Personal Directivo en Mendoza. Dirección General de Escuelas. <https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2022/02/38-T-1951-Reglamento-para-el-personal-directivo.pdf>
- Resolución N°978 (2022). Reglamento de ascensos jerárquicos para la cobertura provisoria de cargos de directivos de establecimientos educativos dependientes de las direcciones generales de educación inicial,



primaria y secundaria. Provincia de Salta.

<https://boletinoficialsalta.gob.ar/instrumento.php?cXdlcnR5dGFibGE9Unw5NzgvMjJxd2VydHk=>

Resolución 4776-MEGC- 2006 (2006). Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. , 28 de diciembre <https://boletinoficialpdf.buenosaires.gob.ar/util/imagen.php?idn=95989&idf=2>