Políticas Educativas PolEd
Asociación de Universidades GRUPO MONTEVIDEO
Revista do Programa Políticas Educativas do Núcleo Disciplinário Educação para a Integração da Associação de Universidades Grupo Montevideo

RACIONALIDAD EMPRESARIAL EN LAS ESCUELAS

Carolina Yelicich
Universidad Nacional de Córdoba (UNC-Argentina)

RESUMEN

El propósito central de este artículo es reconocer y analizar las estrategias de corte empresarial que han ido penetrando lentamente en los sistemas educativos en las últimas décadas, instaurando una racionalidad empresarial en las escuelas. El interés por esta temática se origina en las investigaciones realizadas en los últimos años y fundamentalmente en la investigación doctoral titulada "La dirección escolar en los nuevos contextos sociales. Los saberes de los directivos en la cotidianeidad de los centros escolares de nivel secundario" (FFyH, UNC). La tesis doctoral fue desarrollada en el marco de la pertenencia al Grupo de Investigación Estudios sobre Políticas Educativas (GiEPED), grupo que actualmente lleva a cabo la investigación denominada "Políticas educativas, derecho a la educación y mercantilización en Argentina. Un estudio sobre la (multi)regulación del sistema educativo y sus efectos en las instituciones y lxs sujetxs" (CIFFyH, SECyT, UNC). El artículo se compone de dos grandes apartados: las estrategias de privatización y mercantilización en las instituciones escolares; y las reflexiones acerca de los desafíos que se les presentan a los sistemas educativos en contextos neoliberales. A partir de la identificación de las diversas estrategias de privatización y mercadeo en las escuelas, se reconoce como el ethos empresarial (Mordente y Portugal, 2024) en las instituciones educativas ha adquirido múltiples formas y se despliega en numerosas ocasiones de forma silenciosa y por efecto goteo. Es tarea ineludible de las escuelas formar sujetos críticos y comprometidos, que aboguen por el sostenimiento y consolidación del derecho a la educación.

Palabras clave: mercantilización de la educación; prácticas empresariales; educación pública.

BUSINESS RATIONALITY IN SCHOOLS

ABSTRACT

The main purpose of this article is to identify and analyze the business-oriented strategies that have gradually permeated educational systems in recent decades, establishing a business-oriented approach in schools. Interest in this topic stems from research conducted in recent years, particularly the doctoral dissertation titled "School Leadership in New Social Contexts: The knowledge of administrators in the daily life of secondary schools" (FFyH, UNC). The doctoral thesis was developed within the framework of membership in the Research Group on Educational Policy Studies (GiEPED), a group that is currently conducting the research project titled "Educational policies, the right to education, and commodification in Argentina. A study on the (multi)regulation of the education system and its effects on institutions and individuals" (CIFFyH, SECyT, UNC). The article consists of two main sections: strategies of privatization and commodification in educational institutions;

and reflections on the challenges facing education systems in neoliberal contexts. Based on the identification of various privatization and commercialization strategies in schools, it is recognized that the corporate ethos (Mordente and Portugal, 2024) in educational institutions has taken on many forms and often unfolds quietly and through a trickle-down effect. It is the inescapable duty of schools to educate critical and committed individuals who advocate for the preservation and strengthening of the right to education.

Keywords: the commodification of education; business practices; public education.

RACIONALIDADE EMPRESARIAL NAS ESCOLAS

RESUMO

O objetivo principal deste artigo é identificar e analisar as estratégias de gestão empresarial que vêm se infiltrando gradualmente nos sistemas educacionais nas últimas décadas, instaurando uma lógica empresarial nas escolas. O interesse por esta temática tem origem nas pesquisas realizadas nos últimos anos e, fundamentalmente, na pesquisa de doutorado intitulada "A gestão escolar nos novos contextos sociais. Os saberes dos gestores no cotidiano das escolas de ensino médio" (FFyH, UNC). A tese de doutorado foi desenvolvida no âmbito da participação no Grupo de Pesquisa Estudos sobre Políticas Educativas (GiEPED), grupo que atualmente realiza a pesquisa intitulada "Políticas educativas, direito à educação e mercantilização na Argentina. Um estudo sobre a (multi)regulamentação do sistema educacional e seus efeitos nas instituições e nos sujeitos" (CIFFyH, SECyT, UNC). O artigo é composto por duas grandes seções: as estratégias de privatização e mercantilização nas instituições escolares; e as reflexões sobre os desafios que se apresentam aos sistemas educacionais em contextos neoliberais. A partir da identificação das diversas estratégias de privatização e comercialização nas escolas, reconhece-se que o ethos empresarial (Mordente e Portugal, 2024) nas instituições de ensino assumiu múltiplas formas e se manifesta, em muitas ocasiões, de maneira silenciosa e por efeito de gotejamento. É tarefa ineludível das escolas formar indivíduos críticos e comprometidos, que defendam a manutenção e a consolidação do direito à educação.

Palavras-chave: mercantilização da educação; práticas empresariais; educação pública.

Introducción

Progresivamente, los sistemas educativos comienzan a ser sometidos a reglas del mercado. La mercantilización de la educación implica la reducción de la educación a una mercancía. Ello se sustenta en el ocultamiento de "las redes económicas y los intereses políticos que se esconden detrás de esa posición mercantilista" (Torres Santomé, 2010, p.41)

Como afirman Ball y Youdell (2017),

> la privatización en la educación pública y de la educación pública tiene sus raíces en los diversos enfoques de "pequeño Estado - libre mercado" aplicados a los servicios públicos (lo que algunas veces se denomina el "neoliberalismo") que se han manifestado expresamente en muchos contextos nacionales desde los pasados años ochenta y que ahora se han extendido por todo el mundo (p.12).

El mercado encuentra las justificaciones necesarias para implantarse como vía única.

Para Torres Santomé (2010), los conceptos y criterios de producción empresarial ingresan a los centros educativos disfrazados de cierta asepsia, envueltos en un halo de buenas intenciones a las cuales resulta difícil no adherir. Calidad, eficacia y eficiencia se convierten en algunos de los conceptos estelares de las normativas. ¿Quién pensaría que no es necesaria una educación de calidad?, ¿Quién juzgaría como negativo una organización escolar eficiente?. Considerados en abstracto, estos conceptos se nos presentan como esperados e incluso, aspiraciones a concretar, pero afinando la mirada podemos distinguir que el mercado de trabajo informatizado, globalizado e interconectado requiere a nuevos sujetos, formados en nuevas competencias. Trabajo en equipo, tolerancia a la frustración y a la presión, capacidad de autogestión, liderazgo, cumplimiento de objetivos, creatividad y optimización de los procesos son solo algunas de las capacidades y cualidades que se esperan de los nuevos trabajadores. Y es el sistema educativo el espacio ideal para formar a este nuevo trabajador. El mercado lo sabe y por lo tanto, desarrollará todas las estrategias necesarias para que los procesos de enseñanza formal cubran sus expectativas. Calidad, eficacia y eficiencia en las escuelas, para calidad, eficacia y eficiencia en las empresas.

A continuación, daremos cuenta de algunas de las prácticas empresariales y mercantiles que han ingresado a los sistemas educativos y que se han comenzado a naturalizar en el cotidiano de los centros escolares.

Notas metodológicas

Este artículo se desprende de una investigación doctoral ya finalizada centrada en examinar la dirección escolar en el cotidiano de los centros escolares, a partir de un estudio cualitativo con enfoque etnográfico, centrado en la expresión cotidiana de la función directiva (Rockwell, 1995). Como estrategia de investigación (Afonso, 2005) se desarrolló un estudio de casos con el propósito de analizar los acontecimiento en

profundidad, y documentar el fenómeno en estudio desde la perspectiva de los actores involucrados en él (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006).

Evaluación por objetivos

La evaluación dirigida al cumplimiento de objetivos prefijados externamente y la búsqueda de calidad en los procesos educativos, ambos presentados como necesidad, destruye el componente formativo para el aprendizaje que puede comportar un proceso evaluativo.

Sin dudas, la evaluación y los resultados obtenidos se transforman en los grandes organizadores de la vida cotidiana y de las decisiones que se puedan tomar en los centros escolares. Así, la evaluación interna y externa se manifiesta como el instrumento privilegiado para ejercer el control y redireccionar las acciones en base a criterios establecidos por fuera del entorno escolar.

La evaluación ya no como proceso de revisión de lo que se está haciendo sino como instancia de control de aquello que se logró, adopta en la gestión un carácter personalista, depositando en la figura del director la responsabilidad por lo que ocurre en las escuelas. Los resultados de las instancias de evaluación son el principal insumo de la administración para justificar el financiamiento y los circuitos diferenciados, así como el reacomodamiento de los centros educativos hacia las lógicas de productividad educativa. El Operativo Nacional de Evaluación de los ´90 y el Dispositivo Nacional de Evaluación de Aprendizajes APRENDER a partir de 2016 en Argentina, muestran el carácter de la evaluación orientada a los resultados.

Con un impacto aún mayor por su fuerte difusión, los estudios internacionales PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) y CIVID ED de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) y los estudios PISA (Programme for International Student Assessment), PISA para Centros Educativos (PISA for Schools), TALIS (Teaching and Learning International Survey), PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), y PISA+ realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) evalúan a los sistemas educativos, indican fallos, y son utilizados como justificantes para la distribución del presupuesto educativo. Asimismo, en numerosas ocasiones y ante resultados adversos, se convierten en el argumento perfecto para menoscabar a la educación pública en pos de ensalzar a las instituciones privadas. Los instrumentos de evaluación, los procedimientos de recolección de la

información, los mecanismos de análisis de los datos y los intereses fundamentales de estos estudios internacionales y sus promotores, se enmascaran en el afán de instalar al resultado como la única variable de peso.

A estos procesos de evaluación externa a los que son sometidos los centros educativos, se le suma la autoevaluación como mecanismo de escrutinio de todo lo acontecido en cada institución. Las escuelas se ven en la encrucijada de trabajar en pos de mejorar el aprendizaje de los estudiantes o centrar su atención en desarrollar múltiples estrategias para salir airosos de las numerosas evaluaciones que deben atravesar. Las escuelas se ven compelidas a adoptar numerosas medidas para obtener los mejores puntajes posibles en las pruebas internas y externas, mejorar su posición relativa en relación al resto de los centros, recibir mayor cantidad de alumnos e incluso poder seleccionarlos y de esta manera, obtener mayores beneficios tanto económicos como de prestigio. Se alientan así instancias de competencia y comparación entre las instituciones educativas.

No es de extrañar en esta lógica, que los procesos evaluativos y los grandes rankings que se elaboran en consecuencia, pertenezcan a organizaciones económicas, como es el caso de la OCDE mediante PISA mencionado anteriormente, o el Reporte de Capital Humano elaborado por el Foro Económico Mundial (WEF, por sus siglas en inglés), los cuales se traducen en grandes rankings con impacto global.

Monitoreo para el control

La inspección como forma tradicional y privilegiada de control directo sobre las instituciones educativas adopta una omnipresencia gracias a las herramientas que brindan las tecnologías de información y comunicación. El control que ejercen los supervisores, autoridad pública con la potestad de intervenir, asesorar, evaluar y garantizar el cumplimiento de la normativa vigente, se conjuga con el monitoreo ejercido por los coordinadores y técnicos de los numerosos planes, programas y proyectos que conviven en el cotidiano escolar.

Mediante programas informáticos específicos -generalmente plataformas virtuales o software desarrollados ad hoc- se efectúa el seguimiento de las actividades de los centros educativos, la presentación de informes periódicos y en general, la vigilancia de las numerosas acciones de las instituciones educativas. En palabras de Lima (2011) se produce un "taylorismo on line" (p.11) para el control. Se da lugar así a

> una vigilancia sistemática, bajo categorías tipificadas a priori y que modelan la representación de las realidades escolares, controlan los tiempos y los espacios, generalizan metodologías y procesos de trabajo, favorecen la estandarización y permiten la medición detallada y la comparación automática (Lima, 2011, p.16).

Se genera una obsesión por el número, monitorización constante en términos numéricos que se transforma en la mejor forma de control por parte de los gobiernos (Ball, 2015). Se multiplican los informes, las auditorías, las evaluaciones (Barroso, 2011) requeridas de forma permanente y la autonomía de los centros educativos que se supone relativa, se convierte en mando a distancia.

Del mismo modo, las escuelas se ven obligadas a la búsqueda y sostenimiento de programas que puedan brindarle un rédito a la institución y se conviertan en otro logro de su gestión, objetivable y cuantificable. Se celebra así, el ímpetu emprendedor de los directivos. Asimismo, el presupuesto público destinado a la institución debe justificarse en buenos resultados escolares, y la institución debe dar cuenta de ello demostrando que la inversión tuvo frutos. Las instituciones crean verdaderas vidrieras para hacer visibles sus óptimos logros, tales como jornadas de puertas abiertas para padres de futuros estudiantes, páginas web, cuentas en redes sociales, etc.

Así, la rendición de cuentas como verdadera cultura, implica además someter todo lo actuado en los centros educativos al escrutinio del entorno inmediato y de la sociedad en conjunto, en clave de eficiencia y eficacia.

Estímulos por productividad

Mejorar el rendimiento de los alumnos, alcanzar resultados que mejoren los índices y las estadísticas, destacar en la ejecución de proyectos focalizados y obtener excelentes puntajes en pruebas externas estándares, son sólo algunos de los ejemplos de la lógica de producción mercantil en los sistemas educativos. Estos mecanismos alientan la competencia entre las escuelas, generan individualismo, profundizan las diferencias entre los circuitos de formación, reorientan el proceso de aprendizaje en función de la evaluación y perjudican seriamente a las instituciones educativas que atienden a poblaciones más desfavorecidas. La actitud emprendedora, las iniciativas centradas en la innovación, la búsqueda de financiamiento alternativo y la eficacia como fin último en la gestión de los recursos, se presentan como rasgos destacables en una buena gestión escolar. De esta forma, la toma de

decisiones en los centros educativos fluctúa en arreglo a los posibles beneficios, en especial económicos, que se puedan obtener (Torres Santomé, 2010).

Los procesos de descentralización que se han desarrollado en las últimas décadas en los sistemas educativos, transfiriendo responsabilidades desde la administración central hacia las unidades inferiores y particularmente hacia los centros educativos bajo el justificativo de la necesidad de dotarlos de autonomía, ha adquirido importante expresión en movimientos como la gestión centrada en la escuela.

La *school-based management*, es un efecto de la regulación post-burocrática (Barroso, 2009): se entiende que las instituciones educativas son capaces de autogestionarse, considerando que la autonomía relativa (Lima, 2011) de la que disponen les posibilita generar sus propios proyectos de gestión y son lo suficientemente competentes como para construir su proyecto pedagógico de forma independiente. Asimismo, tienen capacidad operativa para gestionar sus recursos de acuerdo a los lineamientos establecidos por la administración central, a la cual deben rendir cuentas (Barroso, 1996). El foco de la autonomía es entonces la gestión de los recursos, la organización escolar y los asuntos pedagógicos. Se pretende así racionalizar la gestión para desburocratizar a la escuela y que sea más flexible antes las demandas.

En el mismo sentido, este movimiento implica

> descentralización y desburocratización de los procesos de control; el reparto de decisiones dentro de la escuela; aumento de la influencia de los padres en el proceso de toma de decisiones de la escuela (Barroso, 1996, p. 3)

Sin embargo, estos mecanismos enmarcados en la *soft governance* (Barroso, 2010), mediante una pretendida optimización de la gestión y la asignación de mayores cuotas de autonomía a las escuelas, encubren los lineamientos y las directrices mediante las cuales el Estado reconvertido en evaluador, regula el accionar. Así, en un contexto de pseudo autonomía las escuelas son lanzadas a desenvolverse con los recursos que dispongan, para responder a la administración de forma eficiente con resultados de calidad. Aquí, la regulación por los resultados despliega todo su potencial.

Liderazgo eficaz

El liderazgo escolar se ha convertido en la estrategia estrella y en la principal recomendación para asegurar la mejora escolar. La conjunción de mayor autonomía escolar y un liderazgo compartido se plantean como la clave para mejores resultados educativos y escolares. Como plantea Barroso (2005a),

> el refuerzo de la autonomía como forma de empowerment externo de las unidades escolares, debe traducirse, necesariamente, en «empowerment» interno de los propios miembros de las escuelas. Esto significa un cambio en los papeles y funciones de los directores de las escuelas, en sus modos de gestión y estilos de liderazgo (p. 435).

Son numerosos los estudios e investigaciones desarrollados sobre liderazgo escolar, y puntualmente, su relación con la mejora de la calidad educativa, la eficiencia en los procesos educativos y la introducción de transformaciones para la optimización (Bolívar, 2013; Delgado, 2004; Garbanzo Vargas y Orozco Delgado, 2010; Gorrochotegui-Martell, 2011; Navareño Pinadero, 2012; Navarro Rodríguez y Barraza Macías, 2013).

Asprella (2015) entiende que

> la presencia del líder se hace fuertemente necesaria cuando es imprescindible transformar, producir el cambio, cuando el sistema ya no sirve y las organizaciones no funcionan como se espera de ellas. […] Las acciones propias del liderazgo: promover y proteger los valores, crear y estimular una cultura, promover una misión compartida, servir de ejemplo, conceder importancia a los símbolos para comunicar valores (p.120).

Para John Taylor (2011), el director como líder debe preocuparse por la equidad y la inclusión, depositar altas expectativas en los posibles logros de los alumnos en base a estándares consensuados, sirviendo como referente "auténtico, claro, capaz de hacer foco, generar la participación, reconocer el buen desempeño y no evadir responsabilidades" (p.21). Para Santamaría Conde (2015) "sería conveniente que la dirección de un centro (que es un punto de gestión) fuese ejercida por una persona con liderazgo" (p.140).

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

Los grandes organismos internacionales presentan al liderazgo como la llave del éxito educativo. Así lo aseguran organizaciones como la OCDE , la cual desde 2006 a 2008 ha realizado estudios sobre el liderazgo escolar en todo el mundo. En el proyecto denominado "Mejorar el liderazgo escolar" identificó cuatro áreas de acción que se entienden, pueden ayudar a la práctica del liderazgo escolar para mejorar los resultados escolares. Estas áreas de acción destacan la necesidad de:

> • (Re)definir las responsabilidades del liderazgo escolar, concentrándose en funciones que pueden mejorar los resultados escolares.
> • Distribuir el liderazgo escolar, comprometiendo y reconociendo una participación más amplia en los equipos de liderazgo.
> • Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz a lo largo de diferentes etapas de la práctica.
> • Hacer del liderazgo escolar una profesión más atractiva al asegurar salarios y perspectivas de carrera apropiados. (OCDE, 2009, p. 7)

Por su parte, el trabajo estudio "Bases del liderazgo en educación" desarrollado por Rojas y Gaspar (2006) y publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) -texto un tanto polémico que amerita un análisis pormenorizado en sí mismo- asimila la idea de liderazgo a un arte de conducción de otros hacia al futuro, el líder es quien construye climas escolares efectivos y estados de ánimo de motivación, laboriosidad y ambición por la calidad.

Del mismo modo, organizaciones como la Varkey Foundation, conocida mundialmente por brindar el Global Teacher Prize a los considerados mejores docentes del mundo, penetra fuertemente en los sistemas educativos transmitiendo ideas empresariales al ámbito escolar. Esta es una organización sin fines de lucro, pese a que su fundador, el hindú Sunny Varkey, figura dentro de los mil hombres más ricos del mundo. Su lema se centra en postular la transformación de la educación a través del liderazgo. Se desarrolla como uno de los pilares fundamentales de sus actividades en los sistemas educativos de los países en donde establece sedes del Programa de Liderazgo e Innovación Educativa. En el año 2016 se llevó adelante la primera cohorte de formación para docentes y directores escolares en Argentina, particularmente en las provincias de Salta, Corrientes y Mendoza.

Cuadro Nº 1 . Prácticas eficaces de liderazgo

Prácticas de liderazgo	Significado de la dimensión
Establecimiento de metas y expectativas	Incluye establecer metas importantes y medibles del aprendizaje, comunicarlas de manera clara a las partes, involucrar al personal en el proceso, de manera que se consiga claridad y consenso acerca de las metas.
Obtención y asignación de recursos de manera estratégica	Situar como meta prioritaria los recursos: personas, medios y tiempo. Claridad acerca de los recursos que no se están obteniendo, enfoque coherente y conjunto del mejoramiento escolar, capacidades críticas para obtener recursos.
Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo	Implicación directa en el apoyo y evaluación de la enseñanza, mediante las visitas regulares a las aulas, y proporcionar formativos y sumativos *feedback* a los profesores. Poner el foco en la calidad de la enseñanza, en particular en el aprendizaje. Coherencia y alineación entre clases, cursos y diferentes escuelas.
Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado	Liderazgo que no sólo promueve sino que participa directamente con el profesorado en el desarrollo profesional formal e informal. Mayor *expertise* en liderazgo implica mayor influencia
Asegurar un entorno ordenado y de apoyo	Proteger el tiempo para la enseñanza y el aprendizaje, al reducir presionas externas e interrupciones, con un entorno ordenado dentro y fuera del aula. Relaciones de confianza y normas que apoyan el compromiso

Fuente: Bolívar-Botía (2010)

En el mismo sentido que Bolívar-Botía (2010) expresa en este cuadro las estrategias centrales para un liderazgo eficaz, Michel Fullan (2014) determina en su libro The Principal tres llaves para maximizar el impacto del liderazgo en la dirección escolar. Plantea así que el liderazgo instruccional no es la solución a los numerosos problemas de la dirección escolar, sino que al liderar el aprendizaje, ser un jugador del distrito y del sistema, y convertirse en un

agente de cambio, se alcanzará un dinámico ambiente de aprendizaje, se creará una cultura colectiva de la eficacia, optimizando la profesión docente y el aprendizaje de los estudiantes.

Gómez Dacal (2013) en la misma línea de sentido, explicita los tipos de liderazgos que pueden ser llevados a cabo por los mánager en las organizaciones escolares. En este sentido desarrolla las particularidades del liderazgo instruccional o instructivo también denominado educativo o pedagógico, liderazgo transformacional y liderazgo transaccional, y las ventajas y desventajas de cada estilo. Numerosa literatura retoma estos conceptos para indicar los modos de ejercer la tarea del líder (Barroso, 2005a):

> en las últimas décadas han ido "desfilando" distintos "modelos" de liderazgo que, al igual que las modas, pronto han sido sustituidos por los siguientes. Por desgracia, en el ámbito empresarial, del que en más ocasiones de lo debido depende el educativo, el liderazgo se ha convertido en una industria que genera sus propios productos por parte de reconocidos gurús. Así, han ido apareciendo en la literatura distintas denominaciones (carismático, visionario, contingente o situacional, moral o ético, participativo o democrático, instructivo o pedagógico, transaccional, transformacional…) De todas ellas, la principal conceptualización teórica y práctica ha sido el liderazgo instruccional, educativo o pedagógico, en la medida en que sitúa la acción del líder en las condiciones organizativas y profesionales que mejoren las prácticas docentes del profesorado y, de este modo, los logros académicos del alumnado. (Bolívar -Botía, 2010, p.82)

Zalazar (2006) plantea que el liderazgo instructivo se centra en que el director desarrolle acciones de fomento, apoyo y supervisión a los docentes, transmitiendo prácticas eficaces para la mejora de la enseñanza. En el liderazgo transaccional o institucional la dirección del grupo se centra en el cumplimiento de metas y objetivos en base a la instalación de un sistema de premios y castigos. En el liderazgo transformacional por su parte, se hace referencia a la necesidad de que el director se convierta en un potenciador de los miembros de la organización en orden a influir en la recreación de la cultura organizacional y plantear una visión que dé sentido a las acciones de todo el centro educativo. Beltrán Llavador (1998) haciendo referencia a esta misma distinción, entiende que el liderazgo transaccional se orienta a las tareas en donde líder y acuerdan un intercambio: quien lidera garantiza condiciones de trabajo y satisfacción de necesidades y los liderados trabajan para el logro de metas prefijadas. Por el contrario, el liderazgo transformacional se focaliza en las personas y en la capacidad del líder para comunicar su visión de futuro, de una realidad modificada.

Otros autores como Bolívar (2009) abogan por una liderazgo distribuido -también conocido como persuasivo o sostenido- entre todos los miembros de la organización que

permita un trabajo colectivo hacia la mejora. Allí, adquieren especial protagonismo los líderes intermedios como transmisores de la visión del líder.

Resulta necesario destacar que en estas deliberaciones sobre qué liderazgo es más conveniente, la asociación director escolar-líder se da por sentada y no es objeto de discusión. Como afirman (Murillo Torrecilla y Gómez Martín, 2006),

> la investigación y la experiencia han confirmado la idea de que un buen director escolar no es un gestor; es fundamentalmente un líder. Un líder capaz de implicar y comprometer a la comunidad educativa en la consecución de un objetivo; más preocupado por las personas que por los papeles; más un soñador que un burócrata… Ideas tales como la del liderazgo persuasivo, sostenido o distribuido, por poner unos ejemplos, nos abren la puerta a un directivo diferente, capaz de compartir responsabilidades y tareas, y donde su principal trabajo se centra en favorecer una cultura de implicación de la comunidad. (p.98)

En esta idea de una líder soñado, Barroso (2011) proporciona una interesante comparación metafórica entre la figura del unicornio y el director. Así, el director ideal es esa figura mitológica asociada a la fuerza y la pureza, figura inalcanzable, una aspiración que nunca llega a concretarse, pero no por ello se abandona como supuesto.

Ante esto, Vázquez Recio (2013) realiza una necesaria advertencia al plantear que

> hoy por hoy resulta impensable abordar el tema de la dirección sin que sea contemplado el liderazgo; es más, puede decirse que para concretar y delimitar el campo de acción de aquella, antes hay que pasar por éste. Muestra de ello son, por ejemplo, los informes de la OCDE, el Informe TALIS […] . Tal es el grado de relación entre ambos, que llegan a emplearse como sinónimos; las lindes entre ambos no parecen tan claras, constituyendo su diferenciación uno de los problemas más difíciles de resolver […] Pese a todo, dirección y liderazgo son dos universos conceptuales y prácticos diferentes (p.85).

Coaching, mentoring e inteligencia emocional

El líder eficaz no es solo aquel que conduce su institución hacia la mejora, sino es aquel que logra ser un guía de su comunidad. Las estrategias de *coaching* para la dirección escolar se han extendido con fuerza en los últimos años.

El *cognitive coaching* entendido como un cambio de los modelos mentales sobre uno mismo; el *instructional coaching* asociado a las buenas prácticas; el *blended coaching* centrado en el crecimiento personal y profesional, son derivaciones de la idea del *coaching*

que implica dos vertientes: cambio personal orientado por un *coach*, y competencias de conducción de un sujeto ante un equipo de trabajo con el objeto de dirigir su desarrollo (Altopiedi y Burgos García, 2020).

Los supuestos beneficios del *coaching* aplicado a los directores escolares, son muchos y muy amplios, considerando que ayudan a

> mejorar el desempeño y la productividad; 2) desarrollar al personal; 3) mejorar el aprendizaje;) mejorar las relaciones; 5) mejorar la calidad de vida; 6) mejorar el uso de las habilidades y los recursos del personal; 7) ofrecer respuestas más rápidas y eficaces; 8) mejorar la flexibilidad y la adaptabilidad al cambio; 9) lograr un personal más motivado y creativo, y 10) cambiar la cultura organizativa. (Altopiedi y Burgos García, 2020, pp.187-188)

Estas estrategias logran depositar la responsabilidad del cambio y de la resolución de conflictos en cada individuo, sembrando la idea de que una actitud positiva y proactiva es la solución a todas las problemáticas. Con ellos, se enmascaran los procesos estructurales que constriñen a los centros educativos y se deshilachan los lazos colectivos de lucha y busca de resoluciones grupales.

Se trata entonces de incorporar estrategias de *coaching* e inteligencia emocional en la formación de los directores, a la espera de que ellos se transformen en *coaches* de su comunidad escolar, alcancen el dominio de sí mismo para encauzar a otros en la búsqueda del éxito escolar.

Competencias

La formación en competencias es una de las grandes apuestas de las reformas educativas, con miras a la mejora de la educación. La defensa de las competencias como clave del éxito han calado fuertemente en el discurso educativo, al punto de ser incorporadas en las normativas y regulaciones como un elemento central en la formación de los sujetos.

El Marco de Cualificaciones Europeas para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida define a la competencia como “la capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y/o metodológicas, en el trabajo o en el estudio y en el desarrollo de situaciones profesionales y personales” (Comisión Europea, 2009, p. 11). La definición de competencias para varios autores, implica la necesidad de diferenciarlas de las funciones y de las tareas o actividades. El desempeño de un puesto (función) se ajusta a un

perfil e implica ciertas obligaciones que se cumplimentan llevando a cabo ciertos cometidos (tareas). Las competencias así se corresponden con los conocimientos, habilidades, valores y experiencia necesarios para que un individuo efectúe una tarea o ejerza una función (Osorno Gil, 2018). Como define Pozner (2000),

> ser competente implica poder realizar una actividad profesional, resolver problemas o desarrollar proyectos en tiempo oportuno movilizando integralmente un saber realizar, conjuntamente con los saberes conceptuales pertinentes y con capacidades diversas de acción y de relación, con el fin de obtener resultados de calidad. Implica conocer lo que se realiza, tener conciencia de sus consecuencias y capacidad de evaluar la acción. Supone capacidad para aprender, innovar y generar nuevos conocimientos. Otra característica de las competencias es su capacidad de transferibilidad hacia otras situaciones o procesos de acción. No es un saber válido exclusivamente en tareas específicas o rutinarias. La fortaleza de la formación basada en competencias reside en la posibilidad de ampliación de los saberes más allá de la simple ejecución de tareas delimitadas. En este sentido, ser competente supone la capacidad de ver, analizar e intervenir en un mundo complejo en el que se interrelacionan aspectos estrictamente técnicos con aspectos culturales, sociales, éticos, políticos y tecnológicos (p. 24).

Como en el caso de las buenas prácticas las competencias se presentan como modelo de lo correcto, aquello que se debe lograr, una expertise que se debe obtener, aunque no se explicite de qué manera es posible adquirir ese saber y si efectivamente se encuentra al alcance de todos. Nuevamente, mediante la definición de competencias necesarias para el ejercicio profesional, los lineamientos que deben seguir las instituciones educativas en su tarea cotidiana son prefijados y establecidos externamente.

El siguiente cuadro resume las competencias que se esperan adquieran los directores escolares y los comportamientos que implican cada una de ellas. Sin duda, adquisición de competencias implica comportamiento deseado y esperado.

Cuadro Nº2: Competencias directivas y Comportamientos

Competencia	Comportamientos
Planificación	Priorizar las tareas Trabajar de forma organizada Organizar el tiempo eficazmente Diseñar planes detallados Planificar los plazos detalladamente

Toma de decisiones	Preparado para tomar decisiones difíciles Rapidez a la hora de actuar Afrontar los problemas con rapidez No titubear tras la decisión Buena toma de decisiones bajo presión
Comunicación	Dominar el lenguaje Ser más asertivo y enérgico Eficacia vendiendo ideas Expresarse con claridad y concisión Hacer presentaciones con gran eficacia
Resistencia al estrés	Estar relajado Afrontar situaciones difíciles con calma Manejar la crítica con eficacia Confrontar los contratiempos Tener un gran autocontrol
Relaciones Interpersonales	Ser extravertido Ser entusiasta Conocer rápidamente a las personas Relacionarse bien con los demás Tener una amplia gama de contactos
Espíritu emprendedor	Establecer metas altas en la organización Mantenerse al corriente de lo que hace la competencia Utilizar adecuadamente los recursos Vigilar los costes Estar al día
Liderazgo	Tener confianza en sí mismo Inspirar confianza Tener cierto carisma Gusto por estar al frente Ser dinámico

Fuente: Poblete Ruiz y García Ollala (2003) en Vázquez Recio (2013)

Eficacia, rapidez, accionar bajo presión, asertividad, autocontrol y calma ante los problemas y las situaciones difíciles, en fin, un súper director capaz de hacer todo y más, con solo proponérselo.

Álvarez (2010) distingue tres particularidades que definen a las competencias profesionales:

> - Dominio cognitivo: son los conocimientos conceptuales instrumentales que la persona ha ido adquiriendo sobre el objeto de su trabajo
> - Dominio procedimental: el conjunto de habilidades y destrezas imprescindibles para hacer bien un trabajo
> - Dominio afectivo: valores, principios, creencias o intereses que justifican un tipo de acción u otro y que motivan al individuo para manifestar un comportamiento constructivo en su trabajo. (Álvarez, 2010, p.10)

Resulta llamativo destacar que los abordajes acerca de las competencias profesionales, y en particular, las competencias entendidas como ineludibles para la dirección escolar, incluyen como componentes necesarios la cuestión actitudinal, afectiva y en relación a los valores. Así -como sucede también con la idea del liderazgo en la dirección escolar-, se espera que los directores ostenten capacidades profesionales innatas asociadas a su actitud, y se deposita en su personalidad la facultad de generar una disposición adecuada a su función. Las competencias entonces implican cualidades específicas para la dirección escolar.

> En este sentido, podemos encontrar una relación de cualidades que han de poseer los directores y las directoras si realmente desean ser eficaces y conseguir que sus escuelas sean consideradas, asimismo, como escuelas eficaces y de calidad. Dichas cualidades dibujan un perfil para la dirección que podríamos calificar de "todopoderoso", "omnipotente", o de un "héroe/heroína". Así, la paciencia, la fortaleza, el orden, la serenidad, la seguridad y la estabilidad emocional […] deben ser cualidades que toda persona que asuma la dirección debe poseer. (Vázquez Recio, 2013, p. 73)

Resulta clave reconocer que las competencias son presentadas como optimizadoras del trabajo de los directores, garantes del éxito escolar, enmascarando su origen en la gestión empresarial, y el traslado de lógicas gerenciales y de mercado que implica su incorporación al ámbito educativo.

La cultura del emprendedurismo

En una economía de mercado, la iniciativa para generar una empresa o un negocio, convertirse en una usina de proyectos, atraer capital y desarrollar producciones novedosas, es un valor agregado y una cualidad destacable.

Se espera que las instituciones educativas adopten una actitud emprendedora, que le permita trabajar en y sobre la innovación para la mejora, adoptando a la transformación como

camino y como fin último. Se espera una escuela que desarrolle mecanismos para atraer presupuesto; que gracias a una actitud proactiva se conduzca a la comunidad educativa hacia procesos de calidad; y que por tanto, se generen de forma permanente proyectos exitosos que redunden en buenos resultados escolares. Se espera por tanto, que el director vea a la institución como su propia empresa, a la que debe conducir hacia el éxito.

Reflexiones finales

El ethos empresarial (Mordente y Portugal, 2024) en las escuelas ha adquirido múltiples formas y se despliega en numerosas ocasiones de forma silenciosa y por efecto goteo.

La publicidad, la contratación de servicios, el redireccionamiento de los proyectos en busca de entes financiadores, son algunas de las prácticas empresariales que comienzan a naturalizarse en las escuelas. Los acuerdos con empresas para el patrocinio y sponsoreo, y la intervención de fundaciones, organizaciones son una realidad en las escuelas. Manifestándose como entidades preocupadas por mejorar la educación, los múltiples *think thanks* que han tomado a la educación como su foco de atención despliegan una filantropía empresarial (Bocchio, Maturo y Lanfri, 2022) que los convierte en verdaderas usinas de lineamientos para incrementar el rendimiento de los centros educativos en clave de eficiencia, así como en puentes para introducir el mundo empresarial a la vida escolar.

Como claramente plantea Barroso (2005b),

> se asiste por eso al intento de crear mercados (o cuasimercados) educativos transformando la idea de "servicio público" en "servicios para los clientes', donde el 'bien común educativo' para todos es sustituido por "bienes" diversos y de acceso desigual. Bajo la apariencia de un mercado único, operan diferentes submercados donde los "consumidores" de educación y formación, socialmente diferenciadas, se les ofrecen productos de naturaleza y calidad desigual. Para estimular la creación de estos mercados, la financiación de la educación (incluso si es a expensas del erario público) se dirige a las familias por el "vouchers", o su equivalente, y se procede a una privatización parcial o total de la propiedad o la gestión de las escuelas (Barroso, 2005b, p. 742)

En fin, mediante estos mecanismos las instituciones educativas comienzan a desarrollar lenta pero sostenidamente, acciones que implica la "fidelización" de clientela. La escuela asimilada a un servicio que se consume redimensiona el cotidiano escolar e instala una nueva y pavorosa cosmovisión: la educación como otro producto que puede comprarse.

Por tanto, brindar a los sujetos las herramientas necesarias para la vida en sociedad y para su desenvolvimiento en el ámbito laboral no debe nunca implicar someterlo a las reglas del mercado. Por que tal como plantea Antelo (2005), allí donde hay ajuste a la demanda estamos hablando de una no educación. Es tarea ineludible de la escuela trabajar en pos de la formación de sujetos críticos, conectados con las problemáticas de su tiempo, que dispongan de herramientas para decidir y actuar desde el respeto y la empatía por el otro, en pos de sostener, consolidar y garantizar el derecho a la educación.

Referencias

Afonso, N. (2005). Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico. Edições Asa.

Altopiedi, M. y Burgos García, A. (2020). El papel del «coach» en la formación de directivos: análisis de un programa específico. Educar 2020, 56/1, 183-199.

Álvarez Fernández, M. (2010). Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar. Wolters Kluwer

Asprella, G. (2015). Modelos de gestión en directivos de instituciones educativas de nivel secundario [Tesis de Doctorado, Universidad de Sevilla].

Ball, S. (2015). Prólogo. La educación y la tiranía de los números. En H. Monarca (Coord.), Evaluaciones externas (pp. 13-16). Miño y Dávila Editores.

Barroso, J. (2011). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. En A. Neto-Mendes, J. A. Costa y A. Ventura (Eds.). A emergencia do diretor da escola: questões políticas e organizacionais, (pp. 11-22). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Barroso, J. (2010). Conhecimento, actores e políticas. Sísifo, (12), 37-50.

Barroso, J. (2009). Apresentação. Educaçao & Sociedade, 30(109), 951-958.

Barroso, J. (2005a). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. Revista Española de Pedagogía, 63(232), 423-442.

Barroso, J. (2005b). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educação & Sociedade, 26(92), 725-751.

Barroso, J. (1996). Autonomia e gestão das escolas. Ministério da Educação.

Bocchio, M. C., Maturo, Y. D., & Lanfri, N. Z. (2022). Filantropía empresarial, Estado y formación de directivos de escuelas secundarias en Argentina. Estudio de caso sobre la Fundación Córdoba Mejora. Revista Educación, Política y Sociedad, 7(2), 201-223.

Bolívar Botía, A. (1-3 de Julio de 2013). La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores, Universidad de Deusto, Donosti, España.

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Psicoperspectivas, 9(2), 9–33.

Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación, 49(1), 1–15.

Comisión Europea. (2009). El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF). Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Delgado, M. (2004). El liderazgo compartido: Una clave para la mejora de los centros educativos. Participación Educativa.

Fernández Díaz, J., Álvarez Fernández, M., y Herrero Toranzo, E. (2002). La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. Editorial Síntesis.

Fullan, M. (2014). La dirección escolar: Tres claves para maximizar su impacto. Morata.

Garbanzo Vargas, M. L., y Orozco Delgado, G. M. (2010). Liderazgo para una gestión educativa de calidad. Revista Educación, 34(1), 57-82.

Gómez Dacal, G. (2013). Claves para la excelencia educativa. Madrid: Wolters Kluwer.

Gorrochotegui-Martell, A. (2011). Un modelo de “coaching” en directivos escolares. Revista Educación y Educadores, 14(2), 369-387.Gvirtz, S. (2011). Mejorar la escuela. En S. Gvirtz, y M. E. de Podestá. (Comp.), Mejorar la gestión directiva en la escuela (pp. 91-112). Ediciones Granica.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.

Lima, L. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos profesores. Teoria e Pratica, 38(21), 1-18.

Mordente, G. V., & Portugal, F. T. (2024). Neoliberalismo escolar: Subjetivações submissas da educação brasileira. Olhar De Professor, 27, 1–25.

Murillo Torrecilla, F. y Gómez Martín, J. (2006) Pasado, presente y futuro de la dirección escolar en España: entre la profesionalización y la democratización. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4), 85-98.

Navareño Pinadero, F. (2012). Claves para una dirección escolar efectiva. Wolters Kluwer.

Navarro Rodríguez, C., y Barraza Macías, A. (2013). Competencias directivas y gestión escolar. Universidad Pedagógica de Durango.

OCDE (2009). Informe TALIS. La creación de entornos e caces de enseñanza y aprendizaje – Síntesis de los primeros resultados. OCDE.

Osorno Gil, Raquel (2018) Los equipos directivos de los centros educativos públicos: composición, funciones y competencias. Un instrumento de evaluación de su desempeño competencial. [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid].

Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela. La escuela cotidiana. En E. Rockwell (Coord.), La escuela cotidiana (pp. 13-57). Fondo de Cultura Económica.

Rojas, A. y Gaspar, F. (2006). Bases del liderazgo en educación. OREALC/UNESCO.

Santamaría Conde, R. M. (2015). Organización y dirección de centros educativos. Universidad de Burgos.

Taylor, J. (2011). Liderazgo en la escuela: el desafío de mantener el fuego sagrado. En S. Gvirtz, & M. E. de Podestá. (Comp.), Mejorar la gestión directiva en la escuela (pp. 91-112). Ediciones Granica.

Torres Santomé, J. (2010). La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar. Morata.

Vázquez Recio, R. (2013). La dirección de Centros: Gestión, ética y política. Ediciones Morata.

Zalazar, D. (2006). La gestión escolar: Un proceso de construcción permanente. Editorial Noveduc.

Submetido em abril de 2026
Aprovado em abril de 2026

Informações autorais

Carolina Yelicich
Universidad Nacional de Córdoba (UNC-Argentina)
Profesora investigadora del Grupo de Investigación en Estudios de Políticas Educativas GIEPED
Link ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1358-3407
E-mail: carolina.yelicich@unc.edu.ar