Miguel Sedoff

Cómo conducir escuelas en contextos de conflicto

Las cinco condiciones de la gobernabilidad escolar





FundaciónSantillana

Miguel Sedoff

Cómo conducir escuelas en contextos de conflicto

Las cinco condiciones de la gobernabilidad escolar

FundaciónSantillana

Sedoff, Miguel
Cómo conducir escuelas en contextos de conflicto : las cinco condiciones de la gobernabilidad escolar / Miguel Sedoff. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Santillana, 2026.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-46-8031-4

1. Educación. 2. Gestión Educacional. 3. Mediación. I. Título.
CDD 370

ISBN: 978-950-46-8031-4

@ 2026 Miguel Sedoff
© 2026, Fundación Santillana

Cecilia Grierson 222, Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
República Argentina.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.
Versión digital: octubre de 2026.
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Miguel Sedoff

Cómo conducir escuelas en contextos de conflicto

Las cinco condiciones de la gobernabilidad escolar

Fundación**Santillana**

ÍNDICE

Prólogo 7

Introducción. Las cinco condiciones de la gobernabilidad escolar 9

Primera condición. Legitimidad de la conducción 17

Segunda condición. Capacidad decisional..... 25

Tercera condición. Procesamiento institucional del conflicto..... 37

Cuarta condición. Articulación de actores estratégicos 53

Quinta condición. Horizonte pedagógico compartido 69

Epílogo..... 87

Lecturas sugeridas 91

Prólogo

Dirigir una escuela hoy es una de las tareas más complejas e incomprendidas de la educación argentina. Lo digo como alguien que pasó décadas dentro y fuera del sistema: vi de cerca qué ocurre en las aulas, en los despachos de los directivos y en los pasillos de los ministerios donde se toman decisiones que afectan a miles de estudiantes. La estructura educativa coloca a los directores frente a responsabilidades para las que no siempre les ofrece preparación suficiente, y después se pregunta por qué a tantos les cuesta estar a la altura de ellas. Las tensiones que se describen no son abstracciones: quienes conducen escuelas las viven como urgencias, conflictos con nombre y apellido que esperan decisiones que no admiten demora. A veces hay experiencia acumulada; cuando no la hay, lo que queda es la intuición. A veces alcanza. Muchas, no.

Todos los días hay un instante en el que algo ocurre y no hay tiempo para buscar el protocolo ni leer un capítulo de teoría: una denuncia, un docente que no puede más, una familia que llega al límite. Solo hay un problema adelante y la sensación de que la respuesta importa. Muchos directores llegan al cargo sin una preparación suficiente para los desafíos que deberán enfrentar. No los preparan para una discusión que empieza en el recreo y termina viralizada en redes sociales antes del mediodía, ni para recibir a una familia que llega con una demanda urgente, con una historia de dolor acumulado y con la convicción de que la escuela le falló a su hijo, y tener esa conversación sin ceder lo que no se puede ceder ni cerrar lo que todavía puede abrirse. No los preparan para conducir un equipo docente atravesado por tensiones de años, por historias no resueltas, por posiciones que a veces parecen irreconciliables, y aun así hacer que ese equipo entre al aula y enseñe; menos aún para desarrollar su tarea con responsabilidad simultánea ante el sistema, la comunidad y el propio equipo, sabiendo que cualquier decisión que tomen va a decepcionar a alguien.

Gobernar una escuela no es evitar el conflicto: es diseñar un orden legítimo en medio de él. De esa diferencia depende qué se le pide al directivo, cómo se evalúa su trabajo y qué preparación necesita, y por eso se presentan marcos conceptuales para leer la realidad con más claridad, intervenir con más seguridad y construir escuelas orientadas por un horizonte pedagógico compartido: escuelas capaces de mantener su rumbo aun cuando cambie la conducción, sostenidas por una misión colectiva y no por la energía individual de un director.

Haber dirigido el Ministerio de Educación de la provincia de Misiones fue un honor que no termino de procesar del todo, y una experiencia que me exigió más de lo que había previsto. Aprendí, con una velocidad que ningún libro podría haber impulsado, la textura compleja de las decisiones institucionales: lo que una norma dice y lo que genera cuando aterriza en una escuela del centro de Posadas o en una rural del nordeste, con familias y demandas radicalmente distintas entre sí. Esa distancia entre lo que se propone y lo que ocurre en la realidad es la base experiencial y profesional de las cinco condiciones que desarrollamos: no una autoridad que se reclama por el cargo ocupado, sino un patrón que esa experiencia permitió reconocer.

Conducir exige también revisar lo que existe. Una institución que no puede revisar sus propias decisiones tampoco puede aprender de ellas, y termina incumpliendo la promesa que les hizo a quienes la habitan. Por eso volvemos una y otra vez sobre la revisión: la regla que distingue una razón de una presión, la evaluación institucional que pregunta por qué las mismas urgencias regresan cada año. El cambio que interesa aquí es el que queda inscripto en la manera en que una escuela decide, más que el que se anuncia.

Esa promesa es simple de enunciar y difícil de cumplir: que a quienes atraviesan la escuela les ocurra adentro algo valioso. Qué es eso valioso no lo definimos acá; lo define cada comunidad escolar, y la quinta condición explica cómo formular esa respuesta y sostenerla. La sostienen quienes eligen conducir una institución educativa sabiendo que su tarea no es mantener el orden de lo que ya existe, sino abrir, una y otra vez, las condiciones para que algo nuevo sea posible.

Ahí está el sentido más hondo de la gobernabilidad escolar: en la convicción de que las instituciones pueden ser mejores de lo que son, y en la voluntad de poner el propio trabajo al servicio de esa transformación.

Miguel Sedoff
Octubre de 2026

Introducción. Las cinco condiciones de la gobernabilidad escolar

Este libro parte de una distinción que la práctica cotidiana tiende a borrar: una escuela puede estar administrada y no estar gobernada. La administración asegura que las cosas funcionen —que haya personal, horarios, registros y actos—; el gobierno supone, además, la capacidad de orientar a la institución hacia un propósito y de afianzar esa orientación cuando aparecen tensiones que la amenazan. La gobernabilidad escolar es, precisamente, la capacidad institucional de tomar, implementar, sostener en el tiempo y revisar decisiones legítimas —dentro del marco normativo vigente y orientadas por un horizonte pedagógico compartido— y de tramitar los conflictos que inevitablemente genera hacerlo: una propiedad institucional que se construye, no un atributo personal ni un rasgo de carácter de quien dirige.

El concepto de gobernabilidad no nació en el campo educativo. Surge en la ciencia política durante los años setenta, en el marco del debate de la Comisión Trilateral, para describir la capacidad de los sistemas democráticos de procesar demandas sociales crecientes sin colapso institucional. Esta genealogía merece una lectura crítica. El informe de 1975 no fue, en su intención original, una defensa de la democracia sino una advertencia sobre sus "excesos". Sus autores argumentaban que las democracias occidentales enfrentaban una "sobrecarga de demandas" que amenazaba la gobernación estable, y la solución implícita no era satisfacer esas demandas sino moderarlas. Ese origen conservador explica su adopción por los organismos financieros internacionales en los años noventa para justificar ajustes estructurales.

Pero aquí el concepto se redefine: no busca estabilizar instituciones para el mercado ni moderar la participación escolar. Para nosotros, **la gobernabilidad escolar se entiende como la capacidad institucional de mantener la enseñanza en contextos de conflicto, no como la eliminación del conflicto para garantizar la tranquilidad del sistema.**

Antes de avanzar, conviene precisar el término frente a nociones con las que suele confundirse. Gobernabilidad no es mera gestión, entendida como la administración ordenada de recursos: una escuela puede estar gestionada con prolijidad y, sin embargo, carecer de conducción política. Tampoco equivale al liderazgo, que alude a la capacidad

de influir y movilizar a otros hacia una meta; el liderazgo es un instrumento de la gobernabilidad, no su sinónimo. Y tampoco se reduce al ejercicio de la cultura institucional, ese sustrato de prácticas y supuestos compartidos que la funda, pero no la determina por completo.

La gobernabilidad articula esos planos —usa la gestión, requiere liderazgo, se inscribe en una cultura—, pero los excede: define la pregunta política previa a todos ellos, la de cómo una institución se conduce a sí misma cuando divergen los intereses que la integran. Llamamos conducción al ejercicio concreto y cotidiano de dirigir esa institución, y gobernabilidad a la capacidad sostenida de que ese ejercicio sea, a la vez, legítimo y eficaz.

Tampoco se superpone sin más con la gobernanza, noción con la que comparte raíz pero no objeto: la gobernanza describe la arquitectura de reglas y actores —Estado, normativa, sindicatos, familias— que distribuye la autoridad y organiza la toma de decisiones dentro del sistema educativo. La gobernabilidad escolar, en cambio, es una propiedad de cada institución singular: la de sostener esa conducción en el tiempo y lograr que sea reconocida como legítima por quienes deben llevarla a la práctica.

Si la gobernanza es el edificio construido sobre normas y protocolos, la gobernabilidad es la capacidad de conducir lo que ocurre cotidianamente dentro de él: un edificio sólido no garantiza una buena conducción, pero uno con grietas la dificulta.

La distinción tiene algunas consecuencias prácticas. Los problemas de gobernabilidad —quiebre de confianza, pérdida de legitimidad, colapso de los acuerdos básicos— rara vez se resuelven solo con normas nuevas: necesitan, ante todo, negociación y reconstrucción paciente de los vínculos. Los problemas de gobernanza —reglas inexistentes, mal diseñadas o incumplidas sin consecuencia— sí requieren intervención normativa. Confundirlos tiene un doble costo: responder a una toma estudiantil prolongada solo con un reglamento nuevo suele escalar el conflicto, y responder solo con negociación a una laguna normativa deja pendiente la regla que en algún momento habrá que dictar.

De ahí la tesis que presentamos: conducir una escuela es un acto político, en el sentido más riguroso y menos partidario del término, porque supone administrar poder, articular intereses divergentes y construir las condiciones para el ejercicio pleno del derecho a la educación de los estudiantes.

De esa premisa se desprende una segunda: el conflicto es la condición estructural de la escuela, no una anomalía que interrumpe su funcionamiento normal. Allí donde conviven diversidad de ideas, desigualdades sociales y proyectos en disputa, la ten-

sión es el estado habitual. Una conducción que aspira a suprimir el conflicto se agota persiguiendo un imposible; una que aprende a tramitarlo lo convierte en información sobre la institución que dirige.

En muchas escuelas, la respuesta a los conflictos se organiza todavía sobre el supuesto de que son episodios aislados: se actúa caso por caso, con protocolos o normas de conducta. Esa intervención es necesaria, pero no basta para comprender cómo la acumulación de decisiones afecta, a lo largo de los años, la confianza, la coordinación y la autoridad institucional. La perspectiva de gobernabilidad que proponemos examina esas condiciones, en diálogo con el trabajo sostenido sobre convivencia, porque el ecosistema en el que hoy se producen los conflictos escolares cambió de naturaleza. Ese cambio no obedece a una causa única: lo explican cinco transformaciones simultáneas que, tomadas por separado, podrían leerse como tendencias de época, pero que ocurren a la vez y se potencian entre sí.

La primera es el debilitamiento de la autoridad escolar y directiva en particular. Tenti Fanfani (2004) documentó el pasaje de una autoridad que se obtenía casi automáticamente con el nombramiento a una que el docente tiene que reconstruir en cada interacción; la misma erosión alcanzó a otras instituciones que antes investían de autoridad sin necesidad de justificarla, como el Estado, la familia o la Iglesia. Puertas adentro, los equipos directivos la identifican en la relación con las familias, que negocian con más frecuencia las decisiones institucionales y cuestionan —en ciertos contextos, judicializan— lo que antes se limitaban a preguntar.

Esa transformación tiene una raíz cultural más profunda. Tenti Fanfani (2004) documentó el pasaje de una autoridad que antes se obtenía casi automáticamente con el nombramiento en el cargo —el nombramiento mismo bastaba, según su análisis, para investir de crédito a quien lo recibía, casi al margen de sus rasgos personales— a una que el docente tiene que reconstruir en cada interacción. Ese debilitamiento adopta formas distintas según la posición social de las familias. En los sectores de mayor poder adquisitivo, donde la escolarización funciona como una inversión central de la estrategia familiar (Tiramonti y Ziegler, 2008), la relación tiende a desplazarse de la alianza tácita hacia un vínculo entre proveedor y cliente, en el que la decisión pedagógica deja de leerse como un acto de autoridad profesional y empieza a discutirse como un servicio.

La segunda ocurre del lado de los estudiantes, que crecen en condiciones de hiperestimulación y exposición permanente que las generaciones anteriores no conocieron.

Twenge (2017) sostuvo que el ingreso masivo del smartphone en la adolescencia marcó un quiebre generacional, y Haidt (2024) lo describió como una reconfiguración de la infancia con efectos sobre la salud mental; la magnitud de esos efectos y su carácter causal siguen en discusión en la investigación (Orben y Przybylski, 2019).

Los datos argentinos muestran un malestar que la escuela no puede ignorar, más allá de cómo se resuelva esa discusión causal. Según UNICEF (2024), el 9 % de los adolescentes de 13 a 17 años reportó sentirse deprimido y el 13 %, angustiado, y un estudio de Ipsos (2025) encontró que cuatro de cada diez jóvenes menores de 35 años se declaran «angustiados o luchando». En la escuela, los equipos directivos describen con frecuencia una menor tolerancia a la frustración: el celular ofrece una vía de escape inmediata frente al esfuerzo que exige aprender algo difícil, y las aplicaciones diseñadas con recompensas variables (Alter, 2017) multiplican esa vía. Nuestra lectura es que esa colisión de ritmos, antes que una indisciplina individual, plantea un problema de autoridad institucional y de acompañamiento familiar.

La tercera ocurre del lado de los docentes, que cargan simultáneamente más desgaste, más temor a las consecuencias jurídicas de cada decisión y un margen de autoridad reducido. Un estudio de Pujol Cols (2021) sobre 423 docentes argentinos encontró una prevalencia elevada de agotamiento emocional, asociada sobre todo a la carga cognitiva y emocional del cargo más que a las horas trabajadas.

En cuanto al temor jurídico, cambió menos la ley que la vida a su alrededor: la responsabilidad de la escuela es, en esencia, la misma desde hace décadas, pero creció el volumen de reclamos, se amplió el abanico de daños considerados indemnizables —acoso, salud mental, discriminación— y aumentó la exposición personal, no solo institucional, de directivos y docentes.

La cuarta es de la escuela como institución, que pasó de centrarse casi exclusivamente en la enseñanza a administrar una complejidad creciente —protocolos, inclusión, salud mental, intervenciones judiciales—. Funciona al mismo tiempo como comedor, espacio de escucha, refugio emocional y centro de vacunación, y no pocos directivos sienten que pasan más tiempo completando formularios que recorriendo las aulas.

La quinta es la del contexto en el que ocurren las cuatro anteriores. Por un lado, la escuela perdió el monopolio del tiempo educativo y compite las veinticuatro horas con plataformas digitales que capturan la atención de los estudiantes fuera del horario escolar. Según el informe *Kids Online Argentina 2025* de UNICEF, el 95 % de los chicos

y chicas de 9 a 17 años tiene un celular con acceso a internet y el 88 % lo usa todos o casi todos los días, mientras que las computadoras están mucho menos presentes en los hogares; el 61 % usa internet a diario para estudiar o hacer tareas, lo que muestra hasta qué punto el entorno digital se volvió también un espacio escolar.

Por otro lado, y de un modo más disruptivo, la escuela dejó de controlar el relato sobre sí misma. Danah Boyd (2014) identificó cuatro propiedades que distinguen a un entorno digital de cualquier espacio físico: lo que ahí ocurre persiste, puede volverse visible para audiencias mucho más amplias, se difunde con facilidad y puede buscarse después.

Para buena parte de los adolescentes argentinos, esa vida digital ocupa un lugar central en la construcción de su identidad (Morduchowicz, 2012), y la frontera entre un conflicto escolar y uno digital directamente no existe. El circuito tradicional —ocurre el hecho, la institución lo conoce, lo investiga, decide y comunica— convive así con otra secuencia: el hecho ocurre, alguien lo registra, lo publica, circula y genera presión pública antes de que la institución llegue siquiera a comprenderlo. A esa condición la llamamos **escuela expuesta:** en ella, un conflicto es a la vez un problema de vínculo, de información, de comunicación y de legitimidad.

Juntas, las cinco transformaciones describen una escuela que perdió, al mismo tiempo, el monopolio de la autoridad, el monopolio del tiempo y el monopolio del relato. A esas tres pérdidas se suman el desgaste de quienes enseñan y la sobrecarga de funciones, que reducen el margen con que la escuela puede responder a ellas.

Por eso la distinción entre convivencia y gobernabilidad importa tanto en este escenario. La gobernabilidad pone el foco en cómo se toman, se justifican y se mantienen las decisiones que permiten enseñar y aprender, sobre todo cuando hay desacuerdo; y ambas dimensiones se influyen: la calidad de la convivencia contribuye a la legitimidad de quien conduce, y las decisiones de gobierno fortalecen o deterioran los vínculos. Una escuela puede resolver cada episodio y perder gobernabilidad si lo hace mediante excepciones, concesiones o sobrecargas. Gobernar es sostener la conducción a través de todos los conflictos, en una institución cuya vida interna puede volverse, en minutos, visible y discutible en un espacio que ya no controla.

¿Qué hace, entonces, que una escuela sea gobernable en ese escenario?

Postulamos que la gobernabilidad descansa sobre cinco condiciones interdependientes que operan simultáneamente y se refuerzan entre sí. Las cuatro primeras constituyen la capacidad operativa de conducción. La quinta es de otro tipo: orienta esa capacidad hacia un propósito y les da a las demás el criterio con que se las evalúa (cuadro 1). Hay,

entonces, una prioridad de sentido, aunque no haya un orden de construcción.

Cuadro 1. Las cinco condiciones de la gobernabilidad escolar

Condición	Qué es	Su función en el sistema
1. Legitimidad de la conducción	El reconocimiento activo, por parte de la comunidad, de que quien dirige tiene razones válidas para hacerlo	Es el sostén de las demás: la autoridad formal del cargo no alcanza para gobernar a adultos que no pueden ser simplemente mandados
2. Capacidad decisional	La facultad de transformar esa legitimidad en decisiones efectivas, fundadas y sostenibles en el tiempo	Evita que una conducción legítima desperdicie el reconocimiento obtenido por no decidir, o por decidir de un modo que nadie puede implementar
3. Procesamiento institucional del conflicto	Canales, reglas y prácticas para enfrentar la tensión dentro de la institución, sin neutralizarla por la fuerza ni dejarla escalar	Pone a prueba a las dos anteriores: en el conflicto, la legitimidad y las decisiones se confirman o se quiebran
4. Articulación de actores estratégicos	La capacidad de leer quién tiene qué interés en juego y de construir acuerdos que perduren sin la presencia constante de quien conduce	Vuelve la gobernabilidad un atributo de la institución y no de una persona

Condición	Qué es	Su función en el sistema
5. Horizonte pedagógico compartido	La respuesta colectiva a qué se quiere que les ocurra a los estudiantes en esa escuela	Orienta y evalúa el ejercicio de las otras cuatro: es el criterio del que dependen para tener sentido

¿Por qué estas cinco y no otras? El criterio es de necesidad, no de exhaustividad. Cada una responde a una pregunta sin la cual una escuela no puede conducirse a sí misma: quién está reconocido para decidir, si las decisiones se toman y se mantienen, qué ocurre con el desacuerdo que generan, quiénes deben acompañarlas para que perduren y hacia dónde se orientan. Ninguna se deduce de las otras: hay conducciones legítimas que no deciden, escuelas que deciden sin procesar el conflicto que producen y acuerdos sólidos que no sirven a ningún propósito pedagógico.

Otros factores decisivos —el marco normativo, los recursos, el tiempo institucional, la cultura de cada escuela— no figuran como condiciones porque la conducción no los produce: los encuentra, los utiliza y a veces los modifica, pero operan como contexto. El marco normativo, en particular, atraviesa las cinco: es un piso obligatorio sobre el cual se toman decisiones, se procesa el conflicto y se construye el horizonte.

Las condiciones se cruzan, además, con los actores de la escuela. Por eso las familias y los estudiantes aparecen dos veces: en la tercera condición, como partes de un conflicto que hay que procesar; en la cuarta, como actores con los que hay que construir acuerdos que duren. Es la misma comunidad leída desde dos preguntas distintas.

La mayoría de los errores de conducción que se analizan en estas páginas son errores de categoría: responder con un reglamento a un problema de confianza, con un protocolo a un desafío adaptativo, con una negociación a un conflicto que no tiene objeto negociable, con el mismo trato a familias que participan desde lugares sociales distintos. Por eso avanzamos por distinciones —gobernanza y gobernabilidad, problemas técnicos y desafíos adaptativos, conflictos realistas y no realistas, impugnar y atacar, aprender y formarse— y proponemos usarlas como instrumentos de diagnóstico antes de intervenir.

Este libro construye una síntesis propia. Toma marcos conceptuales que en su mayoría provienen de otros contextos y los piensa desde el sistema educativo argentino.

Las cinco condiciones no son un *checklist* que se aprueba una vez. Ninguna escuela las conquista para siempre, y pueden perderse mucho más rápido de lo que se construyeron.

Por último, el libro postula que cada escuela debe construir su horizonte pedagógico por deliberación y no por imposición. Como insumo para esa deliberación, ofrece una perspectiva propia: la de la educación del carácter, entendida como formación del juicio práctico.

Primera condición.
Legitimidad de la conducción

La primera condición responde a una pregunta previa a cualquier decisión: por qué los demás aceptan que quien dirige sea quien decide. La Introducción la definió como el reconocimiento activo de que quien conduce tiene razones válidas para hacerlo, y ese reconocimiento tiene dos fuentes. La legitimidad de origen proviene del modo en que se accedió al cargo —el concurso, la designación— y la otorga el sistema. La legitimidad de ejercicio se construye en la manera de conducir y la otorgan, todos los días, quienes deben acatar. Esta condición trata sobre todo de la segunda, que es la que el cargo no garantiza.

La legitimidad de ejercicio se apoya en tres pilares:

Cuadro 2. Los tres pilares de la legitimidad

Pilar	En qué consiste	Cómo se erosiona
Competencia demostrada	Lo que el equipo ve resolver a la conducción, más que el título de la designación	Unas pocas decisiones desacertadas y visibles bastan para que circule la pregunta silenciosa: ¿sabe lo que hace?
Coherencia ética	La cercanía entre lo que el directivo exige y lo que hace	La doble vara: exigir a los demás lo que uno no cumple
Equidad percibida	Que las razones y el procedimiento permitan reconocer que se decide con justicia	Aplicarle a otro, en una situación parecida, un criterio distinto

La equidad es quizás el más complejo de los tres, porque no basta con ser justo: hace falta que las razones y el procedimiento permitan reconocer esa justicia. Tyler (1990) mostró que las personas aceptan la autoridad menos por los resultados que obtiene que por la percepción de que decide con un proceso justo: si se las escucha, si el mismo criterio se aplica a todos y si pueden entender por qué se decidió lo que se decidió. Por eso la equidad se construye antes de cualquier conflicto, con un historial de decisiones consistentes. Y la coherencia, por su parte, no exige perfección: exige que los propios errores se juzguen con la misma vara que los ajenos.

Equidad no significa, sin embargo, trato idéntico. Significa aplicar el mismo criterio: tratar igual los casos iguales y tratar de manera distinta solo lo que difiere en algo relevante, haciendo explícita esa diferencia. Una escuela que adapta una evaluación para un estudiante con discapacidad, o que sale a buscar a una familia que no se acerca en lugar de esperarla, no rompe la equidad; la rompe cuando la diferencia de trato responde a quién es cada uno y no a una razón que pueda enunciarse y aplicarse a cualquiera en la misma situación. Esta distinción reaparece en la cuarta y en la quinta condición.

Cuando uno de los pilares se deteriora, arrastra a los otros dos: la incompetencia percibida vuelve sospechosa hasta la decisión más justa, y la incoherencia, hasta la más competente. Por eso la legitimidad es una construcción política permanente, no un atributo que el cargo otorga de una vez.

Los tres pilares convergen con lo que Bryk y Schneider (2002) llamaron **confianza relacional** en su estudio sobre escuelas de Chicago —respeto, competencia, consideración personal e integridad—, y con su hallazgo de que las escuelas con mayor confianza entre los adultos tenían más probabilidades de conservar procesos de mejora. La legitimidad de la conducción es, en ese sentido, la forma que toma la confianza cuando se dirige hacia quien decide.

Poder, autoridad y legitimidad

La ciencia política distingue tres nociones que el ejercicio directivo suele mezclar.

Cuadro 3. Poder, autoridad y legitimidad

Noción	Qué es	De dónde proviene	Su límite
Poder	La capacidad efectiva de incidir sobre la conducta de otros	La posición jerárquica, el conocimiento experto, el control de la información, la antigüedad	El organigrama y la influencia real no siempre coinciden: un docente con treinta años en la casa puede tener más poder que un directivo recién llegado
Autoridad	Una forma de poder que se presenta como legítima y reclama obediencia sin coerción	Según Weber (1922/2014), una fuente legal-racional, tradicional o carismática	Apoyada solo en el cargo, la obediencia que obtiene dura lo que dura el puesto
Legitimidad	El reconocimiento de que ese ejercicio de autoridad está justificado, es procedimentalmente justo y puede ser aceptado	Los tres pilares, reconocidos por quienes deben acatar	Se construye todos los días y puede perderse mucho más rápido de lo que se construyó

El cargo otorga autoridad formal y, con ella, legitimidad de origen —la que Weber llamó legal-racional—, pero no garantiza la legitimidad de ejercicio. Dubet (2006) extrae la consecuencia práctica: las instituciones modernas perdieron el modelo de socialización basado en la autoridad incuestionada, y los actores ya no obedecen por mandato; cuando lo hacen, es por una convicción desarrollada en la experiencia.

Lo que distingue el ejercicio legítimo del poder del abuso es la manera en que se despliega, el propósito al que sirve y la honestidad con que se reconocen sus efectos. Dos patrones marcan ese reverso: la autoridad que se sostiene solo en el cargo, sin apoyo en alguno de los tres pilares, y que no resiste la primera pregunta sobre su criterio; y la autoridad que no admite ser cuestionada y confunde cualquier objeción con una amenaza.

La evidencia sobre liderazgo escolar muestra que está en juego algo más que el clima interno. Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom (2004) identificaron el liderazgo como uno de los principales factores escolares asociados con los aprendizajes, después de la enseñanza en el aula; la quinta condición vuelve sobre qué tipo de liderazgo produce ese efecto.

Si la dirección incide de ese modo en lo que aprenden los estudiantes, crear las condiciones para que funcione bien es una obligación de justicia educativa: los estudiantes que asisten a escuelas sin directivos bien formados y apoyados no eligieron estar allí ni pueden irse. Ellos también perciben la legitimidad: notan si el criterio que se les aplica es el mismo que ven aplicarse a otros, un punto que la cuarta condición retoma.

Cómo se forja la legitimidad

Tenti Fanfani (2006) distinguió la profesión, que opera sobre conocimientos codificados, del oficio, que se aprende haciendo. Dirigir una escuela es, además de una profesión, un oficio, y se aprende en condiciones que el propio sistema vuelve más exigentes: en la Argentina no existe una carrera directiva propiamente dicha, el acceso depende de concursos y puntaje por antigüedad —así llegan cerca de ocho de cada diez directores de secundarias estatales, según Argentinos por la Educación (2022)— y no hay un esquema garantizado de inducción. Dar clases, además, no prepara para gestionar conflictos entre adultos ni para construir autoridad frente a colegas que hasta ayer eran pares.

El desnivel entre jurisdicciones que Rivas (2004) resumió como «el abismo del federalismo» —quien cambia de provincia no cambia solo de reglamento: cambia de sistema— alcanza también a la formación previa. A diferencia de Chile, Colombia y Perú, que impulsaron políticas nacionales de formación y selección directiva con marcos de estándares, programas de inducción y mecanismos de certificación, en la Argentina no existe un requisito federal de formación especializada para acceder al cargo, y las iniciativas dependen de cada jurisdicción o institución.

Este vacío tiene un costo distributivo: recae con más frecuencia sobre las escuelas que atienden a las poblaciones más vulnerables, que suelen tener a los directivos más nuevos en el cargo, más solos y menos formados. En este sentido, Asprella (2016) encontró que buena parte de los directivos entrevistados asumió sin formación específica y debió aprender en la práctica durante un primer año particularmente exigente, en un contexto de alta complejidad institucional y escaso acompañamiento sistemático.

Day y Bakioglu (1996) identificaron cuatro fases en el ciclo vital de un director —iniciación, desarrollo, autonomía y desencanto— y mostraron que la primera, marcada por entusiasmo, sobrecarga y alta vulnerabilidad, es la de mayor riesgo y mayor potencial formativo. Ahí se juega la legitimidad futura: las primeras decisiones visibles se evalúan tanto por su contenido como por lo que revelan sobre el criterio, la coherencia y el sentido de equidad de quien conduce.

Frente a ese comienzo, dos prácticas son decisivas. La primera es leer antes de reescribir: los primeros treinta días cumplen una función diagnóstica —de escucha activa y mapeo de actores— que no puede saltearse sin costo. La segunda es no confrontar la herencia institucional desde el inicio, porque quien empieza desautorizando lo construido transmite que su criterio viene a reemplazar el de la comunidad.

Aun así, en los primeros meses se cometen errores, y no todos pesan igual:

- Los **errores por ignorancia** no son en sí una falla, pero negarlos los transforma en un problema de credibilidad.
- Los **errores de juicio** —razonar mal o decidir con información incompleta— erosionan la competencia percibida, y se reparan revisando el razonamiento y explicando el cambio.
- Los **errores de carácter**, cuando los actores perciben injusticia o incoherencia, erosionan la coherencia ética: son los más costosos, y se reparan con una conducta sostenida en el tiempo, que ningún argumento aislado reemplaza.

Reconocer los propios errores exige derribar la idea de que admitir una equivocación es mostrar debilidad. Los actores toleran mejor el error reconocido que el encubierto, y Edmondson (1999) mostró que los equipos con mayor seguridad psicológica muestran más conductas de aprendizaje: piden ayuda, discuten errores, prueban métodos nuevos. Schön (1983) agrega la distinción entre reflexión en la acción y reflexión

sobre la acción: es esta última, la que la urgencia tiende a desplazar, la que convierte la experiencia del director novel en aprendizaje.

A las exigencias del primer año se suma la soledad estructural del cargo: ser el único actor de la institución sin pares en su nivel jerárquico, sin nadie con quien pensar en voz alta una decisión difícil sin que la conversación misma se convierta en un dato sobre la conducción. Frente a esa soledad, una red de pares por fuera de la escuela es una herramienta de gestión de primer orden.

Esa construcción tampoco ocurre en un terreno neutro respecto del género. En el secundario, las mujeres son dos de cada tres directivos, en la misma proporción que en la docencia (Argentinos por la Educación, 2022): la paradoja no está en el acceso, sino en el ejercicio. Jamieson (1995) llamó doble vínculo a la exigencia que pesa sobre las directoras: demostrar autoridad para ser tomadas en serio y, a la vez, ser percibidas como intransigentes cuando la ejercen con la firmeza que se acepta sin comentario en los varones. Reconocerlo evita leer como rasgo personal lo que es, en buena medida, un efecto de posición.

Para la legitimidad, esto tiene consecuencias concretas. La misma decisión firme puede leerse como competencia en un director y como rigidez en una directora, y la misma apertura a la consulta, como estilo participativo en él y como falta de autoridad en ella. Un equipo de conducción que conoce ese sesgo puede neutralizar una parte: fundamentando por escrito las decisiones sensibles, para que se discutan por sus razones, y cuidando que los desacuerdos internos no se procesen en términos de estilo personal.

El equipo de conducción como unidad política

Una paradoja de la formación directiva argentina es que prepara al director para tratar con docentes, familias y supervisión, pero no para conducir a su propio equipo. El equipo directivo es más que la suma de sus cargos: es una unidad política capaz de amplificar la autoridad o de erosionarla desde adentro. Mintzberg (1989) distingue entre la estructura formal del organigrama y la constelación real que emerge de las interacciones diarias, y en la escuela argentina esa brecha es particularmente pronunciada: la normativa define funciones genéricas para cada cargo, pero nada dice sobre cómo se forjan criterios comunes ante los conflictos, que es, en definitiva, donde un equipo se fortalece o se quiebra.

La relación entre director y vicedirector suele concentrar esa tensión. El vicedirector ejerce atribuciones propias de su cargo y otras delegadas, y un director que desautoriza sus decisiones en público, o las revierte en su ausencia sin explicar las razones, lo vacía de autoridad de manera progresiva, aunque el cargo siga existiendo en el organigrama. Para construir equipo ayuda un acuerdo de trabajo explícito —división operativa, criterios de alineamiento ante casos no previstos, manejo de los desacuerdos— que no necesita ser un documento formal, pero tampoco puede quedar como un supuesto tácito.

Hay otros actores que integran ese entramado sin aparecer siempre en el centro de la escena. El secretario maneja la documentación que, llegado el caso, protege o expone jurídicamente a la conducción —actas, notificaciones, registros de lo actuado ante un conflicto—, por lo que su criterio para documentar a tiempo y con precisión pesa tanto como cualquier decisión pedagógica. Los coordinadores, por su parte, son una extensión del liderazgo pedagógico hacia el aula: fortalecen la gobernabilidad cuando comparten los criterios de conducción y se vuelven fuente de fragmentación cuando no los comparten, porque son ellos quienes traducen —o distorsionan— el criterio directivo en el trato cotidiano con los docentes.

El equipo es, además, un espacio de aprendizaje institucional. Las reuniones que solo transmiten información desperdician esa función: comunican, pero no construyen nada que no existiera antes de la reunión. Las que incluyen tiempo para pensar lo que ocurre —qué patrón se repite, qué señal se pasó por alto, qué decisión conviene revisar— desarrollan, en cambio, una capacidad colectiva de diagnóstico que ningún director construye solo.

La regla que preserva la legitimidad es simple: los desacuerdos se procesan hacia adentro y la posición unificada se proyecta hacia afuera. Eso no equivale a suprimir diferencias ni a exigir unanimidad, sino a tratar la diversidad interna como un recurso de reflexión, y la coherencia externa, como una condición de autoridad.

La comunicación como competencia de conducción

La comunicación eficaz es una competencia técnica que incide directamente en la legitimidad, y conducir conversaciones difíciles con docentes, familias, estudiantes y pares es una destreza central del oficio.

Stone, Patton y Heen (2010) mostraron que toda conversación difícil encierra tres conversaciones: la de los hechos —qué ocurrió y quién tiene razón—, la de los sentimientos y la de la identidad —qué dice la situación sobre quién soy como profesional

o como persona—. Un error frecuente es intentar resolverla solo en la primera, cuando la tercera es la que concentra la mayor resistencia. Por eso una corrección pedagógica menor puede provocar una respuesta desproporcionada, o un reclamo menor de una familia escalar más de lo que el hecho justifica.

Dos herramientas permiten operar en ese terreno. **La escucha activa**, entendida como señal explícita de comprensión —«veo que esto te generó mucha frustración»—, reduce las defensas antes de responder al contenido. **La reformulación** traduce un planteo cargado emocionalmente a un lenguaje orientado a la solución: no es lo mismo decir «ese docente nunca va a cambiar» que «hasta ahora no ha cambiado», ni «ustedes siempre reaccionan así» que «en esta reunión hubo interrupciones; necesitamos acordar cómo continuar».

A ambas se suma un criterio: distinguir el momento de la conversación del momento de la decisión. No toda conversación difícil debe resolverse en el acto; a veces, identificar lo que ocurre, separar esas tres conversaciones y proponer una continuidad es más eficaz que forzar una conclusión.

Ese criterio se pone a prueba cuando la conversación ya no es con una persona sino con toda la comunidad, en los primeros momentos de un hecho grave. Es ahí donde se instala la versión de lo ocurrido que la comunidad termina dando por establecida, y la escuela expuesta no espera a que la institución tenga el cuadro completo. Lo que afirma la autoridad en esos momentos es una secuencia simple: proteger primero a las personas, designar una sola voz institucional, informar lo que se sabe distinguiéndolo de lo que todavía se está verificando, y actualizar a medida que la situación cambia.

Conducir con esa conciencia no evita los conflictos, pero permite transitarlos con menor daño. Y muestra por qué la legitimidad se cultiva en los tiempos de calma: es el capital del que la conducción vive cuando llega la crisis, y en ese momento ya no hay tiempo de acumularlo.

Segunda condición. Capacidad decisional

La capacidad decisional es la facultad de transformar la legitimidad en actos concretos: decisiones efectivas que orientan la acción colectiva. Esta segunda condición debe cumplir dos exigencias.

La primera es que la decisión se defienda frente a la presión sin razones. Cualquier directivo puede firmar una resolución, pero pocas resisten la primera semana de fricción o el primer reclamo que solo plantea un desacuerdo. Una decisión que se revierte ante esa presión erosiona la credibilidad de todas las futuras, porque enseña que alcanza con insistir para que la conducción retroceda. Un reclamo bien argumentado es otra cosa: se evalúa con la regla de revisión que esta condición desarrolla al tratar quién decide qué.

La segunda es que las decisiones sean reconocidas como legítimas por quienes deben implementarlas, porque en la escuela no hay manera de imponerlas mecánicamente. Weick (1976) mostró que las organizaciones educativas son sistemas «débilmente acoplados»: cada aula conserva un margen de autonomía que la dirección no puede supervisar en tiempo real, y una decisión que los docentes no reconocen no se resiste abiertamente, se diluye: se cumple en el papel y se abandona en la práctica. La capacidad decisional se demuestra, por eso, semanas después del anuncio, cuando ya nadie está mirando y la decisión sigue —o no— orientando lo que ocurre.

Modelos de decisión

Decidir bien no significa lo mismo en todos los contextos, y la teoría de las organizaciones ofrece tres modelos clásicos, cada uno con una lógica propia.

Cuadro 4. Tres modelos de decisión

Modelo	Lógica	Cuándo rinde
Racional	Identificar el problema, idear alternativas, evaluar consecuencias y elegir la mejor opción	Cuando hay información suficiente, tiempo y un problema delimitado, condiciones que raramente se dan en la gestión escolar cotidiana
Político (Allison, 1971)	Las decisiones surgen de la interacción entre actores con intereses divergentes que negocian, presionan y construyen coaliciones	Para entender por qué decisiones técnicamente correctas no logran implementarse
Incremental (Lindblom, 1959)	Se decide por pasos sucesivos, y cada avance informa el siguiente	En contextos de alta incertidumbre, cuando el costo de un error de gran escala sería inaceptable

Los tres no son opciones equivalentes. El modelo racional es normativo: describe cómo debería decidirse si las condiciones lo permitieran, y Simon (1947) mostró que incluso quien intenta seguirlo decide con una racionalidad limitada por la información, el tiempo y la atención disponibles. El político y el incremental son, sobre todo, descriptivos: explican cómo se decide de hecho, y por eso sirven para anticipar qué ocurrirá con una decisión una vez tomada.

A esos tres se suma un cuarto, pensado para organizaciones como la escuela. Cohen, March y Olsen (1972) describieron las «anarquías organizadas» —instituciones con objetivos ambiguos, tecnologías poco claras y participación intermitente— y mostraron que en ellas las decisiones rara vez siguen la secuencia: problema, alternativas, elección.En ese

caso problemas, soluciones disponibles, participantes y oportunidades de decidir circulan por separado y se encuentran, a veces, en una misma reunión. El modelo, que llamaron del «cubo de basura», explica por qué una escuela adopta un programa porque estaba disponible y no porque respondiera al problema más urgente, o por qué una cuestión importante termina decidiéndose en un consejo convocado para otra cosa.

Un ejemplo muestra cómo se combinan.

> Una escuela registra un aumento del ausentismo en tercer año. Una lectura racional buscaría las causas, compararía alternativas y elegiría la más eficaz. La lectura política advierte que cada alternativa afecta intereses distintos: un sistema de seguimiento recarga a los preceptores, un cambio de horario choca con los cargos que los docentes tienen en otras escuelas, una reunión con familias expone a la conducción a reclamos que no puede resolver. La lógica incremental sugiere empezar por un curso, medir y ampliar. Y la del cubo de basura alerta sobre el riesgo de que el problema se resuelva con lo que ya estaba a mano —el taller que ofreció una ONG— y no con lo que el diagnóstico indicaba. El directivo usa el modelo racional para ordenar el diagnóstico, el político y el incremental para anticipar la implementación, y el cuarto para desconfiar de las soluciones que llegan antes que las preguntas.

Diagnosticar antes de decidir

Toda decisión bien fundada comienza por un diagnóstico preciso, y la primera pregunta es qué tipo de problema se tiene enfrente.

La distinción más útil para responderla es la de Heifetz (1994). Los problemas técnicos tienen una solución disponible en el repertorio existente, que alguien con la competencia adecuada puede aplicar sin que el resto de la institución cambie su forma de pensar. Los desafíos adaptativos no tienen solución predeterminada, porque el problema reside, al menos en parte, en las creencias, los hábitos o los intereses de quienes deben resolverlo. Un error frecuente es de categoría: responder con un nuevo protocolo al ausentismo crónico, o con una comisión a la repitencia. La institución acumula papelería, cumple con la formalidad de haber actuado, y el problema permanece intacto.

Ese diagnóstico se complica cuando hay un conflicto activo, que favorece las respuestas reactivas y dificulta separar el problema de las personas. Ayudan algunas preguntas para ordenar prioridades: *¿qué ocurre si no se actúa en las próximas veinticuatro horas?, ¿cuánto afecta la situación al propósito central de la escuela?, ¿hay alguien más en condiciones de resolverla sin agravarla?*

Dos criterios no se ponderan caso por caso. El de protección: frente a un riesgo para la integridad física o psicológica de cualquier miembro de la comunidad, la prioridad es actuar de inmediato y dentro de los protocolos. Y el del precedente, que la apertura de esta condición ya anticipó: ceder ante una demanda ilegítima genera, a mediano plazo, más conflicto que el que se pretendió evitar.

Los problemas más exigentes del cargo, sin embargo, son dilemas genuinos: situaciones en las que todas las alternativas implican costos reales e irreducibles. Aplicar la norma con rigor o flexibilizarla porque las circunstancias lo justifican; preservar la confidencialidad o intervenir porque está en juego la integridad de terceros; defender a un miembro del equipo que se equivocó o corregirlo con firmeza. Quien decide elige entre dos bienes que colisionan, o entre dos males de distinta magnitud. Frente a eso, más que buscar la respuesta correcta, la pregunta productiva es cuál decisión es la más sostenible, la más coherente con los valores declarados y la más capaz de defenderse con transparencia; y explicar qué se resignó al decidir ya es una forma de rendición de cuentas que fortalece la legitimidad.

El derecho como criterio y respaldo de la deccisión

El marco normativo limita la autoridad del directivo, pero también la respalda: da sustento a las decisiones cuando son cuestionadas, y quien lo desconoce queda expuesto a impugnaciones que prosperan por razones de forma aunque el fondo sea correcto. Dos conceptos organizan esta lectura. La educación es un derecho, no un servicio comercial, y por eso las decisiones se evalúan por la garantía efectiva del acceso, la permanencia y el aprendizaje de cada estudiante. Y el directivo —como representante del Estado en la escuela de gestión estatal, o bajo su supervisión en la de gestión privada— es agente de garantía de ese derecho.Katarina Tomasevski, ex relatora especial de la ONU, sintetizó las obligaciones estatales en educación en cuatro principios que sirven como criterio para evaluar cualquier decisión institucional (2004). Cada uno se traduce en una pregunta para el directivo:

- **Asequibilidad:** una oferta educativa suficiente, con condiciones materiales mínimas. ¿La institución cuenta con lo necesario para que la enseñanza ocurra?
- **Accesibilidad:** ingreso y permanencia sin discriminación, incluso la que se filtra por prácticas informales de admisión. Esta medida, ¿afecta la continuidad educativa de algún estudiante?
- **Aceptabilidad:** contenidos y métodos pertinentes y respetuosos de la diversidad cultural. ¿Lo que enseñamos, o cómo lo enseñamos, invalida saberes o identidades?
- **Adaptabilidad:** una educación ajustada a las necesidades de cada estudiante, base de la inclusión, las trayectorias flexibles y los ajustes razonables. ¿Estamos excluyendo a quien no encaja en el dispositivo ordinario?

Si una sanción implica días fuera del establecimiento, la accesibilidad pregunta si vulnera la continuidad educativa; si hay que evaluar a un alumno con discapacidad, la adaptabilidad orienta cómo hacerlo. El marco no reemplaza el juicio del directivo: lo obliga a apoyarse en un criterio previo al caso concreto.

En la práctica, el derecho funda las decisiones propias —si no se puede identificar el criterio que respalda una decisión sensible, hay que buscarlo antes de actuar o reconsiderarla—, pone límites a las demandas que exceden los derechos legítimos —los criterios de evaluación no se negocian ante cada reclamo, aunque se ajusten por los procedimientos previstos cuando un estudiante lo requiere— y delimita responsabilidades frente a otros organismos: los servicios de protección de derechos que organiza la Ley N.° 26.061, el sistema de salud cuando hay un padecimiento que requiere tratamiento, la justicia cuando hay un delito. Saber qué le corresponde a cada uno evita dos errores simétricos: que la escuela intente resolver lo que no le toca y que derive lo que sí le toca.

Una misma situación puede activar simultáneamente tres tipos de responsabilidad, cada uno con criterios propios:

- **La responsabilidad civil** busca reparar daños y, en el ámbito escolar, opera bajo un régimen objetivo. El artículo 1767 del Código Civil y Comercial imputa esa responsabilidad al titular del establecimiento, y no al directivo ni al docente, por los daños sufridos o causados por sus alumnos menores de edad mientras están —o deberían estar— bajo el control de la autoridad escolar, salvo prueba de caso

fortuito. En la gestión estatal, el artículo 1764 del mismo Código remite la responsabilidad del Estado al derecho administrativo (la Ley N.° 26.944 y las normas provinciales), aunque la jurisprudencia ha aplicado este criterio por analogía.

- **La responsabilidad administrativa** examina si el agente cumplió sus deberes conforme al estatuto y los reglamentos, y se sustancia mediante sumarios.
- **La responsabilidad penal** exige la comisión de un delito y una conducta personal dolosa o culposa.

Un mismo hecho puede generar responsabilidad civil, o penal o terminar en un sumario sin daño que reparar. Confundir los tres tipos lleva a alarmarse o a tranquilizarse por razones equivocadas.

De los tres, el terreno administrativo es el que el directivo tiene más a su alcance, y su herramienta es el estatuto docente, que a menudo se percibe como un obstáculo y se vuelve un recurso para quien lo conoce con precisión.

No existe un estatuto único: cada jurisdicción cuenta con el suyo, inspirado en buena medida en el Estatuto del Docente nacional (Ley N.° 14.473). En el ámbito privado rigen además regímenes específicos, como la Ley N.° 13.047 y leyes provinciales específicas, y de manera supletoria la Ley de Contrato de Trabajo. La primera tarea de un directivo es identificar cuál de estos marcos regula efectivamente a su escuela, junto con las reglamentaciones que lo complementan.

Más allá de las diferencias, todos los estatutos comparten una arquitectura común: deberes y derechos del docente, estabilidad en el cargo, calificación o concepto profesional, régimen de licencias y régimen disciplinario. La estabilidad no significa impunidad: asegura que nadie pierda su cargo sin causa y sin un procedimiento que respete el derecho de defensa (Constitución Nacional, art. 18). El régimen disciplinario, por su parte, gradúa las sanciones según la gravedad de la falta. Las leves se resuelven mediante trámites breves, que igualmente deben garantizar el descargo del docente; las graves —como la cesantía o la exoneración— requieren un sumario administrativo.

La clave está en discernir qué puede hacer el directivo por sí mismo y qué corresponde elevar a la supervisión o a los órganos previstos en cada estatuto, como las juntas de clasificación o de disciplina. En su ámbito de acción, el directivo puede observar y registrar el desempeño, formular indicaciones por escrito, notificar de manera fehaciente, abrir

instancias de diálogo profesional y fundamentar el concepto anual. Este último suele ser el instrumento más desaprovechado: redactado como un trámite de fin de año pierde valor; construido con registros sostenidos durante el ciclo se convierte en la base más sólida tanto para acompañar a un docente como para respaldar, llegado el caso, una actuación posterior.

Un sumario que llega sin antecedentes escritos suele fracasar por razones de forma, aunque la falta sea real. El estatuto protege también al directivo: le marca el procedimiento que vuelve inobjetable una decisión y lo resguarda frente a acusaciones de arbitrariedad o persecución.

De ahí el lugar estratégico de la documentación. Documentar con criterio construye memoria institucional y mejora las decisiones antes de tomarlas, porque escribir los fundamentos de una medida obliga a pensarla mejor: el acta redactada en el momento, la notificación con acuse de recibo, la fundamentación explícita, el protocolo actualizado y conocido. Como advierten Brener, Galli y Martínez (2019) a propósito de la judicialización de las relaciones escolares, la documentación no reemplaza la intervención pedagógica, pero hace visible el proceso institucional de abordaje.

Quién decide qué: delegar sin disolver la autoridad

En la cultura escolar argentina persiste la figura del director omnisciente y resolutivo, producto de un diseño institucional que concentra en un solo cargo la autoridad formal, la responsabilidad legal y la rendición de cuentas. Esa concentración tiene un costo doble: agota al directivo y empobrece al equipo porque instala la idea de que la iniciativa propia no será reconocida ni valorada. La investigación disponible apunta en una dirección consistente: las escuelas con mejores resultados no se apoyan en un director más capaz en el centro, sino en formas de liderazgo distribuido que construyen capacidad colectiva para que los problemas sean abordados por quienes tienen la información y la posición más adecuadas para abordarlos.

Distribuir no significa, sin embargo, disolver la autoridad ni someter cada decisión a consenso. Para trazar la frontera entre una cosa y la otra hay que distinguir tres planos, porque no todos admiten el mismo tratamiento. Hay derechos indisponibles, que ni la presión ni el consenso interno pueden poner en discusión. Hay decisiones de competencia profesional, que corresponden a quien tiene la responsabilidad y la formación para tomarlas, y que se explican, pero no se negocian. Y hay aspectos deliberables, sobre los que vale la pena abrir genuinamente la consulta antes de decidir, porque distintas opciones son igualmente legítimas y la deliberación mejora la decisión final.

A esos tres planos se suma una regla que los atraviesa: toda decisión, incluidas las de competencia profesional, puede volver a evaluarse cuando aparece información nueva, un error de interpretación, efectos no previstos o razones antes desatendidas. La regla de revisión no vuelve deliberable lo que no lo es: pide razones, y las razones pueden aparecer en cualquiera de los tres planos.

Esta distinción, y no el volumen del reclamo, es lo que determina si una decisión puede revisarse. Consultar al equipo sobre cómo implementar una política antes de definirla produce mejores resultados y mayor compromiso; revisar lo ya decidido porque el equipo lo cuestiona, sin que medien las razones que habilitan una revisión, es responder a una presión, no a un argumento. Pero el riesgo corre también en sentido contrario: si el equipo cree que ninguna decisión puede revisarse, aunque existan razones de peso, la conducción deja de aprender de sus propios errores.

La misma lógica se aplica a la capacidad decisional en sí: un directivo que decide todo, grande o pequeño, pierde la capacidad de decidir bien lo que verdaderamente lo requiere. La pregunta operativa es qué decisiones exigen su intervención directa y cuáles pueden resolverse en otro nivel de la institución sin perder legitimidad ni coherencia.

La normativa responde primero: las competencias que asigna a cada rol determinan qué decisiones ni siquiera están disponibles para delegar. Dentro de ese margen, tres criterios ayudan a trazar la frontera restante. **La reversibilidad:** una decisión fácilmente reversible admite mayor delegación que una que compromete a la institución de manera duradera. **El precedente que instala:** cuanto más una decisión funciona como antecedente para casos futuros, más razones hay para que la tome quien puede garantizar coherencia en el tiempo. Y **la información disponible:** quien está más cerca del problema suele decidir con datos más precisos que quien lo conoce por un informe de segunda mano. Un preceptor, por ejemplo, suele estar mejor posicionado que la dirección para resolver en el momento un conflicto menor en el patio, precisamente porque lo está viendo.

Delegar exige la misma claridad que distribuir el liderazgo: qué puede decidirse sin consulta, qué debe consultarse y qué debe escalar a la conducción. Sin ella, la delegación no fortalece la capacidad decisional de la institución: la fragmenta, porque cada actor termina decidiendo con un criterio propio y sin garantía de coherencia con lo que decidieron los demás. Cuando esa arquitectura funciona, en cambio, la capacidad decisional deja de depender de la presencia permanente del directivo y se convierte en un atributo de la institución, el mismo desplazamiento que la cuarta condición extiende a los acuerdos con todos los actores.

La implementación: sostener lo decidido

La apertura de esta condición afirmó que la capacidad decisional se demuestra semanas después del anuncio. Ese tramo es el que la formación directiva suele omitir, y es donde se pierden muchas decisiones correctas.

Una decisión se sostiene cuando tiene cuatro apoyos. **Un fundamento escrito,** que cualquiera pueda consultar y que permita responder al reclamo con razones y no con la autoridad del cargo. Un **responsable identificado** para cada tarea que la decisión genera, porque en una institución débilmente acoplada lo que es de todos termina no siendo de nadie. **Un plazo de revisión fijado de antemano**, que canaliza el desacuerdo hacia una instancia prevista: protege a la decisión de la presión sin razones, porque quien discrepa sabe cuándo podrá plantear su objeción, y protege a la conducción de la obstinación, porque la obliga a mirar los efectos antes de defender lo decidido. Y un indicador simple que muestre si la decisión produce lo que se buscaba: la asistencia, el número de derivaciones, la cantidad de conflictos que llegan a la dirección.

El momento crítico son las primeras semanas, cuando la decisión todavía no produjo resultados y ya produjo costos. Es habitual que quienes se opusieron pongan a prueba la firmeza de la conducción con pedidos de excepción. Conceder la primera sin razones equivale a revertir la decisión en cuotas; mantenerla, explicando otra vez el fundamento, es lo que la vuelve parte del funcionamiento ordinario.

El tiempo para decidir: crisis, agenda y errores recurrentes

La capacidad decisional depende del tiempo disponible para decidir, y ese tiempo se pierde de dos maneras: de golpe, en una crisis, y de a poco, en la erosión cotidiana de la agenda directiva. Las dos se enfrentan del mismo modo, con decisiones tomadas antes de necesitarlas.

Lo propio de una crisis es la estructura de la situación más que la gravedad del hecho: tiempos comprimidos, muchos actores activados a la vez y el riesgo de que el daño se consolide antes de que sea posible intervenir. Las instituciones que la atraviesan bien construyeron antes lo que necesitan: datos de contacto actualizados, protocolos revisados al comienzo de cada ciclo, claridad sobre quién hace qué y vínculos de confianza con los organismos que habrá que convocar. En los primeros momentos se instala, además, la versión de lo ocurrido que la comunidad termina dando por establecida. La investigación sobre comunicación de

crisis (Coombs, 2007) subraya que la evaluación posterior de una institución depende en buena medida de la rapidez, la precisión y la coherencia de su primera respuesta.

La secuencia de respuesta es la que se presentó en la primera condición, ahora con responsables. Primero, proteger a las personas: está a cargo de quien esté presente y pueda decidir, y no espera a que se aclaren los hechos. Después, designar una sola voz institucional. Luego, informar lo que se sabe, distinguirlo de lo que todavía se está verificando y actualizar a medida que la situación cambia. El paso que con más frecuencia se omite es el último: registrar lo ocurrido y revisar la respuesta una vez pasada la urgencia (qué funcionó, qué protocolo faltaba, qué vínculo había que construir antes). Es la misma lógica con que la tercera condición propone aprender de cada conflicto. Sin ese cierre, la crisis siguiente encuentra a la escuela igual de desprevenida.

La erosión cotidiana es menos visible y más costosa. Horng, Klasik y Loeb (2010) observaron de manera directa la jornada de directores y encontraron que la mayor parte se consume en tareas administrativas reactivas, mientras que el trabajo pedagógico ocupa la porción más chica. Grissom, Loeb y Master (2013) precisaron que lo que se asocia con mejores aprendizajes es la calidad de ese tiempo más que su cantidad. El acompañamiento directo a los docentes, mediante coaching y evaluación formativa, predice mejoras. Las recorridas informales de aula sin una devolución sustantiva no alcanzan para modificar la enseñanza.

Esa distribución es el resultado previsible del diseño de un cargo único antes descripto, al que además no se le dan sistemas de soporte. En ese diseño, lo urgente desplaza a lo importante, y la planificación, la formación y la prevención son lo primero que se sacrifica. Revertirlo exige tres decisiones. La primera es fijar franjas semanales para el trabajo pedagógico y tratarlas como citas ineludibles. La segunda, delegar con criterios explícitos las tareas administrativas que no requieren la firma del directivo. La tercera, definir de antemano qué interrupciones justifican salir de esas franjas y cuáles pueden esperar:

- Las interrupciones fragmentan cualquier bloque de concentración, y se reducen con reglas escritas sobre cuándo se puede acceder a la direccción.
- Las reuniones sin orden del día ni registro de acuerdos devuelven los mismos temas a cada encuentro; se corrigen con una agenda y con un cierre que deje constancia de quién quedó a cargo de qué.

- La mensajería instantánea impone una expectativa de respuesta inmediata que ordena la agenda según quién escribió último; la ordenan reglas claras sobre qué canal se usa para cada cosa.

Las fugas de tiempo son identificables. Las interrupciones fragmentan cualquier bloque de concentración, y se reducen con reglas escritas sobre cuándo se puede acceder a la dirección. Las reuniones sin orden del día ni registro de acuerdos devuelven los mismos temas a cada encuentro; se corrigen con una agenda y con un cierre que deje constancia de quién quedó a cargo de qué. La mensajería instantánea impone una expectativa de respuesta inmediata que ordena la agenda según quién escribió último; la ordenan reglas claras sobre qué canal se usa para cada cosa.

A esa pérdida de tiempo se suman cinco errores de conducción que, una vez instalados como hábito, dejan de percibirse como errores. **Decidir por urgencia y no por relevancia** cede la agenda a quien más insiste. **Confundir el síntoma con el problema**, una variante del error de categoría antes descripto,, garantiza que la misma situación vuelva meses después con otra cara. **Decidir en soledad** lo que requería consulta genera resistencias aun cuando la decisión esté bien fundada. **No comunicar el proceso que llevó a una decisión** desplaza la discusión hacia los motivos que se le atribuyen, casi siempre en su versión más desfavorable. Y **mantener una decisión que ya demostró no funcionar**, por temor a parecer inconsistente, confunde firmeza con rigidez. Corregir a tiempo, con las razones a la vista, es lo que permite la regla de revisión y lo que más legitimidad construye.

Sin capacidad decisional, la legitimidad se agota en un reconocimiento sin consecuencias prácticas: ninguna decisión llega a ponerse a prueba en el conflicto ni a articularse con los actores que deben darle continuidad en el tiempo. Decidir bien, y mantener lo decidido, es lo que la transforma en gobierno efectivo: una capacidad que las tres condiciones siguientes ponen a prueba y, al mismo tiempo, contribuyen a consolidar.

Tercera condición. Procesamiento institucional del conflicto

Toda decisión sostenida en el tiempo, por legítima que sea, genera tarde o temprano desacuerdo. Una escuela demuestra gobernabilidad cuando construyó canales, reglas y prácticas para procesarlo internamente: lo decisivo no es la cantidad de conflictos que atraviesa, sino lo que hace con ellos. Tratar el conflicto como algo a eliminar no lo hace desaparecer: lo posterga hasta que escala, o lo desplaza hacia un canal que la institución no controla. El núcleo de esta condición es un cambio de mirada, que convierte el conflicto de amenaza en materia de trabajo, y el director es su actor central, porque decide con cada intervención si la institución construye esos canales o sigue tratando cada conflicto como una emergencia aislada.

El conflicto como parte de la vida institucional

Hay conflicto cuando dos o más actores perciben que sus intereses, valores o metas son incompatibles, y esa incompatibilidad tensiona sus relaciones y el funcionamiento institucional. Una norma incumplida o un hecho aislado no son todavía conflictos: son incidentes que pueden derivar en uno. Lo que los convierte en conflicto manifiesto es que se combine una incompatibilidad percibida —basta con que los actores la sientan como real— con un impacto cierto sobre la dinámica institucional. Antes de ese impacto, la incompatibilidad puede existir como conflicto latente: está en las condiciones de la relación, aunque todavía no se manifieste, y es donde más rinde la prevención.

«Resolver» un conflicto puede significar dos cosas, y ambas cuentan como buen resultado: que la incompatibilidad de fondo se disuelva, o que la institución encuentre un modo de encauzar la tensión dentro de marcos que permiten seguir enseñando. Lo que no cuenta como resuelto es que el conflicto simplemente deje de manifestarse.

Cada escuela elige, muchas veces sin saberlo, una lectura del conflicto: tratarlo como anomalía —«en esta escuela no tenemos problemas»—, tolerarlo sin construir canales, que se parece bastante a negarlo, o tratarlo como recurso, la lectura que adopta este libro. Deutsch (1973) formuló la distinción que la fundamenta: lo que vuelve constructivo o destructivo a un conflicto es el proceso con el que se lo aborda. Procesado con canales

legítimos, información compartida y reglas claras, un conflicto saca a la luz problemas ocultos y fortalece a la institución; sin esos canales, degrada la confianza.

Esta condición recorre cuatro movimientos. **Diagnosticar** es identificar qué clase de conflicto se enfrenta y cuánto avanzó, antes de decidir cómo intervenir. **Proteger** es actuar de inmediato cuando el conflicto cruza el umbral de la gravedad institucional —violencia, acoso, riesgo real para alguien—, sin esperar a que el proceso esté resuelto. Ese movimiento tiene un piso legal que no depende del estilo de quien conduce. La Ley N.° 26.061 obliga a comunicar a la autoridad competente toda situación de amenaza o vulneración de derechos de niñas, niños y adolescentes, y la Ley N.° 26.892 impone el deber de intervenir ante el acoso, la discriminación o la violencia que afecten la escolarización. La ley no exige certeza para actuar: exige actuación frente a indicios razonables. Como una misma situación puede activar, según se vio en la segunda condición, varios tipos de responsabilidad, el criterio es siempre el mismo: sin demorar la protección, documentar lo actuado, comunicar a la supervisión y consultar al área jurídica cuando el caso lo requiera.

Procesar es aplicar las herramientas normativas, de negociación y de mediación que corresponden a cada caso. Y **convertir en aprendizaje**, la tarea que con más frecuencia se omite, es lograr que la respuesta a un conflicto deje a la institución mejor preparada para el siguiente.

Los apartados que siguen están ordenados por actor —las familias y los estudiantes reaparecen en la cuarta condición, esta vez como actores de acuerdos—, aunque cada uno recurre a estos cuatro movimientos según lo requiera la situación.

Coser (1956) aporta una distinción de alta utilidad diagnóstica. Los conflictos realistas tienen un objeto concreto y negociable —dos docentes que disputan el horario del aula de informática—; los no realistas expresan tensión acumulada o una disputa por imponerse en la relación que el objeto aparente apenas disimula. Si el conflicto persiste después de resuelto su objeto, es probable que no fuera sobre ese objeto. Aplicar herramientas de negociación a un conflicto no realista es una forma habitual de desgaste directivo, y la pregunta previa es siempre la misma: *¿hay algo concreto que resolver aquí, o el objeto aparente encubre otra cosa?*

A esa distinción se suman cuatro: origen, visibilidad, naturaleza y temporalidad. ejes descriptivos, que no se excluyen: un mismo conflicto puede leerse desde los cuatro a la vez.

Cuadro 5. Cuatro ejes para caracterizar un conflicto

Eje	Tipos	Clave para intervenir
Origen	Pedagógicos, relacionales, de proceso	Los **pedagógicos**, bien procesados, son los más productivos; los **relacionales**, los más difíciles, porque suelen carecer de un contenido negociable; los **de proceso** abundan donde los roles están mal definidos
Visibilidad	Visibles, invisibles	Los invisibles —silencios, indiferencia— son los más riesgosos, porque emergen con la escalada ya avanzada
Naturaleza	Cognitivos, emocionales	Los **cognitivos** admiten el debate profesional; los **emocionales** requieren escucha y mediación antes que argumento
Temporalidad	Emergentes, crónicos	Los **emergentes** responden bien a la intervención oportuna; los **crónicos** se gestionan como parte del funcionamiento ordinario

La mayoría de los conflictos no aparece de entrada en su forma más grave: avanza por grados, y leer cuánto avanzó es una de las competencias diagnósticas más útiles del cargo. Las excepciones —un episodio de violencia, una denuncia grave, un riesgo inmediato— irrumpen ya en su forma aguda, y frente a ellas rige el protocolo que corresponda, no la lectura gradual que sigue.

El ciclo del conflicto y la intervención oportuna

Pondy (1967) describió el conflicto como un proceso de cinco etapas: latente, percibido, sentido, manifiesto y sus secuelas. En la escuela, las cuatro primeras rara vez se suceden de manera ordenada; lo habitual es que se superpongan. Por eso proponemos leerlas como dimensiones que se diagnostican por separado (cuadro 6). La quinta, lo que el conflicto deja una vez cerrado, se trata más adelante.

Cuadro 6. Las cuatro dimensiones del ciclo del conflicto

Dimensión	Qué observar	Qué hace falta
Condiciones del desacuerdo	Una incomodidad, sin signos hacia afuera	Es la dimensión de mayor potencial preventivo y la más desaprovechada: una conversación breve puede bastar
Interpretación	La toma de conciencia de la incompatibilidad y la atribución de intenciones	Intervenir antes de que la atribución de mala fe agrave el desacuerdo
Carga emocional	Las partes se evitan y buscan aliados que confirmen su versión	Ya no alcanza con que hablen solas: el directivo tiene que intervenir como facilitador

Dimensión	Qué observar	Qué hace falta
Conductas observables	El conflicto se vuelve visible para el resto de la institución	Si el daño relacional ya está hecho, la intervención deja de ser preventiva y puede requerir una mediación formal

El ejemplo que sigue muestra cómo estas cuatro dimensiones suelen aparecer combinadas desde temprano, y por qué importa leer cuánto avanzó cada una.

Dos docentes del mismo espacio curricular empiezan a evitarse en la sala de profesores después de un desacuerdo sobre criterios de evaluación: ahí ya hay percepción del desacuerdo y una primera manifestación —el evitarse—, aunque todavía sin mucha carga emocional ni difusión; una conversación breve del coordinador pedagógico —«¿está todo bien entre ustedes dos?»— podría haber bastado para resolverlo en ese punto, pero esa conversación no ocurre.

Dos semanas después, una de las dos comenta con un tercero que la otra «siempre hace las cosas a su manera»: la carga emocional crece y la generalización empieza a operar.

Un mes más tarde, ambas evitan coincidir en las reuniones de departamento y cada una consigue que otros colegas tomen partido: el conflicto se profundiza, y ya hace falta la intervención directa de un facilitador —el coordinador, otra vez, pero ya con un rol distinto— para impedir que se instale como tensión crónica.

Si nadie interviene tampoco ahí, la tensión puede estar un año entero como parte del clima del departamento, hasta que estalla en una reunión frente a todo el equipo y se vuelve visible para el resto de la institución: en ese punto ya no hay manera de resolverla sin abordar también el daño relacional acumulado, y probablemente haga falta una mediación formal en lugar de la conversación breve que, meses atrás, habría bastado.

La escalada opera por mecanismos reconocibles: la generalización, que transforma un hecho puntual en un rasgo permanente del otro; la formación de coaliciones, que convierte un desacuerdo entre dos en una disputa entre bandos; la exclusión del diálogo; y, como forma extrema, la judicialización, cuando los canales internos se agotaron.

Eso no vuelve a la vía externa un fracaso en sí: hay situaciones en las que corresponde acudir a ella desde el comienzo.

La desescalada tiene su propio repertorio: actuar temprano, separar el problema de las personas, restablecer la comunicación directa, construir acuerdos parciales que generen confianza y, cuando hace falta, recurrir a un tercero cuya legitimidad reconozcan ambas partes.

La **mediación** —un tercero que facilita la comunicación para que las partes construyan su propio acuerdo— rinde cuando el conflicto tiene un componente relacional que la norma no alcanza y ambas partes están dispuestas a sentarse. No corresponde cuando hay violencia activa, cuando una de las partes no quiere participar o cuando hay un menor víctima frente a un adulto, porque mediar diluiría una responsabilidad que debe asumirse de otra manera; y si el director tiene un interés propio en el resultado, es preferible un mediador externo. La **negociación**, en cambio, prescinde del tercero, y lo que la vuelve productiva es el desplazamiento que sistematizaron Fisher, Ury y Patton (1991): de lo que cada parte dice que quiere —la posición— a lo que necesita —el interés—. Las posiciones suelen ser incompatibles; los intereses, con frecuencia, no.

Leer las cuatro dimensiones, con la salvedad que aporta Coser, es lo que permite elegir entre prevenir, encauzar o contener, en lugar de aplicar la misma respuesta a situaciones que solo se parecen en la superficie.

El conflicto entre los adultos de la institución

El conflicto entre adultos se da en dos direcciones. En la horizontal, entre docentes, la sala de profesores funciona como termómetro institucional: las tensiones suelen ocultarse, empujadas por un mandato que las lee como debilidad profesional, y en lugar de desaparecer se sedimentan en capas de historia no elaborada que, cuando estallan, tienen demasiados estratos para resolverse rápido. Lidia Fernández (1994) estudió esas dinámicas en las institucixones educativas en situación crítica, donde lo no elaborado reaparece en cada conflicto nuevo.

Existe un umbral en el que el conflicto se vuelve un problema legal: el **hostigamiento laboral** o *mobbing*, que González de Rivera (2002) define por criterios concurrentes —intencionalidad de dañar, reiteración y desequilibrio de poder—. El Convenio 190 de la OIT sobre la violencia y el acoso en el mundo del trabajo, ratificado por la Argentina mediante la Ley N.° 27.580, y las leyes provinciales de violencia

laboral en la administración pública dan a ese umbral un marco normativo que la conducción necesita conocer. Documentar las intervenciones protege a la conducción de la imputación de omisión, siempre que registre una intervención efectivamente realizada: un legajo prolijo sobre una inacción sigue siendo una omisión.

En la dirección vertical, la autoridad de la conducción se pone a prueba en las decisiones no consultadas, que pueden generar resistencia, aunque el fondo sea correcto; en el señalamiento del desempeño, que exige distinguir lo técnico de lo político, fundarse en hechos observables y hacerse siempre en privado; y en el caso de quien asumió la conducción siendo colega del plantel, cuyos vínculos previos no desaparecen con el nuevo cargo. En todos rige lo que vimos en la primera condición: la autoridad no proviene solo del nombramiento; la que decide estos casos se construye en la presencia diaria y en la coherencia entre lo que se demanda y lo que se practica.

Hay tres situaciones del conflicto entre adultos que merecen un criterio propio. La primera es **el desacuerdo entre un docente y la conducción que el docente lleva al gremio o a la supervisión.** Es el uso de un canal legítimo, y tratarlo como deslealtad lo escala; lo que corresponde es defender la decisión con su fundamento escrito y separar el desacuerdo sobre el fondo de la forma en que se planteó.

La segunda es **el conflicto entre dos docentes que arrastra a sus cursos**. Cuando los estudiantes empiezan a tomar partido, o cuando uno de los docentes desautoriza al otro frente a ellos, el conflicto dejó de ser horizontal: afecta el derecho de los estudiantes a una enseñanza que no los use como aliados, y la intervención de la conducción deja de ser optativa.

La tercera es **la del adulto que ejerce un liderazgo informal en contra de la conducción**. Frente a él vale lo que la cuarta condición desarrolla sobre los liderazgos informales: no confrontarlo en público, distinguir si su influencia es técnica o relacional y ofrecerle un lugar donde su desacuerdo se exprese con argumentos. Ignorarlo no es una opción, porque su influencia opera igual, fuera de la vista.

El conflicto con las familias

El cambio en el vínculo entre escuela y familias se nota, sobre todo, en los conflictos que llegan a la dirección, y lo que la escuela responda primero define si se procesan o se profundizan. No todos son de la misma naturaleza: pueden distinguirse seis tipos, y confundirlos lleva a aplicarles un mismo criterio por error.

Cuadro 7. Seis tipos de conflicto con las familias

Tipo	Qué está en juego	Criterio de respuesta
1. Trayectorias escolares	El futuro de alguien que la familia ama	Escuchar primero: el orden de la conversación importa tanto como su contenido
2. Cuestionamiento de una decisión ya tomada	La revisión de una medida pedagógica o disciplinaria	Revisar solo ante motivos reales, no por la intensidad del reclamo, y explicar siempre qué se decidió y por qué
3. Fallas de comunicación	La ambigüedad que alimenta el rumor	Reducir la ambigüedad con criterios de oportunidad, verificación y cuidado
4. Daño causado por el propio hijo	Una conversación que abre la escuela	Definir el daño sin adjetivos, verificar los hechos, escuchar, proteger y acordar responsabilidades
5. Extralimitación	La agresión, la amenaza o la calumnia	Activar el protocolo de gravedad institucional: documentar, comunicar a la supervisión y consultar antes de decidir
6. Discrepancia de convicciones	Un dilema genuino entre la autoridad pedagógica y las convicciones de la familia	No negociar el contenido obligatorio; ajustar el cómo y alojar el desacuerdo sin excluir a la familia

El primero, probablemente el más habitual, gira en torno a las trayectorias escolares, y es también el más cargado emocionalmente, porque la familia no recibe esa información como un dato técnico: la vive como una discusión sobre el futuro de alguien que ama. Quien no se siente escuchado primero rara vez puede escuchar después.

El segundo surge cuando la familia cuestiona una decisión pedagógica o disciplinaria ya tomada. Rige aquí la regla de revisión de la segunda condición: lo que habilita revisar una decisión son motivos reales, no la intensidad del reclamo. Eso no impide informar qué se decidió y explicar por qué.

El tercero nace de fallas de comunicación, cuando las familias se enteran de una situación por otro padre, un grupo de WhatsApp o una red social antes que por la escuela. Allport y Postman (1947) mostraron que la intensidad de un rumor es proporcional a la importancia del asunto multiplicada por la ambigüedad de la información disponible, y un incidente escolar reúne casi siempre las dos. No siempre es posible adelantarse a toda circulación, pero sí decidir con criterio cuándo comunicar, qué tan verificada debe estar la información y cómo cuidar a quienes involucra: reducir la ambigüedad, aun sin el cuadro completo, es la palanca más eficaz contra el rumor.

El cuarto tipo de conflicto lo abre la escuela y no la familia. El estudiante es quien causó el daño, y la institución tiene que comunicárselo a los suyos. Es una conversación difícil sobre la responsabilidad de un hijo por lo que hizo en la escuela. Su dificultad no está tanto en la reacción de la familia como en lo que la escuela necesita de ella: que acompañe la reparación en lugar de discutirla.

Que eso ocurra depende en buena medida de cómo la escuela trate a esa familia. La primera regla es separar el acto de la persona. Se convoca para hablar de lo que el estudiante hizo, y desde el inicio queda claro que la escuela lo sigue considerando capaz de otra cosa. Una familia que siente que su hijo fue etiquetado se pone a defenderlo; una que percibe que la institución sigue apostando por él tiene razones para sumarse. La segunda regla es no tratar a los padres como responsables del hecho. Pueden ser aliados decisivos en lo que viene, y convocarlos como acusados los empuja a la posición contraria. La tercera es el orden. Cuando la conversación ocurre, la protección de quien sufrió el daño ya tiene que estar en marcha. En la conversación, el hecho se describe en términos claros y sin adjetivos (qué pasó, a quién afectó, de qué manera). Verificar los hechos, escuchar la versión de la familia y del propio estudiante y acordar las consecuencias son pasos distintos, que no deben mezclarse ni apurarse.

Lo que la escuela pide a esa familia es participación en lo que sigue. Las consecuencias que prevé el acuerdo de convivencia tienen que ser proporcionales y estar orientadas a reparar el daño, nunca a exhibir al autor. La reserva también protege a este estudiante: la escuela no lo expone ante la otra familia ni ante la comunidad, del mismo modo que no comparte con sus padres más información sobre el estudiante afectado que la indispensable. Por último, la conversación no termina con la sanción. Fijar un nuevo encuentro para ver cómo evoluciona la situación le muestra a la familia que la escuela no archivó un caso contra su hijo, sino que abrió un proceso del que él puede salir de otra manera.

Lo que distingue una reparación auténtica de una aceptada solo para terminar la conversación es cómo se trata el desacuerdo: una reacción emocional no invalida los argumentos de una familia, y el directivo debe escucharlos y evaluar su fundamento sin perder de vista la reparación del daño.

El quinto aparece cuando la conducta de una familia cruza el umbral de la agresión, la amenaza o la calumnia: el conflicto cambia de naturaleza y activa el protocolo de cualquier hecho de gravedad institucional —documentación precisa, comunicación a la supervisión y consulta legal antes de cualquier decisión irreversible—. El criterio para reconocer ese umbral tiene que estar claro de antemano: una demanda legítima pide información, explicaciones o la revisión de un proceso por los canales previstos; la extralimitación exige modificar una decisión solo porque no satisface, o pretende criterios distintos de los que rigen para los demás. Recurrir a una instancia externa —una denuncia, un organismo de protección de derechos— no es, sin más, una extralimitación: la ley no exige agotar las vías internas cuando está en juego un riesgo o una vulneración de derechos.

El sexto y último no es sobre un procedimiento, una decisión puntual ni una falla de comunicación, sino sobre una discrepancia de fondo: una familia que no comparte alguna de las convicciones que la escuela sostiene y enseña, ya sea porque discrepa con un contenido curricular obligatorio por ley —la educación sexual integral, obligatoria desde la Ley N.° 26.150, es, en la Argentina de los últimos años, el ejemplo más visible, con movimientos organizados como «Con mis hijos no te metas», que desde 2016 se extendió a más de una decena de países de la región— o porque discrepa, más en general, con que la escuela forme a sus hijos en el cuestionamiento de la autoridad antes que en la obediencia.

Este tipo de conflicto no se resuelve con la misma regla que ordena los anteriores, porque está en juego más que un procedimiento: algo que la familia cree de verdad, y una

convicción de ese tipo no se impone desde la autoridad institucional sin costo alguno. En rigor, estamos frente a un dilema genuino en el sentido ya definido: lo que colisiona aquí son dos bienes —la autoridad pedagógica de la escuela y el respeto por las convicciones de la familia—, y las alternativas no resultan gratuitas.

Un antecedente clásico de este debate es Amy Gutmann (1987), quien sostuvo que la autoridad educativa se comparte entre el Estado, las familias y los educadores, y que la escuela puede exigir una educación para la ciudadanía, respetando los principios de no represión y no discriminación, aun frente a objeciones familiares. La filósofa de la educación Sigal Ben-Porath (2006) sostuvo, por su parte, que incluso en contextos de guerra la escuela democrática debe resistir la presión hacia la conformidad y ampliar los espacios de deliberación, en lugar de convertirse en un instrumento de «ciudadanía belicista». Ambos enfoques son compatibles con un criterio útil para abordar estos desacuerdos: la escuela no necesita elegir entre imponer un contenido sin dar razones o renunciar a enseñarlo para evitar el conflicto. Puede, en cambio, explicitar por qué lo enseña —con qué marco legal, con qué fundamento pedagógico y democrático— y, al mismo tiempo, alojar el desacuerdo de una familia sin excluirla de la comunidad escolar por ello.

Se pueden distinguir dos cuestiones que no hay que confundir: el contenido que la ley obliga a enseñar no es materia de negociación familia por familia, del mismo modo en que ningún otro contenido curricular lo es; el cómo se lo enseña —qué materiales se usan, qué espacio se da a las preguntas, cómo se acompaña a un estudiante cuya familia discrepa— sí admite, dentro de ciertos límites, ajustes que no vacían el contenido de su propósito. Fundamentar esa distinción con la misma firmeza y el mismo cuidado que exige cualquier otro desacuerdo de fondo es lo que le permite a la escuela no ceder en lo que no puede ceder, sin tratar como enemiga a una familia que, sencillamente, piensa distinto.

La corresponsabilidad entre escuela y familias no emerge del discurso de apertura del ciclo lectivo: se teje —o se deshace— en las interacciones cotidianas. Las instituciones que la construyen no tienen menos conflictos; los procesan sin que la relación se rompa.

El conflicto entre estudiantes

Los conflictos entre estudiantes son la forma más cotidiana de la conflictividad escolar y, en buena medida, una de sus materias de aprendizaje. Un grupo que comparte durante años el mismo espacio disputa lugares, turnos y objetos. Arma y desarma amista-

des, construye jerarquías de popularidad y trae al aula tensiones del barrio, de las familias o de las redes. La mayor parte de esas situaciones son conflictos en el sentido que este libro da al término: incompatibilidades entre partes que tienen una capacidad parecida de hacerse oír. Bien procesados, enseñan a enfrentar un desacuerdo sin romper el vínculo, reconocer un error, reparar. Mal procesados, escalan, se enquistan o derivan en violencia.

Frente a esa variedad, la escuela suele utilizar una sola palabra. La popularización del término *bullying* visibilizó un fenómeno que durante décadas no tuvo nombre, pero produjo a la vez un efecto colateral: encuadrar bajo la misma etiqueta cualquier tensión entre estudiantes, desde una pelea aislada hasta la salida de un grupo de mensajería.

Kaplan (2009) muestra por qué esa reducción es problemática. Buena parte de las violencias escolares tiene un origen que excede al vínculo entre pares: la fragmentación social, la desigualdad, la ausencia de tramas de sostén. La etiqueta, aplicada sin ese contexto, reduce el problema a un agresor y una víctima, y mezcla fenómenos que piden respuestas distintas. Llamar *bullying* a todo tiene además un costo menos evidente: cuando cualquier roce recibe ese nombre, el acoso real pierde sustancia y se vuelve más difícil de detectar.

La primera tarea, entonces, es distinguir tres situaciones que se confunden con frecuencia. **El conflicto propiamente dicho** supone partes en condiciones relativamente simétricas, y admite el diálogo, la negociación o la mediación entre pares. **La agresión puntual** (un golpe, un insulto, una humillación en un momento determinado) introduce un daño que exige protección y responsabilización, aunque no forme parte de un patrón. **El acoso** es otra cosa: una agresión unilateral y sostenida. Por eso encaja mal en la definición de conflicto de este libro, pero su relevancia práctica obliga a tratarlo aquí. Olweus (1993) fijó una definición precisa que sigue siendo la referencia obligada: hay *bullying* cuando concurren tres condiciones a la vez —intencionalidad de dañar, repetición en el tiempo y desequilibrio de poder entre quien agrede y quien es agredido—, las mismas condiciones que delimitan el hostigamiento entre adultos. De las tres, el desequilibrio de poder es la que con mayor frecuencia se pasa por alto: no requiere diferencia de fuerza física, alcanza con que quien es agredido no pueda defenderse en igualdad de condiciones, ya sea por diferencia de estatus social, de edad, de popularidad o de número. Las categorías, además, no son fijas. Un conflicto mal resuelto puede derivar en agresiones, y las agresiones repetidas contra un mismo estudiante configuran acoso.

Estas distinciones sirven para caracterizar la situación y elegir la respuesta, pero no

son un requisito para actuar. Ante cualquier indicio razonable de daño, la protección empieza de inmediato. La indagación posterior determina si corresponde el protocolo de acoso, una intervención sobre la agresión o el tratamiento del conflicto.

Cualquiera sea la situación, muchas escuelas responden todavía con una lógica punitiva que Zehr (2002) resume en tres preguntas: qué norma se violó, quién la violó y qué castigo corresponde. Esa lógica pone al reglamento y a la institución en el centro de la escena, por encima de los protagonistas, y el resultado suele ser doblemente negativo. Quien sufrió el daño no obtiene lo que necesita (una reparación, una explicación, la certeza de que no va a repetirse). Y quien lo causó difícilmente cambia, porque cumplir una sanción no exige comprender ni reparar el daño. La **justicia restaurativa** reorganiza esa escena en torno a otras preguntas.

Cuadro 8. Lógica punitiva y lógica restaurativa

	Lógica punitiva	Lógica restaurativa
Primera pregunta	¿Qué norma se violó?	¿A quién se causó daño y qué necesita?
Quién responde	¿Quién la violó?	¿Quién tiene la obligación de reparar, y de qué manera?
Qué se busca	¿Qué castigo corresponde?	Que la parte dañada quede en mejores condiciones y la que dañó siga integrada a la comunidad
En el centro de la escena	El reglamento y la institución	Las personas involucradas en el conflicto

Al contrario de lo que muchos suponen, la lógica restaurativa no es más blanda que la punitiva; es exigente de otra manera. Participar de un encuentro restaurativo supo-

ne mirar de frente a la persona afectada y comprometerse con una reparación que se sostiene en el tiempo, algo que la sanción por sí sola no pide. Por eso mismo no puede imponerse. El encuentro requiere la voluntad genuina de ambas partes y una evaluación previa de que no hay una asimetría de poder que lo vuelva revictimizante. De ahí se sigue la utilidad práctica de la distinción anterior. En los conflictos entre partes simétricas, la mediación entre pares y el encuentro restaurativo suelen ser las respuestas más formativas. En el acoso, que supone por definición un desequilibrio de poder, el encuentro cara a cara rara vez corresponde, y tampoco la mediación.

Cuando esas condiciones no están dadas, hay otras formas de responsabilización. Por otra parte, ni la sanción ni el encuentro garantizan por sí solos un aprendizaje. La clave práctica es graduar la respuesta, desde la simple pregunta de un docente sobre qué ocurrió hasta el encuentro restaurativo completo, reservado a los casos graves que cumplen sus condiciones. Y hay que acompañarla siempre de un trabajo educativo que ayude a comprender el daño, asumir responsabilidades y modificar la conducta.

Braithwaite (1989) aportó una distinción que explica por qué ese acompañamiento decide el resultado. La vergüenza estigmatizante etiqueta a la persona como mala y sin salida, y favorece la reincidencia porque no deja margen para construir una identidad distinta. La vergüenza reintegradora identifica el daño con claridad, responsabiliza a quien lo causó y, al mismo tiempo, lo reincorpora a la comunidad; es la que tiende a producir el cambio a mediano plazo. Es la misma separación entre el acto y la persona que ordena la conversación con la familia de quien causó el daño.

El acoso tiene, además, dos rasgos propios que la respuesta tiene que considerar. El primero es que ocurre casi siempre frente a un grupo. Salmivalli (2010) documentó que apenas uno de cada cinco o seis estudiantes defiende espontáneamente a quien es agredido. El resto refuerza al agresor o mira hacia otro lado, y eso tampoco es neutral: Bandura (1999) llamó desconexión moral a los mecanismos que permiten presenciar un daño sin sentirse responsable. Un protocolo eficaz trabaja también con el grupo y le ofrece formas seguras de intervenir: avisar a un adulto, acompañar a quien quedó aislado, no viralizar lo que se grabó. Es lo que hacen programas evaluados experimentalmente, como KiVa (Kärnä et al., 2011).

El segundo rasgo es que el acoso no se detiene en la puerta de la escuela. El metaanálisis de Modecki y colaboradores (2014) encontró que el acoso digital, pese a la alarma que genera, es menos frecuente que el presencial, y que ambos se superponen fuerte-

mente: buena parte de quienes lo sufren o lo ejercen en un canal lo hacen también en el otro. En el canal digital, el acoso ya no tiene límite horario y opera con lo que Suler (2004) llamó desinhibición en línea. Tratarlo como un problema tecnológico lleva a gestionar el canal (bloquear, denunciar la cuenta, restringir el dispositivo) y deja intacta la dinámica de poder que lo originó. Es también donde la escuela expuesta se vuelve concreta: una discusión del recreo puede llegar esa misma noche a un grupo de familias y, para el lunes, ser un conflicto entre bandos.

Todo proceso disciplinario presupone que las partes tengan voz. Y tres condiciones ayudan a definir si ese recorrido termina en aprendizaje o en resentimiento.

La primera **es la percepción de equidad**. Si la misma conducta recibe consecuencias distintas según quién la protagonice, los estudiantes concluyen —con razón— que las reglas se aplican de manera selectiva. En ese caso, cualquier sanción futura pierde legitimidad, incluso cuando esté bien fundada.

La segunda es **la posibilidad de ser escuchado antes de ser juzgado**. Un estudiante reducido al objeto de una decisión ya tomada responde casi siempre con negación o resistencia. Muchas veces no porque desconozca el hecho, sino porque nunca tuvo oportunidad de contar su versión.

La tercera es **la comprensión del propósito de la norma**. «No se puede usar el celular porque el reglamento lo prohíbe» exige obediencia. En cambio, «acordamos no usarlo durante la actividad para poder escucharnos y concentrarnos en el trabajo» explica para qué existe la regla y ofrece una razón que el estudiante puede hacer propia.

La normativa va en la misma dirección. La Ley N.° 26.892 exige que las medidas correctivas tengan carácter educativo y, en su artículo 7, fija un límite que no admite excepciones: «quedan expresamente prohibidas las sanciones que atenten contra el derecho a la educación o que impidan la continuidad de los educandos en el sistema educativo». El límite alcanza a la expulsión y también a sus formas encubiertas, que son las más frecuentes: el pase de escuela que se "sugiere" a la familia hasta que no le queda otra opción, las suspensiones que se encadenan o la reducción del horario escolar como respuesta a la conducta. Cualquier medida que aparte al estudiante de la escuela, aunque sea por unos días, queda bajo sospecha. Solo es defendible como recurso excepcional, si la normativa de la jurisdicción la admite y si garantiza la continuidad pedagógica y un regreso acordado.

Permanecer en el sistema es un derecho, no una gracia del directivo. La exclusión, además de ilegal, tiende a acelerar el abandono, porque el estudiante excluido no aprende a procesar el conflicto: aprende que el conflicto lo expulsa.

Después del conflicto: convertirlo en aprendizaje

El cuarto movimiento de esta condición es el que con más frecuencia se omite, porque llega cuando la urgencia ya pasó y la institución quiere dar vuelta la página. Es la quinta etapa del modelo de Pondy (1967), la de las secuelas: lo que un conflicto deja en la relación y en la institución una vez resuelto o apagado, y que condiciona el siguiente. Un conflicto cerrado en falso deja resentimiento acumulado; uno bien procesado deja, además de un acuerdo, información sobre la institución.

Convertir un conflicto en aprendizaje exige tres operaciones. La primera es separar el caso del patrón: preguntar si lo ocurrido es excepcional o si repite algo que ya pasó con otros actores, en otros cursos o en otros años. Un conflicto aislado se cierra; un patrón pide una decisión institucional. La segunda es revisar la respuesta, además del hecho: si la escuela actuó a tiempo, si el canal elegido era el adecuado, si la protección llegó antes que la indagación, si la comunicación redujo o alimentó el rumor. La tercera es inscribir lo aprendido en algún lugar que sobreviva a quienes lo vivieron: una modificación del acuerdo de convivencia, un ajuste de protocolo, un criterio explícito para el próximo caso.

Alcanza con un dispositivo modesto: una conversación breve del equipo de conducción, unas semanas después de cerrado el caso, con tres preguntas —qué pasó, qué hicimos, qué cambiaríamos— y un registro escrito de las respuestas. Ese registro, acumulado a lo largo del año, es la materia prima de la evaluación institucional que se desarrolla en la quinta condición: permite ver con datos, y no solo con impresiones, qué urgencias vuelven ciclo tras ciclo. Sin él, cada conflicto se vive como el primero.

Lo que atraviesa esta condición es el diagnóstico previo: reconocer qué clase de conflicto se enfrenta y cuánto avanzó, cuándo alcanza con una conversación y cuándo hace falta un protocolo, cuándo mediar y cuándo la mediación diluye una responsabilidad. Ese diagnóstico, más que cualquier técnica, distingue a la conducción que procesa el conflicto de la que lo padece, y es lo que permite que cada conflicto deje a la escuela mejor preparada para el siguiente.

Cuarta condición.
Articulación de actores estratégicos

La cuarta condición consiste en la capacidad de articular a los actores estratégicos en acuerdos que permitan que la institución funcione y enseñe. Para eso hacen falta tres movimientos.

El primer movimiento es **elaborar un mapa de actores** que relacione los intereses de cada grupo con su capacidad real de incidir en la institución. Freeman (1984) formalizó esta idea bajo el nombre de *stakeholders*: todo grupo o individuo que puede afectar —o ser afectado por— el logro de los objetivos de una organización tiene un interés legítimo en cómo se decide dentro de ella. Tratar a docentes, familias, estudiantes y supervisión como si quisieran en el fondo lo mismo— lleva a acuerdos que nadie siente como propios.

El segundo es **reconocer la legitimidad de cada actor** sin disolver la especificidad de las decisiones que le corresponden a cada uno. La escalera de la participación de Arnstein (1969), que ordena ocho peldaños desde la manipulación hasta el control ciudadano, permite distinguir, en lo que aquí interesa, informar, consultar y compartir la decisión, y ayuda a evitar dos extremos: la asamblea permanente donde todos opinan y nadie decide, y la decisión en soledad que se presenta como «acuerdo» cuando es una comunicación descendente.

El tercero, y el más exigente de los tres, es **diseñar acuerdos** que se sostengan sin depender de la presencia permanente de quien conduce. Ostrom (1990), Premio Nobel de Economía, mostró que los acuerdos colectivos que perduran tienen reglas claras sobre quién decide qué, construidas con la participación de quienes deben cumplirlas, y mecanismos de resolución de conflictos accesibles que no dependen de una autoridad central. Ostrom estudió comunidades que administran recursos comunes —pesquerías, bosques, sistemas de riego—, y su traslado a la escuela es una analogía: la justifica que también aquí un bien compartido, el tiempo y el clima institucional, se degrada cuando cada actor lo usa según su conveniencia y no hay reglas que todos reconozcan. En una escuela, un acuerdo que solo funciona porque el director lo hace cumplir es una extensión de su presencia, y se cae con una licencia o un cambio de gestión; uno bien articulado sobrevive a quien lo diseñó.

El mapa de actores estratégicos

La conducción necesita leer con precisión la red de actores en la que interviene, y el primer instrumento para hacerlo es el mapa de actores estratégicos: una herramienta de diagnóstico político, no un organigrama, que identifica quién tiene qué interés en juego en cada decisión y con qué capacidad real de incidir. En una escuela argentina típica son actores estratégicos, al menos, el equipo directivo, los docentes, el personal no docente, los estudiantes y sus organizaciones, las familias y sus asociaciones, los gremios docentes, la supervisión y los organismos del Estado con los que la escuela comparte responsabilidades.

Esa enumeración se vuelve diagnóstico cuando se la lee según tres ejes. **La posición:** actores internos, que habitan la institución, y externos, que inciden sobre ella sin pertenecer a su vida diaria. **La formalidad del poder:** junto a la autoridad que reconoce el organigrama opera siempre una influencia informal —el docente con muchos años en la casa, el referente de la sala de profesores, la familia con llegada a otros espacios— que decide el destino de muchas iniciativas. Y **la incidencia sobre cada decisión**, alta, media o baja, que es una variable situacional y no un atributo fijo: el mismo actor puede ser decisivo en un asunto e irrelevante en otro.

Cruzar estos ejes desactiva el error más común del análisis político escolar: confundir la posición en el organigrama con el poder real. El actor decisivo de una negociación puede ser, al mismo tiempo, interno, informal y de incidencia alta, y no figurar en ningún recuadro del organigrama oficial, lo que explica por qué tantas estrategias bien diseñadas fracasan al chocar con una resistencia que nadie había anticipado, porque nadie la había buscado en el lugar correcto.

Leer el mapa exige convertir en hábito algunas preguntas: quiénes tienen influencia más allá de su cargo, qué intereses se verían afectados por la decisión, qué coaliciones operan fuera de los canales formales, quién puede bloquear una iniciativa y quién cede bajo presión. Responderlas no elimina la complejidad política de la institución, pero permite dejar de navegarla a ciegas.

Un directivo que responde estas preguntas con precisión no elimina la complejidad política de la institución —nada la elimina—, pero deja de navegarla a ciegas.

El liderazgo distribuido

La primera articulación que debe resolver la conducción es con el equipo que trabaja todos los días en la institución. La investigación sobre liderazgo distribuido desplazó el foco de las cualidades personales de quien dirige a cómo se organiza la acción colectiva: Spillane (2006) mostró que el liderazgo efectivo se configura como práctica distribuida entre múltiples actores interdependientes, y Harris (2008) agregó que esa distribución no es espontánea, sino que depende del diseño consciente de condiciones que habiliten a otros a ejercer autoridad real. Dos trabajos de la región van en la misma dirección: Bolívar (2010), en el contexto iberoamericano, y Gvirtz y de Podestá (2007), con equipos directivos argentinos, señalan que las escuelas con mayor capacidad de mejora desarrollaron equipos de conducción con roles y responsabilidades explícitos, más que directivos excepcionales.

El concepto arrastra algunos malentendidos. No equivale a delegar tareas operativas: implica compartir autoridad sobre decisiones con consecuencias institucionales. No implica retirar la conducción: es más exigente que el modelo centralizado. Y no es democracia igualitaria: cada actor ejerce autoridad solo en los ámbitos donde su competencia, su posición y su información lo habilitan. Tampoco se distribuye solo a través de personas: un protocolo de observación de clases, un formato de reunión con agenda y compromisos, una instancia fija de revisión de resultados son lo que Spillane, Halverson y Diamond (2001) llaman artefactos de liderazgo, porque encarnan criterios institucionales aunque nadie los esté enunciando.

Dentro de esa arquitectura hay una capa que el organigrama no refleja: la de los líderes informales, que ejercen influencia sobre sus pares por antigüedad, por un saber específico, por su red de confianza o por la información que manejan. Para abordarlos sirven dos preguntas que suelen confundirse: qué postura adoptan frente a la conducción y de dónde proviene su influencia.

Cuadro 9. Los liderazgos informales

Liderazgo informal	Rasgo	Abordaje
Por su postura: alineado	Comparte los objetivos de la conducción	Reconocerlo en público y consultarlo antes de decidir, no solo usarlo para ejecutar
Por su postura: ambivalente	Evalúa antes de definir su posición	Cuidar cómo se lo trata durante el proceso, más que el resultado final
Por su postura: opositor activo	Resiste las iniciativas de la conducción	No confrontarlo en público: la confrontación fortalece la influencia que se le quiere restar
Por su origen: técnico	Su autoridad proviene de un saber específico	Reconocer ese saber en su propio terreno
Por su origen: relacional	Articula redes de confianza que ninguna estructura formal reemplaza	Acompañar el argumento con el cuidado del vínculo: si siente que su red se usa sin reconocimiento, se retira

Cruzar ambos ejes evita tratar igual a un opositor técnico y a uno relacional; ignorar a cualquiera de estos líderes lo convierte en el foco de resistencia más eficaz frente a iniciativas que, en el papel, todos aprobaron.

La distribución sin coordinación tiene, en cambio, un costo específico: la erosión de la autoridad colectiva. Cuando los docentes reciben instrucciones contradictorias o las familias respuestas incompatibles, cualquier actor puede ser desautorizado con la fórmula «pero fulano me dijo otra cosa». Evitarlo exige, con los mismos criterios de reversibilidad, precedente e información que organizan la capacidad decisional, cuidar cuatro requisitos:

- Claridad de roles, en el sentido que la segunda condición exigía a toda delegación: qué decide cada uno de manera autónoma, qué debe consultar y qué debe escalar hacia la conducción.
- Un flujo de información que garantice que se decide con datos suficientes y coherentes, y no con versiones parciales o contradictorias.
- Rendición de cuentas interna, porque delegar sin seguimiento reproduce los problemas del modelo centralizado con menos visibilidad.
- Una cultura de revisión, que el directivo construye modelando la revisión honesta de sus propias decisiones y tratando los errores como información.

Lo que se comparte es el ejercicio de la autoridad, nunca la responsabilidad última sobre el rumbo institucional.

Coordinar exige, además, distinguir, consultar, explicar e imponer (cuadro 10). Es la versión, aplicada al equipo, de los planos de la capacidad decisional: los aspectos deliberables habilitan consultar, la competencia profesional habilita explicar y los derechos indisponibles caen siempre del lado de imponer; la urgencia, que es una circunstancia y no un plano, puede justificar imponer lo que en otro momento se habría consultado. La distinción pesa especialmente con quienes Lipsky (1980) llamó burocracia de calle —preceptores, tutores, el personal que recibe a las familias en la puerta—, cuyo margen de discreción cotidiano construye tanto clima institucional como cualquier decisión de la dirección.

Cuadro 10. Consultar, explicar, imponer

Modo	Qué es	Cuándo es legítimo
Consultar	Abrir genuinamente la decisión antes de tomarla: el resultado puede ser distinto del que el directivo habría decidido solo	En los aspectos deliberables
Explicar	Comunicar una decisión ya tomada con sus fundamentos: no se la pone en discusión, pero se la abre a la comprensión	En las decisiones de competencia profesional
Imponer	Comunicar sin espacio para la modificación	Cuando la urgencia no da tiempo a más o están en juego derechos indisponibles; aun así, la explicación puede completarse después

Las familias

El adulto que cruza la puerta de la escuela ya no es siempre el padre o la madre: puede ser una abuela que crio, la nueva pareja de mamá o de papá, un hermano mayor, una familia que recibió al chico en guarda, un referente afectivo. Esa diversidad no es una anomalía: la familia nuclear fue siempre menos una descripción de cómo vive la gente que una norma con la que se medía lo que se apartaba de ella. En las configuraciones ensambladas, monoparentales, adoptivas, homoparentales o intergeneracionales, lo que

importa es la función de cuidado. El derecho argentino lo reconoce: el Código Civil y Comercial regula la figura del progenitor afín (arts. 672 a 676), que puede colaborar en la crianza y en las decisiones cotidianas, y la jurisprudencia habla de filiación socioafectiva para reconocer un vínculo construido por el cuidado cotidiano.

Alrededor de un mismo chico pueden convivir quien tiene la responsabilidad legal, quien lo lleva y lo trae, quien va a las reuniones y quien decide lo cotidiano. La escuela necesita distinguir cuatro cuestiones: quién ejerce el cuidado, quién puede autorizar determinadas acciones —una salida educativa, la difusión de una foto—, quién tiene la representación legal y quién puede acceder a la información escolar. En la vida diaria basta con reconocer a quien orienta y contiene, y por eso es más preciso hablar de **referentes de cuidado** que de «padres»; pero cuando la decisión requiere autorización, representación o acceso a información protegida, esas atribuciones las define el régimen de responsabilidad parental del Código Civil y Comercial y no el vínculo afectivo, y confundirlas puede vulnerar los derechos de otro adulto responsable.

Hay un principio que vale para cualquier configuración familiar: la participación no puede confundirse con la gestión. Las familias tienen derecho a ser informadas sobre las trayectorias, a conocer los criterios pedagógicos y a plantear sus desacuerdos: pueden participar, objetar y pedir que una decisión se revise con la misma regla que rige cualquier otra. Lo que no pueden es imponer el resultado, porque el currículum, la didáctica o el contenido de una sanción son competencia profesional de la institución. Ese derecho a participar es fijo en su existencia pero variable en su profundidad: la escuela puede habilitarlo en distintos escalones de la escalera de Arnstein. Cuando el límite nunca se traza con claridad, las demandas que lo exceden se normalizan, y corregirlas después es cada vez más costoso.

Tampoco todas las familias se vinculan con la escuela del mismo modo, y esa diferencia dice menos sobre el interés de cada una que sobre el lugar social desde el que participan. La socióloga estadounidense Annette Lareau (2003) identificó, en su contexto, dos estilos con consecuencias institucionales bien distintas, que sirven mejor como hipótesis de lectura que como una traducción directa a la realidad argentina. Lareau los documentó observando durante un tiempo prolongado a un número reducido de familias, sin encuesta estadística, y una misma familia puede acercarse a uno u otro según el tema o el momento. Las familias de sectores medios suelen practicar lo que llamó «cultivo concertado»: intervienen activamente, cuestionan con fundamentos, entienden su rol como

el de negociar condiciones con la escuela. Las de sectores populares tienden, en cambio, al «logro del crecimiento natural»: confían más en la autonomía de sus hijos y depositan en la escuela la autoridad sobre las decisiones que los afectan.

James Coleman (1988) agregó una pieza importante: la participación depende tanto de la voluntad de intervenir como del capital social disponible, es decir, de las redes de relaciones y de confianza en las que cada familia está inserta. A eso se suma lo que Bourdieu, en cuya tradición trabaja Lareau, llamó "capital cultural": la familiaridad con los códigos y protocolos institucionales, que quien la posee maneja con más soltura, aunque no necesariamente con más compromiso.

Estas categorías ayudan a leer las diferencias de vínculo siempre que la escuela las use como punto de partida para preguntar qué horarios, qué accesos, qué experiencias previas con la institución tiene esta familia en particular, y no como una etiqueta que ya explica todo.

Confundir la visibilidad de una familia con su nivel de compromiso es leer como diferencia de motivación lo que en realidad es una distribución desigual de recursos. Y esa distribución desigual obliga a la escuela a algo más exigente que tratar a todas las familias por igual —es el principio de equidad de la primera condición: el mismo criterio, con un trato ajustado a una diferencia relevante—: a atenderlas de manera adecuada, con una calibración que atraviesa toda la relación y no se agota en cómo se redacta una nota.

Comunicar de un modo distinto es apenas el punto de partida: la nota formal con acuse de recibo, tan eficaz con una familia, puede no llegar a destino con otra; la llamada personal, que para una familia transmite cercanía, para otra puede sonar a informalidad fuera de lugar. Pero el ajuste tiene que llegar también a cómo se organiza un encuentro, a qué se espera de cada familia en él y a cuánto tiempo institucional se invierte antes de esperar algo a cambio.

Con una familia que se acerca al cultivo concertado —que llega dispuesta a discutir y a poner condiciones—, la escuela puede dejar que esa familia incida en lo que sí admite negociarse, sin temer que el intercambio erosione su autoridad pedagógica.

Con una familia orientada hacia el logro del crecimiento natural —que delega casi todo en la institución por costumbre y no por desinterés—, la escuela tiene que salir a buscar el vínculo antes de que aparezca un problema. Eso implica explicar protocolos que para otra familia son obvios, anticiparse a citar en vez de esperar la cita espontánea, y no interpretar la ausencia como desinterés, sino preguntar primero por los horarios de trabajo, las posibilidades de traslado, las experiencias previas y otros

obstáculos para participar. Se trata de invertir en esa relación el tiempo y la cercanía que las familias con más recursos ya traen consigo.

Ignorar estas particularidades tiene un costo doble: para la familia de cultivo concertado que no encuentra dónde plantear sus fundamentos, la escuela aparece como cerrada; para la de logro del crecimiento natural, que nunca fue invitada activamente, la escuela aparece como distante, y en los dos casos el vínculo se debilita antes de que exista un conflicto que lo explique. Y la señal más difícil de leer suele ser, más que el reclamo que se articula en voz alta, su opuesto: el silencio del chico que se va desvinculando de a poco, sin que nadie termine de advertirlo a tiempo.

Esa distancia tiene también un componente material: citar a las diez de la mañana a una familia que trabaja en changas o en turnos rotativos es una exclusión disfrazada de invitación. Un informe sobre 66 escuelas secundarias colombianas (Markovich Morris, Gómez Vergara y Fandiño, 2025) atribuye gran parte de la brecha de asistencia de las familias a los encuentros escolares a incompatibilidades horarias que la escuela no releva, en particular para quienes tienen trabajos informales o dependen de ingresos diarios. Algunas adaptaciones no requieren presupuesto: un resumen escrito de los acuerdos para quienes no pudieron asistir, un canal de mensajería con registro claro de responsabilidades en lugar del cuaderno que exige firma presencial, y franjas horarias rotativas para las entrevistas.

Hay situaciones que piden algo más que buena voluntad. Con las familias migrantes, la Ley N.° 25.871 garantiza la matrícula en los niveles obligatorios aun con situación migratoria irregular. Con las comunidades originarias, donde la autoridad para decidir sobre un chico puede ser colectiva, una consulta que respete los tiempos de deliberación de la comunidad funciona mejor que la entrevista pensada para otras familias. Ante indicios de violencia doméstica, la escuela debe cumplir el deber de comunicar que fija el artículo 30 de la Ley N.° 26.061, sin someter al chico a un interrogatorio y sin entregar datos que el agresor pueda usar. Y frente a la diversidad familiar, hay gestos que no admiten demora: hablar de «adulto responsable» en lugar de «papá y mamá», y fijar una posición institucional clara ante cualquier hostigamiento motivado por la configuración familiar de un chico.

Hay, por último, una dinámica nueva, que es una forma concreta de la escuela expuesta: grupos de familias que actúan de manera coordinada frente a una decisión institucional. Impugnar una decisión —cuestionarla, pedir que se revise, organizarse para reclamar— es participación legítima; atacar, en cambio, incluye difamación, presión sobre

otras familias u hostigamiento a quien decidió. La narrativa compartida en los grupos de mensajería y el recurso a varias instancias del sistema aparecen tanto en un caso como en el otro, así que por sí solos no prueban mala fe. El diagnóstico empieza por el objeto del reclamo, los hechos y los derechos en juego, no por la forma en que se planteó; recién después importa cuántas familias participan y quién organiza, para elegir interlocutor y canal. La respuesta se apoya en el equipo y en el proceso institucional antes que en la persona del cargo, y admite reconocer errores de proceso sin reabrir el fondo, salvo cuando el error afecta el fondo mismo: entonces hay que revisar la decisión.

Entre los actores internos con los que la conducción articula se incluye, en primer lugar, al equipo docente —con su propia autonomía profesional, sobre la que volveremos al cierre de este apartado—, y además, a quienes ocupan posiciones administrativas o de apoyo, pero cuyo contacto cotidiano con estudiantes y familias les da un peso real que el organigrama no refleja: el preceptor, el personal de maestranza y servicios, los tutores, el coordinador pedagógico, el jefe de preceptores, el equipo de orientación.

Lipsky (1980) le puso nombre a ese fenómeno: llamó "burocracia de calle" (*street-level bureaucracy*) al hecho de que, en cualquier institución que presta un servicio cara a cara, quienes están en el punto de contacto diario con el público terminan definiendo buena parte de esa institución a través del margen de discreción que ejercen minuto a minuto, más allá de lo que digan las normas o los cargos formales. En una escuela, esa discreción cotidiana —cómo se recibe a una familia en la puerta, qué se decide hacer con un alumno que llega tarde al aula, qué conversación se tiene o se evita en el pasillo— construye tanto el clima institucional como cualquier decisión tomada en la dirección. Articular con todos ellos exige, en primer lugar, una distinción que organiza toda la relación con el equipo y vuelve a aparecer en cada decisión: la que separa consultar, explicar e imponer:

- **Consultar** es abrir genuinamente la decisión antes de tomarla —un aspecto pasible de deliberación, en los términos ya planteados—, de modo que el resultado pueda ser distinto del que el directivo habría decidido solo.
- **Explicar** es comunicar una decisión ya tomada —de competencia profesional o urgente— con sus fundamentos: en ese mismo acto no se la pone en discusión, pero sí se la abre a la comprensión, y eso no cierra la puerta a que más adelante surja alguno de los motivos que sí ameritarían revisarla.

- **Imponer** es comunicar sin espacio para la modificación, y ocurre legítimamente cuando la urgencia de la situación no da tiempo a más. Pero incluso ahí la comprensión no debería resignarse del todo: la explicación puede completarse después de la urgencia, en vez de no darse nunca.

Confundirlas puede originar conflictos. Un docente al que se le comunica una decisión sin razón alguna puede inferir que es arbitraria, aunque no lo sea, mientras que el mismo docente al que se le explica con fundamento puede disentir sin interpretarla como arbitraria. Esta distinción es la versión, aplicada al equipo, de la misma regla —derechos indisponibles, competencia profesional, aspectos pasibles de deliberación y mecanismos de revisión— que ya se planteó en la capacidad decisional.

Sobre esa base se ordenan los actores. Cuando hay un conflicto entre miembros del equipo, hay dos respuestas instintivas que pueden ser dañinas: actuar como árbitro conduce a un vencido que acumula resentimiento; permanecer al margen comunica que la dirección tolera el conflicto. El lugar más eficaz es el de facilitador: reconocer el conflicto, separar la función profesional de lo personal, habilitar espacios de diálogo con reglas claras y documentar lo acordado. Así se crean las condiciones para que los involucrados lo resuelvan, lo que distingue la articulación de la imposición.

Hay en toda escuela dos actores que el análisis suele obviar, aunque son el ejemplo más claro de burocracia de calle dentro de la institución: acceden a información cotidiana que otros integrantes del equipo no siempre conocen. El preceptor, en el secundario, ocupa una posición única: combina tareas de registro y organización con el acompañamiento cotidiano de los estudiantes, lo que le da acceso privilegiado a la vida real del grupo y lo convierte en una primera instancia de cuidado y contención. Esa posición, sin embargo, no viene acompañada de una definición clara de sus atribuciones, y por eso el preceptor suele desconocer hasta dónde llega su autoridad. La respuesta pasa por sostener ese lugar: incluirlo en los espacios de análisis institucional, aclarar los límites de su autoridad y darle una devolución concreta sobre lo que detecta en el día a día. Algo análogo ocurre con el personal de maestranza y servicios: quien recibe a una familia en la puerta ejerce, en ese instante, una función de representación institucional capaz de construir o destruir confianza, y el modo en que los adultos se tratan entre sí es algo que los estudiantes registran y replican en la convivencia que desarrollan.

Entre el director y el aula existe, sobre todo en instituciones de cierta escala, un conjunto de figuras intermedias cuya articulación define la gobernabilidad posible: el jefe de preceptores, depositario de la cultura institucional; los tutores, que resuelven en el nivel del grupo un porcentaje significativo de los conflictos que de otro modo llegarían a la dirección en sus momentos más críticos; el coordinador pedagógico, cuya tensión más frecuente surge cuando las atribuciones no están delimitadas y él termina asumiendo funciones directivas que generan una superposición de autoridades.

Lo que tienen en común es que la gobernabilidad no se consigue por la mera subordinación, sino que se logra estableciendo acuerdos claros, circuitos de comunicación explícitos y criterios compartidos, de modo que el equipo intermedio comparta diagnóstico, conozca los límites de su rol y actúe coordinadamente. Atravesando todo esto opera la autonomía profesional docente, expresión de una identidad construida alrededor de la autoridad sobre la propia práctica: ignorarla conlleva resistencias que se manifiestan como conformidad superficial y desacuerdo silencioso.

Los estudiantes como actores de gobernabilidad

En casi todo discurso escolar, el estudiante es declarado la razón de ser de la institución —el centro alrededor del cual gira cualquier decisión— y, sin embargo, en la práctica cotidiana aparece sobre todo como objeto de esas decisiones: se gestiona su conducta, se administran sus trayectorias, se diseña su acuerdo de convivencia, y pocas veces se le pregunta qué piensa de todo eso.

Hay una contradicción ética allí, porque trata como destinatario pasivo a quien la propia ley reconoce como sujeto de derecho; y afecta la gobernabilidad, porque una institución que decide sobre sus estudiantes sin decidir nunca con ellos termina inculcando, sin proponérselo, la convicción de que las reglas propias no se negocian ni se comprenden, solo se acatan o se eluden. Cuando no existe un canal legítimo para incidir en lo que a uno lo afecta, el desacuerdo no desaparece: busca otra salida, casi siempre por fuera de los cauces que la propia institución construyó para conducirlo. Cuánta legitimidad reconozcan los estudiantes en la conducción decide, en última instancia, si aceptan la articulación que se les propone o la resisten desde adentro.

Ese reconocimiento tiene un fundamento legal. La Convención sobre los Derechos del Niño, con jerarquía constitucional en la Argentina desde 1994, establece en su artículo 12 que

todo niño tiene derecho a expresar su opinión libremente en los asuntos que lo afectan y a que esa opinión sea tenida en cuenta según su edad y su madurez: no se trata del derecho a ser escuchado en abstracto, sino a que lo que dice pese en la decisión. La Ley de Educación Nacional recoge ese principio y lo instala como derecho a participar en la vida institucional; la Ley N.º 26.877 de Representación Estudiantil obliga a reconocer a los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación, no como una concesión que la escuela otorga si quiere; y la ley de convivencia suma el derecho a incidir en las decisiones que los afectan.

A ese mandato legal se agrega un argumento epistémico, que Jean Rudduck y Julia Flutter (2004) documentaron con precisión: los estudiantes saben cosas sobre la escuela que los adultos, por más atentos que sean, no pueden saber, porque la habitan desde un lugar que ningún adulto ocupa. Ven dónde ocurre el hostigamiento que el patio del recreo esconde de la mirada docente, qué prácticas empujan a un compañero hacia la desconexión y cuáles lo mantienen adentro, qué manera de explicar les cierra una materia y cuál se la abre. Ese conocimiento ofrece un diagnóstico de primera línea, producido desde adentro y en tiempo real, que la institución desaprovecha cada vez que decide sin consultarlo. Este cruce entre Derecho y Epistemología —escuchar porque corresponde y porque, además, aporta algo que nadie más puede aportar— es lo que el campo de investigación conoce como "voz estudiantil" (Cook-Sather, 2006), ayudó a sistematizar a partir de prácticas que hasta entonces circulaban sueltas. Ese campo distingue tres niveles que rara vez avanzan juntos: ser escuchado, ser tomado en cuenta y tener injerencia real en la decisión final, que es lo que exige la Convención.

Roger Hart (1992) adaptó la escalera de Arnstein a la participación de niños y adolescentes, y ofrece una vara para medir en qué nivel opera cada institución: desde la participación simbólica, donde los estudiantes están presentes pero no inciden en nada y su presencia sirve más para mostrar que para decidir, hasta la participación genuina, donde comprenden qué se está decidiendo, pueden argumentar y tienen capacidad de modificarlo. La distancia entre ambos extremos no es solo conceptual: los estudiantes suelen distinguir rápido una consulta auténtica de una que solo aparenta serlo y, cuando detectan la simulación, dejan de invertir en ese canal y buscan hacerse oír por otra vía.

Esa misma distancia entre forma y sustancia se juega en cómo cada escuela se relaciona con su centro de estudiantes. Hay instituciones que lo toleran: lo reconocen porque la ley lo exige, le destinan un espacio en el organigrama y en el acta, pero nunca terminan de incorporarlo a la conversación sobre lo que a la escuela le importa. Hay otras que lo

gestionan de manera instrumental: lo convocan, sí, pero como canal para bajar información hacia el resto del estudiantado o como sello que legitima decisiones que ya estaban tomadas antes de que el centro se enterara. Y hay un tercer modo, menos frecuente y más exigente, que lo reconoce como interlocutor con legitimidad propia: lo escucha antes de decidir sobre los aspectos que admiten deliberación, y fundamenta su posición institucional cuando corresponde, incluso si el centro discrepa, porque la legitimidad de ese interlocutor no depende de que le dé la razón a la escuela. Vistos desde afuera, estos modos pueden parecerse: producen reuniones, actas, alguna foto. La diferencia real —la que los estudiantes perciben antes que cualquier adulto— se verifica de dos maneras: si una posición del centro, planteada a tiempo, llegó a incidir en cómo se tomó una decisión antes de que estuviera cerrada; y si alguna vez una información o una razón que el centro aportó después llevó a revisar una decisión ya tomada, no porque la presión lo exigiera, sino porque esa información o esa razón lo justificaban.

Cuando los estudiantes actúan colectivamente, como en una toma o un petitorio firmado por todo un curso, la institución tiende a vivirlo como una crisis que hay que resolver, y rara vez se detiene a examinar qué condiciones previas lo hicieron posible. Pero la acción colectiva casi nunca aparece de la nada: es, otra vez, la salida que una preocupación real encuentra cuando no tiene canal legítimo para expresarse. Una institución con participación genuina sigue teniendo conflictos —ese no es el objetivo de escuchar—, pero los que tiene son menos disruptivos, porque sus estudiantes ya cuentan con vías para decir lo que piensan antes de que la tensión se acumule hasta desbordar.

Incorporar esa perspectiva no exige transformar toda la estructura institucional de un día para el otro. Alcanza, muchas veces, con gestos más modestos: una conversación de cuarenta minutos con diez estudiantes de distintos turnos, elegidos al azar, en un marco donde puedan hablar sin temor a que lo dicho tenga consecuencias para ellos, transmite información veraz y situada, distinta de la que puede recogerse en una encuesta anónima o en un informe de gestión. No reemplaza al Centro de Estudiantes ni a los canales formales de representación: los complementa.

Los actores externos: supervisión, gremios y organismos del Estado

El sistema educativo es el actor externo con el que la escuela sostiene una relación jerárquica, y su representante más cercano es la supervisión, un vínculo de activación

intermitente que puede funcionar como recurso institucional o como mero mecanismo de fiscalización.

Tres prácticas inclinan la relación hacia el apoyo. La primera es informar con transparencia, antes de que escalen, sobre conflictos incipientes, decisiones sensibles y dificultades reales: un supervisor que se entera cuando el problema ya es público solo puede reaccionar, y suele hacerlo de manera más restrictiva, mientras que la credibilidad construida en los tiempos de calma es la que después otorga margen para negociar plazos, prioridades y modalidades. La segunda es mantener la coherencia entre lo que se declara y lo que ocurre. La tercera es usar los recursos del sistema —asesoramiento técnico, equipos especializados— como parte del rol y no como trámite.

La negociación con la supervisión es asimétrica por definición, pero el margen que existe se ejerce mejor con datos institucionales sólidos: una política diseñada para el promedio puede no ajustarse a una escuela concreta —su matrícula, su territorio, su historia—, y esa distancia, documentada, convierte al directivo en un interlocutor legítimo.

Esa capacidad de argumentar, contextualizar y adaptar define el rol más exigente que emerge de esta relación: el del directivo como actor de política educativa, y no como mero receptor de ella. Las políticas no llegan a las aulas directamente: llegan a la institución mediadas por la interpretación que el directivo hace de ellas, que nunca es neutra. Ball, Maguire y Braun (2012) mostraron que las escuelas no implementan las políticas tal como fueron escritas, sino que las ponen en acto según su contexto, sus recursos y su historia. Cada lectura implica decisiones sobre qué aspectos son centrales y cuáles periféricos, qué es negociable y qué no lo es, qué requiere adaptación a la realidad local y qué debe implementarse con fidelidad al diseño original. La calidad de esa interpretación es lo que determina si una política termina generando transformaciones pedagógicas reales o si produce apenas cumplimiento formal.

La postura más productiva frente a esa tarea es la del intérprete activo, y empieza por leer los documentos de política con rigor analítico: comprender el problema que intentan resolver, identificar sus supuestos, reconocer los márgenes de adaptación que admiten y distinguir lo que es mandato de lo que es apenas orientación. Esa lectura, para no quedar en el papel, necesita completarse con una evaluación honesta de las condiciones institucionales propias —qué capacidades tiene el equipo, qué resistencias pueden anticiparse, qué necesita construirse antes de implementar con sentido y no solo con obediencia—, porque interpretar bien una política sin conocer la escuela en la que va a aplicarse es

un ejercicio de escritorio. Traducir una política de este modo es leer el mandato externo desde el horizonte pedagógico que la institución comparte: cumplir lo que es obligatorio y decidir, en el margen que deja, cómo ponerlo al servicio de ese propósito. El proceso se completa cuando ese trabajo de traducción se comparte con el equipo docente, para que la política deje de vivirse como una imposición vertical y se transforme en un problema pedagógico propio que vale la pena resolver.

La supervisión no es el único actor externo con el que la escuela tiene que articularse. Los gremios docentes son un actor estratégico de primer orden en la escuela estatal argentina: inciden en las condiciones de trabajo, en la interpretación del estatuto y, a través de las medidas de fuerza, en el calendario mismo de la escuela. Una conducción que los trata solo como adversarios pierde un interlocutor; una que ignora su peso se sorprende cuando una decisión que afecta condiciones laborales se discute fuera de la institución. El criterio es el mismo que rige con cualquier actor: reconocer la legitimidad de su interés, distinguir lo que es materia gremial de lo que es competencia pedagógica de la institución e informar antes de que la decisión llegue por otra vía.

Están también los organismos del Estado con los que la escuela comparte responsabilidades: los servicios de protección de derechos de niñas, niños y adolescentes, el sistema de salud, la justicia y, en muchas jurisdicciones, los equipos de orientación que dependen del propio sistema educativo. La articulación con ellos rara vez es fluida —tiempos distintos, lenguajes distintos, sobrecarga en todos lados—, y por eso conviene construirla antes de necesitarla: saber a quién llamar, qué información pedir, qué registro dejar. Una derivación que se hace por primera vez en medio de una urgencia suele llegar tarde.

Articular a todos estos actores es lo que vuelve la gobernabilidad un atributo de la institución y no de una persona. Un mapa leído con precisión, un liderazgo distribuido con reglas claras, familias y estudiantes con canales reales de participación, y vínculos con el sistema construidos antes de necesitarlos producen acuerdos que funcionan cuando el director no está, y que resisten, llegado el caso, a su reemplazo. Esa persistencia es la prueba de esta condición, y es también lo que la quinta necesita para que el horizonte no dependa de una sola persona.

Quinta condición.
Horizonte pedagógico compartido

Las cuatro condiciones previas forman la capacidad operativa de conducción. Responden a la pregunta del cómo: cómo se expresa la autoridad, cómo se decide, cómo se procesa el desacuerdo, cómo se coordina a los actores. Cada una arrastra algún fragmento de propósito, pero ninguna reúne esos fragmentos en una pregunta explícita sobre el sentido de gobernar una escuela. Esa pregunta abre la quinta condición.

Cumplir el mínimo que cada condición exige (no ser ilegítimo, no vulnerar derechos, no descuidar el conflicto) no equivale a saber qué se busca lograr con los estudiantes. Una escuela puede cumplir ese mínimo, coordinarse con eficacia y, aun así, lograr que sus estudiantes aprendan poco. Además, como es un sistema débilmente acoplado, la estructura formal no alcanza para darle coherencia en todos sus rincones. Lo que llena ese margen es un propósito compartido; sin él, cada área improvisa el suyo.

El horizonte pedagógico compartido es la respuesta colectiva a la pregunta más difícil que una institución puede formularse: qué queremos que les ocurra a nuestros estudiantes en esta escuela. Conviene distinguirlo desde el principio de lo que suele ocupar su lugar sin cumplir su función: un ideario redactado una vez y nunca revisado, una frase en el frente del edificio, una misión que cualquiera puede recitar y que no orienta las decisiones. Michael Fullan (2001) llamó a esto "propósito moral": un fin que se cumple sobre todo en el medio, en cómo la institución trata a quienes la habitan mientras lo persigue. Ese propósito necesita cultivo continuo y solo prospera cuando el liderazgo lo afirma de manera consciente durante años.

Un horizonte compartido de verdad se reconoce en tres funciones:

1. Dar un criterio para resolver conflictos: frente a dos posiciones igualmente legítimas, ofrece una tercera referencia (qué queremos que le ocurra a este estudiante) que inclina la balanza sin que la decisión dependa de quién grita más fuerte o de quién tiene más poder.
2. Dar un criterio para priorizar cuando los recursos escasean, que es casi siempre: qué se financia primero, qué proyecto se ejecuta aunque cueste.
3. Dar un criterio para evaluar cada mandato externo, midiéndolo contra lo que la escuela busca generar en sus estudiantes para decidir si conviene aplicarlo sin más o adaptarlo a su realidad.

Por eso esta condición es de un tipo distinto a las otras: es el fin al que las otras cuatro sirven y el criterio con que se las evalúa. Es también la más fácil de perder de vista. Las primeras se ponen a prueba en cada decisión urgente; la quinta puede faltar durante años, y su ausencia se percibe solo como la sensación de que la escuela funciona bien pero no va hacia ningún lado.

El horizonte pedagógico compartido

Un Proyecto Educativo Institucional (PEI) no garantiza, por sí solo, un horizonte pedagógico compartido: un PEI que se queda en lo declarativo describe, en el mejor de los casos, la imagen que la institución dice tener de sí misma; lo que importa es el criterio firme que la institución sostiene cuando toma decisiones, y un PEI bien construido puede ser una de sus expresiones. La prueba es simple: cuando el equipo tiene posiciones irreconciliables sobre cómo evaluar o qué priorizar, ¿hay algún criterio compartido al que apelar que no sea la autoridad del director? Si existe, hay horizonte, aunque el PEI sea difuso; de lo contrario, el PEI más elaborado no lo reemplaza. Dubet (2006) permite entender por qué ese horizonte hoy tiene que construirse. Lo que llamó "programa institucional" era un modo de socialización apoyado en valores que se presentaban como universales e indiscutidos: la vocación docente, el sentido de formar ciudadanos, la autoridad del saber. Mientras ese programa funcionó, la función de la escuela no necesitaba explicitarse; era un consenso implícito que nadie tenía que negociar. El programa se agotó a lo largo de lo que el propio Dubet describió como una larga mutación, y lo que antes llegaba por herencia cultural hoy tiene que construirse en cada institución. Ese es el trabajo más político del cargo: producir acuerdo sobre las prioridades que más importan donde ya no existe por defecto.

Hay tres situaciones que se parecen a un horizonte compartido sin serlo. El **consenso de superficie** emerge de jornadas institucionales donde todos responden afirmativamente a preguntas como "¿acordamos que todos los estudiantes pueden aprender?", y termina en un documento que no modifica las prácticas. **La visión impuesta** es el horizonte del director comunicado al equipo: por sólida que sea, si el equipo no participó de su construcción, produce apenas un alineamiento externo que dura mientras dura la supervisión. Y **la coherencia burocrática** surge del cumplimiento de formatos comunes —la misma planilla, el mismo formato de planificación— y da la apariencia de un horizonte compartido sin que haya mediado, en realidad, deliberación alguna sobre el sentido.

El horizonte que funciona se reconoce en tres rasgos: coherencia entre el discurso del equipo y lo que ocurre en las aulas, capacidad de fundamentar pedagógicamente las decisiones sin apelar a la autoridad del cargo, y persistencia de esos fundamentos cuando el directivo no está. El último rasgo, el mismo que la cuarta condición exige a cualquier acuerdo, es decisivo porque la rotación directiva es alta. Hargreaves y sus colegas describieron como un «carrusel de la sucesión directiva» a las escuelas por las que pasan varios directores en pocos años, cada uno desarmando lo que construyó el anterior, hasta que los equipos aprenden que alcanza con esperar a que el director de turno se vaya (Hargreaves et al., 2003; Hargreaves y Fink, 2006). Un horizonte que pertenece al equipo, y no solo a quien conduce, evita que cada sucesión reinicie el ciclo.

Un ejemplo muestra cómo ese criterio ordena a las demás condiciones.

> Una familia denuncia que un docente trató con dureza desproporcionada a su hijo. La decisión que sigue pone en juego a la vez la legitimidad de quien conduce (si aplica el mismo criterio para todos), la capacidad decisional para mantener o revisar una medida sin quedar rehén de la presión, el procesamiento del conflicto sin que nadie salga humillado y la articulación de todos en una resolución que cada uno pueda reconocer como justa.

Esas dimensiones, por separado, no dicen qué hacer. Lo que las ordena es la pregunta por el horizonte: qué necesita este estudiante, y los demás que observan cómo se resuelve el caso, para seguir aprendiendo en esta escuela.

La construcción del sentido

"¿Qué queremos que les ocurra a nuestros estudiantes?" es la pregunta por el sentido mismo de la escuela. Se discuten currículos, metodologías, plataformas digitales, formas de evaluar. Pero casi nunca se discute, con la misma seriedad, qué clase de persona se espera que resulte de todas esas decisiones combinadas, porque se da por resuelto.

Para responder hay que distinguir dos verbos que la conversación escolar suele confundir: **aprender** y **formarse**. **Aprender** es incorporar un conocimiento, pero también una capacidad, una disposición o un modo más afinado de juzgar una situación. **Formarse** es integrar esos aprendizajes en una transformación de la propia manera de pensar

y actuar, hasta llegar a ser alguien que antes no se era. Se puede aprender un idioma, una fórmula o un período histórico sin que nada de eso garantice la aparición de una persona más prudente, más libre o mejor preparada para convivir con otros, y una escuela puede acumular resultados académicos sobresalientes sin haber tocado en absoluto esa segunda dimensión.

Dos escuelas con el mismo currículo, la misma tecnología y el mismo cronograma pueden formar personas muy distintas: una puede usarlos para que sus estudiantes memoricen respuestas correctas y la otra, para que aprendan a pensar por sí mismos. El gasto y el programa son idénticos; lo que cambia es la idea de persona que orienta cómo se enseña. Damon (2008) investigó en qué medida los adolescentes pueden articular un propósito propio, una razón para actuar que trascienda el interés inmediato, y encontró que solo una minoría lo lograba con claridad. La mayoría oscilaba entre el desinterés, el sueño vago y la ocupación sin dirección. Damon atribuyó esa dificultad a un vacío institucional más que a un déficit individual: pocas escuelas y familias ayudan a un joven a formularse esa pregunta. Una escuela que nunca discute para qué educa difícilmente pueda ayudar a sus estudiantes a discutir para qué viven.

Darle contenido a esa pregunta exige precisar qué tipo de persona se espera acompañar. Aquí el libro ofrece una propuesta propia, que cada escuela puede discutir, adoptar en parte o reemplazar: la de la educación del carácter. El marco del *Jubilee Centre for Character and Virtues* (2022) permite volverla operativa sin vaciarla. Distingue virtudes morales (la honestidad, la compasión, la justicia), intelectuales (la curiosidad, el pensamiento crítico), cívicas (la ciudadanía, el servicio a la comunidad) y de desempeño (la perseverancia, la resiliencia). No hace falta adoptarlo literalmente. Lo que aporta es que un equipo, en lugar de declarar que «forma personas íntegras», pueda precisar en qué dominios se juega esa integridad y advertir que un estudiante puede destacarse en uno y estar todavía formándose en otro.

Formar, así entendido, es distinto de adoctrinar. Una convicción dogmática también se internaliza y deja de necesitar vigilancia externa, pero eso no la convierte en formación. La diferencia está en que el estudiante pueda examinar sus convicciones con libertad de juicio. Enseñar que la honestidad o la compasión importan es formar siempre que se deje espacio para llegar a esas virtudes por convicción propia, discutiendo casos y contrastando razones, y no por simple obediencia.

Esa claridad sobre qué significa formar sirve de poco si queda en la cabeza del directivo. El horizonte cumple su función cuando el equipo participa en su construcción, y

ese proceso suele empezar con una pregunta que lleva el debate de los métodos a los propósitos. Dos docentes con concepciones opuestas (uno más estructurado, otro más exploratorio) pueden coincidir en que quieren que sus estudiantes lean críticamente y construyan argumentos propios. Ese acuerdo no borra la diferencia entre ellos: le da un lugar donde discutirla y un criterio común para evaluarla. El horizonte no pide que todos enseñen igual; pide que todos compartan el criterio que da dirección a sus diferencias.

Llegar a ese punto exige recorrer tres etapas, y saltear cualquiera de ellas compromete las siguientes.

1. **El diagnóstico honesto:** una conversación sobre lo que ocurre en la institución, no sobre lo que debería ocurrir según el PEI. Solo es posible con seguridad psicológica, es decir, cuando un docente puede decir «esto no me está funcionando» sin que esa frase se use después en su contra. Sin ella, cada uno dice lo que cree que se espera escuchar.
2. **La deliberación:** el directivo mantiene el proceso abierto el tiempo suficiente para que surja algo que nadie tenía completamente pensado al empezar y que, por eso mismo, el equipo reconoce como propio. Conducirlo hacia una conclusión decidida de antemano sería volver a la visión impuesta.
3. **La inscripción en las prácticas:** un horizonte que no se traduce en decisiones concretas sobre la enseñanza, la evaluación, la convivencia o el uso del tiempo queda como declaración de intenciones y pierde credibilidad con cada ciclo lectivo que pasa sin consecuencias en el aula.

Durante el proceso aparecen resistencias de tres tipos. La primera defiende la autonomía sobre la propia práctica, uno de los valores más arraigados de la cultura docente: acordar criterios colectivos puede vivirse, con razón, como una intrusión, y el horizonte tiene que poner esa autonomía en diálogo con la de los demás sin suprimirla. La segunda nace de procesos anteriores que no dejaron huella, como jornadas para redactar documentos que nadie volvió a abrir; frente a ella ningún argumento alcanza, y la única respuesta eficaz es una decisión concreta tomada con referencia explícita a lo acordado. La tercera expresa concepciones pedagógicas distintas, que merecen un debate auténtico.

Las tres etapas no tienen por qué agotarse en el equipo docente. Familias y estudiantes son actores estratégicos de esta construcción, y los canales de participación de la

condición anterior pueden convocarse también para esta pregunta. Su mirada no reemplaza la responsabilidad profesional del equipo sobre qué se enseña y cómo, pero aporta algo que la escuela no puede construir sola: qué esperan ellos que les ocurra en esta institución.

El horizonte a prueba: el sistema y el aula

El horizonte se pone a prueba en dos direcciones opuestas: hacia afuera, filtrando lo que llega desde el sistema, y hacia adentro, gobernando lo que ocurre en cada aula. Un horizonte que filtra bien las demandas externas, pero nunca llega a modificar la enseñanza, o que se ocupa de la enseñanza, pero cede ante cualquier mandato externo, todavía no está cumpliendo del todo su función. Las escuelas reciben mandatos nacionales y jurisdiccionales, como programas con recursos condicionados o evaluaciones externas con calendarios propios. Sin un horizonte claro, esos mandatos llegan como demandas autónomas que compiten por el tiempo de un equipo ya exigido. El horizonte los somete a una pregunta simple: ¿esto contribuye a nuestro propósito o nos distrae de él? Esa pregunta separa el cumplimiento formal, que completa formularios sin cambiar lo que pasa en las aulas, de la traducción inteligente, que decide qué parte de cada política priorizar y cómo articularla con el proyecto propio.

Hay, sin embargo, un núcleo del horizonte que no se negocia con la política externa, porque negociarlo equivaldría a cambiar el horizonte: la convicción de que todos los estudiantes, sin excepción, tienen derecho a una enseñanza que los piense con posibilidades ciertas de aprender. En contextos de alta vulnerabilidad es comprensible la tentación de relegar ese núcleo (bajar las expectativas, reducir la exigencia, dejar que la urgencia asistencial desplace al propósito pedagógico), pero como estrategia institucional es un error. Los estudios sobre escuelas efectivas en contextos de pobreza, como el de Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski (2004) sobre escuelas chilenas, encontraron un rasgo recurrente en las que logran resultados distintos en condiciones adversas: una convicción específica y persistente sobre para qué están ahí y qué le deben a cada estudiante, más allá de lo que su origen parecería anticipar.

Filtrar lo que llega de afuera no basta si el horizonte se detiene en la puerta del aula. La gestión escolar argentina tiende a asignar lo administrativo al director y lo pedagógico al docente. Elmore (2004) aplicó a esa separación la idea de acoplamiento débil de Weick: la enseñanza ocurre aislada en cada aula mientras la conducción organiza todo lo que la rodea sin intervenir en ella. Su alternativa es un liderazgo distribuido centrado en la enseñanza, y la evidencia lo respalda. Robinson, Lloyd y Rowe (2008) encontraron que el liderazgo instructivo,

el que se involucra directamente en la enseñanza, tuvo un efecto tres a cuatro veces mayor que el centrado en inspirar y motivar, y que la dimensión de mayor impacto era la participación del directivo en la formación de sus docentes. La síntesis de Hattie (2009) va en la misma dirección. Lo que distingue a una conducción que mejora la enseñanza es su presencia en lo que ocurre en el aula: observar clases, dar devoluciones fundamentadas y acompañar la formación docente.

La evaluación merece una nota aparte porque concentra buena parte de los conflictos de la vida escolar: es un acto de poder que decide quién aprueba y qué saberes cuentan como válidos. Intervenir sobre sus criterios (qué se evalúa, cómo, con qué instrumentos) es decidir sobre el derecho a aprender de cada estudiante. Por eso un horizonte que deja la evaluación fuera de la conversación está incompleto.

La inteligencia artificial generativa vuelve esa conversación ineludible. Prohibirla de manera indiscriminada no forma criterio de uso y rara vez impide que los estudiantes la usen; adoptarla sin deliberación delega en el diseño de un producto comercial decisiones que son pedagógicas. Un criterio útil es el de la integridad del aprendizaje: lo que la escuela necesita evaluar es un proceso que el estudiante pueda mostrar como propio. Pedir «escribí un resumen de la Revolución de Mayo» se resuelve delegándolo por completo. Pedir «defendé, con dos fuentes primarias contradictorias, cuál versión de un hecho de la Revolución de Mayo te resulta más convincente y por qué» también puede delegarse, porque un sistema actual redacta esa defensa sin dificultad. La diferencia la hace la evidencia del proceso: los borradores, el trabajo en clase, la defensa oral de lo escrito, la pregunta del docente sobre por qué se eligió una fuente y no otra. En ese marco la IA puede ser una herramienta sin reemplazar la decisión argumentativa que se busca formar. La orientación de la UNESCO (2023) apunta en la misma dirección: regular su incorporación con un criterio pedagógico y centrado en derechos.

La IA es, además, un problema de gobernabilidad. Es el caso más agudo de la escuela expuesta: permite fabricar en minutos una imagen, un audio o un video falso de un docente o de un estudiante y hacerlo circular antes de que la institución sepa que existe. Frente a esos casos rigen los criterios que este libro ya desarrolló: proteger primero a las personas, actuar ante indicios razonables sin esperar certeza, hablar con una sola voz institucional e informar lo que se sabe distinguiéndolo de lo que se está verificando. La dificultad adicional es que la víctima tiene que demostrar que no hizo lo que todos vieron. Conviene, por eso, que el acuerdo de convivencia se ocupe expresamente de la fabricación y difusión de contenidos falsos antes de que el primer caso obligue a improvisar.

El dispositivo que convierte todo esto en práctica es la **Comunidad Profesional de Aprendizaje**, cuyas cuatro preguntas críticas sistematizaron DuFour, DuFour, Eaker y Many en *Learning by Doing* (2006 y ediciones posteriores). Es un equipo que trabaja de manera colaborativa en torno a cuatro preguntas que, juntas, funcionan como una definición operativa del horizonte:

- ¿Qué queremos que aprendan los estudiantes?
- ¿Cómo sabremos si lo aprendieron?
- ¿Qué haremos cuando no lo hayan aprendido?
- ¿Qué haremos cuando ya lo hayan logrado?

El rol del directivo en ese dispositivo es crear las condiciones que lo hacen posible, más que presidir cada reunión, porque su sola presencia puede inhibir la conversación más honesta. Esas condiciones son tiempo reservado en el cronograma semanal, protocolos de trabajo claros y una cultura en la que analizar los propios errores sea parte legítima del aprendizaje colectivo. Otras herramientas siguen la misma lógica: las rondas de observación instructiva de City, Elmore, Fiarman y Teitel (2009), en las que se observa entre pares para aprender y no para fiscalizar; el coaching instructivo de Knight (2007), que trata al docente como un profesional capaz de decidir; y el diseño hacia atrás de Wiggins y McTighe (2005), que define primero qué aprendizajes deben perdurar y después elige las actividades. Ninguna reemplaza a las cuatro condiciones anteriores: se apoyan en ellas y, a la vez, las fortalecen, porque una mejora pedagógica real también construye legitimidad.

Qué persona se forma: carácter, bienestar y salud mental

El horizonte descansa en una convicción: las disposiciones de una persona (su generosidad, su paciencia, su honestidad) no vienen dadas, se cultivan. El carácter es el conjunto de esas disposiciones una vez estabilizadas, la estructura de fondo desde la que una persona interpreta cada situación y decide cómo actuar. Esa convicción tiene traducciones concretas en el trato cotidiano. Cambia lo que un docente dice después de una sanción, si una devolución cierra un caso o abre una posibilidad, y si un estudiante que falló una y otra vez sigue siendo tratado como alguien capaz de otra cosa.

Esa formación ocurre hoy en aulas atravesadas por un malestar emocional cuyas causas exceden en buena medida a la escuela, pero que llegan con cada estudiante: la incertidumbre sobre marcos normativos antes estables, el impacto de las redes sociales en la construcción de la identidad adolescente, los efectos diferidos de la pandemia sobre el vínculo social y el aprendizaje, y la pobreza que organiza la vida cotidiana de una parte significativa de la matrícula. Frente a ese malestar, la escuela suele mezclar bajo un mismo nombre cuatro enfoques distintos, que piden respuestas institucionales diferentes.

Cuadro 11. Cuatro enfoques que la escuela suele confundir

Enfoque	Qué trabaja	Dónde ocurre
Educación socioemocional	Competencias específicas: reconocimiento y regulación emocional, empatía, toma de decisiones responsable	En el aula, como contenido curricular con secuenciación y evaluación
Educación socioafectiva	La calidad del vínculo, la pertenencia, la experiencia de ser reconocido como persona antes que como alumno	En las relaciones cotidianas
Bienestar escolar	Las condiciones institucionales para un ambiente seguro y significativo	En la organización de la escuela: los tiempos, los vínculos entre adultos, la coherencia entre lo declarado y lo hecho

Enfoque	Qué trabaja	Dónde ocurre
Educación del carácter	El juicio práctico y la orientación ética de la acción, que articulan a los tres anteriores	En toda la vida institucional: apunta al formarse, no solo al aprender

La educación socioemocional es el enfoque con más evidencia. El marco CASEL la organiza en cinco competencias, y los programas bien implementados mejoran el bienestar y el rendimiento académico y reducen las conductas de riesgo (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017), aunque su eficacia depende de la calidad de la implementación. Instrumentos como la encuesta de la OCDE (2021) permiten comparar dominios socioemocionales, pero difícilmente captan hacia dónde orienta una persona esas capacidades. El bienestar escolar, por su parte, es la condición de fondo que hace posible el vínculo socioafectivo. Para trabajarlo, el modelo de *Character.org* es más pertinente que uno de competencias aisladas, porque sus once principios describen una cultura institucional completa y no una materia. Fue pensado, eso sí, para sistemas con una continuidad institucional que muchas escuelas argentinas no pueden dar por descontada.

La educación del carácter es la perspectiva que este libro propone para articular los otros tres enfoques. Es una opción teórica que no todos los especialistas comparten, y la diferencia con la educación socioemocional es más de énfasis que de naturaleza: el propio marco CASEL incluye la toma de decisiones responsable según criterios éticos. Lo que la educación del carácter pone en el centro es el juicio que orienta las competencias, los vínculos y las condiciones institucionales. Este libro retoma la clasificación del *Jubilee Centre for Character* and Virtues, de la Universidad de Birmingham, que coloca la prudencia, bajo el nombre de sabiduría práctica, como el criterio que articula todas las virtudes. No alcanza con regular una emoción, construir un vínculo o garantizar una condición si la persona no desarrolla el juicio para discernir cuándo y cómo poner en juego cada capacidad. Un estudiante que persevera en una tarea, pero falsea sus resultados para no reconocer un error no ejerce sabiduría práctica: la perseverancia sin juicio deja de ser una virtud y se vuelve testarudez. En el vocabulario de la construcción del sentido, la educación socioemocional pertenece sobre todo al aprender, y la educación del carácter apunta al formarse.

Poner el juicio en el centro marca una frontera que la escuela necesita tener clara: educar el carácter no equivale a producir estudiantes dóciles, obedientes o adaptados sin fricción a las expectativas adultas. Una persona de carácter comprende el sentido de las reglas, reconoce sus límites y delibera con responsabilidad cuando distintas obligaciones entran en tensión. La honestidad puede exigir decir algo incómodo; la justicia, cuestionar una decisión; la solidaridad, resignar la propia conveniencia; el coraje, resistir una presión del grupo o de la institución. Formar el carácter amplía la capacidad de actuar con libertad, responsabilidad y consideración por los demás, algo muy distinto de normalizar conductas.

El carácter tiene también una dimensión cívica. Las disposiciones personales se desarrollan en prácticas colectivas donde se aprende a escuchar, argumentar, esperar el turno, reparar un daño, sostener un desacuerdo y participar en decisiones que afectan a otros. La justicia se aprende en la manera en que se distribuye la palabra; la responsabilidad, en la posibilidad de asumir consecuencias y reparar; el respeto, en la experiencia de que las propias razones son escuchadas, aunque no sean aceptadas. El carácter es una propiedad de la persona y, a la vez, una capacidad que se configura en comunidades morales concretas. Por eso la pregunta institucional tiene dos caras: qué virtudes queremos que tengan los estudiantes y qué prácticas adultas hacen posible que esas virtudes se aprendan y se ejerzan.

Ese aprendizaje avanza por tres vías que se complementan. Se enseña cuando se explican conceptos, se analizan dilemas, se leen relatos o se examinan las consecuencias de una decisión. Se incorpora cuando los estudiantes observan cómo los adultos actúan frente al error, al conflicto, a la diferencia o al ejercicio del poder. Se ejercita cuando la escuela ofrece situaciones en las que es necesario decidir, cooperar, reparar, perseverar o cambiar de posición. Estas vías son insuficientes en singular, y la segunda convierte la conducta adulta en una intervención formativa constante. El modo en que un docente responde a una interrupción, un directivo recibe una queja o un equipo trata a quien incumplió una norma comunica, sin necesidad de discursos, qué se entiende por autoridad, justicia y cuidado.

Una escuela que proclama participación, pero decide de manera opaca, que exige respeto mientras humilla en público o que promueve la responsabilidad sin conceder autonomía transmite, en su funcionamiento cotidiano, un currículo moral distinto del que declara. Nada de esto requiere adultos moralmente perfectos. Lo que exige es una cultura institucional capaz de reconocer errores, revisar decisiones y mostrar que la responsabilidad incluye también reparar.

La formación del carácter supone, además, condiciones de salud mental que la escuela no puede dar por descontadas. Entendemos la salud mental en el sentido amplio que propone la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022): el bienestar y la capacidad de afrontar la vida cotidiana, aprender y participar. Los trastornos son una dimensión de la salud mental, la que requiere diagnóstico y tratamiento profesional especializado, pero no la agotan. La escuela contribuye a la salud mental de sus estudiantes con vínculos de cuidado, condiciones de participación y acciones de prevención y promoción. No es ni puede ser un dispositivo terapéutico o diagnóstico: pretenderlo la desborda y perjudica a los estudiantes que necesitan una respuesta profesional que la institución no puede dar.

Para delimitar lo que puede hacer la escuela, sirve distinguir cuatro niveles de intervención. **La promoción** crea condiciones generales de bienestar y participación para todos los estudiantes. **La prevención** procura reducir la probabilidad de que aparezcan o se agraven problemas como el aislamiento, la violencia, el consumo problemático o las autolesiones. **La detección** consiste en reconocer señales de alarma y abrir una conversación cuidadosa, sin convertir toda conducta preocupante en un diagnóstico. **La derivación** articula con las familias, los servicios de salud y los organismos competentes cuando la situación excede las posibilidades de la institución. La distinción entre ellos ordena también los roles. Un docente puede observar cambios persistentes, escuchar, registrar y comunicar su preocupación; no le corresponde diagnosticar ni conducir un tratamiento. Un equipo directivo garantiza la protección inmediata, organiza la comunicación institucional y asegura la continuidad pedagógica, sin sustituir al sistema sanitario. La claridad de roles evita tanto la omisión como la sobreactuación, y permite que la ayuda guarde proporción con la situación.

La experiencia de los equipos escolares indica que los adolescentes que atraviesan malestar no suelen comunicárselo primero a los adultos de la escuela. Los protocolos y las campañas ayudan a que un estudiante sepa a quién recurrir, pero un protocolo indica qué hacer y no produce por sí mismo la confianza necesaria para que alguien decida hablar. Esa confianza se construye mucho antes de la crisis, en experiencias repetidas en las que los estudiantes comprueban que los adultos cumplen lo que anuncian, explican sus decisiones, cuidan la información que reciben y no la usan para castigar o estigmatizar.

Tres condiciones sostienen esa confiabilidad. La primera es la presencia de al menos un adulto de referencia accesible, que la investigación sobre resiliencia identifica entre los factores protectores más consistentes (Masten, 2014). La segunda es la previsibilidad: si

un estudiante no puede anticipar qué ocurrirá cuando hable, el silencio es racional. Cada escuela debería definir de antemano quién recibe la demanda inicial, cómo se evalúa la urgencia, qué información se comparte y con quién, y cómo se acompaña después al estudiante. Parte de esa previsibilidad es explicitar los límites de la confidencialidad. La Ley N.° 26.061 (art. 30) obliga a los integrantes de los establecimientos educativos a comunicar a la autoridad local de protección de derechos toda vulneración de derechos de la que tomen conocimiento. Decirlo con claridad desde el principio protege el vínculo; ocultarlo y activarlo después es una de las maneras más rápidas de destruirlo. Previsibilidad no significa respuestas mecánicas; significa reducir la incertidumbre de quien pide ayuda. La tercera condición es la proporcionalidad: activar todo el aparato institucional ante una situación que solo requería escucha enseña, con eficacia, a no volver a hablar. La respuesta tiene que ser lo bastante cuidadosa para proteger y lo bastante medida para no convertir cada consulta en una exposición institucional.

La pregunta por qué persona se forma no se responde mirando solo los contenidos. Hay que atender a qué tipos de relación se legitiman, qué emociones pueden expresarse, qué errores pueden repararse, quiénes son escuchados y qué ocurre con quienes no logran adaptarse rápido a las expectativas institucionales. El carácter se configura en esa trama de decisiones ordinarias, mucho más que en los programas específicos de educación socioemocional o de convivencia. Una escuela orientada al bienestar no es una escuela sin conflictos, frustraciones ni exigencias. Es una escuela capaz de tramitarlos sin convertirlos automáticamente en fallas personales, diagnósticos o motivos de exclusión. Forma personas cuando enseña a actuar con criterio, sostiene vínculos confiables, ofrece oportunidades reales de participación y dispone respuestas que protegen sin desconocer la responsabilidad y exigen sin humillar.

Los estudiantes para los que la escuela no fue diseñada

Hay estudiantes para los que la escuela no funciona. No porque sean menos capaces ni porque no quieran aprender, sino porque la institución fue construida con un modelo implícito de alumno que muchos de ellos no representan. El lugar que esos estudiantes ocupan depende, en última instancia, del horizonte: define si quienes se apartan de ese modelo implícito son una excepción para gestionar o una de las razones centrales por las que la escuela existe.

Todas esas situaciones exponen, sin embargo, el mismo error de apreciación. La escuela tradicional ubicó el problema en el estudiante que se apartaba de la norma, al que había que compensar, adaptar o tolerar, y dejó sin revisar un diseño institucional que suponía un alumno promedio que casi nadie encarna del todo. La expresión pedagógica más desarrollada de la lógica contraria es el **Diseño Universal para el Aprendizaje** (CAST, 2018): diseñar la enseñanza desde el origen para una diversidad de formas de percibir, procesar y expresar lo aprendido, en lugar de adaptarla después para estudiantes específicos. Nació pensado para la discapacidad y su lógica sirve para otras formas de diferencia, aunque esa extensión no es automática: cada una exige revisar qué barreras plantea el diseño existente. Cuando ese trabajo se hace, las adaptaciones individuales dejan de vivirse como excepciones y se integran como variaciones dentro de un diseño más flexible.

Esa misma lógica debería regir cómo la escuela aborda la educación sexual integral, las identidades de género que conviven en las aulas y las familias que no responden al modelo tradicional. El derecho de cada estudiante a aprender y los contenidos que la ley obliga a enseñar (la educación sexual integral de la Ley N.° 26.150, el respeto a la identidad de género que reconoce la Ley N.° 26.743) son un núcleo que no está en discusión. Lo que admite más de una posición legítima dentro de una misma institución es el modo de abordarlos, como se vio a propósito de los conflictos con las familias.

La tentación más frecuente es resolver cada una de estas diferencias con un protocolo aislado, redactado cuando aparece una demanda visible y sin relación con los demás. Como ocurre con la confianza, el protocolo no produce por sí mismo lo que la escuela necesita. El horizonte no elimina los protocolos: los ordena. El horizonte orienta el juicio sobre qué le debe la escuela a cualquier estudiante en su diferencia, y los protocolos distribuyen tareas, plazos y responsabilidades en cada situación; hacen falta los dos. Tampoco vuelve secundario conocer con precisión las normativas específicas, que marcan un piso que la institución no puede bajar. Lo que el horizonte agrega es el criterio para aplicarlas con sentido y para revisar si los protocolos conversan entre sí.

Queda, por último, la cuestión de las expectativas docentes. En 1968, Rosenthal y Jacobson dijeron a los maestros de una escuela primaria de California, sin fundamento diagnóstico, que un grupo de alumnos elegidos al azar estaba por dar un salto intelectual. Meses después, esos alumnos habían mejorado más que sus compañeros, y lo único que había cambiado era lo que los docentes esperaban de ellos. El hallazgo fue espectacular, y

por eso hay que manejarlo con cuidado. Cuando Jussim y Harber (2005) revisaron treinta y cinco años de investigaciones posteriores, encontraron el efecto, pero más modesto y desparejo; lo honesto es tratarlo como una tendencia y no como una ley. Esa tendencia pesa más sobre estudiantes de origen social bajo, sobre trayectorias ya etiquetadas como «difíciles» y, en general, sobre grupos socialmente estigmatizados.

Baquero (2001) llamó a esto "educabilidad bajo sospecha": la escuela tiene una larga tradición de juzgar de antemano, a partir del origen o del diagnóstico, quién está en condiciones de aprender y quién no, y ese juicio previo es el terreno donde el efecto que documentaron Rosenthal y Jacobson encuentra dónde operar. La desigualdad se agrava todavía más cuando la escuela trata como uniforme lo que Terigi (2010) mostró que son trayectorias de aprendizaje heterogéneas, cada una con su propio ritmo y secuencia: un alumno etiquetado de entrada no solo carga con una expectativa baja, sino con un calendario de aprendizaje ajeno.

Aquí vuelve la convicción con que se abrió el apartado sobre el carácter: si las disposiciones se cultivan, las trayectorias no están escritas de antemano. La convicción de un estudiante sobre sí mismo (puedo aprender esto, o no puedo) orienta el esfuerzo que está dispuesto a invertir (Dweck, 2006). Sin embargo, las intervenciones breves diseñadas para modificar esa creencia muestran efectos modestos, concentrados en los estudiantes con más dificultades (Sisk et al., 2018). Pesa más, entonces, la convicción sostenida de los adultos que rodean al estudiante. La de un docente no decide por adelantado su trayectoria, pero puede ampliarla o restringirla. Esa creencia tiene que volverse enseñanza, apoyos y seguimiento. Difícilmente un horizonte sobreviva a un equipo que dejó de creer que ciertos estudiantes pueden aprender, aunque esa creencia nunca se diga en voz alta y contradiga todo lo que declara el documento fundacional.

Del documento a la práctica: instrumentos y propósito

El sistema educativo pone a disposición de las escuelas tres instrumentos para gobernarse: el Acuerdo Escolar de Convivencia, el Proyecto Educativo Institucional y la Evaluación Institucional. Los tres corren la misma suerte con demasiada frecuencia: se elaboran —con mayor o menor participación, con mayor o menor rigor— y luego se archivan, y reaparecen principalmente cuando hay una inspección o cuando el ciclo lectivo obliga a actualizarlos. Abordarlos como trámites es un error estratégico, ya que articulan un ciclo único de gobernabilidad que ningún instrumento aislado puede sostener.

- **El Acuerdo Escolar de Convivencia** instala los canales a través de los cuales se aborda la convivencia, en lugar de resolverse caso por caso según el criterio del directivo —ya desarrollamos en profundidad su lógica al tratar la convivencia y la mediación—.
- **El Proyecto Educativo** Institucional escala ese ejercicio al nivel estratégico: es la respuesta colectiva a las preguntas más importantes que una institución puede formularse —qué escuela quiere ser y cómo va a lograrlo—.
- **La evaluación institucional** cierra el ciclo con la pregunta más difícil: ¿estamos cumpliendo lo que acordamos?, ¿y qué hacemos con lo que encontramos?

La convivencia es más que un clima deseable: es el soporte cotidiano que permite procesar los conflictos sin deshacer lo que la institución construyó. Se apoya en tres elementos que se necesitan mutuamente: normas construidas con participación y aplicadas con equidad, vínculos de confianza que surgen de la presencia cotidiana, y competencias de escucha y reparación que también los adultos tienen que aprender. Un buen acuerdo de convivencia no se mide por su extensión ni por su prolijidad. Se redacta con participación honesta, refleja los valores reales de la comunidad, establece procedimientos claros y respuestas proporcionales, se revisa periódicamente y orienta de verdad las decisiones habituales. Cuando funciona, produce lo que Elmore llamó "responsabilidad interna" (Abelmann y Elmore, 1999): los actores cumplen porque reconocen el acuerdo como propio.

Los tres instrumentos requieren una institución con suficiente confianza interna para mirarse con honestidad, y el PEI es el primero en ponerla a prueba. Fracasa de manera previsible cuando se lo concibe como producto y no como proceso: se firma una vez, se archiva y deja de orientar las decisiones. La pregunta diagnóstica más útil sobre un PEI es cuándo fue la última vez que orientó una decisión verificable, es decir, cuándo alguien dijo «hagámoslo así porque es lo que acordamos» y eso cambió el curso de acción. Lo que hace falta es un contrato colectivo: un acuerdo que tiene fuerza porque quienes lo elaboraron se reconocen en él y asumen compromisos verificables con responsables identificados. Si la responsabilidad es de «la institución» en abstracto, nadie responde. Y cuando una decisión impopular se fundamenta en lo acordado, la conversación pasa de «esto es lo que yo quiero» a «esto es lo que acordamos».

La evaluación institucional pertenece a lo que Santos Guerra (2001) llamó **evaluación para la comprensión:** la que la institución hace sobre sí misma para entenderse y mejo-

rar. La evaluación para el control externo pregunta si se cumplió una norma; la evaluación para la comprensión pregunta por qué las cosas salieron como salieron. Lo que aporta es la posibilidad de identificar con datos, y no solo con impresiones, las causas de las urgencias que vuelven ciclo tras ciclo. Enfrenta dos obstáculos. El primero es la trampa reactiva: gastar la energía institucional en resolver urgencias sin preguntarse qué las origina. El segundo es la autojustificación: es más cómodo atribuir un mal resultado al contexto, a las familias o al sistema que revisar una decisión propia.

Esa resistencia tiene una explicación. Schein (2004) describió la cultura de una institución en tres niveles: los artefactos visibles (el tono de las reuniones, qué se celebra y qué se silencia), los valores declarados en documentos y discursos, y los supuestos básicos, creencias tácitas que se viven como evidentes y rara vez se enuncian. Cuando los valores declarados y los supuestos se contradicen, como cuando la escuela dice que todos los estudiantes pueden aprender, pero actúa como si algunos no pudieran, son los supuestos los que determinan lo que ocurre. Argyris y Schön (1978) explicaron por qué esa brecha persiste: la distancia entre la teoría expuesta (lo que los actores dicen que hacen) y la teoría en uso (lo que efectivamente gobierna su conducta) suele ser invisible para quienes la protagonizan. Por eso la evaluación institucional necesita datos: permiten ver desde afuera lo que desde adentro solo se padece.

La salida depende de recursos, que hoy muchas veces faltan, y también de responsabilidad interna, que puede empezar a construirse con los recursos disponibles. Estos dos factores no alcanzan: sin responsabilidad interna, más recursos no garantizan mejores resultados; sin tiempo ni apoyos, la responsabilidad interna no se mantiene. Rendir cuentas a la supervisión y asumir colectivamente la responsabilidad por los resultados son, además, dos cosas distintas que no compiten entre sí. Como muestra Ravela (2020) a propósito de la autoevaluación institucional, la rendición externa puede quedarse en el cumplimiento formal cuando opera solo por presión, o puede ser una instancia de apoyo, como se vio a propósito de los actores del sistema. La responsabilidad interna, en cambio, opera por compromiso y genera aprendizaje. Lo que hace falta es que la primera habilite a la segunda en lugar de reemplazarla.

La responsabilidad interna requiere datos (alcanza con la asistencia, las calificaciones y el registro de conflictos, leídos con las preguntas correctas), capacidad de interpretarlos y, sobre todo, voluntad de actuar. Esta última es la más difícil, porque implica reconocer,

delante del mismo equipo que sostuvo una práctica durante años, que esa práctica no estaba funcionando. Y necesita un ciclo anual con responsables y fechas fijas:

1. Al inicio, la pregunta más importante y evitada: ¿qué aprendió la institución del ciclo anterior?
2. A mitad de año, una revisión honesta de qué avanza según lo previsto y qué conviene dejar de hacer porque consume energía sin producir resultados.
3. Al cierre, un balance que registra lo que ahora se comprende y antes no, y que alimenta la pregunta con que se abre el ciclo siguiente.

El horizonte pedagógico puede revisarse con la experiencia sin perder su función orientadora, siempre que cada ciclo lo traduzca en metas factibles y resultados identificables. Esa verificación periódica impide que se apague de a poco, sin que nadie haya decidido abandonarlo. Sin horizonte, la gobernabilidad es un mecanismo sin propósito: gestiona, pero no orienta. Con él, cada decisión (sobre la enseñanza, la convivencia, los recursos, los vínculos) encuentra un criterio que está por encima de la autoridad personal del cargo.

Ese criterio remite a la distinción con que esta condición empezó a darle contenido al horizonte: una escuela puede lograr que sus estudiantes aprendan mucho sin que lleguen a formarse. Frente a esa posibilidad se mide, en última instancia, todo lo que este libro llama gobernar. La legitimidad, las decisiones, el conflicto procesado y los acuerdos duraderos valen por lo que hacen posible: que quien egresa, además de saber más, sea alguien que antes no era.

Una escuela gobernable sin horizonte es una institución en orden que no sabe para qué existe. Una escuela con horizonte y sin gobernabilidad es una promesa que nadie está en condiciones de cumplir. Gobernar es hacer que esas dos mitades se encuentren en cada decisión: la de hoy, la del conflicto que todavía no llegó y la que tomará quien venga después.

Epílogo

Las cinco condiciones forman un sistema y se refuerzan entre sí: la legitimidad hace posible decidir, la capacidad decisional se pone a prueba en el conflicto, el procesamiento del conflicto confirma o quiebra a ambas, la articulación de actores vuelve la gobernabilidad un atributo de la institución y no de una persona, y el horizonte pedagógico compartido les da a todas una dirección. Los marcos conceptuales que recorrieron el libro —el liderazgo adaptativo de Heifetz (1994), el liderazgo distribuido de Spillane (2006), la cultura institucional de Schein (2004), entre otros— iluminan cada uno una parte de ese sistema; usados de manera aislada ofrecen diagnósticos parciales, y su valor está en cómo se articulan. A esos marcos el libro sumó piezas propias —la escuela expuesta, la distinción entre legitimidad de origen y de ejercicio, los seis tipos de conflicto con las familias, la diferencia entre impugnar y atacar, entre aprender y formarse— que sirven para leer lo que los marcos importados no terminan de ver en la escuela argentina.

Esa articulación opera en tres niveles. El primero es **el diagnóstico:** la distinción de Heifetz entre lo técnico y lo adaptativo es el primer filtro, y las demás distinciones del libro la prolongan, porque, como se anticipó en la Introducción, la mayoría de los errores analizados en estas páginas son errores de categoría. El segundo es **el diseño** de la intervención: Lipsky (1980) mostró que quienes trabajan cara a cara con el público interpretan las políticas y no solo las ejecutan, Ostrom (1990) que los acuerdos perduran cuando quienes deben cumplirlos construyen sus reglas, y Spillane que la capacidad de actuar se reparte; cada herramienta —negociación, mediación, justicia restaurativa, ciclos de mejora— responde a un tipo de problema, y quien tiene un solo instrumento trata todos los problemas como si fueran del tipo que ese instrumento resuelve. El tercero es el **sustrato institucional:** Schein mostró que los supuestos básicos son la capa más determinante, y Argyris y Schön, que solo se aprende cuando esos supuestos pueden revisarse sin activar defensas. El diagnóstico sirve sobre todo a la capacidad decisional; el diseño de la intervención, al procesamiento del conflicto y a la articulación de actores; el sustrato, a la legitimidad y al horizonte, que son las condiciones que más dependen de supuestos compartidos. Leídos así, los marcos conceptuales son el lenguaje para pensar el sistema: ofrecen las preguntas correctas, no las respuestas, que serán siempre situadas, imperfectas y revisables.

La propuesta tiene límites claros. Está situada en el sistema educativo argentino y en su organización federal, y trasladarla a otros sistemas exige traducción, no aplicación directa. Las cinco condiciones son un marco analítico, no un protocolo validado experimentalmente: organizan la mirada, pero no predicen resultados ni sustituyen el juicio directivo. Su aporte es de síntesis y arquitectura conceptual, no de investigación empírica original, y buena parte de la evidencia proviene de tradiciones anglosajonas cuya transferencia al contexto argentino es, ella misma, un problema abierto. La perspectiva de la educación del carácter que el libro propone para el horizonte pedagógico es una opción teórica entre otras, que cada comunidad puede discutir. El marco supone, además, un mínimo de gobernabilidad ya existente: en escuelas atravesadas por la violencia extrema o el vaciamiento institucional, estas condiciones son un objetivo de política pública que excede la responsabilidad del directivo.

De esos límites se desprende una agenda de investigación y de formación directiva que el libro deja planteada. Falta investigación argentina que documente con datos propios la relación entre conducción y aprendizajes, que comprenda cómo opera la gobernabilidad en las escuelas más vulneradas y cómo cambia la conducción cuando los conflictos se vuelven públicos antes de ser comprendidos. Falta estudiar qué formas de acompañamiento en el ingreso al cargo producen efectos reales sobre las trayectorias directivas, y evaluar qué dispositivos de formación situada construyen las competencias que la conducción exige. El sistema educativo argentino les adeuda a sus directivos formación, acompañamiento y condiciones de trabajo dignas, y esa deuda no se salda pidiéndoles más compromiso: se salda dándoles lo que necesitan para sostener el que ya tienen.

Dirigir una escuela es uno de los roles con mayor incidencia en las trayectorias educativas: no el más visible ni el mejor remunerado, pero sí uno de los que más diferencia producen en la vida de quienes todavía no tienen poder de negociación con el sistema que los forma. Este libro no cierra con la figura del directivo heroico, que glorifica condiciones laborales que deberían indignarnos, sino con la de una institución que debatió con honestidad su rumbo, que convive con conflictos y con brechas entre lo que declara y lo que hace, y que tiene la capacidad de mirarse sin autoindulgencia y aprender de lo que observa.

Ninguna condición de trabajo, por buena que sea, determina qué hace cada directivo con el margen que tiene: ahí entra la convicción de que lo que se hace importa, ejercida en ese espacio mientras se reclaman las condiciones para ampliarlo.

A quienes hacen esa construcción todos los días va dirigido este trabajo. Si alguna página les ayuda a sentirse menos solos frente a un problema que parecía no tener nombre, habrá cumplido su propósito.

Lo que venga después depende de quien cierra estas páginas y, el lunes, abre la puerta de su escuela.

Lecturas sugeridas

Esta lista reúne lecturas en español para quien quiera profundizar en los temas del libro; no es una bibliografía completa de las obras citadas.

Aguilar Villanueva, L. F. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. Fondo de Cultura Económica.

Alter, A. (2018). *Irresistible: ¿quién nos ha convertido en yonquis tecnológicos?* Paidós.

Antelo, E. (1999). I*nstrucciones para ser profesor: pedagogía para aspirantes*. Santillana.

Argentinos por la Educación. (2022). *Directores de escuela secundaria: ¿quiénes son y qué piensan?* Observatorio Argentinos por la Educación.

Asprella, G. (2016). *Modelos de gestión en directivos de instituciones educativas de nivel secundario* [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 4(9).

Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M., y Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF y Ministerio de Educación de Chile.

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.

Brener, G., Galli, G., y Martínez, M. (2019). *Judicialización de las relaciones escolares*. Novedades Educativas.

Camou, A. (1995). *Gobernabilidad y democracia* (Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, 6). Instituto Federal Electoral.

Coser, L. A. (1961). *Las funciones del conflicto social*. *Fondo de Cultura Económica.*

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.

Dweck, C. S. (2016). *Mindset: la actitud del éxito*. Sirio.

Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.

Fernández, L. M. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., y Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas: cara y ceca*. Troquel.

Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Octaedro.

González de Rivera, J. L. (2002). *El maltrato psicológico: cómo defenderse del mobbing y otras formas de acoso*. Espasa.

Gutmann, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Paidós.

Gvirtz, S., y de Podestá, M. E. (Comps.). (2007). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Granica.

Haidt, J. (2024). *La generación ansiosa*. Deusto.

Hargreaves, A., y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos*. Morata.

Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores: maximizando el impacto en el aprendizaje*. Paraninfo.

Heifetz, R. A. (1997). *Liderazgo sin respuestas fáciles*. Paidós.

Kaplan, C. V. (Dir.). (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Miño y Dávila.

Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales: la construcción de la identidad juvenil en Internet*. Fondo de Cultura Económica.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.

Ostrom, E. (2000). *El gobierno de los bienes comunes: la evolución de las instituciones de acción colectiva*. Fondo de Cultura Económica.

Pujol Cols, L. (2021). Demandas laborales y burnout: un estudio descriptivo en docentes argentinos. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4), 402-421.

Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación: estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Granica.

Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Marova.

Santos Guerra, M. Á. (2001). *La escuela que aprende*. Morata.

Schein, E. H. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo: una visión dinámica*. Plaza & Janés.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Stone, D., Patton, B., y Heen, S. (1999). *Conversaciones difíciles*. Norma.

Tenti Fanfani, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*, 7.

Tenti Fanfani, E. (2006). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI y Fundación OSDE.

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Ministerio de Educación de la Nación.

Tiramonti, G., y Ziegler, S. (Coords.). (2008). *La educación de las elites: aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós.

Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

Zehr, H. (2007). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Good Books.

Sobre el autor

Miguel Sedoff

Fue Ministro de Educación de la provincia de Misiones entre 2019 y 2023. Su trayectoria reúne la gestión pública y una extensa labor de formación de directivos y asesoramiento a instituciones educativas. Ha trabajado como consultor para escuelas, empresas, organizaciones no gubernamentales, organismos internacionales y agencias de gobierno.

Sus publicaciones abordan el derecho educativo, la innovación pedagógica y la formación humana: *"Régimen jurídico de la educación privada" (2012), "El nuevo Código Civil y Comercial y la educación" (2016), "Flipped Learning. Dale una vuelta a tu clase" (2018), "Pedagogías para el alto desempeño deportivo" (2020)* y *"El conocimiento se comparte" (2022).*

Acerca de la Fundación Santillana

La Fundación Santillana desarrolla su actividad institucional en la Argentina desde 2004 impulsando diversas iniciativas educacionales, generando espacios de debate, publicaciones y propuestas que incorporan la experiencia de los protagonistas de la comunidad educativa a escala nacional y regional.

Desde su origen, la Fundación Santillana asumió el compromiso de contribuir a la superación de las desigualdades educativas apoyando la transformación de la enseñanza, la actualización docente y el impulso a gestores públicos y privados. A través de programas propios y de apoyo a iniciativas, la Fundación promueve la producción y difusión del conocimiento sobre los temas centrales de las políticas de educación, enseñanza, aprendizaje y convivencia en el ambiente escolar. Algunas de las actividades más relevantes y con mayor trayectoria son el **Premio Vivalectura**, que tiene como objetivo estimular, fomentar y reconocer las experiencias más destacadas en materia de promoción de la lectura en el ámbito

nacional. Y el **Foro Latinoamericano de Educación**, un encuentro que convoca a especialistas y referentes de los ámbitos nacional, regional e internacional para reflexionar y debatir acerca de la situación actual del sistema educativo, las políticas y los desafíos pedagógicos.



Dirigir una escuela nunca fue una tarea simple. Hoy, en un escenario atravesado por demandas crecientes, comunidades más diversas, conflictos que trascienden los límites institucionales y cambios permanentes en la sociedad, conducir una organización educativa requiere mucho más que administrar recursos o resolver urgencias.

En este libro, **Miguel Sedoff** ofrece una mirada rigurosa arraigada en la experiencia de gestión para comprender qué hace posible que una escuela sostenga su proyecto educativo aun en contextos de conflicto. Propone un marco conceptual y práctico para pensar la gobernabilidad escolar como una construcción colectiva que puede desarrollarse, fortalecerse y renovarse, más allá del cambio de personal.

La obra se organiza en torno a **cinco condiciones fundamentales**. La primera, **la legitimidad de la conducción**, explora cómo se construye la autoridad que una comunidad escolar reconoce y valida. La segunda, **la capacidad decisional**, aborda el desafío de transformar esa legitimidad en decisiones consistentes y sostenibles. La tercera, **el procesamiento institucional del conflicto**, ofrece herramientas para convertir las tensiones inevitables de la vida escolar en oportunidades de aprendizaje y fortalecimiento institucional. La cuarta, **la articulación de actores estratégicos**, analiza cómo construir acuerdos duraderos entre docentes, estudiantes, familias y otros actores clave. Finalmente, **el horizonte pedagógico compartido** propone una reflexión profunda sobre el propósito que orienta el trabajo educativo y da sentido a las demás dimensiones de la conducción.

Pensado para directivos, supervisores, formadores y responsables de políticas educativas, este libro invita a mirar la escuela desde una perspectiva estratégica, ética y pedagógica, ofreciendo categorías de análisis y criterios de acción para quienes asumen la responsabilidad cotidiana de conducir instituciones educativas en tiempos desafiantes.

ISBN 978-950-46-8031-4

Fundación**Santillana**