

Gestión escolar y procesos de mejora de aprendizajes en la educación primaria

Principales resultados | Febrero 2025



Jefe de Gobierno

Jorge Macri

Ministra de Educación

Mercedes Miguel

Jefa de Gabinete

Lorena Aguirre Gómez Corta

Subsecretario de Planeamiento e Innovación Educativa

Oscar Mauricio Ghillione

Subsecretaria de Gestión del Aprendizaje

Inés Cruzalegui

**Subsecretario de Gestión Económico Financiera
y Administración de Recursos**

Ignacio José Curti

Subsecretario de Tecnología Educativa

Ignacio Manuel Sanguinetti

**Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa**

Samanta Bonelli

Directora General de Educación de Gestión Estatal

Nancy Sorfo

Directora General de Educación de Gestión Privada

Nora Ruth Lima

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Equipo de Investigación Aplicada y Gestión de la Evidencia (IAGE)

Paula Gonzalez Giqueaux (coord.)

Equipo de investigación y elaboración de este informe

Susana Di Pietro (coord.), Luciana Aguilar y Ariel Tófalo

La UEICEE no es responsable en ningún caso del uso y destino que se pueda hacer de la información contenida en esta publicación.

UEICEE

Carlos H. Perette 750, piso 7
(1104) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
+54 11 6076-6000 int. 7193
buenosaires.gob.ar/calidad-y-equidad-educativa

Índice

Introducción	5
I. Las escuelas que mejoran: un conjunto heterogéneo	6
II. La complejidad de la organización escolar y la centralidad de la dimensión pedagógicas.....	9
III. La conducción pedagógica: perspectivas, estrategias y prácticas	12
IV. A modo de cierre	16
Bibliografía	18

Introducción

En el presente artículo se comunican los principales hallazgos de una investigación sobre el rol de la gestión escolar en la generación de condiciones favorables para la enseñanza y el aprendizaje en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. El estudio, llevado a cabo en 2024, se centró en un grupo de 36 instituciones cuyos estudiantes presentaron mejoras en los resultados de las evaluaciones FEPBA¹ durante el período 2019-2023. Más allá de este elemento común, se trata de un conjunto heterogéneo, no solo por su pertenencia institucional (establecimientos estatales y privados, de diferente dependencia) sino también por algunas de sus características estructurales, como el tamaño de la escuela y el volumen de la matrícula, la localización territorial, la extensión de la jornada escolar y el perfil social de sus estudiantes, entre otros rasgos.

Bajo el supuesto de que las características de la gestión escolar y los procesos de mejora de los aprendizajes se encuentran vinculados, se analizaron —a partir de técnicas cualitativas²— las perspectivas y prácticas del equipo directivo de este grupo de instituciones, focalizando en la dimensión pedagógica de la tarea de conducción escolar. En función de la complejidad y multicausalidad de los procesos educativos, el enfoque adoptado asume que la relación entre gestión pedagógica y aprendizajes escolares no es lineal ni directa, sino que está atravesada por múltiples mediaciones. Con la premisa de abordar los posicionamientos, criterios, estrategias y prácticas específicas que los equipos directivos ponen en juego en la cotidianidad de su trabajo, la indagación buscó desentrañar el modo en que se concreta en la práctica el proyecto pedagógico-curricular de estas escuelas. Se reconoce así que los propios agentes del sistema educativo producen saber a partir de la experiencia y que este conocimiento puede resultar valioso para pensar la política educativa de la jurisdicción.

¹ Dispositivo de evaluación jurisdiccional “Finalización de la Educación Primaria en la Ciudad de Buenos Aires”. Para más información sobre FEPBA, puede consultarse el documento Marco general de la evaluación de aprendizajes en la Ciudad de Buenos Aires (UEICEE, 2019).

² Se trata de un estudio de casos múltiples centrado en una muestra intencional de instituciones educativas, cuyos hallazgos no tienen pretensión de universalidad. El material relevado surgió de tres instancias: una serie de entrevistas grupales a directivos/as, una consulta online con un carácter complementario y un encuentro de cierre del trabajo de campo que reunió a la totalidad de los/as directores/as.

I. Las escuelas que mejoran: un conjunto heterogéneo

Las instituciones primarias comunes abordadas en esta investigación comparten un recorrido de mejora en los resultados de aprendizaje medidos a partir de las evaluaciones jurisdiccionales FEPBA entre 2019 y 2023, en base al comportamiento de dos indicadores:

- el porcentaje de estudiantes con desempeños más bajos (Grupo 1 y por debajo del Grupo 1) muestra una reducción sostenida tanto en Prácticas del Lenguaje como en Matemática³;
- presentan estabilidad o mejora en los valores promedios obtenidos por sus estudiantes en las tres evaluaciones realizadas en el período señalado.

Más allá de este rasgo común, el grupo de 36 instituciones abordado en el estudio presenta una gran heterogeneidad. En lo que respecta al sector de gestión y la dependencia funcional, las escuelas se reparten entre las que pertenecen a la Dirección General de Educación de Gestión Primaria (DGE GP), las que forman parte de la Dirección de Escuelas Normales y Superiores, ambas de gestión estatal (21 casos), y las que dependen de la Dirección General de Educación de Gestión Privada (15). Este último subconjunto tampoco es homogéneo, dado que hay escuelas privadas laicas —que responden a una sociedad propietaria— y escuelas confesionales —que forman parte de una congregación religiosa—.

En cuanto a su localización territorial, este conjunto de escuelas tiene presencia en 23 barrios de la ciudad y prácticamente en todas las comunas (con excepción de la 8). La mayor parte se ubica en la zona central de la jurisdicción (22), mientras que el resto se reparte entre el corredor sur (10) y el norte (4)⁴. También respecto de la duración de la jornada

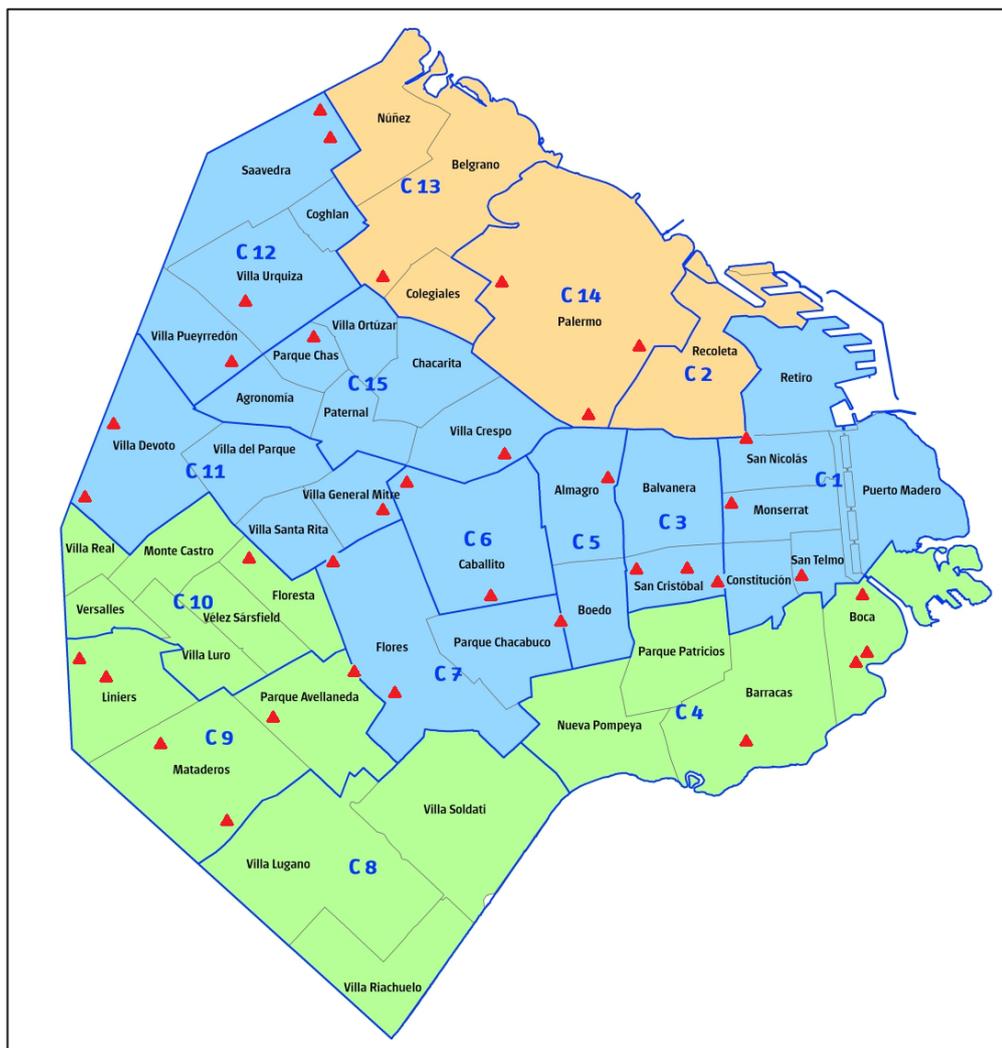
³ El procesamiento de los resultados FEPBA por niveles de desempeño permite agrupar a los/as alumnos/as de acuerdo con el grado de dominio que hayan mostrado en la resolución de las actividades propuestas en las pruebas. Se conforma así un gradiente de situaciones que va del Grupo 3 (estudiantes con mejor desempeño) al Grupo 1 (alumnos/as con desempeños más bajos). Quienes quedan por fuera de esta rúbrica por no haber demostrado los aprendizajes necesarios para integrar el Grupo 1 conforman el segmento “Por debajo del Grupo 1”. Para más información puede consultarse UEICEE, 2019.

⁴ Este trabajo retoma el modelo de zonificación adoptado por el Instituto de Estadística y Censos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que busca plasmar el modo en que las desigualdades sociales se articulan con el espacio urbano (Mazzeo *et al.*, 2012). Las comunas que conforman cada agrupamiento pueden consultarse en el Mapa 1.

escolar se observa diversidad, ya que dos tercios de las escuelas (24) son de jornada simple y en las doce restantes los/as estudiantes cursan a tiempo completo.

En relación con el volumen de la matrícula, el rango va desde instituciones con 125 alumnos/as a otras con 1228 estudiantes. Al analizar por segmentos, se observa que once establecimientos cuentan con menos de 200 estudiantes (sobre todo son del sector privado); diez tienen entre 200 y 300 alumnos/as y quince superan los 300 (en su mayoría se trata de instituciones de gestión estatal)⁵. De acuerdo con la cantidad de secciones, la mayoría posee dos por año de estudio (16 escuelas), en tanto las restantes se reparten equitativamente entre aquellas que tienen una sola sección por grado y las más grandes, que superan las dos secciones por año de estudio. En sintonía con lo observado en términos de matrícula, las escuelas con mayor cantidad de secciones son, por lo general, estatales.

Mapa I. Distribución geográfica de las 36 escuelas primarias de la muestra



Fuente: UEICEE, MEGCBA con datos del Padrón de Establecimientos Educativos 2024.

⁵ Las escuelas primarias comunes de la ciudad tienen un promedio de 305 estudiantes (Relevamiento Anual 2023). De manera que 21 establecimientos de la muestra intencional se encuentran por debajo de la media, mientras que las otras 15 superan el valor de referencia jurisdiccional.

Otro elemento heterogéneo en este grupo de “escuelas que mejoran” es el perfil social de la matrícula. De acuerdo con el Índice de Situación Socioeconómica (ISSAP) elaborado a partir de los cuestionarios complementarios FEPBA⁶, prácticamente la mitad de los establecimientos pertenecen al tercil medio de la distribución (17 casos), mientras que el resto se reparte de manera similar entre aquellas que reciben a estudiantes en situación desfavorable (tercil más bajo, 10 escuelas) y las que trabajan con niños/as del tercil más alto (9 escuelas).

En cuanto a los indicadores de trayectoria escolar que presentan este conjunto de instituciones, tanto las estatales como las privadas muestran porcentajes de repitencia, de estudiantes en promoción acompañada y de sobreedad menores a los que caracterizan a cada uno de los sectores de gestión a los que pertenecen. Esta brecha es algo más notoria en las escuelas estatales de la muestra, aunque se trata en todos los casos de valores relativamente bajos.

Sin pretensiones de exhaustividad, la intención de esta caracterización es destacar que los procesos de mejora se verifican en un grupo de instituciones sumamente heterogéneo en función de una serie de variables estructurales relevantes. En este sentido, no es posible asociar *a priori* los procesos de mejora a un perfil institucional específico.

⁶ Se trata de un indicador *proxy* de la situación socioeconómica de la población escolar, creado con el fin de contextualizar los resultados de las pruebas de desempeño. Se calcula como un promedio ponderado de varios indicadores que permiten caracterizar las condiciones de vida de los/as estudiantes en función de la información relevada mediante los cuestionarios complementarios de las evaluaciones FEPBA (UEICEE, 2021).

II. La complejidad de la organización escolar y la centralidad de la dimensión pedagógicas

Las perspectivas y los relatos sobre la experiencia de los/as directores/as que han sido relevados en esta investigación brindaron una rica aproximación a los logros, desafíos y problemáticas de la labor de conducción escolar y dieron cuenta de una fuerte disposición a la reflexión sobre los aspectos centrales de su práctica. A continuación, se reseñarán los principales hallazgos surgidos del análisis de este material.

En primer lugar, los/as directivos/as de estas escuelas sostienen que el sentido de su labor es garantizar el derecho a aprender de los/as estudiantes. Reconocen la complejidad de la gestión escolar y manifiestan, en ese contexto, la voluntad de priorizar lo pedagógico, colocando en el centro de su tarea a los procesos de enseñanza y de aprendizaje⁷. La dimensión pedagógica comprende no solo las tareas vinculadas con la conducción del proyecto pedagógico curricular de la escuela sino también las que apuntan a la orientación y supervisión del trabajo docente.

En cuanto a la caracterización de la escuela como organización compleja, los testimonios recogidos fueron elocuentes al detallar la multiplicidad de tareas que desarrollan cotidianamente los equipos directivos: la conducción del personal, la gestión de los recursos materiales, las tareas administrativas, el vínculo con la comunidad educativa, la articulación con otras instancias del sistema educativo y la atención de los emergentes cotidianos fueron los más mencionados. En este marco, se registra la tensión existente entre la necesidad de priorizar lo pedagógico y la atención a las restantes obligaciones propias de la conducción de las escuelas, que resultan un fuerte condicionante ya que insumen una porción significativa del tiempo de trabajo.

Del conjunto de actividades que conforman la gestión escolar, las tareas administrativas y la organización de los recursos (en un sentido amplio del término) fueron mencionadas por los/as directores/as entre las más demandantes. Si bien las instituciones del sector

⁷ Cabe aclarar que la distinción entre “lo pedagógico” y el resto de las dimensiones de la labor directiva no puede realizarse de manera tajante y se plantea solo a los fines analíticos. En este sentido, aludir a la dimensión pedagógica no supone afirmar que las restantes tareas implicadas en la conducción escolar sean de carácter extrapedagógico. Específicamente, interesa destacar que, en el conjunto de actividades que desarrollan los directivos, hay grados de distancia variables con respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

estatal cuentan con la figura del secretario/a como responsable de encararlas, son funciones en las que por lo general también se involucran los/as directores/as, con desigual peso según las características de la escuela. En las instituciones del sector privado, lo administrativo parece tener menor gravitación. Dado que este grupo de escuelas no conforma un todo homogéneo, como quedó dicho, en lo que refiere particularmente a lo administrativo también se verifican variadas formas: en algunas instituciones estas obligaciones son asumidas por el/la secretaria/o y en otras son incumbencia principal del representante legal (figura que no existe en el ámbito estatal). Como contrapartida, en el sector privado el equipo de conducción escolar se involucra en la matriculación de estudiantes —tarea que requiere mantener entrevistas con cada una de las familias que aspiran a inscribir a sus hijos/as—, cosa que no ocurre en las escuelas estatales, en las que rige un sistema de inscripción en línea.

Otro aspecto central del ejercicio de la función directiva es la articulación con las políticas jurisdiccionales, las instancias de supervisión y las direcciones generales de las que dependen las instituciones. En las escuelas del ámbito estatal, la coordinación con los programas y proyectos del Ministerio de Educación que se implementan en ellas es una responsabilidad que se suma a la gestión escolar, y requiere una dedicación considerable de tiempo. Por otra parte, en las escuelas que dependen de la Dirección General de Educación de Gestión Privada los/as directores/as acuerdan los enfoques centrales y los lineamientos específicos para desarrollar su función con las instancias superiores en la estructura de su institución, las cuales difieren según se trate de escuelas laicas o confesionales (entidad propietaria o congregación religiosa).

También el vínculo con las instancias de supervisión es parte inherente a la función directiva, por lo general, reconocida positivamente por los/as directores/as del ámbito estatal en virtud del acompañamiento y los lineamientos que les brindan, además de por los proyectos pedagógicos que impulsan. En las escuelas privadas, la interacción con las supervisiones es diferente, dado que no constituyen una autoridad jerárquica del equipo de conducción, en tanto los/as directivos/as responden inmediatamente al representante legal del establecimiento⁸.

La relación con las familias es otro foco de atención central en la tarea de los equipos de conducción. En algunos casos, los testimonios recogidos dan cuenta de que este vínculo se concibe como producto de un trabajo explícito y sostenido que encaran las autoridades de la escuela. En situaciones —más excepcionales— en las que se registran conflictos con

⁸ En el ámbito estatal la supervisión del Nivel Primario se organiza en 21 distritos escolares, que constituyen las sedes administrativas del nivel y agrupan un número variable de instituciones a su cargo. El Reglamento Escolar del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires establece que el equipo de supervisión distrital está integrado por “la totalidad de los supervisores y supervisores adjuntos de las distintas áreas cuyo ámbito de actuación coincida total o parcialmente con el territorio del distrito escolar de que se trata” (art. 77). Además, los equipos directivos articulan su tarea con las supervisiones de idiomas, biblioteca y curriculares (GCBA, 2006). En cambio, para este nivel la DGEGP cuenta con un equipo de supervisión de 19 miembros: uno de ellos se dedica a la coordinación general, mientras los 18 restantes se abocan a supervisar escuelas. Se organizan territorialmente en función de las comunas y aquellas que concentran un número elevado de escuelas cuentan con dos supervisores/as. Se trata de una estructura más simple, en tanto no existe la figura del/de la supervisor/a adjunto/a ni las supervisiones por área.

la comunidad educativa, se requiere de una tarea particularmente laboriosa por parte del equipo de conducción tendiente a restablecer un diálogo con las familias y reconstruir el vínculo dañado.

Al respecto, los testimonios de los/as entrevistados/as fueron coincidentes en señalar que en los últimos tiempos —y muy especialmente a partir de la pandemia— la modalidad de comunicación con las familias se fue transformando. Varios/as entrevistados/as aludieron a un estado de mayor tensión e irritabilidad por parte de las familias. En forma concomitante, se advierte cierta dificultad de los/as maestros/as (especialmente, los/as docentes noveles) para ejercer su rol y legitimarse como autoridad pedagógica ante las familias. Este escenario condujo a que los/as directivos/as debieran asumir mayor protagonismo en la comunicación con madres y padres, a fin de evitar y/o morigerar conflictos.

Además de las demandas vinculadas con aspectos previsibles de la gestión, los equipos de conducción escolar deben hacer frente a los emergentes; esto es, situaciones que irrumpen en la vida cotidiana institucional y se escapan de toda planificación. En las entrevistas con directivos/as este aspecto de la vida escolar fue abordado en forma recurrente, dado que son numerosas las situaciones imprevistas que se presentan en las escuelas, lo que pone en jaque las prioridades fijadas al planear su labor.

En suma, en este apartado se propuso brindar una aproximación somera a la variedad de aspectos implicados en la gestión escolar, en tanto marco en el cual se posicionan los/as directivos/as para darle lugar a lo que consideran el sentido principal de su labor: la enseñanza y el aprendizaje.

III. La conducción pedagógica: perspectivas, estrategias y prácticas

Sin dejar de considerar, entonces, el carácter demandante propio de la gestión escolar y las condiciones, en muchos casos adversas, en las que se ejerce la labor directiva, el presente estudio se interesó por indagar el posicionamiento desde el cual se da respuesta a los requerimientos cotidianos y el modo en que se materializa en la práctica el proyecto pedagógico curricular.

A continuación, se reseñan los principales lineamientos y estrategias que los/as directivos/as destacaron como constitutivos de su práctica. Cabe aclarar que el orden en el que se presentan no indica un gradiente de importancia y que las categorías utilizadas buscan organizar analíticamente aspectos de muy diversa índole.

- **Establecer prioridades**

En líneas generales, los/as directivos/as que participaron de la investigación consideran que la multiplicidad de demandas y la constante aparición de imprevistos, que compiten por el tiempo dedicado a la gestión pedagógica, no constituyen algo excepcional sino que son rasgos inherentes a la vida escolar. Este reconocimiento de la complejidad escolar no constituye una razón para eludir responsabilidades sino el punto de partida para desarrollar su práctica. Por ello, la gestión cotidiana exige jerarquizar los asuntos a atender y establecer prioridades claras. Algunos/as directores/as utilizaron la metáfora del “tamiz” como instrumento que ayuda a distinguir entre lo urgente y lo importante. Establecer prioridades en función de proteger la dimensión pedagógica de la tarea escolar no es algo que pueda darse “de una vez y para siempre”, sino que en el contexto de la dinámica escolar debe ser redefinido y actualizado de manera constante.

- **Apelar al marco normativo**

Muchos/as directivos/as consideran el encuadre normativo como una pieza clave, sobre todo en contextos institucionales que atraviesan situaciones de cierta anomia o de

pérdida del sentido de la tarea. En estos casos, la apelación a la norma (por ejemplo, el Reglamento Escolar) no tiene un sentido formal o punitivo, sino que se valora por sus posibilidades de contribuir al ordenamiento institucional y de legitimar las definiciones y prácticas de conducción, otorgándoles un carácter que trasciende el ámbito de las decisiones individuales. Así, la apelación al marco institucional permite reponer las obligaciones de cada actor, clarificar las pautas de trabajo y convivencia, restituir el sentido de la tarea pedagógica, entre otras cuestiones.

- **Definir y asignar claramente los roles**

Los testimonios recogidos dan cuenta de la importancia de establecer y distribuir funciones al interior de los equipos directivos, a fin de optimizar el tiempo de trabajo y ordenar la tarea cotidiana; a modo de ejemplo: quién coordina cada ciclo, quién supervisa el espacio de comedor en las escuelas de jornada completa, quién se ocupa de manera prioritaria de las cuestiones administrativas, etc. Explicitar y asignar roles posibilita un manejo más adecuado de las diversas demandas propias de la realidad cotidiana de la escuela, así como también la resolución de situaciones imprevistas estableciendo quiénes se ocupan de lo emergente y quiénes permanecen a cargo de las tareas habituales. Del mismo modo, en relación con el plantel docente y no docente de la institución, el hecho de que los roles y funciones se encuentren claramente definidos constituye un factor relevante para establecer responsabilidades y encuadrar la labor de cada uno de los actores.

- **Sostener instancias de trabajo colectivo**

Los/as directivos/as consultados/as entienden que las instancias de trabajo colectivo son esenciales para generar acuerdos en relación con el proyecto curricular e institucional de la escuela, brindar orientaciones al plantel docente e intercambiar perspectivas y experiencias de trabajo. Por ello, las consideran como parte de lo “irrenunciable” y se comprometen a sostenerlas. Los Espacios de Mejora Institucional (EMI) son especialmente valorados como una oportunidad para el establecimiento de acuerdos institucionales, al permitir un tiempo intensivo de trabajo entre directivos/as y docentes, sin presencia de alumnos/as. El aprovechamiento de estas jornadas supone una planificación por parte de los/as directivos/as de las temáticas a abordar. Del mismo modo, las reuniones de ciclo se consideran instancias privilegiadas para definir acuerdos en torno a la enseñanza y para fortalecer la formación de los/as docentes. Conscientes de las restricciones temporales, los/as directivos/as se esfuerzan por encontrar resquicios en la agenda escolar para poder sostenerlas con regularidad y evitar que sean desplazadas por emergentes e imprevistos. El comienzo del año (las semanas previas al inicio de clases) es otro momento que identifican como propicio para el trabajo conjunto entre el equipo directivo y el plantel docente, por tratarse de jornadas en las que los/as maestros/as se encuentran eximidos de la tarea frente al grado y cuentan con mayor disponibilidad para planificar, reflexionar sobre las estrategias didácticas, priorizar contenidos, establecer colectivamente una agenda lectora, etc. Además de estos encuentros regulares, durante el año los equipos de

conducción realizan reuniones individuales con sus docentes, aprovechando los momentos en los que no se encuentran frente al grado, para atender aspectos puntuales y brindar orientaciones específicas.

- **Contribuir a la formación y organización del plantel docente**

Para los/as directivos/as, constituir y fortalecer al equipo docente es una parte central de su labor. Por un lado, la formación “situada” de los/as maestros/as es una de las tareas que realizan y a la que le asignan gran importancia. Si bien esto se aplica a todo el plantel docente (incluso quienes cuentan con una larga trayectoria pueden requerir fortalecimiento en algún área o contenido específico), resulta particularmente necesario ante la incorporación de maestros/as noveles, con ninguna o escasa experiencia laboral. En relación con esto, las reuniones de trabajo colectivo, cuya importancia para los/as directivos/as se destacó precedentemente, son consideradas instancias formativas. Estos espacios en servicio son claves, considerando que la extensa jornada laboral de los/as docentes limita fuertemente las posibilidades de que se formen fuera del tiempo escolar. En conexión con lo anterior, la organización interna del plantel docente —es decir, la asignación a cada grado— es otra tarea que merece una especial atención por parte de los/as directivos/as. Se trata de una intervención estratégica que se revisa en cada nuevo ciclo lectivo, sobre la base del conocimiento de las fortalezas y debilidades de cada maestro/a (e incluso su estilo personal de enseñanza) y de la relevancia que los/as directivos/as otorgan a cada año de estudio dentro de la propuesta formativa de la escuela primaria.

- **Promover una modalidad de gestión cercana a los actores e involucrada en la enseñanza**

Al reflexionar sobre el ejercicio de su rol, resultó frecuente que los/as entrevistados/as aludieran a la importancia de no recluirse en la sala de dirección y, en cambio, recorrer la escuela diariamente. Este hábito les permite tener una observación minuciosa de lo que sucede en la institución y estar en contacto cotidiano con los diferentes actores. “Caminar la escuela” se torna así no solo en un modo de conocer lo que ocurre en las aulas, lo que los/as docentes están enseñando y el modo en que lo hacen, sino también es un modo de hacer visible que “el director/la directora está ahí”, que se encuentra presente, disponible y preocupado/a por la vida institucional.

Asimismo, en su condición de responsables del proyecto pedagógico curricular, este grupo de directivos/as muestra un fuerte involucramiento en la labor de enseñanza. Por un lado, mediante acciones indirectas: observando las prácticas docentes, definiendo estrategias concretas de intervención, aconsejando en el plano didáctico. Por el otro, involucrándose de manera concreta en la labor frente a alumnos/as: ante la ausencia circunstancial de algún/a docente o cuando la falta de cobertura de cargos lo requieren, los/as directivos/as suelen “cubrir” esas secciones vacantes. Si bien reconocen que les resta tiempo para la gestión, también comporta un beneficio, ya que les permite conocer “de primera mano” a los/as

estudiantes, sus dificultades y sus logros de aprendizaje, a la vez que se legitiman en la práctica frente a su plantel docente.

- **Desnaturalizar ciertas prácticas escolares**

En el marco de esta indagación sobre la gestión escolar se relevaron prácticas innovadoras, producto de “invenciones” de los/as directivos/as. Esta expresión no sugiere que sean necesariamente inéditas, sino que se trata de prácticas de gestión que desnaturalizan los modos habituales de hacer dentro del contexto escolar en el que ocurren. Algunos ejemplos pueden resultar útiles para ilustrarlas: la coordinación de la tarea docente por áreas curriculares, reemplazando así la tradicional división por ciclos; la incorporación en séptimo grado de profesores/as de Nivel Secundario que enseñan Lengua y Matemática junto a los/as maestros/as de grado, con el objetivo de favorecer la articulación entre la escuela primaria y el secundario; la producción sistemática de registros y materiales escritos que actúan como soportes tanto para la gestión pedagógica como para la enseñanza (memorias didácticas de cada ciclo lectivo, agenda lectora, registro de las salidas educativas realizadas); modalidades de revisión y lectura de producciones de los/as alumnos/as con devoluciones personalizadas que apuntan a estimularlos/as y, a su vez, representan una estrategia para que esa mirada cercana de los/as directivos/as respecto de los aprendizajes sea percibida como tal por docentes y familias.

IV. A modo de cierre

Retomando una de las premisas centrales de la investigación que aquí se reseña, las características que asume la conducción escolar y los procesos de mejora en los aprendizajes de los/as estudiantes guardan una vinculación que, lejos de manifestarse de manera directa, ocurre a través de múltiples mediaciones. En este sentido, el estudio efectuado sobre un conjunto particular de directivos/as de escuelas primarias comunes de la Ciudad de Buenos Aires —36 instituciones cuyos/as estudiantes venían mostrando de manera sostenida una mejora en los resultados de aprendizaje medidos en las pruebas FEPBA— permitió poner de relieve posicionamientos, estrategias y prácticas relevantes para comprender de qué modo los/as directores/as logran priorizar la dimensión pedagógica de su labor de gestión, focalizando la mirada en la enseñanza y el aprendizaje.

En una realidad no exenta de condicionamientos y limitaciones, este grupo de directivos/as mostró un posicionamiento claro respecto del derecho de las niñas y niños a aprender y de su propia responsabilidad como garantes de ese derecho en la práctica cotidiana. Sin duda, la priorización de la dimensión pedagógica dentro del conjunto variado (y sumamente demandante) de tareas que implica conducir una institución educativa constituye una premisa para la acción, un punto central a partir del cual se articulan una serie de estrategias y prácticas orientadas a fortalecer la tarea de enseñanza y los logros de aprendizaje.

Priorizar la dimensión pedagógica significa definir qué es lo importante y sostenerlo en el día a día para que no sea desplazado por los restantes requerimientos y los emergentes habituales que caracterizan a la vida institucional de cualquier escuela primaria y, en particular, de aquellas que trabajan con poblaciones vulnerables. En lo concreto, esto supone planificación y organización, pero también capacidad para desnaturalizar ciertas prácticas y probar otras nuevas, tener una mirada atenta sobre el plantel docente y sobre los/as estudiantes e involucrarse de manera directa e indirecta en la enseñanza. Asimismo, este grupo de directivos/as logra fortalecer a sus maestras y maestros promoviendo la formación en la práctica, sosteniendo los espacios colectivos de trabajo frente a imponderables e, incluso, apelando al marco normativo como organizador de la tarea y para reponer (cuando resulta necesario) el compromiso por la tarea de enseñar y la responsabilidad por los aprendizajes escolares.

La indagación efectuada permitió relevar el conocimiento que los/as directores/as producen a partir de la reflexión sobre su práctica y el conjunto de acciones y decisiones que ponen en juego en función de otorgar centralidad a la dimensión pedagógica. Esta aproximación a la gestión escolar —complementaria con otras que se encaren a futuro— aspira a ofrecer algunas respuestas a la pregunta sobre las condiciones institucionales que pueden propiciar la mejora de los aprendizajes.

Bibliografía

GCBA (2006). Reglamento Escolar para el Sistema Educativo de Gestión Oficial dependiente del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Resolución N° 4776-MEGC/06 y sus modificatorias. Disponible en <https://boletinoficialpdf.buenosaires.gob.ar/util/imagen.php?idn=95989&idf=2>

Mazzeo, V., M. E. Lago, M. Rivero y N. Zino (2012). “¿Existe relación entre las características socioeconómicas y demográficas de la población y el lugar donde fija su residencia? Una propuesta de zonificación de la Ciudad de Buenos Aires”, revista *Población de Buenos Aires*, año 9, nro. 15, pp. 55-70. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/740/74022695006.pdf>

UEICEE (2021). Índice de Situación Socioeconómica de los/as Alumnos/as de las escuelas de Nivel Primario y Secundario de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2023-11/Documento%20metodol%C3%B3gico%20ISSAP%20ISSAS.pdf>

UEICEE (2019). Marco general de la evaluación de aprendizajes en la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2019/12/05/f232ede61110552a222e0d5f5a39f86c0b98997c.pdf>

