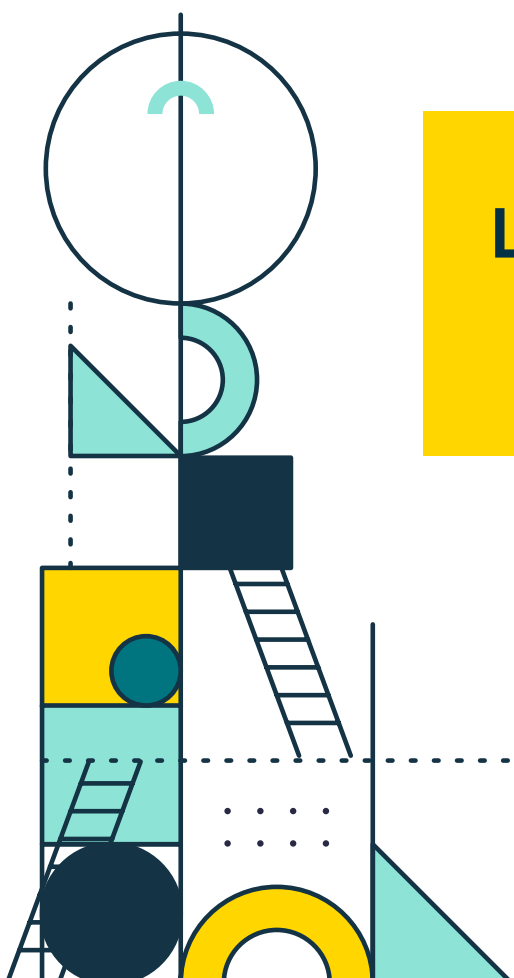


Gestión escolar y proceso de mejora de aprendizajes en educación primaria

La dimensión pedagógica de la tarea directiva



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

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

Mayo de 2025

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

El equipo de investigación agradece la colaboración del grupo de directivos/as que participaron en las distintas instancias de relevamiento. Su disponibilidad y generosidad para compartir ideas y experiencias fueron clave para el desarrollo de este estudio.

También queremos reconocer a las autoridades de la Dirección de Educación Primaria, la Dirección de Escuelas Normales y Superiores y la Dirección General de Educación de Gestión Privada por su apoyo a este estudio y por facilitar las comunicaciones con los/as directores/as convocados/as. Agradecemos igualmente a los equipos de supervisión de la Dirección de Educación Primaria por poner a disposición las sedes distritales para la realización de las entrevistas grupales.

Finalmente, deseamos expresar nuestro agradecimiento a la Dra. Alejandra Birgin por su participación en el encuentro de cierre. Fueron muy valorados sus aportes conceptuales, así como el diálogo entablado con los/as directores/as, en continuidad con la conversación iniciada en las entrevistas grupales.

Índice

Resumen ejecutivo	6
1. Introducción	10
2. Consideraciones metodológicas	11
I. Marco conceptual	14
- La escuela como organización y las dimensiones de la labor directiva	14
- El quehacer directivo: prácticas y desafíos	20
- Gestión escolar y mejora de los aprendizajes	23
II. Caracterización de las escuelas	25
III. La dimensión pedagógica de la gestión escolar: perspectivas y estrategias de los/as directores/as	34
- La centralidad de la dimensión pedagógica	35
- La complejidad de la gestión escolar	37
- La conducción pedagógica: perspectivas, prácticas y estrategias	46
IV. Principales resultados y conclusiones	50
Bibliografía	67

Resumen Ejecutivo. Gestión escolar y procesos de mejora de los aprendizajes en educación primaria. La dimensión pedagógica de la tarea directiva

Objetivo y metodología del estudio

La investigación tuvo como objetivo analizar el rol de la gestión escolar en la generación de condiciones propicias para la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. El estudio se enfocó en 36 instituciones que registraron mejoras en los desempeños de los/as estudiantes en las evaluaciones jurisdiccionales de Lengua y Matemática, en 2019, 2021 y 2023. Se indagó a los/as directivos/as de estas escuelas para comprender cómo abordan la dimensión pedagógica, en el marco de una labor compleja y demandante.

El abordaje metodológico se basó en una combinación de estrategias cualitativas y cuantitativas. El componente cuantitativo consistió en el análisis de datos estadísticos provenientes del Relevamiento Anual y de FEPBA, lo cual permitió delinear una caracterización de las escuelas y los equipos de conducción, así como de los/as estudiantes, en términos de su perfil social y su desempeño académico.

En lo que respecta al componente cualitativo, se realizaron entrevistas grupales a los/as directivos/as para conocer cuál es su perspectiva sobre el lugar de la gestión pedagógica dentro del conjunto de dimensiones que conforman la conducción escolar y a partir de qué estrategias y decisiones logran conducir el proyecto pedagógico curricular de la escuela y coordinar la tarea docente. Luego se aplicó una consulta en línea, de carácter individual y autoadministrado, que ayudó a profundizar en algunos temas que emergieron durante los grupos focales. Finalmente, se convocó a la totalidad de los actores implicados a una jornada de reflexión que, por su carácter participativo, se considera como una instancia complementaria de relevamiento.

Principales resultados y conclusiones

El conjunto de instituciones en las que se centró la investigación comparte una característica en común: todas muestran mejoras en los desempeños de los/as estudiantes en las evaluaciones jurisdiccionales entre 2019 y 2023. Por un lado, se verifica una disminución en el porcentaje de estudiantes con desempeños más bajos, tanto en Lengua como en Matemática. Por otro lado, se registra un incremento –o al menos estabilidad– en el puntaje promedio obtenido por los/as estudiantes en ambas áreas curriculares durante el período indicado.

Sin embargo, el análisis de las características estructurales de este grupo de escuelas muestra una marcada heterogeneidad en aspectos tales como: la pertenencia institucional (establecimientos estatales y privados, de diferente dependencia), el tamaño, el volumen de la matrícula, la localización territorial, la duración de la jornada escolar y el perfil social de sus estudiantes, entre otros rasgos. Tal constatación pone de relieve que los procesos de mejora no están asociados *a priori* a un perfil institucional específico.

En cuanto al posicionamiento de los/as directivos/as consultados, se alejan del enfoque tecnocrático sobre la escuela y la conciben como el resultado de un entramado de procesos interactivos e intersubjetivos que integra dimensiones organizacionales, administrativas, curriculares, relacionales y sociocomunitarias. No se perciben como meros ejecutores de políticas educativas, sino como actores que adaptan estos lineamientos a las particularidades de las escuelas y las comunidades educativas. En este sentido, consideran la función directiva como un espacio de articulación entre las políticas educativas y la realidad institucional.

A su vez, los/as directores/as sostienen que, dado que la escuela es garante del derecho de niñas y niños a apropiarse de conocimientos, este propósito constituye el objetivo prioritario del trabajo de los equipos de conducción. Conscientes del carácter demandante de la gestión escolar, procuran responder a los múltiples requerimientos de su función sin dejar de poner el foco en las condiciones en las que se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje. Acerca de la prioridad otorgada a lo pedagógico, los/as entrevistados/as consideran que las instancias de trabajo colectivo son irrenunciables. No solo valoran las jornadas que el calendario establece como obligatorias para todas las instituciones de la jurisdicción, sino que además procuran encontrar resquicios en la agenda escolar para sostener otros encuentros con los/as docentes, en forma grupal o individual.

En relación con los/as maestros/as, la labor directiva resulta relevante no solo en la orientación del trabajo docente, sino también en su dimensión formativa. Esta función adquiere particular importancia frente a la incorporación de docentes noveles, con escasa o nula experiencia laboral. Asimismo, los/as directores/as realizan una observación minuciosa del plantel docente, la cual se hace especialmente visible en el momento de asignar grados. En esa instancia se pondera el desempeño de cada maestro/a, sus fortalezas y

debilidades, así como su adecuación a los distintos tramos de la escuela primaria. Paralelamente, los/as directivos/as reflexionan sobre cuáles son los tramos más cruciales de la propuesta formativa de la escuela primaria —es decir, qué grados son más decisivos— y suelen destinar a ellos a los/as docentes que consideran más sólidos y estables, o bien a quienes tienen características personales más adecuadas para esas edades.

Al respecto, las entrevistas dieron cuenta de la tensión existente entre la burocratización de la gestión escolar y la posibilidad de abocarse a la dimensión pedagógica. La dimensión administrativa —que abarca tanto la gestión de los recursos, como el resguardo del orden legal dentro de la escuela— se presenta como una de las más demandantes. Si bien las instituciones de gestión estatal cuentan con la figura del secretario/a como apoyo en esta función, en la práctica los/as directores/as también se ven involucrados/as de manera activa. En relación con esta dimensión, se advierte una reformulación en la manera de concebir la norma. Varios/as directivos/as destacan su función “ordenadora” y apelan al encuadre normativo —por ejemplo, el Reglamento Escolar— para restablecer las obligaciones de cada actor, clarificar las pautas de trabajo y convivencia y restituir el sentido de la tarea pedagógica, entre otros aspectos. En estos casos, la invocación a la norma, lejos de tener un carácter punitivo, se orienta a reorganizar la vida institucional y a legitimar las definiciones de la conducción, reduciendo así el grado de discrecionalidad de las decisiones.

Además, otros aspectos que ocupan una proporción significativa del trabajo cotidiano de la conducción de las escuelas son la articulación con las políticas jurisdiccionales, las direcciones generales de las que dependen y los programas que se implementan en ellas, así como el vínculo con las supervisiones escolares.

La jerarquización de los asuntos a atender, el establecimiento de prioridades y la delimitación clara de responsabilidades son lineamientos que los/as directivos/as ponen en juego frente a los múltiples requerimientos que implica su función. Esta organización interna contribuye a optimizar el tiempo de trabajo y a dar respuesta de manera más efectiva a las tareas sustantivas que deben afrontar.

El abordaje de la dimensión socio-comunitaria constituye otra de las responsabilidades centrales de los equipos de conducción, que requiere una atención específica, fundamentalmente en aquellas instituciones donde se presentan conflictos en ese ámbito y resulta necesario reconstruir un vínculo basado en el diálogo y la confianza. Asimismo, los/as directores/as dan cuenta de transformaciones ocurridas en los últimos tiempos —especialmente a partir de la pandemia— que se reflejan en una mayor tensión en la relación con padres y madres, así como en ciertas dificultades por parte de los/as maestros/as para legitimarse como autoridad pedagógica frente a ellos/as. Se reconoce que el vínculo escuela/familias está cambiando, en el marco de transformaciones socioculturales más amplias. Este cambio se manifiesta en nuevas demandas asociadas con aspectos de la crianza y con la necesidad de reestablecer las asimetrías propias de la autoridad adulta.

En este contexto, los equipos de conducción se vieron en la necesidad de reformular las modalidades de comunicación, asumiendo un rol más protagónico y estableciendo nuevos lineamientos para los/as docentes.

En algunos casos, los/as directores/as mencionaron el hábito de “caminar la escuela” como propia de una modalidad de ejercicio del rol caracterizada por la cercanía con los actores, la disponibilidad y la posibilidad de observar en forma directa lo que sucede en la institución. Con esa expresión se refirieron concretamente a una conducción que se hace presente recorriendo todo el espacio escolar, sin quedar circunscripta a la oficina de la dirección. En la misma línea, la ausencia circunstancial de docentes o los problemas en la cobertura de cargos lleva a las/os directores/as a asumir momentáneamente la tarea de enseñanza en las secciones vacantes. Si bien esta situación reduce el tiempo disponible para la gestión, la visualizan como una oportunidad para conocer de primera mano a los/as niños/as y fortalecer su legitimidad frente al equipo docente.

Las entrevistas permitieron identificar algunas prácticas que podrían considerarse innovadoras, vinculadas a diversos aspectos de la función directiva. A título ilustrativo, pueden mencionarse: la organización de la coordinación docente por áreas (en lugar de por ciclos, que constituye la modalidad habitual de organización de este acompañamiento), la incorporación de profesores de secundaria en 7° grado (como medida orientada a la articulación entre niveles) y la realización de registros exhaustivos de las acciones áulicas e institucionales, entre otras. No se trata, estrictamente, de prácticas inéditas, sino de iniciativas novedosas dentro del contexto escolar en el que se desarrollan, que suponen cierta desnaturalización de las formas habituales de hacer en cada una de esas escuelas. Este tipo de prácticas dan cuenta de lo que se conoce como la *gramática del cambio*, en contraste con la tendencia inercial de las instituciones a reproducir lo establecido.

Los testimonios de los/as directivos/as evidencian que este grupo de directores/as es plenamente consciente de los desafíos que implica su rol. Frente a una realidad cada vez más dinámica y fragmentada, sostienen que es imprescindible que la gestión escolar preste una atención constante a los cambios sociales y culturales, como condición para repensar el sentido del trabajo en las instituciones: el “para qué”, el “para quién” y el “cómo” de la escuela.

En el marco de los condicionamientos que atraviesan su tarea, lejos de eludir las responsabilidades, manifiestan una firme voluntad de construir respuestas colectivas frente a los problemas existentes, así como un fuerte compromiso en garantizar el derecho de niñas y niños a apropiarse de los contenidos. En este sentido, la gestión escolar se configura como un proceso de constante redefinición de prioridades, orientado a proteger y fortalecer la dimensión pedagógica en la práctica cotidiana.

Para finalizar, el estudio aporta resultados que pueden ser tenidos en cuenta en el diseño e implementación de políticas de mejora en las escuelas. En particular, se destaca la necesi-

dad de reconocer la importancia de las culturas institucionales y las instancias de conducción como factores clave del entramado en el que se desarrolla la vida escolar. Asimismo, se subraya la relevancia de fortalecer el rol directivo a fin de que directoras y directores puedan abocarse a los aspectos organizacional, administrativo y socio-comunitario de la gestión, sin por ello restar centralidad a la dimensión pedagógica, que constituye el sentido principal de su tarea.

1. Introducción

La presente investigación propone indagar el rol de la gestión escolar en la generación de condiciones favorables para la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. El estudio se centra en un grupo de escuelas de Nivel Primario Común que fueron seleccionadas por la gestión ministerial tras haber presentado mejoras sostenidas en los desempeños de los/as estudiantes en las áreas curriculares evaluadas sistemáticamente en los operativos FEPBA¹ (Prácticas del Lenguaje y Matemática) entre 2019 y 2023. Se trata de 36 instituciones que conforman un conjunto heterogéneo, no solo por su dependencia funcional sino también por el tamaño de su matrícula y del plantel docente, su ubicación, el perfil social de sus estudiantes y la extensión de la jornada escolar, por mencionar algunos de sus rasgos estructurales.

Considerando la existencia de una tradición de estudios que, a partir de enfoques conceptuales y metodológicos diversos, abordaron el vínculo entre gestión institucional y mejora de los aprendizajes, se decidió hacer foco en este grupo de instituciones para indagar en ellas las perspectivas y prácticas de los/as directivos/as en relación a la conducción escolar y a su dimensión pedagógica. El enfoque adoptado da cuenta de la complejidad y multicausalidad de los procesos educativos, considerando que la relación entre la gestión pedagógica y los aprendizajes no es lineal ni directa, sino que está atravesada por diversas mediaciones.

Se planteó un diseño de investigación que fuera capaz de relevar de manera minuciosa los distintos aspectos que componen la gestión pedagógica, como una dimensión dentro del conjunto de tareas que atañen a la conducción de las instituciones. Con la premisa de captar los posicionamientos, estrategias y prácticas específicas que los equipos directivos ponen en juego en la cotidianeidad de su trabajo, la indagación se centró en desentrañar el modo en que se concreta el proyecto pedagógico-curricular de las escuelas. Este abordaje implica reconocer el saber que los propios agentes producen a partir de la experiencia (en la función docente en general y en el rol directivo en particular) y ponderar el valor que dicho conocimiento puede tener para la política educativa de la jurisdicción.

¹ Se trata del dispositivo de evaluación jurisdiccional “Finalización de la Educación Primaria en la Ciudad de Buenos Aires”.

Como la literatura educativa lo indica², los desempeños escolares están vinculados tanto con factores educativos (la política curricular, la formación docente, los lineamientos de la supervisión escolar, las condiciones materiales de las escuelas, etc.) como con factores extraeducativos (las condiciones socioeconómicas y culturales de la población escolar, los cambios sociales post-pandemia, la subjetividad de niños/as y adultos/as, entre otros). Si bien la presente investigación no buscó profundizar en los factores asociados a los desempeños escolares, están presentes en las reflexiones de los/as directores/as consultados/as, debido a la relevancia que tienen como parte de las condiciones en las que desarrollan la gestión escolar y en relación con las estrategias que ponen en juego para llevar a cabo su tarea.

2. Consideraciones metodológicas

El presente estudio se centró en un grupo de escuelas primarias de la jurisdicción que mostraron mejoras en el desempeño de sus estudiantes en áreas clave del currículum según las pruebas jurisdiccionales FEPBA 2019, 2021 y 2023. Estas evaluaciones de aprendizajes se realizan en la Ciudad de Buenos Aires desde 2013 y se enfocan en los/as estudiantes de 7° grado de escuelas primarias comunes de la Ciudad de Buenos Aires. El dispositivo se aplica de manera censal en escuelas de gestión estatal y privada y tiene una finalidad diagnóstica, que consiste en “la construcción de información válida, precisa y relevante para apoyar la reflexión y la toma de decisiones de mejora en distintas esferas vinculadas al proceso educativo.” (UEICEE, 2019)

La investigación es de carácter descriptivo y se apoya fundamentalmente en un abordaje cualitativo que incorpora, además, estrategias cuantitativas, a partir del análisis de fuentes secundarias para delinear una caracterización general de las escuelas. En cuanto a su diseño metodológico, se trata de un estudio de casos múltiples centrado en una muestra intencional de instituciones educativas que se propone identificar y comprender los diferentes factores que intervienen en la producción del fenómeno bajo estudio, en este caso: los vínculos entre la gestión pedagógica que despliegan los equipos directivos y los procesos de mejora de aprendizajes en la educación primaria.

Cabe aclarar que en las investigaciones basadas en estudio de casos los hallazgos obtenidos no resultan generalizables. Concretamente, este estudio no busca extrapolar el conocimiento generado al conjunto de las escuelas estatales de la ciudad, sino identificar los posicionamientos, criterios, estrategias y prácticas de los/as directivos/as, bajo la premisa de que constituye un conocimiento generado en la práctica que puede resultar valioso para la toma de decisiones en materia de políticas orientadas a la mejora de la calidad educativa. Como señala Stake “el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no

² Estos antecedentes serán reseñados en el apartado destinado al Marco Conceptual.

principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace” (1999: 20). Este conjunto de escuelas fue seleccionado para el estudio justamente porque constituyen casos interesantes en su particularidad.

El relevamiento primario y el análisis de fuentes secundarias se llevó a cabo entre mayo y octubre de 2024. Por un lado, se procesaron datos estadísticos que recogen de manera sistemática información sobre aspectos sustantivos de las escuelas y los/as estudiantes:

- el Relevamiento Anual (RedFIE) más reciente disponible (2024) y
- las evaluaciones jurisdiccionales FEPBA aplicadas entre 2015 y 2023³.

Las bases de datos de estos relevamientos permitieron configurar una caracterización general de estas 36 instituciones, en aspectos sustantivos tales como: el tamaño de las escuelas (considerado a partir de la cantidad de secciones y matrícula); el tipo de jornada; algunos indicadores educativos como el porcentaje de sobreedad y repitencia; el perfil social de la matrícula (medido a través del ISSAP⁴). De igual manera, se analizaron las respuestas brindadas por los equipos de conducción al cuestionario complementario de las pruebas FEPBA, ya que incluyen algunos datos estructurales relevantes (edad, género), así como también su experiencia en el sistema educativo (antigüedad en la docencia y en cargos directivos).

Por otro lado, el componente de generación de datos primarios se enfocó en la indagación de la gestión pedagógica en las escuelas primarias seleccionadas. Este relevamiento, de índole cualitativa, constituyó el núcleo del estudio y contempló las siguientes estrategias:

- entrevistas grupales presenciales con directores/as,
- consulta complementaria asincrónica
- encuentro de reflexión con el conjunto de los/as entrevistados/as.

En cuanto a la primera instancia de relevamiento, para la realización de las entrevistas grupales con directivos/as⁵ se diseñó una guía de preguntas, organizada en torno a dos grandes ejes temáticos:

- la perspectiva de los/as directivos/as sobre la gestión pedagógica en el contexto de las restantes dimensiones que aborda la gestión escolar;
- las estrategias, criterios y decisiones que ponen en juego los equipos de conducción para materializar el proyecto pedagógico curricular de la escuela y acompañar la tarea del plantel docente.

³ La elección del año 2015 como inicio del período de análisis se debe a que los instrumentos empleados en ese lapso resultan comparables.

⁴ El Índice de Situación Socioeconómica (ISSAP) es un indicador *proxy* de la situación socioeconómica de la población escolar, creado con el objeto 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 las y los estudiantes en función de la información relevada mediante los cuestionarios complementarios de las evaluaciones FEPBA (UEICEE, 2021).

⁵ Para las entrevistas grupales fueron convocados específicamente los/as directores/as de las escuelas; en un solo caso asistió una vicedirectora en su reemplazo.

Dicho instrumento fue utilizado por el equipo de investigación para moderar el intercambio, buscando que se aborden los temas previstos y que la totalidad de los/as directores/as pudieran expresarse. Las entrevistas se desarrollaron entre agosto y octubre de 2024 en distintas sedes distritales y escuelas primarias, reuniendo en promedio a seis directores/as de escuelas estatales y privadas en cada grupo. La duración de las mismas fue de aproximadamente dos horas. A modo de cierre, se propuso a los/as entrevistados/as que participaran de un juego al que podían acceder mediante sus celulares, a través de un código QR. En concreto, se presentó a los/as directores/as un conjunto de factores —el desempeño y la formación de los equipos de conducción; las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias; la formación, experiencia y condiciones de trabajo de los/as docentes; las políticas educativas y condiciones materiales de las escuelas—; solicitándoles que los ordenaran según la importancia atribuida a cada uno en la generación de mejores condiciones para el logro de aprendizajes. El ejercicio de priorización concluyó con una ronda en la que cada directivo/a expuso y fundamentó sus elecciones.

Acerca de la segunda instancia de relevamiento, una vez finalizada la etapa de entrevistas grupales (y luego del análisis preliminar de su contenido) se envió a los/as directores/as una consulta vía web con el objetivo de que se expresaran sobre aspectos que requerían de un abordaje más profundo:

- la orientación y supervisión del trabajo docente;
- las instancias de formación del plantel docente por parte del equipo directivo en la práctica cotidiana;
- el vínculo con las familias y la comunidad;
- la evaluación de los aprendizajes;
- los diferentes modos de agrupamiento de estudiantes;
- los lineamientos curriculares y pedagógicos de la supervisión escolar.

La consulta se realizó a través de un formulario digital en el que los/as directores/as podían seleccionar, entre los temas propuestos, aquellos sobre los que deseaban aportar, disponiendo para ello de un campo de texto abierto. La estrecha articulación entre ambos relevamientos permitió integrar los resultados de esta consulta en el análisis de las entrevistas.

El material recogido a través de las entrevistas grupales y la consulta en línea fue procesado mediante técnicas de análisis cualitativo de contenido. Este procedimiento implicó una lectura comprensiva y sistemática de los registros, seguida de un proceso de codificación inicial, en el que se identificaron unidades de significado relevantes para los objetivos de la investigación y su marco conceptual. A partir de estas unidades, se desarrolló un sistema de categorías que permitió organizar e interpretar los datos. La categorización facilitó la identificación de ciertos patrones y regularidades discursivas, así como también registrar algunos “hallazgos” (temas o conceptos no esperados); lo que permitió comprender los posicionamientos, las percepciones y las prácticas de los responsables de los equipos de conducción de estas escuelas.

La última instancia de relevamiento tuvo lugar a fines de octubre y consistió en una jornada de reflexión a la que se convocó al grupo completo de directores/as. Este encuentro -desarrollado en la sede de la Biblioteca del Docente de la Ciudad de Buenos Aires- se organizó en dos momentos. Al inicio, el equipo de investigación presentó el análisis preliminar del material relevado. Posteriormente, se dio la palabra a una especialista en formación docente⁶, que compartió aportes teóricos y su experiencia de trabajo vinculada con la temática de este estudio. Dado el carácter participativo del encuentro, las conversaciones fueron registradas en audio para poder recuperar las intervenciones de los/as directores/as que participaron y retomarlas en el análisis.

I. Marco conceptual

La presencia de un conjunto de escuelas que evidencian mejoras constituyó una oportunidad para analizar la gestión escolar, las tensiones entre la dimensión pedagógica del trabajo directivo y las múltiples demandas que recaen sobre esta función, así como las estrategias y acciones desplegadas para generar mejoras en la experiencia educativa. Dada la amplitud del tema, esta sección se organiza en tres apartados que se abocan a distintos aspectos del objeto de estudio.

En el primer apartado, se define a la gestión como el espacio de articulación entre las políticas educativas y las concreciones escolares, destacando la centralidad de la dimensión pedagógica y las dificultades para priorizarla, especialmente cuando se consideran las restantes dimensiones que conforman la vida cotidiana escolar. En el segundo apartado, se presentan contribuciones teóricas que permiten comprender la singularidad de la práctica directiva y los desafíos que enfrentan quienes lideran los equipos de conducción. Finalmente, se realiza un recorrido por la literatura sobre el impacto de la gestión en la mejora escolar, ponderando los aportes que brindan las investigaciones sobre este objeto de estudio, y marcando también algunas limitaciones de las que adolecen.

La escuela como organización y las dimensiones de la labor directiva

En relación a la escuela como organización, Sverdlick (2006) destaca su carácter dinámico e histórico, lo que supone “contemplar el espacio social, político y económico que contextualiza y afecta a la escuela, mientras que la reconoce como un espacio de luchas caracterizado por la existencia de conflictos, negociaciones y alianzas” (2006: 1). Por su parte, Vicente (2013) señala dos rasgos que diferencian a las instituciones educativas de otras organizaciones:

⁶ Alejandra Birgin es docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Pedagógica Nacional, donde dirige la Maestría en Políticas Públicas Educativas. Coordina investigaciones en ambas universidades que abordan políticas de formación y trabajo docente en perspectiva comparada. Cuenta también con amplia experiencia en áreas de gestión, habiéndose desempeñado como Subsecretaria de Educación del Ministerio de Educación Nacional (entre 2005 y 2007) y como Directora Provincial de Educación Superior en la Provincia de Buenos Aires (de 2020 a 2021).

- prestan un servicio universal, sostenido y dilatado en el tiempo, al que concurren múltiples actores,
- su propósito es satisfacer derechos y enseñar a ejercerlos, al mismo tiempo que enseñan obligaciones y educan para su cumplimiento.

En virtud de los aspectos que hacen a la especificidad de la institución educativa, la escuela tiene la tarea de enseñar y aprender, lo cual implica un posicionamiento respecto a la herencia cultural y las relaciones intergeneracionales. Además, cumple un papel central en la formación de ciudadanos/as y en la construcción de lazos sociales. Comprender las escuelas de esta manera significa reconocer la necesidad de considerar que en la gestión directiva se articulan aspectos institucionales-organizacionales, curriculares y comunitarios.

Por su parte, Cantero invita a repensar la noción de gestión escolar, a la luz de elementos surgidos de la investigación empírica. Plantea discrepancias con el enfoque que la entiende como un conjunto de procedimientos estandarizables que garantizan logros eficientes y eficaces; y a los equipos directivos como gerentes de las políticas públicas. Asimismo, toma distancia del concepto de administración escolar centrado en “los componentes no humanos de la actividad organizacional, como procesos y sistemas estandarizados y más o menos automatizados” (2018: 118). Desde su perspectiva la gestión escolar es un tipo particular de interacción humana y se asocia “con procesos interactivos e intersubjetivos orientados al gobierno de las escuelas” (2018: 118) que exceden las interacciones que emanan de la figura del director y de su equipo. Siguiendo este planteo, las decisiones y acciones de estas figuras tan protagónicas de la cultura escolar deben ser contempladas en el marco de los procesos colectivos, en los que confluyen los aportes individuales que sostienen a las escuelas, y en el conjunto de interacciones micropolíticas que tienen pretensiones instituyentes. En sus palabras, son “las interpretaciones subjetivas que los participantes, en función de sus intereses y expectativas y de su convencimiento, elaboran acerca de la bondad y sentido de las interacciones, roles y tareas, las que en definitiva determinan el funcionamiento de la institución” (2018: 119).

De manera similar, Kravetz y Castro cuestionan el enfoque tecnocrático acerca de la gestión escolar y la entienden, no solo como el gobierno, la conducción y la organización institucional “para lograr objetivos, garantizar procesos y tomar decisiones”, sino como un conjunto de “decisiones y acciones –no necesariamente explícitas y conscientes-, modos de interacción, juegos de poder entre los sujetos, e ideologías presentes en la vida cotidiana de las instituciones escolares que atraviesan las prácticas y representaciones de los que participan en ellas” (2014: 31). Si bien reconocen a la gestión educativa como una empresa colectiva en la que intervienen diversos actores institucionales, sostienen que los/as directores/as siguen siendo “el centro de la actividad micropolítica de la escuela” y plantean que “las herramientas necesarias para el desempeño de esta labor –sean éstas técnicas, instrumentales, procedimentales, etc.– sólo serán significativas en tanto se inscriban en reflexiones teóricas que le otorguen fundamentos y se asienten críticamente en los lineamientos de las políticas educativas” (ibid:40).

Más allá del contexto en el que se inscribe, la labor de conducción constituye el núcleo duro de la gestión escolar, ya que representa la instancia de articulación, negociación e interlocución entre la administración central y la escuela. En palabras de Sverdllick (2006), es el punto de encuentro entre los lineamientos de la política educativa y la concreción de la actividad escolar.

Dado que los/as directores/as articulan las políticas educativas con la vida institucional, resulta importante plantear de qué modo se entiende el papel que juegan las instituciones (y sus actores) dentro del denominado “ciclo de las políticas”, concepto que considera a la escuela como una de las arenas centrales en donde las mismas son producidas (Bowe y Ball, 1992). Desde esta perspectiva, las instituciones educativas “hacen a las políticas” y éstas “las hacen a ellas”, del mismo modo que ocurre con los planteles docentes, en una suerte de relación dialéctica entre actores, instituciones y políticas. Lejos de los análisis lineales preocupados por verificar el grado de efectividad en la implementación de las políticas, este enfoque busca observar cómo los actores se las apropian y qué hacen con ellas. En un trabajo posterior, Ball (Ball *et al.*, 2012) pone el énfasis en los procesos de interpretación y traducción que tienen lugar cuando las políticas educativas toman cuerpo en instituciones concretas. Por *interpretación* se entiende al conjunto de operaciones de recontextualización y autorización, de asignación de valores y prioridades en el marco de una narrativa institucional en la que se inserta y cobra sentido para los actores. A su vez, se denomina *traducción* al proceso por el cual la institución escolar transforma la política “en acto”, vinculando la misma con prácticas y actores concretos. En esta línea, Beech y Meo (2016) sostienen que es preciso tomar en cuenta las capacidades creativas que tienen los actores escolares cuando “traducen” estas políticas en acciones, cuando se reapropian de ellas y las actualizan en contextos sociales e institucionales específicos. En estos procesos intervienen diversos factores, como: las biografías profesionales, el contexto histórico, institucional y social, la posición de cada actor en el sistema educativo, así como también los discursos sobre la formación docente, las diferencias entre las culturas y tradiciones de las generaciones de docentes que coexisten en una escuela, las condiciones materiales de las instituciones –recursos, espacios físicos– y el perfil socioeconómico de los/as estudiantes. Retomando el sentido de estas conceptualizaciones para el presente estudio, cabe afirmar que en el conjunto de actores que intervienen en la “producción” de las políticas los/as directores/as adquieren una relevancia innegable.

En coincidencia con este enfoque, Kravetz y Castro eluden la perspectiva lineal de la “aplicación” para afirmar que “las escuelas (...) traducen y resignifican el contenido de las políticas, y construyen sentidos y significaciones particulares sobre las regulaciones que se producen para el sistema en su conjunto (2014: 31)

Asimismo, para abordar la figura y el rol de conducción escolar resulta clave caracterizar lo institucional en tanto contexto en el que esa función se despliega. Retomando el planteo de Fernández (1996), el establecimiento escolar puede ser considerado como una combinación de cualidades materiales, organizacionales, psíquicas y simbólicas que definen un

espacio de vida colectivo, diferente del entorno en el que se inserta y, a la vez, con una idiosincrasia singular: lo que comúnmente se denomina como “identidad institucional”. Esta autora considera que repensar la escuela desde este punto de vista requiere habilitar un pensamiento crítico que sea capaz de poner en cuestión los diagnósticos habituales. A la vez, sostiene que las instituciones educativas tienen dificultades para “revisar aquellos aspectos de sus culturas vinculados a las formaciones institucionales” (1996: 11), de manera que para dar lugar a lo nuevo se hace necesario suspender esa inercia institucional.

Considerar el contexto institucional como condición para analizar el quehacer de la conducción implica entender a la escuela como una institución compleja y a la gestión escolar como una labor que abarca múltiples dimensiones y se materializa en una gran diversidad de prácticas. Abregú y Podestá (2020) dan cuenta de este aspecto cuando plantean que:

la realidad suele mostrar equipos directivos que intentan abordar múltiples urgencias, oscilando de lo pedagógico a lo administrativo, de lo administrativo a las demandas de los padres y de las demandas de los padres al mantenimiento del edificio; sintiendo que, en muchas ocasiones, lo pedagógico queda relegado en función de las múltiples urgencias cotidianas.

El conjunto de actividades involucradas en la tarea cotidiana de la gestión y las diversas dimensiones en las que fundamentalmente con fines analíticos se agrupan, han sido motivo de estudio por parte de numerosos autores. Al respecto, Frigerio y otros (1992) proponen una clasificación, ya clásica, que contempla las siguientes dimensiones:

- organizacional: reúne los aspectos relativos a la estructura formal (la distribución de tareas y la división del trabajo, el organigrama, el uso del tiempo, etc.) y el modo en que los actores institucionales encarnan las estructuras formales y los vínculos;
- administrativa: involucra la gestión de los recursos humanos, financieros y los tiempos disponibles;
- comunitaria: incluye el conjunto de actividades que promueven y canalizan la participación en la vida escolar de diferentes actores de la comunidad educativa y el entorno en el que se inserta la institución;
- pedagógico-didáctica: comprende los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos.

En diálogo con lo anterior, Vicente (2013) reconoce tres grandes dimensiones implicadas en la tarea de gestión escolar:

- pedagógico-didáctica: abarca las acciones que el equipo directivo realiza en función de la mejora de la enseñanza y de conducir el proceso curricular de la institución a partir de los saberes pedagógicos;

- socio-comunitaria: enmarca las acciones que tienden a generar estrategias para el gobierno de la institución, crear redes vinculares, construir escenarios adecuados y buscar la viabilidad y legitimidad de las decisiones de gestión;
- técnico-administrativa: conformada por el conjunto de prácticas que apuntan a garantizar el orden legal dentro de la escuela y la administración de los recursos;

Bottinelli (2016) coincide en sostener que las prácticas directivas se despliegan en torno a las dimensiones socio-comunitaria (o socio-educativa), administrativa y pedagógica, y señala que esta última se refiere a:

los vínculos que los docentes y estudiantes construyen a través del conocimiento, los modelos didácticos, las teorías de enseñanza y aprendizaje. Las tareas que quedan incluidas en esta dimensión varían de acuerdo a la manera de entender lo pedagógico, pero, en principio, podrían mencionarse las actividades de asesoramiento y orientación a los docentes de la escuela para la enseñanza o el dictado de clases (2016: 1).

Este autor incorpora además la dimensión “política o político-pedagógica” que se distingue de lo meramente administrativo/organizacional. En sintonía con los planteos de Bowe y Ball (2016), se vincula con “la forma en que el equipo directivo se apropia o resignifica las políticas educativas y promueve sus propias estrategias para involucrarse con los distintos tipos de programas o líneas de trabajo que se proponen desde los niveles de conducción de los sistemas educativos” (2016: 1).

Dado que el estudio pone el foco en la dimensión pedagógica de la labor directiva y su vinculación con los aprendizajes escolares, cabe retomar aquí los aportes de Ezpeleta (1992), quien concibe la gestión pedagógica como:

un concepto pertinente a la escala de las unidades escolares; las escuelas singulares son al mismo tiempo su condición de posibilidad y su ámbito de existencia. La estructura y dinámica organizativa de la escuela, su conformación profesional técnica y material constituyen las bases reales para que el currículo y su operación encuentren una forma determinada. Forma que no es neutra respecto de la calidad de la enseñanza ni inocente respecto de los resultados de la escolaridad (1992: 107).

Esta autora plantea que la escuela es “el continente concreto, material” en donde suceden los procesos educativos. Es en cada institución donde “se construyen las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente, aunque indudablemente bajo las múltiples determinaciones que provienen del sistema (...) y de la propia sociedad” (1992: 17). Si bien la escuela constituye el contexto específico de la gestión pedagógica, la misma “no empieza ni termina en los establecimientos, en tanto no se trata de unidades autosuficientes”. La labor de los equipos directivos se inscribe en la confluencia entre los lineamientos políticos y las concreciones que tienen lugar en las instituciones educativas.

En este marco, los/as directivos/as enfrentan el desafío de resguardar el sentido central de la escuela en el contexto de una tarea compleja y exigente:

asumir esa tensión entre lo que el afuera demanda, en forma permanente, y lo que constituye la razón de ser de una institución educativa: enseñar y aprender en una práctica con sentido y relevancia (...) implica asumir la complejidad —y al mismo tiempo la posibilidad— de pasar de gestiones reactivas (centradas en la inmediatez y en “tramitar del mejor modo posible” lo que el afuera impone) a gestiones cada vez más proactivas donde sea la escuela y no ese “afuera” la que marque el rumbo a seguir, fije prioridades, focalice la mirada en los alumnos y sus aprendizajes; y permita soñarse en el mediano plazo, a partir de la escuela actual, con su singularidad, su historia y el camino recorrido hasta ahora (Abregú y Podestá, 2020).

Si bien la enseñanza y el aprendizaje son la “razón de ser” de las instituciones educativas, la labor directiva exige abocarse a múltiples aspectos y desempeñar un sinnúmero de tareas desafiantes que pueden poner en jaque la prioridad que debe otorgarse a lo pedagógico.

Al respecto, Vicente (2013) describe la dimensión técnico-administrativa como aquella que garantiza que rijan el orden legal dentro de la escuela. Señala que frecuentemente la dirección escolar termina quedando acotada a esta dimensión, como producto de un proceso de progresiva burocratización y en función de la exigencia creciente “de un cumplimiento literal de la normativa, fenómeno descrito como colonización administrativa” (Vicente, 2023:10). Ante este escenario, el autor plantea la necesidad de “redimensionar o modificar esta colonización en el trabajo de la dirección escolar” (ibid:10).

Asimismo, es necesario considerar las condiciones reales en las que se ejerce el rol de conducción para evitar generar expectativas sobredimensionadas sobre el margen de acción de estos actores y su capacidad para introducir cambios en la gramática escolar. Al respecto, Abregú y Podestá (2020) proponen diferenciar entre aquellas cuestiones en las que los/as directores/as pueden influir y aquellas en las que no tienen posibilidad de intervenir. Sin embargo, reconocer que existen situaciones problemáticas en las que los/as directores/as no tienen capacidad de incidencia no implica que deban desentenderse o renunciar a cualquier tipo de acción o iniciativa. En tales casos, una tarea posible del equipo de conducción es la articulación con otras instancias del sistema educativo, especialmente la supervisión escolar, así como el trabajo en red con agentes extraescolares y organismos que pueden ofrecer soluciones, tales como centros de salud, programas de otras dependencias del gobierno local, organizaciones de la sociedad civil, entre otros.

Por otro lado, retomando el planteo sobre el carácter histórico y dinámico de las instituciones educativas, es necesario reconocer que el ámbito educativo es permeable a las transformaciones sociales y culturales que ocurren en su entorno. Esto exige de los actores escolares —y, en particular, de los equipos de conducción debido a su responsabilidad

institucional— un trabajo de interpretación y reflexión sobre estos fenómenos y su impacto en la vida escolar para poder, desde allí, elaborar posibles respuestas. A la hora de dar cuenta de estos cambios, el trabajo de Manzzone (2011) sigue siendo relevante, pese a haber sido escrito hace casi 15 años, ya que sus planteos siguen manteniendo vigencia:

las transformaciones operadas en la cultura de masas, el avance científico tecnológico, la profundización de las diferencias intergeneracionales y la emergencia de nuevos modos y problemas en la transmisión generacional, el respeto por las diferencias tensionado por los principios de igualdad, la exigencia de nuevas competencias profesionales para hacer frente a los procesos de fragmentación social y educativa, los renovados modos de entender a las ‘nuevas infancias y juventudes’, la heterogeneidad de los públicos escolares, resultado de la masificación y el aumento de los años de obligatoriedad escolar, son solo algunos de los cambios que atraviesan a las escuelas e interpelan de manera singular a los actores escolares (2011: 104)

A esta enumeración cabría incorporar las transformaciones más recientes que han impactado tanto en la vida cotidiana de las instituciones escolares como en su vínculo con familias y estudiantes, tales como las derivadas de la pandemia de COVID-19, los cambios en las subjetividades, la incorporación de los dispositivos tecnológicos y las redes sociales en la vida cotidiana, las transformaciones en los modelos de crianza y la autoridad adulta, entre otros. Estos factores actualizan la naturaleza de las demandas que enfrentan las escuelas y redefinen la relación que establecen con la comunidad. Retomando los planteos de Manzzone, estas nuevas demandas (pedagógicas y no pedagógicas) impulsan a los equipos de conducción a abandonar las formas burocratizadas y centralizadas tradicionales de administración escolar, favoreciendo un proceso de renovación de estrategias, revisión de la cotidianeidad escolar y de las lógicas de acción preexistentes. Así, la pregunta sobre el sentido del trabajo en las instituciones (el “para qué” y el “para quién” de la escuela) requiere una actualización constante, a partir de una mirada crítica, frente a una realidad cada vez más dinámica y fragmentada.

El quehacer directivo: prácticas y desafíos

Una cuestión relevante que se presenta a la hora de pensar cualquier práctica educativa (en este caso, la experiencia de conducción de una institución escolar) es el balance que se da entre la reproducción de lo existente y el cambio (Abrate y Van Cauteren, en Gutiérrez, 2014). Por un lado, la escuela posee una matriz histórica e identitaria que permanece relativamente inalterable a lo largo del tiempo y, por ello, la vuelve predecible. Por el otro, existe una “gramática del cambio” que se produce cuando se da lugar a lo nuevo. Al decir de Larrosa, aparecen “gestos de interrupción” de la inercia escolar que constituyen la condición para que algo distinto suceda. Habilitar un posicionamiento distinto a la mera repetición requiere:

pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio (2003: 109)

En vinculación con lo anterior, cabe destacar que **la práctica de los actores se imbrica en las micropolíticas institucionales**, que Zelmanovich (2000) define como campos en disputa en los cuales para cada sujeto se dirimen:

las distancias más o menos críticas que va inventando con respecto al sentido común circulante; los márgenes de pensamiento que cada quien se habilita con respecto a las perspectivas teóricas e ideológicas que sustentan los discursos relativos a sus prácticas, sean educativas, psicológicas, psicoanalíticas, jurídicas, sociológicas o comunitarias (2020:7).

En relación con la acción de los sujetos en las escuelas, y particularmente las condiciones capaces de generar prácticas no repetitivas de lo existente, los planteos de Michel de Certeau (1996) pueden resultar pertinentes. Retomando a este autor, Zelmanovich (2020) sostiene que la posibilidad de una práctica viva radica en “la invención de lo cotidiano”, lo que sucede cuando los sujetos convierten cada acto en una praxis y cuando no se aferran al dogmatismo de la teoría ni a lo inefable del quehacer cotidiano. Por su parte, Chartier (2017) señala que reparar en la invención de lo cotidiano en la escuela no significa ir en busca de actos de genialidad sino de usos inéditos, nacidos de la necesidad y la estrechez, que terminan volviéndose riqueza. Son transformaciones sutiles de las prácticas, cambios de estilo, reformulaciones en la cultura de los grupos, que suceden sin que nada aparentemente haya cambiado en las instituciones. Se trata de movimientos imperceptibles en las escuelas que podrían desencadenar en algún momento en manifestaciones más evidentes que pueden ser reconocidas por los actores; lo que la autora define como una suerte de “objeto social no identificado”. En estrecha vinculación con lo anterior, los procesos de cambio que tienen lugar en las escuelas enfrentan la pregunta acerca de su institucionalización; esto es: en qué medida y en virtud de qué condiciones logran incorporarse como prácticas sistemáticas y consolidarse más allá de las personas que circunstancialmente están a cargo de la conducción escolar (lo que puede ser extensivo a los restantes integrantes).

Otro aspecto a considerar, por los desafíos que supone para la gestión, es el fenómeno del malestar en el contexto institucional, considerando tanto el que surge de las condiciones escolares como el que deriva de las propias prácticas de los sujetos. Al respecto, Moyano Mangas (2020) llama la atención sobre la forma en que los actores lo afrontan y señala

que una respuesta habitual es lo que denomina “queja improductiva”, vinculada con una falta de referencias conceptuales que permitan comprender la situación que ocasiona el malestar. Cuestionar esta forma de la queja no significa negar la importancia de denunciar las condiciones en que se desarrolla la escolaridad o anular el posicionamiento crítico respecto de las políticas. El autor agrega que la persistencia de la queja como posición subjetiva obtura la posibilidad de una mirada reflexiva y conduce a la inacción. En la queja el sujeto queda desplazado del lugar de responsabilidad y se busca a otro que se haga cargo de la resolución del malestar. Pensando en las prácticas institucionales, Moyano Mangas propone dar un giro sobre este problema y “convertir las quejas en producciones de trabajo”.

Por otra parte, Elmore (2010) sostiene que las intervenciones en términos de política educativa (reformas, programas o proyectos) que apuntan a lograr mejoras en los aprendizajes requieren una “teoría sobre las prácticas” basada en el conocimiento de la labor que realizan quienes trabajan en las escuelas. El autor entiende por “teorías de la acción” al saber que tienen directores/as y maestros/as sobre la manera en que sus acciones afectan lo que aprenden los/as alumnos/as y considera que estas teorías deben preceder y alimentar los procesos de mejora y la definición de políticas en general.

En esta línea, resulta pertinente retomar la propuesta de Chartier sobre las formas de producción de sentido en el espacio escolar y su invitación a concebir las prácticas de los actores como una modalidad particular de saber, más precisamente como “un saber no sabido”: no por irracional, sino porque constituye un conocimiento que no siempre es plenamente consciente, aunque se inscribe en las prácticas y en los gestos. A partir de estos aportes, adquiere relevancia relevar las representaciones de los actores en torno al impacto de sus prácticas, el sentido que les atribuyen y las expectativas que depositan en ellas.

En vinculación con lo anterior, Elmore propone pensar la gestión directiva como una tarea consistente en “crear las condiciones para que otros asuman el control de su propio aprendizaje, tanto a nivel individual como colectivo” (2010: 13) generando un andamiaje coherente con el punto de partida de los actores. Desde su mirada, liderar una escuela no depende del modo de transferir el propio conocimiento a las restantes integrantes de la institución, sino de la manera en que se prepara a los demás para asumir el control de su propio aprendizaje.

Por otra parte, para comprender el escenario en el que tiene lugar el quehacer de los/as directores/as es central la noción de cultura institucional, que puede ser definida como una cualidad relativamente estable de las escuelas, que resulta de las políticas que la afectan y de las prácticas de sus miembros. Dicha cultura actúa como una suerte de marco de referencia compartido, que da sentido a las situaciones cotidianas e influye en las decisiones y actividades de quienes integran la institución. Al decir de Lagoria:

la cultura institucional se transforma en el escenario donde se ponen en juego cuestiones teóricas, principios pedagógicos, ideologías, perspectivas políticas, modelos organizacionales y de gestión, metodologías y concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, proyectos, esquemas de pensamiento y acción que no solo se construyen a través de las interacciones, sino que también se conservan en el tiempo y orientan las decisiones de los miembros de la institución (2017: 18).

Resulta crucial tener en cuenta lo anterior, dada la habitual distancia entre las definiciones políticas y las puestas en acto de las mismas en el contexto de la vida cotidiana escolar. Al considerar las políticas orientadas a la mejora de los aprendizajes, es necesario abordar este hiato entre los ámbitos de concepción de las políticas y los de su aplicación. Contemplar la cultura institucional -y sus componentes- es clave para que la toma de decisiones en la política educativa, y la implementación a cargo de las instancias intermedias, se anclen en la experiencia escolar concreta y en las circunstancias particulares de cada institución.

Gestión escolar y mejora de los aprendizajes

La revisión de la literatura especializada da cuenta de numerosos estudios que analizan la importancia de la gestión escolar en relación con los resultados de aprendizaje de los/as estudiantes (UNESCO, 2016; Leaver *et al.*, 2019; Sampat *et al.*, 2020; Adelman y Lemos, 2021; Bellibas *et al.*, 2021).

En particular, el informe GSL Evidence Review (Sampat *et al.*, 2020) señala que, si bien existe una base empírica que coincide en destacar el rol central de los/as directores/as escolares como figuras clave para promover mejores aprendizajes, la evidencia disponible aún no logra aislar el impacto específico del liderazgo escolar sobre los resultados estudiantiles.

Las investigaciones cuantitativas buscan correlacionar indicadores de gestión escolar con resultados de aprendizajes, medidos a partir de pruebas estandarizadas. Sin embargo, este tipo de estudios no se ocupan de desentrañar en profundidad las prácticas de conducción escolar que inciden en los resultados de aprendizaje ni comprender los mecanismos a través de los cuales lo hacen. Además, ponen el foco en las mejoras que pueden ser captadas mediante evaluaciones estandarizadas en áreas clave del currículum, comparables en el tiempo y consistentes desde un punto de vista metodológico.

Por otra parte, algunos trabajos brindan pistas acerca de las mediaciones entre la gestión escolar y la mejora de los aprendizajes, aunque suelen formularse en términos amplios; sin identificar con precisión prácticas concretas y situadas. En esta línea, un informe de la UNESCO señala que “el impacto de un líder escolar en los resultados de los estudian-

tes depende de cómo se define su rol en el contexto político y cultural local. De manera general, el liderazgo escolar de calidad puede influir en los resultados del aprendizaje de los estudiantes tanto mejorando la calidad de la instrucción en el aula como creando una cultura escolar positiva” (2016).

Otros estudios (Leaver *et al.*, 2019; Adelman y Lemos, 2021) destacan que las buenas prácticas de gestión escolar resultan fundamentales para mejorar los resultados estudiantiles, principalmente por su capacidad de influir en la enseñanza, fomentar el trabajo en equipo entre los docentes e incrementar la satisfacción de los maestros con su trabajo. En la misma línea, Bellibaş *et al.* (2021) y Lemos *et al.* (2021) subrayan que la gestión escolar puede convertirse en un vector de mejora de los resultados de aprendizaje, en la medida en que promueve prácticas de enseñanza reflexivas, supervisa la planificación de las clases y fomenta una cultura de aprendizaje colaborativo entre los/as docentes.

Por su parte, Bolívar (2010) sostiene que la labor de los/as directores/as “contribuye a incrementar el aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia en el profesorado o en otros aspectos de la organización” (2010:17). El autor identifica diversas prácticas mediante las cuales los equipos directivos orientan su tarea hacia la mejora de los aprendizajes: establecer una visión clara sobre el sentido de la escuela y generar expectativas y metas compartidas; garantizar condiciones de trabajo que permitan a los/as docentes desplegar sus capacidades; supervisar la enseñanza y gestionar el currículo, proveyendo los recursos necesarios; asegurar tiempos comunes para el trabajo colaborativo y conformar estructuras grupales para la resolución de problemas, entre otras.

En síntesis, este conjunto de investigaciones resulta valioso en tanto permite identificar las mediaciones a través de las cuales los equipos de conducción favorecen mejoras en los aprendizajes. Dichas mediaciones se vinculan principalmente con la generación de condiciones institucionales propicias para la labor docente —como el énfasis en el trabajo colectivo y la reflexión sobre la práctica—, así como con la construcción de un clima laboral y una cultura institucional favorables que impulsen el mejoramiento de la enseñanza.

Reconociendo su aportes, cabe señalar que no alcanzan a capturar con precisión los modos en que los/la directores/as influyen en los resultados de aprendizaje ni permiten determinar el peso específico de sus intervenciones. Aun cuando algunos estudios señalan las mediaciones entre gestión escolar y logros de aprendizaje, sus conclusiones tienden a expresarse como indicios generales que requieren ser analizados de manera situada en cada contexto escolar.

En este marco, la presente investigación adoptó un abordaje cualitativo, orientado a explorar, dentro del conjunto de actividades desarrolladas por los equipos de conducción, aquellas prácticas más directamente vinculadas con la gestión del proyecto pedagógico-curricular de la institución y con el acompañamiento del trabajo docente. En parti-

cular, se buscó relevar las perspectivas y estrategias de los/as directores/as, entendiendo que este enfoque complementa los estudios cuantitativos que, si bien permiten identificar factores asociados a la mejora de los aprendizajes, resultan menos adecuados para comprender en profundidad los procesos implicados en la gestión escolar. Dicho de otro modo, permite indagar cómo los/as directores/as se implican en la creación de buenas condiciones para enseñar y aprender.

II. Caracterización de las escuelas

El estudio se centró en un conjunto de escuelas primarias comunes de la Ciudad de Buenos Aires que, como se anticipó, mostraron un proceso de mejora en los resultados de las evaluaciones jurisdiccionales FEPBA entre 2019 y 2023, reflejada en la evolución de dos indicadores:

- reducción sostenida del porcentaje de estudiantes con desempeños más bajos, tanto en Lengua como en Matemática;
- estabilidad o mejora del puntaje promedio obtenido por los estudiantes de en ambas áreas curriculares durante el período analizado;

Si bien se trata de elementos relacionados, el puntaje promedio y los grupos de desempeño constituyen formas complementarias de analizar los resultados de estas evaluaciones.

Como se señala en el Marco general de la evaluación de aprendizajes en la Ciudad de Buenos Aires (UEICEE, 2019), el puntaje promedio por escuela permite comparar los resultados de una institución –o de un conjunto de ellas– en distintos relevamientos. Por su parte, los grupos de desempeño permiten identificar segmentos de estudiantes según el nivel de dificultad de las actividades que logran resolver. Se trata de categorías construidas para describir las tareas que los alumnos pueden realizar, considerando una complejidad creciente en el aprendizaje. Tienen un carácter inclusivo, de modo que un estudiante que queda ubicado en el grupo de mayor nivel de desempeño puede realizar las tareas propias de su segmento y también las correspondientes a los otros grupos. El procesamiento y reporte de resultados por niveles de desempeño permite agrupar a los alumnos de acuerdo con el grado de dominio manifestado a partir de las actividades resueltas en las pruebas, conformándose de este modo un gradiente de situaciones que va del Grupo 3 (que reúne a los estudiantes con mejor desempeño) al Grupo 1 que corresponde a aquellos con desempeños más bajos. Finalmente, aquellos estudiantes que quedan por fuera de la rúbrica dado que no han puesto de manifiesto el dominio de los aprendizajes necesarios para integrar el Grupo 1, conforman el segmento “Por debajo del Grupo 1”, para el cual la prueba FEPBA no permite capturar ni describir cuáles son los aprendizajes que efectivamente dominan (UEICEE, 2019).

Recapitulando, las instituciones comparten el hecho de haber reducido sostenidamente el peso relativo (porcentaje) de estudiantes incluidos en el Grupo 1 y por debajo del Grupo 1, al tiempo que lograron sostener o mejorar los valores promedios obtenidos por sus estudiantes en las tres evaluaciones realizadas entre 2019 y 2023, tanto en Matemática como en Prácticas del Lenguaje^{7, 8}.

Más allá de este rasgo común, el conjunto de escuelas observadas presenta una gran heterogeneidad en cuanto a ciertas características estructurales. En las páginas siguientes, se recurre a una pluralidad de fuentes secundarias (Relevamiento Anual, cuestionarios complementarios FEPBA, consultas a directivos/as, al personal de las áreas de gestión y normativa) que permiten formular una caracterización general de estas instituciones.

Como se puede observar en el cuadro siguiente, en términos de sector de gestión y dependencia funcional las 36 instituciones bajo análisis se reparten entre aquellas que pertenecen a la Dirección de Educación Primaria (DEP), las que forman parte de la Dirección de Escuelas Normales y Superiores (DENS), ambas de gestión estatal, y las dependientes de la Dirección General de Educación de Gestión Privada (DGEGP). Dentro de este subconjunto, hay escuelas privadas laicas que responden a una sociedad propietaria y confesionales que forman parte de una congregación religiosa.

Cuadro I. Distribución de las 36 escuelas primarias de la muestra según sector de gestión y dependencia funcional

Sector Estatal		Sector Privado
Dirección de Educación Primaria	Dirección de Escuelas Normales	Dirección General de Educación Privada
19	2	15

Fuente: UEICEE, MEGCBA, con datos del Relevamiento Anual 2024.

Si bien la distinción entre estatal y privada constituye el clivaje más significativo en términos de las condiciones de desempeño del rol directivo (aspecto que se aborda más adelante), cabe señalar que la pertenencia a diferentes dependencias funcionales dentro del ámbito estatal también introduce diferencias relevantes ya que no se trata solo de un aspecto organizativo o burocrático. Las escuelas que funcionan bajo la órbita de la DENS se caracterizan por la coexistencia del nivel primario con el resto de los niveles

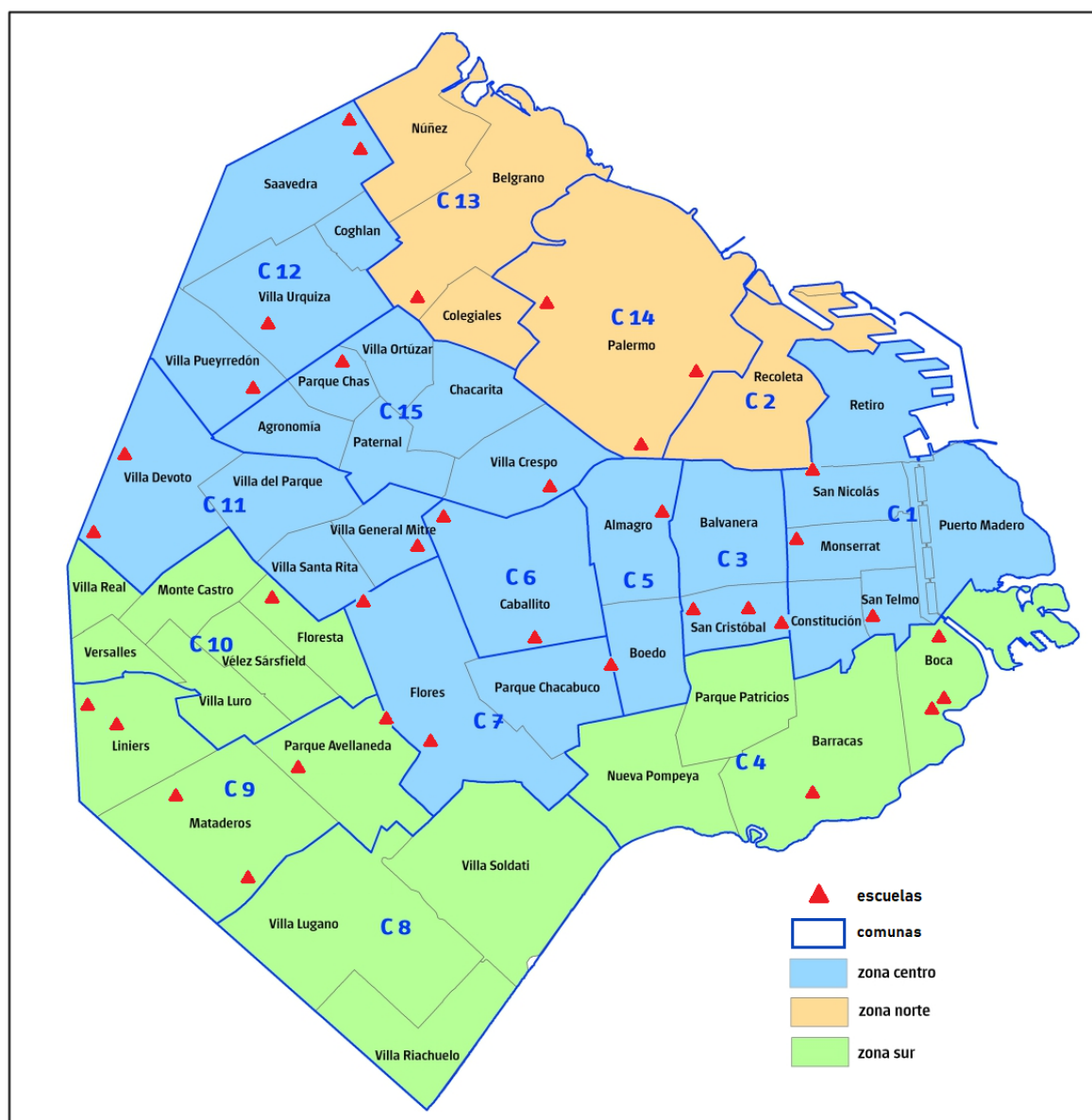
⁷ En el Anexo del presente informe constan las tablas con información sobre los resultados de las pruebas FEPBA 2019-2023 en las escuelas estudiadas.

⁸ En el nuevo Diseño Curricular para la educación primaria, aprobado mediante la Resolución Ministerial N.º 2271/24 y vigente desde 2025, el área curricular antes llamada Prácticas del Lenguaje pasó a denominarse Lengua. A lo largo de este informe se hace alusión a dicha área con el nombre que se hallaba vigente en el período analizado.

obligatorios y con instancias de formación docente, lo que genera dinámicas particulares que las diferencian de las escuelas que dependen de la DEP. No obstante, dado que en la muestra hubo solo dos instituciones primarias de la DENS no se profundizó en esta particularidad y se las analiza en general como parte del universo de gestión estatal.

En cuanto a su localización territorial, este grupo de escuelas tiene presencia en 23 barrios de la ciudad y en prácticamente todas las comunas (con la única excepción de la Comuna 8). La mayor parte de los establecimientos se ubica en la franja central de la jurisdicción (22) y el resto se reparte entre el corredor sur (10) y la zona norte (4)⁹.

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



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

⁹ Este trabajo retoma el modelo de zonificación de la Ciudad adoptado por la Dirección General de Estadísticas y Censos (DGEyC), que busca plasmar el modo en que las desigualdades sociales se articulan con el espacio urbano (Mazzeo *et al.*, 2012). Para más información consultar el Anexo del presente informe.

También se advierte una importante diversidad en relación con el tamaño de las instituciones. Según los últimos datos disponibles del Relevamiento Anual (2024) el volumen de matrícula oscila entre 123 y 1.215 estudiantes. Es decir, la escuela con mayor cantidad de alumnos cuenta con una matrícula diez veces mayor que la institución más pequeña. Si se analizan por segmentos, 11 establecimientos tienen menos de 200 estudiantes (mayormente, del sector privado); otros 11 se encuentran en el rango entre 200 y 300 alumnos y las 14 escuelas restantes se ubican por encima de 300 (en su mayoría estatales). Teniendo en cuenta que el promedio para el nivel primario común en la Ciudad de Buenos Aires es de 296 estudiantes por escuela, puede decirse que 21 establecimientos de la muestra intencional se encuentran por debajo de la media jurisdiccional, mientras que los otros 15 superan ese valor.

En cuanto a la cantidad de secciones, la mayoría cuenta con dos secciones por año de estudio (14 escuelas) mientras que las restantes se reparten equitativamente entre aquellas que trabajan con una sola sección por grado y las de mayor envergadura, que tienen más de dos secciones por año de estudio. En sintonía con lo observado en términos de matrícula, las escuelas con más cantidad de secciones son mayormente estatales. Esto supone, además, un correlato con el tamaño del plantel docente: a mayor cantidad de secciones, mayor es el número de maestros/as.

En cuanto al modo en que se organiza la jornada escolar, la mayor parte funcionan bajo la modalidad de jornada simple (21 escuelas) y en el resto de los casos (15 escuelas) los/as estudiantes cursan en formato de jornada completa. Asimismo, de las nueve escuelas estatales de jornada completa hay dos que pertenecen al Programa de Escuelas con intensificación en un campo del conocimiento.

Otro factor de heterogeneidad en el grupo de “escuelas que mejoran” es el perfil social de la matrícula. Tomando como referencia los valores del índice de situación socioeconómica ISSAP, se observa que 10 instituciones pertenecen al segmento medio (quintil 3 de la distribución), mientras que el resto se reparte de manera equitativa entre las escuelas que reciben a estudiantes en situación más desfavorable (13 escuelas de los quintiles 1 y 2) y aquellas con niños y niñas del segmento socioeconómico alto (13 escuelas de los quintiles 4 y 5).

Cuadro II. Distribución de las escuelas primarias de la muestra según tipo de jornada, tamaño de la institución y perfil socioeconómico de la matrícula por sector de gestión

		Sector Estatal	Sector Privado	TOTAL
TOTAL		21	15	36
Tipo de Jornada	Simple	12	9	21
	Completa	9	6	15
Cantidad de estudiantes	Menos de 200	3	8	11
	Entre 200 y 300	7	4	11
	Más de 300	11	3	14
Cantidad de secciones	1 sección por grado	2	9	11
	2 secciones por grado	10	4	14
	Más de 2 secciones por grado	9	2	11
Índice Situación	Quintil 1	7	-	7
	Quintil 2	6	-	6
	Quintil 3	5	5	10
	Quintil 4	3	4	7
	Quintil 5	-	6	6

Fuente: UEICEE, MEGCBA con datos del Relevamiento Anual 2024 y FEPBA 2021.

Cabe mencionar que las escuelas ubicadas en los quintiles inferiores del ISSAP (que pertenecen al ámbito de gestión estatal) son instituciones que, incluso en un contexto socioeconómico desfavorable, vienen recorriendo un sendero de mejora en relación con los aprendizajes de sus estudiantes. Tal como se verá en el capítulo siguiente, este aspecto fue señalado en más de una oportunidad por los/as directivos/as como parte de un posicionamiento claro en relación con el derecho a la educación: las condiciones sociales, económicas y culturales de los/as estudiantes son relevantes como contexto de la experiencia educativa de los/as niños/as, pero no pueden ser una excusa para resignar

la tarea de enseñanza, enfocada en el logro de los aprendizajes que se establecen para el nivel primario.

Por último, en cuanto a los indicadores de trayectoria escolar de estas escuelas, tanto las que pertenecen al segmento estatal como las del sector privado muestran porcentajes de repitencia y de estudiantes en promoción acompañada levemente por encima de los que caracterizan a su sector de gestión. En cambio, en lo que respecta al porcentaje de sobreedad, se registra la tendencia opuesta: las “escuelas que mejoran” exhiben valores más bajos en comparación con la media del sector de gestión al que pertenecen.

Cuadro II. Distribución de las escuelas primarias de la muestra según tipo de jornada, tamaño de la institución y perfil socioeconómico de la matrícula por sector de gestión

	MUESTRA		TOTAL	
	Escuelas estatales	Escuelas privadas	Sector Estatal	Sector Privado
Repitencia	1,8%	0,3%	1,6%	0,2%
Promoción Acompañada	1,8%	0,7%	1,4%	0,4%
Sobreedad	4,7%	0,7%	6,4%	1,2%

Fuente: UEICEE, MEGCBA con datos del Relevamiento Anual 2024.

En suma, el análisis realizado a partir de fuentes secundarias permite concluir que este grupo de escuelas, cuyo elemento común es la mejora en los desempeños en las evaluaciones FEPBA, muestra una gran heterogeneidad interna en relación con las variables estructurales analizadas: ubicación geográfica, sector de gestión, tamaño de las instituciones, tipo de jornada y perfil social de la matrícula. Incluso, cuando se analizan indicadores vinculados con las trayectorias escolares no se registran brechas significativas con respecto al resto de las escuelas primarias en cada sector de gestión, salvo en términos de sobreedad ya que las escuelas de la muestra registran menores porcentajes. La importancia de esta constatación radica en el hecho de que los procesos de mejora no están asociados *a priori* a un perfil institucional específico.

Condiciones institucionales y configuraciones del rol directivo

Es preciso señalar que las características de las escuelas, en tanto configuran escenarios más o menos propicios para el desarrollo de la tarea directiva, introducen variantes significativas que inciden en las modalidades de ejercicio de este rol. En este sentido, una variable clave es el sector de gestión. Más allá de las diferencias vinculadas con el perfil socioeconómico de la matrícula –como se ha observado, las escuelas de gestión privada concentran una mayor proporción de estudiantes de segmentos medios y altos, mientras que las estatales registran una mayor presencia de estudiantes pertenecientes a los dos primeros quintiles del ISSAP–, la pertenencia al ámbito estatal o privado resulta determinante para el ejercicio de la función directiva, ya que implica distintas incumbencias, responsabilidades e instancias con las cuales interactuar. A partir del diálogo con los/as directoras/es, la revisión de la normativa vigente y las consultas efectuadas a las áreas de gestión, fue posible caracterizar estas particularidades.

En primer lugar, la **conformación de los equipos de conducción** es disímil entre ambos tipos de instituciones: mientras que las escuelas estatales que participaron del estudio contaban en todos los casos con un equipo de tres personas (director/a, vicedirector/a y secretario/a), las privadas disponían en general de un equipo más acotado; llegando en ciertas situaciones a cubrirse prácticamente de manera unipersonal (por no contar con la figura de un/a vicedirector/a o por compartir secretario/a con otros niveles educativos).

En segundo lugar, el **vínculo con las supervisiones escolares** también difiere según el sector de gestión: en el ámbito de la educación estatal la gestión directiva se realiza en consonancia con los lineamientos de los equipos de supervisión, en tanto instancias intermedias del sistema escolar¹⁰. Las interacciones con el personal directivo de las escuelas abarcan desde el asesoramiento sobre aspectos de la organización y conducción escolar, el conocimiento sobre la normativa y la orientación pedagógica, hasta la evaluación del cumplimiento del proyecto institucional, la actualización y capacitación del personal de conducción y de sus docentes, y la contextualización de las políticas del Ministerio de Educación a nivel distrital (Res. 4776/06 y sus modificatorias). En cambio, en las escuelas del sector privado el vínculo con las instancias de supervisión es diferente, ya que estas figuras no constituyen una autoridad jerárquica del equipo de conducción (el/la director/a responde inmediatamente al representante legal del establecimiento).¹¹

¹⁰ 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 GCBA 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 de los/as supervisores/as escolares los equipos directivos articulan su tarea con las supervisiones de idiomas, biblioteca y curriculares. Es preciso aclarar que al momento de elaboración de este informe el Reglamento al que aludieron los/as entrevistados/as ha sido reemplazado por un nuevo marco normativo, que puede consultarse en: https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2025-02/Reglamento_escolar_2025_1.pdf

¹¹ La DGEGP cuenta con un equipo de supervisión de 19 miembros para el nivel primario: uno de los cuales se dedica a la coordinación general, mientras los 18 restantes supervisan escuelas. Se organizan territorialmente en función de las comunas, aunque en aquellas que concentran un número elevado de instituciones se nombran dos supervisores/as. En promedio, cada uno/a tiene a cargo aproximadamente 24 instituciones. Se trata de una estructura más simple, en tanto no dispone de la figura del/de la supervisor/a adjunto/a ni de supervisiones por área.

Asimismo, las supervisiones no se ocupan de la matriculación de estudiantes (tarea que depende de la entidad propietaria de cada institución) pero sí abordan algunas tareas administrativas: el control y validación del nombramiento de los docentes, observando la declaración jurada de las entidades propietarias a partir de una visita que realizan a cada escuela a principio de año.

En relación con las **incumbencias de los equipos de conducción**, en el ámbito estatal los/as directores/as de escuelas primarias asumen un conjunto de obligaciones que se encuentran plasmadas en el Reglamento Escolar de la Ciudad de Buenos Aires: se ocupan de cuestiones relativas a la gestión del personal docente y no docente de la institución (suplencias, licencias, etc.), se encargan de los actos administrativos, de supervisar las reparaciones del edificio, de constituir la cooperadora, representar oficialmente a la escuela, entre otras¹². Si bien en las instituciones de gestión privada los/as directores/as comparten muchas de estas tareas, en lo que refiere particularmente a lo administrativo, se advierte una variedad de formas de gestión: en algunos casos son asumidas por el/la secretaria/o y en otras son incumbencia principal del representante legal, figura ausente en el caso de las escuelas gestionadas por el Estado jurisdiccional. Otro rasgo específico de las escuelas privadas es que el equipo de conducción se involucra en la matriculación de estudiantes –tarea muy demandante en cuanto al tiempo que implica mantener entrevistas con cada una de las familias que aspiran a inscribir a sus hijos/as– a diferencia de lo que ocurre con las escuelas estatales, en las que la matriculación se gestiona a través del sistema de Inscripción Online.

En cuanto a la **conformación del plantel docente**, en las escuelas estatales los equipos de conducción no intervienen en los procesos de cobertura de cargos, el cual se realiza mediante actos públicos y a través de la valoración que efectúa la junta de clasificación. En cambio, las escuelas privadas tienen un margen mayor para seleccionar al personal más adecuado para las necesidades del proyecto institucional. No obstante, las conversaciones con directores/as de instituciones privadas permitieron advertir diferentes estrategias y procesos de selección: desde equipos directivos que a comienzo del año realizan un conjunto de entrevistas con postulantes para elegir en función de su perfil, hasta otros casos en los que la contratación de maestras/os es llevada a cabo por un equipo de la congregación religiosa de la que dependen, sin intervención directa de los/as directores/as.

En resumen, la caracterización de las escuelas analizadas a partir de factores como el sector de gestión, la dependencia funcional, la localización geográfica y la condición socioeconómica de la población, tuvo como objetivo evidenciar la marcada heterogeneidad de los contextos institucionales en los que se desempeñan los equipos de conducción.

¹² El Reglamento Escolar del GCBA, en sus artículos 93 a 96, establece las obligaciones generales de los equipos directivos de las escuelas primarias estatales y de sus integrantes: director/a, vicedirector/a y maestro/a secretario/a (Res. 4776/06 y sus modificatorias).

Al centrar la atención en los procesos de mejora experimentados por estas escuelas, se observa –como se anticipó– una reducción en la proporción de estudiantes con bajos desempeños en Matemática y Prácticas del Lenguaje, acompañada del sostenimiento o incremento de los puntajes promedio obtenidos por los estudiantes entre 2019 y 2023. A partir de esta constatación, se decidió ampliar el período de análisis incorporando los resultados obtenidos en las evaluaciones FEPBA desde 2016, lo que permitió advertir que, en muchos casos, los procesos de mejora tienen un carácter más prolongado y no necesariamente lineal. De hecho, 25 de las 36 escuelas evidencian un saldo positivo en los puntajes obtenidos a lo largo del período de ocho años (2015-2023) y una disminución en el porcentaje de estudiantes ubicados en los niveles más bajos de desempeño, aunque este avance se da, en general, a través de un recorrido irregular con altibajos.

A modo de cierre del apartado, a continuación se presenta el perfil de los/as directivos/as en base a información que surge de los cuestionarios complementarios de la última edición del operativo FEPBA 2023¹³ y de las entrevistas grupales realizadas en el marco del estudio.

En primer lugar, se trata de un colectivo mayoritariamente femenino, ya que en 31 casos hay mujeres al frente de equipos de conducción escolar. El rasgo característico de la docencia en la educación primaria —una profesión tradicionalmente feminizada, no solo en la jurisdicción sino también a nivel nacional— se refleja claramente en la composición de este grupo de directivos/as. En cuanto al segmento etario, se ubican entre 44 y 57 años con un promedio de edad de 52; tratándose en su mayoría de directoras mujeres, esto significa que muchas de ellas se encuentran próximas a jubilarse. En términos de trayectoria en el sistema educativo, este conjunto de directivos/as cuenta en promedio con 28 años de docencia y 11 de experiencia en cargos de conducción. Estos valores no difieren significativamente de los registrados en el resto de las escuelas primarias de la jurisdicción: tal como se puede observar en el cuadro siguiente, la media de edad, de antigüedad en la docencia y en cargos de conducción son muy similares. En cambio, en este grupo de instituciones el tiempo de permanencia como directores/as de sus actuales escuelas es mayor: mientras que en las 36 instituciones de la muestra es de ocho años en promedio, en el resto de las escuelas del nivel primario la permanencia media es de seis años. Este dato se encuentra en sintonía con resultados de evaluaciones nacionales, que indican que la antigüedad del directivo en la escuela se asocia con mejores desempeños de los/as estudiantes de Nivel Primario, y que el efecto es mayor en contextos de nivel socioeconómico bajo¹⁴.

¹³ Las evaluaciones FEPBA se acompañan de cuestionarios complementarios, destinados a directivos, docentes y estudiantes. Estos cuestionarios “relevan algunas condiciones en las cuales se desarrollan los procesos escolares para poder identificar y mensurar aquellas condiciones o ‘factores’ que muestran mayor asociación con ciertos estados y trayectorias deseables en materia educativa”. (UEICEE, 2019: 20). En este sentido, forman parte de un sistema de información más amplio sobre las condiciones en que se desarrollan los procesos educativos y brindan un marco contextual para interpretar los resultados. Cabe advertir que el relevamiento efectuado a partir de FEPBA 2023 se desarrolló casi un año antes de las consultas con directivos realizadas para este estudio. Esa brecha temporal podría implicar algunas diferencias en la conformación de los equipos de conducción debido a reubicaciones, jubilaciones, etc.

¹⁴ Concretamente, los resultados de las pruebas Aprender de 2023 muestran la correlación entre permanencia del directivo y desempeño estudiantil, dado que, a medida que aumenta la antigüedad del directivo en la escuela, disminuye la proporción de estudiantes con desempeño “por debajo del nivel básico” y “básico”. Asimismo, de acuerdo al informe de resultados de la evaluación Aprender de 2024, a mayor antigüedad del directivo mejores son los resultados promedio de los estudiantes, y el puntaje obtenido disminuye conforme se reduce la antigüedad en el cargo de los/as directores/as (Secretaría de Educación de la Nación, 2023; Secretaría de Educación de la Nación, 2024).

Cuadro IV. Edad y trayectoria de los/as directivos/as en el sistema educativo (en años promedio). Total y muestra de instituciones

	Directivos/as MUESTRA	Directivos/as TOTAL
Edad	52 años	52 años
Antigüedad docente	28 años	27 años
Antigüedad en cargos directivos	11 años	10 años
Años como directivo en esta escuela	8 años	6 años

Fuente: UEICEE, MEGCBA con datos de FEPBA 2023.

Finalmente, en lo relativo a su formación, la totalidad de los/as directores/as entrevistados se formaron en el Profesorado de Educación Primaria, mayormente en Institutos de Formación Docente (solo dos lo hicieron en instituciones universitarias). Asimismo, 7 de cada 10 realizaron formaciones complementarias tales como actualizaciones académicas, especializaciones o diplomaturas de nivel superior. En una proporción mucho menor (ocho casos) también se registran perfiles directivos formados en carreras universitarias y con especializaciones de posgrado.

III. La dimensión pedagógica de la gestión escolar: perspectivas y estrategias de los/as directores/as

El análisis del material recabado en la investigación se estructura en tres secciones. En la primera se aborda un aspecto clave del posicionamiento de los/as directores/as: la centralidad otorgada a la enseñanza y el carácter irrenunciable de la dimensión pedagógica en la tarea de conducción. En la segunda se describen las diversas tareas implicadas en la gestión escolar y las definiciones tomadas por los equipos directivos para afrontarlas sin perder de vista la prioridad de la labor pedagógica. Finalmente, en la última sección se analizan los criterios, estrategias y prácticas que estos actores ponen en juego para conducir el proyecto pedagógico-curricular de la escuela y orientar el trabajo docente.

Respecto de la dimensión pedagógica de la función directiva es necesario señalar que en el presente estudio se la entiende como el conjunto de tareas vinculadas con la conducción del proyecto pedagógico curricular de la escuela y la orientación del trabajo docente. Cabe también aclarar que la distinción entre “lo pedagógico” y lo “no pedagógico” tiene

un fin analítico, ya que en la realidad cotidiana de las escuelas no es posible trazar esa distinción de manera tajante (Frigerio, 1992; Ezpeleta, 1992; Vicente, 2013; Bottinelli, 2016). De hecho, sería erróneo considerar que muchas actividades, como la coordinación con las instancias de supervisión, la interacción con los responsables de programas o proyectos que funcionan en la escuela, o la construcción del vínculo con las familias, estén desvinculadas de la dimensión pedagógica. Al contrario, son aspectos de la gestión escolar que se entrelazan estrechamente con el sentido de la institución educativa: garantizar el derecho de los/as niños/as a aprender. En este sentido, se adopta como criterio para identificar la dimensión pedagógica, aquellas definiciones y acciones que están más directamente relacionadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por ejemplo, tareas como organizar una reunión con los/as docentes para planificar las actividades didácticas o revisar las producciones de los/as niños/as se asocian más decididamente con lo pedagógico que gestionar la reparación de un problema edilicio, resolver un inconveniente con las viandas o completar información solicitada por las autoridades.

La centralidad de la dimensión pedagógica

En el contexto de la caracterización de la gestión escolar como una labor que abarca múltiples dimensiones, se destaca como rasgo común la clara voluntad de los/as directivos/as de **priorizar la dimensión pedagógico-curricular**, otorgando centralidad a lo que consideran el sentido de la escuela: los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así lo entienden los/as directores/as entrevistados, como se ilustra en los siguientes testimonios¹⁵:

Entiendo que la gestión pedagógica tiene que ver con el rol que nosotros tenemos que tener como directores, que más que nada es velar por que se cumpla que ese sujeto de derecho, que es el niño, aprenda. Y que todos los que están involucrados en que ese niño aprenda lo hagan de la mejor manera y con profesionalismo (...) que cada uno asuma esa responsabilidad, que no se vulnere ese derecho del niño a aprender (...) Y nosotros como directores tenemos que velar por eso. Entonces, tenemos que gestionar para que eso pase en todos los ámbitos: la gestión comunitaria, socio-comunitaria, las familias, los padres, el distrito, el Ministerio. (Directora Escuela Estatal)

En realidad, la directora se tendría que encargar de lo pedagógico. Y cuando digo de lo pedagógico, me refiero a todo: porque el Proyecto Institucional también abarca lo pedagógico. (Directora Escuela Estatal)

La dimensión pedagógica tiene que ser el centro. La escuela es escuela mientras pensemos en lo pedagógico. (Director Escuela Privada)

¹⁵ Las citas textuales provienen generalmente de las entrevistas grupales y, en menor medida, de la consulta online y el encuentro de cierre. Los testimonios se presentan anonimizados para resguardar la identidad de sus autores/as. Al final se coloca entre paréntesis si se trata de un director o una directora y el sector de gestión de la escuela a la que pertenece.

Algunas directoras atribuyen precisamente a la preocupación por lo pedagógico el hecho de que su escuela forme parte del grupo de instituciones que han mostrado mejoras en los aprendizajes:

Somos varias escuelas trabajando por la mejora que marcamos algo distinto porque, no es que somos las mejores, sino que estamos mejorando en forma sostenida, lo que no me parece poco. La marca tiene que ver con lo pedagógico, la marca que nos une a todos es que pudimos poner de una manera u otra la mirada en lo pedagógico. (Directora Escuela Privada)

En una línea similar, otros/as directores/as sostienen que el principal objetivo de su función es garantizar el **derecho de los/as estudiantes a aprender**:

A mí siempre me queda de las reuniones de supervisión que los directores somos los garantes de la educación, y eso yo me lo tomo muy en serio. (Directora Escuela Privada)

El centro de la actividad es el niño. El niño es al que hay que enseñarle. Y el niño es al que hay que respetarle sus condiciones, sus necesidades. A partir de ahí, gestionamos lo que sea necesario. (Directora Escuela Privada)

Este año nosotros tuvimos un proyecto que dentro de la escuela llamamos 'Alfabetizar o morir' y fuera de la escuela se llama 'Alfabetizar como derecho'. Porque tardábamos mucho en alfabetizar y nos pusimos con el cuchillo entre los dientes todos: la portera, el curricular, el que viene... Porque terminábamos la alfabetización completa en tercero, y yo dije "tenemos que achicar ese tiempo", poniéndolo como prioridad, y todos nos ponemos en eso. (Directora Escuela Estatal)

Entonces, volver a rever el rol del docente. Saber que somos agentes públicos, que tenemos que garantizar derechos, eso me parece fundamental. Porque está muy instalado esto de la defensa de la educación, bueno, pero ¿cómo la defendemos cada uno desde nuestro lugar? (Directora Escuela Privada)

La defensa de la centralidad de lo pedagógico debe concretarse en el contexto de una **organización compleja** como la escuela, lo que lleva a los equipos directivos a asumir responsabilidades sobre un espectro amplio de tareas que incluyen: la conducción del personal, la gestión de los recursos materiales, las tareas administrativas, el vínculo con la comunidad educativa, la coordinación con otras instancias del sistema educativo y la atención de los emergentes cotidianos.

Los testimonios de los/as directores/as evidencian la tensión entre lo estrictamente pedagógico y el resto de las dimensiones de la gestión escolar. La posibilidad de centrarse en los procesos de enseñanza y de aprendizaje suele verse condicionada por restantes exigencias inherentes a la conducción escolar, que insumen una parte significativa del tiempo de trabajo. Un elemento recurrente de las entrevistas fue la referencia al carácter demandante del rol:

Nosotros siempre gestionamos en la urgencia. Es como gestionar la guardia de un hospital (...), tratamos de sostener más allá de la urgencia. Yo decía que hay que gestionar la urgencia, pero gestionar no es vivir en la urgencia (Directora Escuela Estatal)

Yo “soy sola” y tengo la primaria y el Jardín anexo. Es mi tarea y me gusta, pero también hay un montón de otras tareas que te absorben. Y a veces yo también pienso... yo no tengo vicedirección: yo soy directora y tengo una secretaria para los dos niveles. Entonces, hay días que no puedo (...) con todo, que todo eso nos lleva un montón de tiempo. Y si no hay otra persona, bueno, se nota la falta, ¿no? (Directora Escuela Privada)

No obstante, algunos de los testimonios recabados evidencian que “lo pedagógico” abarca diferentes aspectos de la vida escolar, poniendo de manifiesto que esta distinción con lo supuestamente “no pedagógico” es, como se señaló, de carácter analítico:

A mí me parece muy bien que se prioricen los aspectos pedagógicos, pero para mí todo es pedagógico: el comedor es pedagógico, el recreo es pedagógico. Este es un trabajo que hay que hacer con los docentes: [mostrarles] que no son cosas aisladas. El comedor para nosotros es enseñarles a usar los cubiertos, enseñarles cómo comportarse, es un espacio de socialización. El recreo también. (Directora Escuela Estatal)

En suma, los/as directores/as se manifestaron de manera unánime por concebir que su labor se orienta fundamentalmente a asegurar el derecho de los/as niños/as a apropiarse de los contenidos curriculares y, conscientes de la complejidad de la tarea y de las numerosas demandas cotidianas que deben afrontar, buscan darle prioridad a la generación de condiciones propicias para la enseñanza y el aprendizaje.

La complejidad de la gestión escolar

Como se anticipó, un rasgo común a los/as directores/as consultados es que consideran al proyecto pedagógico-curricular como el eje central que da sentido a su tarea; al tiempo que reconocen que el cúmulo de demandas a las que deben responder y las condiciones en que desempeñan su rol (en muchos casos adversas) limitan sus posibilidades de jerarquizar lo pedagógico. En el presente apartado se intentará dar cuenta del modo en que los/as entrevistados/as conciben la diversidad de tareas y actividades que implica la gestión de la escuela, así como las estrategias y acciones que despliegan en torno a ellas.

Las **tareas vinculadas con lo administrativo y de la organización de los recursos** (en un sentido amplio del término) se encuentran entre los aspectos más demandantes de la gestión escolar y las entrevistas permitieron conocer cómo abordan este aspecto los equipos directivos. Si bien las instituciones de gestión estatal cuentan con la figura del secretario/a como apoyo para dichas tareas, son funciones en las que por lo general también

se involucran las directoras/es, con desigual peso según el contexto de la escuela, como se puede apreciar en los testimonios:

Gestionar es hacer que las cosas sucedan y uno tiene que operar en el momento. Para tomar una dirección, uno tiene que saber decidir en el momento. No vacilar y conocer la normativa, si nos vamos al reglamento escolar. Hay que hacer un buen equipo y la secretaria tiene que ser la que haga lo técnico, la dirección técnico-administrativa y la vicedirectora tiene que acompañar al director. Generalmente, estas cosas no ocurren y la directora se carga todo encima. (Directora Escuela Estatal)

Nosotros nos distribuimos los roles, porque la vice se encarga absolutamente del comedor, yo no hago nada de becas, no toco nada de eso, uno no puede hacer todo. O todo lo administrativo, que lo hace la secretaria: las altas, bajas, todo ese tipo de cosas. Pero uno tiene una mirada global, porque tenés que estar en todo. (Director Escuela Estatal)

Yo les leía [a los docentes] todo lo que yo tenía que hacer como directora, que era gestionar, atender a padres, escucharlos a ellos, organizar la escuela, la parte pedagógica y la administrativa. Entonces, dicho esto, les digo: “por favor, no vayan a interpretarme mal, no es que si voy al salón a observar una clase es porque le tengo idea a alguien o que lo estoy persiguiendo o atosigando. Estoy cumpliendo mi función de directora” (Directora Escuela Estatal)

En el subgrupo de escuelas privadas, el modo de afrontar las demandas administrativas de la gestión también presenta particularidades según el tipo de institución del que se trate:

En la escuela privada donde estoy (y creo que no pasa en escuelas públicas) la secretaria asume los roles administrativos y todo lo que es el SINIGEP. O sea, yo realmente estoy al tanto de todos los permisos, me ponen al tanto de todo, pero todo lo que es entrar en ese SINIGEP¹⁶, y completar mil quinientas cosas, la verdad que eso no me toca (...) y sé que es un peso enorme, por eso puedo dedicarme a la tarea pedagógica. Por otro lado, la escuela privada también tiene un representante legal. (...) Y, si bien yo estoy siempre cubriendo esas cuestiones y atiendo todo lo que haya que atender, sé que hay alguien más que me respalda. Entonces me puedo dedicar con todo placer a la tarea pedagógica (Directora Escuela Privada).

El equipo directivo lo conformo yo con la secretaria. Después está el director de la casa, o sea el director general, y el encargado pastoral. Pero los que estamos a cargo de la escuela somos la secretaria y yo. Yo me ocupo del eje de lo pedagógico, que es a veces el más difícil; y con la secretaria somos los

¹⁶ El Sistema de Información de Instituciones Educativas de Gestión Privada de la Ciudad de Buenos Aires es una plataforma destinada a gestionar la información de las escuelas de gestión privada.

que estamos con los chicos trabajando en lo pedagógico. Pero ella se ocupa más de los papeles, que son millones de millones de millones. (Directora Escuela Privada)

Otro aspecto central de la gestión escolar es la **articulación con las políticas jurisdiccionales, las direcciones generales de las que dependen, los programas y proyectos y la supervisión**¹⁷, lo que constituye otra responsabilidad de los/as directores/as:

También tenemos Jornada Extendida, que es para sexto y séptimo grado. Ahora, por ejemplo, no vienen los micros, entonces la directora (que es la encargada de jornada extendida) se tiene que quedar media hora esperando al micro con el grupo de sexto y séptimo (Directora Escuela Estatal)

La entrega de boletines, que ahora es digital, nosotros luchamos mucho con eso, porque no todas las familias ven el boletín. Hasta los ayudamos a instalar la app [Mi Escuela] en el celular. Después pierden el código, o no pueden... ¿no? Y la verdad es que cuando me dicen "vamos a imprimirles el boletín", digo "no, hasta acá llego" (...) (Directora Escuela Estatal).

En cuanto al **vínculo con las instancias intermedias del sistema educativo**, por lo general, los/as directores/as reconocen a los equipos de supervisión como referentes y valoran su acompañamiento a la gestión directiva, los lineamientos que brindan y los proyectos pedagógicos que impulsan:

En mi gestión siempre los supervisores me han acompañado, han confiado en mí y me lo han hecho saber (Directora Escuela Estatal)

Una cosa que creo que es fundamental en este distrito es que nosotros tuvimos y tenemos dos personas sobresalientes en la gestión pedagógica, como el ex supervisor y la actual supervisora. Por lo tanto, es imposible que en el distrito no haya una gestión pedagógica. Todo lo que nosotros no podemos dentro de la escuela, la supervisora lo hace como una gestión que los maestros adoran. Saca a los docentes [de la escuela] dos horas nada más, no toda la mañana ni toda la tarde, de 10 a 12 hs. o de 13 a 15 hs. y les da los irrenunciables. Les propone "vamos a trabajar matemática con primer grado" y junta las maestras de primer grado que antes deben trabajar con los coordinadores de ciclo. Los maestros vienen re-contentos y dicen "no estamos tan mal". (Directora Escuela Estatal)

Desde supervisión nos piden en tres momentos distintos las tomas de escritura de primero a cuarto. Y esos pedidos, que redundan en cuestiones que te hacen ver la enseñanza, ver el aprendizaje de los pibes, te ayudan también a que vos

¹⁷ En el caso de las escuelas privadas, se suma la interacción con la entidad propietaria y/o la congregación, según el tipo de institución de la que se trate. Las escuelas estatales se ven involucradas particularmente en los distintos proyectos y programas ministeriales, aunque no exclusivamente ya que en algunos casos también abarcan a las instituciones privadas, como es el caso actualmente de "Escuelas en Foco".

organices tu gestión de una manera distinta a que te pidan ir a la fiesta de la flor, a la fiesta de la ... ¿no? Cuando las propuestas de las supervisiones, como es la de este distrito, entre otros, tienen esta mirada sobre la enseñanza eso ayuda y ordena al interior de la escuela. [Esos pedidos] no los sentí como un bombardeo (...). Cobra toda otra dimensión si se ve desde lo institucional y desde lo distrital, y después con los maestros se hace un encuentro y se ven los datos de todo el distrito. Eso hace también y da una mano a que no sea un bombardeo sino un trabajo coherente, sobre todo. (Directora Escuela Estatal)

El equipo de supervisión acompaña a los equipos directivos del distrito. Realiza un seguimiento detallado de los alumnos con dificultades en su trayectoria escolar y establece una comunicación fluida con sus familias. Desde la Supervisión Escolar se incentivan ateneos de alumnos y docentes, momentos en los que chicos y docentes comparten sus conocimientos y experiencias. (Directora Escuela Estatal)

Vengo del distrito 20 donde el supervisor se sentaba y nos enseñaba a planificar. A él no le importaba que, por ejemplo, primer grado, segundo y tercero tengan la misma planificación. Que tengan la planificación, que la tengan en el grado, que [los/as maestros/as] vayan con el resaltador fosforescente y marquen lo que fueron dando. Que esto que está marcado sirva para que vos agarres el cuaderno y veas que va por acá. Que haya coincidencia. Si mañana falta el maestro y viene otro, yo puedo agarrar cualquier cuaderno y saber que [la enseñanza] va por acá. (Directora Escuela Privada¹⁸)

La supervisora tiene muy visualizado hasta qué chicos y qué dificultades presentan cada uno de los chicos. En cuanto sucede alguna cosa muy importante suele citar a las familias, tanto en la escuela como en... (el distrito). Y es de pasear por las escuelas y de estar en las escuelas y de acompañar. (...) La verdad es que su permanencia en el distrito hizo que la gente nueva esté bien y se acomode al ritmo de trabajo. Por lo menos, a mí me dio una tranquilidad de decir: “bueno, me encuadro, sé dónde me tengo que posicionar y hacia dónde tengo que trabajar para transformar algunas de las cuestiones que hay que transformar en esta escuela”. (Directora Escuela Estatal).

También los/as directores/as de instituciones del sector privado expresaron valoración respecto de las instancias de supervisión escolar. No obstante, es importante recordar que en este tipo de escuelas los/as supervisores/as no representan una autoridad jerárquica para los equipos de conducción, que reciben los lineamientos de parte de las instancias que forman parte de la estructura de su institución (representante legal, entidad propietaria, congregación religiosa).

¹⁸ En el fragmento citado, la directora, que se desempeña en una institución del sector privado, rememora aspectos de su experiencia de trabajo pasada, cuando formaba parte del equipo de conducción de una escuela estatal.

Reconozco que [la supervisión] nos mantiene actualizadas leyendo toda la información nueva que llega del Ministerio. (...) En la escuela tenemos, al menos, una visita pedagógica de supervisión al año, en las que mira los cuadernos de primer ciclo y, a partir de ello, realiza alguna intervención sobre qué mejorar. Nuestro proyecto pedagógico está alineado al diseño curricular. Nos aporta la fundamentación de nuestra tarea, los contenidos a enseñar, la visión acerca del estudiante, algunas pautas de evaluación. (Directora Escuela Privada)

Como evidencian los fragmentos de entrevistas citados, predomina la valoración positiva hacia el equipo de supervisión escolar. Sin embargo, se registraron algunas apreciaciones críticas, orientadas ya sea al carácter demandante del vínculo con el/la supervisor/a como al hecho de que, en ocasiones, las propuestas recibidas no se adecuan a las necesidades o características de la escuela:

En una jornada simple, donde también cada supervisor tiene como prioridad su área (el de plástica, piensa en plástica; el de tecnología, tiene la meta en tecnología, etc.), muchas veces el salto que da el supervisor de una materia curricular es un paso muy alto porque no tiene gestión, es un paso del aula a la supervisión. También tienen presiones de sus coordinaciones: “vamos a hacer tal cosa...”. Entonces te bajan 700 millones de cosas. El mail estalla todos los días. Depende de nuestro equipo saber filtrar qué es bueno para esta escuela, y con qué no nos vamos a enganchar (Directora Escuela Estatal)

La supervisora (...) te dice: “todas las escuelas van a hacer un proyecto de mejora en Matemática”. Y tal vez, Matemática no es nuestra preocupación, porque a nuestros estudiantes no les va mal en Matemática cuando pasan a secundaria. (Directora Escuela Privada)

Para los equipos de conducción, la **interacción con las familias** es otro asunto de gran relevancia en su labor. En los testimonios recogidos esta relación se concibe como producto de un trabajo explícito que encaran las autoridades de la escuela.

El vínculo con las familias se tuvo que construir. Hace dos años que estoy en esta escuela y desde que abrimos las puertas con talleres y clases abiertas las familias están más presentes, más contentas y acompañan. (Directora Escuela Estatal)

Esta dedicación al vínculo con las familias se torna, en algunos casos excepcionales, en elemento clave que requiere un trabajo particular por parte de los/as directivos/as. Tal es la situación que describe una de las directoras, al tomar el cargo en una institución fuertemente atravesada por conflictos entre la comunidad educativa y la anterior conducción escolar. Apenas asumido el rol directivo, la entrevistada señala cómo abordó esta situación buscando apaciguar las tensiones y logrando instalar un diálogo constructivo con las familias. En sus propias palabras, estos conflictos “no se desarticulan en un día” pero el trabajo sostenido en el tiempo permitió que la dirección se convierta en “un espacio de escucha y contención”, en un lugar “para acercarse, para hablar”.

Cuando yo entré a la escuela tenía 400 padres en la puerta. (...) Obviamente que el enojo no era conmigo, pero había un enojo. Entonces les dije: “Yo entiendo su dolor, entiendo su miedo, entiendo su angustia. Pero no sé qué pasó antes, porque no estaba”. (...) Yo tampoco quería matar a la otra directora y tampoco le quería dar la razón a los padres, pero también tenía que habilitar ese miedo, esa inseguridad que tenían de traer a los chicos a la escuela. (...) Entonces, estuve un año y medio con la puerta de la dirección totalmente abierta. (Directora Escuela Estatal)

Los/as entrevistados/as señalan que, en los últimos tiempos, la modalidad de comunicación con las familias ha experimentado transformaciones, como respuesta a problemáticas y conflictos detectados en torno a este aspecto. En las conversaciones grupales se aludió en varias oportunidades a tensiones presentes en dicho vínculo: por un lado, una percepción de mayor sensibilidad por parte de las familias, la cual se habría intensificado tras la pandemia; por otro, la dificultad de los/as maestros/as (especialmente, los docentes noveles) para construir su rol y legitimarse como autoridad pedagógica ante las familias.

Este escenario condujo a que el equipo de conducción asumiera mayor protagonismo en la comunicación con madres y padres, a fin de evitar o morigerar conflictos:

La comunicación con los padres es complicada, cada vez hay más demandas. Hubo un corte y un subrayado entre antes y después de la pandemia (...). Desde el año pasado, y este año también se nota, hay que trabajar mucho la comunicación con las familias. Todo pasa por la comunicación constante y reuniones que nos sacan mucho tiempo de la parte pedagógica. Explicar qué hace el docente, qué hizo, qué pasó, qué situación hubo. Todo esto desgasta al docente que nos necesita constantemente a su lado para sostener su discurso y sentirse escuchado y confirmado en su rol. Y a su vez las familias, con las que hay que negociar constantemente. Hay que esperar un tiempo, hay que escucharnos. (Directora Escuela Estatal)

Para las familias la culpa es del otro, siempre. [El problema] nunca está en el seno familiar. Necesitamos decirles: “no estamos en contra suyo, estamos a favor suyo y del nene; ayudémonos juntos, porque separados no vamos a poder”. Pero eso nos lleva un montón de tiempo. (Directora Escuela Estatal)

Hay que ser muy cuidadosos: ¿qué palabras usás?, ¿cómo te vinculás con las familias?, ¿cómo hablás con los padres? Bueno, eso también se lo tenemos que enseñar a los docentes. Sobre todo, porque la palabra escrita es la que más pesa. Entonces, ¿qué poner en el cuaderno de comunicaciones?, ¿cómo hacer un acta? Bueno, las actas las estamos haciendo las conducciones. Acompañamos en todas las reuniones con las familias. (Directora Escuela Estatal)

Así como hay algunos [docentes] a los que hay que ayudarlos con los contenidos, a otros hay que ayudarlos con el manejo de una reunión de familia, con el tema de posicionarse en el rol o de tomar confianza. Un montón de cosas que ahora se

dan más o, al menos, yo veo que ahora hay que explicarles más a los docentes de lo que hacíamos antes. (Directora Escuela Estatal)

Para afrontar las dificultades planteadas, buena parte de los/as directivos/as consultados/as manifestaron como aspecto clave haber definido un encuadre más preciso para el diálogo con las familias, tanto en lo que respecta al contenido como en cuanto a las formas. Esta estrategia, que se vislumbra como efectiva, supone un involucramiento mayor de los equipos de conducción, un mayor tiempo dedicado a esto, que se percibe como un elemento más de sobrecarga en su trabajo.

Las familias ocupan mucho, mucho tiempo. (...) Yo estoy con la vice, ella está más con el primer ciclo que con los segundos ciclos. Pero las familias nos conocen, entonces tenemos organizado cuándo nos reunimos con los padres. Y la demanda es siempre: todo es urgente, todo es ya. Y lo que más me cuesta es acompañar a las docentes más nuevas, tanto en la respuesta presencial a las familias, como cuando escriben. (Directora Escuela Estatal)

Tenemos una plataforma de comunicación escrita con las familias, cuadernos de comunicaciones, las reuniones de padres citadas por nosotras o las que ellos solicitan por distintos motivos. (...). En general todos los docentes se comunican con las familias, pero nosotras visamos, redactamos y elaboramos esas notas para asegurarnos de no tener un nuevo problema: errores de ortografía, falta de precisión en la comunicación, omisión de información importante etc. (Directora Escuela Privada).

En general las comunicaciones salen desde la dirección. Los docentes nos consultan antes de enviar una nota o algo similar (Directora Escuela Estatal).

[Una docente] me está mandando WhatsApp a lo loco porque le llegó una nota y entonces me manda las fotos para ver qué le contesta a los padres. O sea, ése es el nivel de demanda. (...) Pero me parece que es importante empoderarla. Porque es como yo le decía el otro día: “si vos me vas a llamar cada vez que el nene se porta mal, yo voy, pero digo: ¿dónde quedás vos como autoridad docente?” (Directora Escuela Estatal).

El vínculo con las familias es muy bueno, pero también puede ser peligroso. Porque de momento le das más lugar que el que tienen que tener y se toman atribuciones. (...) Tienen que estar, porque son muy valiosos, son muy importantes, pero a su vez tienen que estar claramente delimitadas. (Directora Escuela Estatal)

Reconociendo la complejidad de este vínculo, la conducción escolar apuesta al trabajo conjunto entre la familia y la escuela, poniendo el foco en la experiencia educativa de los/as niños/as:

Escuchar, entender, acompañar, comprender... pero también es necesario el límite y la mutua confianza. Algo fundamental hoy en día para alcanzar los objetivos planteados para la educación de los chicos y las chicas, es trabajar en equipo: escuela y familias. Muchas veces no se logra. Y se necesita de mucha energía por parte de la escuela para lograrlo. Compromiso y dedicación. (Director Escuela Privada)

Muy sencillo: ¿qué perfil egresado queremos? Nos ponemos todos de acuerdo y después, en las reuniones de familia, por ejemplo, decimos “nosotros queremos esto de ustedes, queremos esto de los niños. Bueno y ustedes ¿qué esperan de la escuela?” Lo blanqueaste, ya está. Hiciste un acuerdo entre la familia y los docentes. Eso lo hice en mi escuela y no tuve ningún tipo de problema. (Directora Escuela Estatal)

Por otra parte, los/as directores/as perciben que las familias valoran a la escuela como una institución con voluntad y capacidad de escucha. Madres y padres recurren a ella para compartir sus problemáticas, incluso aquellas que exceden su capacidad de intervención y sus competencias específicas. Resulta significativo que estas demandas y la confianza depositada en la escuela se den en un contexto marcado por el declive general de las instituciones, que alcanza también al ámbito educativo: si bien, como plantea Dubet (2002), “las instituciones ya no logran imponer de manera indiscutida las normas y valores que las fundaban” (2002: 21), las escuelas parecerían seguir constituyendo un lugar al que acudir.

Lo más duro que tiene ese rol de recepcionar la conflictiva familiar es cuando no podés hacer mucho, porque te quedás en un lugar de impotencia. (...) A veces, son abuelas que vienen porque las madres están re perdidas en la droga y los chicos están re abandonados, y las abuelas no pueden hacerse demasiado cargo. Y te vienen a contar toda esa problemática... Es difícil, porque uno hace los expedientes, los eleva a la defensoría (...), pero la verdad es que siempre es un círculo burocrático que no impacta en la realidad de la criatura. Entonces, nos quedamos en un lugar de impotencia que para mi gusto (...) es bastante feo. (Directora Escuela Estatal)

La escuela se convirtió en el lugar de escucha. Eso tiene sus pros y sus contras. (...) Las familias vienen y además estamos siempre en la entrada, estamos en la salida, estamos muy visibles nosotros. O sea, y más ahora en una escuela privada que tiene que aumentar la cuota. Y también hoy en día al único al que te podés quejar de que aumentó la cuota es a la escuela privada también. Porque también da lugar a eso, o sea, la queja hoy está al día, después de la pandemia fue totalmente, mucho más evidente. (Director Escuela Privada)

Como se señala en uno de los testimonios, las expectativas depositadas en la escuela suelen generar en los equipos directivos una sensación de impotencia, en tanto, en la mayoría de los casos, no cuentan con las herramientas necesarias para resolver tales problemáticas. Al mismo tiempo, los/as directores/as muestran una postura comprensiva frente a

la necesidad de las familias de ser escuchadas y se muestran disponibles para construir un vínculo abierto y receptivo:

Si bien por ahí para las familias es mucho que uno los escuche y tenga empatía con lo que les está pasando (Directora Escuela Estatal)

Hoy la escuela se convirtió en un lugar de mucha escucha y que tiene que ser así en cierto punto. Es claro que tienen fácil acceso: “¿te puedo hacer un comentario?”, “bueno, sí, dale, pasá”. Entonces eso (...) a veces trae sus consecuencias (...). Pero creo que es fundamental la capacidad de escucha para que los pibes estén bien en el colegio y se sientan a gusto. Eso después da lugar a que lo otro sea un poquito más fácil. (Director Escuela Privada)

Como contraparte, algunos/as directores/as destacan el apoyo recibido por parte de las familias; especialmente aquel que se materializa a través de las acciones impulsadas por las asociaciones cooperadoras:

La cooperadora es un gran pilar. Están siempre pendientes de las necesidades de la escuela. Es una cooperadora particular, porque está muy presente y son excelentes. (Directora Escuela Estatal)

La escuela tiene una cooperadora muy participativa. Las familias en su mayoría son del barrio y de sus cercanías, de generaciones que han elegido la escuela para cursar su primaria. Los une el afecto y el sentido de pertenencia (Director Escuela Estatal).

Además de las demandas vinculadas con los aspectos previsibles que componen la gestión, los equipos de conducción de las escuelas deben enfrentarse a **los emergentes**; es decir, a situaciones que irrumpen en la vida cotidiana institucional y que escapan de toda planificación. Este tema tuvo un lugar destacado en las entrevistas, ya que pone en cuestión las prioridades establecidas por el equipo de conducción:

Es un poco lo que hablábamos de lo que uno se propone hacer y de lo que el emergente y lo cotidiano te permite, ¿no? Es muy poco tiempo. Y encima, siempre puede suceder que una madre o un padre o una familia se convoque, se presente. Emergentes siempre hay, todo el tiempo. Es raro en una escuela que no te suene el teléfono todo el tiempo, o que no estés llamando por un accidente, porque le duele la panza, porque le duele esto, porque le duele aquello. (Directora Escuela Estatal)

Ante realidades que son comunes a toda institución educativa, lo que merece ser analizado es el posicionamiento a partir del cual se da respuesta a las situaciones que surgen. Al compartir sus experiencias, varios/as directivos/as coincidieron en señalar que la mejor manera de afrontar los emergentes es distribuir roles, de modo que no todo el equipo se vea comprometido en el abordaje de la situación a atender y que las tareas planificadas no se vean afectadas:

Tratamos de sostener más allá de la urgencia. Somos tres en el equipo. Una sigue gestionando lo que nos importa, que es garantizar lo básico, y otra va a atender y a ver cómo lo podemos solucionar. No estamos las tres metidas en el problema (Directora Escuela Estatal).

Hay muchas urgencias, pero somos tres en el equipo [de conducción] y no estamos las tres metidas en el problema. Tratamos de que una resuelva la urgencia y las otras se sigan dedicando a todo lo demás (Directora Escuela Estatal).

En este apartado se abordaron los diversos aspectos implicados en la gestión escolar, entendida como marco en el que deben situarse los/as directivos/as para garantizar la materialización del proyecto pedagógico-curricular de la escuela. Esta dimensión, considerada clave en cuanto al sentido de la función directiva, se retoma con mayor detalle en el apartado siguiente.

La conducción pedagógica: perspectivas, estrategias y prácticas

Esta sección se aboca específicamente a analizar los lineamientos y las prácticas que se ponen en juego para llevar a cabo la tarea de **conducción del proyecto pedagógico-curricular y la orientación del trabajo docente**. Sin negar el peso de los condicionamientos contextuales y la exigencia que supone atender a la multiplicidad de demandas, los testimonios recogidos permitieron acceder al repertorio de prácticas asociadas con la gestión pedagógica, los criterios que orientan este accionar y las estrategias que les permiten materializar este eje clave de la función directiva.

Un aspecto que se perfila como relevante es el conocimiento profundo que expresan los/as directoras/es sobre el plantel docente, lo que implica por general una valoración de sus potencialidades y compromiso, así como también una identificación de aspectos a mejorar:

Hemos armado un clima de trabajo, sobre todo en el turno mañana los maestros se quedan [en la institución]. Entonces, yo también me voy a dar un orgullo: tengo siete “Messi” a la mañana, siete maestros que se matan entre ellos discutiendo cuestiones curriculares y hacia dónde vamos... (Directora Escuela Estatal)

Una de las estrategias es combinar los horarios de los curriculares de tal manera que yo pueda tener reuniones con los maestros de grado. Yo a principio de año, entre las metas que me pongo está: ¿cómo combino a los curriculares de tal manera de que pueda tener reuniones de ciclo? (...) Esto que vos decías, la planificación del proyecto: no es solamente “tengo el Proyecto Escuela, lindo, precioso, divino”. No, tiene que haber acciones complementarias que tienen que ver con las estrategias y también con el conocimiento sobre la gente. Porque si yo no conozco a mi personal, no sé en qué grado ponerlo y no sé si me va a

rendir el aprendizaje en ese grado. Entonces, conociendo a la gente, yo puedo saber, bueno, este tiene más ductilidad en matemática, bueno, trato de ponerlo entre quinto, sexto... si me resulta una persona comprometida, ver en qué grado lo pongo (Directora Escuela Estatal)

Yo tengo maestros históricos y maestros nuevos que movieron el piso en toda la escuela. Vinieron con propuestas nuevas, están presentes, maestras muy comprometidas, con unas dinámicas modernas y esto movió el piso. Hasta los mismos padres me dicen, “en séptimo estaría bueno [tener a] tal maestro”. (...) Amo a los maestros jóvenes. ¿Sabés por qué? Porque los maestros grandes te dan otra seguridad de que van a venir y saben qué van a hacer... pero por ahí te están dando los cuentos de Quiroga, los que yo aprendí cuando era chica. En cambio, cuando tenés gente nueva, por ahí te ponen una bibliografía más moderna que llega mejor a los chicos, que buscan en los chicos esto de querer ir al libro, de leer, de formarse como lector, como estudiante. Y eso también te da una apertura al resto, a moverse. (Directora Escuela Estatal)

A partir de esta mirada minuciosa, los equipos de conducción cuentan con elementos para tomar decisiones respecto del plantel docente. Como se advierte en uno de los testimonios anteriores, los/as directivos/as ponen en juego estrategias y conocimientos para realizar la asignación de docentes a cada grado. Los fundamentos en los que se basan estas decisiones y los rasgos que tienen en cuenta son diversos, pero en líneas generales se tienen en cuenta dos cuestiones: la evaluación del desempeño de cada maestro/a y la concepción acerca de cuáles son los tramos más cruciales de la propuesta formativa de la escuela primaria (en otras palabras, qué grados son más decisivos), para asignar a ellos a los/as docentes más sólidos y/o los/as que garanticen una presencia más estable, como se ilustra en el siguiente diálogo:

- Lo que suelo hacer es que, a los que yo ya sé que se van a ir por embarazos, viajes, etc., eso se prevé desde el año anterior, uno a fin de año, más o menos, va viendo quiénes se van a quedar y quiénes se van a ir uno va previendo, conociendo a los grupos, a qué docente colocar en cada grado, ¿no es cierto? O pedirle que tome ese otro grado. Los grados primordiales, para mí son: primero, séptimo y tercero.

- ¿Y ahí ponés a los docentes más sólidos o a los que más te parece que pueden sostener? ¿Por qué pensaste en tercero? Entiendo lo de primero y séptimo, ¿pero tercero?

- Por dos razones: porque es el final de ciclo y en cuarto grado tiene mucho contenido. Entonces, si no los preparás bien en tercero y no le das regularidad a una docente regular en tercero, cuando llegan a cuarto, con la cantidad de contenido, te llega mal. (Directora Escuela Estatal)

En una dirección similar, una de las directoras entrevistadas señala:

Para mí los grados impares son fundamentales: tenés que tener buenos jugadores en los grados impares. Y sexto grado es importante también que la maestra sea como muy contenedora, que pueda escuchar. Porque en sexto grado es la explosión, les agarra “el hormonazo” (risas) y los nenes que tuvimos en quinto que querían jugar a la pelota ya están en otra. Entonces, poner alguna docente que tenga esa particularidad de saber tratar con pre adolescentes. (Directora Escuela Estatal)

En línea con la idea de que un aspecto clave de la gestión directiva es fomentar procesos de aprendizaje tanto a nivel individual como colectivo, durante las entrevistas los/as directivos/as coincidieron en señalar el valor de las instancias de trabajo conjunto. Estos son considerados esenciales para generar acuerdos en torno al proyecto curricular e institucional de la escuela, ofrecer orientaciones a los/as docentes e intercambiar experiencias. Así, los/as directores/as consideran que los **encuentros con maestros/as** son fundamentales y forman parte de lo “irrenunciable”. No obstante, para mantenerlos, deben enfrentar los mismos desafíos que afectan a la gestión en general. Entre estos, las limitaciones de tiempo fueron señaladas como una de las más significativas, especialmente en el caso de las escuelas de jornada simple.

Por lo anterior, las jornadas programadas en el calendario, denominadas **Espacios de Mejora Institucional** (EMI) son especialmente valoradas como una oportunidad para el establecimiento de acuerdos institucionales, al permitir un tiempo intensivo de trabajo entre el equipo de conducción y los/as docentes, sin presencia de alumnos/as. Asimismo, la programación dentro del calendario escolar permite a los/as directivos/as planificar las temáticas a abordar y ofrece un tiempo propicio para compartir experiencias de trabajo:

Nosotros en la EMI anterior hablamos de trayectorias escolares. Pusimos en común todos los casos de los chicos para que todos los conozcan. Y el tema de la memoria didáctica, que no sea a fin de año, que sea desde el principio hasta el fin del ciclo. Entonces, es un trabajo que lleva mucho tiempo, mucho desgaste, mucho cuerpo. (...) Ahora estoy pensando ya que en la última EMI vamos a hablar de inclusión, todos esos casos de APND y demás, y el nuevo diseño curricular, que habla justamente de estos grupos flexibles y demás. Y en la última EMI [del año] quiero hacer que cada pareja pedagógica y docente exponga qué se trabajó, qué no se trabajó y que todos lo escuchen (...) para ver qué funcionó, qué no funcionó, qué sirve para el año que viene y qué cosas no. (Directora Escuela Estatal)

[Fue muy bueno] volver a tener los espacios de EMI con suspensión de clases, o sin presencia de alumnos. Incluso para tener un espacio para conversar, para ver cómo estamos (...). Son esos días en los que tal vez no podemos resolver todo, pero sí podemos parar, ver, mirar, revisar y compartir también, ¿no? Es un espacio también como para compartir con el equipo y con los demás. Y ahí se juega la gestión: en tener claro desde nosotros “la bajada”, ir generando claridad

para el docente de cuál es el camino que como colegio elegimos, desde el punto de vista de la mirada didáctico-pedagógica. (Director Escuela Privada)

Del mismo modo, las **reuniones de ciclo** se consideran instancias privilegiadas para definir acuerdos en torno a la enseñanza y también para fortalecer la formación de los/as docentes. Los modos de asignación de la coordinación de los ciclos entre los miembros del equipo de conducción varían entre las instituciones, como se advierte en los siguientes tramos de las entrevistas:

Si yo tengo que determinar una cosa por la cual observamos esta mejora en los resultados FEPBA o en general -porque, en realidad, se observa en general- tiene más relación con el trabajo en las reuniones de ciclo. Creo que va más por ahí, ¿no? El hecho de poder buscar un encuadre en esas reuniones, en hacerlas sistemáticas, en buscar también la formación de los docentes en esas reuniones, sobre todo noveles (...). Más que nada en relación al tema de tener un criterio común para todo el plantel docente. Que el discurso que va hacia las familias y hacia los alumnos sea el mismo. Que se trabaje en equipo, que acordemos qué contenidos y hasta dónde va a dar cada grado, con qué secuencia, con qué estrategias cuando tenemos alumnos integrados, qué otras estrategias podemos buscar y demás (Directora Escuela Privada).

Con respecto a las evaluaciones FEPBA las miramos junto al MACTE [Maestro Acompañante de la Trayectoria Escolar] y luego las compartimos con los docentes en las reuniones de ciclo, de esta manera podemos entre todos ver qué es lo que debemos seguir fortaleciendo (Directora Escuela Privada)

Damos vital importancia a que estas reuniones se puedan cumplir de manera semanal focalizando en las misma siempre los temas pedagógicos generales del ciclo, trabajando inter e intra ciclo. Es fundamental ahí la figura del director coordinando a las coordinadoras de cada ciclo: la vicedirectora coordina primer ciclo (dado que tiene menos tarea administrativa que la secretaria) y de esta manera le puede dedicar mayor tiempo a la alfabetización y la adquisición de hábitos escolares que es la prioridad del primer ciclo. En cambio, la secretaria acompaña al segundo ciclo orientando el trabajo en la autonomía y la construcción de ciudadanía. Incorporado en estas reuniones también a maestros curriculares, bibliotecarios y especialistas como los Asistentes Técnicos Pedagógicos, ya que la escuela es Intensificada en Actividades Científicas (Director Escuela Estatal).

Conscientes de las restricciones temporales, los/as directores/as se empeñan en encontrar resquicios en la agenda escolar para poder sostenerlas con regularidad, poniendo en práctica estrategias para optimizar el trabajo:

Es fundamental encontrarse con las maestras, encontrarse, guiar, decir, acompañarlas. A veces falta ese tiempo para poder encontrarse. Esto mismo, en grupos chiquititos, con las maestras en la escuela, en cuarenta minutos. Que ellas tengan la agenda antes. Yo les digo: “traigan lo que tienen que traer leído o

visto”. Ahora les mando videitos cortitos y les digo “chicas no me insulten, lo leen en el subte, son cuatro minutos”. Y a partir de ahí son cuarenta minutos, que es el tiempo que ellas tienen de hora libre. Nos reunimos, acordamos y nos vamos. Pero a veces no se pueden llevar a cabo (Directora Escuela Privada).

Estos espacios de trabajo son especialmente valorados como **instancias formativas**, ya que muchos/as maestros/as no disponen de tiempo para continuar formándose fuera de su extenso horario laboral:

Las reuniones de ciclo no son para hacer catarsis, son para capacitar. Bueno “¿qué vamos a capacitar esta semana o este mes? Vamos a hablar de inclusión”, por decir algo que estábamos hablando. Bueno, “hoy vamos a hablar de esto”. Cada reunión de ciclo tiene que hablar de algo: “chicas, preparen un cuaderno, que queremos ver un cuaderno de fulanita o fulanito, pongámoslo sobre la mesa. A ver, ¿qué pasó acá? ¿Qué puertas de acceso hay para que fulanito aprenda?”. Eso se tiene que trabajar. Y nosotros lo tenemos que hacer si queremos tener una buena escuela y buenos docentes. O sea, no podemos pretender y obligar a un docente a capacitarse cuando no tiene tiempo, cuando su realidad es otra. (Directora Escuela Estatal)

El **inicio del año**, específicamente antes del comienzo de las clases, es señalado como otro momento propicio para el trabajo del equipo directivo con el plantel docente, dado que se trata de jornadas en las que los/as maestros están eximidos de la tarea frente al grado y, por lo tanto, cuentan con mayor disponibilidad:

Si estamos en febrero y arrancamos a tiempo y ya tenemos a las seis maestras (o no nos faltan dos, que no sabemos quiénes van a ser, porque se incorporan dentro de dos semanas), hay un tiempito que lamentablemente es el único tiempito de aunar criterios y dedicar tiempo a ver por dónde vamos, por dónde arrancamos y demás. Después, durante el año es más complejo poder tener ese tiempo de reajustes del proyecto educativo o proyecto pedagógico, ¿no? Empiezan a ser las intervenciones de parte de nosotros como desde la gestión más individualizadas y con mayor dificultad de tener espacios compartidos. (Director Escuela Privada)

Esos días [al comienzo del año] nos ayudan a que armemos los acuerdos más fuertes, que después hay que sostenerlos, pero ayuda a eso y la mirada del proyecto institucional que ya lo venimos como masticando del fin de año anterior en función de lo que nos pasa el año que transcurrió con el proyecto que hicimos. (Directora Escuela Estatal)

En febrero fuertemente armamos grillas de organización. Por ejemplo, un drive para pasarnos las secuencias (didácticas), porque la verdad es que juntarnos es casi imposible (Directora Escuela Estatal)

Además de los encuentros regulares establecidos por agenda, durante el resto del año los/as directores/as intentan concretar “reuniones forzadas” convocando a los/as maestros en los momentos en los que no están frente al grado:

Hay una búsqueda de poder ir generando esos espacios, porque no deja de ser gestión todo el tiempo. Por poner un ejemplo, ¿cuál es el momento en el que mayor cantidad de secciones de 1er grado tienen horas especiales, más una maestra auxiliar que cubra? (Aunque) no pudimos este año todavía poner en práctica estas reuniones forzadas, por el tema de las inasistencias. (Director Escuela Privada)

Como se anticipó al abordar el sentido de los espacios de trabajo colectivo, la **formación de los/las docentes** ocupa un lugar central en los propósitos de los/as directores/as y, por lo tanto, en la planificación de su tarea:

Yo siempre estudié un montón para ser directora, y la verdad es que traté de estar muy actualizada y transmitir lo que sé a mis compañeros, a las docentes y los profesores. Ellos siempre dicen -sobre todo cuando se van- que aprendieron un montón en la escuela. Porque me ocupo de entrenarlos, como digo yo, para cumplir mi objetivo, que es hacer que las cosas sucedan, que los chicos aprendan (Directora Escuela Privada).

Yo llevo material bibliográfico sobre Lengua, Literatura, marcos teóricos, gramática, discusiones sobre la cursiva o la imprenta, alfabetización. Es imprescindible siempre, en las docentes nuevas y en las de mucha experiencia. Trabajamos en parejas pedagógicas o en las observaciones de una hacia otra. Se define de acuerdo a las necesidades de la institución y a las falencias de los/as docentes. Siempre que podemos traemos a especialistas de afuera, profesores del Profesorado, gente que investiga, padres con ciertas especializaciones como educación tecnológica, periodistas, médicas/os (Directora Escuela Privada).

El reconocimiento de ciertas dificultades en la formación de los/as docentes o de necesidades de fortalecimiento en áreas específicas se registró en directivos/as de ambos sectores de gestión. Esto es particularmente relevante frente a la incorporación de maestros/as noveles (con poca o ninguna experiencia laboral), aunque también aplica a docentes con mayor trayectoria, quienes requieren continuar formándose en áreas o contenidos específicos.

Debo reconocer que en los últimos años la carencia a nivel formación es mucho más marcada (Directora Escuela Privada)

A veces, los proyectos (de enseñanza en ciencias naturales y sociales) uno no los puede sostener, porque no todo el mundo abraza los proyectos, especialmente en ciencias, ¿sí? Creo que la gran dificultad de ciencias y matemáticas continúa siendo en la República Argentina ese espacio difícil de llenar con la docente generalista. La docente que sabe de todo, pero sin la especificidad de la materia, a veces es difícil volar en proyectos o encontrar dónde está la dificultad para darle

continuidad. Sobre todo, los grados altos y pensando en el secundario también, ¿no? En el colegio sí logramos ahí hacer una articulación entre la maestra de matemática de sexto, séptimo y primer año de secundaria. (Directora Escuela Privada)

Respecto a la formación en primer lugar tuve que capacitar a mi equipo en cuestiones de trabajo colaborativo y formas de trabajar en cada área del aprendizaje, para que luego lo multipliquen en la reunión de ciclo. Esta tarea es importante en todos los casos de gestión y ejecución de la tarea docente. Para poder realizar estas acciones es importante que todos los actores sepan y entiendan a dónde queremos llegar. Cuál es el fin de las decisiones pedagógicas y de gestión. En nuestra escuela si convocamos capacitadores vienen. Y en las EMI se capacitan (Directora Escuela Estatal)

En cuanto a la formación, creo que aún debo seguir encontrando los espacios para hacerlo de manera más eficiente. Este es mi tercer año en la escuela y como directora también. Este tiempo fui conociendo el plantel docente y viendo sus características para saber donde es más necesario formar. Creo que es imprescindible la formación desde el directivo ya que cuesta mucho que los docentes puedan capacitarse fuera de la escuela. No me parece que solo a los noveles haya que acompañar, noto que muchos docentes con años en la profesión presentan dificultad por ejemplo en lo que refiere al trabajo con la inclusión, la realización de adaptaciones, etc. (...). Para llegar a una capacitación en primer lugar considero la observación de lo que ocurre en la escuela, qué estamos necesitando. Luego, busco material, o personas que puedan ayudarme con el tema. Y, por último, trato de armar una charla lo más amena posible y de utilidad. ya que los tiempos con que contamos a veces son cortos. Para algunas capacitaciones he buscado la ayuda de la supervisora que teníamos en esa oportunidad por ejemplo. (Directora Escuela Privada)

Los testimonios recogidos muestran que, en su rol de responsables del proyecto pedagógico-curricular, **los/as directores/as tienen una fuerte implicación en la enseñanza**, analizando las prácticas docentes y definiendo estrategias concretas de intervención:

De vez en cuando [hay que] agarrar la tiza y explicarles: “mirá, yo voy por este lado”. Porque están en formación. Yo soy el producto de todos los directivos y maestros que me formaron (Director Escuela Estatal).

Solamente quería agregar a esto de cómo se enseña, que no hay una única manera, y que nosotros inventamos a veces cómo enseñar (Directora Escuela Privada).

Tenemos una nena en primer grado que aprende cantando, le canto los cuentos, porque tiene síndrome de Williams y es muy musical, y con la maestra le cantamos, le cantamos las instrucciones, y no sabés la atención que presta cuando le cantás”. Más allá del caso singular, importa poner de relieve la posición

de la directora, que sostiene que “no hay una única manera de enseñar, nosotros inventamos a veces cómo enseñar”. (Directora Escuela Privada).

En muchas ocasiones, **el involucramiento en la enseñanza es más directo**. Esto ocurre cuando, debido a la ausencia circunstancial de algún/a maestro/a o por dificultades en la cobertura de cargos, los/as directivos/as deben “cubrir” el grado vacante. Aunque esto resta tiempo a las tareas cotidianas de la gestión directiva, tiene como contrapartida el beneficio de conocer “de primera mano” a los/as estudiantes y sus logros de aprendizaje, a la vez que les permite legitimarse en la práctica ante el plantel docente:

Yo muchas veces les doy clase, he dado clase en tercer grado un día que tuve muchos faltantes de docentes, por más que no era mi ciclo fui a dar clases a tercero. Y de paso fui conociendo a los alumnos (Directora Escuela Estatal).

Como conducción estamos en los grados y damos clase. Yo vengo de estar en tercero hace dos semanas, porque no hay suplentes. Pero igual eso ayuda, porque los maestros te ven dar clase, no te ven solo desde el escritorio (...) saben que cuando vos le hablás y cuando le das orientaciones, saben que lo pones en práctica y que a vos te sirvió, entonces eso te ayuda un montón (Directora Escuela Estatal).

Otra cosa que hago es dar clases. Los acompaño (a los docentes). Bueno, ¿qué día quieren que dé clase? Entonces tengo como un ratito, un proyecto donde yo voy y hago como de pareja pedagógica. Y entonces, como he tenido también algunas alumnas del profesorado, eso le sirve a la maestra, me sirve a mí, los chicos me conocen, voy mirando. Yo estoy como un par más. Con respeto, por supuesto, pero con presencia y con calidez también, para ayudarlos a resolver situaciones pedagógicas, y de las otras, que hay 800”. (Directora Escuela Privada)

Al reflexionar sobre el ejercicio de su función, los/as directores/as ponderan la **estabilidad del equipo directivo** como una condición favorable, por la posibilidad que brinda de establecer consensos duraderos, de afianzar los proyectos y de lograr el reconocimiento de la comunidad educativa:

Vengo de armar equipos. Desde la primera vez que entré en equipos de conducción siempre fueron equipos muy sostenidos en el tiempo y eso hacía que se vieran muchos logros y progresos en las escuelas de mucha vulnerabilidad (Directora Escuela Estatal)

Me parece que la estabilidad [nuestra] hace también al trabajo docente, porque el docente sabe: “bueno, yo sé que ahí está la directora”. Las familias también. Las familias eligen la escuela porque saben que se trabaja de determinada manera. No es que “caen” en la escuela, sino que eligen enviar a sus chicos a esta escuela. Y esto vuelve a hablar de la pertenencia, de la conducción, de la comunidad, que se sientan parte de la escuela y los docentes también. Porque

cuando hay inestabilidad en el equipo de conducción es una complicación. Yo estoy desde el año 2010 y la directora que se jubiló estaba desde el 2008. Así que me quedé en la escuela, teníamos un equipo buenísimo, 14 años de trabajo juntos. Ahora este año me pasa que soy yo la única que queda de ese equipo de conducción. Entonces estoy armando equipo de vuelta, que no es algo menor, ¿no? Pero es bueno que haya alguien que esté en el equipo de conducción y que venga de años anteriores, que continúe con el proyecto pedagógico que la escuela ya viene teniendo (Directora Escuela Estatal)

Yo estoy desde 2021 y la vice se jubiló este año, pero estaba hace 12 años en la escuela. La otra secretaria también se jubiló, pero estaba hace 10 años en la escuela. El director anterior a mí estuvo 7 años en la escuela. Es muy difícil cuando cambia de un equipo a otro, cuando pasan 3 o 4 directoras seguidas en la escuela, la que llega se quiere ir. “¿Dónde me metí?” Muy difícil. (Directora Escuela Estatal)

En relación con las modalidades de ejercicio de la gestión, varios/as directores/as coincidieron en resaltar **la importancia de recorrer la escuela** (refiriéndose concretamente al espacio físico) **y salir de la sala de dirección**. Este hábito les permite tener una observación constante de lo que sucede en la institución y estar en contacto directo con los actores. Los testimonios que se citan a continuación son elocuentes al respecto:

El que realmente piensa que estar en cargo de dirección es ponerse en un escritorio, está equivocado. En realidad, hay gente que gestiona detrás del escritorio, pero eso es una gestión “como si”. Porque la verdad, no es lo mismo eso que la directora que pasea en el patio, que recorre la escuela, que entra al aula y saluda a cada maestro con un beso, que dice “acá estoy” (Directora Escuela Estatal)

Es fundamental preguntarle al maestro por dónde va, qué es lo que quiere, en qué proyecto está (...) Estamos trabajando en eso. Dejar el despacho, salir del despacho. (Directora Escuela Privada).

Caminar la escuela continuamente y ver que el docente está viendo que el director está ahí... que vos estás ahí viendo qué pasa.” (Director Escuela Estatal).

[Me doy cuenta de lo que pasa en la escuela] observando, observando. Si caminás la escuela, si la caminás, la conocés, a veces no es solo estar en el grado ¿eh? Es caminarla. Caminar en la escuela (Directora Escuela Estatal)

En el marco de esta indagación sobre la gestión escolar, **se identificaron prácticas innovadoras**, fruto de “invenciones” realizadas por los/as directivos/as. El uso de este término no implica que se trate de prácticas inéditas (de hecho, es probable que también se den en otras instituciones primarias), sino que hace referencia a aquellas prácticas de gestión que cuestionan y desnaturalizan lo establecido, desafiando los modos de hacer tradicionales.

Por lo tanto, constituyen iniciativas novedosas o singulares dentro del contexto escolar en el que se llevan a cabo. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

- El equipo de conducción de una escuela estatal decidió reorganizar la coordinación de la tarea docente por áreas, reemplazando así la tradicional segmentación por ciclo. De este modo, la directora se ocupa de coordinar el área curricular de Lengua; la vicedirectora, de Matemática; y las secretarías se encargan de Ciencias sociales y Naturales;
- La directora de una escuela privada incorporó a profesores de nivel secundario en séptimo grado para la enseñanza de Lengua y Matemática, trabajando junto a los maestros de grado. Esta medida estuvo orientada a mejorar la articulación entre la escuela primaria y el nivel secundario;
- Otra directora de una escuela estatal implementó una práctica consistente en la producción de registros didácticos y materiales escritos que sirven como soportes tanto para la gestión pedagógica como para la enseñanza. La memoria didáctica de cada ciclo lectivo (que incluye los proyectos implementados), la agenda lectora y el registro de las salidas educativas realizadas anualmente funcionan como un acervo de prácticas que permiten preservar el recorrido realizado, más allá de los cambios de docentes y miembros del equipo directivo.

Retomando una de las principales inquietudes abordadas en las entrevistas, respecto a la posible colisión entre la necesidad de centrarse en la gestión pedagógica y los demás aspectos de la vida escolar que deben atender, los/as directivos/as dieron cuenta de los **criterios de priorización** que aplican para distinguir entre lo urgente y lo importante:

Separar lo urgente de lo que es realmente importante, que es respetar esos momentos de encuentro con los docentes noveles y también los encuentros de equipo ya sea por área, sea por ciclo, hay que respetarlos. Nos “blindamos”, otro se ocupará [de lo urgente]: se ocupará la secretaria, la vice... pero en este momento yo estoy trabajando con este grupo de docentes. Porque si no se pierde lo pedagógico en la urgencia” (Directora Escuela Privada)

Uno está pendiente de todo, pero siempre focalizamos en lo pedagógico, porque de hecho en la escuela realmente uno está contento porque se hace muchísimo por lo pedagógico y se mejora. (Director Escuela Estatal)

La gestión cotidiana exige jerarquizar los asuntos a atender y establecer prioridades claras. Algunos/as entrevistados/as recurrieron a la metáfora del “tamiz” para referirse al criterio que adopta el equipo de conducción frente a las demandas excesivas:

Entonces, ¿cómo optimizo mi tiempo? Yo siempre les digo a los maestros: “nosotros todo lo que viene lo tamizamos por el tamiz de nuestra escuela”. Lo

que queda y nos suma y tiene que ver con nosotros, vamos adelante. Lo que no, que pase (Directora Escuela Estatal)

Nosotros trabajamos sobre la idea de querer es poder. Esto del tamiz... (...) Decir “bueno, esta fiesta hay que hacerla”. Pero hay una búsqueda de calidad, de resultados y esta mejora que logramos. Al mismo tiempo hay que entender que tal fiesta implica una cantidad de horas (de salir al patio, bailar o ensayar) que estamos restando de algún lado. Entonces, ese querer es poder, suena muy lindo, pero no es tan fácil. (Director Escuela Privada)

Sin embargo, y pese a esta voluntad de priorizar la dimensión pedagógica, algunos/as directivos/as admiten que no siempre logran resguardar el tiempo que requiere abocarse al propósito central de la gestión:

El poder estar dentro del aula durante cuarenta minutos o 80 minutos es lo que más cuesta. Por lo menos a nosotros en mi escuela. Por ahí llego a la escuela a la mañana y digo “hoy voy a observar clases” y después pasan 800 cosas que hacen que no pueda. Más allá de que, al no haber suplentes, estamos cubriendo grados [ante ausencia de docentes]. O vienen de Infraestructura y nos tenemos que encargar de los matafuegos, etc. Creo que en las escuelas estatales se da más eso, que se recurre al director y el director es responsable desde que se cayó el techo hasta si los chicos aprenden a leer y escribir. Ahí es donde se dificulta. (Directora Escuela Estatal)

De modo que la necesidad de reordenar las prioridades y la tarea de volver a poner el foco en la enseñanza se presenta de manera constante:

Hicimos un vuelco bastante interesante en esto de ir mirando y ajustando cada año en pos de poner en el centro la enseñanza. Porque esta es una escuela que muy fácilmente nos desvía la mirada a un millón de otros problemas. Entonces tenemos que estar muy conscientes de poner el centro en la enseñanza, porque si no, nos terminamos ocupando de un montón de otras cosas. (Directora Escuela Estatal)

En el marco de la reflexión sobre la tarea de conducción se registró la importancia que muchos/as directivos/as le asignan a **encuadre normativo** como guía para la tarea de la conducción escolar:

Para tomar una dirección, uno tiene que saber decidir en el momento. No vacilar y conocer la normativa, si nos vamos al Reglamento Escolar. Hay que hacer un buen equipo y la secretaria tiene que ser la que haga lo técnico, la dirección técnico-administrativa y la vicedirectora tiene que acompañar al director. (Directora Escuela Estatal)

En algunas ocasiones, la norma funciona también como ordenador institucional. Según el testimonio de una de las directoras, al tomar el cargo que ejercía al momento de la

entrevista la institución se encontraba en un estado de cierta desorganización y anomia, por lo cual la estrategia de restituir el marco normativo intentó reponer el sentido de la escuela y de la práctica de sus integrantes. Al reforzar la importancia de guiarse por las disposiciones del Reglamento Escolar, la norma funcionó como ordenador institucional y no con un fin punitivo.

Otro aspecto clave de la gestión es la **definición de roles**, que permite tener claridad respecto de las funciones o tareas que asume cada uno de los miembros del equipo y redundando en un uso más eficiente del tiempo. En muchas ocasiones, la reflexión sobre los roles se centró puntualmente en lo que refiere a la coordinación de los ciclos, considerada clave para la gestión pedagógica:

Creo que lo fundamental en la gestión es que cada uno se pare desde su rol.
(Directora Escuela Privada)

Nosotros nos distribuimos los roles, porque la vice se encarga absolutamente del comedor, yo no hago nada de becas, no toco todo eso, uno no puede hacer todo. O todo el administrativo que hace la secre, de altas, bajas, todo ese tipo de cosas. Pero uno tiene una mirada global, porque tenés que estar en todo.
(Director Escuela Estatal)

Nosotros tenemos tres vicedirecciones, y ese rol de coordinación pedagógica lo cumplen las vicedirectoras. Básicamente hay una vicedirectora con primer ciclo, una vicedirectora con cuarto y quinto grado y una vicedirectora con sexto y séptimo grado. Más el equipo de orientación que en algunas cuestiones también se suma. (Director Escuela Privada).

En cuanto a las perspectivas sobre el rol directivo, los/as entrevistados/as señalaron el peso que aún conserva la concepción tradicional del director como figura punitiva. Al mismo tiempo, destacaron la necesidad de revisar ese imaginario, con el objetivo de afirmar una visión de la dirección escolar como un espacio alojador, receptivo y abierto al acompañamiento.

Es algo que cuesta mucho modificar el espacio de la dirección. No es un espacio que esté para impartir sanciones. Tiene que ser un espacio de escucha y de contención, tanto para los chicos como para el equipo docente. Porque si te está pasando algo, tiene que ser un lugar para acercarse, para que puedas decir “necesito hablar”. (Directora Escuela Estatal)

Cabe resaltar que para los/as entrevistados/as la multiplicidad de demandas y la atención a los imprevistos, que compiten por el tiempo dedicado a la gestión pedagógica, son **rasgos inherentes a la gestión escolar**. En este sentido, el reconocimiento de la complejidad que supone conducir una escuela primaria no constituye una excusa para eludir responsabilidades. Por el contrario, los/as directores/as se hacen cargo de los procesos y resultados producidos aun en situaciones complejas.

Lo importante es poner responsabilidad y compromiso, venir todos los días, trabajar. Una de las cosas también de esta escuela es que los maestros de grado rara vez faltan, rara vez. Estamos comprometidos con los chicos, tenemos que enseñarles todas estas cosas, estamos comprometidos con la comunidad. (Directora Escuela Estatal)

Hay muchos emergentes y muchas situaciones cotidianas en donde nosotros [los directivos] ponemos el cuerpo, también en función de la dificultad que es transmitir esa misma responsabilidad a cualquier otro actor de la escuela (Director Escuela Privada).

Aparte de la responsabilidad que como directoras tenemos, todos tenemos responsabilidad en todos los roles ¿no?: tanto el maestro, como los auxiliares, como el equipo directivo. Pero la responsabilidad, es decir, la “cabeza” es la directora. Entonces, si hay un problema... “vos sos la directora”. Si no lo gestionó la secretaria, es porque vos no lo supervisaste. Y no me quejo por Dios de lo que estoy haciendo. (Directora Escuela Estatal)

En vinculación con la relevancia y el impacto de la gestión escolar, cabe retomar aquí los resultados de un ejercicio de priorización que el equipo de investigación planteó al terminar cada una de las entrevistas grupales. Mediante una pregunta interactiva a través de una aplicación móvil, se propuso a los/as directores/as que contemplen una serie de factores¹⁹ y los ordenen en función su importancia en el logro de los aprendizajes. La riqueza del ejercicio radica en que, finalmente, los/as participantes justificaran el orden elegido.

Es importante destacar que los/as entrevistados/as identificaron las condiciones materiales y simbólicas de las familias como el factor menos determinante para el logro de los aprendizajes. Al fundamentar esta opinión, hubo consenso en señalar que dichas condiciones adversas pueden estar vinculadas a situaciones de vulneración de derechos e influir en el acompañamiento que los/as niños/as reciben en sus hogares, por lo que deben considerarse como un punto de partida relevante. No obstante, los/as directores/as coinciden en que estas circunstancias no constituyen una razón válida para eximir a la escuela de su responsabilidad ni para disminuir las expectativas sobre la capacidad de aprendizaje de las niñas y los niños.

En consonancia con lo anterior, varios/as directores/as manifestaron su rechazo a la idea de que exista una relación directa y determinante entre condiciones socioeconómicas desfavorables y dificultades en el aprendizaje. Las entrevistas recogieron afirmaciones contundentes al respecto, como: “el origen (social) no tiene que devenir en condena”; aunque partan de oportunidades desiguales, “todos los niños aprenden de diferentes formas”; “las condiciones socioeconómicas y culturales no son determinantes”; o “no es que los chicos que vienen de contextos con vulneraciones económicas no aprendan: son inteligentísimos”. Como evidencian los siguientes testimonios, reconocer las condiciones

¹⁹ Los factores propuestos por el ejercicio eran: el desempeño y la formación de los equipos de conducción; la formación, experiencia y condiciones de trabajo de los/as docentes; las políticas educativas y condiciones materiales de las escuelas; y las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias.

en que los/as niños/as desarrollan su vida no implica reducir las expectativas sobre su aprendizaje:

En último lugar está el nivel cultural y socioeconómico. O sea, está bien tenerlo como una condición de partida, porque tiene que ver con los derechos de los chicos, pero no puede ser una excusa. (Directora Escuela Privada)

El 70% de mis chicos son de Villa de Emergencia. Entonces, yo soy psicopedagoga y para mí tiene que ver mucho la mirada que vos tenés [sobre los chicos]. Yo les decía a mis docentes “A este chico nadie lo miró al salir, se puso las zapatillas como pudo, nadie lo está vacunando, ustedes son todo para ese chico, tienen que obrar de otra manera”. Porque me decían “no podemos dar Cortázar”. Sí, van a dar Cortázar, este es el año de Cortázar. Y leyeron un montón de Cortázar y ahora tienen un cuaderno cada uno, y los chicos de séptimo le dijeron a la profesora, que es excelente: “ver a Cortázar nos dio ganas de volver a escribir”. “¿Ves que tenés que probar?” “No porque yo, perdóname que te lo diga así, yo pensaba que porque son de bajo nivel socioeconómico no les podía dar”. “Sí, le podés dar, y le tenés que dar, vos sos la salvación de esos chicos”. (Directora Escuela Estatal)

En suma, los/as directivos/as no declinan la responsabilidad de llevar a cabo los objetivos pedagógicos de la escuela, aun frente a los condicionantes de origen socioeconómico de los/as estudiantes. En efecto, en el marco de este ejercicio propuesto al finalizar las entrevistas “el desempeño y la formación de los equipos de conducción” fue consignado como el factor de mayor incidencia en la generación de condiciones apropiadas para la enseñanza y el aprendizaje.

Esto vuelve a poner de relieve que el compromiso y la responsabilidad son conceptos que los/as entrevistados/as asociaron a un buen ejercicio de la tarea de conducción escolar, pero también un rasgo que debe estar presente en los restantes actores para que el proyecto institucional y formativo de la escuela logre materializarse.

IV. Principales resultados y conclusiones

La presente investigación se centró en un grupo de 36 instituciones cuyos estudiantes presentaron mejoras en los resultados de las evaluaciones FEPBA durante el período 2019-2023. Más allá de este elemento común, se trata de un **conjunto heterogéneo de escuelas**, no solo por su pertenencia institucional (establecimientos estatales y privados, de diferente dependencia) sino también por características 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. Esta constatación pone de relieve que los procesos de mejora no están asociados a priori a un perfil institucional específico.

El estudio partió del supuesto de que **la gestión escolar y la mejora de los desempeños académicos de los estudiantes están vinculadas**, aunque no de manera directa, sino **a través de diversas mediaciones**. En este contexto, se decidió analizar las perspectivas y prácticas de los equipos directivos, con el objetivo de comprender cómo ejercen la gestión pedagógica. Bajo la premisa de explorar los posicionamientos, criterios, estrategias y prácticas específicas que éstos implementan en la cotidianidad de su labor, la investigación buscó desentrañar la manera en que se materializa el proyecto pedagógico-curricular de estas escuelas. Se reconoce, así, que los propios actores del sistema educativo generan conocimiento a partir de su experiencia, y que este saber puede ser valioso para considerar en la toma de decisiones en materia de política educativa de la jurisdicción.

Para analizar la labor de los equipos de conducción es necesario posicionarse respecto de la institución escolar en sí misma. En este sentido, Ezpeleta y Furlan (1992) definen la escuela como el continente concreto y material en donde suceden los procesos educativos. Por su parte, Vicente (2013) sostiene que las instituciones educativas poseen características que las distinguen de otros tipos de organización, ya que brindan un servicio universal, sostenido en el tiempo, al que concurren múltiples actores y cuyo propósito es satisfacer derechos y enseñar a ejercerlos, al mismo tiempo que enseñan obligaciones y educan para su cumplimiento. En consonancia con este planteo, los/as entrevistados/as coincidieron unánimemente en que **el sentido principal de la escuela es garantizar el derecho de los/as niños/as a apropiarse de conocimientos** y que, en consecuencia, esto constituye el objetivo prioritario del quehacer de los equipos de conducción. Esta postura se encuentra en sintonía con el reconocimiento del papel clave que desempeña la escuela en la transmisión de la herencia cultural entre generaciones (Vicente, 2013).

Las perspectivas de los/as directores/as consultados se distancian del enfoque tecnocrático de la escuela que la concibe como una organización destinada a disponer recursos materiales y humanos con el fin de alcanzar ciertos objetivos, es decir: un conjunto de procedimientos estandarizables que aseguran logros eficientes y eficaces. Por el contrario, en las entrevistas fueron frecuentes las menciones a la centralidad de los aspectos vinculados en la escuela (entre el personal docente y las familias, con los estudiantes, al interior del equipo directivo, entre directores y maestras/os, entre otros), así como también la relevancia de las perspectivas y posicionamientos de los sujetos. En este sentido, **la escuela se entiende como el resultado de un entramado de procesos interactivos e intersubjetivos** (Cantero, 2018). Adoptar esta posición implica concebir la gestión escolar no desde una mirada burocrática o centrada en la mera implementación de lineamientos de política educativa, sino como un espacio de articulación entre aspectos organizacionales, curriculares, relacionales y comunitarios. De este modo, la labor de conducción se configura como una instancia de negociación e interlocución entre la administración central y la institución escolar, así como también de gestión de las relaciones interpersonales. En otras palabras, los directores y directoras son “el centro de la actividad micropolítica de la escuela” (Kravetz y Castro, 2014).

Lejos de concebirse como implementadores acríticos de las políticas educativas, los/as directivos/as entrevistados incluyen en este proceso sus posicionamientos y miradas sobre

lo que la comunidad educativa requiere, sobre los objetivos que se plantean y sobre sus competencias al respecto. Retomando los planteos de Ball (2012) esto implica considerar los **procesos de interpretación y traducción** que tienen lugar cuando las políticas educativas toman cuerpo en las instituciones, esto es, cuando se ponen “en acto”, vinculando sus objetivos con prácticas y sujetos concretos. En este caso, los/as directivos/as despliegan un conjunto de operaciones de recontextualización y autorización, de asignación de valores y prioridades que toman forma en el contexto de una narrativa y una cultura institucional en la cual las políticas se insertan y cobran sentido para quienes las encarnan.

En este marco, resulta fundamental considerar también la **complejidad inherente a la institución escolar** y al quehacer de los equipos directivos, como una condición esencial para pensar la posible incidencia de la gestión en el desempeño de los/as estudiantes. Al respecto, diversos autores han identificado las múltiples dimensiones que abarca la tarea de conducción señalando como principales la organizacional, la técnico-administrativa, la socio-comunitaria y la pedagógico-didáctica (Bottinelli, 2016; Vicente, 2013; Frigerio *et al.*, 1996; entre otros). Esta enumeración de aspectos que configuran la organización escolar se reflejó con claridad en las palabras de los actores consultados, quienes aludieron recurrentemente al carácter exigente y desafiante de la tarea de conducción.

Materializar el principio de priorizar la dimensión pedagógica no es una tarea sencilla para los equipos directivos, ya que deben dar respuesta también a aspectos como: 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, la atención de los emergentes cotidianos, etc.; y hacerlo en condiciones que, muchas veces, presentan limitaciones de tiempo y recursos. No obstante, los/as directivos/as consultados adoptaron una postura clara sobre su rol como **garantes del derecho educativo de los/as niños/as**, reconociendo la enseñanza y el aprendizaje como la razón de ser de la escuela así como su papel clave en la concreción de este objetivo a través de la conducción del proyecto pedagógico-curricular y la orientación del trabajo docente.

Otorgarle prioridad a la dimensión pedagógica supone, para los equipos de conducción, definir qué es lo importante y sostenerlo en el día a día para evitar que sea desplazado por los restantes requerimientos y los emergentes habituales que caracterizan a la vida institucional de cualquier escuela primaria; en particular, de aquellas que trabajan con poblaciones vulnerables. Concretamente, esto requiere planificación y organización, así como la capacidad para desnaturalizar ciertas prácticas y probar otras nuevas, tener una mirada atenta sobre el plantel docente y fortalecerlo, promoviendo su formación y sosteniendo los espacios colectivos de trabajo. También involucrarse en la enseñanza y realizar un seguimiento de los aprendizajes de los/as estudiantes.

Del conjunto de asuntos que atañen a la gestión escolar cabe realizar una mención especial a la **dimensión normativo-administrativa**, dado que estas tareas fueron reconocidas por los/as directores/as entre las más demandantes. Esta dimensión es definida por Vicente (2013) como el conjunto de acciones orientadas a la administración de los recursos y a garantizar el orden legal dentro de la escuela, poniendo así límites a la discrecionalidad y arbitrariedad de las prácticas. Sin embargo, el mismo autor advierte que el ámbito

educativo fue escenario de un proceso de burocratización creciente, una suerte de “colonización administrativa” (2020). En este contexto, la posibilidad de abocarse a conducir el proyecto pedagógico de la institución requiere redefinir el lugar que ocupa lo normativo-administrativo, rescatando su función de “ordenador”. Al respecto, fue habitual que los/as directivos/as apelaran al encuadre normativo (por ejemplo, el Reglamento Escolar) para reponer las obligaciones de cada actor, clarificar las pautas de trabajo y convivencia, restituir el sentido de la tarea pedagógica, entre otros. En estos casos, la invocación a la norma no tuvo un sentido formal o punitivo, sino que se orientó al ordenamiento institucional y a legitimar las definiciones y prácticas de conducción, otorgándoles un carácter que trasciende el ámbito de las decisiones individuales.

Respecto de la **organización y supervisión del trabajo docente**, cabe subrayar que, en el contexto de las condiciones generales y los lineamientos de la política educativa, es en la escala institucional donde se construyen las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente (Ezpeleta y Furlán, 1992). En el marco del presente estudio, los/as directivos/as brindaron testimonios valiosos acerca de la relevancia que le asignan a tareas como: la asignación clara de tareas y responsabilidades, la defensa de los espacios colectivos de reflexión y de construcción de acuerdos y la formación en ejercicio de los/as docentes; cuestiones claramente asociadas con la gestión pedagógica.

La importancia de establecer y distribuir funciones a fin de optimizar el tiempo de trabajo, establecer responsabilidades y encuadrar la labor de cada uno de los actores se observó tanto al interior de los equipos directivos (lo que posibilita un manejo más adecuado de las diversas demandas propias de la realidad cotidiana de la escuela y la resolución de situaciones imprevistas, estableciendo quiénes se ocupan de los emergentes y quiénes permanecen a cargo de las tareas habituales) como también respecto del conjunto del plantel docente.

Los/as directores/as describieron las **instancias de trabajo colectivo** como “irrenunciables”, ya que las consideran fundamentales para generar acuerdos relacionados con el proyecto curricular e institucional de la escuela, orientar al plantel docente e intercambiar experiencias de trabajo. Al respecto, se valoraron los Espacios de Mejora Institucional, ya que permiten un tiempo intensivo de trabajo entre el equipo directivo y los docentes, sin la presencia de alumnos/as. Del mismo modo, las reuniones de ciclo fueron consideradas por su especificidad como espacios clave para definir acuerdos sobre la enseñanza. Otro momento identificado como propicio para el trabajo conjunto entre el equipo directivo y el plantel docente fue comienzo del ciclo lectivo (las semanas previas al inicio de clases), 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, entre otros. Además de los encuentros mencionados, los equipos de conducción realizan reuniones individuales con sus docentes, aprovechando cuando no están frente al grado, para atender aspectos puntuales y brindar orientaciones específicas. Los/as directivos/as se esfuerzan por encontrar resquicios en la agenda escolar que les permitan sostener estos encuentros de trabajo con regularidad y evitar que sean desplazados por las restantes demandas de la gestión y las urgencias.

Desde la perspectiva de quienes están a cargo de la conducción de las escuelas, constituir y fortalecer al equipo docente es una parte central de su labor. Por un lado, fue posible advertir que la **formación situada** de los/as maestros es una de las tareas que los equipos directivos realizan y a la que le asignan gran importancia. Como plantearon los/as directivos/as esta labor formativa se orienta al plantel docente en su conjunto. Si bien resulta particularmente necesaria ante la incorporación en la escuela de maestros/as noveles, con ninguna o escasa experiencia laboral, también los/as docentes con una trayectoria más consolidada pueden requerir fortalecimiento en algún área o contenido específico. Las mencionadas instancias de trabajo colectivo fueron destacadas de este modo como espacios formativos clave, considerando que la extensa jornada laboral de gran parte 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 de maestros/as –esto es, la asignación a cada grado– es otra tarea que merece una especial atención por parte de los/as directivos. Se trata de una intervención estratégica que se revisa en cada ciclo lectivo, en base al conocimiento de las fortalezas y debilidades de cada maestro/a (e incluso su estilo personal de enseñanza) y a la relevancia que el equipo de conducción otorga a cada año de estudio dentro de la propuesta formativa de la escuela primaria.

Como se ha planteado, los posicionamientos y definiciones del equipo de conducción no se dan en el vacío, sino que tienen lugar en el marco de la llamada **identidad o cultura institucional**. La primera noción comprende el conjunto de cualidades materiales, organizacionales, psíquicas y simbólicas que definen un espacio de vida colectivo, diferente del entorno en el que se inserta y, a la vez, con una idiosincrasia singular, que se conoce como “identidad institucional” (Fernández, 1996). La segunda hace alusión a los principios pedagógicos, los modelos organizacionales y de gestión, las metodologías y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, los esquemas de pensamiento y acción que configuran una suerte de marco compartido y relativamente estable en las escuelas (Lagoria, 2017). En ese entramado institucional más amplio, las acciones de los sujetos son capaces de dejar su marca personal. En varios testimonios, los/as entrevistados/as destacaron la importancia de no recluirse en la sala de dirección al ejercer el rol de conducción, y valoraron como una práctica necesaria el recorrido diario por la escuela. Este hábito les permite observar de manera minuciosa lo que sucede en la institución y mantener un contacto cotidiano con los distintos actores. Con la expresión “caminar la escuela”, directoras y directores aludieron a esta práctica, que les posibilita conocer de forma inmediata lo que ocurre en las aulas, hacer visible su presencia cercana y dar cuenta de su disponibilidad.

Asimismo, en su condición de responsables del proyecto pedagógico curricular, este grupo de directores/as mostró 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, asumiendo de manera directa la labor de enseñanza frente a alumnos: ante la ausencia circunstancial de algún/a docente o la falta de cobertura de cargos, los/as directivos/as suelen “cubrir” esas secciones vacantes. Y 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.

Al momento de pensar el rol directivo y la capacidad de los actores de otorgar cierta impronta al modo de ejercerlo, otro aspecto relevante es el balance que se da entre **la reproducción de lo existente y el cambio** en las instituciones (Abrate y Van Cauteren, en Gutiérrez, 2014). La matriz identitaria de cada escuela, a la que se hizo mención más arriba y que permanece relativamente inalterable a lo largo del tiempo, coexiste con la “gramática del cambio”; es decir, aquellos gestos que interrumpen la inercia escolar (Larrosa, 2003). La consulta a los/as directivos permitió relevar situaciones que ejemplifican lo que Zelmanovich (2020) llama “invención de lo cotidiano”, que sucede cuando los actores realizan prácticas vivas que no se rigen por los dogmatismos ni se limitan a repetir lo existente. Esta expresión no sugiere que sean necesariamente inéditas, sino que se trata de prácticas que desnaturalizan los modos habituales de hacer dentro del contexto escolar, transformaciones sutiles que pueden encarnarse en la institución y enriquecerla (Chartier, 2017). Algunos ejemplos pueden resultar útiles para ilustrarlas: la coordinación de la tarea docente por áreas curriculares, reemplazando la tradicional división por ciclos; la incorporación en séptimo grado de profesores de nivel secundario que enseñan Lengua y Matemática junto a los maestros de grado, con el objetivo de favorecer la articulación entre la escuela primaria secundaria; 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 con devoluciones personalizadas que apuntan a estimular a los/as niños/as y a su vez representan una estrategia para visibilizar la mirada cercana de los/as directivos/as respecto del aprendizaje.

Finalmente, retomando aspectos vinculados a la dimensión socio-comunitaria de la gestión escolar, un elemento central de la tarea de los equipos de conducción es la **relación con las familias** de los/as estudiantes. Los/as directores/as identificaron ciertas transformaciones ocurridas en los últimos tiempos –especialmente a partir de la pandemia– que se reflejan, por un lado, en una mayor susceptibilidad de padres y madres y, por otro lado, en ciertas dificultades de los/as maestros/as (en particular, docentes nóveles) para legitimarse como autoridad pedagógica frente a las familias. Este escenario ha llevado a que los/as directivos/as asuman mayor protagonismo en la comunicación con las familias, con el fin de prevenir y/o mitigar situaciones conflictivas. Además, se reconoce que el vínculo escuela/familia está cambiando en el contexto de transformaciones socioculturales más amplias, lo que se refleja en nuevos tipos de demandas asociadas con cuestiones de crianza y con el restablecimiento de las asimetrías propias de la autoridad adulta. Recuperando los planteos de Manzzone (2011), este contexto de cambio impulsa a los equipos de conducción a abandonar las formas tradicionales de comunicación, lo que resulta en un proceso de renovación de estrategias y revisión de las lógicas de acción preexistentes. En términos más generales, frente a una realidad cada vez más dinámica y fragmentada, la atención constante por parte de la gestión escolar a los cambios sociales y culturales resulta imprescindible **para repensar el sentido del trabajo en las instituciones**: el “para qué”, el “para quién” y el “cómo” de la escuela.

A modo de cierre, cabe señalar que la revisión de la literatura sobre gestión escolar y mejora de los aprendizajes permitió reconocer el valor de los estudios –predominantemente cuantitativos– que demuestran la existencia de relaciones entre ciertos atributos de los equipos de conducción y los desempeños estudiantiles. Sin embargo, dichos estudios presentan limitaciones para explicar cómo son esas prácticas de conducción escolar y de qué modo logran incidir positivamente en los resultados de aprendizaje. Por otra parte, los trabajos basados en estrategias cualitativas arrojan pistas sobre cuáles son las mediaciones entre la gestión escolar y la mejora de los aprendizajes, aunque en general ofrecen como resultado afirmaciones de carácter amplio que, una vez más, no logran identificar con precisión esas prácticas concretas y situadas.

La presente investigación buscó así brindar un aporte al profundizar en la comprensión del quehacer directivo a partir de un estudio de casos y poner de relieve la manera en que se concretan en la práctica los posicionamientos, premisas y estrategias asociados con la conducción del proyecto pedagógico curricular de las instituciones. Así, el estudio se centró en destacar las múltiples mediaciones a través de las cuales la labor de los equipos de conducción puede influir en los procesos de mejora de los aprendizajes, sin dejar de reconocer que esta tarea se desarrolla en un contexto de diversas determinaciones que afectan a la escuela como institución y al **margen de acción “real”** de los/as directivos/as. Esto implica moderar las expectativas sobre estos actores como los únicos responsables de dichas mejoras y, a la vez, valorar sus prácticas en el contexto de los condicionamientos y limitaciones existentes. En este sentido, los testimonios relevados indican que los/as directivos/as se posicionan en un punto intermedio, entre la impotencia, que niega cualquier posibilidad de cambio, y la omnipotencia, que minimiza los condicionantes mencionados. Este complejo equilibrio, que los/as directivos/as reconocen como un rasgo inherente a la gestión escolar, no es considerado desde la perspectiva de estos actores como una razón para eludir responsabilidades, sino como un punto de partida para desarrollar su práctica. Por ello, la gestión cotidiana exige jerarquizar los asuntos a atender y establecer **prioridades claras**. Algunos/as entrevistados/as utilizaron la metáfora del “tamiz” como instrumento que ayuda a distinguir entre lo urgente y lo importante. Asimismo, resulta clave comprender que el **establecimiento de prioridades** como forma de proteger la dimensión pedagógica de la gestión 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. El reconocimiento de la potencialidad del rol de los equipos directivos en los procesos de mejora institucional, así como de los márgenes de acción que disponen para incidir positivamente en los resultados de aprendizaje, no implica negar la existencia de tensiones, necesidades y conflictos. En las entrevistas, se mencionaron de manera recurrente diversas manifestaciones de malestar que se hacen visibles en el contexto institucional y provienen de distintas fuentes (condiciones contextuales, laborales, cuestiones relacionadas con el funcionamiento de la institución escolar y los sujetos involucrados).

Lo que resulta relevante señalar es que la identificación de los aspectos conflictivos por parte de los equipos de conducción no parece conducirlos a la desresponsabilización y la inacción. Por el contrario, en este grupo de directivos/as se pudo observar no solo una **actitud reflexiva** acerca de las condiciones complejas en las que ejercen su labor sino la **voluntad explícita de construir respuestas colectivas** para hacer frente a las mismas.

Es importante subrayar que los hallazgos de esta investigación –en particular aquellos relacionados con la identificación de criterios, lineamientos y estrategias que los equipos de conducción ponen en juego para resguardar la dimensión pedagógica de su tarea– no se presentan con la intención de mostrarlos como prácticas modélicas, a ser emuladas. Por el contrario, su valor radica en el posicionamiento que reflejan, que combina: capacidad para elaborar un pensamiento crítico sobre el rol, consciencia acerca de las condiciones en las que se ejerce, compromiso y responsabilidad en su desempeño, así como disposición para poner en cuestión algunos modos habituales de hacer, para ensayar, en ocasiones, estrategias alternativas.

En lo que respecta a las políticas orientadas a impulsar y sostener procesos de mejora, un estudio como el presente puede resultar valioso en la medida en que permite visibilizar el conocimiento que los actores producen a través de la práctica. Asimismo, se destaca la importancia de explicitar la teoría de la acción en la que se sustentan las políticas (tanto en su etapa de diseño como en su implementación), reconociendo las culturas institucionales como parte del entramado en el que deben materializarse. Finalmente, se subraya la relevancia de promover medidas que fortalezcan el rol directivo, de modo que quienes están a cargo de los equipos de conducción puedan abocarse a los aspectos organizacionales, administrativos y socio-comunitarios de la gestión, sin por ello restar centralidad a la dimensión pedagógica, que constituye el sentido principal de su labor.

Bibliografía

- Abregú, M. V. y Podestá, M. E. (2020). Gestionar la mejora. En Abregú y Podestá (comp.) Directores: líderes en acción transformando la escuela. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor.
- Adelman, M., & Lemos, R. (2021). Managing for learning: Measuring and strengthening education management in Latin America and the Caribbean. World Bank Publications.
- Ball, S. & Bowe, R. (1992). Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of curriculum studies*, 24(2), 97-115.
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). How schools do policy: Policy enactments in secondary schools. Routledge.
- Beech, J., y Meo, A. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Education policy analysis archives*, 24, 23-23.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el Aprendizaje. *Revista OGE (Organización y Gestión Educativa)*, Volumen 18, número 1, 15-20.
- Cantero, G. (2018). Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en escuelas públicas. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Chartier, A. M. (2017). La escuela estallada. En *Pedagogía y Saberes*, No. 46 (97-107). Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional.
- De Certeau, M. (1996). La invención de lo cotidiano: artes de hacer (Vol. 1). Universidad iberoamericana.
- Di Pietro, S., Tófaló, A., Medela, P. y Pitton, E. (2014). "La oferta de educación primaria y la trayectoria de los estudiantes en la Ciudad de Buenos Aires: logros de la última década y persistencia de desigualdades". En *Revista Población de Buenos Aires*, año 11, nro. 19 (7-27), abril de 2014. Buenos Aires: DGEyC, Ministerio de Hacienda. Disponible en: https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2015/04/poblacion_2014_019.pdf
- Dubet, F. (2002). El declive de la institución. Barcelona: Gedisa.
- Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases (pp. 17-35). Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Ezpeleta, J. y Furlan, A. (1992). La Gestión Pedagógica de la Escuela. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión. Buenos Aires: Troquel Educación.
- 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://buenosaires.gob.ar/educacion/docentes-de-la-ciudad/reglamento-escolar>

- Gutiérrez, G., Van Cauteren, A., Martino, A., Castro, A., Beinotti, G., López, M. E. y Vázquez, S. (2014). Gestión escolar e inclusión educativa: desafíos y alternativas.
- Kravetz, S. y Castro, A. (2014). Algunas consideraciones acerca de la organización y el gobierno de las instituciones escolares, en Gutierrez, G. (comp.), Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Lagoria, S. L. (2017). Modelo analítico rizomático para el estudio de los efectos de las políticas educativas regionales en la experiencia escolar cotidiana: las perspectivas de Rockwell, Bourdieu y Ball. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 98, 13-30.
- Leaver, C., Lemos, R., & Scur, D. (2019). Measuring and explaining management in schools: New approaches using public data (Center for Economic Performance Discussion Paper No. 1656). Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). Defensa de la escuela: una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Manzzone, M. A. (2011). La dirección escolar en Argentina: Reconfiguraciones del rol en contextos inciertos. *Cadernos Cedes*, 31, 103-125. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>
- Mazzeo, V., Lago, M., Rivero, M. y Zino, N. (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”, en *Revista Población de Buenos Aires*, año 9, nro. 15. Buenos Aires: DGEyC, Ministerio de Hacienda. Disponible en: <https://revista.estadisticaciudad.gob.ar/ojs/index.php/poblacionba/article/view/106/155>
- Moyano Mangas, S.: *Encargo, malestar y lenguaje en las prácticas institucionales*, en Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords) (2020). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.
- Sampat, Nagler, Nikki, Prakash & Poorvaja (2020). A review of empirical research on school leadership in the Global South: GSL evidence review report.
- Secretaría de Educación de la Nación (2023). Aprender 2023. Informe de resultados.
- Secretaría de Educación de la Nación (2023). Aprender 2024 Primaria. Alfabetización.
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata.
- Sverdlick, I. (2006). Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4), 65-84.
- 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>

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>

UNESCO (2016). Leading better learning: School leadership and quality in the Education 2030 Agenda.

Vicente, M. (2013). La dirección escolar: racionalidades y estilos de gestión educativa.

Vicente, M. E. (2023). El trabajo de dirigir: apuntes conceptuales sobre la dirección escolar en Argentina, 2001-2020. del prudente Saber y el máximo posible de Sabor.

Zelmanovich P. (2020). Introducción: Invenciones que sostienen principios de trabajo. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

