

# Gestión escolar y mejora de los aprendizajes. La dimensión pedagógica de la labor directiva

**School management and learning improvement. The pedagogical a dimension of the management work**

Fecha de recepción:  
25/10/2025

Fecha de aceptación:  
08/04/2026

**Palabras clave:**

educación  
primaria,  
gestión  
escolar,  
mejora de la  
educación,  
escuela,  
aprendizaje

**Keywords:**

*elementary  
education,  
school  
manage-  
ment,  
educational  
improve-  
ment,  
school,  
learning*

**Susana Di Pietro**

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires  
Argentina  
[susana.dipietro@bue.edu.ar](mailto:susana.dipietro@bue.edu.ar)

**Luciana Aguilar**

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires  
Argentina  
[luciana.aguilar@bue.edu.ar](mailto:luciana.aguilar@bue.edu.ar)

**Ariel Tófalo**

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires  
Argentina  
[ariel.tofalo@bue.edu.ar](mailto:ariel.tofalo@bue.edu.ar)

**Resumen**

Este artículo se focaliza en la dimensión pedagógica de la gestión escolar, a partir de los hallazgos de un estudio que se propuso indagar el rol de los equipos directivos en el mejoramiento de las condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje. La investigación se centró en 36 escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires, en las que se observaron mejoras en el desempeño de los/as estudiantes en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática, según los resultados de evaluaciones jurisdiccionales durante el período 2019-2023. A partir de ello, surgió la necesidad de explorar los posicionamientos



Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-NoComercial-CompartirIgual)

de los/as directores/as a cargo de estas instituciones acerca de su rol, como también las prácticas y estrategias que despliegan para materializar el proyecto pedagógico-curricular de las escuelas que conducen. La indagación permitió visibilizar el valioso saber que los actores producen a través de la práctica y los criterios y lineamientos que estos equipos de conducción ponen en juego para resguardar la dimensión pedagógica de su tarea. Asimismo, fue posible visibilizar su capacidad para elaborar un pensamiento crítico sobre la función que cumplen y sobre las condiciones en las cuales lo ejercen, reafirmando el compromiso y la responsabilidad en su desempeño. Finalmente, el estudio puso de manifiesto que la disposición para cuestionar prácticas habituales del quehacer escolar (y, en ocasiones, ensayar estrategias alternativas) es también un rasgo característico de la labor de conducción en este grupo particular de escuelas.

This article focuses on the pedagogical dimensions of school management work. It's based on findings of a study that aimed to investigate the contribution of school leadership teams to improve institutional conditions for teaching and learning. The research centered on 36 elementary schools in the City of Buenos Aires where improved student performance in language and mathematics practices could be observed, according to the results of jurisdictional assessments during the 2019-2023 period. From this point on, the need arose to explore the perspectives of principals in charge of these institutions regarding their role, as well as the practices and strategies they deploy to materialize the pedagogical-

curricular project of the schools they lead. The inquiry made visible the valuable knowledge they produce through practice, as the criteria and guidelines that these leadership teams apply to safeguard the pedagogical dimension of their work. Likewise, it was possible to reveal their capacity to develop critical thinking about their function and about the conditions under which they exercise it, reaffirming their commitment and responsibility in their performance. Finally, the study shows that the willingness to question habitual practices of school work (and, occasionally, try alternative strategies) is also a characteristic feature of leadership work in this particular group of schools.

## Introducción

Este artículo busca reflexionar sobre la dimensión pedagógica de la gestión escolar, a partir de los resultados de una investigación que se propuso indagar el rol de los equipos directivos en la generación de condiciones favorables para la enseñanza y el aprendizaje en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires<sup>1</sup>.

Dicho estudio se centró en un grupo de 36 instituciones de Nivel Primario Común, seleccionadas por la gestión ministerial de la jurisdicción por haber presentado mejoras en el desempeño de los/as estudiantes en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática en la evaluación denominada “Finalización de la Educación Primaria en la Ciudad de Buenos Aires” (en adelante, FEPBA) entre 2019 y 2023<sup>2</sup>. En estas escuelas se redujo el porcentaje de niñas y niños con desempeños más bajos y se sostuvieron o incrementaron los valores promedios obtenidos por los/as estudiantes en ambas áreas, durante el período analizado.

Partiendo de la valoración del saber que los propios agentes producen a partir de la experiencia, se buscó conocer los posicionamientos y las prácticas que los/as directores/as ponen en juego para concretar el proyecto pedagógico-curricular de estas escuelas. El enfoque adoptado reconoce la multicausalidad de los procesos educativos y entiende que la relación entre gestión pedagógica y aprendizajes no es directa, sino que está atravesada por múltiples mediaciones.

La investigación se basó en un abordaje predominantemente cualitativo, complementado con algunas estrategias cuantitativas. El núcleo del estudio consistió en la realización de entrevistas grupales presenciales con directores/as<sup>3</sup>, orientadas a relevar sus perspectivas y prácticas en relación a la gestión pedagógica. Posteriormente, los/as directores/as respondieron a una consulta digital que permitió profundizar en temas como: la orientación del trabajo docente; las instancias de formación de los/as maestros/as; el vínculo con las familias; la evaluación de los aprendizajes; los modos de agrupamiento estudiantil; los lineamientos curriculares y pedagógicos establecidos por la supervisión.

En cuanto a las fuentes secundarias, se procesaron datos estadísticos sobre aspectos sustantivos de las escuelas y los/as estudiantes, utilizando el Relevamiento

Anual (RedFIE) más reciente disponible (2024) y las evaluaciones FEPBA aplicadas entre 2015 y 2023. Esto permitió elaborar una caracterización de estas instituciones a partir del tamaño de las escuelas; el tipo de jornada; indicadores como sobreedad y repitencia y el perfil social de la matrícula, según el Índice de Situación Socioeconómica de los/as Alumnos/as de escuelas de Nivel Primario<sup>4</sup>. También se analizaron las respuestas brindadas por los directivos al cuestionario complementario de las pruebas FEPBA, que releva datos como edad, género y experiencia en el sistema educativo.

Más allá del rasgo común de este grupo de instituciones (la mejora de los desempeños según las pruebas jurisdiccionales), presentan una importante diversidad en cuanto a ciertas características estructurales. En términos de sector de gestión, 21 son escuelas estatales y las 15 restantes dependen de la Dirección General de Educación de Gestión Privada (DGEGP). Dentro de estas últimas, hay escuelas privadas laicas que responden a una sociedad propietaria y confesionales que forman parte de una congregación religiosa. En cuanto a su localización territorial, este grupo de escuelas tiene presencia en 23 barrios de la ciudad y en 14 de las 15 comunas de la Ciudad. 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) (Mazzeo *et al*, 2012). Según el Relevamiento Anual de 2024, el tamaño de las instituciones también presenta gran diversidad: el volumen de matrícula oscila entre 123 y 1.215 estudiantes. Considerando que el promedio para el nivel primario común en la Ciudad de Buenos Aires es de 296 estudiantes por escuela, se observa que 21 establecimientos de la muestra intencional se sitúan por debajo de la media jurisdiccional, mientras que los otros 15 superan ese valor. En relación con la organización de la jornada escolar, 21 escuelas funcionan con la modalidad de jornada simple y 15 son de jornada completa. Otro elemento heterogéneo es el perfil social de la matrícula de estas escuelas: según el ISSAP, 10 instituciones pertenecen al segmento medio (quintil 3) y el resto se reparte de manera equitativa entre las escuelas cuya matrícula se encuentra en una situación más desfavorable (quintiles 1 y 2) y las pertenecientes al segmento socioeconómico

alto (quintiles 4 y 5).

La gran heterogeneidad interna de este grupo de escuelas en relación con variables estructurales como la ubicación geográfica, el sector de gestión, la organización del tiempo escolar y el perfil social de la matrícula supone que los procesos de mejora no están asociados *a priori* a un perfil institucional específico.

Al analizar el perfil de los/as directores/as, se observa que se trata de un colectivo mayoritariamente femenino, ya que en 31 casos hay mujeres al frente de equipos de conducción escolar. En términos etarios, 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 cuanto a su trayectoria en el sistema educativo, los/as directivos/as cuentan en promedio con 28 años de docencia y 11 de experiencia en cargos de conducción. Como muestra el cuadro siguiente, dichos valores no difieren significativamente de los registrados en el resto de las escuelas primarias de la jurisdicción. En cambio, en este grupo de instituciones el tiempo promedio de permanencia como directores/as de sus actuales escuelas es dos años mayor: mientras que en las 36 instituciones de la muestra es de ocho años, en el resto de las escuelas es de seis. Este dato se encuentra en sintonía con resultados de evaluaciones nacionales, que indican que la antigüedad del directivo en la escuela primaria se asocia con mejores desempeños de los/as estudiantes, y que el efecto es mayor en contextos de nivel socioeconómico bajo<sup>4</sup>.

**Cuadro I. Edad y trayectoria de los/as directores/as de educación primaria en la Ciudad de Buenos Aires (en años promedio). Total y muestra de instituciones**

|                                     | Directores/as<br>MUESTRA | Directores/as<br>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, la totalidad de los/as directores/as entrevistados se formaron en el Profesorado de Educación Primaria, mayormente en Institutos de Formación Docente, y 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) se registran perfiles directivos formados en carreras universitarias y con especializaciones de posgrado.

**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 y las restantes demandas que recaen sobre los/as directivos/as, así como las estrategias que despliegan para promover buenas condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Dada la amplitud del objeto de estudio, este apartado se organiza en secciones que se abocan a aspectos

específicos del mismo.

## **La escuela como organización y las dimensiones de la labor directiva**

En relación con la escuela como organización, Sverdllick (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” (p.1).

Por su parte, Vicente (2013) señala dos rasgos que diferencian a las instituciones educativas de otras organizaciones: prestan un servicio universal, sostenido y dilatado en el tiempo, al que concurren múltiples actores y tienen como propósito satisfacer derechos y enseñar a ejercerlos, al mismo tiempo que enseñan obligaciones y educan para su cumplimiento. En cuanto a su especificidad, 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 instituciones educativas de esta manera significa reconocer la necesidad de considerar que en la gestión directiva se articulan aspectos institucionales-organizacionales, curriculares y comunitarios.

Por otro lado, Cantero (2018) piensa la gestión escolar en discrepancia 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. 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” (p.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” (p. 118) que exceden las interacciones que emanan de la figura del director y de su equipo. Las decisiones de los/as directores/as deben ser contempladas en el marco de los procesos colectivos 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” (p. 119).

Kravetz y Castro (2014) también cuestionan el enfoque tecnocrático sobre 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” (p. 31). Si bien conciben a la gestión educativa como una empresa colectiva, 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 estas 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” (p. 40).

Según Sverdllick (2006), la dirección escolar constituye la instancia de articulación y negociación entre la administración central y la escuela; es decir, el punto de encuentro entre los lineamientos de la política educativa y sus concreciones institucionales. En este sentido, es pertinente retomar a Bowe y Ball (1992) quienes consideran a la escuela como una de las arenas centrales donde las políticas son producidas. Desde esta perspectiva, las instituciones educativas “hacen a las políticas” y éstas “las hacen a ellas”, en una suerte de relación dialéctica entre actores, instituciones y políticas. Lejos de los análisis lineales

centrados en verificar el grado de efectividad en la aplicación de las políticas, este enfoque se focaliza en cómo los actores se apropian de ellas. En un trabajo posterior, Ball et. al (2012) exploran los procesos de interpretación y traducción que ocurren cuando las políticas educativas se materializan en instituciones concretas. Por “interpretación” se entiende el conjunto de operaciones de recontextualización y autorización, de asignación de valores y prioridades dentro de una narrativa institucional en la que la política se inserta y cobra sentido para los actores. A su vez, la “traducción” se refiere al proceso por el cual la escuela transforma la política “en acto”, vinculándola con prácticas y actores concretos. En esta línea, Beech y Meo (2016) resaltan las capacidades creativas de los actores escolares al “traducir” estas políticas en acciones y actualizarlas 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, los discursos sobre la formación docente, los recursos y condiciones materiales, y el perfil socioeconómico de los/as estudiantes. Retomando el foco de este análisis, se puede afirmar que dentro del conjunto de actores que intervienen en la “producción” de las políticas los/as directores/as poseen una relevancia innegable.

A su vez, para abordar la labor de la conducción escolar resulta clave caracterizar lo institucional, en tanto contexto en el que esa función se despliega. Según 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”. La autora reconoce que las instituciones educativas tienen dificultades para “revisar aquellos aspectos de sus culturas vinculados a las formaciones institucionales” (p. 11), de manera que para dar lugar a lo nuevo se hace necesario suspender esa inercia y habilitar un pensamiento crítico que ponga en cuestión los diagnósticos habituales.

Considerar el contexto institucional en el que se despliega 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. Frigerio *et al.* (1992) proponen una clasificación, ya clásica, que contempla las siguientes dimensiones:

- organizacional: reúne los aspectos relativos a la distribución de tareas, la división del trabajo, el organigrama, el uso del tiempo, el modo en que los actores institucionales encarnan las estructuras formales y los vínculos;
- administrativa: involucra la gestión de los recursos humanos y financieros 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.

De modo similar, Vicente (2013) reconoce tres grandes dimensiones de la gestión escolar. La 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. La dimensión 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. La técnico-administrativa está conformada por el conjunto de prácticas que apuntan a garantizar el orden legal dentro de la escuela y la administración de los recursos.

Dado que el estudio pone el foco en la dimensión pedagógica de la labor directiva, cabe retomar las palabras de Ezpeleta y Furlan (1992), quienes la conciben 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 (p. 107).

Los autores plantean que la escuela es “el continente concreto, material” en donde suceden los procesos educativos y 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” (p. 17). Sin embargo, la gestión pedagógica “no empieza ni termina en los establecimientos, en tanto no se trata de unidades autosuficientes”. La tarea de los equipos directivos se inscribe en la confluencia entre los lineamientos políticos y las concreciones que tienen lugar en las instituciones educativas.

En el contexto de una tarea compleja y exigente, los/as directivos/as enfrentan el desafío de resguardar el sentido central de la escuela (Abregú y Podestá, 2020). Si bien la enseñanza y el aprendizaje son la “razón de ser” de las instituciones, los/as directores deben abocarse a múltiples tareas que pueden poner en jaque la prioridad de lo pedagógico. Al respecto, Vicente (2023) define la dimensión técnico-administrativa como aquella que garantiza que el orden legal rija dentro de la escuela y señala que la dirección escolar suele quedar acotada a esta dimensión, como producto de un proceso de progresiva burocratización y de la exigencia “de un cumplimiento literal de la normativa, fenómeno descrito como colonización administrativa” (p. 10). Frente a este escenario, el autor plantea que es preciso redimensionar la “colonización” de la labor directiva.

Asimismo, es necesario considerar las condiciones reales en las que se ejerce el rol de conducción para eludir las expectativas sobredimensionadas sobre el margen de acción de estos actores y su capacidad para introducir cambios en la gramática escolar. Sin embargo, identificar los aspectos en los que los/as directores/as no tienen posibilidad de decidir, no implica la renuncia a cualquier tipo de iniciativa. En tales casos, una tarea posible es la articulación con otras instancias del sistema educativo, como la supervisión escolar, así como el trabajo en

red con agentes y organismos extraescolares que pueden ofrecer soluciones (Abregú y Podestá, 2020).

Retomando el planteo sobre el carácter histórico y dinámico de las escuelas, cabe afirmar que el ámbito educativo es permeable a las transformaciones sociales y culturales del entorno. Esto exige que los actores —especialmente, los/as directores/as, dada su responsabilidad institucional— reflexionen sobre el impacto en la vida escolar de esos fenómenos para poder elaborar posibles respuestas. Al respecto, Manzione (2011) menciona algunos de los cambios que atraviesan a las escuelas e interpelan a los actores:

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 (p. 104).

A esta enumeración se suman transformaciones más recientes que impactaron en las instituciones educativas y en su vínculo con familias y estudiantes, 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 problemáticas en torno a la autoridad adulta. Estos factores redefinen la relación que los equipos de conducción establecen con la comunidad y las demandas que reciben, lo cual los impulsa a abandonar formas burocratizadas y tradicionales de administración escolar para involucrarse en procesos de reformulación de estrategias y lógicas de acción. Así, la pregunta sobre el sentido del trabajo en las escuelas (el “para qué” y el “para quién”) requiere una constante revisión crítica, frente a una realidad cada vez más dinámica y fragmentada.

## **El quehacer directivo: prácticas y desafíos**

Un eje relevante para pensar cualquier práctica educativa es el balance que se da entre la reproducción de lo existente y el cambio (Abrate y Van Cauteren, 2014). Por un lado, la escuela posee una matriz histórica e identitaria que permanece relativamente inalterable a lo largo del tiempo. Por el otro, existe una “gramática del cambio” que ocurre cuando se da lugar a lo nuevo. Al decir de Larrosa (2003), aparecen gestos que interrumpen la inercia escolar y permiten que algo distinto suceda. Evitar la mera repetición requiere un tiempo más pausado para la escucha, el pensamiento y la mirada:

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 (p.174).

En vinculación con ello, Zelmanovich (2020) afirma que la práctica de los actores se imbrica en las micropolíticas institucionales, que define como campos en disputa en los cuales para cada sujeto se dirimen “las distancias 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 (p.7). Siguiendo los planteos de Michel de Certeau (1996), la autora 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 primero de manera imperceptible en las escuelas y en algún momento pueden manifestarse de modo evidente para los actores. Ante esto, cabe preguntarse acerca de la institucionalización de los procesos de cambio escolar: en qué medida y bajo qué condiciones pueden consolidarse como prácticas sistemáticas, más allá de las personas que circunstancialmente están a cargo de la conducción escolar.

A su vez, 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 estudiantes 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 (2017) 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, precisamente como “un saber no sabido”: no por irracional, sino porque constituye un conocimiento que se inscribe en las prácticas, pero no siempre de manera plenamente consciente. Considerando estos aportes, resulta relevante conocer las representaciones de los actores sobre el sentido de sus prácticas y las expectativas que depositan en ellas. En vinculación con lo anterior, Elmore (2010) piensa 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” (p.13), de modo de generar un andamiaje coherente con el punto de partida de los actores. Liderar una escuela no implica transferir el propio conocimiento a las restantes integrantes de la institución, sino preparar a los demás para asumir el control de su propio aprendizaje.

Por otra parte, para entender el escenario en el que el directivo se desempeña la

noción de cultura institucional es central. Se trata de un marco de referencia compartido, que da sentido a las situaciones cotidianas e influye en las decisiones y actividades de quienes integran la escuela. Al decir de Lagoria (2017):

es 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 (p.18).

Lo anterior llama a acortar la habitual distancia entre los ámbitos de concepción e implementación de las políticas orientadas a la mejora de los aprendizajes, para anclar las decisiones en la experiencia escolar concreta y en las características institucionales singulares.

### **Gestión escolar y mejora de los aprendizajes**

La revisión de la literatura especializada da cuenta de una serie de estudios cuantitativos que correlacionan indicadores de gestión escolar con desempeños estudiantiles. Ponen el foco en las mejoras que pueden captarse mediante evaluaciones estandarizadas en áreas clave del currículum y no se ocupan de desentrañar cuáles son las prácticas de conducción escolar que inciden en los resultados de aprendizaje ni cómo lo hacen.

En particular, Sampat et al. (2020) señalan que, si bien existe una base empírica que da cuenta de la centralidad de los/as directores/as escolares en la promoción de mejores aprendizajes, la evidencia disponible aún no logra aislar el impacto específico del liderazgo escolar sobre los desempeños estudiantiles. Por otra parte, algunos trabajos brindan pistas sobre 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. Siguiendo un informe de UNESCO (2016) sostienen que “el impacto de un líder escolar en los resultados de los estudiantes 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” (Sampat et al. 2020, p. 10). Otros estudios destacan que las buenas prácticas de gestión escolar son fundamentales para mejorar los resultados estudiantiles, 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 (Leaver et al., 2019; Adelman y Lemos, 2021). Asimismo, 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 equipos directivos contribuye mejorar el aprendizaje indirectamente “a través de su influencia en el profesorado o en otros aspectos de la organización” (p.17). Identifica algunas prácticas que van en esa dirección: establecer una visión clara sobre el sentido de la escuela; generar expectativas y metas compartidas; garantizar condiciones de trabajo que permitan a los/as docentes desplegar sus capacidades; supervisar la enseñanza y gestionar el currículum, proveyendo los recursos necesarios; asegurar tiempos comunes para el trabajo colaborativo y conformar estructuras grupales para la resolución de problemas, entre otras.

En síntesis, el valor de estas investigaciones radica en que identifican las mediaciones a través de las cuales los equipos de conducción favorecen mejoras en los aprendizajes; vinculadas con la generación de condiciones institucionales propicias para la labor docente y la construcción de un clima laboral y una cultura institucional favorables al mejoramiento de la enseñanza. Sus conclusiones brindan indicios generales que requieren ser analizados de manera situada en cada

contexto escolar. En este marco, el aporte de la investigación que este artículo retoma consistió en relevar las perspectivas y estrategias de los/as directores/as orientadas a la creación de condiciones satisfactorias para enseñar y aprender, con la intención de comprender los procesos implicados en la gestión escolar.

## **La dimensión pedagógica de la gestión escolar: perspectivas y estrategias de los/as directores/as**

La presentación de los hallazgos de la investigación se estructura en tres secciones. En la primera se aborda la centralidad otorgada a la enseñanza, como un rasgo clave del posicionamiento de los/as directores/as. En la segunda se describen las diversas tareas implicadas en la gestión escolar y el modo en que los equipos directivos las afrontan. En la última sección se analizan los criterios, estrategias y prácticas que estos actores ponen en juego para conducir el proyecto pedagógico de la escuela y orientar el trabajo docente.

Al respecto, cabe aclarar que la distinción entre “lo pedagógico” y lo “no pedagógico” tiene un fin analítico (ya que en la vida cotidiana escolar no es posible trazar esa distinción de manera tajante) y que se entiende por dimensión pedagógica de la gestión al conjunto de tareas vinculadas con la conducción del proyecto pedagógico-curricular de la escuela y la orientación del trabajo docente.

### **La centralidad de la dimensión pedagógica**

Un rasgo común de este grupo de directivos/as es su voluntad de priorizar la dimensión pedagógico-curricular y otorgar centralidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el contexto de las múltiples dimensiones que comprende la gestión escolar. Los siguientes testimonios dan cuenta de este posicionamiento:

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)

En consonancia con lo anterior, otros/as directores/as sostienen que su objetivo principal es garantizar el derecho de los/as estudiantes a aprender:

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 (...), 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)

Somos agentes públicos que tenemos que garantizar derechos, eso me parece fundamental. Porque está muy instalado esto de la defensa de la educación, pero ¿cómo la defendemos cada uno desde nuestro lugar?  
(Directora Escuela Privada)

En el seno de una organización compleja como la escuela, los equipos directivos son responsables de un espectro amplio de tareas que abarcan: 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. La gestión se desarrolla en un escenario atravesado por tensiones permanentes entre esas múltiples demandas:

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 a cargo la primaria y el Jardín anexo. Es mi tarea y me gusta, pero también hay un montón de otras tareas que te absorben. A veces 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. (Directora Escuela Privada)

Algunos de los testimonios dan cuenta de una concepción amplia sobre “lo pedagógico”, que incluye aspectos que a primera vista no lo serían:

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, de manera unánime los/as directores/as coinciden en que el sentido fundamental de su tarea es garantizar el derecho de los/as niños/as a apropiarse de los contenidos curriculares. Conscientes de las múltiples exigencias que implica su rol, procuran priorizar la creación de condiciones favorables para la enseñanza y el aprendizaje.

### **La complejidad de la gestión escolar**

Los/as directores/as consultados entienden que la dimensión pedagógico-curricular es el eje central de su tarea; al tiempo que reconocen que el cúmulo de demandas a las que deben responder, y las condiciones -en muchos casos adversas- en las que desempeñan su labor, limitan sus posibilidades de jerarquizar esa dimensión. A continuación, se presentan las estrategias y acciones que despliegan para afrontar ese desafío.

Para los/as directivos/as las tareas administrativas y la organización de los recursos constituyen los aspectos más exigentes de la gestión escolar. Si bien las instituciones de gestión estatal cuentan con el apoyo de los/as secretarios/as, los/as directores no dejan de estar involucrados/as, como se puede apreciar en los siguientes 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)

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

En la escuela privada donde estoy (...) la secretaria asume los roles administrativos y todo lo que es el SINIGEP<sup>5</sup>. O sea, yo realmente estoy al tanto de todos los permisos, me ponen al tanto de todo, pero todo lo que es entrar al SINIGEP 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 pedagógico, que es a veces el más difícil; y ella se ocupa más de los papeles, que son miles de millones. (Director Escuela Privada)

Otra responsabilidad de los/as directores/as es la articulación con las políticas

jurisdiccionales, las direcciones generales de las que dependen, las coordinaciones de los programas y proyectos que funcionan en sus instituciones y la supervisión escolar<sup>6</sup>. En cuanto al vínculo con estas instancias intermedias del sistema educativo, por lo general, los/as directores/as reconocen a los equipos de supervisión como referentes pedagógicos y valoran su acompañamiento a la gestión directiva:

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 (...) los maestros la adoran. Saca a los docentes [de la escuela] dos horas nada más, no toda la mañana ni toda la tarde, y les propone trabajar sobre “los irrenunciables”. Los maestros vuelven re-contentos. (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 organices tu gestión de una manera distinta (...) Cuando las propuestas de las supervisiones, como es la de este distrito, tienen esa mirada sobre la enseñanza eso ayuda y ordena al interior de la escuela.” (Directora Escuela Estatal)

Vengo del distrito 20 donde el supervisor se sentaba y nos enseñaba a planificar (...) que las docentes tengan la planificación, que la tengan en el grado, que 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 Privada)<sup>7</sup>

Los/as directores/as del sector privado también expresaron valoración respecto de las instancias de supervisión escolar; aunque cabe recordar que en

estas escuelas los/as supervisores/as no representan una autoridad jerárquica para la conducción.

[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. (...) Nos aporta la fundamentación de nuestra tarea, los contenidos a enseñar, la visión acerca del estudiante, algunas pautas de evaluación. (Directora Escuela Privada)

Si bien es predominante la valoración positiva, se registraron algunas apreciaciones críticas hacia la supervisión escolar, por el exceso de requerimientos o la inadecuación de algunas propuestas recibidas en relación a las necesidades 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. (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)

Otro asunto relevante para los equipos de conducción es el vínculo con las familias. Los/as entrevistados/as señalan que en los últimos tiempos -

especialmente a partir de la experiencia de la pandemia- perciben una mayor sensibilidad por parte de las familias, junto con dificultades por parte de los/as maestros/as, en particular los/as nóveles, para construir su rol y legitimarse como autoridad pedagógica ante madres y padres. Esto llevó a los equipos de conducción a asumir un mayor protagonismo en la comunicación, con el objetivo de evitar o atenuar conflictos:

La comunicación con los padres es complicada, cada vez hay más demandas. Hubo un corte 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. (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)

Ante ese escenario, gran parte de los/as directivos/as decidieron definir un encuadre más preciso (en cuanto al contenido y las formas) para comunicarse con las familias. Esta estrategia les demanda mayor involucramiento:

Las familias ocupan 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... (Directora Escuela Privada).

Reconociendo la complejidad del vínculo, los/as directores/as apuestan al trabajo conjunto entre familia y escuela, con el foco puesto 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)

Por otra parte, los/as directores/as perciben que madres y padres valoran a la escuela como una institución capacidad de escucha, y recurren a ella para compartir sus problemáticas, incluso aquellas que exceden su capacidad de intervención y sus competencias específicas:

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)

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 (...) es bastante feo. (Directora Escuela Estatal)

Como se señala en el testimonio anterior, las expectativas depositadas en la escuela generan cierta impotencia en los/as directivos/as, de manera especial, cuando no cuentan con las herramientas necesarias para resolver las problemáticas que les plantean. A su vez, muestran su disposición a construir un vínculo abierto y receptivo:

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; por ejemplo el que resulta de las acciones de 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 se 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. 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:

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. 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)

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).

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, de importancia clave para la función directiva, se retoma detalladamente a continuación.

### **La conducción pedagógica: perspectivas, estrategias y prácticas**

Sin negar el peso de los condicionamientos contextuales y de las múltiples demandas que recaen en los equipos directivos, los testimonios recogidos dan cuenta del repertorio de prácticas y estrategias que se ponen en juego para llevar a cabo la tarea de conducción del proyecto pedagógico-curricular y la orientación del trabajo docente. Un aspecto relevante es el conocimiento profundo que expresan los/as directoras/es sobre el plantel docente, lo que implica tanto la valoración de sus potencialidades y su compromiso, como la 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. (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. Si bien los fundamentos en los que se basan estas decisiones son diversos, en líneas generales se consideran 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 (es decir, 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. Una de las entrevistadas lo señala claramente:

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 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 preadolescentes. (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, los/as entrevistados/as resaltaron el valor de las instancias de trabajo conjunto. Estos trabajos resultaron 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 forman parte de lo “irrenunciable” y para concretarlos enfrentan 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 ello, las jornadas programadas en el calendario, denominadas Espacios de Mejora Institucional (EMI) son especialmente valoradas como una oportunidad para establecer 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. Es un trabajo que lleva mucho tiempo, mucho desgaste, mucho cuerpo. (...) Ahora estoy pensando ya que en la próxima vamos a hablar de inclusión, todos esos casos de APND y del nuevo diseño curricular, que habla justamente de estos grupos flexibles. 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? 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 pedagógico-didáctica. (Director Escuela Privada)

Las reuniones de ciclo también se consideran instancias privilegiadas para definir acuerdos en torno a la enseñanza y 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 de aprendizaje 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 los noveles (...) 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 (Directora Escuela Privada).

Damos vital importancia a que estas reuniones se puedan cumplir de manera semanal focalizando siempre en 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 (Director Escuela Estatal).

Conscientes de las restricciones temporales, los/as directores/as se empeñan en encontrar resquicios en la agenda escolar para poder sostener reuniones 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).

Además de las EMI y las reuniones de ciclo, los primeros días del ciclo lectivo 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 (...) hay un tiempito ahí para 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 del proyecto pedagógico. (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 pasó en el año que transcurrió con el proyecto que hicimos. (Directora Escuela Estatal)

En los espacios de trabajo colectivo la formación de los/las docentes ocupa un lugar central. Los/as directivos/as de ambos sectores de gestión reconocen la necesidad de fortalecerla en áreas o contenidos específicos. Esto resulta particularmente relevante frente a la incorporación de maestros/as noveles (con

escasa o nula experiencia laboral), aunque también aplica para aquellos con mayor trayectoria. En este sentido, la formación docente es una parte clave del trabajo de los/as directores/as:

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. (Directora Escuela Privada).

En cuanto a la formación, creo que aún debo seguir encontrando los espacios para hacerlo de manera más eficiente (...) 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. (Directora Escuela Privada)

Los testimonios muestran, además, que en tanto responsables del proyecto pedagógico-curricular los/as directores/as tienen una fuerte implicación en la enseñanza. Por un lado, se ocupan de observar las prácticas docentes para definir estrategias concretas de intervención. Por otro lado, el involucramiento en la enseñanza puede ser directo: ante la ausencia circunstancial de algún/a maestro/a o dificultades en la cobertura de cargos deben “cubrir” el grado vacante. Aunque esto

resta tiempo a la gestión directiva, como contrapartida les permite conocer “de primera mano” a los/as niños/as y legitimarse en la práctica ante el plantel docente:

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 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)

En relación con las modalidades de ejercicio de la gestión, varios/as directores/as resaltaron la importancia de salir de la sala de dirección y recorrer la escuela. Este hábito les habilita una observación constante de lo que sucede en la institución y un contacto directo con los actores, como indican los siguientes testimonios:

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).

[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, se identificaron prácticas innovadoras o “invenciones” desarrolladas por los/as directivos/as. No se trata necesariamente de acciones inéditas, sino de formas de gestión que prueban otros modos de hacer y desnaturalizan lo establecido. Constituyen iniciativas novedosas en el contexto específico en el que se implementan. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

- El equipo de conducción de una escuela estatal decidió reorganizar la coordinación de la tarea docente por áreas, en lugar de 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, que trabajaron junto a los maestros de grado, en función de una mejor articulación entre ambos niveles;
- En otra escuela el equipo directivo se compromete en producción de la memoria didáctica de cada ciclo lectivo, lo que incluye los proyectos implementados, la agenda lectora y el registro de las salidas educativas realizadas. Esto funciona como un acervo de prácticas que permiten preservar el recorrido realizado, más allá de los cambios de docentes y miembros del equipo directivo, y son un soporte tanto para la gestión pedagógica como para la enseñanza.

Acerca de la mencionada tensión entre la gestión pedagógica y los restantes aspectos de la vida escolar, cabe señalar que los/as directores/as destacaron diversos criterios que les permiten distinguir entre lo urgente y lo importante, a fin de

establecer jerarquías y prioridades. En el contexto de una dinámica institucional marcada por la irrupción constante de emergentes, la necesidad de reordenar las demandas y focalizar en la enseñanza se vuelve una tarea permanente. En este sentido, se destacó el papel ordenador del encuadre normativo y la importancia de definir en forma clara roles y funciones dentro del equipo de conducción para un uso más eficiente del tiempo. Los/as entrevistados/as reconocen que la atención a las múltiples demandas y a lo imprevisto -que compite por el tiempo dedicado a la gestión pedagógica- es un rasgo inherente a la función directiva. No obstante, el reconocimiento de esta complejidad no es entendido como una justificación para eludir responsabilidades. Por el contrario, este grupo de directores/as asume activamente los procesos y resultados, incluso en escenarios institucionales adversos.

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).

Esto vuelve a poner de relieve el hecho de que el compromiso y la responsabilidad son conceptos que los/as entrevistados/as asociaron con 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.

## Conclusiones y consideraciones finales

La presente investigación se centró en un grupo de 36 instituciones que evidenciaron una mejora del desempeño estudiantil en las evaluaciones FEPBA entre 2019 y 2023. Pese a este rasgo en común, se trata de un conjunto heterogéneo de escuelas, no solo por su pertenencia institucional, sino también por características como el volumen de la matrícula, la localización territorial, la duración de la jornada y el perfil social de sus estudiantes. Esta constatación pone de relieve que los procesos de mejora no están asociados a priori a un perfil institucional específico. Partiendo del supuesto según el cual la gestión escolar y la mejora de los desempeños estudiantiles no se vinculan de manera directa, sino a través de mediaciones, se exploraron los posicionamientos y las prácticas que los equipos directivos implementan para materializar el proyecto pedagógico-curricular de las escuelas.

Para analizar la labor de los equipos de conducción es necesario posicionarse respecto de la institución escolar, como continente concreto y material en donde suceden los procesos educativos (Ezpeleta y Furlan, 1992). En tal sentido, Vicente (2013) destaca ciertos rasgos distintivos de las instituciones educativas. Señala que las escuelas 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 afirmaron de manera unánime que el sentido principal de la escuela es garantizar el derecho de los/as niños/as a apropiarse de conocimientos y que esto constituye el objetivo prioritario del quehacer de los equipos de conducción.

Los/as directores/as consultados se distancian del enfoque tecnocrático de la escuela y resaltan, en cambio, la centralidad de los aspectos vinculares (entre el personal docente y las familias, con los estudiantes, al interior del equipo directivo, entre directores y maestras/os, entre otros), así como 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. 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. En términos de Ball et al. (2012) esto implica considerar los procesos de interpretación y traducción que tienen lugar cuando las políticas educativas se ponen “en acto” en las instituciones, vinculando sus objetivos con prácticas y sujetos concretos. En este caso, los/as directivos/as despliegan 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 reconocer la complejidad inherente a la institución escolar como una condición clave para reflexionar sobre la incidencia del quehacer de los equipos directivos en el desempeño de los/as estudiantes. Las distintas dimensiones de la gestión escolar -organizacional, técnico-administrativa, socio-comunitaria y pedagógico-didáctica-, analizadas por autores como Vicente (2013) y Frigerio (1996), se vieron reflejadas en los testimonios de los actores consultados, quienes destacaron el carácter exigente de la tarea de conducción. En este sentido, priorizar la dimensión pedagógica no es una tarea sencilla para los equipos directivos, dado que deben atender simultáneamente tareas 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 resolución de los emergentes cotidianos. Todo ello frecuentemente en contextos marcados por la escasez de tiempos y recursos.

Los/as directivos/as entrevistados/as se reconocen como garantes del

derecho educativo de los/as niños/as y responsables de concretar ese objetivo a través de la conducción del proyecto pedagógico-curricular y la orientación del trabajo docente. Así, priorizar la dimensión pedagógica es colocar en el centro de atención la enseñanza y el aprendizaje, definir qué es lo importante y sostenerlo cotidianamente, para evitar que sea desplazado por los restantes requerimientos que caracterizan a la vida institucional de cualquier escuela primaria. 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, promover su formación y sostener los espacios colectivos de trabajo. También involucrarse en la enseñanza y realizar un seguimiento de los aprendizajes de los/as estudiantes.

Entre los asuntos que atañen a la gestión escolar merece una mención especial la dimensión normativo-administrativa, considerada por los/as directores/as como una de las más demandantes. Vicente (2013; 2023) la define como el conjunto de acciones orientadas a la administración de los recursos y a garantizar el orden legal dentro de la escuela, para limitar la discrecionalidad de las prácticas. Pero, como el autor advierte, el ámbito educativo fue escenario de un proceso de burocratización creciente, una suerte de “colonización administrativa”. En este marco, poder abocarse a la conducción del proyecto pedagógico institucional requiere redefinir el lugar que ocupa lo normativo-administrativo y rescatar su papel “ordenador”. Al respecto, varios/as directivos/as relataron que apelan al encuadre normativo, como el Reglamento Escolar, para reponer las obligaciones de cada actor, clarificar las pautas de trabajo y convivencia, distribuir roles y funciones y restituir el sentido de la tarea pedagógica, entre otros.

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 dieron testimonio de la relevancia que asignan a funciones como: la asignación clara de tareas y responsabilidades, la

defensa de los espacios colectivos de reflexión y de construcción de acuerdos y la formación situada de los/as docentes; cuestiones claramente asociadas con la gestión pedagógica. En este marco, 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 y formar a su plantel docente e intercambiar experiencias de trabajo. Fueron particularmente valoradas las EMI y las semanas previas al inicio de clases en el comienzo del ciclo lectivo, dado que se trata de jornadas en las que los/as maestros/as se encuentran eximidos de la tarea frente al grado. Por esta razón, permiten un tiempo intensivo de trabajo entre el equipo directivo y los docentes para planificar, reflexionar sobre las estrategias didácticas, priorizar contenidos, establecer colectivamente una agenda lectora, entre otros. Del mismo modo, las reuniones de ciclo fueron consideradas como espacios clave para definir acuerdos sobre la enseñanza. Este grupo de directores/as busca resquicios en la agenda escolar que les permitan sostener estos encuentros de trabajo con regularidad y evitar que sean desplazados por las urgencias y las restantes demandas de la gestión.

Desde la perspectiva de quienes están a cargo de la conducción de las escuelas, consolidar el equipo docente es una parte central de su labor. Al respecto, se advierte que la formación situada de los/as maestros es una de las tareas a las que los/as directores/as le asignan gran importancia y que, por lo general, realizan en el marco de las instancias de trabajo colectivo. Si bien esto es particularmente necesario ante la incorporación en la escuela de maestros/as noveles, los/as docentes con una trayectoria más consolidada también suelen requerir fortalecimiento en algún área o contenido específico.

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 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 (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 ejercer el rol sin recluirse en la sala de dirección: la práctica de “caminar la escuela” les permite 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, mostraron 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. Si bien reconocen que esto les resta tiempo para la gestión, también comporta un beneficio: les permite conocer “de primera mano” a los/as estudiantes, sus dificultades y logros de aprendizaje, a la vez que los legitima en la práctica frente al plantel docente.

Al analizar el rol directivo, también es fructífero incorporar nociones acerca de los procesos de reproducción y cambio en las instituciones (Abrate y Van Cauteren, 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 dogmatismos ni se limitan a repetir lo existente. Esta expresión no sugiere que se trate de prácticas necesariamente inéditas, sino de transformaciones sutiles que desnaturalizan los modos habituales de hacer dentro del contexto escolar y pueden así enriquecerlo

(Chartier, 2017).

Finalmente, en relación con la dimensión socio-comunitaria de la gestión escolar, la relación con las familias cobra gran importancia. Los/as entrevistados/as identificaron ciertas transformaciones ocurridas en los últimos tiempos, en especial con posterioridad a la pandemia por COVID-19: por un lado, mayor susceptibilidad de padres y madres; por otro lado, ciertas dificultades de los/as maestros/as (en particular, docentes nóveles) para legitimarse como autoridad pedagógica frente a las familias. Este escenario complejo llevó a que los/as directivos/as asumieran 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 recibe el impacto de cambios socioculturales más amplios, lo cual se refleja en nuevas demandas asociadas con cuestiones de crianza y con el restablecimiento de las asimetrías propias de la autoridad adulta. Recuperando los planteos de Manzione (2011), este contexto de cambio impulsa a los equipos de conducción a abandonar las formas tradicionales de comunicación, dando lugar a un proceso de renovación de estrategias y revisión de las lógicas de acción preexistentes.

La presente investigación buscó brindar un aporte al profundizar en la comprensión del quehacer directivo 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. La revisión de la literatura sobre gestión escolar y mejora de los aprendizajes permitió reconocer el valor de los estudios que demuestran con datos cuantitativos las relaciones entre ciertos atributos de los equipos de conducción y los desempeños estudiantiles. Sin embargo, estos abordajes 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 gestión escolar y mejora de los aprendizajes, aunque en general ofrecen como resultado afirmaciones de carácter amplio que tampoco logran identificar con precisión esas prácticas concretas y situadas. En este marco, el presente 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 valorar sus prácticas en el contexto de los condicionamientos y limitaciones existentes. 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 registraron diversas manifestaciones de malestar que existe en el contexto institucional y que provienen de distintas fuentes (condiciones contextuales, laborales, cuestiones relacionadas con el funcionamiento de la institución escolar y los sujetos involucrados). No obstante, cabe subrayar que la identificación de estos aspectos conflictivos no parece conducirlos a la inacción, sino que dan cuenta de una posición reflexiva sobre las condiciones complejas en las que ejercen su labor y la voluntad explícita de construir respuestas colectivas para hacer frente a las mismas.

En lo que respecta a las políticas orientadas a impulsar y sostener procesos de mejora, un posible aporte de esta investigación es visibilizar el conocimiento que los actores producen a través de la práctica. Los criterios, lineamientos y estrategias que los equipos de conducción ponen en juego para resguardar la dimensión pedagógica de su tarea no pretenden ser expuestos 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.

## Referencias bibliográficas

- Abrate, L. y Van Cauteren, A. (2014). *Proyectando y gestionando escuelas. Reflexiones para la mejora escolar*. En G. Gutiérrez (Comp.). *Gestión escolar e inclusión educativa: Desafíos y alternativas*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Abregú, M. V., y Podestá, M. E. (2020). *Gestionar la mejora*. En M. V. Abregú y M. E. Podestá (Comps.), *Directores: líderes en acción transformando la escuela*. AIQUE Grupo Editor.
- Adelman, M., & Lemos, R. (2021). *Managing for learning: Measuring and strengthening education management in Latin America and the Caribbean*. [Gestión para el aprendizaje: Midiendo y fortaleciendo la gestión educativa en América Latina y el Caribe]. World Bank Publications.
- Ball, S., & Bowe, R. (1992). Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: An overview of the issues. [Los departamentos de asignatura y la 'implementación' de la política del Currículo Nacional: Una visión general]. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97–115.
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. [Cómo las escuelas hacen política: La puesta en práctica de políticas en escuelas secundarias]. 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. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Bellibaş, M., Gümüş, S., & Liu, Y. (2021). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. [¿Importa el liderazgo escolar para la práctica docente en el aula? La influencia del liderazgo instruccional y el liderazgo distribuido en la calidad de la enseñanza]. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 387–412.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Revista OGE (Organización y Gestión Educativa)*, 18(1), 15–20.

- Cantero, G. (2018). *Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en escuelas públicas*. Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Chartier, A. M. (2017). La escuela estallada. En *Pedagogía y Saberes*, 46, 97–107. Universidad Pedagógica Nacional.
- Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases (pp. 17–35). Fundación Chile.
- Ezpeleta, J., y Furlan, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. UNESCO/OREALC.
- Fernández, L. (1997). El análisis de lo institucional en los espacios educativos: Una propuesta de abordaje. *Praxis Educativa*, 2, 9–22.
- Frigerio, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel Educación.
- Kravetz, S., y Castro, A. (2014). Algunas consideraciones acerca de la organización y el gobierno de las instituciones escolares. En G. Gutiérrez (Comp.). *Gestión escolar e inclusión educativa: Desafíos y alternativas*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- 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.
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En J. Larrosa. *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.
- Leaver, C., Lemos, R., & Scur, D. (2019). *Measuring and explaining management in schools: New approaches using public data [Midiendo y explicando la gestión en escuelas: Nuevos enfoques utilizando datos públicos]*. (CEP Discussion Paper No. 1656). Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science.
- Lemos, R., Muralidharan, K., & Scur, D. (2021). *Personnel management and school productivity: Evidence from India [Gestión de personal y productividad escolar: evidencia de la India]*. (SSRN Scholarly Paper No. 3763865). <https://doi.org/10.2139/ssrn.3763865>
- Manzione, M. A. (2011). La dirección escolar en Argentina: Reconfiguraciones del rol en contextos inciertos. *Cadernos Cedes*, 31, 103–125.

<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. *Población de Buenos Aires*, 9(15). DGEyC, Ministerio de Hacienda.
- Sampat, S., Nagler, N., Nikki, A., Prakash, P., & Poorvaja, V. (2020). *A review of empirical research on school leadership in the Global South: GSL evidence review report. [Revisión de investigación empírica sobre liderazgo escolar en el Sur Global: informe de revisión de evidencia GSL]*
- Secretaría de Educación de la Nación. (2023). *Aprender 2023: Informe de resultados*.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/aprender\\_2023\\_final.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/aprender_2023_final.pdf)
- Secretaría de Educación de la Nación. (2024). *Aprender 2024 Primaria: Alfabetización*.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/aprender\\_alfabetizacion2024.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/aprender_alfabetizacion2024.pdf)
- 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.
- Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (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.
- UNESCO. (2016). *Leading better learning: School leadership and quality in the Education 2030 Agenda. [Liderando un mejor aprendizaje: Liderazgo escolar y calidad en la Agenda de Educación 2030]*.
- Vicente, M. (2013). La dirección escolar: Racionalidades y estilos de gestión educativa. En *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, (XV)10.  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9948/pr.9948.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9948/pr.9948.pdf)
- Vicente, M. E. (2023). El trabajo de dirigir: Apuntes conceptuales sobre la

dirección escolar en Argentina, 2001–2020. En *Del prudente saber y el máximo posible de sabor* (18).  
[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.18105/pr.18105.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.18105/pr.18105.pdf)

Zelmanovich, P. (2020). Introducción: Invenciones que sostienen principios de trabajo. En P. Zelmanovich y M. Minnicelli (Coords.), *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. FLACSO.

## Notas

- 1 El estudio fue llevado a cabo por las/os autores en el marco de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- 2 Estas evaluaciones tienen una finalidad diagnóstica y se aplican de manera censal en estudiantes de 7° grado de escuelas primarias comunes de gestión estatal y privada. Una de las áreas evaluadas, Prácticas del Lenguaje, a partir de la Resolución Ministerial N° 2271 de 2024 se denomina Lengua. No obstante, a lo largo del artículo se utilizará el nombre vigente en el período analizado.
- 3 A las entrevistas grupales se convocó específicamente los/as directores/as de las escuelas; en un solo caso asistió una vicedirectora en su reemplazo.
- 4 Este índice (en adelante, ISSAP) es un indicador proxy de la situación socioeconómica de la población escolar, creado para contextualizar los resultados de las pruebas de desempeño. Es un promedio ponderado de varios indicadores que permiten caracterizar las condiciones de vida de los/as estudiantes en función de la información relevada en los cuestionarios complementarios de las evaluaciones FEPBA (UEICEE, 2021).
- 5 Los resultados de las pruebas Aprender 2023 muestran la correlación entre permanencia del directivo y desempeño estudiantil: 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, los datos de la evaluación Aprender 2024 indican que a mayor antigüedad en el cargo de los/as directores/as más altos son los resultados promedio de los estudiantes (Secretaría de Educación de la Nación, 2023 y 2024).
- 6 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 privadas.
- 7 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”.
- 8 En este fragmento, la directora, que se desempeña en una institución del sector privado, rememora su experiencia de trabajo pasada, cuando integraba el equipo de conducción de una escuela estatal.

