

Rafael del Campo,*
Antonio Gutiérrez**
y Lucía Litichever***

Entre capitanes y marineros: análisis de las prácticas de directoras de escuelas secundarias

Resumen

Se presenta un estudio sobre las prácticas de equipos directivos de escuelas secundarias, profundizando sobre sus intervenciones pedagógicas con docentes y orientadores. Tiene un enfoque cualitativo centrado en estudios de caso (Stake, 1999), encuadrado en un marco referencial vinculado con la didáctica profesional (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006).

Se expone cómo el directivo define su función y rol cotidiano en la escuela, sobre-dimensionando su responsabilidad, y cómo el desarrollo de una visión y un proyecto que guíe e impulse la propuesta educativa y esté en sintonía con los recursos con los que cuenta y el contexto social de la escuela fortalece las propuestas educativas. Se avanza en una definición de gestión pedagógica de los equipos directivos desde una perspectiva de análisis de las prácticas.

Palabras Clave

Educación secundaria • dirección escolar • gestión pedagógica • análisis de las prácticas

Between captains and sailors: analysis of the practices of high school principals

* Magíster en Psicología Educacional por la Universidad de Buenos Aires. Docente e investigador. Filiación: Universidad Pedagógica Nacional (Argentina). Correo electrónico: rafael.delcampo@unipe.edu.ar

** Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla (España). Docente e investigador. Filiación: Universidad Pedagógica Nacional (Argentina). Correo electrónico: antonio.gutierrez@unipe.edu.ar

*** Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora. Filiación: Universidad Pedagógica Nacional (Argentina) y Flacso. Correo electrónico: lucia.litichever@unipe.edu.ar

Abstract

A study is presented on the practices of school management teams in high schools and to examine in depth their pedagogical interventions with teachers and guidance teams. It has a qualitative approach focused on case studies (Stake, 1999), framed in a referential framework linked to professional didactics (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006).

It is exposed how the head teacher defines his function and role in the school, overestimating his responsibility, and how the development of a vision and a project that guides and drives the educational proposal and is in tune with the resources it has and the social context of the school strengthens the educational proposals.

A definition of pedagogical management by the management teams is developed from a perspective of analyzing practices.

Keywords

High school education • school management • pedagogical management • practice analysis

Introducción

El presente artículo presenta avances del proyecto de investigación “Análisis de las prácticas de directivos de escuelas secundarias. La conducción de la enseñanza con docentes y el equipo de orientación escolar”, que se lleva adelante en la Universidad Pedagógica Nacional. La investigación en curso tiene como objetivo analizar las prácticas de los equipos directivos de escuelas secundarias, profundizando sobre sus intervenciones pedagógicas con docentes y equipos de orientación. Se encuadra en un marco referencial vinculado con la didáctica profesional (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006) y la metodología aportada por la clínica de la actividad (Fernández y Clot, 2007).

Desde los años setenta del siglo pasado, la teoría de las organizaciones (Fayol, 1971) ha brindado a la gestión educativa un marco de referencia valioso. Estableció la posibilidad de historización, organización y planificación que potencia a la dirección de las escuelas y sus posibilidades de intervención (Flores-Flores, 2021). Desde

esta perspectiva, se han escrito diversos manuales, libros y recomendaciones que dan cuenta de distintos roles y procesos en torno a la dirección escolar (Gairín Sallán, 1999; García, Manzione y Zelaya, 2017). Sin embargo, cuando analizamos la gestión desde el funcionamiento de la propia escuela, encontramos que las situaciones que atraviesan directoras o directores no son tan simples ni tan precisas como las que se establecen en esos libros y manuales (Muñoz de Corrales y del Campo, 2018). Los emergentes; los conflictos cotidianos; las personas que ocupan los roles, con sus personalidades; el contexto social; entre otros elementos hacen que las situaciones no puedan ser reducidas a cuestiones administrativas de organización ni de planificación.

Otro desarrollo valioso para describir y analizar el funcionamiento de la gestión de la escuela fue el enfoque de las culturas institucionales (Escolano Benito, 2008). Desde las perspectivas de construcción sociohistórica, la historiografía de la educación afirmó la necesidad de nuevos modos de producción intelectual que ponen el acento en las prácticas y en los discursos que subyacen en ellas. Sitúa el ámbito de reflexión en el interior mismo de la comunidad que practica la historiografía de la educación o de otros ámbitos que estudian las interacciones educación-sociedad-cultura, en el entorno mismo de la educación. Se postula analizar el sentido cultural de las innovaciones y la reflexividad sobre la misma acción de los actores educativos involucrados. La recontextualización teórica y metodológica de la historia de la educación constituye el nuevo campo de conocimiento de lo que se denomina *cultura o culturas de la escuela*. También se ha dado un aporte relevante al abordar la micropolítica que se da al interior de las instituciones educativas, describiendo y señalando situaciones y vínculos que tienen lugar a partir del manejo del poder en las organizaciones escolares (Ball, 1994).

El análisis de las prácticas nos permite volver a situar la mirada de la investigación en la escuela y analizar específicamente los fenómenos que se van desarrollando y ocurriendo con relación al acontecer cotidiano. En este caso, buscamos, desde la clínica de la actividad, profundizar el conocimiento sobre las acciones de los equipos directivos al interactuar con sus equipos docentes y de orientación, y describir intervenciones y sentidos que van configurando estas acciones. Analizar la práctica de los equipos directivos nos permite conocer con profundidad cuáles son las situaciones cotidianas que deben enfrentar, como también los criterios y prioridades que intervienen en sus

decisiones. Al enfocar su trabajo con los equipos docentes y de orientación, procuramos recortar esas intervenciones con relación a las personas que llevan adelante de manera más directa los procesos de enseñanza al interior de la escuela y describir cómo el equipo directivo acompaña, refuerza, evalúa y supervisa esos procesos.

Metodología

El presente estudio adoptó, en su formulación, un enfoque cualitativo centrado en estudios de caso (Stake, 1999). Se realizó una muestra intencional, que procura describir la acción de directivos que trabajan con poblaciones diversas y formatos institucionales diferentes. La selección de los casos buscó una diversidad en la que apoyarse para proponer un posible contraste en las estrategias de gestión, de acuerdo con la metodología propuesta.

Se realizaron entrevistas a directoras de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. Por un lado, se trabajó sobre tres casos de escuelas del conurbano norte y, por otro, sobre dos casos de localidades del interior de la provincia. Asimismo, se aplicaron cuestionarios relacionados con la gestión a directores y directoras de la provincia de Santa Fe –específicamente, de la ciudad de Rosario–, que se utilizarán para triangular la información y profundizar los análisis cualitativos.

Se trata de una investigación en curso, en la que se están registrando las intervenciones de equipos directivos, a lo largo de un ciclo lectivo. A continuación, se presenta un avance de los análisis en torno a las primeras entrevistas llevadas a cabo con una de las directoras de una escuela secundaria del Gran Buenos Aires.

Imágenes engañosas de la dirección escolar

Yo lo que soy es capitán y lo único que tengo que hacer es llevarlos a puerto. En el medio, te va a pasar de todo. Lo que vos tenés es siempre fijarte de que eso, que vos querés que suceda, tiene que pasar y garantizarlo (directora de escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Entrevista, abril 2023).

La imagen de capitán del barco con la que se identifica la directora de la frase resulta interesante para analizar cómo entiende la función directiva y su tarea en la escuela. El capitán del barco tiene una tarea de conducción y de decisión sobre el rumbo a tomar y sobre cómo organizar la nave. La imagen del capitán remite a un conductor que define la ruta a seguir, coordina las tareas de los marineros y toma las decisiones necesarias para llegar a destino frente a los imponderables que se presentan en el devenir del viaje. Esa frase se complementa con otros elementos que aparecen en la entrevista, en la que destaca que ella debe saber “todo” lo que sucede en su escuela.

En la referencia se destaca especialmente la parte de conducción por sobre la de organización. Y, en este sentido, hay una referencia a un trabajo en el que las decisiones son individuales y las responsabilidades son también particulares. Esas funciones no se comparten con otros y otras (vicedirección, secretaría, equipo de orientación, preceptores, docentes). Es más, puede ser visto como una referencia de flaqueza o de falta de compromiso el no asumir esa conducción del barco:

... acá para que el docente trabaje la única manera es que yo lo habilite. Si no lo habilito yo al espacio, el docente no hace nada (directora de escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Entrevista, abril 2023).

El trabajo compartido, la visión colectiva (Murillo Torrecilla, 2006), el intercambio enriquecedor para definir y entender situaciones, problemas y proyectos aparece en segunda instancia, a partir de la iniciativa de la dirección.

Esta imagen de “capitán de barco” es creada o reforzada también por la normativa que fija las responsabilidades de los directores y de las directoras como conductores, organizadores, referentes y máximas autoridades de los establecimientos educativos. Según se dispone en el *Manual de procedimientos institucionales para educación secundaria* (2009), los directores y las directoras son responsables de prácticamente todo lo que allí sucede:

En la escuela no puede suceder nada que yo, como directora, no esté enterada (directora de escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Entrevista, abril 2023).

En otros estudios ya se ha marcado que la normativa plantea una alta exigencia y sobredimensión de las tareas y responsabilidades de la conducción escolar (Romero, 2017). Puntualmente, en el aspecto que estamos abordando, hace responsable a la dirección tanto por todo lo que ocurre dentro de la institución escolar, como así también de ejercer un liderazgo democrático y que distribuya responsabilidades entre su personal (Decreto 2.299/2011), sin aludir a los recursos con que cuenta para realizarlo. Destaca que debe “saber delegar” como parte del ejercicio del liderazgo; pero al mismo tiempo será responsable de todo lo que ocurre.

Slogans en educación: el liderazgo

Periódicamente, surgen en el campo educativo distintos conceptos o desarrollos que pasan a ser aludidos como la solución a todos los problemas. Estos conceptos suelen nacer de estudios importantes e interesantes, pero a medida que van siendo utilizados y presentados en debates y normativas van perdiendo su referencia original y su potencia. Las referencias a ellos en distintas presentaciones y frases aparecen como salvadoras para las crisis, las limitaciones o los problemas que se plantean en educación, y terminan sobredimensionándose sus reales posibilidades de transformación. Es por eso que resulta sumamente importante acotar estos conceptos a los desarrollos serios y profundos en que se gestaron o a los autores que los profundizan y desarrollan de manera rigurosa.

Esto ocurre, por ejemplo, con el concepto de liderazgo de los equipos de conducción escolar en la gestión educativa (Vaillant, 2011; Fullan, 2014) que, muchas veces, es presentado acertadamente como un elemento importante. Sin embargo, en otros desarrollos sus posibilidades de impacto en las instituciones van escalando y resultan ser la clave para poder determinar el éxito o el fracaso de un proyecto educativo. De acuerdo con este enfoque *salvador*, el equipo directivo, los y las directoras, deben ser líderes en todas las dimensiones presentes en una institución escolar. Deben ejercer un fuerte liderazgo para alcanzar el éxito de la organización escolar. Para ello, deben tener capacidad de autogestión, de negociación y resolución de conflictos, y saber trabajar en equipo y desarrollar una comunicación efectiva,

entre otros elementos (Gvirtz y Zacarías, 2010). Esto ya ha sido notado y señalado por otros autores que marcan la diferencia entre un líder y un ser extraordinario (Mañú Noáin, 2009).

El concepto de liderazgo funciona como elemento salvador de problemas que aparecen en la organización y funcionamiento de la escuela. En su investigación sobre liderazgo, Romero (2017) señala que en Argentina hay un contraste entre una normativa que marca un rol pedagógico complejo y exigente, y la ausencia de condiciones (institucionales, materiales y formativas) para desarrollar el rol de la manera establecida. Así, se crea, desde lo simbólico, desde lo normativo y desde algunos desarrollos académicos, una sobredimensión del rol de los equipos directivos en las escuelas, que termina transformándose en una tarea imposible de ser cumplida.

En las entrevistas realizadas, el concepto de liderazgo aparece vinculado con el de “capitán de barco”, o habilitador de todo lo que ocurre en la escuela, como se planteó en el apartado anterior.

También se puede observar que, de manera complementaria al desarrollo de estos conceptos salvadores de la crisis de la educación, surgen otros que procuran arroparlo o protegerlo, cuando elementos de su implementación en lo cotidiano presentan dificultades. En el caso de “liderazgo”, el concepto aliado por excelencia es “saber delegar”. “Saber delegar” es presentado como parte del ejercicio de ese rol de liderazgo. En este sentido, estos planteos complementarios nuevamente hacen foco en el director o directora para que esa delegación ocurra, se concrete. Al plantearlo de esta manera, vuelven a reforzar un esquema de organización en que la dirección es la responsable de todo lo que acontece en la institución escolar (Brenner, 2019).

Si lo delegué [...] es porque que tengo que confiar en el otro. Esperar. Y si ve que falta, bueno..., tendrías que poner un poco más de ganas, fijate, si lo hacemos por este lado, vamos a lograrlo, pero tenés que delegar. Para hacerlo cada vez más simple también (directora de escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Entrevista, abril 2023).

Esta concepción de liderazgo aparece en el presente estudio. Por ser líderes, “capitanes de barco”, se consideran responsables de todo lo que acontece en la escuela,

incluso, de habilitar el trabajo y las intervenciones de los docentes. Esta acumulación sobre uno de los actores tiene como contrapartida la delegación de definiciones y decisiones de los otros actores sobre el primero. Docentes, estudiantes y familias descargan, depositan en el equipo directivo parte de su propia capacidad de actuar, comprometerse e intervenir. Se genera una sobredimensión de las responsabilidades y tareas del equipo directivo. Surge, como en el apartado anterior, una tarea imposible de ser cumplida tal como está formulada.

Gestión pedagógica y proyecto educativo

Mi idea, en realidad, es abrir un ESEA.¹ O sea, yo tengo una ambición mucho más grande. [...] Es la visión que yo tengo pensando que acá hay muchas escuelas que son técnicas (directora de escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Entrevista, abril 2023).

Uno de los aspectos que parece distinguir la gestión de una directora activa y que permite el desarrollo de una propuesta educativa significativa es tener en claro algunos elementos centrales del proyecto educativo que se está desarrollando. Tener una definición sobre el sentido de la educación secundaria y lo que aporta a los y las adolescentes en su formación. De manera complementaria, un análisis e información de la población que asiste a esa escuela, de los recursos que tiene, y, en relación con estos elementos, adónde debería apuntar su proyecto educativo, cuáles deben ser sus principales ejes.

Cuando hay claridad sobre el proyecto educativo que se está llevando adelante por parte del equipo directivo, eso se transmite en las distintas intervenciones y acciones que realizan con los y las docentes, con el equipo de preceptores, con el equipo de orientación y con los estudiantes y sus familias. Esto brinda coherencia y cohesión en las acciones que se van desarrollando y, al mismo tiempo, facilita que el

1. Escuela Secundaria especializada en Arte.

resto de la comunidad educativa pueda también tener en claro ese proyecto y actuar en consecuencia (Murillo Torrecilla, 2006; Mañú Noáin, 2009; Fullan, 2014; Gairín Sallán, 2020).

La elaboración y definición del proyecto institucional se encuentra principalmente en la dirección escolar, y su implementación requerirá de su intervención y de todo el resto de los actores institucionales. En este sentido, ciertas definiciones de liderazgo y delegación que se mencionan en el apartado anterior pueden generar confusión al suponer que el equipo directivo es el único responsable de definir e implementar el proyecto, y no el mayor responsable.

Un proyecto educativo necesita una conducción que diseñe e implemente las propuestas, pero requiere el protagonismo y responsabilidad de todos los implicados para que su ejecución sea relevante y significativa en términos de procesos de enseñanza y de procesos de aprendizaje (Perrenoud, 2019).

Un camino posible para salir de la confusión generada por la sobredimensión del concepto de liderazgo, mencionada en el apartado anterior, es impulsar un enfoque de trabajo compartido, de visión colectiva, de intercambio enriquecedor, para definir y entender situaciones, problemas y proyectos; y diseñar de manera conjunta intervenciones, propuestas o proyectos.

Este enfoque permite dimensionar mejor las posibilidades del equipo directivo, porque busca generar corresponsabilidades al interior de la escuela en la implementación del proyecto educativo. No se trata de una cuestión de delegación, sino de que los otros actores son responsables y protagonistas de la gestión y deben actuar en ese sentido.

Este enfoque compartido requiere de tiempos compartidos; requiere que docentes, preceptores, equipos de orientación y directivos cuenten con tiempos y espacios para desarrollar intercambios, debates, reflexiones, formulación de proyectos, de propuestas, seguimientos y evaluaciones de manera conjunta. Y esto implica una organización institucional y del ciclo lectivo diferente a la establecida en la normativa.

Cuando el concepto de dimensión pedagógica se empasta...

Al analizar la entrevista sobre la práctica de la directora, encontramos que las acciones que realiza a lo largo del día no son tan sencillas de ser clasificadas dentro de las dimensiones más divulgadas en los debates sobre gestión educativa. La división de las acciones de la dirección escolar en administrativas, pedagógico-didácticas y sociocomunitarias puede resultar útil en un manual para explicar los posibles campos de acción de un equipo directivo, pero para describir y analizar las intervenciones reales en el cotidiano escolar resultan un tanto confusas o poco precisas.

Al poner el foco en sus intervenciones, se encuentra que la división de las tareas en esa clasificación resulta poco significativa o clara, ya que una misma acción puede estar ocupando las tres dimensiones o dos de ellas (revisar las inasistencias de estudiantes para poder identificar trayectorias y determinar posibles intervenciones de preceptores; analizar notas y reportes con docentes para trabajar sobre el proceso que llevan adelante con los cursos; o reunirse con organizaciones comunitarias para coordinar capacitación a los docentes de la escuela). Resultaría ser más relevante el sentido: para qué la dirección escolar realiza esa determinada acción.

Entonces, al tratar de acotar lo pedagógico, encontramos que este término se hace muy difuso para poder entender las acciones de la dirección escolar. Todas las acciones pueden llegar a ser pedagógicas, porque pueden ser definidas para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela (sentido central de la institución educativa y sentido central de una intervención pedagógica). Lo mismo sucede con las otras dimensiones (administrativa, sociocomunitaria) que se han propuesto para describir las intervenciones del equipo directivo. Todas ellas pueden llegar a ser interpretadas (o realizadas) en un sentido puramente administrativo y de cumplimiento de norma, sin impactar en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan al interior de la escuela. Y si todo puede llegar a ser definido como pedagógico, el poder de delimitación del concepto resulta impreciso y poco relevante.

A lo largo del presente estudio se va definiendo la gestión pedagógica como las intervenciones que realiza el equipo directivo para fortalecer, impulsar y organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta definición hace alusión,

fundamentalmente, a la palabra *pedagógica*. Con la palabra *gestión*, se alude al carácter intencional, planificado y sostenido de esa construcción pedagógica.

De acuerdo con esta definición, se propone una primera aproximación para clasificar estas intervenciones: directas, indirectas y de sostenimiento.

- Intervenciones directas: todas las acciones que realiza el equipo directivo para organizar, fortalecer e impulsar los procesos de aprendizaje, interviniendo directamente con sus protagonistas, ya sean docentes, preceptores, equipo de orientación escolar y/o estudiantes. Estas intervenciones se dan en la elaboración de proyectos; en la organización de jornadas; en observaciones y entrevistas; en reuniones de equipo.
- Intervenciones indirectas: son aquellas que realiza el equipo directivo y generan algún insumo que pueda ser utilizado por los docentes, por los estudiantes, por las familias, e incluso por la supervisión, para apuntalar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pueden ser revisión de registros, realización de comunicados, presentación de informes o reporte de calificaciones.
- Intervenciones de sostenimiento: finalmente, las acciones de sostenimiento son las que realiza el equipo directivo para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se puedan brindar de la mejor manera posible en la escuela. Atender emergencias para que el docente pueda seguir dando clase en el aula; brindarles recursos (desde tiza, hasta videos) para que estos no tengan que suspender parte de su clase en su desarrollo; pensar estrategias para aprovechar de la mejor manera posible los recursos disponibles en la implementación de las clases de manera cotidiana; cubrir espacios para que los docentes puedan organizar y llevar adelante proyectos de salidas o de otro orden con sus estudiantes.

De acuerdo con esta clasificación, lo que se estaría priorizando es la intencionalidad del equipo directivo para organizar, impulsar y sostener la enseñanza en la escuela, centro de la gestión pedagógica. Considera las acciones e intervenciones que realiza de acuerdo al resultado que procura alcanzar y/u obtiene el equipo directivo en relación con la gestión pedagógica.

Educación secundaria, organización escolar y gestión pedagógica

Al tener esa concentración de docentes acá, que son titulares, que están hace un montón de tiempo en la escuela, es diferente el equipo de trabajo. [...] La mayoría de las escuelas tienen docente taxis. Acá no [...]. Entonces, las actividades que se puedan realizar son diferentes con respecto a otra escuela (directora de escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Entrevista, abril 2023).

A partir de este comentario de una de las directoras y de una situación puntual que se plantea en una de las escuelas que interviene en el estudio, se propone una reflexión sobre la educación secundaria.

Más allá de observaciones críticas sobre manuales o definiciones estandarizadas, hay un consenso bastante avanzado sobre cómo debería ser la organización institucional de una escuela secundaria. La normativa (Resolución 587/2011), los manuales (v. g., Anijovich, 2016) y las investigaciones (Pinkasz, 2015, entre otras), de forma más directa o indirecta, lo formulan. De manera sucinta, podemos enumerar las siguientes características:

- La conformación de un equipo directivo con perfiles y funciones complementarias entre sí.
- La existencia de una asesoría pedagógica y de un equipo de orientación.
- La posibilidad de desarrollo de proyectos institucionales, con un plantel docente con nombramiento por cargo que cubra todas las horas.
- Un equipo de preceptores que implique, por lo menos, un preceptor cada dos cursos.
- Edificio propio con un equipamiento básico para llevar adelante procesos de enseñanza y aprendizaje establecidos por los diseños curriculares.

Con estos elementos dados, es probable que una escuela secundaria brinde una buena educación. Hay que señalar, sin embargo, que son condiciones necesarias, pero no suficientes.

Hay docentes que tienen horas institucionales [...]. Esos docentes históricos están encargados de los departamentos. Entonces, ellos arman grupo de WhatsApp, o tal vez se van comunicando con docentes o le piden permiso y, en un horario específico, por ejemplo, las preceptoras se quedan a cargo de los alumnos y ellos se pueden reunir. [...] [Esas horas] son del docente, se jubila [o se va] y se pierden (directora de escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Entrevista, abril 2023).

Al señalar la entrevistada que esas horas caerán al jubilarse o renunciar esos docentes, es posible afirmar que parte del proyecto ya tiene fecha de defunción. Un modelo de organización escolar que está funcionando con buenos resultados, por lo menos de acuerdo con la directora, no tendrá continuidad.

Desde fines del siglo XIX, hay en educación secundaria experiencias debidamente sistematizadas, investigadas, que dejan registro de la importancia de todos estos elementos (Krichesky, Gagliano y Lucas, 2021, por mencionar una reciente; Aguerrondo, 1985, por referenciar una de hace unos cuarenta años). Equipo de orientación, tutorías o consejerías, proyectos institucionales, infraestructura escolar en función de las actividades de enseñanza y de aprendizaje son propuestas que tienen más de un siglo de haber sido probadas y comprobadas. Sin embargo, el esquema organizacional preponderante en la mayoría de las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires es un equipo directivo y de preceptores mínimo, un equipo docente nombrado por horas de clase (y no por cargo) y el equipo (o parte del equipo) de orientación escolar (Anuario Estadístico Educativo, 2022, cuadro 2.4.8 y 2.4.9). Cuando aparece la posibilidad de contar con horas institucionales para fortalecer proyectos de la propia escuela, corresponden a planes que tienen una precariedad y una exigencia administrativa que termina convirtiendo al equipo directivo en un equipo administrador (Bocchio, 2013). La existencia de cualquier proyecto o nombramiento extra será de carácter provisorio y requerirá un alto compromiso administrativo por parte del colegio que lo lleve adelante. Entonces, una vez más, la responsabilidad de la educación, de la inclusión, recae en los actores escolares (Bocchio, Schwamberger y Grinberg, 2020).

Si se sabe cuáles son las condiciones básicas para que una escuela secundaria pueda aspirar a conseguir buenos resultados, ¿por qué no se implementan? ¿Por qué se

prefiere apelar a cuestiones discursivas y/o normativas para buscar sus mejoras, por sobre la intervención en la organización y recursos de la propia institución escolar? ¿Eso no deja más desamparados o forzados a quienes deben enseñar y aprender en organizaciones que no tienen las condiciones adecuadas para hacerlo?

Nuevamente, se señala que las reflexiones de este apartado procuran describir una situación que se plantea en la educación secundaria. Son elementos que se deben seguir indagando en el presente estudio. Será importante seguir investigando si, en cierto sentido, el cargo directivo es una trampa para aquellos que quieran cumplir el desarrollo de un proyecto educativo contextualizado y serio, ya que aparecen limitadas sus posibilidades de acción e intervención, al no contar con los recursos, los medios y las herramientas necesarias para poder construirlo de acuerdo con la realidad que atraviesan las escuelas (Vázquez Recio, 2013).

Conclusiones (preliminares)

A lo largo del presente artículo, se han ido presentando distintas observaciones y comentarios sobre la gestión pedagógica que parten de un análisis de las entrevistas realizadas a equipos directivos de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. Es un primer avance del estudio y, por lo tanto, corresponde señalar que se trata fundamentalmente de un conjunto de reflexiones que van surgiendo del análisis de informaciones parciales. Deberán seguir un recorrido en su elaboración y crecer en el respaldo que le brinde el trabajo de campo que se continúa llevando adelante.

Es posible mencionar algunos elementos destacados a tener en cuenta en una propuesta de gestión pedagógica que busque, en el marco de recursos y contextos actuales, mejorar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en las escuelas secundarias. Uno de ellos es la elaboración, desarrollo e implementación por parte del director o directora de una visión y un proyecto que guíe e impulse la propuesta educativa y esté en sintonía con los recursos con los que cuenta y el contexto social de la escuela.

Al analizar las entrevistas en relación con el contexto normativo y conceptual (en especial con lo que aludíamos como “*slogans* en educación”) que se da hoy en

torno a la gestión pedagógica, se puede observar que se ha creado una distancia entre el contexto mencionado y el acontecer escolar cotidiano. Estas normativas y conceptos resultan ser inabarcables en el día a día. Es por eso que resulta relevante estudiar cómo los directores y directoras procuran saldar o resolver esa distancia: qué tipo de respuestas van construyendo, qué priorizan y cómo. La continuación de este estudio pondrá foco en este aspecto.

Finalmente, desde una perspectiva de análisis de las prácticas, el establecimiento de una definición sobre gestión pedagógica de los equipos directivos resulta algo a seguir profundizando. Su delimitación en acciones e intervenciones con docentes y equipos de orientación requiere seguir avanzando en el estudio. Por el momento, se la ha definido como intervenciones del equipo directivo para fortalecer, impulsar y organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En las siguientes etapas del estudio se tratará de profundizar esta definición, describiendo y estableciendo posibles clasificaciones y modelos.

Más allá del análisis de las entrevistas a equipos, al reflexionar sobre el nivel secundario surgen las limitaciones en la organización, la conformación del personal y la infraestructura de las escuelas secundarias. Estas cuestiones parecen debilitar y limitar las posibilidades de la gestión educativa. Reconocer e indagar más sobre esto brinda también parte del contexto necesario para poder analizar las prácticas de los equipos directivos.

Referencias

- Aguerrondo, I. (1985). *Alcances y límites del Proyecto 13*. Ministerio Nacional de Educación de Argentina.
- Anijovich, R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Noveduc.
- Bocchio, M. (2013). Gestión por proyecto y autonomía escolar. Contribuciones para un estado del arte sobre la cuestión. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 2(2), 1-12.

- Bocchio, M., Schwamberger, C. y Grinberg, J. (2020). Inclusión gerenciada y escolarizaciones low cost. Una analítica de episodios en escuelas estatales del sur global. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 177-190.
- Clot, Y. y Fernández, G. (2007). Instrumentos de investigación. Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, III(I), 15-19.
- Coignard, S. (2011). *Le pacte immoral*. Albín Michel.
- Escolano Benito, A. (2008). La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (18), 131-146.
- Fayol, H. (1971). Principios generales de la Administración. En H. Fayol, *Administración general* (pp. 33-61). Herrero Hermanos.
- Flores-Flores, H. (2021). La gestión educativa, disciplina con características propias. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, año IX, (1).
<https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/arti-cle-view/2832/2847>
- Fullan, M. (2014). *La dirección escolar: tres claves para maximizar su impacto*. Morata.
- Gairín Sallán, J. (1999). Las estrategias de dinamización. En J. Gairín Sallán, *La organización escolar: contexto y texto de actuación* (pp. 393-470). La Muralla.
- Gairín Sallán, J. (2020). Los directivos como promotores de la mejora educativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, número especial, 228-256.
- García, L., Manzione, M. A. y Zelaya, M. (2017). El campo de estudio de la organización, administración y gestión de la educación. En L. García, M. A. Manzione y M. Zelaya, *Administración y gestión de la educación: la configuración del campo de estudio* (pp. 15-57). Universidad Nacional de Quilmes.
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Gvartz, S., Abregú, V., Larrondo, M. y Torrelles, M. (2021). *Aprender a ser director/a: herramientas para el concurso y la formación de equipos directivos*. Santillana.
- Gvartz, S. y Zacarías, I. (2010). *El equipo directivo en la construcción de una buena escuela*. Escuelas del Bicentenario.
- Krichesky, M., Gagliano, R. y Lucas, J. (2021). Escuelas promotoras y el cambio del formato escolar en el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires (2018-2019). *RELAPAE*, (14), 51-63.
- Mañú Noáin, J. M. (2009). *Manual básico de dirección escolar: dirigir es un arte y una ciencia*. Narcea Ediciones.

- Muñoz de Corrales, E. y del Campo, R. (2018). La dirección escolar: una perspectiva formativa desde la didáctica profesional. En A. Abalos y L. Mombello (comps.), *Una mirada sobre la propia práctica* (pp. 106-120). Unipe: Editorial Universitaria.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Oplatka, I. (2019). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 196-210.
- Pastré, P., Mayen, P. y Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145-198.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó.
- Perrenoud, P. (2019). *La organización del trabajo, clave para cualquier educación diferenciada*. Graó.
- Pinkasz, D. (2015). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Flacso Argentina.
- Romero, C. (2017). Liderazgo directivo para la mejora escolar: Regulación, formación y prácticas. Un estudio sobre directores escolares en Argentina. En F. J. Murillo Torrecilla (coord.), *Avances en liderazgo y mejora de la educación: Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 474-478). Rilme.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Morata.
- Vaillant, D. (2011). La escuela latinoamericana en busca de líderes pedagógicos. *Educar*, 47(2), 327-338.
- Vázquez Recio, R. (2013). *La dirección de centros: gestión, ética y política*. Morata.

Normativa y documentos

- Anuario Estadístico Educativo (2022). Fuente: Relevamiento Anual 2022. RedFIE-DIE, Dirección de Información Educativa, Dirección Nacional de Evaluación e Información Educativa, Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.
- Comunicación Conjunta 01 (2023). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Decreto 2.299 (2011). Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

- Ley Provincial de Educación 13.688 (2007). Congreso de la Provincia de Buenos Aires.
- Ley de Educación Nacional 26.206 (2006). Congreso de la Nación Argentina.
- Manual de procedimientos institucionales para educación secundaria (2009). Compilado por D. Lauría. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Resolución 2.433 (2009). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Resolución 587 (2011). Régimen Académico Común para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Recepción: 14/10/2023

Aceptación: 07/12/2023