

La gestión educativa de la escuela secundaria: aportes desde la perspectiva de directivos de la provincia de Buenos Aires, entre 2010 y 2020

Secondary school education management: contributions from the perspective of directors of the province of Buenos Aires between 2010 and 2020

Gabriel Asprella¹, gabrielasprella@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).

María Eugenia Vicente², vicentealbisu@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

En la escuela secundaria de Argentina, y en particular en la Provincia de Buenos Aires, conviven escenarios de cambio y hasta cierta mutación que hacen posible analizar las condiciones en que se desarrolla la acción directiva. Nos hallamos ante una realidad que habilita el análisis sobre cómo los directivos escolares de secundaria, en medio de las condiciones cotidianas, afrontan a diario la gestión del sistema educativo. En este sentido, el artículo tiene el objetivo de identificar concepciones y representaciones que caracterizan el pensamiento de directivos de escuelas de educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires sobre gestión educativa y sus modelos subyacentes. Se presentan los resultados de dos investigaciones culminadas. Metodológicamente, se trabajó con entrevistas en profundidad a directivos de la Provincia de Buenos Aires, realizadas entre los años 2010 a 2020. Las dimensiones de análisis sobre las que versan los resultados son: las impresiones sobre la gestión de la escuela secundaria obligatoria; los intereses y prioridades en la agenda cotidiana; y el reconocimiento de conflictos en la gestión educativa. Las conclusiones se orientan a contribuir a la comprensión de la dinámica y la estructura social que se expresa en el espacio escolar y la connotación que eso tiene para la planificación política e institucional.

Palabras clave: gestión educativa, escuela secundaria, directivos, modelos de gestión.

¹ Doctor en Educación por la Universidad de Sevilla. Maestro, Profesor y Licenciado en Cs. de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Es docente titular de grado y posgrado e Investigador en la UNTREF y en la UNLP. Investigador Categoría II del Programa de Incentivos a la Investigación. Investigador visitante en la Universidad Complutense de Madrid. Coordinador de programas internacionales Erasmus. Miembro de LASA (Latin American Studies Association) y redes académicas latinoamericanas como Relepe, SAIE, SAECE. Actualmente es Secretario de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la UNTREF. Código ORCID: 0009-0008-8441-7685.

² Posdoctoranda en Trabajo Social (UNLP). Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO). Magister en Dirección de Recursos Humanos (UCES). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLP). Es profesora Adjunta de la Cátedra Administración de la Educación y las Instituciones Educativas (FaHCE-UNLP) y docente a cargo de seminarios de posgrado. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Código ORCID: 0000-0003-0748-678X.

Abstract

Scenarios of change and mutation coexist in secondary schools in Argentina and, particularly, in the Province of Buenos Aires. These scenarios make it possible to analyze the conditions in which managerial action is developed. We are faced with a reality that enables the analysis of how secondary school directors, in the midst of everyday conditions, face the management of the educational system on a daily basis. In this sense, this paper aims to identify the conceptions and representations that characterize the thinking of directors of secondary schools in the Province of Buenos Aires in terms of educational management and its underlying models. The results of two completed investigations are presented. Methodologically, we worked with in-depth interviews developed with school directors in the Province of Buenos Aires between 2010 and 2020. The results focus on these analysis dimensions: the impressions of compulsory secondary school management, the interests and priorities in the daily agenda, and the recognition of conflicts in education management. The conclusions drawn aim at contributing to the understanding of the dynamics and the social structure expressed within the school space and its connotation for political and institutional planning.

Keywords: education management, secondary school, directors, management models.

RECEPCIÓN: 29/04/2024 | **ACEPTACIÓN:** 02/08/2024

Introducción

Los avances en Argentina de ampliar la cobertura de la educación secundaria, y haber podido dejar en el texto legislativo en el año 2006 la obligatoriedad del nivel como derecho para otorgar el carácter universal al secundario como respuesta a una historia de origen selectivo, hace constituir a este nivel en permanente campo de estudio. La escolaridad secundaria, y la dinámica de sus instituciones con la carga de las subjetividades que entran en juego, está siendo considerada en estas últimas décadas, una institución central de cara al desafío que representa la democratización de la educación en el siglo XXI. Su exigencia como acontecer cotidiano que no reconoce rutinas ni constantes históricas desde la perspectiva de derecho y obligatoriedad, porque su escenario es altamente novedoso, es un llamado a investigar y sistematizar lo que encierra cada escuela y sus protagonistas. En esas historias los directores y las directoras conjugan unas de las constataciones más evidentes para su estudio.

Al respecto, es de advertir, que la existencia de la función directiva responde a un intento de racionalización de la división del trabajo dentro de las instituciones educativas, con miras a atender la complejidad de la tarea educativa de dichas instituciones y los múltiples requerimientos a los que deben dar respuesta. Al mismo tiempo, la función directiva no sólo está configurada por sus tareas en relación con la estructura organizativa, sino también por variables sociales y políticas del entorno tanto escolar como extraescolar. Al respecto, y para lograr un rico análisis de la función de los directivos, es necesario salirse de la tradicional concepción del director como administrador para entenderla a partir de dos miradas (Gvirtz et al., 2021). Por un lado, una mirada educativa: más allá de la necesidad diaria de responder a actividades administrativas o de emergencia, el directivo es un líder pedagógico. Por otro lado, se trata de una mirada estratégica: en un contexto cambiante y complejo, el directivo tiene que ser capaz de poner la vista en donde otros no lo hacen y orientar el camino hacia la construcción de una escuela de calidad.

Las funciones de la dirección no se orientan a pensar por todos, decidir por todos y para todos, a responsabilizarse de todo, ya que una dirección absorbente, centralizadora y autoritaria resulta desprofesionalizante para los docentes. Entonces, el director, la directora, no es la persona de la que siempre tienen que salir las iniciativas, sino la que hace que surjan con más facilidad y frecuencia dichas iniciativas (Santos Guerra, 2013). Al mismo tiempo, implica analizar críticamente los mensajes y prescripciones inspiradas en modelos de gestión propios de instituciones no educativas y responder a ellos a través de modelos, estrategias y procedimientos de gestión contruidos desde dentro de los escenarios escolares; centros y zonas, a partir de las circunstancias y experiencias propias (Antúñez, 2011).

Desde la relevancia social, los temas de la educación no quedan circunscriptos a los maestros, docentes e investigadores. Se parte de reconocer que la intervención educativa es una intervención social - política y cultural por excelencia y esa intervención se acuña en los espacios institucionales que hoy conocemos como “escuelas”.

En ese espacio los agentes educadores con función de dirigir las escuelas, los directivos, son referentes centrales a la hora de observar cómo se plasma el proceso cultural de la escolarización y la formación para la ciudadanía. Constituir a estos sujetos en objetos de estudio resulta, en definitiva, una acción de ampliación y jerarquización del conocimiento de la “escuela cotidiana” (Rockwell, 1995). En función de ello, el presente artículo se propone analizar las concepciones y las representaciones que caracterizan el pensamiento de directivos de escuelas de educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires sobre gestión educativa y sus modelos subyacentes.

En este marco, el artículo organiza su recorrido en cuatro apartados: el apartado de encuadre conceptual orientado a explicitar los modelos de gestión, las concepciones sobre gestión educativa y la gestión en la escuela secundaria de carácter obligatorio. Posteriormente, se presenta un apartado metodológico, en el cual se presentan las investigaciones en las que se inscribe el artículo, junto con la descripción de la muestra y las técnicas de recolección de datos. Luego, se exponen los resultados organizados en relación con las dimensiones de análisis seleccionadas en esta oportunidad, que dan cuenta de los modelos de gestión en la escuela secundaria por parte de los directivos. Finalmente, se presentan las conclusiones, orientadas a contribuir a la comprensión de la dinámica y la estructura social que se expresa en el espacio escolar y la connotación que eso tiene para la planificación política e institucional.

Referentes teóricos

Las principales perspectivas teóricas operan sobre la interpretación de los distintos sentidos, formas, dinámicas y procedimientos de las organizaciones educativas donde la escuela aparece como centralidad de estudio. Las formas y dinámica que asumen las organizaciones educativas se las denomina modelos organizacionales conformándose como temas de investigación. En estrecha relación con este encuadre, se menciona la problemática de la gestión educativa y la dirección escolar como prioritarios. A continuación, se exponen los referentes teóricos que guían este estudio constituidos de: los distintos modelos de gestión educativa, la concepción de gestión escolar y las configuraciones de la escuela secundaria obligatoria en la función directiva.

Los enfoques que se plantean abren el sentido de interpretación de los hechos dentro de una organización escolar, aunque es cierto, al mismo tiempo, que en la práctica no hay organizaciones que puedan describirse, de manera absoluta, como modelos de un paradigma puro. No existen en las instituciones educativas modelos categóricos o tipificados de manera excluyente en un solo paradigma o que respondan todas sus formas a una única perspectiva (Antúnez, 1998). Para un aporte sistemático en el análisis organizativo se recurre al encuadre de tipos racionalidades de Habermas, utilizado por varios autores (Gairín Sallán, 1996; Bardisa, 1997; Cantón Mayo, 2004), que diferencia el enfoque científico – racional, el interpretativo simbólico y el socio – crítico.

El enfoque científico- racional reúne una serie de teorías que se interpretan como presupuestos comunes para pertenecer a una misma agrupación, entre ellas se

destacan la burocracia (Smyth, 1989; Gairín Sallán y Antúnez, 1993; Bardisa, 1997). La característica histórica de la homogeneidad de la escuela que otorgó y justificó la extensa regulación de los sistemas educativos en América Latina durante todo el siglo XX tiene su respaldo en estos enfoques. El sentido y uso de los parámetros, estándares y regulaciones jurídicas de orden responden a la racionalidad burocrática que estructura de manera atemporal, impersonal y ahistórica las escuelas. La conducta de los individuos responde y se controla en dependencia de las normas oficiales instituidas, por eso el conocimiento es objetivo y debe estar exento de apreciaciones de sustento emotivo o creencias de la vida privada de los individuos.

En la burocracia, la regularidad del funcionamiento de las organizaciones educativas es tan constante que los conflictos perturban como elementos externos al proceso. Entran dentro de la clasificación de componentes patológicos y, precisamente, irracionales. Los conflictos son de los individuos, no de las organizaciones. La burocracia se desarrolla con mayor perfección cuanto más se *deshumaniza* (Bates, 1989). Hay una operatoria del consentimiento hacia el orden regulado donde la administración sustituye a la política. Bates lo precisa con la categoría de despolitización:

Es evidente que todas las sociedades socializan a sus miembros según determinados modelos de valor, creencia y conducta. La socialización va unida inevitablemente a la vida social. Sin embargo, la socialización que propone la organización burocrática es diametralmente diferente a la de la mayoría de las culturas, sociedades y comunidades, por cuanto se propone una despolitización efectiva tanto de los miembros como de los clientes de la organización. (1989, p.192)

La acción política, como la exposición de las ideas o versiones personales de los objetivos, en los modelos burocráticos, es reducida y restringida a los directivos. Estos se han convertido en técnicos y expertos de la acción eficaz. En palabras de England:

La práctica administrativa, pues, en la forma de control técnico, es una práctica política que se ocupa de cuestiones tales como la distribución de recursos, la organización de la enseñanza y el desarrollo curricular. El administrador educativo, desde este punto de vista es un ingeniero de sistemas sociales. (1989, p. 92)

La gestión directiva se desarrolla en el cumplimiento de la normativa del propio sistema educativo, tanto institucional como curricular, para cada institución educativa. Las conductas quedan resueltas de manera *a priori*, en un contexto de neutralidad y en busca de un rendimiento eficiente. Los soportes de jerarquía, autoridad, lo regular y lo legal, definen las notas más características de este enfoque expresado en la vida de una institución educativa.

Por su parte, el enfoque interpretativo, simbólico, cultural, fenomenológico se sostiene en la racionalidad interpretativa que reconoce el involucramiento de la intencionalidad y de la intersubjetividad en la conformación del acontecer de las organizaciones educativas. La organización no es solo lo visible, es lo que esa realidad significa para sus miembros con las cargas de valoraciones, creencias y reconocimiento de orígenes y evolución de los ámbitos institucionales condicionados por la variable subjetiva de sus miembros.

Los aportes de Max Weber citado en Carr y Kemmis (1988) hacen alusión, desde la sociología a la ciencia, al “entendimiento interpretativo de la acción social” (p.102). Esa acción social está impregnada de un significado subjetivo que se expresa en la *conducta humana* y que para develarlo hace falta una interpretación del sentido que cada actor confiere a su conducta. Asimismo, se considera que el enfoque interpretativo abre al tratamiento de revisar las condiciones previas sobre las que se sustentan las formas de definir y construir posiciones en las organizaciones educativas, la estructura que configura la construcción a priori de los discursos que expresan la interpretación.

El perfil directivo, en conjunción con los demás actores, desde este enfoque, se parte del interés común de alcanzar, desde la comunicación, una comprensión mutua de sus intereses y en donde se persigue un sentido de utilidad para poder sobrellevar la organización escolar en la vida diaria. Palabras de uso que repercuten desde esta perspectiva, son: simbólico, interpretación, sentido, significación, realidad construida, subjetividad, actores, cultura escolar, ritos, ceremonias, prácticas, negociación, imágenes escolares, juicio subjetivo, mediación, consenso.

Respecto del enfoque socio – crítico, es concebido desde la consideración que las organizaciones son el reflejo de la realidad social y política de la sociedad. El sentido del enfoque radica en conocer la manifestación de la sociedad en la escuela a través de indagar los porqués, los motivos y las tensiones. El propósito de la teoría social crítica (Bates, 1989) es explicar y esclarecer la racionalidad y justificación ideológica que dan plataforma de sentido a las aparentes regularidades de la vida social. El ejercicio de la contradicción es nota distintiva de la dinámica de este modelo en las organizaciones que buscan un impacto en la construcción de la conciencia histórica. Así lo expresa Gairín Sallán (1996):

Desde el paradigma socio- crítico se trata de elaborar un conocimiento sobre la organización que debe llevar a sus miembros a la autoconciencia de las contradicciones implícitas que hay en la vida organizativa y a descubrir las formas de falsa conciencia que distorsionan el significado de las condiciones organizativas y sociales existentes. (p.45)

Desde las consideraciones de Giroux (1990) se sostiene que la función de la educación es crear intelectuales críticos que cuestionen la cultura dominante y que generen un discurso alternativo. El educador y, en ese sentido proyectado a los directivos, son los intelectuales orgánicos que llevan adelante la tarea de desmitificar y desnaturalizar el orden de sumisión vigente. Por ese motivo, la escuela es el espacio físico donde se debe ejercer la democracia en esa doble instancia de contradicción y resistencia al mismo tiempo de la ideología dominante.

En esta perspectiva corresponde una referencia fundamental a una de las acentuaciones muy difundidas y reconocidas como es el enfoque micropolítico de la escuela (Ball, 1989; Bardisa, 1997). El reconocimiento del accionar de la escuela como sistema político implica otorgarle la consistencia de la vida social en la escuela reconociendo su complejidad y dinámica desde la historicidad, la situacionalidad, el contexto socio – político, las contradicciones y las luchas de intereses de los sujetos por

sobrevivir y alcanzar a cumplir sus deseos individuales y colectivos en una perspectiva de justicia y mayor autonomía.

La lectura sobre las organizaciones escolares, tanto desde el campo de estudio académico como de los discursos de las instancias del gobierno de la educación, siempre ha estado condicionada por la última razón que el sistema le impone e implica el sentido de certidumbre y racionalidad. Al mismo tiempo, en la circunvalación de la escuela, sus actores apelan a ciertas lecturas ancladas en otro orden de registro sobre la realidad. Ese orden no es neutral ni inocuo y se expresa en los laterales de lo confuso, las constantes de perplejidad, lo imprevisible, lo oculto o lo tergiversado o simplemente los sentimientos de posesión, de odio y amor o los motivos de permanencia. La versión micropolítica intenta dar una respuesta a esta constatación de tensiones que operan sobre la interpretación de los sucesos escolares (Ball, 2002).

Tabla 1.

Componentes de las organizaciones escolares y sus enfoques de análisis.

Clásico	Interpretativo	Socio - crítico
La escuela es una entidad real y observable, posible de normalizar por leyes.	La escuela es una construcción cultural.	La escuela es una dinámica micropolítica, integrada por grupos, sectores e intereses en pugna.
El fin de la escuela es la eficacia: alcanzar los objetivos planteados.	El fin de la escuela: una cultura colaborativa, de acuerdos propios para esa organización.	El fin de la escuela es la transformación social y no solo educativa.
El conflicto es un problema que hay que suprimir en cuanto surge. La buena organización no tiene problema.	El conflicto no es deseable, pero existe y no debe sofocarse autoritariamente.	El conflicto entre grupos es la dinámica que hace cambiar la institución.
Los directivos son técnicos donde su definición está en la función asignada a priori.	Los directivos son creadores de significados, interpretan lo que surge en la organización, construyen acuerdos internos.	Los directivos son líderes sociales. Afrontan la necesidad de regulación de la conducta política.

Fuente: elaboración propia.

En este marco, la gestión educativa posee, en sí misma, una complejidad que incluye las subjetividades de las personas, la realidad institucional y fundamentalmente, el entorno. Este aspecto se acentúa también en Cháves (1995) cuando sostiene su definición:

...la gestión no se ajusta al sentido de administración y se aproxima más al de dirección y de gobierno, no entendidos como actividades para hacer que las cosas funcionen, sino como capacidad de generar procesos de transformación de la realidad (p.5).

Desde esta perspectiva, toda apreciación, definición o conceptualización acerca de la gestión educativa acarrea una posición frente a la realidad, esto es una posición pedagógico-política.

La gestión como intervención en perspectiva crítica intenta hacer visible las sutiles fisuras de la realidad de las escuelas y de la gestión directiva. Coloca una especie de quiebre conceptual sobre el decir de lo que se hace y se piensa en las escuelas, opera en un nuevo lenguaje para explicar la historicidad y la vida cotidiana como factores de los procesos de gestión. Entendida, así, como uno de los elementos articuladores de la nueva institucionalidad y dimensión política del sistema con miras a revertir las tendencias derivadas del patrón burocrático de organización. Sustituye el énfasis en las funciones y procedimientos por la importancia de los procesos y las relaciones, otorgando a las estructuras el carácter de soportes facilitadores de las tareas sustantivas de las escuelas.

Se propone definir a la gestión ante los problemas, obstáculos y dificultades que ponen en marcha, el conocimiento como experiencia, el conocimiento que parte de la realidad para abordar e intervenir sobre ella. Gestionar la escuela es el ejercicio de describir, interpretar e intervenir. Una dinámica de la gestión educativa en constante cambio según las realidades.

En congruencia con Schön (1998), donde se extrapola su planteo a los directivos, se concibe la gestión directiva como reflexión, en oposición a la gestión como tecnicismo-instrumental. Para este autor, la reflexión en la acción posee una función crítica y da lugar a la experiencia en contexto cuando afirma:

Ideamos y probamos nuevas acciones que intentan explorar los fenómenos recién observados, verificamos nuestra comprensión provisional de los mismos o afirmamos los pasos que hemos seguido para que las cosas vayan mejor. (p. 38)

La escuela posee una gramática específica que se fue construyendo por la propia historia del sistema educativo y por la propia cultura institucional a través de dispositivos específicos, es allí donde los distintos niveles de la gestión educativa deben concentrarse para poder transformar la escuela, para innovar. Pero no se trata de innovar por innovar, sino de buscar el cambio que favorezca que la escuela sea una institución pública, sea estatal o privada, capaz de dar respuestas a las actuales realidades socio-políticas, en especial, de los y las jóvenes de la escuela secundaria.

La escuela secundaria y la gestión educativa

La escuela secundaria se encuentra hoy en la encrucijada histórica más relevante de su existencia. Está atravesando mutaciones que manifiestan y continuarán mostrando otros planos de su sentido, diseño y formas de acción muy diferentes a las que sostuvieron su origen. La Argentina estableció en el año 2006, mediante la Ley de Educación Nacional 26.206, un nuevo marco integral para la educación formal en todos sus niveles desde el enfoque de la educación como derecho. Mediante esta legislación se avanzó en promulgar la obligatoriedad del nivel de educación secundaria.

La Ley proyecta la concurrencia escolar obligatoria para todos los sujetos de entre 12 y 18 años. Se hace necesario reconocer las implicancias políticas, sociales, económicas y culturales como otras derivaciones que los sujetos, las instituciones y el mismo proceso político se involucran cuando se inicia un proceso complejo de universalización de la formación como se concibe para Argentina el secundario obligatorio. Estos procesos impactan de manera contundente sobre los sectores más pobres y postergados de la sociedad y en relación a aquellos que históricamente fueron los concurrentes regulares del secundario, la condición de supuesta igualdad requerirá de algunas advertencias.

La nueva secundaria es un desafío cultural que supera el tránsito de la escolarización sistemática de los adolescentes, por la profundidad del debate sobre el sujeto social que, en su contextualización histórica, se forma desde un nuevo tipo de escolarización que se involucra estructuralmente con un determinado modelo social de inclusión. La posición del Estado se plantea en asumir el respaldo a esta obligatoriedad que no es solo garantizar el acceso sino fundamentalmente acometer una refundación del modelo histórico del nivel secundario que había sido creado para las elites (Braslavsky 2001; Tenti Fanfani, 2003; Tiramonti, 2004; Southwell, 2013).

Las posiciones tradicionales en la secundaria sobre el papel de autoridad del adulto, la distribución del poder y las formas de legitimar las decisiones ingresan en un plano de reformulaciones (Southwell, 2020; Yelicich, 2021; Gil, Aguirre y Langer, 2022). Estas conceptualizaciones llevan consecuencias ineludibles sobre las influencias y condicionamiento para los modelos de gestión directiva. La reiteración del concepto histórico de homogeneidad en el nivel secundario da la pauta de tener que configurar un modelo de gestión directiva desde la heterogeneidad, desde una identidad construida desde la diversidad. La gestión directiva del secundario cobra también protagonismo. Hablar de modelos de gestión en este nivel exige considerar el modelo histórico en el que se configuró la escuela secundaria y los estilos que asumió el diseño institucional de la secundaria. Por lo tanto, toma una envergadura significativa en tanto la concepción y la forma en que ejecuta sus procesos institucionales las escuelas secundarias recaen sobre los modelos de gestión. Esta serie de aristas, que analizan desde nuevas categorías y variables la escuela secundaria en su aspecto estructural, son el fundamento de la conformación de una nueva dimensión como objeto de estudio.

Metodología

El trabajo de investigación aquí presentado se inscribe en los resultados de dos investigaciones. La primera, denominada “Modelos de gestión en Directivos de instituciones educativas de nivel secundario” que constituye la tesis doctoral de Asprella (2016)¹, defendida en la Universidad de Sevilla. La segunda investigación denominada “La representación social de la escuela secundaria” (Causa, 2019), financiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata y ejecutada en el Centro de Estudios de Trabajo Social y Sociedad (Facultad de Trabajo Social, UNLP), fue desarrollada entre los años 2019 y 2020.

El objetivo del estudio, aquí presentado, es identificar concepciones y representaciones que caracterizan el pensamiento de directivos de escuelas de educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires sobre gestión educativa y sus modelos subyacentes. La centralidad de esta investigación radica en conocer las construcciones conceptuales que influyen en la caracterización de un determinado proceder de los directivos de nivel secundario que denominamos modelos de gestión educativa. El registro pretende suministrar saberes específicos desde esas conformaciones de ideas y representaciones de estos sujetos concretos, los directores, que contribuyan a diseños de instancias de formación y profesionalización como de nuevas investigaciones. En esta oportunidad, presentamos un recorte de los resultados de ambas investigaciones constituido de tres dimensiones de análisis sobre las concepciones y representaciones que caracterizan el pensamiento de los directivos, cuya justificación es la siguiente:

I) *La escuela secundaria obligatoria en el discurso del director:* es la primera dimensión de análisis sobre la que versan los resultados de la investigación y se constituye en una pregunta nodal al momento de conocer las características de la escuela secundaria luego de la obligatoriedad, en palabras de los directivos.

II) *Prioridades e intereses de la gestión:* esta segunda dimensión nos permite acercarnos a los estilos de gestión de los directivos, siendo que las prioridades e intereses constituyen su agenda diaria y, por ende, sus intervenciones en la realidad socio escolar.

III) *Sobre los conflictos en la gestión:* la tercera dimensión de análisis reconoce que la gestión implica una diversidad organizada de la que forman parte las pluralidades, la heterogeneidad, el orden y, a la vez, el desorden, de cuya relación emerge un cierto equilibrio que permite avanzar en la tarea directiva diariamente. De allí que nos interesa saber qué se reconoce como demanda y conflicto, como una categoría que nos permite detectar los modelos de gestión.

La técnica de recolección de datos fue la entrevista que procuró que el entrevistado directivo expresara todos sus sentimientos y pensamientos de forma libre y poco formal, “sin sugerencias previas”. Se favoreció permitir acceder a los significados que los directivos atribuyen a su experiencia y, en particular, los conceptos y significaciones que sostienen sobre la gestión educativa y su proyección al campo de las intervenciones institucionales escolares en el nivel secundario. Las entrevistas procuraron comprender al directivo en su propio lenguaje. Se partió del valor situacional del otro para pensar en sus propios términos y constatar, para describir en el objeto de la investigación, su universo subjetivo.

Respecto de la muestra, en esta oportunidad, se presentan 15 entrevistas a directivos tomadas entre los años 2010 a 2020, que corresponden al tiempo de desarrollo de las investigaciones anteriormente citadas. Asimismo, responden a años posteriores a la implementación de la obligatoriedad del nivel secundario en un rango de tiempo de una década. Los fragmentos seleccionados de las respuestas atienden al criterio de

contener las diferentes dimensiones de análisis definidas: sobre la escuela secundaria, los intereses y prioridades en la gestión, las demandas y conflictos.

Los directivos presentan formación docente en función directiva de nivel secundario, titular del cargo o interino con más de cinco años de desempeño, y se encuentran en los Distritos de La Plata, Tres de Febrero y San Martín.

Los Distritos fueron seleccionados considerando que La Plata es la capital de la Provincia de Buenos y los Distritos de Tres de Febrero y San Martín están próximos a la Capital Federal y que se configuran como Distritos con cierta estabilidad respecto a la población, derivando en instituciones educativas de nivel secundario que exponen continuidades institucionales regulares sobre el mecanismo de cobertura de cargos directivos. Los distritos cuentan, en el caso de La Plata, con 108 escuelas secundarias públicas, Tres de Febrero con 26 escuelas secundarias y San Martín con 35 establecimientos de ese nivel.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas, organizados alrededor de las distintas dimensiones de análisis que aportan ideas y concepciones sobre los modelos de gestión y la escuela secundaria, según los directivos entrevistados.

Resultados

- La escuela secundaria en el discurso del director

Los directivos se desempeñan en escuelas secundarias y en sus discursos aflora de varias maneras. Las citas manifiestan cómo conciben los directores y las directoras la escuela secundaria, cómo la configuran a partir de los nuevos marcos jurídicos del derecho a la educación y su obligatoriedad como nivel formal de educación. A continuación, se presentan las respuestas que constituyen apreciaciones sobre el tema:

“La obligatoriedad del secundario es el gran desafío, porque es un compromiso más importante para las familias, porque estás hablando de adolescentes, que tienen otras posibilidades, otros intereses. Hay en general mucho más diálogo, muchas más propuestas de parte de la escuela y mayor convocatoria de las familias, en realidad es un ideal, pero que llevarlo a cabo hay que trabajar con las familias, o sea, cómo hacer entender al grupo familiar que no es sólo obligar sino reflexionar para cumplir con la obligatoriedad, el beneficio de la obligatoriedad del secundario”. (E 5)

“Sobre la secundaria a veces lo que cuesta es que ellos (la familia) internalicen la obligatoriedad, entonces cuando un alumno se va, abandona, el padre se piensa que el problema es de él, y en realidad el problema es de la escuela, o sea, es nuestro problema cuando el chico abandona. Gestiono la nueva obligatoriedad concientizando con los que están en la escuela. Falta de acompañamiento de las familias, cuesta en general en la escuela secundaria, y la escuela sigue necesitando a la familia, porque los chicos siguen necesitando a las familias”. (E 9)

“Hay un cambio en el paradigma de la educación secundaria, la educación secundaria obligatoria, con la ley 26.606, marca un faro, pero hay que construir escenarios. Tenemos la estructura que es la ley, marca una tendencia que es la educación secundaria obligatoria, ahora para conseguirlo hay que armar escenarios posibles, todavía no están armados porque la vieja secundaria todavía tiene prácticas, como la repitencia que son prácticas de exclusión. Hasta que uno no encuentre cuales son las prácticas de inclusión que tiene que tener la secundaria para no tener exclusión va a seguir atado a un modelo de secundaria que es selectiva, que es el modelo original de secundaria que teníamos, entonces pasar de un modelo de secundaria a otro implica buscar salidas innovadoras”. (E 7)

“Para la secundaria se deben incorporar otros mecanismos, es otra lógica. Ellos tienen necesariamente que aprender a ser cada vez más independientes y más responsables y es todo un desafío. Que ellos aprendan a construir su propio proyecto de vida, eso es importantísimo porque de acá salen con 17 años. Ser capaces de seguir con estudios superiores, o por lo menos uno tiene que plantear que sigan estudios superiores. Cómo insertarse también en el mundo del trabajo, no del empleo, sino del trabajo que es bien diferente. Que ellos sepan recategorizar su situación de vida. Que sepan defender sus derechos. El ideal es crear personas más críticas, reflexivas, no un modelo de persona determinado, que vean diferentes tipos de modelo y ellos vean hacia qué ideal quieren dirigirse”. (E 10)

“La ley que actualmente está me parece buena. El hecho de que la escuela secundaria sea obligatoria, que hayamos vuelto a que sea de seis años, que esté integrado el ciclo básico con el ciclo superior. Es decir, si se cumple, si realmente se cumple con la ley y hay buenas direcciones en las escuelas, bueno, puede levantar un poco la educación. Lo más positivo que yo veo es la obligatoriedad del secundario y estamos atentos a que todos los alumnos tienen que venir y seguir la escuela. No es como un tiempo atrás que dejaban de venir los chicos y listo. No nos preocupábamos más. Eso es positivo”. (E 13)

En las entrevistas encontramos un conjunto de aristas que abonan a la construcción de la gestión educativa en la escuela secundaria obligatoria, sus desafíos y demandas: la participación de las familias en la escuela; las estrategias tradicionales de la escuela (como la repitencia) para procesar las trayectorias educativas; la dimensión institucional que juega un papel fundamental en la retención de los estudiantes; y el reconocimiento de los estudiantes como ciudadanos activos.

Respecto de la participación de las familias en los espacios escolares, se reconoce la institucionalización de las estrategias de participación en escenarios socioeducativos, aún marcados por tradiciones de origen. Es de advertir que, mientras para algunos aquello que se transmite en las instituciones educativas (tanto a nivel moral como cognitivo, a nivel instrumental y expresivo) coincide, es reconocido, respetado y amplificado por lo que ocurre en sus entornos familiares y extraescolares, para otros supone un choque, una renuncia y/o una lucha constante (Tarabini, 2020). Particularmente, se reconoce la necesidad de que los padres supervisen las tareas escolares, cumplan con la búsqueda de información complementaria, asistan a las reuniones, citaciones y a los actos escolares. No obstante, este vínculo esperable entre familias y escuelas no es natural y depende del sentido que cada entorno familiar

encuentre en la asistencia a la escuela que, como se mencionó, para algunos entornos se encuentra una continuidad en torno a las prácticas, símbolos, proyectos y prácticas entre las familias y la escuela, para otros, las líneas de sentido y continuidad no necesariamente son tan claras (Santillán y Cerletti, 2011).

Respecto de lo mencionado sobre la repitencia como marca tradicional de la escuela secundaria que aún constituye el formato escolar actual, se reconoce en el nivel la existencia de determinadas características históricas del sistema educativo sustentadas por la idea de homogeneidad que complejiza la incorporación, tránsito y permanencia de las diversas trayectorias por el sistema educativo que evocan lo que se denomina trayectorias teóricas (Terigi, 2008). En particular, se establece la secuenciación temporal del aprendizaje en etapas, se establece un tiempo determinado para el cumplimiento de los grados formales de instrucción, y se organiza el sistema educativo por niveles (inicial, primaria, secundaria, superior), manteniendo sus propias lógicas. Sobre este punto, se reconoce que la gradualidad combinada con la anualidad produciría la repitencia, siendo que en la combinación gradualidad/ anualidad, no acreditar una etapa coloca a los sujetos en situación de rehacerla, recursarla, repetirla (Terigi, 2007; Terigi, 2021).

Otra cuestión mencionada en algunas entrevistas, refiere a la intervención institucional en el sostenimiento de las trayectorias. Al respecto, se reconoce que, a lo largo de los años, la mirada sobre el abandono escolar deja de pensarse desde factores individuales y extraescolares, sino que comienzan a aparecer aspectos y factores colectivos e intraescolares en el análisis de los factores que desencadenan la situación de no continuidad escolar. Es por eso que varios estudios señalan la necesidad de comprender esa no continuidad escolar como resultado de un proceso en el que intervienen múltiples factores expulsores, algunos de los cuales son característicos de los jóvenes y de sus situaciones socioeconómicas (factores extraescolares), así como de otros más asociados a las insuficiencias del propio sistema educativo (factores intraescolares) (Espíndola y León, 2002; Valls et al., 2015; Troiano et al., 2015).

Finalmente, otra dimensión sobre la que han versado algunas entrevistas, remite al reconocimiento de la posición del estudiante. Sobre ello, se reconoce que, en la actualidad, la escuela secundaria no es propedéutica o preparatoria de la vida pública en democracia, para los que hoy no son mayores de edad, sino que es el mismo presente. Aguilar (2008) refuerza el sentido y alcance de las prácticas participativas y abre su preocupación por el involucramiento de los estudiantes en la esfera del gobierno escolar: si las comunidades políticas y la participación definen al ciudadano tanto como lo hacen sus derechos, es posible pensar en el proceso mediante el cual los y las jóvenes estudiantes tradicionalmente destinatarios de la preparación para la vida ciudadana, progresivamente ejercitan en la vida cotidiana de las instituciones acciones políticas en torno al gobierno de las mismas. De esta manera, el estudiantado, concebido como sujetos de dicha formación, pueden ser reconocidos como activos participantes de la institución escolar, apropiándose de los contenidos curriculares de formación ciudadana, así como de la normativa que regula el gobierno de las escuelas. Este enfoque sobre la vida y las prácticas políticas de las escuelas secundarias son el reflejo de una complejidad nueva que enfrenta el secundario.

- *Prioridades e intereses de la gestión*

A partir de las apreciaciones anteriores sobre la gestión de la escuela secundaria obligatoria, avanzamos sobre la dimensión del quehacer del directivo. Se trata del hacer o la intención de hacer lo expresado a través de las prioridades o voluntad de cubrir tal o cual acción. No queda reducido sólo a un hacer, hay un entrever que se trata también del estar, y ese estar es tangible en lo cotidiano (Rockwell, 1995) de la gestión, del sujeto y de las instituciones. A continuación, se presentan los fragmentos de entrevistas sobre las prioridades e intereses de la gestión que orientan la agenda cotidiana:

“La prioridad tal como lo pide la ley nacional y provincial de educación es que el chico esté en la escuela, no sólo por el hecho que esté sino por el hecho de que pueda aprender diferentes aspectos, desde varias miradas, compartiendo con el profesor, compartiendo con sus pares, interactuando con el resto del personal, e incluso con participación de los padres. (...) Pero el sistema si bien plantea un montón de herramientas para poder trabajar con los chicos, a veces la situación edilicia de la escuela, por ejemplo, no lo permite, y de eso es responsable el sistema. No se permite el desarrollo de un clima tranquilo y adecuado, armonioso, cómodo, por otro lado, la falta de docentes y la suplencia también es una gran desventaja y las inasistencias están avaladas por el estatuto, pero muchas no tienen razón de ser por “legales” que sean”. (E1)

“[Idealmente] la gestión educativa se dirige a organizar este tipo de cosas, todo lo que es la aplicación de la política educativa, los diseños curriculares, la llegada al aula... Y además hay un montón de cuestiones administrativas... [En la realidad] Cada vez nos piden más cosas y no llego al aula porque les hablo desde la realidad, no desde lo ideal. El directivo no ejerce una supervisión a modo de control, sino de acompañamiento”. (E 6)

“Por otra parte, hay muchos problemas disciplinares y sociales, que sobrepasan a los problemas pedagógicos. ¿Y qué hago para resolver? Y estoy presente, le pongo el pecho, me apoyo con el equipo de orientación escolar. Ser directora implica un grado de responsabilidad muy grande, es una tarea muy compleja, se realizan muchas funciones y hoy en día hay que responder a las demandas constante de los alumnos y principalmente de las familias, son muchas las responsabilidades, dirigir no es fácil”. (E 4)

“Lo que hace un director orquesta, donde lo pedagógico queda en el último escalón y tiene que atender a problemas de infraestructura, papelería, licencia, la pelea de un chico en la esquina, la merienda, la violencia escolar, embarazo adolescente y más”. (E 12 – 078)

“El director debe ocuparse de la parte pedagógica general de la institución escolar. Pero el gobierno provincial se ocupa de que los directores estén ocupados en otras cosas, no las pedagógicas, mediante campañas, cursos, planificaciones, cambios de planes, sumado a las actividades de administración”. (E 8)

Las narrativas coinciden con lo apuntado por Bardisa Ruiz (1998) y Maturo, Bocchio y Miranda (2020), quienes señalan que, actualmente, a las instituciones educativas se les presentan un conjunto de problemas: en primer lugar, aquellos que se originan en la

atención a actores sociales heterogéneos y desiguales (clase social, minorías étnicas, religiosas y lingüísticas, grupos marginados, etc.) con aspiraciones y necesidades diferentes.

En segundo lugar, la administración de las instituciones, con personal, presupuesto, instalaciones y servicios cada vez más complejos. En la actualidad las escuelas asisten a centenares de alumnos, donde trabajan decenas de profesores, se cuenta con grandes y heterogéneas instalaciones y, para cuya organización y mantenimiento, se requieren numerosos y complejos recursos humanos.

En tercer lugar, la sobrecarga de trabajo, en la mayoría de los casos rutinario y burocratizado. La complejidad, el incremento, la diversificación y los cambios de tareas en el trabajo práctico de los equipos directivos provocan una respuesta “estricta” en la cumplimentación burocrática de informes, datos y documentos (exigidos sobre todo por la propia administración) que los “distrae” del contexto en el que desempeñan su trabajo.

En cuarto lugar, el exceso de responsabilidad: a pesar de que la dirección se ejerce en equipo, tanto la Administración central como los profesores y los padres señalan inequívocamente al directivo como cabeza visible a la hora de exigir responsabilidades.

En este marco, las contingencias y las demandas administrativas tiñen las funciones consideradas ideales otorgándole un perfil de supervisión, control y la necesidad de reaccionar ante dichas demandas. Si bien esto forma parte de la función directiva, que éstas sean las funciones que tenga que hacer siempre el director le otorga un lugar de “administrador educativo”. Desde este punto de vista, es un ingeniero de sistemas sociales, en palabras de England (1989), más orientado a un modelo funcionalista. Esta posición se distingue de un modelo socio-crítico (Gairín Sallán, 1997), de aquellas funciones de asesor y guía que son justamente estas funciones las que posibilitarían aquellas acciones orientadas a ampliar el horizonte de posibilidades de la institución. Con lo cual, cuanto mayor sea el espacio que ocupen las actividades de respuesta a las demandas cotidianas, resta lugar a aquellas acciones que tienen que ver con actividades proactivas, con pensar y diseñar el futuro más allá del día a día, con reunir a todos los actores sociales que conforman la institución, además de tratar con reuniones convocadas por la urgencia.

- Sobre los conflictos en la gestión

Acordamos en reconocer que la pregunta por el conflicto es una invariante al momento de hablar y analizar la función directiva. La categoría “conflicto”, como objeto de análisis, contribuye a conocer los distintos modelos de gestión que, como hemos desarrollado en el encuadre teórico, responden a distintas miradas y posicionamientos. Así, en este apartado presentamos los fragmentos de entrevistas que permiten conocer el lugar o reconocimiento otorgado al conflicto en el marco de la agenda del director:

“Como en toda institución, hay conflicto, hay cambios de paradigma. Es más, cuando propones un cambio hay quienes se resisten u oponen y quienes te

acompañan. Pero a mí esto no me importa, siempre va a existir el conflicto y está bien que existan. Yo lo único que pido es compromiso con la Institución”. (E 14)

“No es lo querido, pero uno a veces se tiene que correr de lo pedagógico por estos problemas administrativos y problemas de violencia que llegan a la escuela. Incluso a veces son conflictos de carácter moral que te excede de tu función. Entonces hay un montón de cosas que van más allá de solamente si cumplo la función”. (E 3)

“No hay problemas en la institución. Yo no tengo ningún problema, porque hay mucho diálogo. Ya te estuve diciendo, fijate los chicos, ni se notan. Vos viste que llegó acá hace un ratito gente de la Dirección de Escuelas, pero de otro sector, que me utilizan un lugar. Vienen, están ahí, les cedemos el lugar, y eso lo gestionan ante mí, yo lo autorizo. De conducta no me llega ningún problema. De conducta no llegan a dirección. De conducta termina en jefatura de disciplina. Y si ya es un problema serio, que no los tengo, sí intervendría yo junto con el vicedirector, si hay que tomar una decisión de un chico. Pero acá todavía no se dio eso”. (E 11)

“Los problemas, para mí desde acá no se resuelven, sino que se tratan de encauzar, es decir al pibe se lo trata de llevar de la mejor manera para que se cumpla el objetivo de estar en la escuela y que pueda terminar, esto es fundamental, nosotros acá no brindamos soluciones, lo que si se brinda es la posibilidad de encauzar el problema para que el chico pueda seguir en la escuela”. (E 2)

“Desempeñar este cargo es todo un desafío personal cada día, es difícil, hay que estar atentos al diálogo, con todos los miembros de esta comunidad, hay que saber consensuar, y por supuesto siempre tener presente que estamos en una democracia, en donde todos tienen que tener voz. Yo realmente creo que las cosas se construyen día a día, pero como todo hay que seguir una normativa, hay que consensuar frente al conflicto y también tenés que tener un manejo de situación”. (E 15)

Desde el modelo de gestión socio-crítico, Frigerio y Poggi (1994) y Abarca Infa et al. (2021) señalan que, en toda institución, el conflicto es inherente a su funcionamiento, es parte de su propia dinámica. De allí que, de la distribución de los recursos, la capacidad de la institución por satisfacer los intereses, los modos en que históricamente se han resuelto las diferencias, los directivos tendrán más o menos posibilidades de generar un clima de cooperación hacia el cumplimiento del contrato escuela – sociedad.

Por su parte, haciendo alusión al modelo de gestión clásico, Alonso (1995) sostiene que la idea de comunidad, sobre la base de una cierta homogeneidad social, legitima un orden y unos mecanismos de participación democrática, pero elimina la heterogeneidad, con lo cual se neutralizan las fuerzas centrífugas o discrepantes. En este marco, la finalidad de la acción educativa no es conseguir la sumisión o el simple rendimiento (resultados) sino la liberación de los individuos. Nada más alejado del ejercicio de la autoridad educativa que la búsqueda de la disciplina irracional, de la sumisión externa y de la uniformidad de los comportamientos (Bates, 1989; Santos Guerra, 2013). La credibilidad del director dependería de su modo de encarnar el papel y no tanto en las funciones legales cuanto en la forma de asumir un estilo de dirección democrática y participativa. Al mismo tiempo, el dilema fundamental que se le presenta a un directivo es el que enfrenta su obligación de ejercer el control con su interés en conseguir la participación y la innovación.

En el caso de las entrevistas realizadas, hemos de observar que conviven en el nivel distintos posicionamientos respecto del reconocimiento y abordaje del conflicto. Por un lado, hay un importante reconocimiento de conflictos y de la necesidad de diferentes voces y posturas para lograr una síntesis que reconcilie y supere la situación en cuestión. Se trata de una práctica educativa de la dirección donde, en palabras de Ball (1989), se reconoce la existencia de intereses e ideologías rivales en la escuela, y se permite que estos entren en los procedimientos formales de discusión y toma de decisiones. Entonces, en una institución donde todas las voces tienen lugar, contribuiría a lograr una importante participación de todos los actores y, con ello, avanzar en el desarrollo institucional.

Por otra parte, encontramos posturas sobre el reconocimiento del conflicto al que necesariamente se responde con la negociación de las diferencias para ir en busca de un consenso, lo que reduciría la amplitud de la participación de los actores institucionales. Se pondrían en acción las propuestas que surjan desde la imposición de una sola idea, en este caso, la resolución disciplinar de los estudiantes desde la propia institución. Podríamos hablar aquí de desarrollo unidireccional, aquel que responde a los deseos e intereses de una sola voz. Al mismo tiempo, el no reconocimiento de la existencia de conflictos, niega la posibilidad de reconocer ideas e intereses rivales (Ball, 1989). En este caso, las acciones reactivas ganan a las proactivas, y se reducen a la supervivencia de la institución más que a su crecimiento en un contexto de participación y negociación constantes.

Conclusiones

El artículo se planteó el objetivo de identificar concepciones y representaciones que caracterizan el pensamiento de directivos de escuelas de educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires sobre gestión educativa y sus modelos subyacentes. Al respecto, a lo largo del análisis de las entrevistas, encontramos los siguientes hallazgos:

En primer lugar, respecto del reconocimiento sobre la escuela secundaria obligatoria en el discurso del director, encontramos un conjunto de dimensiones que constituyen dicho reconocimiento: el rol de las familias en la escolaridad, las estrategias tradicionales de la escuela (como la repitencia) para procesar las trayectorias educativas; la dimensión institucional que juega un papel fundamental en la retención de los estudiantes; y el reconocimiento de los estudiantes como ciudadanos activos. En este sentido, las entrevistas permiten advertir que conviven diferentes miradas en la gestión escolar, algunas más tradicionales, otras más vinculadas a promover la democratización e inclusión educativa de colectivos diversos. Por un lado, aquellas que sostienen la necesidad de la participación activa de las familias en la escolarización de los estudiantes como variable imprescindible para el sostenimiento de las trayectorias educativas. Por otro, advertimos que la dimensión institucional juega un papel clave en los procesos de no continuidad de estudios o repitencia, en orden a complementar las múltiples variables que conforman las estrategias educativas de inclusión. Al respecto, se observa en las entrevistas, un reconocimiento del estudiante como ciudadano y, por ende, sujeto de derechos en tiempo presente; en contraposición a la idea de alumno

cuyas posibilidades de participación social se generarían en un futuro, idea sobre la cual la obligatoriedad del nivel secundario refundó en orden a generar mayor democratización en las prácticas sociales de la escuela sustentada por un rol activo e inclusivo de los estudiantes.

En segundo lugar, con relación a las prioridades e intereses de la gestión, encontramos en las distintas entrevistas una tendencia a cierto modelo de función directiva. Las contingencias y las demandas administrativas configuran un perfil de supervisión, control y la necesidad de reaccionar ante dichas demandas. Si bien esto forma parte de la función directiva, que éstas sean las funciones que tenga que hacer siempre el directivo le otorga un lugar funcionalista ligado a la idea de eficacia organizacional sostenido por normativas que regulan el orden social escolar. Sobre ello, advertimos que este modelo puede ser superado por un estilo de gestión constituido por las funciones de asesor y guía que son, justamente estas funciones, las que posibilitarían acciones orientadas a ampliar el horizonte de posibilidades de la institución y a cambiar las desigualdades sociales que se amplifican en los espacios escolares.

En tercer lugar, sobre los conflictos en la gestión, encontramos en las entrevistas a directivos miradas diferentes que evocan distintos modelos de gestión. Por un lado, hay un importante reconocimiento de conflictos como constitutivo del devenir escolar y de la necesidad de diferentes voces para lograr una síntesis que reconcilie posturas y habilite negociaciones. Desde esta mirada, el rol que ocupa el conflicto en la gestión es necesario para la dinámica de la institución, entendida como un campo de lucha donde encontramos diversas miradas e intereses en juego. Por otro lado, se destaca un posicionamiento sobre el conflicto donde no se lo reconoce como parte constitutiva de la organización, por ende, se lo piensa desde una mirada funcionalista donde el conflicto es un problema no deseable para la institución.

Finalmente, las conclusiones arribadas también nos permiten inaugurar posibles ideas o líneas futuras de indagación en orden a continuar profundizando en el tema sobre la gestión educativa en la escuela secundaria. Para ello, proponemos continuar el análisis sobre las posibles tensiones de la aplicación de la obligatoriedad en el nivel secundario y su implicancia para la gestión educativa, en marcos sociales heterogéneos, diversos y situados. También proponemos abonar a la línea de análisis sobre el fortalecimiento de los vínculos con la comunidad educativa, en orden a garantizar el derecho a la educación. Asimismo, nos preguntamos sobre los procesos de reflexión de la gestión educativa ante las demandas y necesidades sociales que configuran las distintas instituciones educativas en particular.

Bibliografía

- Abarca Infa, S., García González, M. y Ortiz Bautista, R. A. (2021). El liderazgo directivo en la gestión de conflictos de instituciones educativas. *Atenas, Revista científico pedagógica*, 2(54), 172-188.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9089728>

- Aguilar, L. (2008). *La escuela media en foco: Indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura y formación para el trabajo*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Bs. As.
- Alonso, A. (1995). El Sr. Director no encuentra la dirección En G. Frigerio, *De Aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección* (pp. 137 – 157). Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Antúnez, M. S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma*. Barcelona, España: Horsori.
- Antúnez, M. S. (2011). ¿Qué tiene de particular dirigir un centro escolar? Consecuencias para la formación de directores. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (14), 1-7. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i14.477>
- Asprella, G. (2016). *Modelos de gestión en directivos de instituciones educativas de nivel secundario*. [Tesis Doctoral]. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Sevilla, España. <https://idus.us.es/items/74899711-0f31-4964-bbeb-78cc461f6cbd>
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, España: Paidós.
- Ball, S. (2002). Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3- 23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>
- Bardisa Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 13-52. <https://doi.org/10.35362/riie1501120>
- Bardisa Ruiz, T. (1998). La dirección escolar: conflictos y resistencias. En G. Frigerio, *De aquí y de allá textos sobre la Institución Educativa y su Dirección* (pp. 51- 76). Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Bates R. (Coord.) (1989). *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Braslavsky, C. (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Cantón Mayo, I. (2004). *Intervención organizativa en la sociedad del conocimiento*. Madrid, España: Grupo Editorial Universitario.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Causa, M. (2019). *La representación social de la escuela secundaria*. Proyecto de Investigación. Universidad Nacional de La Plata: La Plata, Argentina.
- Chávez Z. P. (1995). *Gestión para instituciones educativas: Una propuesta para la construcción de Proyectos Educativos Institucionales con un enfoque estratégico y participativo*. Caracas, Venezuela: Cinterplan.
- England G. (1989). Tres formas de entender la Administración Educativa. En R. Bates, *Práctica crítica de la administración educativa* (pp.76-152). Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (30), 39-62. <https://doi.org/10.35362/riie300941>

- Frigerio, G. y Poggi, M. (1994) *Las instituciones educativas, cara y ceca: Elementos para su gestión*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Gairín Sallán, J. (1996). Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. En G. Domínguez Fernández y J. Mesanza López (Coords.) *Manual de organización de instituciones educativas* (pp.15-67). Madrid, España: Escuela Española.
- Gairín Sallán, J. y Antúnez, M. S. (1993). Dimensiones implícitas en la dirección: las actitudes y otros factores colaterales en *Organización escolar: nuevas aportaciones*. Barcelona, España: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Gil, M., Aguirre, E. y Langer, E. (2022). Biopolítica, imperativos de regulación y gestión escolar. Un análisis de las prácticas de director/as de escuelas secundarias en el Partido de San Martín a partir de la irrupción del Covid 19. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 13(17), 61-86. <https://doi.org/10.30972/riie.13176140>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, España: Paidós.
- Gvirtz, S., Abregú, V., Larrondo, M. y Torrelles, M. (2021). *Aprender a ser director/a: herramientas para el concurso y la formación de equipos directivos*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Maturo, Y., Bocchio, M. C. y Miranda, E. M. (2020). La Educación Secundaria en Argentina: Obligatoriedad, Inclusión y Producción de Nuevas/Viejas Desigualdades Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 89-108. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.005>
- Rockwell, E. (1995). *La Escuela Cotidiana*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Santillán, L. y Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 2(3), 7-16. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/194272>
- Santos Guerra, M. A. (2013) *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Smyth, W. J. (1989). La administración educativa: crítica al enfoque tradicional. En R. Bates, *Práctica crítica de la administración educativa* (pp.10- 25). Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Southwell, M. (2013). El formato escolar en cuestión: reflexiones en pasado, presente y futuro. En M. Pini, S. M. Mas Rocha, J. Gorostiaga, C. Tello y G. Asprella, *La educación secundaria ¿Modelo en (re) construcción?* (pp. 91- 112). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: debates y experiencias en Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(39), 1-22. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/146751>
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>

- Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en Argentina los desafíos de la universalización. En E. Tenti Fanfani (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso* (pp.11-33). Buenos Aires, Argentina: Fundación OSDE, UNESCO-IIPE, Grupo Ed. Altamira.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 17(29), 63-71. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Terigi, F. (2021). Hablemos de aprendizaje...y de aprendizaje escolar. *Cuadernos del IICE*, (7), 32-47. <http://repositorio.ungs.edu.ar:8080/handle/UNGS/1512?show=full>
- Tiramonti, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Troiano, H, Daza, L., Elias, M., Fachelli, S., Figueroa, M., García, M., Merino, R., Sánchez-Gelabert, A., Torrents, D. y Valls, O. (2015). *Eligiendo el futuro: las influencias familiares, escolares e individuales en la construcción de expectativas*. Ponencia presentada en la I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa: Lisboa, Portugal.
- Valls, O., Gelabert, A. y Troiano, E. (2015). *La actitud del alumnado frente a la escuela*. Ponencia presentada en la I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa: Lisboa, Portugal.
- Yelicich, C. (2022). La dirección escolar en la normativa vigente de la provincia de Córdoba. *Diálogos Pedagógicos*, 19 (38), 156-172. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/208027>

Notas

ⁱ Profesor de las materias “Política de la Educación” en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y “Administración de la Educación y las Instituciones Educativas” en la Universidad Nacional de La Plata.