

INVESTIGACIÓN ACADÉMICA
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

» María Marta Formichella
» Natalia Krüger

Compiladoras

Equidad educativa

*Segmentación escolar en la localidad
de Bahía Blanca*



EDIUNS



Editorial de la Universidad Nacional del Sur

Santiago del Estero 639 – B8000HZK – Bahía Blanca – Tel.: 54-0291-4595173
www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar



**Libro
Universitario
Argentino**

CiN REUN

Red de Editoriales
de Universidades Nacionales
de la Argentina

Diagramación interior y tapa: Fabián Luzi.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial-Sin Derivadas. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Bahía Blanca, Argentina, diciembre de 2023.
© 2023 Ediuns.

Agradecimientos

En primer lugar, deseamos agradecer a todas las instituciones y personas que colaboraron en las distintas etapas de la investigación desarrollada entre los años 2018 y 2022: los miembros de los equipos directivos de las escuelas de nivel secundario que respondieron a la encuesta y participaron de las entrevistas, especialmente durante el período de aislamiento por la pandemia; las familias de estudiantes de nivel secundario que fueron entrevistadas; la Dirección de Información y Estadística de la Provincia de Buenos Aires, que nos facilitó la base de datos del Relevamiento Anual Educativo (RAE) 2017 para la ciudad de Bahía Blanca; la Secretaría General de Ciencia y Tecnología (SGCyT) de la Universidad Nacional del Sur (UNS) y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), que aportaron financiamiento; y, finalmente, aquellos investigadores que, si bien no han participado de la elaboración de este libro, contribuyeron con el relevamiento de la información aquí analizada.

María Marta Formichella
Natalia Krüger

Índice

Introducción	5
<i>María Marta Formichella y Natalia Krüger</i>	
Metodología y principales fuentes de información empleadas	21
<i>María Marta Formichella y Natalia Krüger</i>	
Capítulo 1. Segregación escolar entre los sectores estatal y privado: el rol del capital socioeconómico y la perspectiva de los directivos y las familias	25
<i>Natalia Krüger</i>	
Capítulo 2. Los mecanismos de ingreso y cursos de acción ante trayectorias educativas diversas en las escuelas de gestión estatal	50
<i>Natalia Bonino y Daniela Soledad Llera</i>	
Capítulo 3. La diferenciación de los servicios educativos en relación a la calidad y cantidad de los recursos materiales	59
<i>Natalia Krüger y María Marta Formichella</i>	
Capítulo 4. Los recursos humanos de las escuelas: Características de la planta docente	75
<i>Valentina Viego, Valentina Segurado y Mariano Anderete Schwal</i>	
Capítulo 5. Análisis descriptivo de los cargos de gestión en las escuelas	86
<i>Valentina Viego, Valentina Segurado y Mariano Anderete Schwal</i>	
Capítulo 6. Medición del clima escolar en establecimientos educativos	100
<i>Valentina Viego y Carolina Hamodi Galán</i>	
Capítulo 7. Equidad educativa desde la perspectiva de los resultados	113
<i>María Marta Formichella</i>	
Capítulo 8. Las estrategias organizativas de las escuelas para afrontar la continuidad pedagógica durante la pandemia. Una mirada desde la equidad educativa	132
<i>Natalia Bonino, Daniela Soledad Llera y Diana Isabela Lis</i>	
Sobre los autores	145

Análisis descriptivo de los cargos de gestión en las escuelas

Valentina Segurado
Valentina Viego
Mariano Anderete Schwal

“Gestionar es hacer que las cosas sucedan”
(Blejmar, 2005)

Introducción

En las escuelas, el rol del equipo directivo es generar las condiciones para que la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos tengan lugar. Los directores tienen una importante influencia en los docentes y pueden determinar el desarrollo de sus competencias y sus prácticas profesionales, así como tomar decisiones fundamentales respecto de la organización escolar (Veleda, 2016).

Los directores son actores clave para la vida de una escuela secundaria, marcan el rumbo y tienen una visión general de la institución educativa, mirada que permite promover el crecimiento y el desarrollo de esta. Es un rol complejo básicamente por la diversidad de funciones y responsabilidades que asume, en tanto debe realizar tareas desde un plano pedagógico, administrativo y social a la vez que observar las normas que regulan específicamente al sector.

La autoridad en la escuela es un elemento fundamental de su organización. Como en cualquier organización, el personal directivo debe tener capacidad de liderazgo para combinar los saberes, competencias y capacidades de todos sus integrantes (Romero, 2021). A su vez, uno de los factores que hacen posible la denominada educación de calidad es el involucramiento del personal docente en los planes de trabajo de modo activo y protagónico. Ello depende del ejercicio de un liderazgo efectivo, asertivo, democrático y participativo (Maya, Aldana Zavala e Isea Argüelles, 2019).

Postay, Catri y Nistal (2022) señalan que, en el caso de Argentina, esa capacidad directiva o de liderazgo es diferente en escuelas públicas y privadas que, su vez, expresan el contexto social del alumnado, los recursos materiales disponibles, los antecedentes académicos y la estabilidad en los cargos. En particular, las autoras ponen de relieve que la posibilidad de habilitar una mejora escolar continua y construir liderazgo está directamente vinculada a las propias condiciones laborales del director, es decir a su estabilidad (2022: 9)

En este capítulo mencionaremos, en muchas oportunidades, la palabra *gestión* como aquella tarea que realizan los directivos, atendiendo a los aspectos antes mencionados, pero ¿qué es gestionar? La respuesta a esta pregunta contiene cuestiones meramente técnicas propias del ámbito empresarial y organizacional como: administrar de manera eficiente, organizar y racionalizar

tareas, entre otras. El proceso de gestión, tal como sugiere Molins (en Graffe, 2002), “implica dirigir el funcionamiento y desarrollo de un sistema”. La escuela secundaria ofrece un escenario que no responde enteramente a este tipo de organizaciones, tiene características propias. Siguiendo a Antúnez y Gairín (2003), la escuela:

- Posee una cultura no uniforme: concentra la cultura de los maestros, cada uno con su historia y trayectoria escolar, la cultura de los alumnos, y la de las familias.
- Tiene una articulación débil. Basta pensar en las dificultades que enfrenta un alumno para pasar del nivel inicial al primario, y del primario al secundario, y los reclamos que muchas veces le hace cada nivel al anterior.
- Es vulnerable al contexto. El entorno social, económico y político afecta a toda la comunidad educativa.
- Es compleja y multidimensional. Trabaja con personas, busca formarlas. Su “producto” no es un bien material sino ciudadanos y ciudadanas.
- Tiene personal inestable. Muchas veces no depende de la voluntad de quienes trabajan en una escuela quedarse en ella o irse, sino del sistema.
- Carece de tiempos específicos para la gestión. La atención a demandas múltiples y cambiantes y la complejidad del día a día quitan tiempo a pensar en el largo plazo, evaluar el rumbo y pensar cómo organizar y gestionar mejor la escuela.

De este modo, gestionar es hacer que las cosas sucedan, el rol del equipo directivo de un colegio es construir un camino capaz de hacer que la enseñanza y el aprendizaje sean los pilares del recorrido. La gestión de escuelas, considerando esta institución alejada de la categoría de empresa, es trabajar en pos de construir una institución de calidad, inclusiva, dinámica y flexible a los cambios que el contexto demande. Autores como Gvirtz, Zacarías y Abregú (2011) o Blejmar (2005) sugieren que para que un equipo de conducción alcance una buena gestión deberá tener en cuenta cuestiones como asesoramiento y acompañamiento a los docentes, evaluación continua de mejoras, establecer redes con el entorno, entre otros.

La carrera y las tareas del personal directivo fueron reguladas mediante la sanción del Estatuto del Docente Nacional en el año 1958 (Ley 14.075), que determinó fundamentalmente los derechos y deberes de los docentes (incluyendo a los directivos), las condiciones y mecanismos de ascenso y acceso a los cargos. En este marco, los cargos directivos se definieron históricamente como un “peldaño más” dentro del escalafón docente, sin diferenciar ningún circuito específico de formación para su rol (Aguerrondo *et al.*, 2011).

En las escuelas estatales de la provincia de Buenos Aires, el acceso a cargos directivos se encuentra determinado por el Estatuto del Docente¹ (Ley 10.579, sus modificatorias y su decreto reglamentario). Los requisitos del personal docente que aspire a la dirección de un establecimiento educativo son los siguientes: ser titular, estar en actividad, tener una calificación superior a 8 puntos en los últimos dos años y una antigüedad mínima de 7 años en la provincia (como titular, provisional o suplente).

Los concursos de ascenso al cargo de director tienen dos etapas: la revisión de antecedentes, en relación con la antigüedad, formación, capacitación y trayectoria profesional de los concursantes; y

¹ El Estatuto Nacional fue reemplazado por los estatutos provinciales en 1992, la ley 24.049 dispuso la total y definitiva transferencia a las provincias de los establecimientos escolares del nivel medio que permanecían bajo la órbita del Estado Nacional.

las pruebas de oposición, consistentes en un examen escrito y una instancia oral, tanto individual como grupal. A partir de allí se confecciona un orden de mérito, a los efectos de designar los directores en las escuelas disponibles. Es quizá en esta instancia donde las capacidades de gestión y liderazgo pueden ser evaluadas diferencialmente entre los postulantes, aunque no se dispone de evidencia para valorar el peso que esta dimensión adquiere efectivamente en la instancia de las pruebas de oposición, tal como documentan Mezzadra y Bilbao (2011). El personal directivo titular tiene derecho a la estabilidad en el cargo mientras se observe una conducta que no afecte la función y la ética docente, y conserve su eficiencia profesional y la capacidad psicofísica necesaria para su desempeño.

Como señalan Romero y Krichesky (2019), los requisitos para acceder a cargos directivos no se diferencian de aquellos para ingresar a cargos docentes, a pesar de que el rol y las funciones difieren por completo. En tal sentido, no se les exige una capacitación especial para aspirar al cargo, solo demostrar la idoneidad mediante las pruebas de selección sobre las que, además, se dispone de poca evidencia acerca de su funcionamiento.

Por su parte, las escuelas privadas designan por su cuenta a su propio personal docente, al igual que a sus estudiantes ingresantes, esto se debe a la desregulación interna de este tipo de establecimientos (Narodowski *et al.*, 2017). Entonces, el propietario o representante legal debe comunicar la designación de un nuevo directivo a la Jefatura local de la Dirección de Educación de Gestión Privada (DIEGEP), quien lo eleva a las autoridades provinciales para confirmar la designación. Este procedimiento fue recientemente reglamentado por la resolución n.º 294/18 de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE).

Finalmente, las escuelas dependientes de la Universidad Nacional del Sur (UNS) se encuentran reglamentadas por resoluciones del Consejo Superior Universitario, debido a la autonomía de la educación universitaria (artículo 75, inciso 19 de la Constitución Nacional). No obstante, el mecanismo es similar al vigente en la esfera provincial. Este órgano establece que, para ser director de las escuelas dependientes de la UNS, se deben tener más de 7 años de antigüedad como docente en las mismas y presentar un proyecto de gestión, el cual será puesto a disposición de los miembros del jurado encargado de seleccionar al personal directivo (CSU 581/2020).

En el primer apartado del capítulo presentamos un resumen de la metodología, luego, presentamos los resultados en dos partes: por un lado realizamos un estudio de carácter descriptivo respecto de los contextos laborales o condiciones de trabajo de los directivos, para ello consideramos preguntas específicas sobre las condiciones y características de las escuelas; por otra parte nos centramos en describir el perfil de los directivos de las escuelas ya sea considerando los datos obtenidos por las encuestas, así como también la información que obtuvimos de las entrevistas en profundidad. Una vez realizado el análisis descriptivo, ampliamos con un estudio sobre las posibles relaciones entre el perfil de los directivos y las condiciones laborales en las que se desempeñan sus prácticas tanto desde una perspectiva material como simbólica. Por último, en la cuarta sección presentamos las conclusiones.

METODOLOGÍA

Para este apartado de la investigación, se utilizó como instrumento de análisis la encuesta que llevó a cabo el equipo de investigación que forma parte del proyecto que edita este volumen en el marco del PGI 2018 realizado a 33 escuelas de la ciudad. El análisis se complementa con las entrevistas en profundidad -realizadas por el mismo equipo- a distintos directivos de algunos establecimientos

educativos. Es importante destacar que la muestra correspondiente a la etapa cuantitativa, si bien es pequeña, representa el 43% del total de escuelas de nivel medio de la ciudad; por último, indicamos que los datos de la base obtenida fueron procesados con los programas Stata v. 16 y SPSS v. 21.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Contextos laborales donde desarrollan las prácticas de gestión

La investigación llevada a cabo consideró relevante indagar acerca de las condiciones o características de las escuelas, y en este capítulo en particular rescatamos estos aspectos haciendo, a través de ellos, foco sobre los escenarios en los que se desarrollan las prácticas laborales de los directivos. Creemos que la ubicación geográfica de las instituciones, las condiciones de acceso a las mismas, el marco reglamentario al que responden, su dinámica y organización muchas veces dificultan o facilitan el desempeño laboral de los docentes, así como también el trabajo de los directivos de la escuela. Entre las variables que consideramos que pueden representar estas situaciones o condiciones, nos referimos a: cantidad de 'turnos en la escuela, tamaño de la escuela' -esto es en cuanto a la cantidad de alumnos que asiste- el 'nivel de desfavorabilidad' de la escuela y el 'tipo de gestión de la institución educativa', privada o estatal. Todas estas variables, ya sea desde un lugar simbólico o uno concretizado, moldean los espacios laborales donde los docentes abocados a tareas de gestión llevan adelante esas actividades. Para cada una de las variables a cargo de estas mediciones, se realizó un trabajo de redefinición de forma tal que el análisis se realice de manera más clara y sin desgranamiento en los resultados (respuestas), rescatando que la muestra es de 33 casos. Específicamente para la variable 'turnos en la institución', consideramos sólo dos categorías, un único turno y más de un turno. Respecto al tamaño de la escuela se definen tres categorías: escuela pequeña, mediana, grande (respectivamente hasta 180 alumnos, entre 180 y 540 alumnos y más de 540 alumnos).

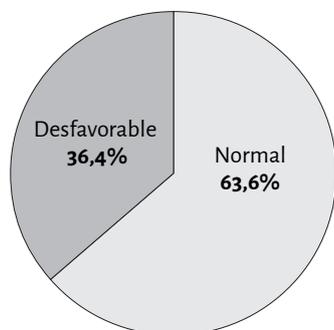
La desfavorabilidad de los establecimientos de enseñanza es una clasificación determinada por el Ministerio de Educación bonaerense que permite remarcar las dificultades que ocasiona la ubicación o acceso tanto para los estudiantes, así como también para los docentes. En este último caso hacemos referencia a condiciones laborales diferenciales que serán reconocidas con una bonificación especial y específica para los docentes según sea el grado de desfavorabilidad del establecimiento. A tal fin, se determinan los niveles desde un grado de dificultad 0% -considerando a la unidad educativa como normal- hasta 120% de desfavorabilidad. Si bien las categorías de desfavorabilidad son 5², en el análisis solo se tuvo en cuenta si el establecimiento tiene o no tiene el atributo para evitar afectar a la potencia de las pruebas estadísticas. Nuevamente aquí se consideró, dadas las características de la muestra, transformar esta variable en solo dos categorías, 'normal o no desfavorable' y 'desfavorable'.

En el Gráfico 1 se muestran los resultados obtenidos respecto de las características de los establecimientos que detallamos anteriormente, es decir aquellos que condicionan sus actividades de gestión.

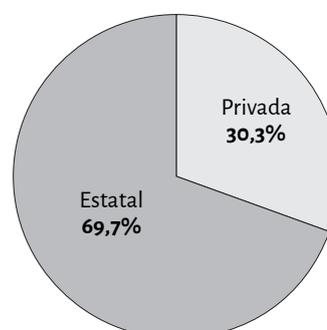
² Los 5 niveles de desfavorabilidad son: I, 30%, II, 60%, III, 90%, IV, 100%, V, 120%. Los porcentajes corresponden a las bonificaciones salariales, establecidas de acuerdo a la clasificación otorgada por las autoridades educativas (Estatuto del Docente, Capítulo VIII, art. 36). La clasificación esta vigente desde 2002 y ha sufrido algunas modificaciones desde entonces a partir de reclamos puntuales.

Gráfico 1. Características de los establecimientos de enseñanza media en Bahía Blanca

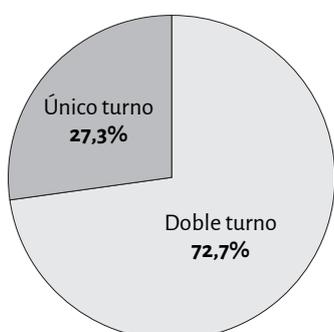
Condición de desfavorabilidad de las escuelas



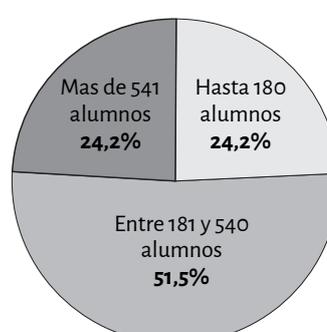
Tipo de gestión de las escuelas



Turnos en los que se desarrollan actividades



Tamaño de escuela, según cantidad de alumnos



Fuente: elaboración propia en base a encuesta a directivos PGI 2018

Características de los cargos directivos en las escuelas de Bahía Blanca

Como se mencionó en la introducción a este capítulo, corresponde en este apartado describir el perfil de los cargos directivos de las escuelas y para eso comenzamos con las características individuales de estos docentes, como la edad y género. Para estas variables podemos decir que el 76% de los directores son mujeres y más del 50% pertenecen al rango etario entre 41 y 50 años. Estos guarismos son similares a los encontrados por Romero y Krichesky (2019) en establecimientos estatales de todos los niveles y en todo el país.

Una característica relevante que permite revelar el perfil de los cargos directivos es su situación de revista, la cual es indicadora de la estabilidad en su función. Al respecto podemos decir que la situación de los directivos es bastante dispersa, ya que de manera casi igualitaria sus cargos son titulares e interinos, solo 12% son directores suplentes. No obstante, si se compara con estudios previos, se registra menor prevalencia de cargos titulares en el caso local, en tanto el estudio de Romero y Krichesky (2019) encuentra que alrededor de 57% son titulares, mientras que en Bahía Blanca esa situación alcanza al 42% de los directivos. Esta dimensión, vinculada con la estabilidad del directivo en su cargo, podría afectar al compromiso para con la institución, en la medida en que el docente que se desempeñe de manera interina en sus funciones de director en una escuela determinada podrá titularizar su situación laboral –si así lo quisiese– en otro establecimiento. Es

decir, la estabilidad no solo comprende o abarca el plano personal-laboral, sino que también afecta a la relación directivo-institución.

Otra dimensión que muestra las características del grupo de profesionales que ocupan cargos directivos en las escuelas es la antigüedad en la docencia, para este caso la mayoría (casi 64%) de los directivos tienen entre 20 y 30 años de antigüedad docente. Cualitativamente estos resultados coinciden con los de Romero y Krischesky (óp. cit.).

A su vez, en lo que respecta a la antigüedad en la unidad educativa, 51,5% se han desarrollado como directores de la escuela –en la que se encontraban al momento de la investigación– entre 0 y 3 años. Esto marca una trayectoria amplia en la docencia, pero relativamente corta en la institución, elemento que puede afectar la construcción de rutinas y prácticas institucionalizadas. Es interesante resaltar estas características sobre el cargo del directivo según lo ejerza en una escuela de gestión estatal o privada; la Tabla 1 permite identificar alguna evidencia al respecto, esto es, en las escuelas privadas hay más directores con cargos titulares que en escuelas estatales.

Tabla 1. Situación de revista de los directores de escuelas medias en Bahía Blanca según tipo de gestión.

	Tipo de gestión del establecimiento	
	Privada	Estatal
Situación de revista del/a director/a		
Titular	90,0%	21,7%
Interino	0,0%	65,2%
Suplente	10,0%	13,0%
Total	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia en base a encuesta a directivos PGI 2018

La detección de discrepancias entre estos grupos lo respalda el test de Fisher, el cual arriba a un p-valor menor a 0,001 de significancia para la relación entre estas variables. Bajo este mismo análisis sobre las características del cargo según el tipo de gestión de la escuela, detectamos que alrededor del 75% de los directores que desempeñan su cargo en escuelas de gestión estatal tienen mayor antigüedad en la docencia, en contraposición con aquellas de escuelas de gestión privada, donde solo el 44% de los directores cuenta con una antigüedad entre 20 y 30 años. De la misma forma, en lo que respecta a la antigüedad como directores en el establecimiento, entre las escuelas estatales es mayor la proporción de directivos con más años de antigüedad en ese mismo cargo y lugar de trabajo³. Es importante resaltar aquí que los datos para estas relaciones entre variables no cuentan con el aval de la prueba de Fisher.

A su vez, como se plantea en párrafos introductorios, esta investigación se basa en herramientas cuantitativas, así como también recurre a instrumentos de carácter cualitativo, como las entrevistas semiestructuradas. Con respecto a esta cuestión en particular, si bien la antigüedad docente y gestión de la escuela presentan cierto grado de asociación, actores clave manifiestan que los

³ Aquí la brecha entre escuelas estatales y privadas es menor: el 65% de los participantes en escuelas estatales ejerce como director del establecimiento desde hace 3 a 5 años, mientras que en escuelas privadas la proporción es del 60%. La diferencia en la

directivos de escuelas privadas cuentan con una trayectoria docente en una misma institución, ya que los procesos de titularización y ascenso suceden en el mismo establecimiento. Es decir, las entrevistas describen situaciones particulares diferentes a las posibles conclusiones a las que arriban los resultados cuantitativos.

“Empecé cuando la escuela era el Goyena, trabajaba en la parte, en lo que sería, el Goyena que tenía un Liceo, como si fuera una academia de inglés. Estudié ahí la parte de inglés, y después en el año 97 se fusionaron las dos escuelas, el Buen Ayre y el Pedro Goyena, en el Colegio del Solar” (Directivo escuela privada 1, sin subvención).

“Me desempeño hace 2 años como director titular del establecimiento, ya en el cargo de gestión hace 7 años y como docente hace 13 años, incorporado a la Escuela Secundaria” (Directivo escuela secundaria privada 2, subvencionada)

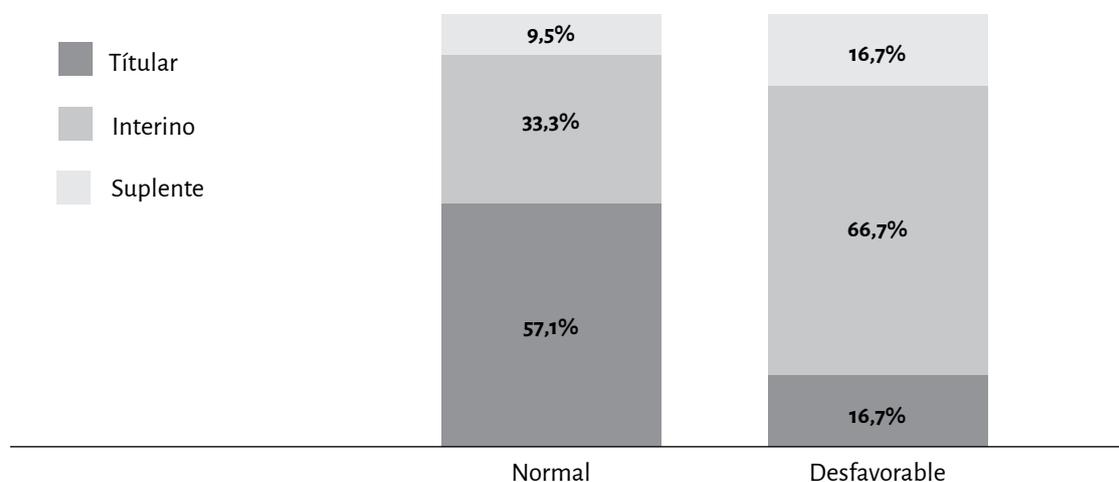
“Yo empecé en el colegio como profe de educación física, estuve en el 2012-13 y luego pasé a vice-dirección de primaria donde estuve también tres años, y ahora en la actualidad estoy como director desde ya el 2020-2019-2018 y parte del 2017, ya casi tres años” (Directivo escuela privada 3, sin subvención).

“Yo soy docente de Historia, profesora de Historia es mi título, soy egresada de la Universidad del Sur. En el año 93 egresé y trabajo en el ámbito de las escuelas de la Universidad desde el año 2005 como docente... y en el cargo de directora de la escuela estoy desde agosto de 2014. Emmm, accedí al cargo por medio de un concurso en el que presenté un proyecto de gestión” (Directivo escuela preuniversitaria 1).

Lo anterior destaca, entonces, que el personal directivo de las escuelas privadas suele realizar su carrera docente en la misma institución, generando mayor potencial de identificación con la institución. Una situación similar ocurre en las escuelas dependientes de la Universidad Nacional del Sur, además de que el desempeño en la propia unidad educativa es condición de acceso al cargo directivo. Mientras que en las escuelas estatales provinciales no se destaca una trayectoria escolar en la misma escuela, sino que trabajan en distintas escuelas a lo largo de su carrera docente.

Las dimensiones antes detalladas respecto de la situación de revista, así como también la antigüedad en la docencia, fueron analizadas según el grado de desfavorabilidad de las escuelas. Aquí presentamos los datos que muestran que la relación entre la desfavorabilidad y la situación de revista del director es la esperada, ya que casi 60% de los directivos que desarrollan sus actividades en escuelas ‘normales’ son titulares y para el caso de escuelas desfavorables más del 66% son interinos (Gráfico 2). Los datos que exponemos nos permiten concluir que los docentes que titularizan su cargo como directivos lo hacen en mayor proporción en escuelas normales que en escuelas desfavorables. Este evento genera en estos últimos establecimientos rotación en sus recursos, especialmente aquellos dedicados a la gestión.

estimación puntual podría no diferir a nivel poblacional, sugiriendo que esta diferencia es menos robusta que las anteriores.

Gráfico 2. Situación de revista del directivo, según desfavorabilidad del establecimiento

Fuente: elaboración propia en base a encuesta a directivos PGI 2018

De acuerdo con el test estadístico de Chi-cuadrado de Pearson existe evidencia para poder diferenciar entre grupos de escuelas según el grado desfavorabilidad y la situación de revista de los cargos con un error menor al 10% ($p\text{-valor}=0,077$).

Con respecto a la relación entre la antigüedad docente de los directores y las condiciones de la escuela, detectamos que aquellas escuelas con desfavorabilidad tienen menor proporción de directivos con baja antigüedad docente (entre 10 y 20 años de antigüedad), esto es, solo 25% de los directores de escuelas desfavorables son docentes con una antigüedad menor a 20 años frente a 40% de las escuelas normales. Esta relación no está respaldada, al igual que los datos anteriores, por los tests estadísticos usados, pero pese a ello, las frecuencias a las cuales arribamos permiten –de manera provisoria– destacar que los docentes con menor antigüedad eligen –al momento de tomar cargos directivos– escuelas bajo escenarios que presentan menores dificultades para la gestión.

En cuanto al nivel de estudios alcanzado por los directores, encontramos que el 42% de los directores tiene título universitario y 33% culminó el nivel terciario, quedando en último lugar la cantidad de docentes que cuentan con un título de posgrado (24%). Estos resultados son cualitativamente similares a los encontrados por Romero y Krichesky (2019). Además de las certificaciones en los niveles mencionados, es posible que los directivos hayan realizado formación específica en actividades de gestión y administración, en tanto 55% de los docentes cuentan con este tipo de capacitaciones.

Ampliamos el análisis respecto de la formación de los docentes y las condiciones laborales que ofrece el establecimiento donde se desempeñan, y aquí destacamos que, según el tipo de escuela con relación a la gestión, aquellas de gestión privada tienen una mayor proporción de docentes con formación de grado y posgrado, frente a los directivos que se desempeñan en escuelas de gestión estatal. Estos resultados se basan en las estimaciones puntuales, aunque los tests usados no pueden avalar esta diferencia (prueba de Fisher $p\text{-valor}=0,628$). La Tabla 2 muestra de manera más detallada los datos que se describen.

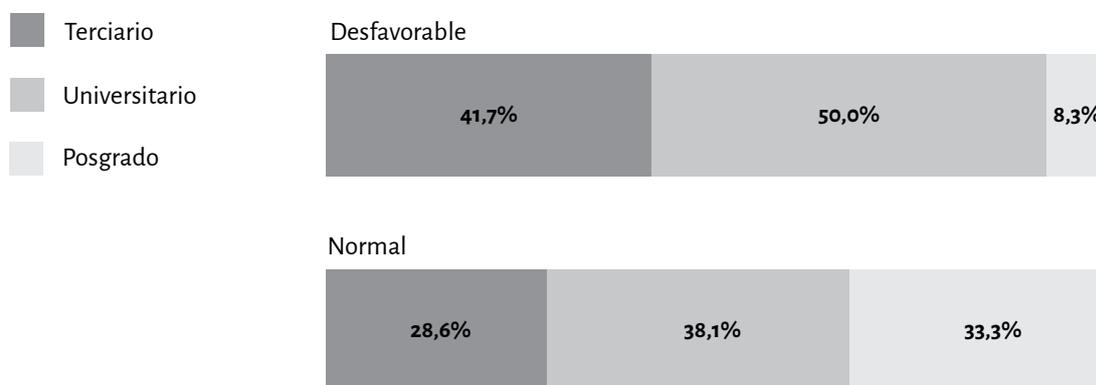
Tabla 2. Máximo nivel de estudios alcanzado por directores de escuelas medias según tipo de gestión

Gestión de la escuela		
Nivel de estudios	Privada	Estatal
Terciario	20,0%	39,1%
Universitario	50,0%	39,1%
Posgrado	30,0%	21,7%

Fuente: elaboración propia en base a encuesta a directivos PGI 2018

Con respecto al nivel de estudios alcanzados por los directivos de las escuelas y su asociación con el grado de desfavorabilidad, podemos destacar que las escuelas con algún tipo de desventaja en su funcionamiento detentan una mayor proporción de directivos con formación de nivel terciario que aquellas sin desfavorabilidad. En este último caso, es de relevancia la formación de posgrado. El Gráfico 3 revela la información planteada:

Gráfico 3. Máximo nivel de estudios alcanzado por directores de escuelas medias según condición de desfavorabilidad



Fuente: elaboración propia en base a encuesta a directivos PGI 2018

Nuevamente, esta diferencia no es sustentada en pruebas estadísticas ($p\text{-valor}=0,27$ en Chi cuadrado de Pearson), aunque la falta de significación puede deberse a problemas de insuficiente tamaño muestral.

Retomando los datos sobre la formación específica que poseen algunos directivos, es importante poner bajo análisis la posible relación entre la formación en temáticas de gestión y el tipo de escuelas –desfavorables o no– en la que desarrollen sus prácticas. Aquí, los datos nos revelan que sólo el 27% de los directores que trabajan en escuelas desfavorables cuentan con capacitación en dirección y administración, frente a un 75% de los directivos que se desempeñan en escuelas normales. Estos datos son testeados con las pruebas estadísticas de Chi-Cuadrado de Pearson así como también con Fisher, y para ambos estadísticos hay evidencia de las diferencias presentadas para los dos grupos de escuelas. Esta situación llama la atención si consideramos que una escuela

que ofrece dificultades a su población, tanto de alumnos como de docentes y directivos, presentará mayores problemas a resolver y situaciones difíciles de afrontar. Bajo este contexto, es de esperar que una mayor y específica formación de quien dirige la escuela otorgue mayor cantidad de herramientas para la resolución de problemas.

Se realizó un análisis similar entre las variables 'formación específica y tamaño de las escuelas', y de acuerdo con los datos alcanzados podemos confirmar que existe una relación entre ambas variables. En las escuelas de tamaño medio y grande (entre 180 y 540 para la primera categoría y más de 540 alumnos para la segunda) en mayor proporción los directivos cuentan con la capacitación en cuestión, en comparación con escuelas pequeñas (menos de 180 alumnos). La Tabla 3 ofrece esta evidencia, constatada con el estadístico de Fisher, el cual arribó un p-valor del 0,05.

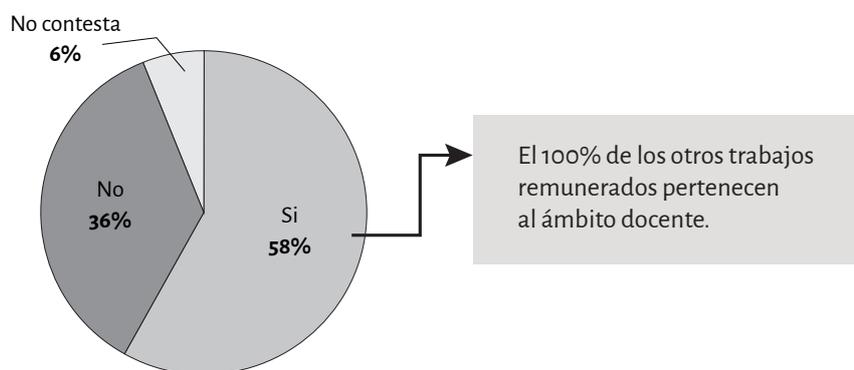
Tabla 3. Asociación entre formación específica y tamaño del establecimiento

Cuenta con formación específica	Tamaño de la escuela		
	Hasta 180 alumnos	Entre 181 y 540 alumnos	Más de 541 alumnos
Si	37,5%	52,9%	100,0%
No	62,5%	47,1%	0,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia en base a encuesta a directivos PGI 2018

Otras dimensiones que consideramos relevantes para poder visibilizar la situación general de los directivos de las escuelas medias es la posesión de otros trabajos remunerados además del cargo en cuestión, el Gráfico 4 describe tal situación.

Gráfico 4. Pluriempleo de directores de escuelas secundarias de Bahía Blanca



Fuente: elaboración propia en base a encuesta a directivos PGI 2018

Es de nuestro interés encontrar alguna relación entre la variable antes mencionada y las características de la escuela en cuanto al tipo de gestión y las condiciones desfavorables o no que posea. En cuanto a la primera relación bajo estudio, los datos indican que las escuelas de gestión privada

tienen mayor proporción (87,5%) de directivos con otros trabajos remunerados fuera de la escuela; las pruebas estadísticas señalan –con un grado de confianza menor (10%)– que existe cierta evidencia en este vínculo.

Respecto de la posible relación entre la posesión de otros trabajos y las condiciones de la escuela, la Tabla 4 refleja los indicios en este sentido. En escuelas con grados de desfavorabilidad se desempeña una menor cantidad de docentes con otros trabajos fuera de la escuela (36%) frente a los directivos que se desarrollan en escuelas normales, donde encontramos una mayor proporción (75%) de directivos con otros trabajos fuera de la escuela que gestionan.

Tabla 4. Situación de pluriempleo según condición de desfavorabilidad

¿Tiene otra actividad laboral remunerada?	Desfavorabilidad	
	Normal	Desfavorable
Sí	75,0%	36,4%
No	25,0%	63,6%
Total	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia en base a encuesta a directivos PGI 2018

Esta evidencia podría ser justificada en base a las variables: turnos de las escuelas y turnos a los que asiste el directivo según las condiciones de la escuela. En el primer caso, más del 80% de las escuelas desfavorables tiene doble turno, y en el segundo caso, el 50% de las escuelas desfavorables poseen directivos que trabajan allí doble turno. Si bien los estadísticos que permiten testear estas evidencias no arrojan resultados que den aval a las relaciones marcadas, podríamos concluir que los docentes que desarrollan trabajos directivos en escuelas con ciertas condiciones laborales complejas tienen menor posibilidad de contar con actividades laborales fuera de la escuela.

Conclusiones

En el siglo XXI la escuela secundaria debe brindar a todos los adolescentes una educación de calidad, que los prepare para poder ser protagonistas de su futuro, ejercer una ciudadanía plena, insertarse en el mundo del trabajo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida para construir una sociedad más justa (Steinberg et al., 2019). Es la escuela la institución social que tiene bajo su responsabilidad asegurar estas metas. En este marco y bajo esta línea, la conducción de toda institución educativa se transforma en una pieza fundamental para alcanzar estos objetivos, ya que reconocemos en la tarea de los directivos su influencia en las motivaciones de los docentes y el impacto en el desarrollo de sus competencias y sus prácticas profesionales. Además, son un actor clave en la construcción de un buen clima escolar, una de las variables que las evaluaciones internacionales han demostrado es que tienen un claro efecto sobre los aprendizajes de los alumnos (UNESCO, 2008). Incluso, algunos autores como Leithwood (2004) han mostrado que el equipo directivo es la segunda variable escolar, por debajo de las prácticas de enseñanza de los docentes,

que más influye en los procesos de aprendizaje y enseñanza, sobre todo en escuelas vulnerables. Es por esto que un equipo de conducción capacitado y con estabilidad en el cargo permite que la institución tome un rumbo cuyas decisiones sean abordadas desde un escenario de previsibilidad. Díaz (2019) agrega que las capacidades y las habilidades desarrolladas por los directivos en una institución escolar favorecen el clima organizacional, el liderazgo en la conducción de la institución, el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos, la práctica reflexiva y el diseño del plan de mejora.

Con lo antes expuesto y luego de analizar los resultados del trabajo de campo en su etapa cuantitativa, así como también cualitativa, es importante destacar cómo las condiciones en las que se desarrollan las tareas de gestión y la estabilidad en el cargo de quien conduce la escuela son elementos relevantes para poder alcanzar los objetivos descritos en párrafos anteriores. Es por lo anterior que delineamos en estas líneas finales algunas conclusiones respecto de las condiciones de desfavorabilidad de la escuela, el tamaño y la situación de revista de los cargos directivos; variables que en muchos casos son cambiantes según la escuela sea de gestión privada o estatal. Al analizar las condiciones laborales del personal docente y directivo en las escuelas, Sosa (2019) indica que a partir de la implementación de la Ley Nacional de Educación se registra una mejora en las condiciones generales de trabajo en las escuelas, aunque reconocen que aún queda cuestiones por resolver como la redefinición de la jornada laboral docente de los diferentes sectores, niveles y modalidades.

La situación de revista del cargo fue considerada como la variable que permite analizar la estabilidad en el cargo y en la institución, ante esto resaltamos que las escuelas estatales tienen directivos con menor estabilidad, ya que mayoritariamente son interinos. Además, sobre las escuelas estatales recargamos la condición de desfavorabilidad, rasgo que predomina en este subsector. Significa, entonces, que las escuelas de gestión estatal cuentan con contextos más complejos para llevar adelante actividades de gestión y administración. Como contrapunto, los directivos de escuelas privadas muestran menor antigüedad en la docencia, elemento que puede explicarse por el peso que tiene en este subsector la elección discrecional de los administradores del establecimiento, mientras que, en el sector estatal, la antigüedad suele pesar mucho más en el acceso a cargos, docentes o de gestión. Con esto último, podemos concluir que los directivos de establecimientos de gestión estatal tienen una trayectoria laboral más extensa en contextos negativos, como fueron señalados: desfavorabilidad e inestabilidad en el cargo. En tal sentido, y a modo de complemento, Romero (2021) menciona que estos últimos sostienen una visión crítica y reflexiva sobre los problemas de desigualdad en dichas escuelas, al tiempo que colaboran en la construcción de un proyecto compartido con sentido de comunidad y promueven estrategias equitativas y de inclusión.

Con relación a la antigüedad, no obstante, encontramos que ninguno de los 33 directores consultados tiene más de 5 años de antigüedad en la gestión y existe una mayor concentración de directivos con menor antigüedad (casi 52% tiene entre 0 y 3 años) en el establecimiento, elemento que podría señalar cierta rotación en el equipo de conducción de las escuelas secundarias, privadas o estatales, afectando posiblemente a la implantación y estabilidad de un estilo de gestión y conducta institucional. Si bien es cierto que directivos con larga permanencia en la escuela pueden favorecer el estancamiento y la resistencia a los cambios (orden de lo instituido, en palabras de Castoriadis, 2013), los cambios frecuentes de dirección atentan contra la formación de rutinas compartidas por la comunidad educativa y la conformación de una identidad moldeada por un estilo de gestión.

Por su parte, el personal de gestión del sector privado proviene de las propias escuelas secundarias, donde la selección se realiza con mayor discrecionalidad. Probablemente por ello se observa una trayectoria en la docencia y en la gestión en la misma escuela, garantizando una mayor continuidad en el establecimiento. Además, cuentan con una situación de revista potencialmente más estable que en el sector estatal, ya que en las escuelas privadas hay mayor proporción de cargos titulares y la condición de desfavorabilidad es marginal.

Los directores cumplen sus funciones en el marco de un entramado social complejo, donde las problemáticas a resolver cotidianamente son de carácter multidimensional. Para alcanzar las metas que se le impongan, así como aquellas que se propongan, necesitan organizar los recursos de la mejor manera posible y esto requiere: ‘saber hacer’, para esto se deben diseñar espacios para la capacitación continua; ‘poder hacer’, el Estado debe generar contextos adecuados para llevar adelante estrategias de aprendizajes, en especial en aquellas comunidades con mayor vulnerabilidad; y ‘querer hacer’, garantizar condiciones para que su desarrollo profesional y personal estén presentes en los objetivos que se propongan.

Referencias bibliográficas

- Aguerro, I., Lugo, T. y Schurmann, S. (2011). “Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Argentina”, en Gairín Sallán y Castro Ceacero (coord.): *Competencias para el ejercicio de Instituciones Educativas*. Santiago de Chile: Santillana.
- Antúnez, M; Garín, J. (2003) *La Organización Escolar. Práctica y Fundamentos*. Barcelona, Ed. GRAO.
- Blejmar, B. (2005): *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Castoriadis, E. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets: Barcelona.
- Díaz, R. O. (2019). *El rol pedagógico del director en la gestión escolar: percepciones y experiencias significativas en la voz de directores que participaron del Programa Directores: Líderes en Acción*. Universidad de San Andrés: Buenos Aires.
- Gvirtz, S., Zacarías, I. y Abregú, V. (2011). *Construir una buena escuela: Herramientas para el director*. Buenos Aires: Aique educación.
- Graffe, G. (2002). “Gestión educativa para la transformación de la escuela”. *Revista de Pedagogía*, vol. 23, n.º 68.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership. A Review of the Research*. Prepared for the Laboratory for Student Success. Philadelphia: Temple University Center for Research in Human Development and Education.
- Maya, E., Aldana Zavala, J., y Isea Argüelles, J. (2019). “Liderazgo Directivo y Educación de Calidad. Cienciamatria”, vol. 5, n.º 9, pp. 114-129.
- Mezzadra, F. y Bilbao, R. (2011). “Los directores de escuela: Debates y estrategias para su profesionalización”. *Documento de trabajo N° 58*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Narodowski, M., Moschetti, M. y Gottau, V. (2017). “El crecimiento de la educación privada en Argentina: ocho explicaciones paradigmáticas”. *Cadernos de pesquisa*, n.º 47, pp. 414-441.
- Postay, V., Catri, G. y Nistal, M. (2022). *Directores de escuela secundaria: ¿quiénes son y qué piensan?* Observatorio Argentinos por la Educación.
- Romero, C. y Krichesky, G (2019). “El director escolar en Argentina: Un actor clave pero (aún) invisible. Un estudio sobre las normas, condiciones laborales y formación de los directores escolares en escuelas públicas”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 7, n.º 12.
- Romero, C. (2021). “Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto”. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 19, n.º 1, pp. 83-103.

- Sosa, D. (2018). *Condiciones laborales de los docentes en educación secundaria*. Tesis de maestría, Universidad nacional de la Pampa. Archivo digital disponible en <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/2386>
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.
- UNESCO (2008). *Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina*, Santiago de Chile. Chile.
- Veleda, C. (2016). *¿Una bala de plata para mejorar la calidad educativa? La formación de los supervisores y directores de escuela*. Buenos Aires: CIPPEC.