

# **El directivo de nivel secundario en Provincia de Buenos Aires: sus desafíos y una propuesta para su profesionalización.**

Daniela Valencia y Anahí Pissinis.

Cita:

Daniela Valencia y Anahí Pissinis (2017). *El directivo de nivel secundario en Provincia de Buenos Aires: sus desafíos y una propuesta para su profesionalización. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/356>

**Título:** “El directivo de nivel secundario en Provincia de Buenos Aires: sus desafíos y una propuesta para su profesionalización”

**Autores:** Daniela Valencia, Anahí Pissinis

**Eje temático:** Sociología de la Educación y enseñanza de la Sociología

**Nombre de mesa:** Trabajo, formación e identidades docentes. Aproximaciones teórico-metodológicas y experiencias de investigación

**Institución de pertenencia:** Fundación Cimientos

**E-mail:** [danielavalencia@cimientos.org](mailto:danielavalencia@cimientos.org), [anahipissinis@cimientos.org](mailto:anahipissinis@cimientos.org)

**Resumen:** El Programa Rondas de Directores de Cimientos se implementa desde 2012 en escuelas secundarias estatales de la Provincia de Buenos Aires. Su objetivo es fortalecer la dimensión pedagógica del rol del director, desarrollar habilidades que le permitan orientar a sus equipos docentes, y acompañar el desarrollo de propuestas de mejora sobre las prácticas de enseñanza. En 2015 se desarrolló una evaluación descriptiva del Programa que propuso construir una caracterización de los directores participantes, de sus rutinas y estilos de llevar adelante la función, como así también abordar el impacto del Programa sobre “la dimensión pedagógica” de la gestión directiva. El diseño metodológico fue cuali-cuantitativo, con aplicación de entrevistas en profundidad a directores de la primera cohorte egresada del Programa y a sus inspectores, y encuestas a los participantes activos. En esta ponencia se abordan los resultados de esa indagación.

**Palabras clave:** Evaluación de Políticas y Programas; Escuela Secundaria; Director escolar; Capacitación Docente.

## **Introducción**

El Programa Rondas de Directores de Cimientos es una estrategia novedosa para el desarrollo profesional de directores escolares. Se implementa desde 2012 a partir del reconocimiento de la compleja realidad educativa que viven las escuelas secundarias -tanto en lo relativo a sostener las trayectorias escolares como en propiciar aprendizajes significativos-, y de la necesidad de que los equipos directivos desarrollen ciertas habilidades pedagógico-didácticas para conducir sus escuelas.

El nacimiento del Programa surgió a partir de una experiencia de investigación de Cimientos, liderada por Graciela Krichesky entre 2009 y 2011, en la cual se abordó a través de una metodología etnográfica las prácticas de enseñanza en escuelas secundarias que reciben población en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica. En ese trabajo de indagación se concluía que en las aulas se excluye a los estudiantes, por sobre todas las cosas, del conocimiento básico que la escuela secundaria debería brindar.

En el año 2011, los resultados de esta investigación fueron compartidos con autoridades distritales de la provincia de Buenos Aires. Sobre la base de esta experiencia y de acercamientos previos sobre el territorio (por ejemplo, el Programa “Retención y Reingreso” de Cimientos entre 2007 y 2009), fue posible delinear con los inspectores las necesidades de la jurisdicción, relacionadas con generar espacios de capacitación para los equipos directivos que comenzaban a ejercer en las escuelas.

En este contexto, el Programa se propone trabajar con los directores para fortalecer su gestión desde una dimensión pedagógica, colaborando con el objetivo de lograr una inclusión educativa genuina. Rondas de Directores actualmente se encuentra recorriendo su sexto año de implementación, creciendo año a año en su alcance numérico (nuevas cohortes y nuevos distritos). A lo largo del proceso se han generado muchos aprendizajes que retroalimentaron la estrategia y persiste la intención de lograr un mayor conocimiento sobre los efectos del Programa. Por ello, en el año 2015 se diseñó una propuesta de evaluación centrada en generar aportes para la construcción de más y mejores indicadores con los cuales medir sus resultados.

En este artículo se presenta primero un apartado con un marco teórico que fundamenta la iniciativa; luego una descripción del Programa y su estrategia; el diseño de la evaluación, seguida de sus resultados; y un último apartado de conclusiones generales.

## **Fundamentación del Programa**

Distintas investigaciones recientes evidenciaron un corrimiento del foco sobre la mejora en cuestiones organizacionales hacia cuestiones vinculadas a las prácticas que tienen lugar dentro de

las aulas. Esto se refleja en un giro desde propuestas que planteaban que la mejora pueda venir desde arriba hacia abajo -quedando el trabajo en el aula en un segundo plano- hacia otros dispositivos que ponen el eje en el trabajo conjunto de la escuela como clave de la mejora y lugar estratégico del cambio educativo<sup>1</sup>. De acuerdo a Richard Elmore<sup>2</sup>, el “núcleo pedagógico” se conforma en el espacio del aula, y es éste el que determina lo que los estudiantes finalmente aprenden en la escuela.

Asimismo, se destaca la importancia de la figura de los directores escolares en los procesos de mejora continua dentro de las escuelas y en el logro de una verdadera calidad educativa<sup>3</sup>: “En un centro educativo no hay cotas de calidad sin un liderazgo de calidad”<sup>4</sup>. En Estados Unidos se han desarrollado en las últimas décadas diversas iniciativas que comparten el énfasis sobre el aprendizaje a partir de la práctica, y que subrayan el rol de los directores de escuela como uno de los principales factores que inciden en el éxito escolar y con ello en un mejor desempeño estudiantil. En una reseña de programas dirigidos a directores<sup>5</sup> se cuentan los resultados de un estudio sobre seis ciudades estadounidenses en el ciclo 2007-2008: las escuelas dirigidas de manera sostenida por directores capacitados tienen desempeños comparativamente mejores, y las escuelas con directivos capacitados por un mínimo de 2 años reportan en los siguientes 5 años un incremento significativo en el rendimiento escolar.

Las expectativas de los directivos y su involucramiento en torno a las prácticas de enseñanza de sus escuelas contribuyen a conformar un determinado tipo de ambiente de aprendizaje. Rosenholtz<sup>6</sup> comenta que en las escuelas con “ambientes pobres en aprendizaje” los docentes realizan su labor de manera aislada, lo que deriva en poco aprendizaje sobre buenas prácticas de sus pares y por lo tanto menores oportunidades de mejora en sus prácticas de enseñanza y resultados en los aprendizajes de los estudiantes. Por otro lado, Lortie<sup>7</sup>, en una investigación con docentes de primaria y secundaria de Boston y del Condado de Dade en Florida, comprobó que los profesores

---

<sup>1</sup> Bolívar, A., “¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula”. *Educ. Soc.*, vol. 26, n. 92, Campinas, 2005, p. 859-888.

<sup>2</sup> Elmore, R. *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Área de Educación Fundación Chile, 2010.

<sup>3</sup> Véase: Braslavsky, C., “Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), 2006, pp. 84-101.; González Fernández, R., Gento Palacios, Orden Gutiérrez V. “Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos”. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 70, OEI/CAEU, 2016, pp. 131-144; Bernal Martínez de Soria, A. e Ibarrola García, S., “Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, Madrid, Centro de Altos Estudios Universitarios, 2015, pp. 55-70.

<sup>4</sup> Lorenzo Delgado, M. “Estudio sobre la dirección de los centros de formación profesional ocupacional en Andalucía: percepción de los directores”. *Revista de pedagogía*, Vol. 57, Nº 3, 2005, p. 376.

<sup>5</sup> Gajardo, M. “Formación de liderazgo escolar: programas pioneros en Estados Unidos”. En: *Serie Mejores Prácticas/Formas & Reformas de la Educación*. PREAL, 37(13), 2011.

<sup>6</sup> Rosenholtz, S. *Teachers' Workplace: The Social Organization Of Schools*. New York, Longman, 1989, p. 106

<sup>7</sup> Lortie, D. *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, University of Chicago Press, 1975.

discuten poco o nada sobre sus prácticas de enseñanza, a su vez raramente observan a sus pares en el aula, y directamente no participan de instancias de discusión conjunta sobre los objetivos y la dirección de su trabajo.

Elmore a su vez destaca la importancia del liderazgo pedagógico del director y la necesidad de no dejar las prácticas de enseñanza libradas al voluntarismo de los docentes. También Bolívar se refiere al “débil acoplamiento” entre lo que sucede en las distintas aulas sin una coordinación fuerte en la organización del conjunto, y lo señala como un obstáculo para la mejora educativa.

El liderazgo escolar moldea las dinámicas institucionales. Harris y Chapman<sup>8</sup> plantean el concepto de “liderazgo distribuido” y con él una redefinición del rol directivo. Este tipo de liderazgo escolar supone un cambio cultural, involucrando a los distintos actores escolares en la operación de la escuela, haciendo de ésta una “causa común”. De esta manera, la dirección escolar queda “distribuida”, resulta más democrática y compartida por toda la institución escolar.

Según David Hopkins<sup>9</sup>, existen al menos cuatro motores que impulsan el cambio sistémico que tienen el potencial de convertir cada escuela en una gran escuela. Éstos son el aprendizaje personalizado, la enseñanza profesional, el trabajo en red y colaboración, y la responsabilización inteligente. En todos ellos, el rol del director es fundamental.

Por último, los resultados de la investigación realizada por González Fernández, Gento Palacios y Orden Gutiérrez<sup>10</sup> evidencia la importancia que tiene la dimensión formativa de los directores de instituciones educativas como verdaderos líderes pedagógicos. Señalan entre los distintos aspectos de esta dimensión, que el más importante es el referido a la formación inicial y continua de los directores. Destacan también dentro de la dimensión formativa la capacidad de los directores de impulsar y promover la formación continua de todo el equipo docente, la innovación pedagógica, el intercambio entre pares, y el desarrollo de investigaciones y estudios profesionales por parte de los profesores.

---

<sup>8</sup> Harris, A. y Chapman, C. *Democratic leadership for school improvement in challenging contexts*. Comunicación presentada en el International Congress on School Effectiveness and Improvement, Copenhagen, 2002.

<sup>9</sup> Hopkins, D. (2008). *Cada escuela una gran escuela: cómo realizar el potencial del liderazgo sistémico*. Presentación en Fundación Chile, octubre de 2008.

<sup>10</sup> González Fernández, R., Gento Palacios, Orden Gutiérrez V. “Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 70 (2016), OEI/CAEU, 2016, pp. 131-144.

La dimensión formativa de los líderes pedagógicos resulta nodal para poder impulsar la mejora de sus escuelas; las Rondas de Directores enfocan justamente esa dimensión.

### **El Programa “Rondas de Directores” y su estrategia**

El programa Rondas de Directores consiste en un ciclo de capacitación continua dirigido a inspectores, directores y vicedirectores de escuelas secundarias localizadas en distritos del conurbano bonaerense.

Se trata de en una innovadora modalidad de desarrollo profesional para directores de escuelas secundarias, que tiene como propósito el desarrollo de sus habilidades para la gestión de la enseñanza en sus escuelas y como foco la dimensión pedagógica del rol. Consiste en una secuencia de espacios de capacitación a partir de encuentros mensuales a lo largo de tres años.

A través de un dispositivo que reúne instancias de observación y análisis de clases y de documentos áulicos tales como planificaciones, instrumentos de evaluación utilizados por los docentes, carpetas de los estudiantes, de reflexión a partir de un marco teórico y de discusión de propuestas para la mejora de la enseñanza, los participantes desarrollan habilidades que les permiten orientar a sus equipos docentes para que se impliquen en el desarrollo de propuestas educativas para la mejora de la inclusión educativa que impliquen aprendizajes relevantes para todos los estudiantes.

- Año 1 - Módulo 1 (4 encuentros): Desarrollen una comprensión compartida sobre los elementos y características de las prácticas de enseñanza que promueven la inclusión a través del aprendizaje.
- Año 1 - Módulo 2 (4 encuentros): Identifiquen qué necesitan hacer sus escuelas para promover y sostener estas buenas prácticas de enseñanza.
- Año 2 - Módulo 3 (8 encuentros): Desarrollen habilidades en el diseño y uso de protocolos esenciales para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en sus escuelas.
- Año 3 - Módulo 4<sup>11</sup>: Desarrollar habilidades para el liderazgo institucional que combine la mirada estratégica con el pensamiento innovador en un clima de trabajo colaborativo. Este módulo se desarrolla en articulación con la Universidad de Di Tella y su Programa de

---

<sup>11</sup> En el tercer año se articulan acciones mediante un acuerdo con la Universidad de Di Tella y su Programa de Actualización para Directivos Escolares. Los participantes cursan dos seminarios de la Especialización en Administración de la Educación: “Planeamiento Estratégico para Instituciones Educativas” y “Educación, Comunicación y Nuevas Tecnologías”.

Actualización para Directivos Escolares, Especialización en Administración de la Educación.

El proceso de selección de los participantes—entre 15 y 20 directores por Ronda- queda sujeto a los criterios de los inspectores, que suelen ser diversos, aunque en todos los casos se privilegia en la selección a quienes se inician en la dirección de una escuela secundaria. A partir de su inclusión en el Programa, cada cohorte de directivos configura una comunidad de aprendizaje; durante los dos primeros años, participa de Rondas mensuales y 2 Ateneos anuales (en donde se reúnen todos los participantes activos de los distintos distritos) y en el tercer y último año del Programa, los encuentros son presenciales y virtuales de acuerdo a la cursada propuesta en seminarios “Planeamiento Estratégico para Instituciones Educativas” y “Educación, Comunicación y Nuevas Tecnologías” de la Universidad Di Tella.

### **La evaluación del Programa**

Se diseñó una evaluación descriptiva, contemplando el desarrollo narrativo de clasificaciones con las cuales detallar fenómenos<sup>12</sup>, procesos y situaciones relacionados con la gestión pedagógica de los directivos, y mediante la aplicación de una estrategia cuali-cuantitativa. Los objetivos fueron los siguientes:

- Caracterizar a los participantes en cuanto a su formación y antigüedad en el cargo.
- Describir las rutinas de los participantes en la gestión directiva de sus escuelas.
- Explorar sobre aprendizajes incorporados y cambios en las prácticas de los directivos en lo referido a su rol de pedagógico.
- Explorar la existencia de redes de directivos y el sostenimiento después de su participación.
- Indagar sobre la valoración y satisfacción de los participantes con el Programa Rondas de Directores.

Al momento de realizar esta evaluación, el Programa iniciaba su cuarto año de implementación, y contaba ya con su primera cohorte egresada tras transitar los tres años de la propuesta formativa. A los participantes de esta cohorte se los denominó los “Pioneros”. Asimismo, continuaban en actividad las Rondas de cohortes posteriores, cursando el 1° año, el 2° y el 3° año del Programa. El alcance total entre 2012-2015 fue sobre 6 distritos y 4 cuatro cohortes integradas por un total de 132

---

<sup>12</sup> Perea Arias, O. (coord.), *Plan Estratégico del Tercer Sector de Acción Social - Guía de evaluación de Programas y Proyectos Sociales*, Madrid, Plataforma de ONG de Acción Social, 2010, p. 24.

directivos y 13 inspectores escolares. Por esto, la estrategia de evaluación contempló una fase dirigida a evaluar el impacto del Programa sobre la gestión directiva de los “Pioneros” a partir de entrevistas en profundidad; y otra, dirigida a encuestar a los participantes que estaban en el 1° o 2° año de participación al momento de iniciar esta evaluación (84 directivos), a quienes se les administró instrumentos de encuesta al inicio de 2015.

La muestra de análisis se compuso de 9 directores y 2 inspectores entrevistados, y 84 directivos encuestados.

Los instrumentos (guía de pautas y formulario de encuesta) fueron construidos en base a una serie de dimensiones de análisis e indicadores que intentaron operacionalizar los objetivos del Programa. El trabajo de campo para la toma de entrevistas se realizó en las escuelas de cada directivo Pionero, y en la sede de Supervisión en el caso de los inspectores, mientras que para la aplicación de encuestas se aprovechó el espacio de la primer Ronda del año, en la cual los participantes contestaron la encuesta de manera individual y auto-administrada.

Las entrevistas fueron transcritas, compiladas y procesadas con el programa ATLAS-Ti, y las encuestas se cargaron en una base de datos en Excel, y fueron procesadas con esa herramienta. Luego de sistematizar los datos recolectados, el análisis de ambas fases se realizó de manera integrada.

A continuación siguen los principales resultados.

### **Resultados de la Evaluación**

Para la caracterización de los directivos se tomaron en cuenta las respuestas a la encuesta, respondida por 84 directores activos en el Programa. Allí se encontró que más de la mitad tenía una antigüedad como directivo de hasta 5 años (56%), condición que se extendía respecto del ejercicio del cargo en su escuela actual (83% con hasta 5 años en el cargo actual). Esta descripción se explica por la priorización incorporar a esta formación a los directores nuevos en su cargo, y también a la amplia movilidad y rotación en los cargos mencionadas por los inspectores. Por otro lado, la mayoría contaba sólo con título terciario (72%), y entre ellos, solo en menor medida contaban con estudios de especialización o actualización en gestión educativa (21%).

Si bien las escuelas de los directivos encuestados pertenecen a distintos municipios<sup>13</sup>, cuáles encuentran en el día a día problemáticas comunes: principalmente el ausentismo docente (70% lo señala como un problema “serio”), pero también el bajo involucramiento las familias de los

---

<sup>13</sup> Berazategui, Escobar, La Matanza, Malvinas Argentinas.



estudiantes (42%), y las bajas expectativas de los docentes en relación con el desempeño de los estudiantes, así como el desconocimiento o dificultades de los mismos en el manejo de contenidos y estrategias para la enseñanza (38% considera un problema “serio” cada uno de los dos aspectos).

En cuanto a la rutina de los directivos, las tareas relacionadas con la dimensión pedagógica del rol directivo reúnen alrededor de una cuarta parte de las horas en una semana típica, que en la mayoría de los casos contempla jornadas diarias de 8 horas. Esta dimensión del trabajo del director es la que está directamente relacionada con la tarea de enseñanza que tiene lugar en las aulas, por ejemplo, observar clases, orientar a los docentes, hacer un seguimiento de su trabajo, desarrollar proyectos educativos, generar instancias de discusión y revisión de temas profesionales con su equipo, entre otros. Es mayor la proporción de horas dedicada a tareas de tipo administrativo, resolución de conflictos interpersonales u otros emergentes. Contar o no con un equipo de gestión (vicedirectores, secretarios, prosecretarios) es un diferencial en cuanto a la distribución de tareas y la posibilidad de priorizar el foco en la dimensión pedagógica.

En relación a la frecuencia con que los directores encuestados desarrollan acciones propias del liderazgo pedagógico, está muy extendida la construcción de la mejora continua (54% declara hacerlo “siempre”). Sin embargo, es menor la proporción de directivos encuestados que utiliza información objetiva de resultados escolares para el diseño de tales acciones (33% respondió hacerlo “siempre”).

En el caso de los directores Pioneros, dan cuenta de estilos de trabajo colaborativo con sus docentes: los involucran en las instancias de planificación, de reunión y seguimiento, promueven su empoderamiento y fortalecen sus expectativas de mejora, relevan sus demandas. Por otro lado, sistematizan la información y resultados de la escuela y se apropiaron del hábito de utilizarlo como insumo de trabajo.

Como asesores pedagógicos, los directivos activos en el Programa afirman estar disponibles para sus docentes cuando enfrentan dificultades (94% lo hace “siempre” o “casi siempre”). Es más moderada la proporción de quienes promueven la revisión de las prácticas de enseñanza basadas en observaciones de clase (59%) o que generan instancias de intercambio docente (60%).

El ejercicio del rol de asesor pedagógico implica en muchos casos un desafío para los directivos. Ahora bien, según los Pioneros, el haber participado en Rondas de Directores les “amplió la mirada” en el trabajo con los docentes en las instancias de intercambio y retroalimentación sobre su actividad en el aula. Existe convencimiento de que el “rol de asesor” se puede fomentar y difundir al interior de la escuela, a partir de una relación cercana, “de equipo”, entre el directivo y docentes.

En la práctica del seguimiento pedagógico, los directivos aún activos en el Programa señalan realizar habitualmente observaciones informales, no acordadas con anterioridad (84% lo hace “casi siempre” o “siempre”), y está bastante extendida la práctica de revisar carpetas de los alumnos (68%) así como el uso de instrumentos para realizar las observaciones (66%). Es menor la proporción de directivos que agendan una reunión formal para la devolución tras efectuar una observación de clase (36%).

Además de generar estas descripciones, la evaluación buscó relevar resultados del Programa. Para ello, se analizaron comparativamente los resultados de la primera encuesta a participantes activos según su antigüedad en el Programa: la comparación tomó como muestras independientes a quienes asistían a su 2° año de Rondas, y quienes apenas estaban comenzando el 1°. Tras 1 año completo de participación los directivos declaran un mayor acercamiento al aula: en particular, es entre 16% y 21% mayor el hábito de revisar carpetas de estudiantes como muestra de las prácticas de enseñanza, las observaciones de clase realizadas de manera espontánea, así como la realización de una devolución a los docentes tras la observación.

Esta comparación da cuenta de que el Programa logra reforzar positivamente el foco pedagógico de la gestión directiva, haciendo de estas acciones un horizonte no solo deseable sino posible y al alcance de los directores, que se sienten más preparados para ofrecer acompañamiento y orientaciones a sus docentes. Esto también se evidencia en los testimonios de los inspectores. En referencia a los directores Pioneros, destacan que ese grupo está poniendo en práctica lo aprendido, que se observa en lo cotidiano. Por ejemplo, en su actitud de priorizar tareas, poder delegar, confiar en su equipo. Estos directores asumen “otro posicionamiento”: frente al aprendizaje, frente a sus compañeros, frente a su equipo de profesores. Resaltan que entre los Pioneros hay 5 directores que hoy están cursando estudios universitarios en el campo de la Educación: sugieren que el planteo de Rondas generó un convencimiento acerca de la necesidad de seguir profundizando y formándose. La formación representa para ellos una responsabilidad asumida.

Los inspectores entienden que Rondas de Directores logró “desmitificar” las observaciones y la devolución a los docentes; se consiguió modificar la representación de éstas como “algo imposible”, a partir de brindar preparación y acompañamiento en la práctica del directivo en su rol de asesor pedagógico. Esto promueve autoconfianza frente a esa tarea, a partir de contar con herramientas puntuales, como por ejemplo la construcción en conjunto de una grilla de observación, y el uso de la “escalera de retroalimentación”. Consideran un logro que la observación no se interprete como una instancia de control, sino de acompañamiento, y que sea habitual, naturalizado para los distintos actores escolares: directivos, docentes y alumnos. En función de esto, afirman que el número de

observaciones se ha incrementado en número y frecuencia, que se sistematiza la estrategia de observación, así como la recopilación de la información generada. Además, resaltan que las observaciones involucran especialmente al componente pedagógico, no son meramente descriptivas. De allí, que un resultado sea el mejoramiento en la calidad de la devolución al docente. A su vez, las planificaciones pasaron a ser un instrumento de trabajo y no una mera formalidad. En sus palabras: “Lo pedagógico está en agenda de verdad”.

Tras su fin de participación, señalan una continuidad del Programa en la prolongación del trabajo en red: “El trabajo en red nosotros lo instalamos como una posibilidad y hasta como una exigencia”. Se traduce en proyectos y eventos inter-escuelas. Entienden que no es resultado exclusivo de Rondas, pero sí admiten que Rondas ayudó a que esto se dé así, fomentando la “comunidad” y que los directores se conozcan más allá de quién sea su Inspector, de modo que puedan articular, engancharse en proyectos, etc. Afirman que Rondas de Directores permitió romper la “soledad del cargo” mediante la conformación de un grupo de directores que se sienten pares a disposición, una “comunidad de aprendizaje” que continúa debatiendo luego de las reuniones, socializa las observaciones, se retroalimenta entre sí. Según uno de los inspectores entrevistados: “Yo les digo a los directores: tu equipo de trabajo es, primero, la escuela y después tus compañeros directores”. Incluso para los mismos Pioneros, el trabajo colaborativo más allá de la participación en Rondas de Directores se sostiene: en la medida en que pertenecen todos al mismo distrito, el grupo de entrevistados se conoce. Haber participado en ayudó a unificar criterios y enfoques, a agregar a los intercambios el foco pedagógico.

Ahora bien, también detectan un límite en lo que denominan “gestiones viciadas”. Por ejemplo, identificadas en los casos de directores que tienen actitudes diferentes a las que ellos promueven frente al aprendizaje, la enseñanza y la gestión pedagógica. De allí que algunos directores del distrito de estos inspectores quedaron fuera de las Rondas pues dejaron de asistir, lo cual es vivido en parte como un “fracaso” por los mismos inspectores.

Por otro lado, también señalan un paso siguiente que tiene que ver con la aceptación de esta mirada pedagógica del director por parte de los todos docentes dentro de las escuelas. Se tiene conciencia de que hay un “núcleo duro” entre los profesores que no admiten que hay otra forma de enseñar. En ese aspecto es donde el directivo tiene que fortalecerse, para poder llevar adelante su intervención. Incluso, se plantean si no tendrían que hacer un trabajo con los profesores: dejan planteada una oportunidad de replicar el Programa dentro de las escuelas, o bien de desarrollar otras estrategias dirigidas a capacitar a los docentes con este foco.

## **Conclusiones**

Rondas de Directores es un Programa que se propuso trabajar en el espacio de formación a directores de escuelas secundarias, aprendiendo de su propia práctica. Esto ocurrió a partir de un escenario con escuelas secundarias estatales bonaerenses y múltiples desafíos, con directivos “nuevos” o con escasa antigüedad en el cargo y en su escuela y sin haber transitado un proceso de capacitación específica para formarlos para ese rol, y con un conjunto de Inspectores Escolares con una interesante trayectoria e comprometidos con ofrecer a los directores de su distrito oportunidades para fortalecerlos en su rol.

La propuesta diseñada por Cimientos fue un Programa trianual de capacitación, con una dinámica en territorio para los dos primeros años, y con la cursada del último año en una Universidad, generando comunidades de aprendizaje que reflexionan y trabajan directamente sobre práctica. El foco de la intervención se puso en el desarrollo de la dimensión pedagógica de la función directiva: principalmente, cultivando en los directivos una mirada crítica acerca de las prácticas de enseñanza que efectivamente ocurren en sus escuelas, y desarrollando habilidades para que logren identificar oportunidades para la mejora y para promover acciones que impacten positivamente.

Durante el tiempo recorrido desde sus inicios en 2012 al presente, el Programa Rondas de Directores fue avanzando continuamente hacia el afianzamiento de la estrategia, proceso íntimamente ligado a la misma experiencia y los aprendizajes realizados en la implementación. Es en este marco que tuvo lugar la presente Evaluación, con el objetivo de indagar sobre los efectos del Programa en la dimensión pedagógica del trabajo directivo. La metodología utilizada permitió, por un lado, realizar una indagación cualitativa a partir los Pioneros y los Inspectores que formaron parte desde el inicio de Rondas; por otro lado, dio lugar a una descripción cuantitativa acerca de las rutinas de los directivos y de las variaciones ocurridas en sus acciones a lo largo del tiempo de participación en el Programa.

La caracterización realizada puso en evidencia que la mayor parte de los directivos son relativamente nuevos en su rol. Además, se observó entre ellos que son poco frecuentes la formación post-título o la actualización para la gestión directiva. En su rutina, los directivos enfrentan múltiples complejidades, muchas de ellas de tipo administrativas o relacionadas con diversos emergentes. Todo esto en función de que muchos de ellos realizan su trabajo en “solitario” y que absorben tareas que limita su disponibilidad para abocarse a tareas propias de la dimensión pedagógica.

Se aprecia que Rondas de Directores viene a proporcionar a los directivos diversas herramientas con las cuales fortalecerse en su rol, mediante un trabajo colaborativo entre pares, con un claro anclaje en la observación de clases y en la retroalimentación a sus docentes. La participación en Rondas de Directores permitió una ampliación en la mirada sobre las prácticas de enseñanza que suceden a diario en las aulas: un enfoque nuevo para interpretar e intervenir frente a los desafíos educativos. A su vez, el fortalecimiento del rol directivo permite desencadenar a nuevas dinámicas al interior de las escuelas, tales como las estrategias de seguimiento pedagógico descritas por los Pioneros, que logran instalarse como prácticas visibles y reconocidas por la comunidad escolar.

Esta primera evaluación del Programa podrá complementarse con otras aproximaciones que aborden los resultados del Programa a nivel escuela, por ejemplo: indagaciones que involucren a otros informantes (docentes, secretarios, estudiantes), aproximaciones a los procesos involucrados en el liderazgo pedagógico desde la óptica del equipo escolar, o análisis de los indicadores de eficiencia interna antes y después de la participación del directivo en el Programa. Quedarán abiertos como futuras oportunidades y desafíos para la evaluación.