

S1

DESARROLLO PROFESIONAL
EN GESTIÓN EDUCATIVA

FORMACIÓN PARA EQUIPOS
DIRECTIVOS Y SUPERVISORES
DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

INFoD
Instituto Nacional de Formación Docente

Guía del formador en gestión educativa

DESARROLLO ESTRATÉGICO
DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación



S1

DESARROLLO PROFESIONAL
EN GESTIÓN EDUCATIVA

FORMACIÓN PARA EQUIPOS
DIRECTIVOS Y SUPERVISORES
DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Guía del
formador
en gestión
educativa

DESARROLLO ESTRATÉGICO
DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Presidente de la Nación

Ing. Mauricio Macri

Ministro de Educación

Dr. Alejandro Oscar Finocchiaro

Secretaría de Innovación y Calidad Educativa

María de las Mercedes Miguel

Instituto Nacional de Formación Docente

Directora Ejecutiva

Cecilia Veleda

Directora Nacional de Formación Continua

Florencia Mezzadra

Índice

SEMINARIO 1: Desarrollo estratégico de la organización escolar	7
Introducción.....	7
Propósitos y objetivos del Seminario	8
Capacidades	8
Temas y contenidos del Seminario.....	9
Cronograma de Encuentros	10
Desarrollo de momentos y actividades de cada encuentro	10
Descripción de los momentos y actividades de cada Encuentro Presencial o Grupo de Práctica.....	18
 TEMA 1: El equipo directivo ante el desafío de educar hoy	19
Encuentro Presencial 1	20
Agenda del encuentro.....	20
Introducción.....	22
Grupo de Práctica 1	34
Agenda del encuentro.....	34
Introducción.....	34
 TEMA 2: La planificación estratégica y el uso de indicadores para la mejora	41
Encuentro Presencial 2	42
Agenda del encuentro.....	42
Introducción.....	44
Grupo de Práctica 2	60
Agenda del encuentro.....	60
Introducción.....	61

TEMA 3: Trabajo en Equipo	69
Encuentro Presencial 3	70
Agenda del encuentro	70
Introducción	72
Bibliografía sugerida	89
Bibliografía general	90
 ANEXOS	93
Anexo 1 - Imágenes	94
Anexo 2 - Formato Plan estratégico institucional	98
Anexo 3 - Criterios para analizar el plan estratégico	99
Anexo 4 - (Para Fotocopiar)	102
 ARTÍCULOS ACADÉMICOS COMPLEMENTARIOS	103
La educación argentina actual	105
Gestionar la mejora	121
Las herramientas de la mejora	139

SEMINARIO 1

Desarrollo estratégico de la organización escolar

Cantidad de encuentros que implica

- ▶ Tres Encuentros Presenciales (EP): EP 1 (8 horas), EP 2 (8 horas) y EP 3 (8 horas).
- ▶ Dos Grupos de Práctica (GP): GP 1 (4 horas) y GP 2 (4 horas).

Introducción

Este seminario parte de un enfoque procesual de la mejora escolar y busca fortalecer el rol de los equipos directivos.

Convencidos de que las capacidades necesarias para gestionar pueden aprenderse, se busca que los directivos registren sus modos de gestión actuales para, desde allí, generar nuevas estrategias de trabajo focalizadas en mejorar los aprendizajes de alumnas y alumnos, y las condiciones institucionales para lograrlo.

Reconocer los estilos de gestión, pensar las escuelas, mirirlas con nuevos ojos, hacerse nuevas preguntas y diseñar escenarios futuros desde una visión estratégica, constituyen el eje vertebrador de la propuesta.

Acompañamos esta guía, que orienta el abordaje del primer seminario, con algunos aportes teóricos claves desarrollados por especialistas. De este modo, les acercamos cuatro documentos portadores de conceptos e ideas que consideramos fundamentales al momento de pensar la organización escolar desde un enfoque estratégico.

Los tres documentos que podrán encontrar al final de esta guía son los siguientes:

1. “La educación argentina actual: desafíos para la conducción escolar”. Escrito por Axel Rivas.
2. “Gestionar la mejora”. Escrito por Victoria Abregú y María Eugenia de Podestá.
3. “Las herramientas de la mejora. El Plan Estratégico de Mejora y el uso de datos para la toma de decisiones”. Escrito por Victoria Abregú y María Eugenia de Podestá.

El camino de formación es prioritariamente colaborativo, horizontal. En este sentido, nos encuadramos como una comunidad de práctica que busca profundizar su desarrollo profesional.

Propósitos y objetivos del Seminario

Propósitos del Seminario

Que el formador logre:

- ▶ acompañar a los equipos directivos en el análisis y la comprensión de su rol profesional;
- ▶ ofrecer herramientas teóricas y fundamentalmente prácticas para fortalecer el rol pedagógico del equipo directivo;
- ▶ despertar procesos reflexivos genuinos en los equipos directivos, que les permitan mejorar su hacer;
- ▶ generar un clima de trabajo colaborativo entre los directivos para que logren socializar sus saberes, compartir sus dudas y aprender del y con el otro.

Objetivos

Que los equipos directivos logren:

- ▶ registrar sus modos de gestión actuales, a fin de reconocer sus puntos fuertes y los aspectos que necesita fortalecer;
- ▶ apropiar nuevas herramientas y dispositivos para construir modos de gestión y organización escolar más efectivos y centrados en el alumno y sus aprendizajes;
- ▶ pensar sus escuelas en el mediano plazo, con metas posibles que partan de la situación institucional actual y permitan proyectarse en el futuro buscado;
- ▶ tomar decisiones institucionales fundamentadas en información confiable para mejorar los procesos y los resultados respecto al punto de partida institucional;
- ▶ construir estilos de gestión proactivos, que marquen un rumbo claro que supere la mera respuesta a las demandas externas permanentes y logren focalizarse en la dimensión pedagógica, su rol central;
- ▶ generar las condiciones institucionales que permitan “el mejor hacer del colectivo institucional”, logrando que todos los actores se involucren en ese hacer y que la mejora escolar trascienda al equipo directivo y sea apropiada por todos.

Capacidades

Este seminario se corresponde con el eje denominado “Desarrollo estratégico de la organización escolar” y espera contribuir a desarrollar las siguientes capacidades:

- ▶ revisar, rediseñar y monitorear el proyecto educativo institucional con una visión estratégica;
- ▶ fundamentar las decisiones estratégicas a partir de indicadores en relación con los aprendizajes y las trayectorias de los estudiantes y el funcionamiento de la escuela;
- ▶ desarrollar una gestión efectiva con estrategias para la comunicación y organización institucional a corto y mediano plazo;
- ▶ promover el trabajo en equipo a partir del desarrollo de tareas colaborativas.

Temas y contenidos del seminario

Tema 1. El equipo directivo ante el desafío de educar hoy

Unidad 1. La educación argentina actual: desafíos para la conducción escolar

Tiempo de transición. Desafíos y oportunidades en la educación argentina. Justicia educativa.

Unidad 2. La importancia del equipo directivo en la gestión de la escuela como organización

La importancia del equipo directivo en la mirada integral de la escuela y su relación con el sistema educativo. Características de la escuela como organización. Dimensiones de la gestión escolar. Estilos de gestión. El rol pedagógico del equipo directivo (centralidad en la enseñanza y aprendizaje).

Unidad 3. La construcción del sentido de la escuela como el horizonte de la gestión

Problematizar el sentido actual de nuestra escuela. Analizar la coherencia entre esa visión y las líneas de trabajo actual: desafíos y fortalezas. Mapeo de las acciones de gestión en función de la construcción de sentido con su equipo docente.

Tema 2. La planificación estratégica y el uso de indicadores para la mejora

Unidad 4. Planificación Estratégica Situacional y el circuito de la mejora

La Planificación Estratégica Situacional como oportunidad de repensar nuestra escuela. Etapas del proceso: diagnóstico, diseño, implementación, monitoreo y evaluación del plan. Primer análisis de la escuela en función de los cuatro ejes de los núcleos temáticos.

Unidad 5. Principales indicadores para la gestión institucional

¿Qué es un indicador? ¿Para qué sirve? Percepción - realidad ¿Cuáles son los más utilizados? ¿Cómo los analizamos? La lectura de indicadores para transformarlos en información. Síntomas y problemas. Análisis de las trayectorias escolares. Fuentes de relevamiento: registro y observación de clases, indicadores cualitativos y cuantitativos, de progreso y resultados.

Unidad 6. Profundizando el diagnóstico de los aprendizajes con datos

Avance en la segunda etapa del diagnóstico a partir de los indicadores de la escuela y su comparación con los resultados de la primera etapa. Definición sobre el foco de mejora.

Tema 3. Trabajo en equipo

Unidad 7. La construcción de equipos de docentes

Construcción de equipo: confianza, comunicación, acuerdos y compromiso con la escuela. Identificación de fortalezas de los diferentes miembros del equipo docente y su adhesión al proyecto de la escuela. Construcción del sentido de equipo: motivación, trabajo colaborativo, roles y responsabilidades (interdependencia), delegación de tareas.

Cronograma de Encuentros

Progresión temática	Secuencia de encuentros presenciales y grupos de práctica	Modalidad de trabajo y duración
Tema 1 El equipo directivo ante el desafío de educar hoy	Unidad 1. La educación argentina actual: desafíos para la conducción escolar	Encuentro Presencial (1 día – 8 h)
	Unidad 2. La importancia del equipo directivo en la gestión de la escuela como organización	
	Unidad 3. La construcción del sentido de la escuela como el horizonte de la gestión	Grupo de Práctica (4 h)
Tema 2 La planificación estratégica y el uso de indicadores para la mejora	Unidad 4. Planificación Estratégica Situacional y el circuito de la mejora	Encuentro Presencial (1 día – 8 h)
	Unidad 5. Principales indicadores para la gestión institucional	
	Unidad 6. Profundizando el diagnóstico de los aprendizajes con datos	Grupo de práctica (4 h)
Tema 3 Trabajo en equipo	Unidad 7. La construcción de equipos de docentes	Encuentro presencial (1 día – 8 h)

Desarrollo de momentos y actividades de cada encuentro

EP 1 - 8 horas - Unidades 1 y 2

MOMENTO 1

 90 MIN

Recepción y bienvenida a los participantes

Lista de asistencia

PÁG. 22

 15 MIN

Actividad 1

“Bingo”

Consigna y tableros de Bingo

PÁG. 23

 30 MIN

Presentación de la política de formación
Lineamientos Federales para el Desarrollo
Profesional en Gestión Educativa

Power Point (PPT) "Política de formación"

PÁG. 23

 15 MIN

Presentación del trayecto formativo
Actualización Académica en Gestión Educativa

Power Point (PPT) "Actualización Equipos directivos"

PÁG. 23

 30 MIN

MOMENTO 2

 105 MIN

Componente teórico 1

La educación argentina actual: desafíos para la conducción escolar

PÁG. 24

 60 MIN

Actividad 2

El sentido de la escuela

PÁG. 24

 45 MIN

MOMENTO 3

 120 MIN

Actividad 3

Consejos para aspirantes a cargos directivos

Link video CIPPEC

PÁG. 25

 50 MIN

Componente teórico 2

El rol del equipo directivo en la mejora escolar

PÁG. 25

 15 MIN

Actividad 4

Reflexiones sobre el accionar del equipo directivo

Listado de preguntas impreso

PÁG. 27

 20 MIN

Componente teórico 3

El camino hacia la mejora

PÁG. 27

 15 MIN

Actividad 5

¿En qué escalón se encuentra mi escuela?

Listado de escalones impreso

PÁG. 29

 20 MIN

MOMENTO 4

 70 MIN

Componente teórico 4

Escenarios Hopkins

Impresiones con cuadrantes/Hojas/Afiche/Marcadores

PÁG. 30

 10 MIN

Actividad 6

Nombrar cuadrantes

Impresiones con cuadrantes/Hojas/Afiche/Marcadores

PÁG. 31

 45 MIN

Actividad 7 de cierre

Link charla TED

PÁG. 33

 15 MIN

GP 1 - 4 horas - Unidad 3

MOMENTO 1

 30 MIN

Actividad 1

Dominó de presentación

Hojas / Marcadores

PÁG. 35

 30 MIN

MOMENTO 2

 120 MIN

Actividad 2

Selección de imágenes y actividad con pirámide

Power Point (PPT) con imágenes / Afiches / Marcadores / Cinta

PÁG. 36

 120 MIN

MOMENTO 3

 30 MIN

Actividad 3 de cierre

Afiche para plasmar el producto / Video: *Si me miras tú*

PÁG. 39

 30 MIN

EP 2 – 8 horas - Unidades 4 y 5

MOMENTO 1

 30 MIN

Actividad 1

Rompecabezas grupal

Afiche / Marcadores / Papeles / Cola vinílica / Cinta / Nombre impreso de las partes

PÁG. 44

 30 MIN

MOMENTO 2

 155 MIN

Componente teórico 1

Las rutas de la mejora

Copias impresas del capítulo de Blejmar: “De amarras, problemas y puntos de imposible”

(El rol del supervisor en la mejora escolar)

PÁG. 46

 40 MIN

Actividad 2

Dramatización (*Role playing*) y lectura amarras

Copias impresas del capítulo de Blejmar: “De amarras, problemas y puntos de imposible”

(El rol del supervisor en la mejora escolar)

PÁG. 49

 60 MIN

Componente teórico 2

El primer componente del Plan Estratégico de Mejora: la identificación de problemas

PÁG. 51

 15 MIN

Actividad 3

Planteo y escucha de un problema pedagógico

PÁG. 52

 40 MIN

MOMENTO 3

 30 MIN

Actividad 4

Ejercicio disparador sobre indicadores

PÁG. 53

 10 MIN

Componente teórico 3

Los indicadores de gestión

PÁG. 54

 15 MIN

Actividad 5

Datos que te hacen cambiar de opinión

Link charla TED

PÁG. 56

 5 MIN

MOMENTO 4

 150 MIN

Actividad 6

Ejercicio de análisis con plantilla anual de calificaciones

Plantilla anual de calificaciones

PÁG. 56

 120 MIN

Actividad 7 de cierre

PÁG. 57

 30 MIN

Actividad virtual para después del encuentro

PÁG. 59

2 SEMANAS

GP 2 - 4 horas - Unidad 6

MOMENTO 1

 30 MIN

Actividad 1

Formulación de problemas

Power Point (PPT) con ejemplos correctos e incorrectos sobre formulación de problemas

1 copia impresa para cada equipo directivo de los pasos para formular correctamente

PÁG. 61

 30 MIN

MOMENTO 2

 30 MIN

Actividad 2

Identificar problemáticas utilizando los datos

Los equipos deben traer su análisis de datos impreso, así como los problemas pedagógicos y organizativos avanzados en encuentros anteriores

PÁG. 63

 30 MIN

MOMENTO 3

 40 MIN

Actividad 3

Elaboración del plan estratégico

Plantilla plan estratégico

PÁG. 64

 40 MIN

MOMENTO 4

 10 MIN

Actividad 4 de cierre

PPT (Power Point) con acertijo

PÁG. 66

 10 MIN

Actividad virtual para después del encuentro

PÁG. 67

2 SEMANAS

EP 3 – 8 horas - Unidad 7

MOMENTO 1

 150 MIN

Actividad 1

Ronda de triángulos equiláteros

PÁG. 73

 20 MIN

Componente teórico 1

¿Qué es un equipo?

PÁG. 74

 20 MIN

Actividad 2

Ejemplos de *pseudoformas*
de trabajo en equipo en las escuelas

PÁG. 76

🕒 15 MIN

Componente teórico 2

Del líder al liderazgo distribuido

PÁG. 76

🕒 20 MIN

Actividad 3

Inicio de liderazgo distribuido en mi escuela

PÁG. 77

🕒 15 MIN

Componente teórico 3

La delegación

PÁG. 77

🕒 20 MIN

Actividad 4

Delegando

Video: "El disfraz del castor"

PÁG. 78

🕒 40 MIN

MOMENTO 2

🕒 60 MIN

El nudo humano

PÁG. 79

🕒 20 MIN

Componente teórico 4

El poder de la conversación

PÁG. 80

🕒 20 MIN

Actividad 5

Ejercicio introspectivo

PÁG. 80

🕒 20 MIN

MOMENTO 3

🕒 195 MIN

Actividad 6

¿Qué piensan los que no piensan como yo?

Impresión de las preguntas para realizar

PÁG. 81

🕒 30 MIN

Componente teórico 5

La empatía

PÁG. 82

 20 MIN

Actividad 7

Conversar sin juicio

PÁG. 83

 30 MIN

Actividad 8

Video disparador

Lenguaje no verbal

PÁG. 83

 30 MIN

Componente teórico 6

La comunicación asertiva

Hojas, afiches, marcadores, cinta

PÁG. 85

 15 MIN

Actividad 9

Dramatización (*Role playing*)

PÁG. 85

 40 MIN

Actividad 10

Consejos

PÁG. 87

 20 MIN

Actividad 11 de cierre

Link charla TED

PÁG. 87

 10 MIN

Actividad virtual para después del encuentro

PÁG. 88

2 SEMANAS

Descripción de los momentos y actividades de cada Encuentro Presencial o Grupo de Práctica

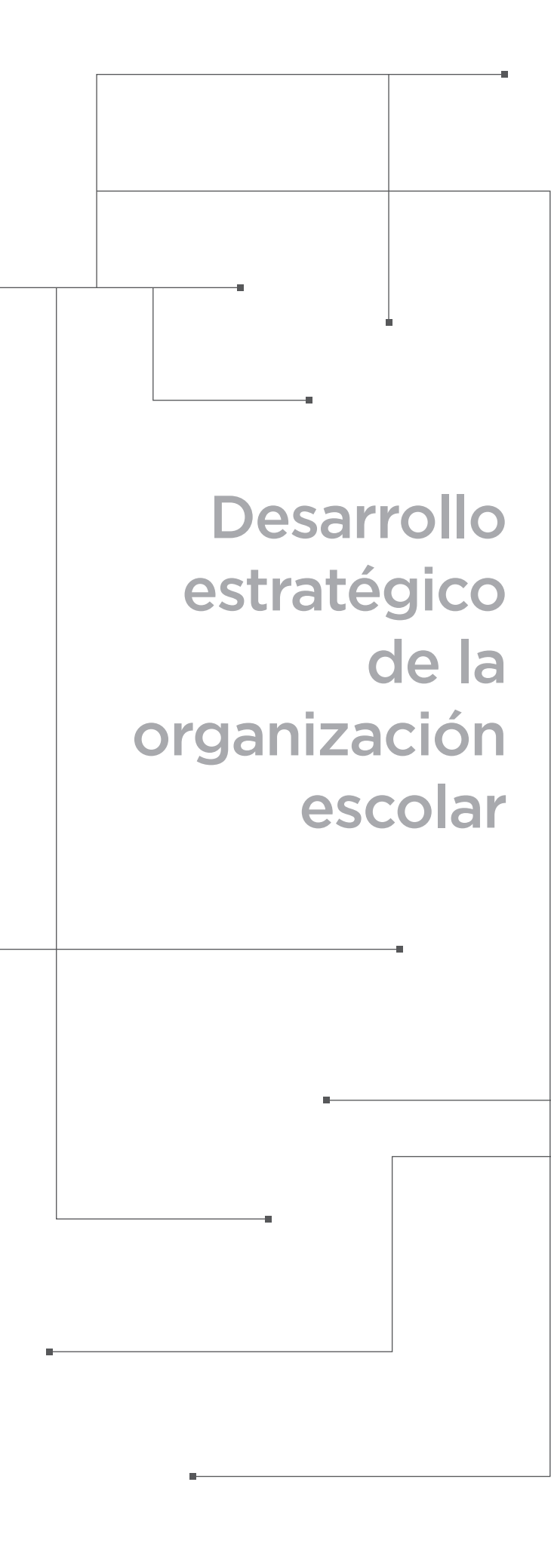


Orientaciones generales para el formador

A continuación incluimos algunas orientaciones generales que pueden ayudar a construir un clima de trabajo armonioso, colaborativo y abierto al aprendizaje durante los encuentros:

- ▶ de ser posible, intentar que los participantes se sienten en ronda o agrupados en mesas. La propuesta es aprender del y con el otro, pensar juntos, socializar saberes y construir comunidades donde el aprendizaje circule entre todos;
- ▶ diseñar un espacio físico que posibilite realizar diversos agrupamientos y desplazarse en el espacio para combinar diferentes metodologías que permitan equilibrar momentos expositivos con actividades de taller, trabajo individual y trabajo grupal, etcétera. Asimismo, en dicho espacio podrá realizar dinámicas grupales que permitan jugar, poner el cuerpo, vivenciar situaciones, y reflexionar a partir del juego;
- ▶ incluir en cada encuentro (al inicio, luego del almuerzo o durante el cierre) una dinámica grupal para crear un clima ameno, retomar el trabajo después del almuerzo o relajar la mente luego de una intensa actividad intelectual;
- ▶ incluir recursos musicales, ya sea para recibir a los equipos directivos, para acompañar las dinámicas de trabajo en grupos o para cerrar los encuentros;
- ▶ respetar los tiempos asignados a cada actividad. Los incluidos en la agenda, son tiempos sugeridos pero una vez que el formador los defina en función de su grupo real, es importante respetarlos y ayudar a los equipos directivos a cumplirlos (incluyendo los tiempos de inicio y cierre de las jornadas);
- ▶ si el tiempo no alcanza, es preferible quitar algún tema de la agenda y dar lugar a un cierre armonioso que genere ganas de volver a encontrarse;
- ▶ las propuestas que aquí se presentan pretenden facilitar la tarea. Puede tomarlas como insumo, recrearlas y mejorarlas. La idea es que se apropie de las actividades y se sienta cómodo y seguro con cada una de ellas;
- ▶ trate de acompañar a los equipos directivos desde un lugar de escucha atenta, de generar espacios de confianza donde todos se animen a compartir sus logros y sus preguntas. Sin duda, ese es el sentido de nuestra tarea como formadores: caminar al lado de ellos y brindar herramientas que les permitan construir mejores escuelas para todos, donde el aprendizaje sea el eje de la tarea y el alumno el centro de cada una de las acciones que realizamos.

¡Esperamos que puedan disfrutar de cada uno de los encuentros como instancias plenas de aprendizajes compartidos!

An abstract geometric design consisting of a series of horizontal and vertical lines of varying lengths, creating a stepped, architectural feel. Small black squares are placed at the ends of some of these lines, particularly at the top and bottom edges, adding to the geometric complexity.

Desarrollo estratégico de la organización escolar

TEMA 1

El equipo directivo ante el desafío de educar hoy

(Unidades 1, 2 y 3)

- Encuentro Presencial 1
- Grupo de Práctica 1

TEMA 1

El equipo directivo ante el desafío de educar hoy

(Unidades 1, 2 y 3)

Encuentro Presencial 1

MOMENTO 1

🕒 90 MIN

Recepción y bienvenida a los participantes

Lista de asistencia

PÁG. 22

🕒 15 MIN

Actividad 1

“Bingo”

Consigna y tableros de Bingo

PÁG. 23

🕒 30 MIN

Presentación de la política de formación

Lineamientos Federales para el Desarrollo

Profesional en Gestión Educativa

Power Point (PPT) “Política de formación”

PÁG. 23

🕒 15 MIN

Presentación del trayecto formativo

Actualización Académica en Gestión Educativa

Power Point (PPT) “Actualización Equipos directivos”

PÁG. 23

🕒 30 MIN

MOMENTO 2 105 MIN**Componente teórico 1****La educación argentina actual: desafíos para la conducción escolar**

PÁG. 24

 60 MIN**Actividad 2****El sentido de la escuela**

PÁG. 24

 45 MIN**MOMENTO 3** 120 MIN**Actividad 3****Análisis de video: estrategia sobre director ideal**

Link video CIPPEC

PÁG. 25

 50 MIN**Componente teórico 2****El rol del equipo directivo en la mejora escolar**

PÁG. 25

 15 MIN**Actividad 4****Socialización de las preguntas**

Listado de preguntas impreso

PÁG. 27

 20 MIN**Componente teórico 3****El camino hacia la mejora**

PÁG. 27

 15 MIN**Actividad 5****¿En qué escalón se encuentra mi escuela?**

Listado de escalones impreso

PÁG. 29

 20 MIN**MOMENTO 4** 70 MIN**Componente teórico 4****Escenarios Hopkins**

Impresiones con cuadrantes/Hojas/Afiche/Marcadores

PÁG. 30

 10 MIN

Actividad 6**Nombrar cuadrantes**

Impresiones con cuadrantes/Hojas/Afiche/Marcadores

PÁG. 31



45 MIN

Actividad 7 de cierre

Link charla TED

PÁG. 33



15 MIN

Introducción

En este encuentro se espera iniciar y posibilitar un espacio de reflexión acerca de la función del equipo directivo, su complejidad y sus desafíos.

Convencidos de que los roles de liderazgo pueden aprenderse, y que para ello es necesario tener un registro de los modos de gestionar que cada uno de los equipos directivos posee, se busca construir espacios en los cuales compartir experiencias con colegas, (re)pensar el rol y comenzar a transformarlo.

La idea central que debería surgir de este primer encuentro está relacionada con reconocer y registrar la importancia del rol del equipo directivo en la mejora escolar y su impacto, indirecto pero potente, sobre los aprendizajes de alumnas y alumnos.

MOMENTO 1

El propósito de este primer momento de trabajo es explicitar y establecer el marco de referencia y encuadre de la propuesta formativa de la Actualización Académica en Gestión Educativa para Equipos Directivos.

En este sentido, se sugiere que los referentes políticos, el coordinador pedagógico de la jurisdicción y el equipo de formadores locales puedan desarrollar una presentación sobre la manera en que se implementará la propuesta de formación en la jurisdicción.

Se presentan actividades para llevar adelante la primera mitad del Encuentro Presencial. Las adaptaciones quedan a consideración de cada equipo jurisdiccional, según cómo planifiquen y acuerden organizar las instancias de formación de dicha propuesta.

Se recibe a los participantes del encuentro y se les da la bienvenida. Luego, se procede al registro de la asistencia y el formador explica la primera actividad.



Actividad 1

GRUPO TOTAL

“BINGO”

Descripción de la dinámica

Los participantes se ubican de pie en el centro del salón. Se reparten los tableros (hay cinco versiones) y se explica que a la orden de “Ya” deben salir a entrevistar a sus colegas, todos en simultáneo, para encontrar a aquellos que cumplan con la condición o pregunta que aparece en cada casillero del tablero que les tocó (Por ejemplo: ¿tenés un gato? ¿Tu número de documento finaliza en “5”? ¿En qué localidad/departamento vivís?, etcétera). Deberán registrar el nombre y apellido de la persona que cumple la condición en cada uno de los casos.

Quien complete la totalidad de su tablero con los nombres de sus colegas gritará “¡Bingo!” y el juego llegará a su fin. En voz alta se coteja que todos los participantes que aparecen en el tablero confirmen los datos, a fin de chequear los aciertos.

NOTA

El bingo tiene como objetivo que los participantes se conozcan, intercambien algunos aspectos muy generales de su vida, gustos o intereses.

Presentación de la política de formación

Lineamientos Federales para el Desarrollo Profesional en Gestión Educativa

Finalizada la dinámica anterior se procede a la presentación de los Lineamientos Federales para el Desarrollo Profesional en Gestión Educativa para Equipos Directivos y supervisores de los niveles de educación obligatoria (se hará hincapié en los lineamientos pedagógicos; núcleos temáticos de la formación, capacidades, etcétera).

Presentación del trayecto formativo

Actualización Académica en Gestión Educativa

Luego de este marco normativo general, se procede a la presentación de las características específicas de la propuesta de Actualización Académica en Gestión Educativa para Equipos Directivos. También se podrá hacer referencia al cronograma de trabajo durante el año, las actividades virtuales de trabajo y las características de la implementación establecida en la jurisdicción, con una diferenciación de las diversas instancias formativas (Encuentros Presenciales, Grupos de Práctica, Jornada de Intercambio, etcétera). El propósito es dar lugar y responder las diversas consultas e interrogantes de los participantes respecto del encuadre de la actualización.

NOTA

La presentación de los Lineamientos Federales de la Formación puede ser una instancia en la cual las autoridades políticas de la jurisdicción brinden unas palabras a los participantes.

MOMENTO 2



Componente teórico 1

La educación argentina actual: desafíos para la conducción escolar



Orientaciones para el formador

El formador a cargo de este momento del encuentro procede a realizar una exposición dialogada sobre los desafíos de la educación y la gestión en la actualidad, y la reflexión sobre la justicia educativa en las escuelas. Puede tomar como referencia el enfoque y la propuesta ofrecida por el especialista Axel Rivas en el documento que acompaña esta guía.

Luego se procede a realizar la siguiente consigna, cuya respuesta deberá quedar registrada en el portafolio del director.



Actividad 2

El sentido de la escuela

INDIVIDUAL

Teniendo en cuenta las ideas desarrolladas en *La educación argentina actual: desafíos para la conducción escolar*, ¿cuál es (a su entender) el sentido actual de la escuela? ¿Por qué?

MOMENTO 3



Actividad 3

Consejos para aspirantes a cargos directivos

GRUPO TOTAL

Video disparador

Compartir con el grupo total el video “El lugar del director en la gestión. Invertir la pirámide” de Alfredo Vota, perteneciente a la serie “Consejos pedagógicos” de CIPPEC¹.

Descripción del video

Alfredo Vota presenta reflexiones y acciones útiles para una gestión escolar que genere el cambio educativo (minuto 08:03).

<https://www.youtube.com/watch?v=vx8oZSqOHAs>

PEQUEÑOS GRUPOS

El Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) los convoca para aconsejar a colegas que se están formando para el cargo directivo. Piensen cinco consejos que les darían para construir “el director ideal del siglo XXI para la Argentina”. Plasmarlos en un afiche.

Puesta en común

Priorizar uno de los consejos para compartir con los colegas. Los afiches serán socializados en las paredes para que todos puedan recorrer las producciones completas.



Componente teórico 2

El rol del equipo directivo en la mejora escolar

Hay un cierto consenso, evidenciado por la investigación (Leithwood, 2009; Robinson, 2009), acerca de que las escuelas que tienen capacidad para mejorar dependen, en modo significativo, de equipos directivos que contribuyen a que la escuela aprenda a desarrollarse, superando retos y dificultades. El equipo directivo “juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas” (Anderson, 2010).

¹ Este video pertenece a la colección “Consejos pedagógicos” del portal educativo “Las 400 Clases”.

El liderazgo de los equipos directivos es un factor clave en la mejora de los aprendizajes, y el modo en que se ejerce la dirección influye en todo lo que pasa en la escuela (Barroso, 2006; Bolívar, 2015), aun reconociendo que por muy importante que sea el liderazgo en el proceso de optimización y de transformación de la escuela, no puede ser disociado de los actores y del contexto en el que ejercen su acción (Barroso, 2005). Esos factores pueden ser considerados condicionantes pero nunca determinantes.

Según las recientes investigaciones realizadas por Bellei (2014), el liderazgo directivo es el motor de la escuela. El estudio busca comprender cómo diferentes escuelas de características heterogéneas, con trabajo en distintos contextos y atención a estudiantes diversos, habían logrado no solo iniciar procesos de mejoramiento, sino también sostenerlos en el tiempo, a partir de estas preguntas:

- ▶ ¿Cómo han sido otras escuelas capaces de gestionar procesos que permiten a sus estudiantes obtener mejores aprendizajes?
- ▶ ¿Cómo estas escuelas han logrado plasmar y desarrollar una visión de educación integral en su proyecto y prácticas educativas?
- ▶ ¿Cómo los procesos y aprendizajes en torno a la mejora de otros establecimientos pueden iluminar la planificación y desarrollo de la propia mejora educativa?

Las características detectadas en los equipos directivos de las escuelas que obtienen buenos resultados y logran sostenerlos en el tiempo son las siguientes:

- ▶ Hay un equipo directivo que se complementa.
- ▶ Se desarrollan estilos de liderazgo que se adecuan a la etapa de la escuela.
- ▶ Intentan continuidad y no hacen “borrón y cuenta nueva”. Buscan construir desde lo que tienen y no operan los cambios por demolición.
- ▶ Incorporan estratégicamente y selectivamente las ofertas externas.
- ▶ Combinan exigencia y apoyo.

El mensaje que reiteradamente aparece en la investigación (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009; Scheerens, 2012) es que los líderes en la enseñanza deben tener su quehacer principal en lo pedagógico si quieren ejercer influencia en la mejora de su escuela (ulteriormente, esto debe reflejarse en los resultados de los alumnos).

Un buen equipo directivo logra mejorar la enseñanza, el aprendizaje y –de manera indirecta– los resultados de los alumnos; principalmente, a través de su influencia en la motivación del personal, el compromiso, las prácticas de enseñanza y el desarrollo de las capacidades de los docentes. Si el trabajo del equipo directivo no se relaciona constantemente con el trabajo del equipo docente (y viceversa) los esfuerzos por mejorar la escuela tendrán escasos resultados.

De esta manera, el grado de impacto del equipo directivo en la mejora dependerá de las siguientes acciones:

- ▶ Las prácticas desarrolladas (o el modo de llevarlas adelante).
- ▶ Que el liderazgo esté distribuido o compartido.

- De sus decisiones sobre en qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención (Leithwood y Day, 2006).



Actividad 4

Reflexiones sobre el accionar del equipo directivo

GRUPO TOTAL

Abrir las reflexiones al grupo total: Compartir ejemplos y experiencias con los colegas (cinco casos máximo).

¿Se han sentido alguna vez como un péndulo que va y viene, de lo pedagógico a lo administrativo, de lo administrativo a las demandas de los padres, de las demandas de los padres al mantenimiento del edificio y así sucesivamente?

¿Sienten en algunas ocasiones que lo pedagógico queda relegado en función de las múltiples urgencias cotidianas?

¿Les pasa que a veces lo urgente tapa lo importante?

¿Y que planifican una agenda que no llegan a cumplir?

¿Han sentido la enorme satisfacción que implica el logro de formar equipos de trabajo? ¿Y descubrir que de pronto los proyectos se concretan?

¿Sienten por momentos que el tiempo no alcanza? ¿Y que llevan la escuela sobre sus hombros?

¿La disfrutan o la cargan? ¿Se identifican con la palabra “soledad” cuando definen su rol?



Componente teórico 3

El camino hacia la mejora

La mejora es un proceso, no un evento que se da de una vez y para siempre. Por lo tanto, el camino a recorrer tendrá avances y retrocesos, incertidumbres, muchos logros y también obstáculos.

Algunos autores (Bellei et. al, 2014) definen cuatro momentos dentro de ese camino: *el mejoramiento puntual*, escuelas que implementan estrategias de mejora restringidas a resultados específicos en un área); *el mejoramiento incipiente*, escuelas donde se observa un claro foco en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y de las capacidades de los docentes pero con

acciones pensadas para el corto plazo; *el mejoramiento en vías de institucionalización*, escuelas donde los procesos de mejora son más amplios, abarcativos y se extienden en el tiempo pero la mejora se encuentra restringida a algunos ciclos o ciertas materias y dependen mucho aún de los directivos; y el mejoramiento institucionalizado, en estas escuelas se genera una comunidad de aprendizaje, donde los profesores y directivos reflexionan sistemáticamente sobre sus propias prácticas, sobre los resultados de los estudiantes y el contexto deja de ser un impedimento para tener altas expectativas sobre los alumnos.

El pasaje entre las diferentes etapas no siempre resulta sencillo de identificar ni tampoco tiene por qué ser definitivo, pero mirar a cada institución y tratar de pensarla dentro de ellas puede ayudar a ver dónde se encuentra hoy, dónde busca estar y qué es necesario hacer para transitar esa brecha. Lo que sí es claro es que pasar de una etapa a otra no conlleva “más de lo mismo” sino la puesta en marcha de nuevas y más complejas estrategias (Bellei et. al, 2014).

Los “pasos” de la mejora

Podemos pensar el camino de la mejora como una “escalera” (la “escalera” caracol sería quizás la imagen más clara para representar un camino sinuoso, dinámico y circular), donde es posible identificar algunos escalones en el recorrido:

0. **La naturalización de las prácticas:** “Acá siempre fue así”, “Acá los maestros/padres/alumnos son así”.
1. **El registro de la situación institucional:** “Tenemos este problema”, “Hemos logrado avances en...”, “Todavía nos falta...”.
2. **El relevamiento sistemático de información:** “La matrícula ha ido descendiendo en los últimos tres años”, “Las posibles causas contextuales son...”, “Las posibles causas institucionales son...”.
3. **La socialización con el equipo de la información relevada:** “Hemos detectado que...”, “¿Con qué les parece que tiene que ver?”, “¿Qué estrategias les parece que podrían ayudar a resolver...?”.
4. **El pasaje a la acción:** “Tenemos un plan de mejora que parte del diagnóstico institucional, cuenta con evidencias empíricas (indicadores) y fija líneas de acción para dar respuesta al contexto”.
5. **La consolidación de un equipo de trabajo con metas y prioridades compartidas:** “Me siento orgulloso de formar parte de esta escuela”, “En esta escuela nos sentimos responsables del aprendizaje de los alumnos”.
6. **Un equipo directivo que “genera las condiciones para un mejor hacer del colectivo institucional”** (Blejmar, 2005) y el desarrollo de una capacidad instalada que trasciende personas: “Esta escuela sigue funcionando más allá de las personas”.
7. **La existencia de criterios institucionales compartidos en relación a la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes:** “Compartimos una mirada institucional para que la enseñanza y la evaluación se desarrollen de manera articulada y coherente, sostenemos los acuerdos en el tiempo y garantizamos su apropiación de parte de los docentes nuevos”.

8. **Procesos de autoevaluación institucional que buscan la mejora permanente de la escuela:** “En esta escuela nos animamos a mirarnos en el espejo para ver qué logramos y cuáles son nuestras asignaturas pendientes”.
9. **Construcción de una comunidad de aprendizaje que reflexiona sobre la práctica y sostiene las buenas prácticas en el tiempo:** “Los profesores reconocen en sus colegas, y sobre todo en el trabajo conjunto, una enorme fuente de aprendizaje profesional. Los profesores ven en este trabajo colectivo un minucioso aprendizaje entre pares que los ha ido fortaleciendo en su labor de enseñanza”².
10. **La mejora escolar se evidencia en los aprendizajes de los alumnos:** “En esta escuela los alumnos aprenden cada vez más”



Actividad 5

¿En qué escalón se encuentra mi escuela?

PAREJAS

Intercambien con el colega de la izquierda en qué escalón/escalones consideran que se encuentran sus respectivas escuelas y por qué.



Orientaciones para el formador

A partir de diversas investigaciones, la propuesta es analizar el rol del equipo directivo y su impacto en la calidad de los aprendizajes, y trasladar esos conceptos a las prácticas cotidianas, con sus urgencias que tienden a diluir el rol pedagógico de los equipos directivos.

Es importante trabajar con ellos la idea de *proceso*, asumir la complejidad propia del rol y la multidimensionalidad de los aspectos que atraviesan la práctica cotidiana.

La mejora no es automática, no “sucede” de una vez y para siempre. Tampoco se logra mediante la imposición. El desafío será lograr que los equipos de trabajo se “suban al barco” de la mejora para lograr, junto al equipo directivo, pensar sus escuelas en el mediano plazo, capitalizar lo realizado y desde ahí, diseñar el escenario buscado.

Algunas cuestiones clave que pueden ayudar a comprender la idea de proceso:

- el camino de la mejora casi nunca es lineal. Es importante apoyarse en las lecciones aprendidas y las buenas prácticas implementadas para capitalizar el camino recorrido;

² Extraído de los casos analizados en Bellei, C., Valenzuela, J.P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). Tipología de trayectorias de mejoramiento escolar. *Lo aprendí en la escuela*. Santiago de Chile: Universidad de Chile y UNICEF.

- ▶ para que las mejoras se institucionalicen es necesario sostenerlas en el tiempo y lograr que el equipo docente se apropie de ellas (*efecto contagio*);
- ▶ las recetas que han funcionado en otras instituciones son válidas pero necesitan adecuarse a la singularidad de cada contexto (Poggi, 2001);
- ▶ la mejora requiere una planificación que parta de un diagnóstico confiable;
- ▶ la construcción de equipos es una condición necesaria;
- ▶ los equipos de trabajo son un punto de llegada que se construye y no un punto de partida establecido de antemano.

MOMENTO 4



Componente teórico 4 Escenarios Hopkins

Introducción

Usualmente, desde los equipos directivos se detecta un “desajuste entre lo esperado y lo real” que genera malestar, impotencia y a veces frustración. Por esta razón, les proponemos pensar juntos cómo se hace para transitar la mejora. Porque, como plantea Silvia Duschatzky (2010):

Quando eso que molesta se hace pregunta, quando ya no es malestar sino una condición que exige ser pensada, entonces estamos frente a una oportunidad (...) Mientras la pregunta por el porqué va en busca de una causa, las preguntas por el cómo se tornan hipótesis de trabajo. En un caso, el sujeto permanece fuera de la cosa que interroga, en el otro se implica, forma parte del campo problemático. (p.35)

Utilizando los continuos de *eficacia-ineficacia*³ (atendiendo a los resultados) y *dinámico-estático* (atendiendo al grado de movilidad de una institución), Hopkins elaboró categorías

³ El término *eficacia* ha tenido diferentes connotaciones y nos parece necesario redefinir la concepción desde donde la abordamos. Entendemos la eficacia como la capacidad de la escuela para lograr que sus alumnos aprendan teniendo en cuenta su punto de partida. Desde esta concepción, está íntimamente ligado a la equidad y la justicia educativa.

teóricas⁴ para pensar diferentes expresiones de la cultura escolar: escuelas que caminan; escuelas que avanzan; escuelas que pasean; escuelas que luchan y escuelas que se hunden.

Las escuelas que caminan son percibidas como eficaces solo por algunos de sus integrantes y la comunidad; tienen resultados satisfactorios pero se preocupan por responder al aquí y ahora, por atender el momento sin poder mirar lo que necesitarán los alumnos para desarrollarse integralmente en un mundo cambiante como el actual.

Las escuelas que pasean avanzan hacia la mejora pero con un ritmo inadecuado; parecen estar andando sin rumbo fijo, la coyuntura va marcando sus prioridades y en ocasiones fijan objetivos equivocados que frenan su marcha por no leer adecuadamente el contexto.

Las escuelas que luchan no alcanzan aún los resultados esperados aunque tienen registro de ello; gastan gran cantidad de energía en mejorar pero se desgastan por no tener muy claro dónde invertirla; tienen un deseo de mejora pero no saben cómo encarar el camino.

Las escuelas que se hunden son escuelas que no tienen registro de su ineficacia y por lo tanto no buscan revertirla, a veces por desconocimiento, a veces por apatía. Se perciben ahí características de aislamiento, falta de confianza y culpa, grandes obstáculos para el crecimiento de una institución.

Finalmente, las **escuelas que avanzan** presentan buenos resultados pero además buscan el progreso de cada alumno desde su punto de partida y la gente que allí trabaja lo hace activamente y en equipo para desarrollarse y crecer en un contexto cambiante, aprendiendo en forma permanente. Son escuelas que saben dónde van y tienen la capacidad de conocer cómo llegar ahí.



Actividad 6

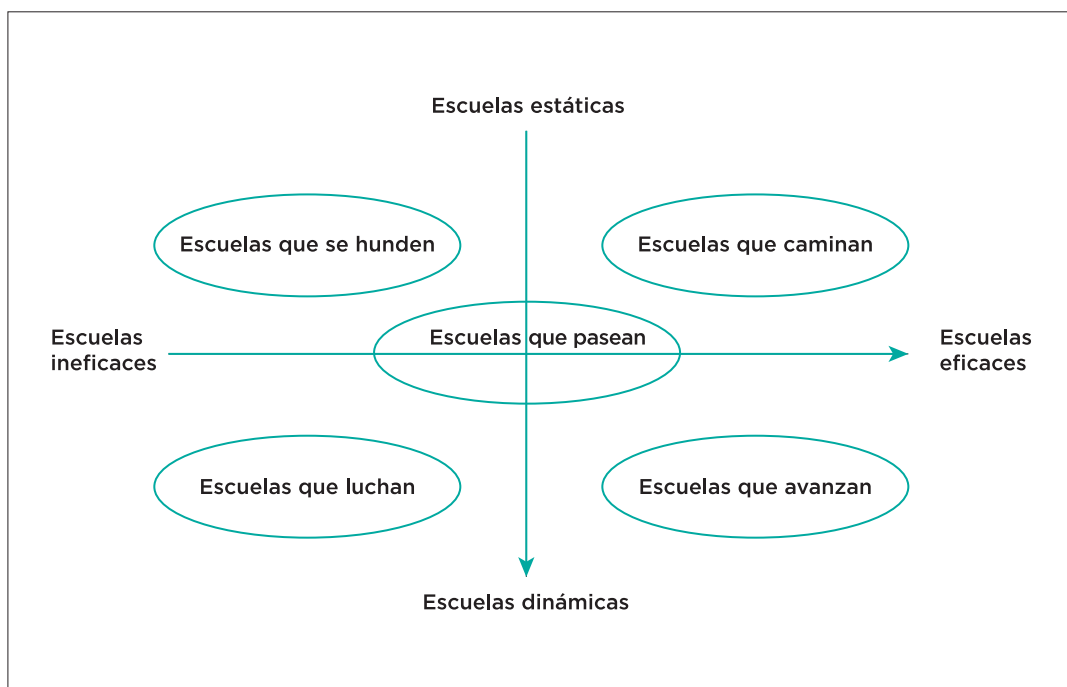
Nombrar cuadrantes

INDIVIDUAL

A partir de los diferentes escenarios (dinámicos y cambiantes) que plantea Hopkins, les proponemos:

1. Elegir un nombre alternativo para cada cuadrante.
2. Diseñar al menos dos estrategias que pueden implementar desde su rol directivo para realizar el pasaje de un cuadrante a otro.

⁴ Asumiendo que las categorías teóricas no pueden por sí solas explicar la realidad en su real complejidad (siempre llena de matices), sí creemos que pueden ayudarnos a pensarla, analizarla, comprenderla mejor.



Puesta en común

Compartir los nombres que cada grupo eligió y las estrategias sugeridas, sin repetir las propuestas elaboradas por otro grupo. Solo se agregan las que no fueron mencionadas por otros equipos. Compilar en un afiche el “listado” de todas las estrategias propuestas.



Orientaciones para el formador

Es importante trabajar con los equipos directivos la capacidad de involucrarse “dentro” del escenario planteado, asumiendo que “ser parte del problema es ser parte de la solución, aún como punto de imposible” (Blejmar como se cita en Gvirtz y de Podestá, 2009).

Se busca recuperar uno de los componentes de su rol como actor organizacional: *la función facilitadora*. Tal como lo expresa el autor (Blejmar, 2014): “la función facilitadora se caracteriza como aquella por la cual el director crea o facilita la creación de contextos organizacionales fértiles para que las cosas sucedan”⁵:

5 Para profundizar sobre la noción del equipo directivo como facilitador de procesos, pueden recurrir a Blejmar, B. (2014). *El director como facilitador de procesos*. El lado subjetivo de la gestión. Buenos Aires: Aique.

Algunas *funciones facilitadoras*:

- ▶ la capacidad de construir una visión colectiva donde el centro de la tarea sea el alumno;
- ▶ la capacidad de fijar prioridades para la tarea, en función de lo importante y no solo de lo urgente;
- ▶ la protección del tiempo destinado a la enseñanza dentro de la escuela;
- ▶ la facilitación en la construcción de equipos;
- ▶ la facilitación en la construcción de reuniones;
- ▶ la calidad de las conversaciones desplegadas: para informar, para abrir posibilidades, para la acción, para mejorar el vínculo.

La invitación es a poner un pie adentro de las problemáticas detectadas, evitar depositar todas las culpas en el afuera (docentes, alumnos, familias, contexto), y preguntarse: ¿Qué de lo que venimos haciendo como equipo directivo incide en eso que nos preocupa? ¿Qué podemos hacer “de otro modo” de ahora en más?



Actividad 7 de cierre

GRUPO TOTAL

Charla TED “Una escuela en movimiento”

Descripción del video

Teresa Punta nos muestra cómo se puede transformar la escuela desde adentro cuando docentes y padres se ponen del mismo lado del mostrador.

Una escuela en movimiento - Teresa Punta, TedxRíodelaPlata.

<http://www.tedxriodelaplata.org/videos/una-escuela-en-movimiento>

Grupo de Práctica 1

MOMENTO 1

 30 MIN

Actividad 1

Dominó de presentación

Hojas / Marcadores

PÁG. 35

 30 MIN

MOMENTO 2

 120 MIN

Actividad 2

Selección de imágenes y actividad con pirámide

Power Point (PPT) con imágenes / Afiches / Marcadores / Cinta

PÁG. 36

 120 MIN

MOMENTO 3

 30 MIN

Actividad 3 de cierre

Afiche para plasmar el producto / Video: *Si me miras tú*

PÁG. 39

 30 MIN

Introducción

En este espacio proponemos desarrollar un taller, con el fin de generar vínculos entre los distintos equipos y constituir grupos de trabajos para los restantes Grupos de Práctica.

Para iniciarlo, presentamos una actividad disparadora que servirá para compartir con los pares y tomar nota de las competencias necesarias para el rol del equipo directivo. Este rol requiere de espacios formativos por la complejidad de la función, capacitarse, aprender de y con otros, y aprender a pedir ayuda.

Socializar lo que cada directivo ha vivenciado, y lo que a la vez transita a lo largo de su desempeño del rol, puede ayudarlo a sentirse acompañado en ese proceso formativo. Todos y todas, en algún momento, ya sea al inicio de su rol o durante el ejercicio, se han

enfrentado con cierta desorientación o incertidumbre frente a sus decisiones y poco “permiso” para equivocarse.

Habilitar el espacio del “no saber” y disminuir la omnipotencia que el rol genera, permite que “la declaración pública de un no saber, habilita la búsqueda de nuevas respuestas junto a otros” (Blejmar, 2005). Ese será nuestro primordial objetivo de trabajo para estos espacios más reducidos.

MOMENTO 1



Actividad 1 Dominó de presentación

INDIVIDUAL

Entregar a cada participante una hoja en blanco y pedirle que la pliegue en cuatro partes para escribir una consigna diferente en cada una de ellas.

Consignas para escribir en cada pliegue:

1. Nombre o sobrenombre.
2. Elegir una película o serie que les guste.
3. Elegir un libro que les haya dejado una huella.
4. Elegir un *hobby*.

Descripción de la dinámica

Un participante voluntario lee sus cuatro consignas y el colega que tenga al menos una semejanza con él se coloca a su derecha. De esta manera, en forma individual, se presentan uno a uno a medida que descubren una semejanza con algún colega. Si dos o más participantes tienen semejanzas, se ubica en la ronda el que primero llega y el otro espera una nueva coincidencia con otro colega. Si ninguno tiene semejanzas con las cuatro consignas de algún colega, este deberá enunciar otras características personales (estado civil, equipo de fútbol, comida preferida, signo, etc.) hasta que algún participante se coloque a su derecha. Todos deberán ubicarse en la ronda y hallar alguna semejanza con sus compañeros.

MOMENTO 2



Actividad 2

Selección de imágenes y actividad con pirámide

1. Puente entre imágenes.

PAREJAS

- a. Elegir imágenes⁶ que identifiquen la escuela actual y la escuela buscada. Pueden presentarse imágenes previamente seleccionadas por el formador (un paisaje armonioso, una obra en construcción, un tren, un camino sinuoso, un paciente enfermo, un precipicio, un equipo de fútbol, etcétera) o proponer que ellos mismos las recorten de revistas y publicaciones.
- b. ¿Qué obstáculos relacionados con la organización escolar (optimización de tiempos, dedicación de tiempo a lo pedagógico, distribución y usos de espacios, comunicación al interior –por ejemplo, entre turnos–, etc.) detectan para transitar el camino entre el escenario actual y el buscado?



Orientaciones para el formador

El trabajo que se propone en esta actividad permite visualizar la escuela y proyectarla en una imagen a mediano plazo; pensarla más allá del aquí y ahora pero sin perder de vista el punto de partida. Reconocer los obstáculos presentes en el día a día, registrarlos, observarlos y aceptarlos, ayuda a generar estrategias para hacer viable lo planificado.

El primer paso es el registro. El segundo paso será el diseño de acciones para abordar esos obstáculos: acciones concretas y específicas, pensadas en forma colectiva ya que muchas veces en la soledad del rol, el equipo directivo se sumerge en una naturalización de los hechos (“Esto es así y no podrá ser de otro modo”), sin lograr imaginar “nuevos posibles” ni rupturas a los modos de hacer instalados.

El principal enemigo de las naturalizaciones es la pregunta. Por eso, preguntarse: “¿Por qué?”; “¿Cómo?”; “¿Desde cuándo?”; “¿Qué hemos hecho hasta ahora?”; “¿Qué podemos hacer diferente?” puede ayudar a trazar nuevos caminos, asumiendo que la mejora no será automática y que tampoco se logrará contagiar a todos los actores, pero reconociendo que los modos de gestionar enseñan y dejan huella en toda la comunidad educativa.

6 En el Anexo I encontrarán una serie de posibles imágenes para utilizar. Se disponen a modo de sugerencia ya que cada formador puede seleccionar y/o agregar otras a modo de enriquecer la propuesta y dar lugar a su propia impronta.

Algunas estrategias facilitadoras que pueden agregarse a las que surjan de los pequeños grupos:

- ▶ la sistematización de tareas para garantizar la continuidad de las acciones más allá de las personas (portafolios de gestión, bitácora de buenas prácticas, registro escrito de proyectos áulicos, registros narrativos, etcétera);
- ▶ la elaboración de una agenda del director que fije prioridades y establezca tiempos precisos destinados a la observación de clases;
- ▶ la implementación de ateneos profesionales donde los docentes compartan sus dudas respecto a la planificación y la enseñanza, y donde los colegas puedan aportar sus miradas desde diferentes roles;
- ▶ la optimización de tiempos institucionales (que son escasos pero que a veces se desaprovechan) con agenda anticipada de temas en función de las prioridades institucionales;
- ▶ la concepción de la “resistencia” de algunos actores como síntoma del desconocimiento frente a lo propuesto, de malas experiencias, de miedos más que de oposición.

2. Construcción pirámide de problemas.

GRUPO TOTAL

Construir una pirámide de obstáculos o problemas organizacionales en función de lo que haya surgido del trabajo en parejas, colocando en la base de la pirámide los prioritarios o los que se mencionan con mayor recurrencia.

A modo de ejemplo:



3. Diseño de estrategias facilitadoras

PEQUEÑOS GRUPOS

Diseñar estrategias facilitadoras para abordar cada uno de los obstáculos (puede pedirse que cada grupo aborde un obstáculo de la pirámide y piense al menos una estrategia facilitadora para darle respuesta).

Puesta en común

Elaborar, a partir de los aportes de los pequeños grupos, una pirámide de estrategias facilitadoras que permitan abordar los obstáculos presentados y ubicar en la base las de mayor grado de viabilidad.

NOTA

En caso de que haya participantes que realicen muy rápido la actividad anterior, se propone las siguientes consignas optativas. También puede ser propuesta como actividad institucional. Todo queda sujeto al vínculo y características que asuma el grupo de trabajo.

INDIVIDUAL

- a. Realizar un listado de problemas institucionales.
- b. Rotar los listados hacia la derecha y seleccionar los tres problemas que consideran más importantes de la lista del colega.
- c. Volver a rotarlos una vez más y seleccionar sólo dos de los tres previamente seleccionados.



Orientaciones para el formador

Identificar y formular un problema puede parecer sencillo. Sin embargo, no siempre lo es, ya que seguir algunas pautas que, si bien pueden parecer obvias, no siempre son tenidas en cuenta y sabemos con certeza que un problema mal formulado puede distorsionar las estrategias de abordaje requeridas. En este sentido, Blejmar (2009) afirma: “La enunciación de un problema indica, al mismo tiempo, sus limitaciones y sus posibilidades de resolverlo”. Por este motivo, resulta clave formularlo de manera clara, simple y en forma de problema. *La comunicación*, por ejemplo, se plantea muchas veces cuando pedimos a los directores definir problemas institucionales. *La comunicación* no constituye un problema; los ruidos en la comunicación o su ausencia, entre otros, pueden ser los problemas comunicacionales a los que necesitamos dar respuesta.

La **identificación del problema** es clave entonces para emprender acciones adecuadas y obtener logros.

Cuando planteamos un problema institucional, antes de analizar las estrategias para abordarlo, es necesario definir si se trata de un problema efectivamente o si estamos confundándolo con un síntoma y en ese caso debemos preguntarnos

sobre sus causas. El **síntoma** constituye lo visible, “la punta del *iceberg*”, pero no constituye necesariamente el **problema** mismo. El problema estará referido a nuestro objeto de trabajo como educadores: el alumno. En la medida que algo nos desvía de la meta de enseñar más y mejor, entonces constituye un verdadero problema. La falta de participación de los padres, la escasa capacitación docente; por ejemplo, suelen ser síntomas. Y en ese caso, es necesario indagar las causas para acertar en las estrategias elegidas. Las causas son las que originan el síntoma de ese problema y en general las problemáticas institucionales son multicausales. En el caso de la participación de los padres, la causa puede oscilar desde la falta de tiempo de los padres al desinterés u otros motivos. Del mismo modo, los docentes pueden no capacitarse por falta de motivación, por falta de tiempo. Cada causa implicará pensar diferentes alternativas de solución.

Muchos problemas pueden ser, entonces, la causa de otros. Algunos que son, en realidad, falta de recursos (“Falta de Equipos de Orientación” o “Falta de computadoras”) que por sí mismos no posibilitan resolver el problema (que en realidad sería la “Falta de herramientas institucionales para dar respuesta a los alumnos con NEE” o la “Falta de acceso de los alumnos a las tecnologías”) ya que constituyen condiciones necesarias pero no suficientes.

MOMENTO 3



Actividad 3 de cierre

GRUPO TOTAL

A partir de la pirámide de aspectos facilitadores, elaborar entre todos un Decálogo de “aspectos para recordar”, con el propósito de optimizar la organización escolar.

Recurso musical sugerido para el cierre: *Si me miras tú* de Marta Gómez y José Delgado
<https://www.youtube.com/watch?v=jsvG-sjm16g&feature=youtu.be>

Este tema musical puede ser un potente recurso para cerrar el encuentro con un clima armónico e instalar la importancia de los cambios de mirada como habilitantes de “nuevos posibles”. Puede recuperarse lo trabajado durante la jornada y enfatizarse cómo los cambios de perspectiva sobre un fenómeno o situación pueden ayudar a “revisitar la escuela” (Nicastro, 2006) y, por qué no, a soñar nuevos horizontes.

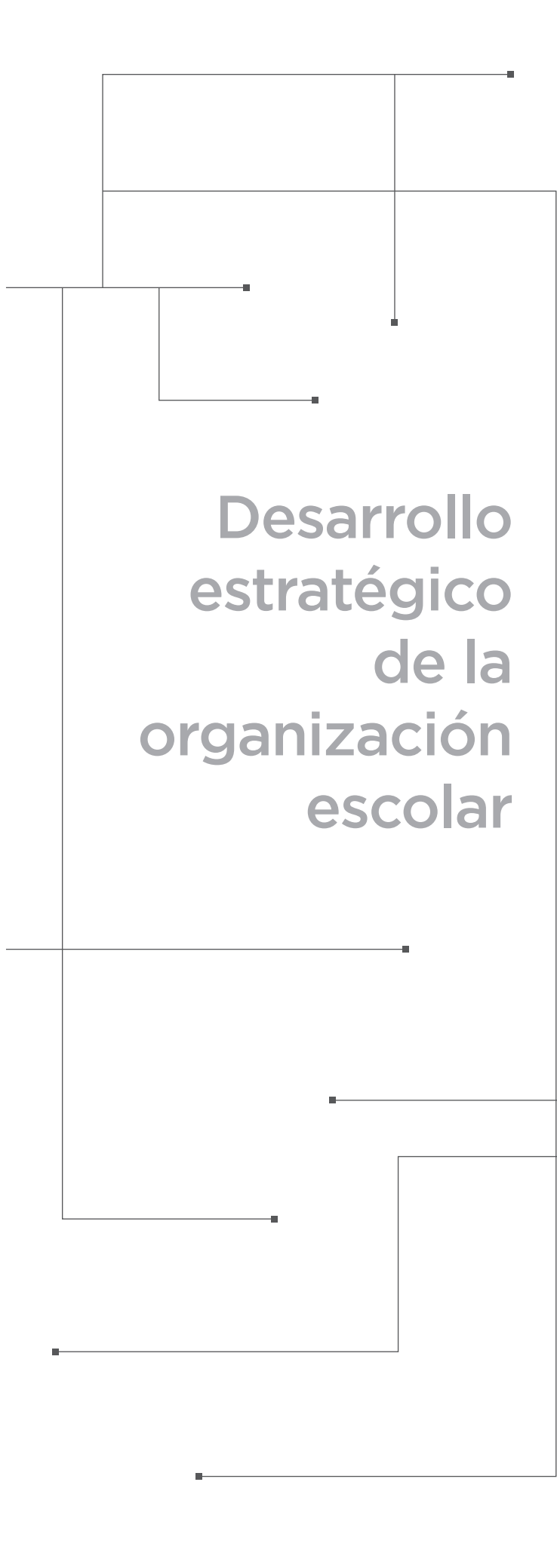


Orientaciones para el formador

Cierre conceptual. Ideas que se espera que surjan de este encuentro

Los problemas forman parte de toda organización. Se espera que, a partir de este encuentro, los equipos directivos fortalezcan su capacidad para visibilizarlos, detectarlos, reconocerlos y aceptarlos, focalizando la mirada en aquellos sobre los cuales la escuela tiene mayor capacidad de incidencia directa.

A partir del intercambio con otros colegas, se busca que los directivos logren distinguir un problema de sus causas, sus síntomas, comiencen a indagar sus causas, y descubran que identificarlas ayuda a focalizar las estrategias de intervención.

An abstract geometric design consisting of a series of horizontal and vertical lines of varying lengths, creating a stepped, staircase-like effect. Small black squares are placed at the ends of some of these lines, particularly at the top and bottom of the vertical segments.

Desarrollo estratégico de la organización escolar

TEMA 2

La planificación estratégica y el uso de indicadores para la mejora

(Unidades 4, 5 y 6)

▪ Encuentro Presencial 2

▪ Grupo de Práctica 2

TEMA 2

La planificación estratégica y el uso de indicadores para la mejora

(Unidades 4, 5 y 6)

Encuentro Presencial 2

MOMENTO 1

 30 MIN

Actividad 1

Rompecabezas grupal

Afiche / Marcadores / Papeles / Cola vinílica / Cinta / Nombre impreso de las partes

PÁG. 44

 30 MIN

MOMENTO 2

 155 MIN

Componente teórico 1

Las rutas de la mejora

PÁG. 46

 40 MIN

Actividad 2

Dramatización (*Role playing*) y lectura amarras

Copias impresas del capítulo de Blejmar: "De amarras, problemas y puntos de imposible"
(El rol del supervisor en la mejora escolar)

PÁG. 49

 60 MIN

Componente teórico 2

El primer componente del Plan Estratégico de Mejora: la identificación de problemas

PÁG. 51

 15 MIN**Actividad 3**

Planteo y escucha de problema pedagógico

PÁG. 52

 40 MIN**MOMENTO 3** 30 MIN**Actividad 4**

Ejercicio disparador sobre indicadores

PÁG. 53

 10 MIN**Componente teórico 3**

Los indicadores de gestión

PÁG. 54

 15 MIN**Actividad 5**

Datos que te hacen cambiar de opinión

Link charla TED

PÁG. 56

 5 MIN**MOMENTO 4** 150 MIN**Actividad 6**

Ejercicio de análisis con plantilla anual de calificaciones

Plantilla anual de calificaciones Nivel Primario

PÁG. 56

 120 MIN**Actividad 7 de cierre**

PÁG. 57

 30 MIN**Actividad virtual para después del encuentro**

PÁG. 59

2 SEMANAS

Introducción

Durante el desarrollo de esta jornada de trabajo se pretende que, a partir de las actividades propuestas, los equipos directivos se apropien del plan estratégico como una herramienta para gestionar y dejen de concebir la planificación como un documento burocrático.

Por otra parte, el trabajo con indicadores que se da mayoritariamente por la tarde, se propone lograr que los directivos descubran el enorme potencial de esta herramienta para la toma de decisiones fundamentadas y que, al mismo tiempo, reconozcan que la información debe ser cuidadosamente analizada e interpretada para ser confiables.

MOMENTO 1



Actividad 1 Rompecabezas grupal

PEQUEÑOS GRUPOS

Las dinámicas han sido tomadas del libro *Decálogo para la mejora escolar* (Gvirtz, Abregú y Paparella, 2015).

Descripción de la dinámica

1. Dibujar lo que reciben escrito en un papel.
2. Hacerlo de la mejor manera posible y ofrecer lo mejor de cada uno al grupo.
3. No se pueden formular preguntas al coordinador.
4. Ningún miembro tiene que saber lo que el otro está dibujando.

Las consignas que cada miembro del grupo deben dibujar contienen las siguientes palabras: techo, espejo, ventana, puerta, faro (si tienen más miembros por grupo pueden repetir puerta y ventana; si tienen menos miembros pueden omitir alguna de ellas).

Luego, se arma el rompecabezas entre todos: “¡Ahora vamos a armar el auto!”. Todos quedan muy sorprendidos porque armaron sus piezas dibujadas presuponiendo que se trataba de una casa.

Se dibuja en un afiche el contorno de un automóvil y se pegan ahí las diferentes partes de este “auto” tan especial. Repartir a cada grupo tijeras, marcadores, papel glasé o de revistas, papel crepe, cola vinílica y todos los materiales que puedan para mejorar su rompecabezas.

Cuando todos los grupos terminan su producto (es muy interesante observar y registrar cómo trabaja cada grupo para retomarlo durante la devolución: algunos arman un boceto, otros

ponen manos a la obra de inmediato, otros pierden 10 minutos debatiendo y discutiendo cómo lo van hacer, otros lo delegan en el que dibuja bien). Para finalizar, cada grupo muestra su auto al resto de los colegas y se extraen conclusiones entre todos.



Orientaciones para el formador

Las dinámicas grupales ayudan a distender y generar un clima positivo de trabajo, a desarrollar competencias colaborativas y un clima de confianza dentro del grupo.

Además, permiten reflexionar sobre diferentes temas luego del juego, lo que enriquece el intercambio a partir de haber vivenciado situaciones.

Pueden utilizar esta u otra dinámica que consideren pertinente o que hayan experimentado pero la propuesta es destinar un tiempo específico al juego, como una actividad que posibilita generar mejores aprendizajes.

Recomendamos comenzar con dinámicas de escasa exposición individual hasta que el grupo haya construido vínculos de confianza suficientes para animarse a exponer frente a otros. También sugerimos preguntar a los integrantes si alguno no quiere participar y respetar la decisión de no hacerlo. Pueden nombrar a esos integrantes para después compartir el registro de lo que observaron durante la dinámica.

Reflexiones posdinámica del rompecabezas grupal

El todo es mucho más que la suma de las partes en un marco de trabajo colaborativo, creativo y distendido.

Por más que cada uno cumpla muy bien su función, si no tenemos claro hacia dónde vamos como equipo o como organización, armamos “casas ideales” en vez del “auto” que necesitamos.

Puede ser útil también analizar el trabajo al interior de los grupos para reflexionar sobre los equipos de trabajo (los acuerdos, desacuerdos, la toma de decisiones al interior de un grupo, la tensión entre el debate, y la búsqueda de consenso vs. la necesidad de avanzar y concretar con lo que tenemos, etcétera).

MOMENTO 2



Componente teórico 1 Las rutas de la mejora

Las rutas de mejora podrían agruparse en tres tipos según su plazo de implementación en las escuelas: de corto plazo (*tácticas*), de mediano plazo (*estratégicas*) y de largo plazo (*capacidad instalada*).

Las *estrategias tácticas*, son acciones específicas dirigidas a resolver cuestiones parciales del trabajo escolar, con objetivos bien específicos como por ejemplo “participar en la Feria Anual de Ciencias Regional”.

Las *acciones estratégicas* implican procesos de mejora articulados, que abordan diferentes dimensiones; desde una perspectiva más integral y de mediano plazo; por ejemplo “mejorar la alfabetización inicial de los alumnos de Primer Ciclo de primaria”.

Las estrategias de generación de *capacidad instalada* implican un trabajo colaborativo entre los docentes con foco en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, buscando soluciones colectivas para abordar problemáticas institucionales más allá de la función de cada uno; por ejemplo, cuando los docentes del Ciclo Básico de secundaria piensan estrategias para mejorar la retención en el Ciclo Orientado de ese nivel.

¿Qué agrega la estrategia?

- ▶ Implica una elección y una renuncia.
- ▶ Lo elegido y renunciado es siempre situacional (Blejmar, 2005).
- ▶ Agrega la posibilidad de hacer foco, establecer prioridades y alinear los recursos y las energías de una organización en una dirección acordada.
- ▶ La posibilidad de salir de la inmediatez.

El Plan Estratégico Institucional

La herramienta que ayuda a llevar adelante la estrategia es el Plan Estratégico de Gestión.¹

1. Qué es y qué NO es un Plan Estratégico

Busca ser una herramienta de gestión que...

- ▶ sirva para dar respuesta a la realidad institucional;
- ▶ pueda partir de lo que ya está logrado y, desde ahí, sumar;

¹ Insumo: Filminas Power Point semana presencial de la Formación de Formadores. Módulo Planificación Estratégica Situacional.

- ▶ constituya una guía, una hoja de ruta para no perder el foco en la vorágine cotidiana;
- ▶ tenga como punto de partida el contexto institucional y los desafíos a resolver.

El Plan Estratégico NO es:

- ▶ un nuevo formato de planificación;
- ▶ una nueva tendencia;
- ▶ una carga burocrática más;
- ▶ más de lo mismo con otro nombre.

2. Los componentes del Plan Estratégico

Elaborar un plan estratégico desde la gestión implica analizar dónde estamos y proyectar hacia dónde queremos ir en el mediano plazo, para tomar decisiones basadas en información real y no en base a intuiciones, como muchas veces hacemos (Gvirtz, 2007).

Buscamos entonces partir del contexto, pensar el mediano plazo y realizar los ajustes permanentes en base a la evaluación y el monitoreo de las estrategias ya implementadas. Este modelo de planificación contiene cuatro componentes claves que ayudan a concretarlo, dar respuesta a las necesidades institucionales y focalizar en los *aprendizajes*² de los alumnos.

- El hoy (diagnóstico).
- El mañana (escenario buscado).
- El puente para transitar ese camino (qué, cómo, cuándo y quiénes).
- La evaluación permanente.

a. Primer componente: el hoy

El Plan Estratégico de Mejora parte del contexto y de las necesidades, desafíos o problemas institucionales. Busca superar lo que aún no se ha logrado y mejorar lo conquistado, manteniendo y conservando las buenas prácticas. La propuesta consiste en enfocar esos desafíos en la dimensión pedagógica, el aprendizaje de los alumnos y las condiciones necesarias para lograrlos.

Para ello, será necesario construir un diagnóstico confiable, basado en evidencias. Para elaborarlo, es importante mirar la escuela una y otra vez, “revisitarla” (Nicastro, 2006), a través del relevamiento y comparación de información confiable y evidencias empíricas que muestren cuán cerca o lejos están las percepciones de la realidad.

b. Segundo componente: el mañana (escenario buscado)

El Plan Estratégico de Mejora ya no parte de objetivos –como en general acostumbramos a planificar–, sino que parte del contexto. Los objetivos se desprenden del diag-

² *Aprendizajes* entendidos en sentido amplio e integral, incluidas las condiciones necesarias para lograrlos, las áreas académicas y las habilidades cognitivas, interpersonales y sociales.

nóstico real y buscan darle una respuesta lo más ajustada posible. Por eso, el *futuro buscado*, se refiere al sueño pero siempre en función del diagnóstico, estableciendo metas ambiciosas pero viables en función del punto de partida.

c. Tercer componente: el puente para transitar el camino

El puente para recorrer la brecha entre el hoy y el mañana buscado, incluye las estrategias, los plazos y los responsables. Es fundamental que el Plan Estratégico dé cuenta del “qué” y el “cómo”. A veces las estrategias son demasiado generales (similares a las metas) y otras veces resultan demasiado específicas (se confunden con una planificación áulica). Además, en general, cuesta especificar cuándo se pondrá en marcha cada una de las estrategias propuestas y quien será el responsable del seguimiento. Hacer el “esfuerzo” de fijar fechas concretas y designar responsables ayuda a que lo propuesto no se diluya en las urgencias cotidianas.

d. Cuarto componente: la evaluación permanente

Finalmente, la evaluación permanente es la habilidad para tomar las oportunidades que se presentan en el camino, reorientar la marcha si vemos que no se obtienen los resultados buscados, realizar todos los ajustes necesarios en función de lo que el “afuera” indica. Requiere estar alerta para no dejar de lado la intuición y dejar entrar lo nuevo sin perder el rumbo.

Usualmente, las estrategias de evaluación aparecen algo diluidas con frases clásicas del tipo “evaluación permanente y en proceso”. Es importante que, dentro del Plan Estratégico, se especifique con la mayor precisión posible cuándo y con qué instrumentos se irá monitoreando la marcha del proceso.

- ▼ El Plan Estratégico constituye una hoja de ruta que marca el camino y que, lejos de constituirse en un documento rígido e inamovible, es una herramienta puesta al servicio de la mejora.

Si bien la estrategia deliberada (lo propuesto) casi nunca coincide con la estrategia real (lo que efectivamente sucede), creemos necesario contar con esa hoja de ruta para no desviarse de las metas entre las urgencias cotidianas.

Los momentos del Plan Estratégico son los siguientes:

- ▶ Diseño (elaboración)
- ▶ Implementación (puesta en marcha)
- ▶ Evaluación (monitoreo y ajustes)



Orientaciones para el formador

Se apuntará en todo momento a comprender el Plan Estratégico como un medio y no como un fin en sí mismo; a modo de herramienta que le sirva a la escuela como instrumento de gestión y no como un documento burocrático más para presentar o “elevar” a otros.

En las instituciones educativas solemos planificar para responder a demandas externas o para plasmar un listado de objetivos ideales casi siempre inalcanzables. La propuesta del Plan Estratégico es una invitación a cambiar la mirada: partir del contexto institucional y no de objetivos ideales. Desde esta perspectiva, los objetivos o propósitos se desprenden de los desafíos institucionales que se busca resolver, enmarcados en las políticas provinciales y nacionales.

El Plan Estratégico se transforma así en una hoja de ruta que fija un rumbo claro, a partir del escenario institucional actual, que busca conservar las buenas prácticas y los logros alcanzados, sostener las acciones institucionales que obtienen los resultados esperados y registrar las debilidades institucionales para dar una respuesta lo más precisa posible.

El foco del Plan Estratégico estará puesto en los aprendizajes de alumnos y alumnas, y en las condiciones institucionales para lograrlos, apuntando a institucionalizar los procesos de mejora, de modo que se puedan sostener en el tiempo.



Actividad 2

Dramatización (*Role playing*) y lectura amarras

PEQUEÑOS GRUPOS

Pedir un pequeño grupo de voluntarios que quieran representar una situación conflictiva de alguno de los momentos del Plan Estratégico (escaso tiempo para elaborarlo, desconocimiento o desinterés de los docentes, emergentes que corren el foco durante la implementación, planificaciones institucionales que van por un lado cuando la realidad institucional necesita otra cosa, monitoreo al final del proceso que no permite realizar ajustes en el camino, etcétera).

Mientras el grupo arma la dramatización, el resto –en forma individual si son pocos o en pequeños grupos–, lee tres *amarras* (las que resulte más significativa según su título) de las nueve que plantea Blejmar (2009) en su capítulo del libro *El rol del supervisor en la mejora escolar* (En Gvirtz y de Podestá, 2009).

Al finalizar la dramatización, los directivos que trabajaron con las amarras, intentan aplicarla al caso representado.



Orientaciones para el formador

Dramatizar una situación posibilita poner en escena situaciones complejas, que permitan al observador identificarse desde una mirada “externa”.

La representación suele ayudar a diseñar soluciones colectivas conforme al saber acumulado en cada uno de los observadores (apoyados en este caso por un componente teórico).

La dramatización permite:

- ▶ ponerse en el lugar del otro;
- ▶ comprender las dificultades inherentes a cada rol (al directivo le recuerdan lo que sentía como docente, al supervisor le posibilitan volver a posicionarse como directivo por un rato, a los docentes les permite comprender las exigencias inherentes a los roles jerárquicos, etcétera);
- ▶ optimizar los tiempos, ya que tener que representar una escena en 3-5 minutos “obliga” a jerarquizar la información a transmitir;
- ▶ hacer foco en aquello que se busca comunicar, aprendiendo a desarrollar también esa competencia fundamental dentro de las escuelas. Muchas veces nos quejamos de que los demás no entendieron pero, ¿cómo comunicamos?;
- ▶ usar el humor como catalizador, desdramatizando las problemáticas sin minimizarlas. El humor funciona muchas veces como antídoto de los miedos y posibilita encarar los problemas desde nuevos lugares;
- ▶ hacer circular el saber colectivo que existe dentro de una institución, al compartir las soluciones que cada grupo ofrece a sus colegas.

Las *amarras* propuestas por Blejmar (2009) son una invitación a repensar los problemas y brindan estrategias para abordarlos. La capacidad de anticipar un problema detectando las señales previas, el pedido de ayuda, el reconocimiento de nuestras limitaciones, y la propuesta de abandonar viejos patrones de conducta si se buscan resultados diferentes, son algunas de las “recetas” que las *amarras* ofrecen.

Poder aplicarlas a una situación, con una articulación teórica y práctica, es un ejercicio potente para superar esa brecha que suele encontrarse entre los conceptos y la realidad institucional.



Componente teórico 2

El primer componente del Plan Estratégico de Mejora: la identificación de problemas

Dos categorías teóricas para pensar los problemas institucionales: *Círculo de influencia* y *Círculo de preocupación*³

Como afirman Gvirtz, Abregú y Paparella (2015), nos parece necesario distinguir aquellas cosas sobre las que tenemos capacidad de influencia directa de aquellas sobre las que no tenemos incidencia directa. Algunos autores (Blejmar y Jabif, 2005) ayudan a pensarlo en estos términos: en nuestra tarea, enfrentamos situaciones que son problemáticas en forma cotidiana; sobre algunas de ellas podemos influir (*Círculo de influencia*) y sobre otras, aunque nos preocupan y mucho, no tenemos capacidad de incidencia directa (*Círculo de preocupación*). No tener influencia directa no significa –desde nuestra perspectiva– desentendernos, ni tampoco creernos omnipotentes; por el contrario, implica reconocer nuestros límites como educadores sin dejar de asumir nuestra responsabilidad, derivando los casos que nos trascienden a los organismos responsables (centros de salud, hospitales, organismos sociales, etcétera), articulando con otros actores y trabajando en red.

Es importante explicitar que las categorías teóricas no pretenden explicar la realidad sino ayudar a comprenderla. Por lo tanto, hay aspectos de la tarea que fácilmente pueden ubicarse en uno u otro círculo, y otros aspectos que se ubican en el borde entre ambos, o que tienen una parte dentro de cada uno. Es interesante y enriquecedor pensar esos matices, analizarlos, debatirlos. El ausentismo de los alumnos, por ejemplo, es un tema que algunos directores ubican con seguridad dentro del *Círculo de influencia*, mientras que otros los ubican en el círculo de preocupación.

Abrir el debate y justificar ambas posturas ayuda a flexibilizar la mirada sobre el ausentismo que, en realidad, es un fenómeno multicausal. Lo interesante, entonces, será analizar qué aspectos del ausentismo se ubican dentro del *Círculo de preocupación* (cuestiones referidas a la salud, escasa concientización por parte de las familias acerca de la importancia de asistir a la escuela con continuidad, necesidades económicas que llevan a que un alumno deba salir a “hacer changas” en horario de clase, etcétera) y otras que se ubican en el *Círculo de influencia* (desinterés por asistir a la escuela, propuestas pedagógicas escasamente significativas, etcétera). La pregunta clarificadora que ayuda a posicionarse como escuela dentro del problema (*Círculo de influencia*) es: ¿Qué de lo que hacemos (o dejamos de hacer) como escuela puede estar incidiendo en esto que nos preocupa?

La invitación es expandir el *Círculo de influencia* sin desconocer los límites que marca el *Círculo de preocupación*, el cual nos interpela para trabajar en forma articulada con otros actores al asumir que no podemos todo solos.

³ Estas categorías están desarrolladas por los autores Gvirtz, Zacarías y Abregú (2011) en profundidad en el capítulo 2 del libro *Construir una buena escuela. Herramientas para el director*.



Actividad 3

Planteo y escucha de un problema pedagógico

PAREJAS

Plantear a otro directivo que no conozcan, un problema de la dimensión pedagógica (bajo rendimiento en un área, evaluaciones incoherentes con la enseñanza, planificaciones desactualizadas, aparente desmotivación de los alumnos con las propuestas pedagógicas, alumnos sin seguimiento personalizado, ausencia de registro de la trayectoria, ausencia de acuerdos pedagógicos institucionales) de difícil resolución. El “otro” escucha sin interrumpir y al finalizar, solo realiza preguntas para aclarar dudas o ampliar información. Cada uno cuenta con 20 minutos con el fin de pensar, plantear y escuchar preguntas. Al cabo de esos minutos le resta igual tiempo al otro participante.

NOTA

Solo está permitido en este ejercicio escuchar y preguntar. No está permitido sugerir, aconsejar o emitir juicios de valor.



Orientaciones para el formador

El ejercicio posibilita poner en juego tres componentes claves de la gestión: la *escucha activa* (la pregunta antes de la respuesta impulsiva o el consejo inmediato), *el uso efectivo del tiempo* (jerarquizar la información a transmitir en el tiempo previsto y focalizar la información para optimizar el uso del tiempo) y la comunicación clara y precisa.

Es importante reflexionar sobre cómo nos sentimos cuando otro nos escucha “plenamente”, sin revisar su celular o chequear *mails* mientras habla con nosotros y cuando realiza preguntas interesadas en comprender la situación. Aun cuando el colega no nos dé la respuesta, la pregunta y esa escucha ayudan a clarificar(nos) las problemáticas.

MOMENTO 3



Actividad 4

Ejercicio disparador sobre indicadores

GRUPO TOTAL

EL PEZ POR
POR LA BOCA
MUERE

NO ES ORO TODO
LO QUE
QUE RELUCE

HAZ BIEN SIN
MIRAR A
A QUIÉN

4

1. Lean estas frases en forma individual.
2. Luego léanlas en voz alta en grupo.
3. ¿Realmente las frases dicen eso que ustedes creen?
4. ¿Alguien descubre algo raro en ellas?



Preguntas para guiar la reflexión

- ▶ ¿Cuánto de nuestro conocimiento previo entra en juego para interpretar situaciones y dar por supuesto que son así?
- ▶ ¿Cómo se sienten al descubrir que no dice lo que pensaban?
- ▶ ¿Recuerdan alguna situación escolar/institucional en la que sus percepciones fueron erradas?
- ▶ ¿Cómo salieron de su error? ¿Qué les produjo registrar ese error?

4 Las frases contienen errores de tipeo y algunas palabras se repiten.



Orientaciones para el formador

Muchas veces, las acciones y decisiones institucionales se basan en percepciones, miradas subjetivas, creencias y supuestos. Cuanto más conocida y familiar es la realidad escolar, más tendemos a basarnos en los supuestos compartidos por la comunidad: “En esta escuela se enseña bien”; “Los estudiantes no están aprendiendo nada”; “Acá los padres no participan”; “Este profesor falta siempre”; “Yo sé que acá los padres opinan que...”



Componente teórico 3

Los indicadores de gestión

Una vez identificados los problemas institucionales, es necesario relevar información para confirmar o refutar las percepciones acerca de la existencia del problema.

Las percepciones son buenas aliadas y un buen punto de partida, porque ayudan a estar “atentos” a las señales pero necesitan ser cruzadas con datos cuanti o cualitativos que las confirmen o refuten. Solas resultan insuficientes y muchas veces engañosas, ya que las “leemos” e interpretamos desde nuestra propia perspectiva, que es solo una de las múltiples posibles.

Para “minimizar” la parcialidad lógica de las miradas subjetivas, *los indicadores* pueden ser herramientas valiosas. Solemos creer, por ejemplo, que “los padres opinan que...”, pero cuando preguntamos explícitamente por ese tema, encontramos nuevos elementos que desconocíamos. Asimismo, percibimos que el ausentismo ha crecido en los últimos años pero cuando se relevan datos objetivos, nos sorprende ver que la tendencia no es la que suponíamos; o se afirma que la matrícula tiene una disminución progresiva mientras los datos indican que se mantiene constante en los últimos tres años y que las prioridades son otras.

Definiciones de indicadores

El indicador es “un estadístico referido al sistema educativo, que revela algo sobre su funcionamiento o salud” (Oakes, 1986).

Para que un Sistema de Indicadores refleje adecuadamente una realidad compleja, deben constituir un conjunto organizado y coherente de la misma (y no una simple yuxtaposición de datos), que sea capaz de representar no solo parcelas aisladas, sino también las relaciones que existen entre ellas, y apoyarse en alguna teoría o modelo de los procesos educativos (Tiana Ferrer, 1997).

Tipos de indicadores. Ejemplos

Algunos indicadores pueden medirse con números (porcentaje de repitencia, índice de aprobados y desaprobados por materia, etcétera), son los *indicadores cuantitativos*. Otros solo pueden medirse en forma nominal, son los *cualitativos* (clima institucional, uso del tiempo, etcétera).

Así como los *indicadores cuantitativos* se enuncian como “cantidad de...”, “índice de...”, “porcentaje de...”; los *indicadores cualitativos* pueden definirse como “tipo de...”, “grado de...”, “nivel de...”; y requerirán para evaluarse, de la elaboración de una escala de logro nominal: Muy bueno/Bueno/Regular/Malo o Alto/Medio/Bajo/Nulo, por ejemplo.

La explicación e interpretación de la realidad es una tarea compleja –tan compleja, al menos, como la propia realidad– que exige de diversos enfoques, herramientas y aportes. El riesgo de los *indicadores* es perder esa mirada de lo complejo reduciendo todo a los datos cuantificables. Los *indicadores* no son sino una de tales herramientas, a la que no se debe pedir más de lo que puede ofrecer (Tiana Ferrer, 1997).



Orientaciones para el formador

El tema *indicadores* suele ser un tema resistido por la comunidad educativa. Por una parte, existe cierto prejuicio debido a que son herramientas que provienen de otras disciplinas (economía, empresa). Por otra parte, debido a que hay un temor relacionado con que los “datos duros” tienden a diluir la mirada personalizada sobre cada alumno, familia y caso.

El desafío será mostrar todo lo que esta herramienta puede sumar y agregar, pero advirtiendo al mismo tiempo sobre sus limitaciones y riesgos.

Los *indicadores* ayudan a realizar diagnósticos confiables, a complementar percepciones o intuiciones pero no reemplazan la mirada personalizada sobre cada caso particular. Son una herramienta que posibilita acercar el zoom cuando es necesario y alejarlo cuando necesitamos analizar tendencias y comparaciones intra o interinstitucionales. Podemos entonces, en paralelo, analizar la trayectoria escolar de un alumno en riesgo de fracaso (su historia escolar y familiar, su recorrido, su grado de avance, la deudas pendientes que tenemos con él por los contenidos aún no alcanzados, etcétera) y los porcentajes de repitencia en los últimos tres ciclos lectivos, en el Ciclo Básico del Nivel Secundario.

Trabajar con los *indicadores* implica también asumir sus limitaciones ya que “ofrecen miradas parciales de una realidad compleja” (Morduchowicz, 2006) y “no podemos pedirles más de lo que pueden dar” (Tiana Ferrer, 1997).

Se propondrá, entonces, ofrecer ejemplos de indicadores que permitan valorar la información y alertar sobre la importancia de analizarlos en profundidad, con múltiples relaciones que posibiliten comprender la realidad en su complejidad. Por ejemplo, ¿alcanza con definir que el porcentaje de repitencia disminuyó sin relacionar ese dato con el abandono? ¿Cómo sabemos que el ausentismo de los alumnos es la causa del fracaso escolar si no correlacionamos la cantidad de faltas con los índices de desaprobados?

Será de gran utilidad para las escuelas analizar en estos espacios los resultados obtenidos por el Operativo Aprender y cruzar esa información con otros datos institucionales que tengan relevados.



Actividad 5

Datos que te hacen cambiar de opinión

GRUPO TOTAL

Descripción del video

Datos que te hacen cambiar de opinión - Daniel Schteingart, TedxRíodelaPlata.

<http://www.tedxriodelaplata.org/videos/datos-hacen-cambiar-opinion>

NOTA

Sugerimos mirar desde el inicio al minuto 1 y desde el minuto 10.05 hasta el final.

MOMENTO 4



Actividad 6

Ejercicio de análisis con plantilla anual de calificaciones

PEQUEÑO GRUPO

Se propone que los integrantes de Nivel Primario y Secundario analicen un registro anual de calificaciones en todas las áreas y grados/años y detecte aquellas con más dificultades y los cursos que requieren mayor atención. Será importante realizar comparaciones y analizar tendencias para generar distintas hipótesis a partir de la lectura de datos.

Si, por ejemplo, detectan que en determinada materia o área hay un elevado índice de alumnos desaprobados, pueden analizar los datos con algunas preguntas orientadoras como las que incluimos, para que las combinen con las que consideren que pueden ayudar a esclarecer la problemática y las causas intervinientes en la misma:



- ▶ ¿Por qué en X área la tasa de desaprobados es tan alta? ¿Cómo es la tendencia de desaprobados en esa materia en los últimos tres ciclos lectivos?
- ▶ ¿En qué espacios curriculares se observa un aumento de desaprobados entre el 1^{er} y 2^o período? ¿En qué ciclo, grados/años se concentran?
- ▶ ¿Cuáles son los grados/años que requieren atención prioritaria? ¿Se podría tratar del profesor o del curso? ¿Qué desempeño tiene ese mismo curso en otras materias?
- ▶ ¿Qué hipótesis surgen al respecto?

Luego del análisis de estos resultados parciales, ¿qué acciones llevaría adelante durante el próximo período en el trabajo con la escuela?

Si la problemática detectada en el relevamiento anual es el ausentismo de los alumnos, algunas de estas preguntas podrían guiar el análisis:



- ▶ ¿En qué meses del año se detecta mayor índice de ausentismo? ¿Se repiten en todos los cursos y ciclos?
- ▶ ¿Qué podría estar pasando en X período del año donde se registra mayor ausentismo?
- ▶ ¿Hay alguna característica en común entre los estudiantes que presentan mayor índice de ausentismo (distancia de la escuela, medio de transporte que usan para llegar, turno al que asisten, etcétera)?
- ▶ ¿Hay correlación entre el ausentismo de los estudiantes y el ausentismo docente? ¿Y con el rendimiento del grupo?



Actividad 7 de cierre

Decálogo para la mejora escolar

1. De a poco, eligiendo por dónde empezar en función de las prioridades:
 - I. Mejorar implica construir desde lo que ya tenemos.
 - II. Las claves de la mejora necesitan adecuarse a cada contexto.

- III. El proceso de mejora requiere partir de un diagnóstico confiable.
- IV. La mejora requiere planificación, acuerdos y evaluación continua y permanente.
- V. La mejora está ligada al trabajo en equipo y a un equipo directivo que genera condiciones para un mejor hacer del colectivo institucional.
- VI. La mejora suele tener avances y retrocesos.
- VII. La escuela necesita de otros.
- VIII. La mejora que se sustenta en el tiempo es aquella que trasciende a las personas.
- IX. Hay que ponerle el corazón. “Los cambios pedagógicos fracasan cuando no ganan las pasiones en el aula” (Hargreaves).

Para profundizar cada punto, sugerimos usar como insumo el texto de referencia *Decálogo para la mejora escolar* (Gvirtz, Abregú y Paparella, 2015) y agregar ejemplos y situaciones institucionales para esclarecer cada punto.

El Decálogo nos recuerda que la mejora es un proceso, no un evento que sucede de una vez y para siempre.

- ¿Hay algún punto que les parezca más relevante? ¿Por qué?
- ¿Agregarían o sacarían alguno?

2. Video sugerido:

Chacarera *La belleza de la trama*

https://www.youtube.com/watch?v=4vVby_KniSM



Orientaciones para el formador

Sobre el video

La chacarera busca reconocer, dentro de la complejidad de la tarea, el maravilloso desafío que implica gestionar: mirar la escuela como un todo, buscar caminos creativos para superar los obstáculos y pensar con otros, teniendo muy claro el sentido de lo que hacemos, por qué lo hacemos y para qué lo hacemos.

Reconociendo que el alumno es el centro de todas nuestras acciones, podemos descubrir que la complejidad, paradójicamente, encierra también una gran riqueza, que justamente “deviene de lo complejo”.

Sobre el cierre

La complejidad es inherente a los roles de liderazgo: todos esperan mucho de él, todos demandan, todos le piden respuestas. Se suma a esto la multiplicidad de tareas, las urgencias cotidianas, la sobrecarga administrativa, etc.

Muchas veces los equipos directivos se sienten como malabaristas intentando “atajar todas las pelotas” sin poder fijar un rumbo, limitándose a responder a las demandas externas permanentes (de los padres, de los supervisores o inspectores, de los docentes, del contexto social).

Asumir esa complejidad es necesario, frente a ella podemos limitarnos a resignarnos o aceptarla como un desafío y el motor de la tarea. Como plantea Blejmar (2014), resignar es renuncia allí donde aceptar es punto de partida para la acción.

“La belleza de la trama” es una invitación a descubrir la riqueza que puede encontrarse dentro de lo complejo.

NOTA

No olvidar pedir que entreguen en la plataforma virtual el análisis de las calificaciones de su escuela y lo lleven al Grupo de Práctica.



Actividad virtual para después del encuentro

Foro de discusión

1. Compartir el video de la serie “El plan de mejora” de Victoria Abregú. Perteneciente a la serie “Consejos pedagógicos” de CIPPEC.
<http://www.las400clases.com.ar/formacion/videos/plan-mejora-como-motor-escuela>
2. Compartir reflexiones y ejemplos de situaciones institucionales donde se hayan sentido gestionando reactivamente y donde hayan logrado gestiones proactivas.

Grupo de Práctica 2

MOMENTO 1

 30 MIN

Actividad 1

Formulación de problemas

Power Point (PPT) con ejemplos correctos e incorrectos sobre formulación de problemas
1 copia impresa para cada equipo directivo de los pasos para formular correctamente

PÁG. 61

 30 MIN

MOMENTO 2

 30 MIN

Actividad 2

Identificar problemáticas utilizando los datos

Los equipos deben traer su análisis de datos impreso, así como los problemas pedagógicos y organizativos avanzados en encuentros anteriores

PÁG. 63

 30 MIN

MOMENTO 3

 40 MIN

Actividad 3

Elaboración del plan estratégico

Plantilla plan estratégico

PÁG. 64

 40 MIN

MOMENTO 4

 10 MIN

Actividad 4 de cierre

PPT (Power Point) con acertijo

PÁG. 66

 10 MIN

Actividad virtual para después del encuentro

PÁG. 67

2 SEMANAS

Introducción

A partir de este encuentro se espera que los directores registren la importancia de enunciar claramente un problema ya que, como plantea Blejmar (2009) en una de sus *amarras*, su enunciación encierra sus limitaciones o posibilidades de resolverlo.

Al mismo tiempo, se busca que los equipos directivos se posicionen e involucren dentro de dichos problemas y dejen de considerarlos como algo ajeno a ellos (“la culpa es de los padres”; “la culpa es de los alumnos”; “la culpa es de las familias”).

MOMENTO 1



Actividad 1 Formulación de problemas

GRUPO TOTAL

Se entrega el siguiente apartado impreso. Podrán encontrar estas preguntas en un documento en el anexo disponible para fotocopiar.

¿Cuál de estos problemas les parecen correctamente formulados y por qué?

a.

- ▶ Incorporación de las tecnologías como recurso de enseñanza.
- ▶ Fortalecimiento de prácticas pedagógicas.
- ▶ Convivencia escolar.
- ▶ Organización del tiempo escolar.
- ▶ Comunicación.
- ▶ Incentivar la construcción de una cultura colaborativa.
- ▶ Atención a la diversidad.
- ▶ Aunar criterios de trabajo.

b.

- ▶ Falta de computadoras.
- ▶ Falta de gabinete psicopedagógico.
- ▶ Falta de amplificador de sonido.

- ▶ Mal estado de los caminos que dificultan la llegada los días de lluvia.

c.

- ▶ Analfabetismo de padres y adultos.
- ▶ Violencia de género.
- ▶ Alumnos provenientes de familias de bajos recursos.

d.

- ▶ Bajo rendimiento de los alumnos de Segundo Ciclo en el área de...
- ▶ Dificultades para visualizar el abandono, la repitencia y la sobreedad como resultado de un problema de enseñanza más que como un problema de aprendizaje.
- ▶ Falta de tiempo para sostener el acompañamiento a los docentes dentro del aula desde los equipos directivos.



Orientaciones para el formador

Los problemas del grupo a. Están formulados en forma de objetivos o temas generales para atender pero no enuncian claramente la problemática específica.

Los problemas del grupo b. Incluyen falta de recursos pero no registran que estos son una condición necesaria pero no suficiente. El problema debería formularse en todo caso como la falta de acceso de los alumnos respecto a determinado recurso (como pueden ser las TIC) o el ausentismo en el último caso mencionado dentro de ese grupo.

El ítem c. Se focaliza en problemas que escapan al área de incidencia directa de la escuela y que, por lo tanto, deben abordarse en articulación con otras organizaciones o trabajando en red con otros actores de la comunidad.

Los ejemplos agrupados en el grupo d. Son los que más se acercan a una enunciación correcta, ya que se focalizan en el área de influencia de la escuela y en la dimensión pedagógica.

MOMENTO 2



Actividad 2

Identificar problemáticas utilizando los datos

De haber en el grupo más de un miembro del mismo equipo directivo se recomienda que en esta actividad trabajen juntos, de manera que se pueda potenciar la herramienta de análisis.

PEQUEÑOS GRUPOS

1. Identificar las problemáticas prioritarias para trabajar, analizando los resultados de los Operativos Aprender de sus escuelas y cruzando esa información con otros datos cuanti y cualitativos, y con el análisis de las calificaciones que entregaron en la plataforma virtual. Pueden partir de los problemas trabajados en los encuentros anteriores (de organización o pedagógicos).

NOTA

Una pregunta que puede resultar orientadora y clarificadora para definir y jerarquizar los problemas es la siguiente: “¿En qué medida esto que preocupa impacta sobre los aprendizajes de los alumnos?”

2. En función de esas problemáticas, utilizaremos la técnica espina de pescado para identificar posibles causas intervinientes.

Esta técnica permite visualizar con claridad la relación entre un problema y sus posibles causas.

Se pide a los distintos equipos que vayan realizando de a poco los siguientes pasos.

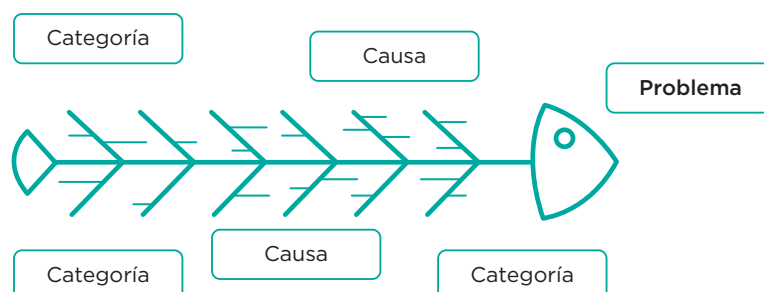
- a. Enunciar el problema en forma clara y concreta, teniendo en cuenta las recomendaciones para su correcta formulación.
- b. Dibujar el siguiente gráfico:



- c. Mediante un torbellino de ideas, identificar todas las causas que consideren pueden estar incidiendo en el problema detectado.
- d. Agrupar las causas en categorías.

Por ejemplo: factores socioeconómicos, normativa vigente, factores familiares, factores institucionales, equipo directivo, docentes, evaluaciones incoherentes con la enseñanza, planificaciones desactualizadas, propuestas poco interesantes, etcétera).

Luego escribirlas en rectángulos paralelos a la flecha principal.



- e. Analizar y discutir los criterios de agrupación con el fin de pensar acciones para las causas institucionales detectadas.

MOMENTO 3



Actividad 3 Elaboración del plan estratégico

PEQUEÑOS GRUPOS

Cada uno debe armar el de su escuela. Si hay miembros de un mismo equipo directivo se les propone trabajar juntos.

- ▶ Comenzar a diseñar el Plan Estratégico Institucional en una plantilla a modo de ejercicio (Anexo 2).
- ▶ Enunciar la/s problemática/s prioritarias que se buscan resolver.
- ▶ Identificar las posibles causas contextuales e institucionales de los problemas detectados.
- ▶ Identificar *los indicadores* claves que den cuenta del problema.
- ▶ Diseñar estrategias y líneas de acción concretas para abordar el problema seleccionado y sus causas.
- ▶ Especificar los responsables asignados a cada una de las líneas de acción propuestas.
- ▶ Detallar fechas de puesta en marcha de cada una de las estrategias propuestas.
- ▶ Incluir tiempos y estrategias específicas de monitoreo.



Orientaciones para el formador

La propuesta es “poner las manos en la masa” y aplicar los conceptos teóricos al Plan Estratégico concreto.

Esta instancia se propone como un primer ejercicio para detectar los aspectos que más cuestan, los temas y componentes que requieren seguir profundizándose y los que evidencian estar afianzados por parte de los equipos directivos.

El formador tomará esta actividad como insumo para realizar una devolución individual a cada escuela en una instancia posterior al grupo de práctica.

En el Anexo 3 encontrará algunos criterios para evaluar las entregas.

¿Cómo realizar devoluciones a los planes presentados por los equipos?

Sobre estilo

- ▶ Tono de la devolución: amigable y personalizado.
- ▶ Comunicación escrita clara, en lenguaje sencillo y comprensible.
- ▶ Identificación de aspectos positivos y de aspectos a mejorar (las indicaciones deben ser precisas).
- ▶ Partir de reconocer los aspectos positivos. Revalorizar lo que está bien y estimular el trabajo realizado.
- ▶ Sugerencias de mejora (deben incluirse sugerencias de mejora que partan del trabajo analizado).
- ▶ Uso de ejemplos (las sugerencias deben basarse/anclarse en evidencias del texto analizado para facilitar la comprensión).
- ▶ Flexibilidad (cintura para acomodarse a diferentes formatos y estilos de los planes recibidos).
- ▶ Referencia permanente a los criterios de la grilla Orientaciones para la elaboración del Plan Estratégico.
- ▶ Rigurosidad en la devolución pero apuntando siempre a la comprensión del autor del Plan Estratégico. El objetivo es ayudar a los equipos directivos a mejorar la propuesta, no evaluarlos.

Sobre contenido

- ▶ Los irrenunciables que no deberían faltar en el Plan Estratégico: definición de problemas como punto de partida del Plan de Mejora, indicadores de punto de partida y de punto de llegada, estrategias concretas, plazos, responsables y evaluación.
- ▶ Priorizar los temas a señalar en la devolución para no abrumar al destinatario. Si el plan analizado contiene múltiples errores, profundizar en los cinco más relevantes y mencionar el resto para retomar en una segunda instancia.

- ▶ Algunos de los errores recurrentes que sería necesario señalar:
 - ♦ La confusión entre problemas, causa y síntomas.
 - ♦ La ausencia de indicadores.
 - ♦ La falta de relación entre indicadores de punto de partida y punto de llegada.
 - ♦ Las estrategias demasiados generales o demasiado específicas (“atender a la diversidad”).
 - ♦ Plazos diluidos (“Ciclo lectivo 2018”).
 - ♦ Demasiados responsables (equipo directivo, padres, docentes, alumnos).
 - ♦ Estrategias de evaluación poco específicas (“evaluación permanente y en proceso”).

MOMENTO 4



Actividad 4 de cierre

GRUPO TOTAL

Se brinda el siguiente acertijo con unos cinco minutos para pensar y luego proponer su solución, advirtiéndolo que quienes lo conozcan no lo anuncien.



Si la siguiente ecuación es incorrecta,

$$XI + I = X$$

¿Cómo hacer para que de pronto sea correcta sin modificar sus caracteres?



Respuesta correcta

Dar vuelta la hoja o mirarla en un espejo.

Reflexiones finales: La “ moraleja de los acertijos ”

- ▶ No siempre es fácil ver lo que tenemos delante de los ojos.
- ▶ No siempre las respuestas son “ racionales ”.
- ▶ A veces es necesario tomar distancia para descubrir.



Actividad virtual para después del encuentro

Planificación de una reunión

Les proponemos diseñar una reunión de personal para socializar y debatir con el equipo una primera propuesta del Plan Estratégico.

Señalen cómo abordarían estos tres momentos:

1. Preparación de la reunión (comunicación, materiales, etcétera).
2. Desarrollo de la reunión (actividades y dinámicas propuestas).
3. Propuesta para garantizar el seguimiento de los acuerdos surgidos de la reunión (circular un registro escrito, pasos a seguir, plazos y responsables, etcétera).



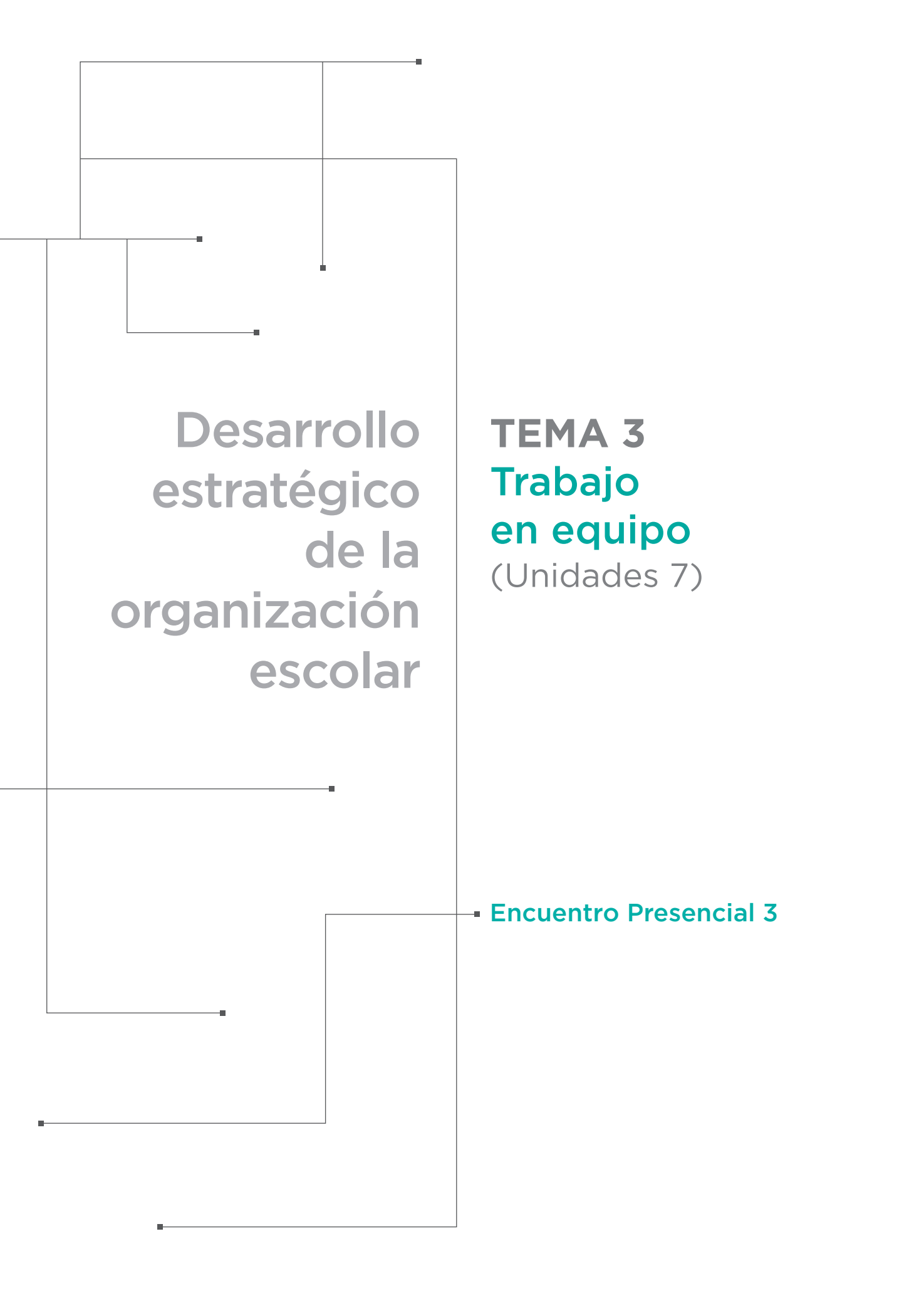
Orientaciones para el formador

El rol del equipo directivo resulta clave también para optimizar los tiempos de trabajo institucional. Es un metamensaje para que todo el equipo aprenda a proteger el uso del tiempo, recurso tan escaso en las organizaciones.

En este sentido, para garantizar que la reunión sea productiva y los docentes se involucren cooperativamente con la propuesta, siguiendo a Gvirtz, Abregú y Paparella (2015), el equipo directivo debe tener en cuenta:

- ▶ no armar reuniones innecesariamente: es muy desmotivador y contraproducente que el director convoque a reuniones innecesarias. Esto no quiere decir que solo deba proponer reuniones cuando él advierte que son necesarias;
- ▶ tener un objetivo claro: por ejemplo, analizar los indicadores del diagnóstico, *operacionalizar* los objetivos y líneas de acción del Plan Estratégico Institucional, analizar planificaciones, estudiar los resultados de aprendizaje de un trimestre, entre otros;

- ▶ convocar a todas las personas imprescindibles: focalizar en un problema, objetivo o marco de trabajo ayuda a delimitar a quién es pertinente involucrar y a quiénes no;
- ▶ circular una agenda tentativa del encuentro, abierta a incluir propuestas de otras personas también, que fije un horario de comienzo y fin: el primer punto, el acto de compartir con anterioridad la agenda tentativa de la reunión, permite que otros actores agreguen temas que pueden incluirse en ese o en posteriores encuentros. Esta acción inicia el diálogo para que todos los involucrados lleguen a la reunión con una visión compartida;
- ▶ llegar con tiempo, con el material preparado (si hubiese) y comenzar a horario;
- ▶ designar a alguien para que tome nota, arme y distribuya una minuta del encuentro: este insumo es fundamental para asentar los consensos que se alcanzaron en la reunión, las acciones definidas y los plazos. Suele suceder que parece haber un acuerdo generalizado sobre un tema y después cada uno entendió una cosa, por lo que el acuerdo se desvanece. Por esto, circular la minuta, fomentar que todos se tomen el tiempo para leerla y mostrar su conformidad respecto de lo expresado, disminuye el riesgo de malentendidos y asienta una base para el próximo encuentro;
- ▶ acordar y designar tanto acciones como responsables para cumplir con lo establecido hasta el siguiente encuentro;
- ▶ hacer un cierre. Rescatar siempre los puntos de acuerdo y avance.



Desarrollo estratégico de la organización escolar

TEMA 3

Trabajo en equipo

(Unidades 7)

Encuentro Presencial 3

TEMA 3

Trabajo en equipo

(Unidad 7)

Encuentro Presencial 3

MOMENTO 1

 150 MIN

Actividad 1

Ronda de triángulos equiláteros

PÁG. 73

 20 MIN

Componente teórico 1

¿Qué es un equipo?

PÁG. 74

 20 MIN

Actividad 2

Ejemplos de *pseudoformas*
de trabajo en equipo en las escuelas

PÁG. 76

 15 MIN

Componente teórico 2

Del líder al liderazgo distribuido

PÁG. 76

 20 MIN

Actividad 3

Inicios de liderazgo distribuido en mi escuela

PÁG. 77

 15 MIN

Componente teórico 3

La delegación

PÁG. 77

 20 MIN

Actividad 4**Delegando**

Video: "El disfraz del castor"

PÁG. 78

 40 MIN**MOMENTO 2** 60 MIN**El nudo humano**

PÁG. 79

 20 MIN**Componente teórico 4****El poder de la conversación**

PÁG. 80

 20 MIN**Actividad 5****Ejercicio introspectivo**

PÁG. 80

 20 MIN**MOMENTO 3** 195 MIN**Actividad 6****¿Qué piensan los que no piensan como yo?**

Impresión de las preguntas para realizar

PÁG. 81

 30 MIN**Componente teórico 5****La empatía**

PÁG. 82

 20 MIN**Actividad 7****Conversar sin juicio**

PÁG. 83

 30 MIN**Actividad 8****Video disparador**

PÁG. 83

 30 MIN**Componente teórico 6****La comunicación asertiva**

Hojas, afiches, marcadores, cinta

PÁG. 85

 15 MIN**Actividad 9****Dramatización (Role playing)**

PÁG. 85

 40 MIN

Actividad 10**Consejos**

PÁG. 87

 20 MIN**Actividad 11 de cierre**

Link charla TED

PÁG. 87

 10 MIN**Actividad virtual para después del encuentro**

PÁG. 88

2 SEMANAS

Introducción

A lo largo del desarrollo de este tema, se buscará que el equipo directivo asuma su rol en la construcción y consolidación de equipos de trabajo que, como ya se ha mencionado previamente, es un punto de llegada y no un punto de partida.

El equipo directivo tiene tres responsabilidades en ese proceso:

- ▶ asegurar que haya un norte claro, compartido y realizable, y orientar al equipo en esa dirección;
- ▶ promover la constitución del equipo con actitud colaborativa y sentido de pertenencia que lo fortalece y prepara para resolver adversidades;
- ▶ asegurar que el propósito del equipo sea específico. Esto implica que tenga una meta en un tiempo estipulado y que pueda medirse (cuantitativa o cualitativamente) con instrumentos y criterios preacordados para que los mismos integrantes puedan monitorear su cumplimiento. Por ejemplo, establecer propósitos para un ciclo lectivo.

Un aspecto fundamental es crear una buena atmósfera de trabajo en el equipo. Cuando los integrantes disfrutan de lo que hacen y de la compañía e interacción con sus pares, los resultados se logran sin conflictos y con el entusiasmo que permite el logro de resultados potenciadores. Motivar, generar confianza y promover el buen clima es función del directivo como conductor de dicho equipo (Sciarrotta, 2017).

El propósito general de este encuentro será contribuir con ideas y herramientas para que los equipos directivos logren “generar las condiciones institucionales que permitan el mejor hacer del colectivo institucional” (Blejmar, 2005), donde todos los actores se involucren, y la mejora escolar trascienda al equipo directivo.

MOMENTO 1



Actividad 1 Ronda de triángulos equiláteros

GRUPO TOTAL

Descripción de la dinámica

En una ronda general, se propone que cada integrante elija con la mirada a dos colegas (sin identificarlos verbalmente).

Se solicita que todos se desplacen por el espacio y, ante una señal, se pide que se detengan donde están.

La propuesta es que intenten armar (desplazándose en el espacio y sin comunicarse con los otros integrantes elegidos para no identificarlos) un triángulo equilátero junto a las dos personas elegidas.

Registrar las frases escuchadas para luego retomarlas (Ejemplos: “Quédense quietos”; “Esto es imposible”; “Basta de moverse”; “Así no se puede”).

Al cabo de 5 minutos, detener la dinámica.

Reflexionar sobre lo sucedido (puede nombrarse algún observador externo que registre cómo se manejó el grupo frente a la consigna).



Orientaciones para el formador

Las dinámicas grupales ayudan a distender, desestructurar, generar un clima positivo de trabajo, desarrollar competencias colaborativas y un clima de confianza y humor dentro del grupo.

Asimismo, permiten reflexionar sobre diferentes temas luego del juego, lo que enriquece el intercambio a partir de haber *vivenciado* esas situaciones.

Pueden utilizar esta u otra dinámica que consideren pertinente o que hayan experimentado pero la propuesta es destinar un tiempo específico al juego, como tiempo “invertido” para generar mejores aprendizajes.

Se recomienda comenzar con dinámicas de escasa exposición individual hasta que el grupo haya construido vínculos de confianza suficientes para animarse a exponer frente a otros.

A su vez, sugerimos preguntar si alguno no quiere participar y respetar su decisión, nombrando a esos integrantes para después compartir el registro de lo observado durante la dinámica.

Reflexiones posdinámica de los triángulos equiláteros

- ▶ La escuela como organización sistémica donde cada una de las partes impacta sobre el todo.
- ▶ La escuela como organismo vivo y dinámico.
- ▶ “Lo perfecto es enemigo de lo posible” (Voltaire).

Preguntas orientadoras para guiar la reflexión:

- ♦ ¿Qué sintieron cuando les propusimos la consigna?
- ♦ ¿Les pasa en la escuela que a veces piensan que algo “es imposible”?
- ♦ ¿Qué actitudes institucionales aparecen cuando lo perfecto no se logra? ¿Abandonamos? ¿Culpabilizamos a otros? ¿Nos frustramos? ¿Intentamos “nuevos posibles”?
- ♦ ¿Solemos depositar en el otro la razón de que las cosas no salgan o podemos también revisar nuestro accionar en ese proceso?
- ♦ ¿Somos conscientes de cuánto impacta en todo el equipo el movimiento de cada uno de los actores?
- ♦ ¿Qué nos provoca esa dinámica de movimiento permanente?



Componente teórico 1

¿Qué es un equipo?

Un grupo es un conjunto de sujetos ligados afectivamente que se reconocen mutuamente como integrantes del mismo espacio de convivencia, mientras que el equipo es un grupo de sujetos articulados emocional, intelectual y activamente por una tarea y objetivos comunes, enfocados en la búsqueda de resultados.

- ▼ Un equipo es un grupo en tarea que busca resultados (Blejmar, 2014).

Por lo tanto, el equipo, a diferencia del grupo:

- ▶ tiene un objetivo específico y común que lograr;
- ▶ genera una identidad y pertenencia determinada por la interacción colaborativa de sus integrantes;
- ▶ dispone de una metodología para la coordinación de las tareas que generan interdependencia y se ven afectadas unas a otras.

Por el contrario, un grupo es un conjunto de personas que trabajan en un mismo marco institucional y logra sus objetivos con la sumatoria de acciones individuales. Es así como en una escuela el conjunto de docentes y no docentes conforman un grupo. Estos integrantes se conforman en equipo cuando se logran resultados superiores a la suma de resultados individuales (Sciarrotta, 2017).

Los equipos atraviesan cinco instancias en su proceso de trabajo desde que se constituyen hasta que finaliza el objetivo asignado: formación, tormenta, acuerdos, desarrollo y cierre (Tuckman, 1977). En cada una de estas instancias es fundamental el rol del equipo directivo.

Pseudoformas de trabajo en equipo

A veces creemos que estamos en presencia de equipos de trabajo cuando en realidad lo que tenemos son *pseudoformas* (“como si...”) de trabajo en equipo. Algunos ejemplos:

La balcanización. Se habla de cultura balcanizada cuando estamos frente a una cultura hecha a partir de grupos separados y que a veces compiten entre sí.

La cooperación fácil. Un grupo que comparte algunas actividades pero que raramente logra profundizar sobre las estructuras, sino que se limita a tareas cómodas que no interpelan las prácticas (compartir planificaciones, materiales, recursos).

El trabajo en equipo artificial. Se caracteriza por una serie de procedimientos formales y burocráticos, con horarios establecidos formalmente y programas fijos y definidos respecto a qué hacer y cómo hacerlo, pero sin auténtica participación (Fullan y Hargreaves, 1999).

Otros “como si...”:

- ▶ el amiguismo;
- ▶ el corporativismo;
- ▶ el pensamiento “masificado”.

Sus características son las siguientes:

- a. excesiva indiscriminación entre los miembros;
- b. falsa unanimidad;
- c. presión a la conformidad;
- d. evitación de conflictos.



Actividad 2

Ejemplos de *pseudoformas* de trabajo en equipo en las escuelas

PEQUEÑOS GRUPOS

Plantear ejemplos y situaciones institucionales que ejemplifiquen esos “como si”. Porque “donde todos piensan igual nadie piensa demasiado...” (Walter Lippmann).



Componente teórico 2

Del líder al liderazgo distribuido

En el liderazgo distribuido, el liderazgo deja de ser posesión exclusiva de una persona para circular por toda la institución (Harf y Azzerboni, 2014). Es decir, ya no depende de un individuo sino de cómo las personas actúan conjuntamente para interpretar las situaciones y hacerles frente (Doyle y Smith, 2001).

El equipo docente puede demostrar su potencial y compromiso cuando el equipo directivo abandona un modelo centrado en su autoridad y pasa a compartir el liderazgo. Esto permite aprovechar las capacidades de su equipo y promover que los demás se “apropien” de los proyectos, agreguen su impronta, les den forma y los potencien. De esta manera, deja de ser un instrumento de ejecución de acciones para pasar a ser el protagonista que diseña las acciones y las lleva a cabo.

El equipo directivo toma así un rol de guía, orientador y facilitador al servicio de los docentes. Esto implica un liderazgo distribuido: compartir y promover el liderazgo entre los integrantes de un equipo. Lo cual no significa asignarlo formalmente a un colaborador, sino dejar que surja entre los integrantes del equipo. Cuando esto ocurre, pasa a ser de todos y rota entre uno y otro, incrementando el compromiso y mejorando los resultados.

Compartir el liderazgo no quita de ninguna manera la autoridad ni la responsabilidad. Por el contrario, refuerza el propio liderazgo del equipo directivo al convertirlo en un organismo de gobierno que confía en su equipo, potencia sus capacidades, comparte las decisiones y fortalece el compromiso e involucramiento de los docentes (Sciarrotta, 2017).



Actividad 3

Inicios del liderazgo distribuido en mi escuela

PEQUEÑOS GRUPOS

A partir de la siguiente frase, compartir situaciones (cinco como máximo) donde, como equipos directivos, hayan logrado poner en marcha una estrategia sugerida por integrantes de su equipo.

“Hay días en que realmente las situaciones nos agotan y sentimos que nos superan. Y entonces, otra vez el ser un “todos” pensando (...) nos salva” (Punta, 2013).



Componente teórico 3

La delegación

Delegar es asignar tareas al equipo de forma tal de tornar eficiente la gestión escolar para realizar las siguientes acciones:

- ▶ lograr mayor compromiso por parte de los docentes. Esto llevará a que su contribución agregue valor y sea más efectiva;
- ▶ desarrollar el potencial y la creatividad de los docentes;
- ▶ permitir que los docentes trabajen en equipos y se mejore la calidad de las decisiones a partir del consenso;
- ▶ que el equipo directivo cuente con más tiempo para actividades estratégicas;
- ▶ asumir un riesgo calculado.

Delegar es un proceso que requiere dedicación y se logra respondiendo a estas preguntas:

- ▶ ¿Qué delegar (las actividades que no son estratégicas de mirada global y sistémica)?
- ▶ ¿En quién delegar (en todos para sostener la equidad, pero eligiendo la tarea asignada según preferencias y capacidades para promover el compromiso y la calidad)?
- ▶ ¿Cómo delegar ver **Proceso para delegar** que se detalla a continuación)?
- ▶ ¿Cómo supervisar (ver **Proceso para delegar** que se detalla a continuación)?

El Proceso para delegar es el de “las 4 E”:

- ▶ **Explicar:** dar marco e información previa.
- ▶ **Ejemplificar:** mostrar con ejemplos que sean explicados, en lo posible desde la acción real y no solo desde la palabra. Dar el ejemplo haciendo.

- ▶ **Ejercitar:** permitir que la otra persona comience a realizar la tarea. En esta instancia el directivo debe realizar una observación (sin intervenir, excepto que sea para anticipar riesgos).
- ▶ **Evaluar:** esta instancia implica una retroalimentación donde se promueve que la persona pueda identificar por su cuenta qué es lo que realizó bien y qué puede mejorar. Si no logra hacerlo solo, orientarlo con preguntas. Para lograr el aprendizaje, no se recomienda una retroalimentación donde siempre se indique qué hacer. Esto convierte a los demás en dependientes. Por ejemplo, ¿sintieron que un colaborador pregunta siempre lo mismo y uno piensa “ya se lo expliqué, por qué no lo aprende”? Porque es más fácil preguntar. Para evitar esto y permitir que el otro se lo apropie, debe realizar su propio proceso de reflexión.



Actividad 4

Delegando

PEQUEÑOS GRUPOS

1. Se sugiere ver el video “El disfraz de castor”

Descripción del video

Se reflejan los malos entendidos que surgen de dar por sentado que el otro comprende lo que dijimos y de dar por supuesto que comprendimos algo sin chequearlo lo suficiente.

Conversar sobre la importancia de verificar escuchas al realizar un proceso de delegación. No dar por sentado que por decir algo, el otro lo entiende.

PEQUEÑOS GRUPOS

2. A partir de la planificación estratégica realizada en el último Grupo de Práctica, identificar tareas que pueden ser delegadas.

GRUPO TOTAL

3. Compartir las propuestas de cada equipo.

PEQUEÑOS GRUPOS

4. Elegir una situación y que cada equipo determine cómo realizaría el proceso de delegación: cómo lo comunicaría, cómo seleccionaría a quién delegar, cómo realizaría el monitoreo de la tarea delegada, etcétera.
5. Contar cómo lo pensó cada equipo y comparar procesos.

GRUPO TOTAL

6. Sacar conclusiones.

MOMENTO 2

GRUPO TOTAL

El nudo humano

Descripción de la dinámica

Se propone armar una ronda y observar detenidamente al compañero ubicado a la derecha y luego desarmar la ronda y caminar por todo el espacio.

A la cuenta de 3, el facilitador invita a todos a detenerse y acercarse lo máximo posible sin volver a armar una ronda. Cada participante debe intentar tomar la mano izquierda del compañero que tenía a su derecha en la ronda original. Se arma así un “nudo humano” y, en 3 minutos, deben intentar volver a armar la ronda original (en lo posible sin soltarse).

El formador (o algún participante que elige ocupar el rol de observador) toma nota de los emergentes para luego hacer un cierre:

- ▶ ¿Todos aportan soluciones?
- ▶ ¿Cómo se comunican?
- ▶ ¿Algún integrante ejerce un liderazgo más notorio o todos participan cooperativamente (se sugiere no personalizar sino mencionar actitudes y roles en general)?
- ▶ ¿Qué actitudes aparecen frente al conflicto? ¿Hablan todos juntos? ¿Se escuchan? ¿Se acepta la propuesta del colega? ¿Se busca imponer soluciones? ¿Se toman actitudes proactivas o pasivas frente al “nudo”?
- ▶ ¿Qué estrategias se pusieron en juego para desarmar el nudo?
- ▶ ¿Cómo lograron desarmarlo (si es que lo lograron)? Y si no, ¿por qué no lo lograron?
- ▶ ¿Hubo un líder? ¿Hubo varios según el momento?

NOTA

Si el grupo es muy numeroso, sugerimos dividirlos en subgrupos. La cantidad sugerida para trabajar es de aproximadamente 10 participantes.



Componente teórico 4

El poder de la conversación

Los equipos directivos tienen un rol que requiere la interacción con diversos actores de la comunidad escolar: docentes, alumnos, familias, supervisores, etcétera. La conversación es una herramienta poderosa para los equipos directivos de las escuelas, ya que es a través de ella que se logran acuerdos y producen acciones.

Según la ontología del lenguaje, la palabra tiene poder porque es a partir de ella que se construyen realidades.

Para el buen funcionamiento de una escuela es decisiva la construcción de acuerdos institucionales, no siempre fáciles de lograr. Los acuerdos institucionales no son decisiones que toma el equipo directivo reunido en su oficina, ni son necesariamente consensos donde todos opinan exactamente igual, sino que nos ponemos de acuerdo y todos operamos a partir de ellos –aun si hay ciertas cuestiones que las hubiéramos hecho de otra manera–. Así pasamos de individualidades a ser un equipo.

Pensemos con los equipos directivos ejemplos de acuerdos con alguno de los actores: acuerdos de normas de convivencia con alumnos, acuerdos de responsabilidades en el calendario escolar con docentes, etcétera. ¿Cómo llegaron a dichos acuerdos? ¿Cuáles fueron las conversaciones que sostuvieron? ¿Presenciales, telefónicas, por escrito?

Del mismo modo, las relaciones interpersonales entre los integrantes de la escuela son productos de las emociones generadas en la secuencia de conversaciones que los mismos sostienen en el tiempo.



Actividad 5

Ejercicio introspectivo

¿Alguna vez (en un día tranquilo) luego de una conversación, no les cambió el estado de ánimo?

Invitemos a los participantes a pensar en una persona de la comunidad escolar con la que tienen un buen vínculo y entendimiento. ¿Cuáles son las conversaciones que tienen con dicha persona habitualmente? ¿Cuáles son las emociones luego de cada una de las conversaciones? Realicemos la misma reflexión pensando en una persona con la que tenemos dificultades para trabajar juntos. ¿Cómo son nuestras conversaciones con dicha persona? ¿Cómo nos sentimos cuando conversamos con ella?

MOMENTO 3



Actividad 6

¿Qué piensan los que no piensan como yo?

GRUPO TOTAL

Descripción de la dinámica

Se coloca una soga en el piso y se especifica que un lado de la soga es el Sí y el otro lado es el NO.

Se inicia la dinámica con algunas afirmaciones sencillas y cotidianas para probar el mecanismo: los que se identifican con la frase se ubican del lado del Sí y el resto del otro lado.

Ejemplo:

- ▶ “Puedo irme a dormir y dejar los platos sucios para mañana”.
- ▶ “Tuve un enojo importante esta semana”.
- ▶ “Desayuno con mate a la mañana”.

Una vez aceitado el mecanismo, se incluyen temas que dan lugar a debate.

Ejemplo:

- ▶ “Messi es el mejor jugador del mundo”.

Quienes compartan esa afirmación (ubicados del lado del Sí), deberán elaborar tres argumentos a favor de la postura adoptada. Si los integrantes del otro equipo consideran que el argumento es sólido o encierra algún tipo de verdad, podrán pasarse de bando. Luego argumenta el equipo NO e intenta convencer al grupo contrario. Los integrantes pueden desplazarse de un lado y de otro de la soga las veces que lo crean necesario si frente a los nuevos argumentos cambian de opinión.

Frases para debatir en relación a los equipos de trabajo (Blejmar, 2014):

- ▶ “Los equipos no se decretan, se construyen”.
- ▶ “Todo equipo nace de una necesidad; si no se percibe la necesidad, no habrá equipo”.
- ▶ “En equipo somos más y somos menos”.
- ▶ “No importa la cantidad de conflictos que haya en un equipo sino cómo se los procesa”.



Orientaciones para el formador

Algunas reflexiones para compartir con el grupo luego del juego:

- ▶ dependiendo de cómo se desarrolló el juego, las reflexiones tendrán que ver con el comportamiento del grupo: si se pudieron “mover” de lugar, si hubo escucha, si algunos miembros monopolizaron los discursos, si hubo debate o pseudouniformidad, etcétera.
- ▶ la importancia de la argumentación sólida para fundamentar nuestra postura y para que el otro pueda comprenderla;
- ▶ alertar sobre las “falsas uniformidades” que disminuyen el rigor intelectual en una organización;
- ▶ las posturas no tienen por qué ser terminantes ni definitivas;
- ▶ los matices también existen;
- ▶ aprender a correrse del propio punto de vista como el único posible es difícil, pero enriquece porque ayuda a comprender por qué los demás piensan diferente a uno, a “ponerse en sus zapatos”.



Componente teórico 5

La empatía

La empatía es ponerse en el lugar del otro; es decir, hacer un esfuerzo por comprender qué le pasa a la otra persona, qué siente, qué piensa y por qué actúa como actúa.

En la empatía se realiza una interpretación. El peligro es creer que dicha interpretación es una realidad, un hecho. Por este motivo se sugiere validar la interpretación o al menos saber que es solo eso, una opinión personal sobre la percepción de una situación, que puede diferir de lo que la otra persona piensa y siente realmente. Ejemplo: a veces podemos apresurarnos y concluir sobre situaciones como “se debe haber ofendido”. Tal vez yo me hubiera ofendido en esa situación, pero el otro tal vez está dolido o no le afectó en absoluto. Empatía es identificar qué le ocurre al otro.

Para ser empático se requiere el desarrollo de dos habilidades comunicacionales:

- ▶ la escucha activa (que no es solo con el oído, sino principalmente con la observación del lenguaje no verbal);
- ▶ la indagación (donde es la pregunta la protagonista).

Las claves en la pregunta de indagación:

1. Realizar preguntas abiertas (que no se respondan con palabras o frases muy cortas).

Ejemplo incorrecto: “¿Te fue bien en la salida educativa?”; “¿Cómo te fue en la salida educativa?”. Ejemplo correcto: “¿Me contás qué hicieron en la salida educativa?”

2. Realizar preguntas exploradoras y no inducidas.

Ejemplo incorrecto: “Es un grupo con muy mala conducta, ¿no?”; “Me dijeron que el grupo es difícil, ¿a vos qué te parece?”. Ejemplo correcto: “¿Podes describirme cómo es el comportamiento del grupo en el aula?”.

El formador se puede explayar dando ejemplos que diferencien juicios de afirmaciones:

Ejemplo: “Los alumnos son difíciles y agresivos” (juicio).

Ejemplo: “Los alumnos conversan todos en simultáneo, utilizan un lenguaje que incluye insultos y se dan empujones” (afirmación).



Actividad 7 Conversar sin juicios

PEQUEÑOS GRUPOS

1. Pensar:

- ▶ un ejemplo de pregunta correcta para explorar sobre una situación;
- ▶ un ejemplo de afirmación y no juicio.

GRUPO TOTAL

2. Compartir entre todos.



Actividad 8 Video disparador

GRUPO TOTAL

Video: Serie de TV *Lie to me* (Miénteme).

Descripción del video

Este video muestra un estudioso del lenguaje no verbal y su capacidad de interpretar a otra persona por su comportamiento, independientemente de su lenguaje verbal.



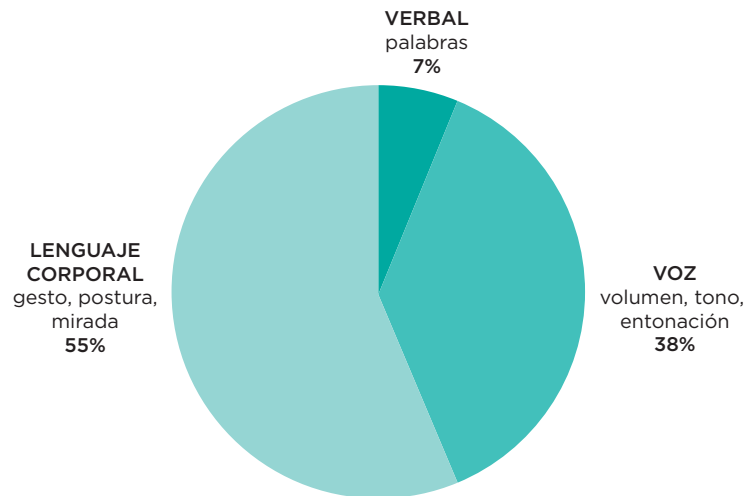
Preguntas para guiar la reflexión

¿Es posible comprender qué piensa y siente otra persona con solo observarla? ¿Necesitamos ser expertos en el tema? ¿Es importante conocer a la persona previamente? ¿Le prestó atención al lenguaje no verbal del otro cuando conversamos?

Cada uno piense en sí mismo: ¿soy expresivo y muestro lo que pienso y siento con mi lenguaje corporal, aun sin proponérmelo? ¿Soy reservado y no se puede saber de mí?

¿Qué ventajas y desventajas tiene una y otra forma de ser?

El psicólogo alemán Albert Mehrabian concluyó en los años ochenta que, cuando comunicamos emociones y sentimientos, más del 90% del mensaje recae sobre la comunicación no verbal.



En la comunicación profesional, suele prevalecer el pensamiento racional, por lo que la parte verbal adquiere mayor protagonismo. En cualquier caso, no cabe duda de que en el trabajo una comunicación no verbal puede llevarnos al éxito o al fracaso. A que nos entiendan o a que nos malinterpreten. ¿Nunca los traicionó su lenguaje no verbal? ¿Un gesto inadecuado, un tono de voz incorrecto?

En una conversación todos los participantes hablamos y escuchamos en simultáneo. Siendo “el habla” la expresión de información (verbal y no verbal) y “la escucha” la recepción de información (no solo auditiva sino a través de nuestros otros sentidos). El lenguaje no verbal es un componente fundamental en la conversación.

- ▼ Pensar en los equipos de trabajo de nuestra escuela e identificar –con solo observar la interacción entre los participantes– el grado de entendimiento y predisposición para trabajar juntos. ¿Sonríen cuando hablan? ¿Se los ve atentos escuchando? ¿Hablan con tranquilidad?



Componente teórico 6

La comunicación asertiva

La *comunicación asertiva* es un comportamiento que favorece la comunicación eficaz entre interlocutores. Es el modo en la que una persona expresa sus opiniones desde el respeto hacia el otro, de una forma clara y pausada. Es la mejor manera de expresar lo que queremos decir sin que el otro interlocutor se sienta agredido. Asimismo, comunicar de forma asertiva nos ayuda a potenciar que el mensaje sea asumido con más facilidad y de modo claro y preciso, sin que nadie tenga que sentirse evaluado o amenazado.

Difiere de dos tipos de comunicaciones que no son adecuadas:

- ▶ **La comunicación agresiva:** hace sentir al otro agredido y resulta disruptiva, dañando los vínculos incluso cuando logra los resultados esperados. Generalmente, las personas que utilizan este estilo se ven a sí mismas frontales y directas, pero si esta franqueza hiere al otro no es una comunicación funcional y adecuada.
- ▶ **La comunicación pasiva o evasiva:** es cuando una persona elige callar lo que piensa y siente, descuidando los intereses propios por lo que resulta disfuncional. Habitualmente, las personas que recurrentemente utilizan esta comunicación lo hacen para evitar conflictos; sin embargo, lo que logran es ocultar un conflicto existente que se agranda con el tiempo. Cuando en una conversación aparece una conducta agresiva o pasiva, permite que la respuesta sea a su vez agresiva o pasiva y produce consecuencias dañinas en los vínculos y poco efectivas en los resultados.



Actividad 9

Dramatización (*Role playing*)

PEQUEÑOS GRUPOS

1. Identificar una conducta o situación agresiva y otra situación pasiva recurrente en las escuelas. Reconocer consecuencias negativas de dicha situación. Para ello, cada equipo trabajará con un vínculo diferente: docente-directivo, docente-docente, docente-estudiante, docente-familia.

GRUPO TOTAL

2. Compartir y crear consenso sobre qué son situaciones disfuncionales y recurrentes.

PEQUEÑOS GRUPOS

3. Pensar estrategias comunicacionales para resolver dichas situaciones en forma asertiva. Cada equipo elige una de las situaciones (ya sea la propia o la que pensó otro equipo).
4. Ejercicios de roles para resolver la situación conflictiva provocada por la comunicación disfuncional.

5. Posibles conclusiones:

- ▶ distinguir que la agresividad/pasividad no es solo verbal. Ejemplo: no saludar;
- ▶ reconocer que hay situaciones recurrentes y cotidianas de agresividad/ pasividad que son naturalizadas, cuando en realidad son negativas y disfuncionales;
- ▶ identificar la importancia de no responder a las conductas agresivas/evasivas con nuevas conductas agresivas/evasivas;
- ▶ la asertividad incluye no solo qué y cómo decir las cosas sino también cuándo y dónde. Ejemplo: elegir si responder inmediatamente o proponer un encuentro posterior. ¿Debemos conversar temas sensibles delante de otros? ¿Qué rol se les da a los otros?
- ▶ en la asertividad es importante no emitir juicios sino dar opiniones. Ejemplo: “Sos agresivo” (juicio a evitar); “Tu actitud/comentario/ etcétera..., puede resultar agresiva por la forma en que lo decís” (opinión);
- ▶ el recurso de la pregunta puede ser útil para ayudar al otro a reconocer una situación sin tener que realizar una afirmación;
- ▶ transfiriendo los conceptos a la realidad institucional: ¿qué estilo de comunicación usamos frecuentemente en nuestra institución? ¿Qué actitudes suelen aparecer en la mayoría de los integrantes cuando se presenta una situación agresiva dentro de la escuela? ¿Qué actitudes podemos tomar como equipo directivo para transformar los estilos de comunicación?



Orientaciones para el formador

Algunas ideas claves que pueden ayudar a moderar la actividad.

- ▶ Recordar que la comunicación no son solo las palabras. Por ejemplo, una conducta agresiva es no saludar o no responder un *mail*.
- ▶ Lograr el consenso de que las situaciones mencionadas son recurrentes y posibles de ocurrir en cualquier escuela. De no ser así no se la invalida, solo se la excluye de las consignas siguientes para trabajar con ejemplos que sean de aplicación útil para todos.
- ▶ En la consigna 3, promover que elijan la situación de otro equipo y no la propia. De lo contrario, no se fomentará la reflexión ya que se puede juzgar la forma en que uno de los participantes abordó dicha situación en la realidad y puede quedar expuesto.
- ▶ Elegir una o dos situaciones para representar y que sea la que los participantes prefieren (no forzar a actuar). De interlocutor proponer que sea alguien de otro equipo que quiera participar. Al sacar conclusiones sobre cómo fue abordada comunicacionalmente la situación, que sean los otros equipos los que opinan. Solicitar que no sean críticos en las devoluciones y que siempre haya un reconocimiento por lo que fue adecuado y bien resuelto.



Actividad 10

Consejos

PEQUEÑOS GRUPOS

1. En función de lo trabajado en el taller, solicitar que definan 3 consejos o sugerencias que le darían a un directivo que no asistió a la capacitación.

GRUPO TOTAL

2. Compartir los consejos.
3. Compilar los consejos para que cada uno se los lleve como síntesis de lo aprendido.



Orientaciones para el formador

- Solicitar que sean explícitos en cuanto a consejos que incluyan comportamientos y no conceptos.

Ejemplo incorrecto: “ser empático”.

Ejemplo correcto: “realizar preguntas abiertas y exploradoras para indagar sobre lo que otro piensa y siente”.

- Si cuando lo leen no se logra la precisión en las conductas, ayudar al equipo a profundizar a través de la pregunta “¿cómo lo harían?”



Actividad 11 de cierre

The transformative power of classical music- Benjamín Zander, Ted2008.

https://www.ted.com/talks/benjamin_zander_on_music_and_passion?language=

NOTA

Sugerimos utilizar el recurso desde el inicio del video hasta el minuto 10:05.

Descripción del video

Benjamin Zander tiene dos pasiones contagiosas: la música clásica y ayudarnos a sacarle el jugo a nuestro amor por ella –y por extensión, sacarle el jugo al amor por todas las nuevas posibilidades, nuevas experiencias, nuevas conexiones–.



Actividad virtual para después del encuentro

Foro de discusión

En este foro los invitamos a pensar juntos en las acciones y competencias que como docentes esperábamos de parte de nuestros directores. Al que se anima lo invitamos a compartir: ¿cuánto de eso está pudiendo llevar adelante ahora que ocupa el rol y por qué? Quizás de este foro podamos llevarnos nuevos propósitos para nuestra gestión.



Orientaciones para el formador

Un buen equipo directivo:

- ▶ pone foco en lo pedagógico;
- ▶ busca autoevaluarse;
- ▶ escucha;
- ▶ planifica la tarea para que lo urgente no diluya lo importante;
- ▶ define prioridades;
- ▶ tiene la flexibilidad necesaria para tomar las oportunidades que se presentan;
- ▶ construye equipos;
- ▶ potencia lo mejor de cada uno de los integrantes de su equipo.

Bibliografía sugerida

Tema 1

- ▶ Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: claves para una mejor escuela. En *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 9 (2).
- ▶ Barroso, João. (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. In: *Revista Española de Pedagogía*, año LXIII (232), septiembre-diciembre, pp. 423-442.
- ▶ Bellei, C., Valenzuela, J.P., Vanni, X. y Contreras, D. (coords). (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran los procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: LOM, Universidad de Chile y UNICEF.
- ▶ Duschatzky, S. y Birgin, A. (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Flacso Manantial.
- ▶ Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Research Report 800.
- ▶ Punta, T. [Tedx Talks]. (2017, 29 de noviembre). *Una escuela en movimiento*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=d4A5zwDTRe8> (última visita 2 de marzo de 2018)
- ▶ Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why*. Best Evidence Synthesis Iteration. New Zealand: Ministry of Education.
- ▶ Vota, A. [CIPPEC]. (2015, 10 DE septiembre). *El lugar del director en la gestión. Invertir la pirámide*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vx8oZSqOHAs> (última visita 2 de febrero de 2018).

Tema 2

- ▶ Abregú, V. (2015). *El plan estratégico de mejora*. Recuperado de <http://www.las400clases.com.ar/formacion/videos/plan-mejora-como-motor-escuela> (última visita 2 de marzo de 2018).
- ▶ Blejmar, B. (2009). De problemas, amarras, puntos de imposible y reuniones de equipo. En Gvirtz y de Podestá (2009) *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Buenos Aires: Aique.
- ▶ Gómez, M. y J. Delgado [ARA Venezuela]. (2014, 23 de octubre). *Si me miras tú*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jsvG-sjm16g&feature=youtu.be> (última visita 2 de marzo de 2018).
- ▶ Gvirtz, S., Abregú, V. y Paparella, C. (2015). *El decálogo para la mejora escolar*. Buenos Aires: Granica.
- ▶ Gvirtz, S., Zacarías, I. y Abregú, V. (2011). *Construir una buena escuela. Herramientas para el director*. Buenos Aires: Aique.
- ▶ Schteingart, D. [Tedx Talks]. (2017, 30 de noviembre). *Datos que te hacen cambiar de opinión* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=baS66Gaack4> (última visita 2 de marzo 2018).
- ▶ [sergiokuera]. (2009, 10 de diciembre). *La belleza de la trama*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=4vVby_KniSM (última visita 2 de marzo de 2018).

- ▶ Tiana Ferrer, A. (1997). *Indicadores educativos ¿qué son y qué pretenden?* En *Cuadernos de Pedagogía* (256).

Tema 3

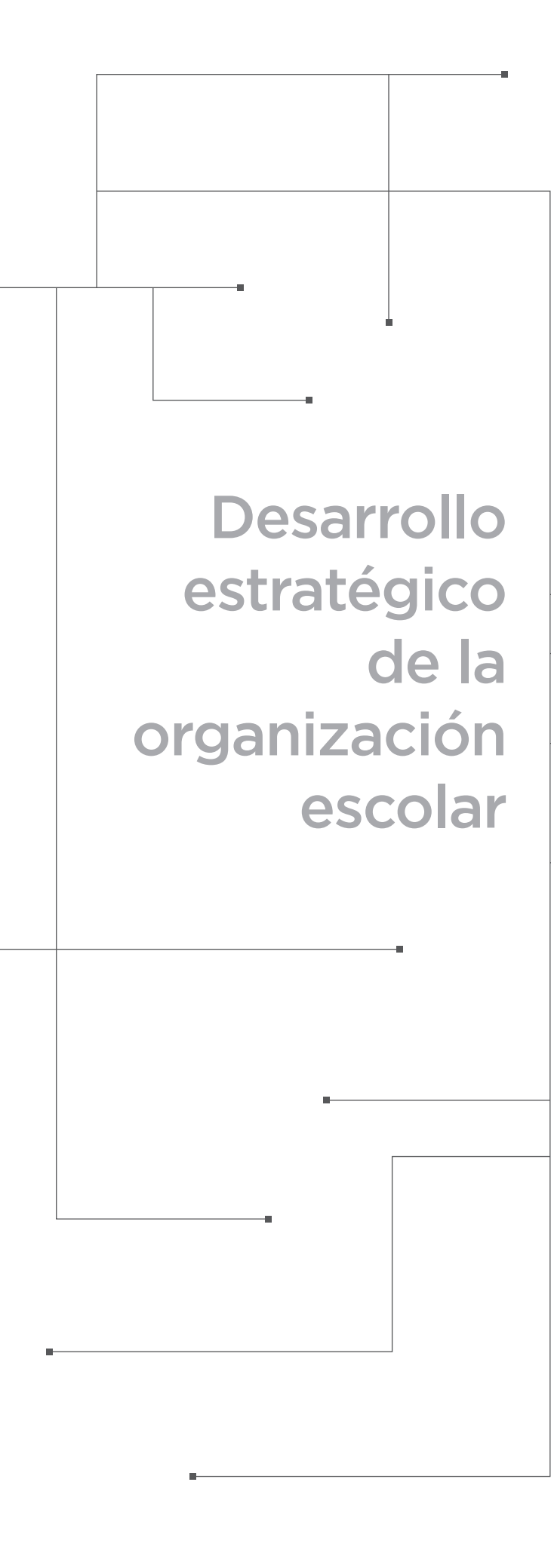
- ▶ Murillo, J. (2006). *Una dirección escolar para el cambio. Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. En REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4 (4).
- ▶ [Philip Huertas]. (2008, 21 de diciembre). *El disfraz de castor*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=sILDo1nHi0Y>. (última visita 2 de marzo de 2018).
- ▶ Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Aportes para el diseño de estrategias*. IIPE UNESCO.
- ▶ Pozner, P. y Ravela P. (2000). *Módulo 1.0* Buenos Aires: IIPE para PROFOR – Ministerio de Educación de la Nación – UNESCO.
- ▶ Zander, B. [Miquel Gelabert]. (2015, 8 de agosto). *Brillo en los ojos*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZLY6PLhL6Vc> (última visita 2 de marzo de 2018).

Bibliografía general

- ▶ Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: claves para una mejor escuela. En *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 9 (2).
- ▶ Abregú, V. (2015). *El plan estratégico de mejora*. Recuperado de <http://www.las400clases.com.ar/formacion/videos/plan-mejora-como-motor-escuela> (última visita 2 de marzo de 2018).
- ▶ Barroso, João. (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. In: *Revista Española de Pedagogía*, año LXIII (232), septiembre-diciembre, pp. 423-442.
- ▶ Bellei, C., Valenzuela, J.P., Vanni, X. y Contreras, D. (coords). (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran los procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: LOM, Universidad de Chile y UNICEF.
- ▶ Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*, Novedades Educativas.
- ▶ Blejmar, B. (2014). *El lado subjetivo de la gestión*. Buenos Aires: Aique.
- ▶ Duschatzky, S. y Birgin, A. (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Flacso Manantial.
- ▶ Duschatzky, S., Farran, G. y Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena*. Buenos Aires: Paidós.
- ▶ Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos*. Madrid: Amorrortu Editores.
- ▶ Fullan, M. (2015). *Freedom to change*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey Bass.
- ▶ Gómez, M. y J. Delgado [ARA Venezuela]. (2014, 23 de octubre). *Si me miras tú*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jsvG-sjm16g&feature=youtu.be> (última visita 2 de marzo de 2018).

- ▶ Gvartz, S. y de Podestá, Ma. E. (2007). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires: Granica.
- ▶ Gvartz, S. y de Podestá, Ma. E. (2009). *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Buenos Aires: Aique.
- ▶ Gvartz, S., Zacarías, I. y Abregú, V. (2011). *Construir una buena escuela. Herramientas para el director*. Buenos Aires: Aique.
- ▶ Gvartz, S., Abregú, V. y Paparella, C. (2015). *El decálogo para la mejora escolar*. Buenos Aires: Granica.
- ▶ Harf, R. y Azzerboni, D. (2014). *Construcción de liderazgos en gestión educativa*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ▶ Harris, A. y Chapman, C. (Enero de 2002). *Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. International Congress on School Effectiveness and Improvement*. Copenhagen.
- ▶ Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Oxford, Reino Unido: Routledge Falmer.
- ▶ Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Research Report 800.
- ▶ Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Buenos Aires: Octaedro.
- ▶ Meirieu, P. (2007). *Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender*. En *Cuadernos de Pedagogía* (373).
- ▶ Morduchowicz, A. (2006). *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. UNESCO.
- ▶ Murillo, J. (2006). *Una dirección escolar para el cambio. Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. En REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4 (4).
- ▶ Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- ▶ [Philip Huertas]. (2008, 21 de diciembre). *El disfraz de castor*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=sILDo1nHi0Y>. (última visita 2 de marzo de 2018).
- ▶ Podestá, M.E. (2017). *Sobre directores y equipos directivos*. Recuperado de <https://www.fundacionluminis.org.ar/radio/maria-eugenia-podesta-directores-equipos-directivos> (última visita 2 de febrero de 2018).
- ▶ Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Aportes para el diseño de estrategias*. IIPE UNESCO.
- ▶ Pozner, P. y Ravela P. (2000). *Módulo 1.0* Buenos Aires: IIPE para PROFOR – Ministerio de Educación de la Nación – UNESCO.
- ▶ Punta, T. (2013). *Señales de vida. Una bitácora de la escuela*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- ▶ Punta, T. [Tedx Talks]. (2017, 29 de noviembre). *Una escuela en movimiento*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=d4A5zwDTRe8> (última visita 2 de marzo de 2018).

- ▶ Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why*. Best Evidence Synthesis Iteration. New Zealand: Ministry of Education.
- ▶ Schteingart, D. [Tedx Talks]. (2017, 30 de noviembre). *Datos que te hacen cambiar de opinión* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=baS66GaacK4> (última visita 2 de marzo 2018).
- ▶ [sergiokuera]. (2009, 10 de diciembre). *La belleza de la trama*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=4vVby_KniSM (última visita 2 de marzo de 2018).
- ▶ Tiana Ferrer, A. (1997). *Indicadores educativos ¿qué son y qué pretenden?* En *Cuadernos de Pedagogía* (256).
- ▶ Tuckman, Bruce (2012). *Conducting Educational Research. Sixth Edition*. Ohio, Estados Unidos: The Ohio State University. Harcourt Brace College Publishers.
- ▶ Vota, A. [CIPPEC]. (2015, 10 DE septiembre). *El lugar del director en la gestión. Invertir la pirámide*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vx8oZSqOHAs> (última visita 2 de marzo de 2018).
- ▶ Zander, B. [Miquel Gelabert]. (2015, 8 de agosto). *Brillo en los ojos*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZLY6PLhL6Vc> (última visita 2 de marzo de 2018).



Desarrollo estratégico de la organización escolar

ANEXOS

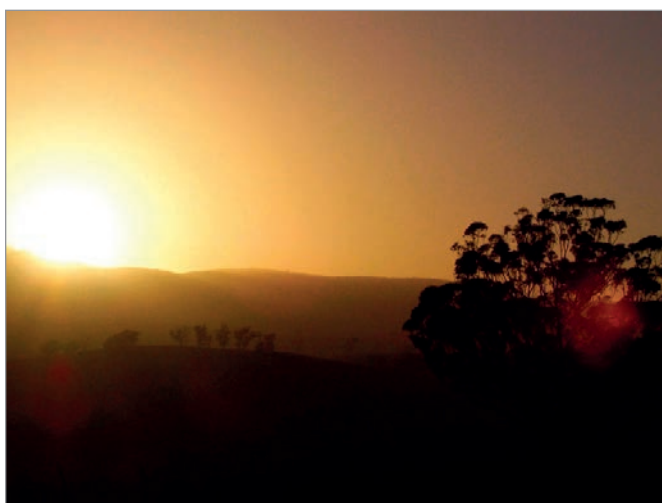
- **Imágenes**
- **Principales problemas detectados**
- **Criterios para analizar el Plan Estratégico Institucional**
- **GP2 ACT 1**

ANEXO 1

1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



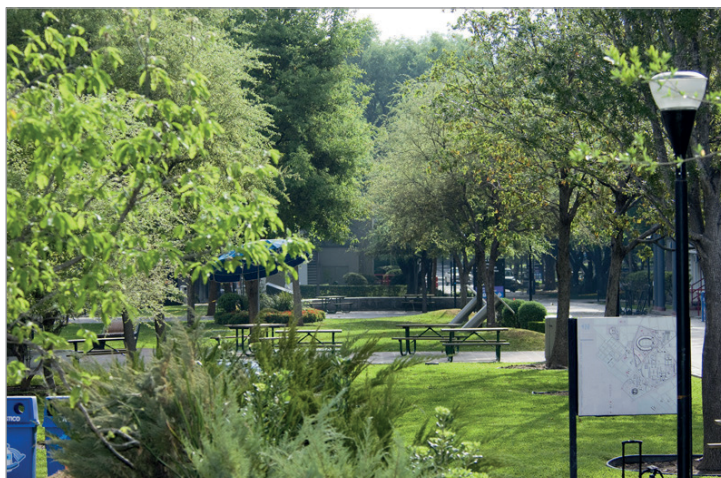
9.



10.



11.



12.



Estos archivos se encuentran bajo la licencia Creative Commons Genérica de Atribución/Compartir-Igual 3.0.

1. <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Electric-cables-Vientiane.JPG>
2. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:April_dawn.jpg
3. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:RomaniaDanubeDelta_MakingMaterialForConstructing0002jpg.JPG
4. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Laberinto_de_Las_Toninas.jpg
5. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:San_Sebastian_Eusko_Tren_station.JPG
6. <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Precipicio-Ciudad-de-Cuenca.jpg>
7. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Camino_hacia_el_Fuerte_o_Bater%C3%ADa_de_artiller%C3%ADa_Chacura_3.JPG
8. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Castillo_de_Villena_escalera_4_terraza.jpg
9. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Barco_hundido_%22Catalina%22_-_panoramio.jpg
10. <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:TrabajoEquipoCruzRojaGt.jpg>
11. <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sustentabilidad.jpg>
12. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Orquesta_Filarmonica_de_Jalisco.jpg

ANEXO 2

Principales problemas detectados

Posibles causas

A continuación les presentamos un posible formato de Plan Estratégico Institucional que incluye todos los componentes que consideramos necesarios.

Diagnóstico	Estrategias ya implementadas	Estrategias futuras	Indicadores de progreso	Plazos	Responsables	Evaluación
¿Qué información cuanti o cualitativa confirma la existencia del problema? Indicadores de punto de partida <i>Ejemplo: x% de repitencia en primer grado en los últimos 3 años.</i>	¿Qué hicimos hasta ahora? ¿Cómo nos fue?	¿Qué lecciones aprendimos? ¿Qué haremos de ahora en más?	¿A cuánto aspiramos mejorar el indicador de partida? Indicadores de punto de llegada <i>Ejemplo: reducir el porcentaje de repitencia a x%.</i>	¿Dentro de cuánto tiempo queremos lograrlo?	¿Quiénes serán los responsables del seguimiento?	¿Cómo vamos a evaluar si las estrategias fueron adecuadas o si necesitaremos otras?

ANEXO 3

Criterios para analizar el Plan Estratégico Institucional

Victoria Abregú

Componente	Grado de logro			
	Avanzado	Logrado	Medianamente logrado	No logrado aún
El diagnóstico o indagación institucional	El diagnóstico es el punto de partida del Plan Estratégico y refleja un proceso profundo de indagación institucional. Se identifican problemas que afectan el aprendizaje de los alumnos y/o las condiciones básicas necesarias para adquirirlos. Los problemas institucionales dan sentido y son el punto de partida del Plan Estratégico. Los problemas están enunciados en forma clara y comprensible. El problema es acompañado de sus posibles causas internas o institucionales y externas o contextuales.	El Plan Estratégico parte del diagnóstico institucional. Se identifican posibles causas de las problemáticas detectadas.	Hay un diagnóstico institucional pero el Plan Estratégico no logra dar una respuesta ajustada al mismo. Se identifican problemas, pero su enunciación resulta algo confusa. No se identifican posibles causas.	El Plan Estratégico parte de objetivos, no de problemas. El Plan de Mejora no parte de un proceso de indagación institucional.

Componente	Grado de logro			
	Avanzado	Logrado	Medianamente logrado	No logrado aún
Indicadores	Se presentan indicadores cuantitativos y/o cualitativos que confirman el diagnóstico presentado.	Se presentan indicadores que acompañan la formulación del problema o se indican hipótesis respecto a los mismos, explicitando la necesidad de relevarlos como línea de acción prioritaria.	Existen indicadores difusos, poco precisos. Se plantean indicadores de punto de partida, pero no de punto de llegada o viceversa. Falta coherencia entre la formulación de indicadores de punto de partida-punto de llegada.	No se presentan indicadores que den cuenta del problema.
Estrategias y líneas de acción	Las estrategias tienen coherencia con el diagnóstico que da origen al plan y sus posibles causas, buscando darle una respuesta lo más precisa posible.	Las estrategias se orientan hacia las posibles causas de los problemas enunciados y especifican cómo se llevará adelante la propuesta.	Las estrategias resultan demasiado generales sin dejar del todo claro <i>cómo</i> se realizarán.	Las estrategias no atienden la totalidad de los problemas y sus posibles causas.

Componente	Grado de logro			
	Avanzado	Logrado	Medianamente logrado	No logrado aún
Plazos y responsables	Se establecen plazos concretos para la puesta en marcha de cada línea de acción propuesta y se identifican responsables para el seguimiento de cada una de las diferentes estrategias planteadas.	Se establecen plazos y responsables en general.	Los plazos y responsables están demasiado diluidos (ciclo lectivo, padres/ directivos/ docentes) o bien se presentan plazos sin responsables o viceversa.	No se incluyen plazos ni responsables dentro del Plan Estratégico.
Evaluación	Se especifica el <i>cómo</i> y el <i>cuándo</i> del monitoreo del plan. Se definen los momentos en los que se realizarán los cortes necesarios para evaluar la marcha del proceso. Se especifican los instrumentos que se utilizarán para evaluar el plan.	Se presentan estrategias de evaluación generales, especificando los tiempos previstos para realizar los cortes evaluativos.	Se proponen instancias de evaluación, pero no se especifica cómo ni cuándo se realizará el monitoreo propuesto.	No se incluyen estrategias de monitoreo para evaluar la marcha del Plan Estratégico.

¿Cuáles de estos problemas les parecen correctamente formulados y por qué?

a.

- ▶ Incorporación de las tecnologías como recurso de enseñanza.
- ▶ Fortalecimiento de prácticas pedagógicas.
- ▶ Convivencia escolar.
- ▶ Organización del tiempo escolar.
- ▶ Comunicación.
- ▶ Incentivar la construcción de una cultura colaborativa.
- ▶ Atención a la diversidad.
- ▶ Aunar criterios de trabajo.

b.

- ▶ Falta de computadoras.
- ▶ Falta de gabinete psicopedagógico.
- ▶ Falta de amplificador de sonido.
- ▶ Mal estado de los caminos que dificultan la llegada los días de lluvia.

c.

- ▶ Analfabetismo de padres y adultos.
- ▶ Violencia de género.
- ▶ Alumnos provenientes de familias de bajos recursos.

d.

- ▶ Bajo rendimiento de los alumnos de Segundo Ciclo en el área de...
- ▶ Dificultades para visualizar el abandono, la repitencia y la sobreedad como resultado de un problema de enseñanza más que como un problema de aprendizaje.
- ▶ Falta de tiempo para sostener el acompañamiento a los docentes dentro del aula desde los equipos directivos.



Desarrollo estratégico de la organización escolar

ARTÍCULOS ACADÉMICOS COMPLEMENTARIOS

- La educación argentina actual: desafíos para la conducción escolar
- Gestionar la mejora
- Las herramientas de la mejora

La educación argentina actual
Desafíos para la gestión escolar

Axel Rivas

Un tiempo de transiciones

El trabajo de las escuelas ha vivido profundas transformaciones en los últimos 30 años a nivel global. En todo el mundo se viven tiempos de transición entre un modelo tradicional uniforme, selectivo y disciplinario hacia un modelo emergente todavía incierto, donde se espera formar en capacidades a alumnas y alumnos para un mundo cambiante. Esto define el rol de los directivos con grandes preguntas como puntos de partida. ¿Cómo conducir escuelas en medio de grandes transiciones? ¿Se pueden pensar las escuelas como barcos que navegan en medio de la tormenta, saliendo de un puerto seguro en camino a un mundo desconocido que cambia constantemente?

En este documento se propone identificar brevemente los desafíos de estos tiempos educativos y diseñar una cartografía para definir criterios de justicia educativa en la actuación de los equipos directivos. Se busca generar un mapa que permita ordenar las posibles respuestas a las tensiones propias de un tiempo de cambios.

Con un lente “gran angular” debemos situar el panorama global de lo que algunos autores han llamado “la caída del programa institucional de la escuela moderna” (Dubet, 2006). Este proceso lleva, al menos, tres décadas y supone diversas expresiones según los contextos. Se trata de un cambio profundo en la naturaleza de las instituciones de la modernidad, en las relaciones de autoridad y en el sentimiento de adhesión a normas externas.

Las escuelas ya no actualizan su poder de manera automática. Han perdido su aura sagrada de autoridad relativamente homogénea. Los profundos cambios culturales han desplegado la era de las libertades (Beck, 1988), amenazando obediencias, normas, continuidades, repeticiones, órdenes rituales y esquemas de clasificación fijos.

La masificación del acceso a la educación fue otra tendencia que convergió con estos cambios culturales. En todo el mundo, la escuela secundaria se expandió (Martinez Boom, 2004) y convirtió su misión original de selección social en una contradicción de términos con sus nuevos fines universales. En la Argentina, el impacto se vio especialmente desde el retorno a la democracia en 1983, con la eliminación de los exámenes de ingreso a muchas escuelas secundarias y con nuevas definiciones de la educación como derecho, que se terminaron de expresar en la Ley de Educación Nacional de 2006.

Las transformaciones globales se combinaron en la Argentina con la especificidad de su contexto, su historia y sus ciclos sociales, políticos y económicos recientes. La etapa de la dictadura militar marcó un pozo profundo tanto en la actuación del terrorismo de Estado como en su régimen económico que profundizó las desigualdades sociales como nunca antes. La década de los ochenta, en plena recuperación democrática, encontró un contexto regional de crisis económica, signada por los efectos de la deuda externa. La crisis de 1989 se repitió en 2001, luego de modelo económico que terminó siendo insostenible.

La Argentina es un país que ha vivido grandes crisis y ciclos de crecimiento de magnitudes no vistas por otros países de la región. El proceso de recuperación económica iniciado en 2003, y especialmente significativo hasta 2008, permitió reinstalar condiciones de vida más dignas e ingresos en los hogares que redujeron su umbral de vulnerabilidad en términos materiales. Pero ese crecimiento material no pudo revertir condiciones todavía estructurales de desigualdades y pobreza, y tampoco tuvo un efecto lineal en el sistema educativo.

Los efectos de las profundas crisis, el desempleo, la ampliación de la marginación urbana, las migraciones internas y externas y otros procesos sociales fueron mucho más allá de los números macroeconómicos (Kessler, 2014). El tejido social se transformó. Aumentó el delito, las adicciones, los embarazos adolescentes, la cantidad de personas en las prisiones, entre tantos otros fenómenos propios de una profunda grieta social.

Todas estas transformaciones tuvieron impacto en la educación (Rivas, 2013). En especial, en los grandes núcleos urbanos se vivió un proceso de aumento de la segregación residencial que se tradujo en la separación de las escuelas (Veleda, 2012). El pasaje de alumnos de escuelas públicas al sector privado siguió esta tendencia, como ocurrió en casi toda América Latina con el crecimiento económico de los años 2000.

El mismo fenómeno de la segregación residencial se verificó en la mayor separación social de las propias escuelas públicas, incluso en su interior, con la distinción entre el turno mañana y el turno tarde (Rivas, 2014). El sueño de la integración social en la escuela pública comenzó a vivir su etapa de cierre, ampliando las esferas de la fragmentación del sistema educativo.

Lo que se rompió con las grandes crisis no fue fácil de recuperar dentro de las escuelas, incluso con más recursos del financiamiento público y mejores niveles de vida de las familias. Es cierto que aumentó el presupuesto educativo, se crearon escuelas y cargos docentes, aumentó el salario docente al menos en parte durante los 2000, se entregaron materiales didácticos y computadoras. Pero los cambios societales generaron en paralelo más demandas, más desbordantes y más diversas.

La pérdida de la confianza en el otro, el temor, la amenaza, la judicialización de los conflictos y la agudización de las situaciones de violencia aumentaron en la vida de las escuelas (Santillán, 2012; Auyero y Berti, 2013). También se quebraron rutinas, rituales y continuidades semi automáticas del orden escolar tradicional desde los usos de los cuadernos de comunicaciones a la manera de formar fila en la entrada.

“Las escuelas [...] tienden a ser como ‘instituciones de plastilina’ que adquieren la forma de aquello que contienen” (Tenti, 2007), se ordenan en base a su contexto inmediato, perdiendo las fronteras poderosas que las igualaban y separaban del exterior. Este proceso se dio en paralelo a las transformaciones globales mencionadas previamente, que ampliaron

las influencias externas a las escuelas en la vida de los alumnos. La esfera escolar, que durante décadas fue dominante en la organización de los horizontes culturales de las nuevas generaciones, se vio invadida por el aumento exponencial de los consumos en las pantallas.

En entornos desiguales emergió una diversidad de consumos culturales, pasando de la televisión abierta hasta mediados de los noventa, hacia una explosión de ofertas: el cable con decenas de canales primero, el fenómeno de internet luego, los videojuegos y la multiplicación de sistemas de comunicación digital ubicua de los celulares. Estamos viviendo un tiempo de distracciones efímeras insaciables que van directamente del dedo de los alumnos a su consumo digital.

La suma de estos procesos deja llenas de interrogantes a las escuelas. Tenemos hoy más alumnos que nunca en las aulas, pero son más desiguales y, en muchos casos, están atravesados por realidades complejas y cambiantes, viven sus horas en un constante bombardeo de estímulos efímeros. El futuro está muy lejos del horizonte de la mayoría. El método, la disciplina, el largo plazo, el esfuerzo puesto en algo abstracto, la obediencia, la posición fija en la silla durante horas en una sala de clases son formas de habitar el mundo que resultan cada vez más difíciles de actualizar, desbordando el oficio docente y su identidad (Fernández Enguita, 2016).

Las políticas educativas buscaron abordar muchas de estas problemáticas. En especial, las políticas compensatorias intentaron dar más garantías al frágil derecho a la educación que establecían las normas. Las becas, los comedores, los programas de apoyo a escuelas vulnerables, los tutores, los maestros auxiliares, las redes de apoyo escolar, entre tantos esfuerzos, dieron más dosis de justicia educativa a un sistema que en igualdad de condiciones desconoce las desigualdades sociales y tiende a reproducirlas.

También desde las políticas nacionales y provinciales se impulsaron cambios en las concepciones de la educación, en especial al repensar el rol de la escuela media en tiempos de tantos cambios. Se comenzó a discutir en diversos espacios y en muchas normas y políticas las creencias que anidaban detrás de la escuela secundaria tradicional. La idea de una escuela secundaria “meritocrática”, enciclopédica y homogénea se puso en cuestión a la luz de sus efectos expulsivos, que dejaban afuera o en inferioridad de condiciones a los sectores populares (UNICEF, 2010).

Se comenzó a incorporar la tecnología en las aulas, especialmente con el impulso nacional de Conectar Igualdad y de varias acciones provinciales. No sin dificultades esto constituyó un esfuerzo para responder ante un mundo cambiante en sus formatos y medios de consumo cultural y educativo.

Estas tendencias, apenas esbozadas, tuvieron diversos correlatos en los territorios (Steimberg et al, 2013). La Argentina es un país desigual tanto entre las provincias

como dentro de ellas. Abarcar la heterogeneidad territorial obliga a repensar las categorías analíticas y pone en cuestión cualquier énfasis excesivo que se realice en estas aproximaciones generales.

La diversidad se expresa también en un sistema educativo lleno de instituciones con su propia historia, lejana o cercana en el tiempo. Las escuelas más tradicionales y/o numerosas del sistema educativo conviven con ofertas novedosas de adultos y escuelas de reingreso, modalidades específicas como la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

En esa diversidad, y como parte de un tiempo donde la fragmentación trae dispersión, hay numerosas respuestas educativas en los territorios. Este breve diagnóstico no puede sino concluir con un reconocimiento de la riqueza de las experiencias educativas que practican muchos docentes e instituciones. Hay quienes encontraron en las amplias franjas de libertad de sus alumnos nuevas posibilidades para comprometerlos con el aprendizaje, o quienes combaten la desigualdad con los chicos adentro de la escuela, buscando nuevos caminos; o quienes innovan con proyectos pedagógicos que repensan el orden tradicional (Rivas 2015; Carriego, Mezzadra y Sánchez, 2017).

Los docentes, en medio de la incertidumbre que los rodea, son en muchos sentidos contraculturales. Activan el conocimiento, la lectura, el esfuerzo, el futuro, crean relaciones de solidaridad, arman grupos, promueven valores que fuera de las escuelas se borronean. Recrean, o intentan hacer, un mundo a contrapelo de la cultura dominante en las calles, los medios de comunicación, los entramados del poder y tantos otros ámbitos de la vida social donde triunfa la ley del más fuerte, la competencia, la difamación o simplemente la ignorancia.

Estos buscadores de un mundo más solidario, más justo y basado en el conocimiento, están por todas partes pero muchas veces actúan en solitario y de maneras aisladas. Todavía en muchos contextos prima una experiencia escolar de baja intensidad. Los alumnos, mayoritariamente, quieren a sus escuelas y asistir a ellas, pero en muchos casos aprenden de maneras irregulares y con bajos niveles de conocimientos profundos que se traduzcan en capacidades para actuar en la vida y torcer sus destinos. Las escuelas secundarias, en especial, viven rodeadas de preguntas acerca de su sentido, del por qué aprender cada cosa o por qué aprender de esa manera.

¿Qué rol deben asumir los directivos en este tiempo de preguntas y transformaciones?
¿Qué significa conducir estas escuelas, a veces desgastadas, diversas, desafiadas y hasta

desbordadas por sus entornos? ¿Son los directivos las piezas centrales de la reconstrucción del sentido de la escuela? ¿Son meros agentes de las normativas vigentes? ¿Cómo mirar estos tiempos en señal de oportunidades y no como amenaza?

Desafíos de la conducción escolar

La traducción de estos tiempos de transiciones en el rol de los directivos abre varios desafíos y dilemas. Por definición, estos desafíos no tienen respuestas singulares ni caminos fáciles. El primer paso para abordarlos es sentir que su complejidad debe ser asumida para repensar cada escuela y el propio sistema. Se intenta formular aquí algunos de los grandes ejes que interrogan hoy a las escuelas y a sus directivos.

¿Qué mantener y cambiar del “viejo” sistema?

Este primer desafío interroga las identidades y las instituciones. ¿Quién tiene el poder de decidir los cambios en las escuelas? ¿Cuáles son los niveles de autonomía de cada equipo directivo? En una tradición de normas e inspectores del Estado que las verifican, los años recientes han abierto nuevas situaciones. En muchos casos desde el Estado se pide un espíritu innovador y más autónomo de las escuelas. Esto puede generar contradicciones con la misión histórica de las escuelas y con los recursos y tiempos que tienen para ejercer esa autonomía.

¿Cómo establecer el orden de lo común en un mundo desalineado?

La educación común vive desafiada frente a un tiempo de cambios. ¿Cómo reconciliar a los alumnos con la disciplina del estudio, la regularidad de los horarios, la continuidad de las secuencias de aprendizaje? Esto puede llevar rápidamente a la nostalgia por el tiempo pasado del orden y el temor a la autoridad. ¿No existen nuevas vías para combinar la pasión por aprender con el sentido de la experiencia compartida de las aulas? ¿Cómo recrear la autoridad docente, la continuidad pedagógica, el ritmo de los aprendizajes en tiempos tendientes a la dispersión? ¿Cómo hacer de las escuelas espacios contraculturales del mundo líquido de las pantallas sin morir en el intento?

¿Cómo abordar la diversidad en las aulas y la desigualdad que rodea y se adentra en las escuelas?

En las escuelas públicas especialmente, se constatan los efectos de la desigualdad y la vulneración social. Esto produce abismos en las aulas. ¿Cómo responder ante los alumnos que viven situaciones críticas? ¿Cómo regular ante la singularidad? ¿Cómo reparar desde las escuelas las deudas sociales que la rodean? Estos dilemas se traducen en la enseñanza

y la evaluación: ¿qué hacer frente a los alumnos que no lograron los conocimientos esperados en un ciclo escolar? ¿Deberían repetir o es mejor que promocionen de cualquier forma? ¿Hay otros caminos posibles?

¿Cómo repensar las pedagogías frente a las urgencias que desbordan el trabajo diario?

Las aulas están llenas de mezclas pedagógicas. El viejo orden normalista se mezcla con las ideas constructivistas. Una lluvia de autores leídos de las renovaciones pedagógicas no termina de verse en las prácticas que requieren orden, secuencia, aplicabilidad, en definitiva, oficio. ¿Cómo conducir la traducción pedagógica de las creencias del aprendizaje significativo de los alumnos en prácticas replicables y generalizables? ¿Cómo mirar las aulas, crear la conversación pedagógica, reflexionar sobre las prácticas en contextos de necesidades insatisfechas y falta de tiempo o equipos estables?

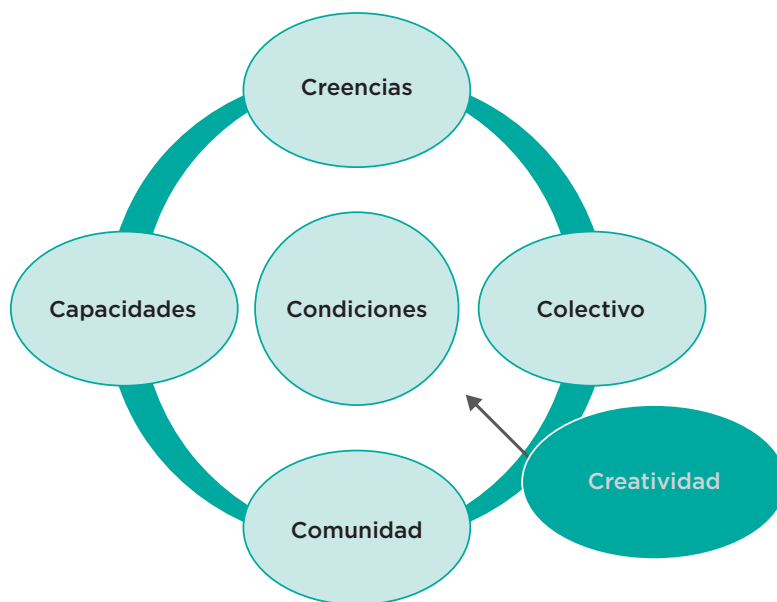
¿Cómo construir el bien común en contextos de demandas particulares que tienden a la fragmentación?

La conducción escolar conlleva dilemas repetidos en contextos con débiles lazos sociales. ¿Qué hacer frente a las familias que reclaman por la casuística de sus hijos y que incluso judicializan cuestiones que antes se resolvían por vía de la autoridad escolar? ¿Cómo crear entornos de trabajo agradables para los docentes, donde prime el sentido compartido, el esfuerzo y la colaboración? ¿Cómo manejar el reino de las demandas individuales que sabotean la posibilidad de construir una institución escolar basada en el bien común?

Escuelas de justicia educativa

El trabajo de la conducción y gestión escolar implica asumir tensiones, dilemas y desafíos. En esta última sección el documento se propone un breve recorrido hacia los círculos virtuosos de las escuelas. No se trata de responder cada desafío de manera individual o sintomática. Esas respuestas, por valiosas que sean, requieren una serie de criterios de fondo, una base de sentido que funcione como una red de las decisiones puntuales. Aquí se presentarán algunos elementos con el fin de trazar ese mapa de sentido para la gestión escolar, basados en la investigación científica reciente.

El esquema que se plantea está organizado en base a seis grandes dimensiones, las “5 C”, de una escuela justa: Creencias, Ciencia, Colectivo, Comunidad, Capacidades y Creatividad. El siguiente esquema visual lo presenta. Luego de la descripción de cada dimensión se abordará la sexta, referida a las Condiciones.



Creencias

La primera dimensión es la que más influye sobre las demás. Se trata de la esfera de las Creencias, de lo que define la identidad como docentes. Una pregunta puede pensarse como síntesis de esta esfera: ¿qué merecen nuestros alumnos? Este interrogante carga la historia implícita o explícita de las teorías de la justicia, provenientes de la filosofía política (Sandel, 2011).

Las escuelas necesitan reforzar sistemas de creencias inclusivos y combatir las raíces de la discriminación educativa. En base a numerosos estudios, es posible observar que las creencias de los docentes tienen efectos reales en los alumnos (Kaplan y Castorina, 1997). Cuando se piensa que un alumno es “incapaz” o “limitado”, efectivamente se lo está limitando. Por eso es clave desactivar creencias discriminatorias en las escuelas.

En las conversaciones de los docentes debería evitarse la mirada condenatoria sobre los alumnos. Muchas veces aparecen marcas que se transforman en estigmas, referidos al origen social, color de piel, familia, rasgos físicos o creencias políticas de los chicos. Los educadores deben combatir estos preconceptos y situarse como sujetos que habilitan el potencial indefinido de cada alumno.

Las escuelas deben ser casas de justicia, que comienzan por la inscripción de los propios alumnos. Abrir las puertas a todos genuinamente implica no solo no discriminar en la

inscripción, sino dar la bienvenida a los más vulnerables, recibirlos con entusiasmo, buscar su lugar en la escuela como algo sagrado a defender desde la gestión directiva.

Las escuelas deben tener una vigilancia epistemológica del juicio de valor que condena a los chicos y los discrimina sutilmente. Pero esto es solo el inicio. El verdadero fin de las creencias es potenciar a cada alumno con muy altas expectativas en todos con el fin de generar un ambiente de aprendizaje que acompañe y multiplique esas expectativas. El rol de los directivos es combatir la falsa dicotomía entre inclusión y calidad dando forma a escuelas donde se valore el aprendizaje en la heterogeneidad (Anijovich, 2014).

Colectivo

La investigación sobre la gestión escolar muestra la importancia de la construcción del colectivo para crear climas de enseñanza y aprendizaje favorables. Esto implica asumir un estilo de la gestión desde una visión de liderazgo distribuido, que favorezca la participación y el involucramiento de los docentes en las decisiones institucionales.

En Chile se realizó una profunda investigación sobre las escuelas que habían logrado mejoras en los aprendizajes de los alumnos sostenidas durante una década completa (Bellei et al, 2014). Allí se constató que las escuelas podían mejorar por el liderazgo carismático de un/a director/a. Pero esto no bastaba para institucionalizar la mejora. Lo que ocurría en las escuelas que consolidaban su proceso de mejora en el tiempo es la distribución en todo el colectivo docente del sentido compartido de la tarea y de la escucha mutua como modelo de reflexión constante sobre las prácticas.

Uno de los grandes problemas de la docencia es el aislamiento que implica el trabajo puertas adentro del aula (Lortie, 1975). Esto se refuerza especialmente en las escuelas secundarias donde los profesores tienen horas fragmentadas y trabajan en más de una institución. Combatir el aislamiento requiere estrategias de buen uso del tiempo y de armado de reuniones en diversos formatos por parte de los directivos.

Lo más importante para fortalecer el colectivo es dar sentido a la escuela. Esto requiere diseñar o reforzar un plan de mejora que parta de auténticos ejercicios de autoevaluación institucional. Es clave saber cuáles son los problemas y obstáculos para plantear objetivos y estrategias concretas de abordaje, con responsabilidades asignadas y seguimiento en el tiempo.

El trabajo de la mejora institucional requiere método, continuidad y participación. Esto debe ser impulsado y sostenido por los equipos directivos en base a la creación de un “colchón” de confianza. Los docentes deben sentir que vale la pena formar parte del colectivo que repiensa la escuela, que el tiempo que ponen en esa construcción es una inversión que retorna traducida en mayores niveles de pertenencia, sentido y apropiación del aprendizaje por parte de los alumnos.

Comunidad

La tercera dimensión refiere a la concepción de la escuela como una puerta abierta a la comunidad. La investigación sobre las escuelas que logran crear climas de aprendizaje con inclusión y justicia indican que la participación de las familias y el entorno social en la escuela es un aspecto central.

Crear espacios para que las familias se involucren en los aprendizajes de los alumnos permite reforzar la enseñanza y favorece vínculos centrados en lo pedagógico. Esto puede realizarse mediante diversas actividades: las tertulias literarias, charlas de oficios y profesiones, talleres interactivos y proyectos de investigación en la comunidad (Edwards, 2011). Si bien es cierto que cada contexto tiene distintos recursos y posibilidades para ofrecer, muchas de estas experiencias son aptas para abarcar todos los contextos sociales y evitar la reproducción de las desigualdades.

Favorecer la participación de la comunidad como principio constante se conjuga con las propuestas de aprendizaje dialógico. Como indican distintos autores, hay un lazo de continuidad entre las prácticas pedagógicas de las aulas y la forma en la cual se invita a participar a las familias (Diez y Flecha, 2010). Los directivos son actores claves para abrir estas puertas y multiplicar el proceso de aprendizaje, no confinado únicamente a las aulas o fronteras adentro de la escuela.

Capacidades

Uno de los principales problemas de las escuelas en los años recientes es la distancia entre las creencias y las prácticas. En muchos docentes y escuelas han crecido las ideas de inclusión. Especialmente en la escuela secundaria, concebida cada vez más como un derecho y no como un privilegio. Sin embargo, estas creencias muchas veces encuentran obstáculos en su transposición didáctica. Como señalan algunos autores, la distancia entre las ideas de la pedagogía diferenciada o el constructivismo y la práctica real de las aulas es todavía muy grande (Perrenoud, 1988).

Las capacidades refieren al arsenal de recursos que tienen los docentes para ejercitar la enseñanza ante los desafíos de la inclusión en aulas heterogéneas. No basta con la pedagogía tradicional, expositiva y memorística. Es necesario desarrollar herramientas conceptuales y prácticas para crear en los alumnos vínculos poderosos con el conocimiento.

La formación inicial, la experiencia práctica, la formación continua (mediante lecturas, cursos y prácticas en servicio), son los ámbitos claves para desarrollar estas capacidades. La justicia educativa se juega en las aulas, en las pedagogías. Meirieu (2016) habla de reinstitucionalizar la escuela mediante la recuperación de la pedagogía. Tedesco (2015) decía en su última obra que había que “volver a la pedagogía para romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje”.

¿Cómo impulsar prácticas que reconozcan los contextos de los alumnos, que partan de problemas reales, desafíos, relatos, preguntas, que se nutran de la curiosidad y del deseo de transformación social de sus mundos? ¿Cómo crear en cada aula la situación de indagación para no repetir un programa que se vive como una serie de contenidos dispersos y ajenos? ¿Cómo “jugar el juego completo” y dar sentido a cada parte de la enseñanza (Perkins, 2010), en vez de fragmentarla desintegrando el interés de los alumnos? ¿Cómo abrir caminos menos homogéneos y más personales con el aprendizaje, donde los sujetos puedan sumergirse en profundidad hacia el conocimiento? ¿Cómo construir la voluntad de aprender, el vínculo con el aprendizaje como lazo vital de toda la escolarización, el deseo de seguir aprendiendo, no de olvidarlo todo cuando termina el examen?

Este es el gran desafío de los equipos directivos. Hay que abrir la conversación pedagógica en las escuelas. Visitar aulas, promover la práctica de la observación cruzada de clases basada en la sinceridad del diálogo y no en el juicio que atemoriza. Crear un archivo de buenas prácticas, cosas que funcionan y que merecen ser conocidas por los colegas. Usar los tiempos, muchas veces escasos, para realizar proyectos intensos y colaborativos que crucen disciplinas y agrupen a los alumnos de nuevas maneras. Hay múltiples caminos para renovar la enseñanza y muchas escuelas tienen recorridos realizados sobre los cuales aprender y enseñar (Carriego, Mezzadra y Sánchez 2017).

Creatividad

La quinta dimensión refiere a la innovación y se sintetiza en una pregunta básica y necesaria: ¿qué funciona y qué no? La innovación requiere dudar, repensar, cuestionar, hacerse preguntas. De allí surge la creatividad como disposición permanente. No se trata de innovar como un suceso sino de asumir el cuestionamiento constante de lo que ocurre en las escuelas como algo fijo e inmutable (Rivas, 2017).

Esto no implica asimilar la lógica de la innovación como un cuestionamiento que elimina la historia. No hay que caer en extremos. Muchas prácticas son válidas. Las rutinas y rituales de las escuelas no pueden ser desarmados sin reemplazo. La innovación es una dimensión, una pregunta abierta que no debe invadir hasta anular las prácticas esperando cambiarlo todo. Hay que superar cualquier idea de la innovación como pura teoría o como un concepto fetiche que se usa para todo. Se entiende a la innovación (o a la creatividad para mantener el uso de las “C”) como una disposición que cuestiona la inalterable continuidad de lo que no funciona, lo que no hace sentido en las aulas y escuelas, lo que aleja a los alumnos del aprendizaje, lo que multiplica la desigualdad.

La innovación conlleva responsabilidades. No se trata de experimentar con los alumnos como si fuesen “conejiillos de indias”. Antes de cambiar los métodos, modelos o prácticas hay que saber qué evidencias existen desde el campo de la investigación, en qué contextos se implementaron las innovaciones y cómo han funcionado.

Por último, la innovación lleva a la primera estación: las creencias. ¿De dónde salen las fuerzas, la motivación, el sentido de la búsqueda de cambios? Hay muchas respuestas posibles a esta pregunta. Ojalá que una de las primeras respuestas provenga de la defensa de la justicia social y educativa. La búsqueda de la innovación proviene de la sensación de injusticia, de indignarse ante los alumnos que no aprenden, repiten y abandonan. La búsqueda de otros caminos, el cuestionamiento del orden educativo tradicional, el desnaturalizar ciertos rituales pedagógicos se originan en creencias de justicia, en no aceptar que los alumnos deben sufrir el aprendizaje o padecerlo como algo externo.

La educación se convierte en un derecho cuando los alumnos se apropian de su propio destino, cuando sienten que el acto mismo de aprender es suyo. Es un derecho cuando un/a alumno/a sigue leyendo otro libro, abre preguntas, investiga, no termina de aprender cuando termina el examen o el ciclo lectivo.

En definitiva, crear un vínculo poderoso con el conocimiento requiere combinar las 5 dimensiones: creencias, colectivo, comunidad, capacidades y creatividad. Las escuelas pueden usar estas “5 C” como un mapa para repensar prioridades y organizar la gestión directiva en tiempos turbulentos.

La sexta “C” refiere a las Condiciones. Esto abarca, antes que nada, las condiciones de vida de los chicos, muy desiguales y muchas veces llenas de deudas sociales, pobreza y desamparo. También abarca las condiciones de la escuela, su infraestructura, recursos, conectividad, bibliotecas, materiales, comedores, sus equipos, los salarios de los docentes y la oferta que se distribuye en cada provincia y localidad para garantizar el derecho a la educación. Esta sexta C es muy importante pero depende directamente de las políticas públicas nacionales y jurisdiccionales que de las definiciones propias de las escuelas.

Las otras “5 C” están dentro del campo directo de actuación de los docentes y los equipos directivos. Este documento propone partir de los dilemas presentados en este documento, historizarlos y comprenderlos con adecuaciones en cada contexto para ampliar el umbral de intervención de las escuelas. En ese objetivo los directivos tienen un rol decisivo: son actores de la justicia educativa en los territorios.

Vivimos un tiempo lleno de incertidumbre y preguntas. No sabemos dónde viaja el barco de la educación. No sabemos a dónde viaja el barco de cada escuela. El pequeño mapa aquí presentado es apenas un bosquejo de las fuerzas que buscamos para crear un renovado sentido, para recuperar la pedagogía en defensa de la justicia social en cada escuela. Esperamos que abra esperanzas, la tarea es dura pero apasionante.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*, Buenos Aires: Paidós.
- Auyero, J. y Berti, M.F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Katz.
- Beck, U. (1998). *Hijos de la Libertad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bellei, C., Valenzuela J.P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Carriego, C., Mezzadra F. y Sánchez B. (2017). *Aprender de las escuelas. Una caja de herramientas para directivos y docentes*. Buenos Aires: CIPPEC y Natura.
- Díez-Palomar, J. y Flecha García R. Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. (2010). *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 2010; 24(1), pp. 19-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002> (última visita 5 de marzo de 2018).
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución: profesores, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Edwards, C. (2011). *Educational Change: From Traditional Education to Learning Communities*. Maryland: R&L Education.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- Fullan, M. y Quinn J. (2015). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. California: Corwin.
- Kaplan, C. y Castorina, J. (1997), *La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Martínez Boom, A. (2004) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropos. Convenio Andrés Bello.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos clave*. Buenos Aires: Paidós.

- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. En *Educación* (22-23).
- Rivas, A. (2014). *Educación hoy en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Aique.
- Rivas A. (2014). *Ojos mirando alumnos. Enfrentar los dilemas de la justicia educativa en escuelas secundarias*. Buenos Aires: Universidad Pedagógica de Buenos Aires.
- Rivas, A. (2014). *Cambio e innovación educativa. Las cuestiones cruciales*. Buenos Aires: Santillana.
- Sánchez, B y Coto, P. (2016). *Inspiraciones alcanzables: 15 políticas educativas destacadas en América Latina*. Buenos Aires: CIPPEC y Natura. Recuperado de <http://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1004.pdf> (última visita 5 de marzo de 2018).
- Sandel, M. (2011). *Justicia: ¿Hacemos lo que debemos?* Madrid: Debate.
- Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- Sen, A. (2011). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Taurus.
- Steinberg, C., Cetrángolo, O. y Gatto, F. (2013). “Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo”. Santiago de Chile: CEPAL-UPEA.
- Tedesco, J.C. (2015). *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- UNICEF. (2010). *Educación Secundaria: Derecho, inclusión y desarrollo*. Buenos Aires: UNICEF.
- Veleda, C. (2012). *La segregación educativa*. Buenos Aires: La Crujía.

Gestionar la mejora

Victoria Abregú - María Eugenia de Podestá

Introducción

Diariamente nos encontramos dirimiendo entre lo urgente y lo importante. ¿Qué hacemos primero? ¿Entregamos lo que nos piden en el plazo estipulado? ¿Nos reunimos con el equipo a evaluar el desempeño de los alumnos en el segundo trimestre? Creo que es necesario resolver lo urgente pero sin que nos saque demasiado tiempo para lo importante. ¡Qué difícil!

(DIRECTORA)

Las investigaciones demuestran que, con un equipo directivo enfocado y un liderazgo participativo en su gestión, las escuelas mejoran (Podestá, 2017). Su rol es potente ya que tiene un efecto indirecto pero crucial sobre el aprendizaje de alumnos y alumnas. “El equipo directivo juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas” (Anderson, 2010, p. 35).

Por otra parte, y con la misma intensidad, la realidad suele mostrar equipos directivos que intentan abordar múltiples urgencias, oscilando de lo pedagógico a lo administrativo, de lo administrativo a las demandas de los padres y de las demandas de los padres al mantenimiento del edificio; sintiendo que, en muchas ocasiones, lo pedagógico queda relegado en función de las múltiples urgencias cotidianas.

El enorme desafío será, entonces, aprender a asumir esa tensión entre lo que el afuera demanda, en forma permanente, y lo que constituye la razón de ser de una institución educativa: enseñar y aprender en una práctica con sentido y relevancia. Esto implica asumir la complejidad –y al mismo tiempo la posibilidad– de pasar de gestiones reactivas centradas en la inmediatez y en “tramitar del mejor modo posible” (Blejmar como se cita Duschatzky y Birgin, 2001) lo que el afuera impone a gestiones cada vez más proactivas donde sea la escuela y no ese “afuera” la que marque el rumbo a seguir, fije prioridades, focalice la mirada en los alumnos y sus aprendizajes; y permita soñarse en el mediano plazo, a partir de la escuela actual, con su singularidad, su historia y el camino recorrido hasta ahora. Como plantea Harf (2014): “Cada escuela abre nuevos desafíos, interrogantes, urgencias, que requerirán al director tomar posición ante la realidad en la que se encuentra para poder actuar en ella, confiando en que en las diferencias, en la singularidad de cada escuela están, también, las posibilidades”.

Límites y bordes de la gestión

¿Es que todo depende de nosotros? Por cierto que no. Los sistemas tienen su propia dinámica. Se trata de colocar a la gente en su punto de máxima capacidad de incidencia frente a ese sistema, sea para cambiarlo, sea para preservarlo.

(BLEJMAR COMO SE CITA EN GVIRTZ Y DE PODESTÁ, 2009, P.128)

A veces, desde el equipo directivo se busca resolver todo: el aprendizaje, las condiciones sociales de los estudiantes, las situaciones económicas y familiares. Otras veces parece que todo depende del afuera: del contexto, de las políticas educativas, de las familias. Una tercera postura elige posicionarse en el reconocimiento de lo que la escuela puede traccionar desde su ámbito de acción, sin desconocer la profunda incidencia de los factores contextuales. Como plantea Bellei (2014, p. 9): “Existe amplia evidencia acerca de la significativa influencia que ejercen las condiciones socioeconómicas [...] sobre los resultados educacionales; pero por otro, con la misma claridad se sabe que esa influencia puede ser atenuada y hasta revertida por lo que la escuela hace”.

Asumimos, entonces, que “la escuela sola no puede pero que sin la escuela no se puede” (Tenti Fanfani, 2007, 2015), reconociendo el enorme margen de acción que tenemos como escuela y la necesidad de trabajar con otros, articular acciones y tejer redes.

En este sentido, nos parece importante y necesario distinguir las cosas sobre las que tenemos capacidad de influencia de aquellas sobre las que no tenemos incidencia directa siguiendo el análisis de Gvirtz, Abregú y Paparella (2015, pp. 162-163):

Algunos autores (Blejmar y Jabif, 2005) nos ayudan a pensarlo en estos términos: en nuestra tarea, enfrentamos situaciones que son problemáticas en forma cotidiana; sobre algunas de ella podemos influir y sobre otras, aunque nos preocupan y mucho, no tenemos capacidad de incidencia directa. No tener influencia directa no significa, desde nuestra perspectiva, desentendernos ni tampoco creernos omnipotentes; por el contrario, implica reconocer nuestros límites como educadores sin dejar de asumir nuestra responsabilidad como tales derivando los casos que nos trascienden a los organismos responsables (centros de salud, hospitales, organismos sociales, etcétera), articulando con otros actores y trabajando en red.

Apostamos por una propuesta de gestión que asuma su margen de acción y reconozca, al mismo tiempo, sus límites y la necesidad de contar con otros.

Premisas desde donde partir

Partimos de dos premisas para construir una gestión escolar basada en la mejora permanente de las instituciones educativas:

- 1) Mejorar las escuelas es posible.
- 2) El equipo directivo es un actor clave en este camino hacia la mejora.

Sin desconocer la complejidad de este camino ni el tiempo que requiere, apostamos a la posibilidad de transitarlo, basándonos en la enorme cantidad de escuelas que ya lo han iniciado, a partir de sus aciertos y errores, y que pueden “prestar” sus estrategias para adecuarlas a la singularidad de cada contexto.

Hay un marco teórico que sostiene y enmarca este recorrido hacia la mejora permanente, que indaga y mira de cerca las escuelas que obtienen buenos resultados y logran sostenerlos en el tiempo para aprender de ellas, detectar qué variables pueden estar incidiendo, analizar y comprender otras realidades, tomar prestado lo que sirva; en definitiva, para volver la mirada hacia nuestras escuelas y observarlas desde nuevas perspectivas.

Ese marco teórico está basado en *el movimiento de la mejora escolar*, que surge en la década de los setenta “como respuesta al pesimismo reinante respecto del impacto de las escuelas en el rendimiento educativo de los estudiantes” (Coleman, 1966; Jencks, 1972; Bourdieu y Passeron, 1970; Bernstein, 1970).

Esta corriente teórica busca explicar por qué algunas escuelas obtienen buenos resultados en sus alumnos independientemente de su contexto social. Por eso, proponemos focalizar la mirada en los factores institucionales de aula y de contexto que caracterizan a una “buena escuela” y la definen como “aquella en que el progreso de la mayoría de los estudiantes es significativamente superior a lo que estudiantes de similares condiciones socioeconómicas familiares obtienen en otras escuelas” (Mortimore, 1998).

Los resultados de estas investigaciones detectan, entre los componentes principales de la mejora, la importancia de introducir cambios en las prácticas de los directivos, construir comunidades de aprendizaje profesional y generar redes de colaboración entre los docentes (Harris, 2009).

Por ese motivo, el “corazón” de los procesos de mejora estudiados desde esta corriente teórica es la gestión técnico-pedagógica: las escuelas que muestran trayectorias de mejora sostenidas en el tiempo:

[...] son organizaciones donde los docentes son formados por sus pares, donde aprender unos de otros es una experiencia valorada y compartida, y donde el compromiso y responsabilidad de unos con otros son parte de la cultura profesional de la escuela. Por lo tanto, estas escuelas son espacios donde la gestión del currículo y la pedagogía son preocupación institucional central, donde la planificación y seguimiento de estos procesos así como la producción y posterior uso de información sobre ellos, tienen claros fines institucionales y se procura dotar de las mejores condiciones para que ello ocurra, conformando una verdadera comunidad de aprendizaje que continuamente está reflexionando sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

(Bellei, 2014, p. 11)

El camino hacia la mejora

La mejora es un proceso, no un evento que se da una vez y para siempre. Por lo tanto, el camino a recorrer tendrá avances y retrocesos, incertidumbres, muchos logros y también obstáculos.

Algunos autores definen cuatro etapas dentro de ese camino (Bellei, 2014): el *mejoramiento puntual*, referido a escuelas que implementan estrategias de mejora restringidas a resultados específicos en un área; el *mejoramiento incipiente*, escuelas con un claro foco en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y de las capacidades de los docentes pero con acciones de corto plazo; el *mejoramiento en vías de institucionalización*, procesos de mejora más amplios y abarcativos que se extienden en el tiempo pero la mejora se encuentra restringida a algunos ciclos o ciertas materias y dependen mucho aún de los directivos; y el *mejoramiento institucionalizado*, se genera una comunidad de aprendizaje, donde profesores y directivos reflexionan sistemáticamente sobre sus propias prácticas y sobre los resultados de los estudiantes, y donde el contexto deja de ser un impedimento para tener altas expectativas sobre los alumnos.

El pasaje entre las diferentes etapas no siempre resulta sencillo de identificar ni tampoco tiene por qué ser definitivo, pero mirar a cada institución y tratar de pensarla dentro de ellas puede ayudar a ver dónde se encuentra hoy, dónde busca estar y qué hacer para transitar esa brecha.

Lo que sí es claro es que pasar de una etapa a otra no conlleva “más de lo mismo” sino la puesta en marcha de nuevas y más complejas estrategias (Bellei, 2014).

Algunos criterios pueden ayudar a definir dónde se encuentra cada institución hoy:

- I) Las rutas de mejora
- II) El foco en el aprendizaje y los aprendizajes priorizados
- III) La cultura del “nosotros”
- IV) La cultura profesional docente
- V) El nivel de institucionalización
- VI) El nivel de desempeño de la escuela
- VII) El tiempo del proceso de mejora
- VIII) El lugar que ocupa el contexto

Analicemos cada uno de ellos en profundidad¹ para poder “pensar la escuela” con estos criterios como posibles referencias.

- I) Las rutas de mejora se refieren al impacto en el tiempo de los tipos de estrategia de mejora implementados: de corto plazo (*tácticas*), de mediano plazo (*estratégicas*) y de largo plazo (*capacidad instalada*). Las estrategias tácticas son acciones específicas dirigidas a resolver asuntos parciales del trabajo escolar con objetivos bien específicos, por ejemplo una reunión con el equipo docente para acordar criterios de planificación. Las acciones estratégicas implican procesos de mejora articulados que abordan diferentes dimensiones, desde una perspectiva más integral y de mediano plazo, por ejemplo: “Mejorar la alfabetización inicial de los alumnos de primer ciclo de primaria”. Las estrategias de generación de capacidad instalada implican un trabajo colaborativo entre los docentes con foco en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, así como en la búsqueda de soluciones colectivas para abordar problemáticas institucionales más allá de su función (Por ejemplo: los docentes del Ciclo Básico de secundaria piensan estrategias para mejorar la retención en el Ciclo Orientado).
- II) El foco en los aprendizajes y los aprendizajes priorizados se vincula con la ampliación de las experiencias formativas relevantes para los alumnos, incluyendo y, a la vez, trascendiendo las áreas académicas para considerar las capacidades transversales y sociales.
- III) El grado de institucionalización se refiere al nivel en el que los procesos de mejora se incorporan en las prácticas sistemáticas de la escuela, generando cierta independencia de las personas circunstancialmente presentes. El nivel de institucionalización se relaciona también con cómo se transmiten y comunican los acuerdos a los nuevos miembros de la comunidad escolar y con cómo las mejoras se extienden y amplían a otras áreas, niveles y actores.
- IV) La “cultura del nosotros” se refiere al grado de identidad compartida por los miembros de la escuela y a un profundo sentido de pertenencia entre sus miembros.
- V) La cultura profesional docente se refiere al grado de responsabilidad compartida que existe entre el equipo docente sobre la formación de los alumnos, las altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y el desempeño de los propios profesores. También se refiere al grado de confianza entre los pares docentes y con el equipo directivo, y al modo en el que “hacer las cosas bien” se convierte en un compromiso con los colegas.

1 Fuente: Bellei, C. y otros. (2014). Tipología de trayectorias de mejoramiento escolar *Lo aprendí en la escuela*. Santiago de Chile: Universidad de Chile y UNICEF.

- VI) El nivel de desempeño de la escuela se refiere a los resultados alcanzados por los alumnos en su rendimiento.
- VII) El tiempo de proceso de mejora se refiere al tiempo transcurrido en el camino de la mejora (fase de diseño-implementación o institucionalización).
- VIII) El lugar del contexto apunta a tomar en cuenta cómo los factores del entorno influyen sobre la escuela y en qué medida “condicionan” su margen de acción.

A partir de estos criterios, podemos pensar el camino de la mejora como una “escalera” (la escalera caracol quizás sería la imagen más clara para representar un camino sinuoso, dinámico y circular), donde es posible identificar algunos escalones en el recorrido:

- 0) **La naturalización de las prácticas:** “Acá siempre fue así”, “Acá los maestros/ padres/alumnos son así”.
- 1) **El registro de la situación institucional:** “Tenemos este problema”, “Hemos logrado avances en...”, “Todavía nos falta...”.
- 2) **El relevamiento sistemático de información:** “La matrícula ha ido descendiendo en los últimos tres años”, “Las posibles causas contextuales son...”, “Las posibles causas institucionales son...”.
- 3) **La socialización con el equipo de la información relevada:** “Hemos detectado que...”, “¿Con qué les parece que tiene que ver?”, “¿Qué estrategias les parece que podrían ayudar a resolver...?”.
- 4) **El pasaje a la acción:** “Tenemos un plan de mejora que parte del diagnóstico institucional, cuenta con evidencias empíricas (indicadores) y fija líneas de acción para dar respuesta al contexto”.
- 5) **La consolidación de un equipo de trabajo con metas y prioridades compartidas:** “Me siento orgulloso de formar parte de esta escuela”, “En esta escuela nos sentimos responsables del aprendizaje de los alumnos”.
- 6) **Un equipo directivo que “genera las condiciones para un mejor hacer del colectivo institucional” (Blejmar, 2005) y el desarrollo de una capacidad instalada que trasciende personas:** “Esta escuela sigue funcionando más allá de las personas”.
- 7) **La existencia de criterios institucionales compartidos en relación a la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes:** “Compartimos una mirada institucional para que la enseñanza y la evaluación se desarrollen de manera articulada y coherente, sostenemos los acuerdos en el tiempo y garantizamos su apropiación de parte de los docentes nuevos”.

- 8) **Procesos de autoevaluación institucional que buscan la mejora permanente de la escuela:** “En esta escuela nos animamos a mirarnos en el espejo para ver qué logramos y cuáles son nuestras asignaturas pendientes”.
- 9) **Construcción de una comunidad de aprendizaje que reflexiona sobre la práctica y sostiene las buenas prácticas en el tiempo:** “Los profesores reconocen en sus colegas, y sobre todo en el trabajo conjunto, una enorme fuente de aprendizaje profesional. Los profesores ven en este trabajo colectivo un minucioso aprendizaje entre pares que los ha ido fortaleciendo en su labor de enseñanza”².
- 10) **La mejora escolar se evidencia en los aprendizajes de los alumnos:** “En esta escuela los alumnos aprenden cada vez más”

Pero, ¿cómo se hace?

Los procesos de mejora son multidimensionales e involucran muchos y diversos aspectos. Por esta razón, es importante asumir las tensiones y las contradicciones para tener una imagen más realista y menos “mágica” o “automática” de cómo sucede la mejora en la práctica concreta.

Seguramente las lecciones que legó Michael Fullan (como se cita en Murillo, 2006) acerca de las tensiones que conlleva un proceso de mejora pueden resultar útiles durante el recorrido:

Lección 1. Lo importante no puede ser impuesto por mandato (cuanto más complejo es el cambio, menos puede forzarse).

Lección 2. El cambio es un viaje no un modelo (el cambio es no lineal, está lleno de incertidumbres y pasiones).

Lección 3. Los problemas son nuestros amigos (los problemas son inevitables y no es posible aprender sin ellos).

Lección 4. La visión y la planificación estratégica vienen después de tener claro dónde estamos y dónde buscamos ir (visiones y planificaciones desconectadas del diagnóstico institucional o aquellas que plantean escenarios ideales, ciegan)

Lección 5. Debe existir un equilibrio entre el individuo y el equipo (no hay soluciones unidimensionales).

2 Extraído de los casos analizados en Bellei, C. y otros. (2014). Tipología de trayectorias de mejoramiento escolar Lo aprendí en la escuela. Santiago de Chile: Universidad de Chile y UNICEF.

Lección 6. Las estrategias de arriba a abajo y de abajo a arriba son necesarias.

Lección 7. Es fundamental una amplia conexión con el entorno (las mejores organizaciones aprenden tanto del interior como del exterior).

Lección 8. Cada persona es un agente del mejora (la mejora es demasiado importante para dejarla solo a los expertos).

Cada una de las lecciones involucra al equipo directivo desde un rol central, que requiere estar dispuestos a revisar el hacer, a interpelar las prácticas, mirarse en el espejo de la gestión y asumir que “el principal reto de la gestión es la gente, empezando por uno mismo” (Blejmar, 2005).

En ese proceso introspectivo, Hargreaves (2012) y Fullan (2015) invitan al equipo directivo a realizar las siguientes acciones:

- comenzar por uno mismo;
- animarse a dar el primer paso;
- conectar todas las acciones, siempre con los alumnos;

Reconociendo entonces que ese camino casi nunca será lineal, nos animamos a sugerir algunas pistas que pueden ayudar a recorrerlo:

- A) Desnaturalizar
- B) Hacerse cargo
- C) Registrar
- D) Definir prioridades
- E) Optimizar los tiempos
- F) Reflexionar colectivamente para pasar a la acción
- G) Construir comunidades de aprendizaje

A. Desnaturalizar

Cuando eso que molesta se hace pregunta, cuando ya no es malestar sino una condición que exige ser pensada, entonces estamos frente a una oportunidad.

(DUSCHATZKY, FARRÁN Y AGUIRRE, 2010)

En las escuelas suele haber creencias y percepciones que se sostienen en el tiempo y que parten del supuesto de que las cosas “son así” y que no podrían ser de otra manera. Ese

juicio de *facticidad* (concepto de Echeverría en Blejmar, 2005), establece naturalizaciones y limita la posibilidad de generar rupturas y de imaginar nuevos escenarios. Algunas frases³ reflejan esos juicios instalados en la cultura escolar de algunas instituciones:

- “En esta escuela los padres no participan” (Directora de escuela primaria).
- “Con estos chicos no se puede” (Maestra de Nivel Primario).
- “Lo que estudio no me sirve para nada” (Alumno de Nivel Secundario).
- “Así no se puede enseñar” (Docente).
- “Y... si la familia no se hace cargo...” (Directivo).
- “Llegan a primer año sin saber leer” (Profesor de Nivel Secundario).
- “La violencia y el conflicto llegaron para quedarse” (Vicedirectora).

Romper naturalizaciones es complejo porque implica muchas veces atravesar una cultura escolar instalada. Pero una forma de empezar, es salir de la afirmación y comenzar a plantear preguntas.

El principal enemigo de la naturalización es la pregunta. Interpelar las prácticas, preguntarnos por qué, cómo, desde cuándo, qué se hizo hasta ahora y qué podría hacerse de un modo diferente para lograr otros resultados, puede ser un buen punto de partida.

Muchos docentes se preguntan cómo mejorar sus prácticas para que los alumnos se apropien de los contenidos enseñados. Esto implica atreverse a preguntar: “¿En qué medida esto contribuye (o no) a la enseñanza?” (UNICEF, 2011).

He aquí algunos ejemplos⁴ de esto:

- “Ese otro que denominamos alumno y que no quiere, ¿qué es lo que no quiere?”.
- “¿Cómo producimos un punto de encuentro entre sus ‘quereres’ y los nuestros?”.
- “¿Seremos capaces de ‘traicionar’ la lógica de nuestras disciplinas en pos de producir pensamiento con los chicos? ¿Queremos hacerlo?”.

No hay respuestas únicas o correctas. Así, en el terreno educativo, dice Blejmar (2005, p. 59):

[...] frente a las mismas dificultades en una escuela con respecto a sus recursos, alumnado, cuerpo docente, etc., algunos directores emiten un juicio de facticidad y perciben la realidad como dada –así es y no es posible ningún cambio– y otros la miran desde un juicio de posibilidad y, por lo tanto, se mueven creando “nuevos

3 Algunas de estas frases han sido tomadas de Duschatzky, S., Farran, G. y Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena*. Buenos Aires: Paidós.

4 Fuente: Duschatzky, S., Farran, G. y Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena*. Buenos Aires: Paidós.

posibles” que modifican el escenario planteado hasta ese momento. La distinción entre un buen director de escuela y los efectos del liderazgo educativo es que el primero es eficiente dentro de lo posible y el segundo crea nuevos posibles, explorando diferentes alternativas frente a los mismos retos.

B. Hacerse cargo

Ser parte del problema es ser parte de la solución, aun como punto de imposible.

(BLEJMAR, 2009)

Una de las principales barreras para la mejora tiene que ver con “la eterna excusa del enemigo externo” (Senge, 2005) y consiste en poner siempre “la pelota fuera de la cancha”: la culpa es de los alumnos, de las familias, del nivel educativo anterior, del nivel educativo siguiente, del contexto, de las políticas educativas.

Sin desconocer la incidencia de los factores externos que pueden dificultar la tarea, la invitación es a superar la cultura de las **culpabilizaciones mutuas** y pasar a culturas de **responsabilidades compartidas**, donde sea posible detectar qué responsabilidad nos cabe a cada uno de nosotros en aquello que preocupa.

Es una invitación a poner un pie adentro del problema para empezar a formar parte de su solución, como bien propone Duschatzky (2010, pp. 76-77): “Mientras la pregunta por el por qué va en busca de una causa, las preguntas por el cómo se tornan hipótesis de trabajo. En un caso, el sujeto permanece fuera de la cosa que interroga, en el otro se implica, forma parte del campo problemático”.

C. Registrar

Observando el registro de las actividades, es alarmante el precioso tiempo transcurrido inmersa en interrupciones, llamadas telefónicas y conversaciones improductivas con diferentes actores.

(DIRECTORA)

Tener registro de lo logrado y de lo que falta es un paso clave hacia la mejora escolar.

Si asumimos que las mejoras son graduales, que llevan un tiempo para institucionalizarse y que en el camino habrá avances y retrocesos, es fundamental registrar cómo estamos, con el fin de avanzar y construir desde lo que tenemos —conservando las buenas prácticas y reflexionando sobre cómo las hemos logrado para poder sostenerlas en el tiempo—, y detectar lo que aún falta conquistar para buscar “nuevos” caminos.

Para que ese registro sea confiable, requiere contar con múltiples fuentes de información que puedan ser correlacionadas y trianguladas; es decir, combinadas y cruzadas con otros datos para establecer vínculos entre ellos y analizarlos con mayor profundidad para detectar (por ejemplo, si la repitencia ha disminuido a costa del aumento del abandono). Algunas fuentes de información valiosas serían: indicadores de rendimiento de los alumnos (tasas de aprobados y desaprobados, promedios, resultados Operativos Aprender, etcétera), indicadores institucionales (matrícula, repitencia, abandono, tasas de graduación), observaciones de clase, carpetas y cuadernos de los alumnos, planificaciones docentes, entre otros.

Darnos cuenta, mirar, registrar, implica estar atentos, poder anticipar posibles situaciones desde pequeñas ya que “la complejidad de los problemas crece proporcionalmente al tiempo empleado en afrontarlos” pero “los signos que dan cuenta de un problema no vienen en anuncios de luces de neón [...] sino que aparecen signos confusos y contradictorios, por lo que se necesita de la persistencia y la constancia del observador y el procesamiento del equipo para comprenderlos y poder operar sobre ellos” (Blejmar, 2009, p. 129).

D. Definir prioridades

Lo importante es la gestión pedagógica y es mi prioridad, pero lo que irrumpe a diario me saca de ese eje.

(DIRECTOR)

En la vorágine cotidiana, y frente a la multiplicidad de demandas para atender y a los pedidos administrativos “para ayer”, todo se presenta como urgente. En esa aparente urgencia cuesta definir qué puede esperar y qué no.

Lo importante suele diluirse entre tanta “urgencia” por eso es importante aprender que decir “Sí” a todas las demandas externas, implica decir “No” a cuestiones menos visibles pero más importantes, como la mirada sobre lo que acontece dentro del aula:

Algo interesante es aprender a decir NO, y así jerarquizar adónde queremos poner nuestra energía y nuestro trabajo, porque con todo no podemos, y esto es real. Entonces para que nuestra gestión empiece a virar de lo administrativo (que tanto tiempo nos demanda) a lo pedagógico, tendremos que tener prioridades, y allí quedarán cuestiones afuera. Y en estas decisiones también nos vemos proyectados como líderes de esa escuela que queremos, donde sin lugar a dudas el protagonista es el estudiante.

(Directora)

E. Optimizar los tiempos

Al finalizar los días me pregunto: ¿En qué se me va el tiempo? ¿Quién me lo robo? Las tareas urgentes, importantes, cotidianas, son avasalladas por factores que los podría denominar ladrones de tiempo.

(DIRECTORA)

El tiempo es uno de los recursos más escasos que tenemos en las instituciones educativas. Lo que ponemos en un área, necesariamente lo quitamos de otra. Solemos poner la mirada en lo que el tiempo hace con nosotros pero no tanto en lo que nosotros hacemos con el tiempo.

Es real que los tiempos institucionales son insuficientes y que necesitamos generar espacios para pensar juntos. Y también es real que muchas veces, cuando contamos con esos espacios, el tiempo se nos escurre entre catarsis y “pretareas”; en algunas ocasiones por falta de una agenda ordenada que ayude a administrar el escaso tiempo que tenemos.

“Mis propios perros me ladran”. Al confeccionar mi agenda de trabajo y anotar puntualmente lo que hago en el día, entiendo que debo replantearme otro tipo de organización.

(Directora)

La propuesta será, entonces, registrar cómo usamos el tiempo en la escuela, en el aula y en las reuniones de trabajo. Cuantificar su uso, analizarlo y darnos cuenta qué aspectos se jerarquizan y cuáles se descuidan.

Algunas pistas para optimizar los tiempos en las reuniones con el equipo docente.

- No armar una reunión si no es necesario.
- Convocar a todas las personas imprescindibles y a ninguna de más.
- Tener un objetivo claro.
- Presentar, antes de la reunión, una agenda tentativa del encuentro, abierta a incluir propuestas de otras personas y que fije un horario de comienzo y fin.
- Llegar con tiempo y comenzar la reunión a la hora prevista.
- Preparar el material (en caso de necesitarlo) con anticipación.
- Designar a alguna persona para que realice un registro de los temas planteados, los debates y los acuerdos.

- Designar un moderador que controle el uso del tiempo y asigne la palabra en forma rotativa para que todos los que quieran decir algo tengan la posibilidad de hacerlo.
- Designar responsabilidades para cumplir con lo establecido hasta el siguiente encuentro.
- Hacer un cierre y resaltar los puntos de acuerdo y avance.

F. Reflexionar colectivamente para pasar a la acción

No perder el rumbo es una ardua tarea. Parar la pelota, reflexionar, debería ser parte de nuestra cotidianidad pero nuestra mente es a veces nuestro enemigo.

(DIRECTORA)

La acción sin reflexión puede llevar a repetir errores (*errores recurrentes* según Blejmar, 2015), a implementar estrategias que van por un lado cuando el diagnóstico va por otro y/o a tomar decisiones basadas en percepciones. Por otra parte, la reflexión sin acción puede transformarse en reflexión vacía.

El ciclo información-reflexión-acción apunta a generar circuitos virtuosos que permitan pensar con otros y actuar en base a información: qué problemas institucionales preocupan, cuáles serán sus causas, qué evidencias tenemos de que esto sucede, qué se hizo hasta ahora, qué se puede hacer diferente, qué esperamos lograr, cómo resultó, qué lecciones aprendimos, qué haríamos distinto en el futuro.

Los ateneos profesionales pueden constituirse en instancias privilegiadas para la reflexión, compartir dudas, socializar logros, prestar y tomar prestadas estrategias frente a algo que “no nos sale”. Los espacios de reflexión entre colegas nuevos y colegas más experimentados y las jornadas de intercambio de buenas prácticas pueden ayudar a instalar una “cultura del nosotros”, superando el individualismo del “Yo en mi aula hago lo que quiero” y buscando construir un “Nosotros en el aula buscamos el aprendizaje genuino de los alumnos”.

Porque, en definitiva, pensar con otros, es lo que nos salva: “Hay días en que realmente las situaciones nos agotan y sentimos que nos superan. Y entonces otra vez el ser un ‘todos’ pensando, o pensar que todos podemos ponernos en facilitadores, nos salva” (Punta, 2013, p. 36).

G. Construir comunidades de aprendizaje

Una comunidad de aprendizaje (Wenger, 2001) busca ser un espacio donde el conocimiento deja de ser estático y pasa a circular entre quienes integran esa comunidad. Las estrategias, ideas, conceptos, reflexiones, experiencias, saberes de cada integrante del equipo se ponen a disposición del grupo y en esa circulación de saberes, se construye un conocimiento colectivo que pasa a ser de todos.

Esto requiere reconocer la experticia de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, para ponerla a disposición de los colegas para delegar funciones y tareas, para que no sea solo el equipo directivo el encargado de resolver, saber y dar respuesta a todo.

Se busca construir así un liderazgo compartido por la comunidad escolar en su conjunto. Ese liderazgo “distribuido” aprovecha las habilidades de cada uno en pos de un objetivo en común, lo que “supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela” (Harris y Chapman, 2002).

Cierre

A modo de cierre, compartimos un Decálogo para la mejora escolar, construido junto a muchos equipos directivos, y abierto para que puedan enriquecerlo todos y cada uno de quienes emprenden el camino de la mejora:

- 1) De a poco... eligiendo por dónde empezar en función de las prioridades.
- 2) Mejorar implica construir desde lo que ya tenemos.
- 3) Las claves de la mejora necesitan adecuarse a cada contexto.
- 4) El proceso de mejora requiere partir de un diagnóstico confiable.
- 5) La mejora requiere planificación, acuerdos y evaluación continua y permanente.
- 6) La mejora está ligada al trabajo en equipo y a un equipo directivo que genera condiciones para un mejor hacer del colectivo institucional.
- 7) La mejora suele tener avances y retrocesos.
- 8) La escuela necesita de otros.
- 9) La mejora que se sustenta en el tiempo es aquella que trasciende a las personas.
- 10) Hay que ponerle el corazón. “Los cambios pedagógicos fracasan cuando no ganan las pasiones en el aula” (Hargreaves, 1996).

Bibliografía

- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: claves para una mejor escuela Psicoperspectivas. *En Individuo y Sociedad*, Vol. 9 (2).
- Bellei, C., Valenzuela, J.P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran los procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: LOM, Universidad de Chile y UNICEF. Recuperado de <http://unicef.cl/web/lo-aprendi-en-la-escuela/> (última visita 19 de febrero de 2018).
- Bernstein, B. (1970). *Education cannot compensate for society*. New Society, pp. 387, 344-347.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills: Sage.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Blejmar, B. (2014). *El lado subjetivo de la gestión*. Buenos Aires: Aique.
- Coleman, J.; Campbell, E.; Hobson, C; McPartland, J.; Mood, A. y Weinfields, F. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Duschatzky, S. y Birgin, A. (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: FLACSO Manantial.
- Duschatzky, S., Farran, G. y Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena*. Buenos Aires: Paidós.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, p. 27.
- Fullan, M. (2015). *Freedom to change*. San Francisco, Estados Unidos: Josey-Bass.
- Gvirtz, S. y De Podestá, Ma. E. (2009). *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Gvirtz, S. y De Podestá, Ma. E. (2007). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires: Granica.
- Gvirtz, S., Zacarías, I. y Abregú, A. (2011). *Construir una buena escuela*. Herramientas para el director. Buenos Aires: Aique.
- Gvirtz, S., Abregú, I. y Paparella, C. (2015). *El decálogo para la mejora escolar*. Buenos Aires: Granica.

- Harf, R. y Azzerboni, D. (2014). *Construcción de liderazgos en gestión educativa*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). *Democratic leadership for school improvement in challenging contexts*. En *International Congress on School Effectiveness and Improvement*. ICSEI, Copenhagen.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Oxford, Reino Unido: Routledge Falmer.
- Mortimore, P. (1998). *The road to improvement: Reflections on School Effectiveness*. Lisset: Swets&Zeitlinger Publishers.
- Murillo, J. Una dirección escolar para el cambio. Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. En REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4 (4), 2006.
- Podestá, Ma. E. (2017). *Sobre directores y equipos directivos*. Entrevista recuperada de <https://www.fundacionluminis.org.ar/radio/maria-eugenia-podesta-directores-equipos-directivos> (última visita 19 de febrero de 2018).
- Punta, T. (2013). *Señales de vida. Una bitácora de la escuela*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Senge, P (2005) *La quinta disciplina*, Buenos Aires, Granica
- Tenti Fanfani, E. (2015). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- UNIPE. (2011). *Cuadernos de discusión N° 1. El dilema del secundario*. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/91693/cuadernos-de-discusion-n-1-el-dilema-del-secundario> (última visita 19 de febrero de 2018).
- Wenger, E. C. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.

Las herramientas de la mejora

El Plan Estratégico de Mejora y el uso
de datos para la toma de decisiones

Victoria Abregú - María Eugenia de Podestá

Introducción

—¿Quieres decirme, por favor, qué camino debo tomar para salir de aquí? —preguntó Alicia.

—Eso depende mucho de a dónde quieres ir —respondió el Gato.

—Poco me preocupa a dónde ir... —dijo Alicia.

—Entonces, poco importa el camino que tomes —replicó el Gato.

(CARROLL, L., ALICIA EN EL PAÍS DE LAS MARAVILLAS)

En las escuelas siempre hemos planificado a nivel institucional y pedagógico. Sin embargo, en muchas ocasiones esa labor está orientada a cumplir requisitos administrativos; en otras palabras: “presentar para cumplir”.

Por esta razón, es común hallar planificaciones repletas de un listado de objetivos ideales prácticamente inalcanzables que generan mucha frustración en los equipos; planificaciones impecables desde lo técnico y lo formal pero con escaso anclaje en el contexto; planificaciones ambiciosas y llenas de datos, que se elaboran “de una vez y para siempre” para permanecer estáticas en un estante; planificaciones que van por un lado cuando la realidad reclama a gritos otra cosa; y planificaciones tan amplias y abarcativas que no logran concretarse.

Cuando observamos que los intentos por planificar las acciones institucionales no logran los resultados buscados, surge la necesidad de pensar en una planificación que se convierta en una auténtica herramienta de gestión, que sirva a los equipos directivos para pensar sus escuelas en el mediano plazo.

Proponemos entonces, en base a nuestra experiencia con numerosas escuelas del país, generar una propuesta de planificación estratégica que, a partir de la realidad que tenemos, diseñe y planifique acciones institucionales y facilite el logro de objetivos acordes al contexto y a la escuela que esperamos construir.

¿Qué entendemos por planificar?

Planificar o no planificar (y en todo caso cómo planificar), esa es la cuestión.

Algunas definiciones¹ para compartir y pensar

“Planear significa elegir, definir opciones frente al futuro, pero también significa proveer los medios para alcanzarlo [...]” (Charles Hummel).

La planificación “es algo que se lleva a cabo antes de efectuar una acción [...] es un proceso que se dirige hacia la producción de uno o más futuros deseados [...] que no es muy probable que ocurran a menos que se haga algo al respecto [...]” (Russell Ackoff).

Pero, ¿qué sucede con la planificación en contextos complejos, imprevisibles e inciertos como el actual? Hoy, dice Ruth Harf (2014): “comenzamos a darnos cuenta de que estas características no son solo inevitables sino inherentes a la dinámica de las instituciones” (p. 239). Su propuesta es, entonces, aceptar la imprevisibilidad y la ausencia de garantías junto a la existencia de posibilidades. El desafío es que las decisiones se puedan concretar al asumir que “lo incierto y turbulento forman parte del paisaje”.

Planificar, entonces, posibilita sistematizar acciones pero permite, fundamentalmente, establecer prioridades, hacer foco, definir líneas de acción más allá de la inmediatez de la vida escolar.

Es una invitación a superar, de a poco, una gestión reactiva que se limita a responder a las demandas que el contexto impone para empezar a construir gestiones proactivas, donde las escuelas marquen la agenda de prioridades.

La demanda de los padres, las múltiples interrupciones de todo tipo, las urgencias administrativas “para ayer”, el tener que ocuparse en simultáneo de mucho o de casi todo, los pedidos de supervisión, las necesidades de alumnas y alumnos, la convivencia escolar, las necesidades del contexto. Tantas tareas hacen sentir a los equipos directivos como “malabaristas” o “bomberos”, permanentemente atajando contingencias que llenan la agenda de cuestiones y quitan foco a la enseñanza y a lo pedagógico. Pero, ¿son todas esas cuestiones prioritarias? ¿Pueden algunas esperar? ¿Es posible revisar ese hacer y preguntar-

1 Tomado de Ossorio, A. (2003). *Planeamiento estratégico*. Buenos Aires: Dirección de Planeamiento y Reingeniería Organizacional Oficina Nacional de Innovación de Gestión e Instituto Nacional de la Administración Pública Subsecretaría de la Gestión Pública. Recuperado de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_318.pdf

se qué aspectos de la gestión se están jerarquizando y cuáles subestimando?

La planificación puede constituirse en una herramienta que permita definir prioridades y trabajar para que lo urgente no invada lo importante.

El Plan Estratégico de Mejora como herramienta de gestión

La herramienta que proponemos a nivel institucional es el Plan Estratégico de Mejora. Algunos suelen denominar a esta herramienta como Plan de Gestión o Plan de Mejora Institucional. Más allá del nombre que se elija para identificarla, nos interesa clarificar el sentido de esta planificación, entendida como un medio, una herramienta para construir mejores escuelas, donde todos los alumnos puedan aprender cada vez más.

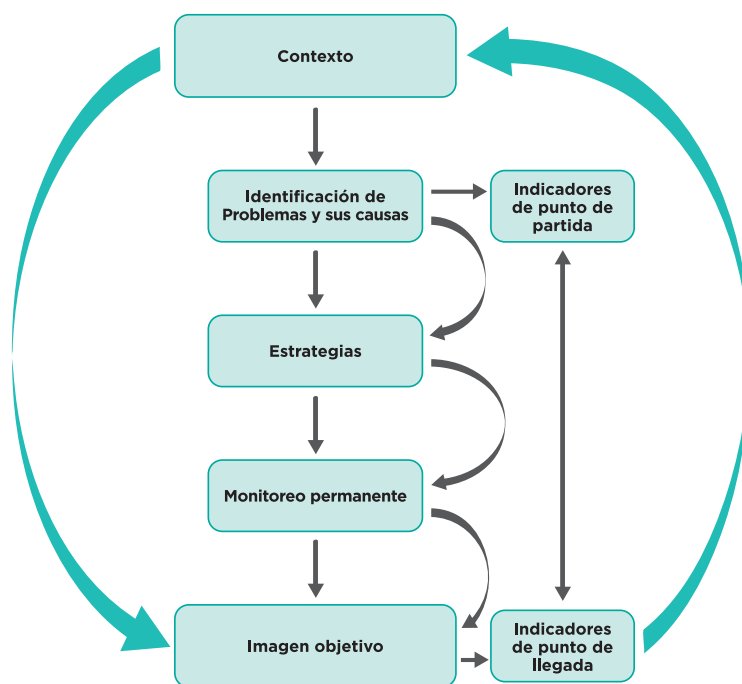
El Plan Estratégico de Mejora es una herramienta de gestión que busca convertirse en un aliado para mirar la escuela más allá del aquí y ahora. Es una invitación a soñarla en el mediano y largo plazo, a construir el puente que une la escuela actual con esa escuela buscada.

La planificación estratégica parte del contexto y no de propósitos ideales; de allí la importancia de registrar partir de un diagnóstico que describa la realidad escolar a fin de proponer acciones acordes a sus demandas y enmarcadas en las políticas públicas que la rigen.

Por eso, la planificación estratégica que proponemos parte de las siguientes premisas:

- el Plan Estratégico de Mejora no es lineal. Avanza y puede volver atrás si una estrategia no da los resultados que buscamos. La clave es estar atentos para realizar los ajustes necesarios;
- hay posibilidad de redefinir o ajustar la imagen objetivo en la medida en que el contexto cambia;
- la planificación no cesa nunca. El Plan Estratégico de Mejora es una herramienta para agregar, sacar, borrar, redefinir y evaluar en forma permanente;
- hay un grado de incertidumbre que no se puede evitar. Por eso se requieren los ajustes permanentes. Si no hay plan, perdemos de vista la meta. Si es demasiado rígido, corremos el riesgo de avanzar a cualquier costo, incluso cuando vemos que el camino no es ese.

La planificación de mejora sigue estos pasos y parte siempre del diagnóstico:



RPBA-021-133

Esta propuesta de planificación es una herramienta flexible que combina una mirada cuidadosa sobre la escuela actual y una proyección hacia la escuela buscada, que incluye también la “sensibilidad” necesaria para hacer los ajustes requeridos en el camino.

Por eso, planificar no implica dejar de lado la intuición sino encauzarla con un sentido y un fundamento. Lo que buscamos dejar de lado, en todo caso, es la improvisación y actuar individualmente en la inmediatez, conforme a la lógica de las presiones externas que muchas veces ubican lo urgente por sobre lo importante (Gvirtz, 2007).

Gestionar y atender las demandas permanentes sin poder hacer foco en las necesidades institucionales, determina un estilo de gestión reactiva que posibilita que el afuera marque las prioridades. Gestionar proactivamente, por el contrario, implica ubicar al alumno, la enseñanza y el aprendizaje en el centro de la escena y marcar un rumbo institucional claro. La planificación se convierte, entonces, en la herramienta privilegiada para tener claras las prioridades institucionales y no perderlas de vista en pos de las demandas.

Las observaciones de clase por parte de los equipos directivos, por ejemplo, suelen ser dejadas de lado ante un pedido de entrevista sobre temas menores sin previa planificación por parte de padres, visita de un miembro de la comunidad, participación en un proyecto que solicita la presencia del director el día que estaba organizada la visita a las aulas de Primer Ciclo, etcétera. Si dentro de la planificación institucional definimos como prioritario instalar una política sistemática de observación de clases para acompañar a los docentes en la reflexión y revisión de sus prácticas pedagógicas y fijamos un monitoreo bimestral de lo planificado, tendremos un alerta, un faro, que ayudará a guiar las acciones y decisiones cotidianas.

Los componentes del Plan Estratégico de Mejora

Como ya hemos explicado, elaborar una planificación estratégica implica partir del contexto, pensar el mediano plazo y realizar los ajustes permanentes en base a la evaluación y el monitoreo de las estrategias ya implementadas. Este modelo contiene cuatro componentes claves que ayudan a concretarlo. Y a que eso que sucede, dé respuesta a las necesidades institucionales y se focalice en los aprendizajes² de los alumnos.

- 1) El hoy (diagnóstico).
- 2) El mañana (escenario buscado).
- 3) El puente para transitar ese camino (qué, cómo, cuándo y quiénes).
- 4) La evaluación permanente.

1) Primer componente: el hoy (diagnóstico)

El Plan Estratégico de Mejora parte del contexto y de las necesidades, desafíos o problemas institucionales. Busca superar lo aún no logrado y mejorar lo conquistado, manteniendo y conservando las buenas prácticas. La propuesta consiste en enfocar esos desafíos en la dimensión pedagógica, el aprendizaje de los alumnos y las condiciones necesarias para lograrlos.

Para ello será necesario construir un diagnóstico confiable, basado en evidencias. Para elaborarlo, será importante mirar la escuela una y otra vez, revisitarla (Nicastro, 2006), comparando las percepciones con información confiable y relevando evidencias empíricas que muestren cuán cerca o cuán lejos están las percepciones de la realidad. Las siguientes preguntas pueden ser de ayuda para esta labor:

2 *Aprendizajes* entendidos en sentido amplio e integral, incluyendo las condiciones necesarias para lograr esos aprendizajes, las áreas académicas y las habilidades cognitivas, interpersonales y sociales.

¿Cómo es la tendencia de la matrícula en los últimos años? ¿Con qué puede tener que ver? ¿En qué áreas se detecta mayor índice de desaprobados? ¿Tiene el ausentismo de los alumnos relación con su rendimiento académico? ¿Ha mejorado el desempeño de los alumnos de 5º año respecto al ciclo lectivo anterior según los resultados del Operativo Aprender?

2) Segundo componente: el mañana (el escenario buscado)

El Plan Estratégico de Mejora parte del contexto, y los objetivos se desprenden del diagnóstico real, con el fin de brindar una respuesta lo más ajustada posible. Por eso, el *mañana*, se refiere al propósito buscado pero siempre en función del diagnóstico, estableciendo metas ambiciosas pero viables en función del punto de partida.

Un ejemplo:

Si la tasa de graduación actual del nivel secundario es del 70%, la propuesta a mediano plazo será lograr que la totalidad de los alumnos se gradúe en tiempo y forma pero primero habrá que fijar metas graduales y posibles, que garanticen una conquista genuina de la tasa de graduación.

3) Tercer componente: el puente para transitar el camino (qué, cómo, cuándo y quiénes)

El puente para recorrer la brecha entre el hoy y el mañana buscado, incluye las estrategias, los plazos y los responsables. Es fundamental que la planificación estratégica de cuenta del “qué” y del “cómo”. A veces las estrategias son demasiado generales (similares a las metas) y otras veces resultan demasiado específicas (se confunden con actividades). Además, es fundamental especificar cuándo se pondrá en marcha cada una de las estrategias propuestas y quiénes serán los responsables del seguimiento. Hacer el “esfuerzo” de fijar fechas concretas y designar responsables ayuda a que lo propuesto no se diluya en las urgencias cotidianas.

4) Cuarto componente: la evaluación permanente

Y finalmente, la *evaluación permanente* es la habilidad para tomar las oportunidades que se presentan en el camino, reorientar la marcha si vemos que no se obtienen los resultados buscados, realizar todos los ajustes necesarios y afianzar aquello que favorece la mejora. Requiere estar alertas para no dejar de lado la intuición y para dejar entrar lo nuevo sin perder el rumbo.

Suele pasar que las estrategias de evaluación aparecen algo diluidas con frases clásicas del tipo “evaluación permanente y en proceso”. Es importante que dentro del Plan Estratégico de Mejora se especifique con la mayor precisión posible, cuándo y con qué instrumentos monitorear la marcha del proceso.

En conclusión:

El Plan Estratégico de Mejora constituye una hoja de ruta que marca el camino y que, lejos de constituirse en un documento rígido e inamovible, es una herramienta puesta al servicio de la mejora.

Esquema propuesto para elaborar el Plan Estratégico de Mejora

Principales problemas detectados	Metas	Acciones o estrategias pensadas	Indicadores de progreso	Plazos	Responsables	Evaluación
¿Cuál es el problema que buscamos superar? ¿Cuáles son sus múltiples causas (contextuales e institucionales)?	¿Qué queremos lograr?	¿Qué acciones pondremos en marcha?	¿Qué datos nos indicarán si logramos o no lo propuesto?	¿Cuándo pondremos en marcha cada línea de acción propuesta?	¿Quiénes realizarán el seguimiento de lo propuesto?	¿Cómo y cada cuánto tiempo vamos a evaluar si las estrategias fueron adecuadas o si necesitaremos otras?

Los indicadores de gestión como herramienta para la toma de decisiones

Dentro del primer componente del Plan Estratégico de Mejora, hay un elemento clave: *los indicadores*, que forman parte del diagnóstico y ayudan a describir el estado real de la escuela. *Los indicadores* son las pistas y evidencias que encontramos en las escuelas y que brindan información confiable para comprender la situación institucional actual y tomar decisiones fundamentadas.

Muchas veces, las acciones y decisiones institucionales se basan en percepciones, miradas subjetivas, creencias, supuestos. Cuanto más conocida y familiar es la realidad escolar, más tendemos a basarnos en los supuestos compartidos por la comunidad: “En esta escuela se enseña bien”; “Los chicos no están aprendiendo nada”; “Acá los padres no participan”; “De esta escuela los estudiantes egresan muy preparados”; “Este profesor falta siempre”; “Yo sé que acá los padres opinan que...”.

Las percepciones son buenas aliadas y un buen punto de partida porque ayudan a estar “atentos” a las señales pero necesitan ser cruzadas con datos cuanti o cualitativos que las confirmen o refuten. Solas resultan insuficientes y muchas veces engañosas ya que las “leemos” e interpretamos desde nuestra propia perspectiva, que es solo una de las múltiples posibles.

Para “minimizar” la parcialidad lógica de las miradas subjetivas, *los indicadores* pueden ser herramientas valiosas. Solemos creer, por ejemplo, que “los padres opinan que...” pero cuando preguntamos explícitamente por ese tema, encontramos nuevos elementos que desconocíamos o percibimos que el ausentismo ha crecido en los últimos años. Sin embargo, cuando relevamos datos objetivos, nos sorprende ver que la tendencia no es la que suponíamos o afirmamos que la matrícula tiene una disminución progresiva, mientras los datos indican que se mantiene constante en los últimos tres años y que las prioridades son otras.

Por esta razón, cuando afirmamos algo de nuestra escuela, es necesario acompañar la afirmación de una pregunta: ¿Cómo lo sabemos? Y esa es, justamente, la pregunta que genera la necesidad buscar indicadores, recoger datos, cruzar miradas, buscar otras fuentes de información que permitan “expandir” –de ningún modo subestimar– las percepciones para detectar los problemas y no solo los síntomas visibles.

¿Qué son los indicadores?

Son pistas, señales que indican hacia dónde ir. Son datos que permiten tomar decisiones y que se transforman en *información* cuando se interpretan y resignifican.

Los indicadores posibilitan:

- 1) saber dónde estamos;
- 2) identificar puntos críticos o aspectos a mejorar;
- 3) comprender la realidad;
- 4) tomar decisiones y justificarlas;
- 5) comparar distintos momentos y conocer el impacto de las acciones e identificar las tendencias.

Pero Tiana Ferrer (1997, p. 52) nos advierte:

La explicación e interpretación de la realidad es una tarea compleja (tan compleja, al menos, como la propia realidad) que exige de diversos enfoques, herramientas y aportaciones [...] Los indicadores no son sino una de tales herramientas, a la que no se debe pedir más de lo que puede ofrecer [...] Por eso, para que

un sistema de indicadores refleje adecuadamente una realidad compleja, deben constituir un conjunto organizado y coherente de la misma (y no una simple yuxtaposición de datos), que sea capaz de representar no solo parcelas aisladas, sino también las relaciones que existen entre ellas, y apoyarse en alguna teoría o modelo de los procesos educativos.

De esta manera, los datos estadísticos se vuelven significativos para la construcción de un diagnóstico **siempre que estos sean interpretados en función de la dinámica institucional.**

Por eso, en base a la información que cada jurisdicción decida relevar (matrícula, promoción, repitencia, tasas de desgranamiento, etcétera), cada institución deberá focalizar y analizar *los indicadores* que considere prioritarios y/o agregar otros que puedan complementarlos, con el fin de profundizar la mirada sobre las problemáticas institucionales (estableciendo correlaciones, analizando tendencias, etcétera). No es recomendable utilizar gran cantidad de índices, solo los necesarios que permitan, de manera simple y clara, observar el estado real de cada área de una institución educativa, a través de la lectura periódica de los datos y análisis de la información.

Algunos ejemplos de *indicadores cuantitativos y cualitativos* serían:

En relación a la escuela:

- Rendimiento interno: matrícula inicial y final. Tendencia de la matrícula. Tasas graduación (por año y por ciclo).
- Rendimiento académico: notas promedio, resultados obtenidos en los Operativos Aprender, etcétera.

En relación a los docentes y directivos:

- Rotación docente.
- Ausentismo.
- Clima institucional.
- Relación entre nivel formación de los docentes y estrategias de enseñanza utilizadas.
- Nivel de trabajo en equipo.
- Grado de expectativas en relación al aprendizaje de los alumnos.
- Tipo de estrategias de enseñanza implementadas.
- Tipo de proyectos implementados.

- Uso del tiempo en clase.
- Tipo de interacción en clase.
- Tipo de preguntas planteadas en clase.

En relación a los alumnos:

- Ausentismo – Abandono – Repitencia – Sobreedad
- Porcentaje de aprobados y desaprobados desglosados por materias, años o ciclo.
- Nivel de participación en clase.
- Porcentaje de graduados.
- Seguimiento de graduados en el nivel educativo siguiente.

Algunos de estos indicadores pueden medirse con números (*porcentaje de repitencia, índice de aprobados y desaprobados por materia, etcétera*), son los *indicadores cuantitativos*. Otros solo pueden medirse en forma nominal, son los *cualitativos* (*clima institucional, uso del tiempo, etcétera*).

Así como los *indicadores cuantitativos* se enuncian como “Cantidad de, Índice de, porcentaje de...”, los *indicadores cualitativos* pueden definirse como “Tipo de, Grado de, Nivel de...”. Y requerirán, para evaluarse, elaborar una escala de logro nominal, por ejemplo: Muy bueno/Bueno/Regular/Malo o Alto/Medio/Bajo/Nulo.

El riesgo de los *indicadores cualitativos* es quedar atrapados en miradas parciales y subjetivas según la interpretación de lo que a cada uno tiene respecto al trabajo en equipo. Para algunos el trabajo en equipo puede significar reunirse periódicamente o compartir recursos y para otros, es compartir logros y obstáculos dentro de la clase, pensar juntos estrategias de enseñanza superadoras, etcétera. Con el objetivo de asegurar miradas consistentes según parámetros compartidos, la propuesta es definir y acordar institucionalmente criterios para compartir miradas sobre qué significa un alto o bajo grado de logro en relación con cada uno de los *indicadores cualitativos* que buscamos evaluar.

A continuación presentamos un ejemplo de criterios elaborados por un equipo de supervisoras de Nivel Primario³ sobre el impacto del trabajo en equipo sobre los aprendizajes de los alumnos, y es, al mismo tiempo, una invitación a que cada escuela elabore los propios:

3 Fuente: Fundación Bunge y Born. (2015). *Programa Sembrador*. Recuperado de <http://www.fundacionbyb.org> (última visita 20 de febrero de 2018).

	Alto	Medio	Bajo	Nulo
Impacto del trabajo en equipo sobre los aprendizajes de los alumnos.	El objetivo que une a los integrantes del equipo está puesto en la tarea de enseñar más y mejor. Se comparte dentro de la escuela la preocupación por que todos los alumnos aprendan y se buscan estrategias colectivas para dar respuesta a esa meta. Hay apertura al aprendizaje cuando los logros no son los esperados. Los alumnos aprenden y avanzan en sus trayectorias escolares. Las prácticas de enseñanza buscan formar alumnos curiosos e intelectualmente autónomos. Todos los docentes se sienten responsables del aprendizaje de sus alumnos. Los alumnos egresan con contenidos significativos y útiles para desempeñarse con éxito en el nivel educativo siguiente. Existen espacios institucionales sistemáticos para reflexionar sobre las prácticas, con una agenda clara de temas que permiten optimizar los tiempos.	El objetivo que une a los integrantes del equipo está puesto en generar un buen clima entre ellos. Solo algunos comparten la preocupación porque todos los alumnos aprenden dentro de la escuela. El trabajo colaborativo se da solo entre algunos docentes y por su propia voluntad. Cuando los logros no son los esperados se buscan responsables por fuera de la escuela. Esta brinda a los estudiantes experiencias y oportunidades diferentes a las de su vida cotidiana pero no las capitaliza en aprendizajes y contenidos significativos. Los alumnos permanecen en las escuelas y completan sus trayectorias escolares pero los logros no garantizan aprendizajes transferibles a otras situaciones. Existen espacios institucionales esporádicos, según las necesidades y en general se basan en definir cuestiones operativas (Feria de Ciencias, Reuniones de padres, etcétera).	El objetivo que une a los integrantes del equipo está puesto solo en generar vínculos afectivos entre ellos. La mayoría de los docentes no comparte la preocupación acerca de que todos los estudiantes aprendan dentro de la escuela ni se siente responsable de garantizar ese aprendizaje. No se buscan estrategias colectivas para enseñar más y mejor. La responsabilidad del fracaso está depositada en el alumno y el contexto. Los alumnos completan el nivel pero sus logros no son los necesarios para continuar en el Nivel Secundario con éxito. Los espacios institucionales se generan cuando surge un conflicto. El tiempo lo ocupa mayormente la "catarsis" del equipo.	No existen vínculos entre los integrantes del equipo o el vínculo se limita a agrupamientos y rivalidades entre ellos (<i>cultura balcanizada</i>). Cada docente trabaja en su aula y "hace lo que quiere". No existe una mirada que problematice el hacer. Las prácticas están naturalizadas "En esta escuela las cosas son así", "Con estos chicos no se puede". Los alumnos no aprenden los contenidos mínimos esperables para su nivel y no hay registro del grado de responsabilidad del equipo en dichos resultados. No existen espacios institucionales para registrar problemáticas ni romper esas naturalizaciones.

¿Cómo implementar los *indicadores*?

Los Sistemas de Indicadores son los instrumentos que ayudan a relevar la *información* que necesita cada escuela, adaptados cada contexto.

No existen modelos únicos de Sistemas de Indicadores. Les ofrecemos algunos ejemplos, asumiendo que cada escuela puede y tiene que animarse a diseñar los sistemas que respondan a sus necesidades.

Estos ejemplos fueron contruidos por los equipos docentes y directivos de diferentes escuelas que revisaron, mejoraron y ajustaron sus instrumentos a partir de necesidades concretas para resolver.

Sistema de Indicadores Cuantitativos

Para construir un sistema de indicadores cuantitativos, primero será necesario definir la información para relevar, y armar una tabla que permita comparar las tendencias año a año. Ya que un indicador cobra mayor sentido cuando permite observar la tendencia de ese dato e incluso compararlo con los datos de nuestra provincia o del total país.

Los *indicadores de rutina* es la información básica de toda escuela (repitencia, ausentismo, abandono, sobreedad, graduación, matrícula final e inicial, entre otros) y a ellos podemos agregarles los que cada escuela considere relevantes (porcentaje de alumnos con dificultades en comprensión lectora, cantidad de alumnos de una misma cohorte que terminan el ciclo pero no llegan a graduarse, etcétera).

Insistimos en que la idea no es “llenarnos” de innumerable cantidad de datos innecesarios que no podemos llegar a procesar por falta de tiempo, sino focalizar en aquellos índices que preocupan y constituyen aspectos a superar de cada escuela. Cuando tenemos un dato que preocupa, es el momento de empezar a “desarmarlo”: ¿cuántos alumnos faltan por mes? ¿Esa tendencia se da en todos los ciclos? ¿En qué meses del ciclo lectivo es mayor ese índice? ¿Hay algún día de la semana en que el ausentismo aumenta? ¿Cómo es la tendencia de ese dato en años anteriores?

Sistema de Indicadores Cualitativos

Cuando se trata de *indicadores cualitativos*, el tema se complica un poco más porque, si bien es complejo trabajar con números, resulta más difícil “medir” si los docentes se sienten consultados en las decisiones, si los alumnos están motivados o si los padres se sienten parte de la comunidad educativa. ¿Cómo averiguarlo? En este caso también será necesario construir Sistemas de Indicadores Cualitativos que permitan evaluar año a año

como está la escuela en diferentes dimensiones que no pueden medirse con números, así como generar instrumentos (encuestas, entrevistas) y distintas fuentes de información (cuadernos de los alumnos, observaciones de clase, informes, actas de reuniones, etcétera) para relevar esos datos.

A continuación, presentamos un Sistema de Indicadores Cualitativos⁴ que puede servir de ejemplo para elaborar uno propio o bien para ajustarlo a las necesidades institucionales.

DIMENSIONES y ASPECTOS	GRADO 1	GRADO 2	GRADO 3	GRADO 4
1. VISIÓN Y OBJETIVOS GENERALES DE LA ESCUELA				
Existencia de visión y objetivos generales de la escuela.				
Consenso y participación de los docentes en su formulación /revisión.				
Compromiso y sentido de pertenencia de los docentes con la función de la escuela.				
2. CULTURA DE LA INSTITUCIÓN				
Valoración y protección de la función específica de la escuela.				
Altas expectativas respecto de la acción escolar, el desempeño docente y la capacidad de aprendizaje de los alumnos.				
Trabajo en equipo.				
Resolución de conflictos.				
Clima de innovación y colaboración.				
3. LIDERAZGO				
Existencia de liderazgo distribuido.				
Participación y compromiso de los docentes en la toma de decisiones.				
Responsabilidad por los resultados.				
4. SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN Y PLANEAMIENTO				
Sistema de información integrado y consistente.				
Proceso realista de autoevaluación y diagnóstico.				

⁴ Fuente: Universidad de San Andrés. *Proyecto Escuelas del Futuro. Escuela de Educación.*

Proceso de planeamiento a mediano y largo plazo acorde a la misión y visión institucional y a las características del contexto.				
Sistema de monitoreo diseñado e implementado.				
5. SISTEMA DE COMUNICACIÓN				
Sistema o plan de comunicación eficiente y eficaz entre el personal.				
Sistema o plan de comunicación eficiente y eficaz con las familias.				
Relación estrecha con las familias.				
Sistema o plan de comunicación eficiente y eficaz con otras organizaciones.				
Clima de diálogo, confianza y apertura.				
6. PROPUESTA PEDAGÓGICA - TRABAJO EN EL AULA				
Focalización en la enseñanza y aprovechamiento de los tiempos escolares.				
Disponibilidad y uso adecuado de los espacios y recursos didácticos				
Planificación curricular articulada entre los distintos niveles, ciclos y años.				
Implementación de estrategias didácticas que promuevan la reflexión y comprensión de los alumnos.				
Atención a la diversidad dentro del aula.				
Implementación de actividades de apoyo y orientación a los alumnos.				
Sistema de evaluación consistente de los aprendizajes: seguimiento de los alumnos.				

Referencias

Grado 1: No logrado

- La dimensión no constituye una prioridad o preocupación institucional.
- El indicador es extremadamente débil (en algún sujeto o situación aislada).

Grado 2: Poco logrado

- La dimensión se identifica como problema o aspiración, pero no hay acciones planificadas.
- Presencia del indicador con una frecuencia cercana al 25% de los sujetos o situaciones, que responden a iniciativas aisladas.

Grado 3: Medianamente logrado

- La dimensión se identifica como prioridad o problema institucional y se registran prácticas coherentes en dirección a su abordaje.
- Presencia del indicador con una frecuencia cercana al 50% de los sujetos o situaciones, que responde a un accionar deliberado.

Grado 4: Satisfactoriamente logrado

- La dimensión y los indicadores son una prioridad institucional y existe una planificación de estrategias a corto y mediano plazo.
- Presencia de indicadores en más del 75% de los sujetos o situaciones, que responden a un plan sistemático.

A modo de cierre

Con este texto, pretendimos acercarles un punto de partida en la construcción de planes estratégicos de mejora. Planes reales, de las escuelas, de los equipos directivos, que sean auténticas herramientas de gestión. Que sean dinámicos, que se modifiquen, recreen, transformen en función de cada realidad institucional. No hay planes perfectos ni definitivos. El “mejor Plan Estratégico de Mejora” es el que sirve a los equipos directivos y a las escuelas para tener claro desde dónde parten y hacia dónde ir.

Parafraseando el diálogo de *Alicia* con el que abrimos este texto: ¡Que disfruten del camino!

Bibliografía

- Gvirtz, S. y de Podestá, Ma.E. (comps.). (2009). *El rol del Supervisor en la mejora escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Harf, R. y Azzerboni, D. (2014). *Construcción de liderazgos en gestión educativa*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Ossorio, A. (2003). *Planeamiento estratégico*. Buenos Aires: Dirección de Planeamiento y Reingeniería Organizacional Oficina Nacional de Innovación de Gestión e Instituto Nacional de la Administración Pública Subsecretaría de la Gestión Pública. Recuperado de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_318.pdf (última visita 20 de febrero de 2018).
- Tiana Ferrer, A. (1997) *Indicadores educativos ¿qué son y qué pretenden?*, Cuadernos de Pedagogía Nro. 256. Recuperado de http://www.escuelajuan23.com/fs_files/user_img/Que%20pretenden%20los%20indicadores%20AlejandroTianaFerrer.pdf (última visita 7 de marzo de 2018).
- Vota, A. (2015). *El lugar del director en la gestión. Invertir la pirámide. Consejos pedagógicos de Las 400 Clases*. Buenos Aires: CIPPEC. Recuperado de <https://www.las400clases.org/formacion/videos/lugar-del-director-gestion-invertir-piramide> (última visita 20 de febrero de 2018).

Desarrollo profesional en gestión educativa Formación para equipos directivos y supervisores

Coordinación Pedagógica

Esp. Josefina Peire

Coordinación de Gestión

Mg. Romina Campopiano

Equipo pedagógico a cargo

Esp. Carolina Emetz

Lic. Juan Pablo Urrutia

Lic. María Isabel Orsini

**En colaboración con especialistas
de la Universidad de San Andrés.**

Equipo de producción gráfico/editorial de la DNPS

Coordinación general gráfico/editorial Edición

Laura Gonzalez

Diseño colección

Nicolás Del Colle

Diseño de Tapas

Natalia Suárez Fontana

Diagramación y armado

Natalia Suárez Fontana
y Nicolás Del Colle

Carga de correcciones

Bruno Ursomarzo

Producción general

Verónica Gonzalez

Corrección de estilos (INFoD)

Iván Gordin

Daniela Staniscia

