



MINISTERIO *de*
EDUCACIÓN



Programa
Nacional
de Gestión
Institucional

***Gestión estratégica
de escuelas***



Ministerio de
EDUCACIÓN



***Cuaderno para
directivos escolares N° 2***

Programa
Nacional
de Gestión
Institucional

Gestión estratégica de escuelas

(Versión preliminar I)

Buenos Aires, Agosto de 2001

Ministro de Educación
Lic. Andrés Delich

Subsecretario de Educación Básica
Lic. Gustavo Iaies

Coordinadora del Programa Nacional de Gestión Institucional
Lic. Pilar Pozner

Presentación de los cuadernos

El *Programa Nacional de Gestión Institucional* ha elaborado una serie de **Cuadernos para directivos escolares** con el propósito de colaborar con ustedes en el desarrollo de una experiencia de formación. La misma incluirá algunas instancias de estudio independiente y algunas otras de estudio compartido con directivos de otras escuelas, con los cuales usted intercambiará conocimientos, interrogantes, reflexiones y propuestas.

Cada cuaderno está estructurado en cuatro partes, que incluyen distintos tipos de materiales:

- ✓ La primera es **una síntesis conceptual** acerca de los puntos más significativos de la temática abordada en el cuaderno; la hemos producido a partir de algunas fuentes bibliográficas que se consignan al final y que Ud. puede consultar, si le resulta posible y le interesa, para ampliar y profundizar sus aprendizajes.
- ✓ La segunda es una **compilación de aportes** de textos diversos: fragmentos de libros, artículos periodísticos, síntesis de bibliografía y documentos, etc. Los hemos seleccionado porque consideramos que pueden articularse con los puntos abordados en la síntesis conceptual y en tal sentido, pueden complementarlos, profundizarlos o ampliarlos, según los casos.
- ✓ La tercera reúne una **serie de fichas de trabajo** desarrolladas para orientar las diversas actividades que usted y sus colegas van a realizar durante esta experiencia de actualización. Algunas se utilizarán durante los encuentros y otras, durante las instancias no presenciales. Le facilitarán la lectura de la síntesis conceptual y de los aportes incluidos en la compilación; lo orientarán para que revise algunos aspectos de su práctica cotidiana como director y para que los comunique, tanto a otros directivos, como a los docentes de su escuela, cuando lo necesite o lo desee. Algunas están pensadas para que las resuelva individualmente y otras, para trabajar con ellas, en grupos.
- ✓ La cuarta contiene **herramientas para la acción**, que son propuestas de trabajo embrionarias, para que Usted las ponga en práctica con todas las modificaciones que considere necesarias. Se refieren a algunas estrategias que usted puede desarrollar tanto con los docentes, como con los alumnos, sus familias y otras instituciones de la comunidad, escolares o no. No tienen la intención de modelizar su tarea, sino la de brindarle algunos ejemplos de acciones posibles.

Estos **Cuadernos para directivos** están concebidos como nuestro aporte a su experiencia de formación; el suyo consistirá en la elaboración de una **carpeta de trabajo personal**, de carácter acumulativo, que llevará "la marca" de su proceso singular de aprendizaje. En ella puede reunir:

- sus **apuntes**;
- los **aportes elaborados** por los grupos en los cuales participe durante los encuentros;
- sus **propias síntesis, propuestas, relatos**, etc., que elaborará orientado por las fichas de trabajo presencial y no presencial;
- si lo desea, un **"texto paralelo"** (a la manera de un registro narrativo de los que suelen usarse en las escuelas) que le permitirá ir construyendo su propia versión del recorrido de esta experiencia formativa. Podría elaborarlo a posteriori de cada uno de los encuentros o de alguno de ellos en particular; y podría

recoger las reflexiones o dudas que surjan a partir de las instancias de estudio independiente.

En su conjunto con esta carpeta usted podrá reconstruir su proceso de aprendizaje, revisar e integrar los contenidos abordados; tal vez le permitirá afrontar en mejores condiciones, la instancia de evaluación. Ser utilizada además, como un recurso para organizar e implementar actividades de intercambio con sus pares (otros directivos que no participan de estas jornadas) o con otros actores de las instituciones que usted dirige (en especial, los docentes).

Pero, fundamentalmente, puede constituirse en una producción de su autoría, capaz de funcionar como un componente más de este juego de recursos.

ÍNDICE

Síntesis conceptual

Introducción: 7

La gestión de las instituciones escolares ante un nuevo paradigma 8

Los componentes centrales de la gestión estratégica 15

Herramientas que promueven la gestión institucional 21

Los equipos directivos y la extensión de su profesionalidad 27

Bibliografía 32

Compilación de aportes 33

Herramientas para la acción

Elaboración de PEI para la mejora de los aprendizajes escolares 51

Anexo:

1. EJEMPLO DE ELABORACIÓN DE UN PEI 62

Introducción: Equipos directivos por más aprendizajes

...Hagamos historia, no la hemos terminado, no hemos dicho nuestra última palabra como seres humanos dotados de imaginación, sensibilidad, memoria y deseo. Gobernemos el cambio para hacer historia.

Carlos Fuentes

Esta síntesis tiene el propósito de orientar la comprensión de las características del modelo de gestión estratégica de escuelas; en especial, de las *competencias* que necesitan desarrollar quienes las lideran, debido a la complejidad del mundo que nos toca vivir y de los desafíos que ese mundo plantea a los sistemas educativos.

A pesar de las diferencias, que seguramente existen entre las prácticas profesionales de los casi cincuenta mil directivos escolares del país, hay algunos puntos de los planteados en este cuaderno, que son comunes y pueden ser útiles a todos ellos. Tienen que ver con la necesidad de imaginarse y concretar una manera diferente de diseñar, sostener y evaluar el trabajo de quienes son *responsables de liderar las escuelas*, y, en consecuencia, del proceso de aprendizaje institucional que en ellas se desarrolla.

Si las *escuelas como totalidad son capaces de aprender*, estarán en mejores condiciones de enseñarles a sus alumnos. Reflexionar colectivamente acerca de los sentidos y los modos de intervención posibles -desde el planteo de la gestión estratégica de las escuelas-, es una vía para contribuir al fortalecimiento de la institución.

De esta manera, el material aquí presentado busca establecer un diálogo con la experiencia acumulada en la gestión que porta cada uno de los directores. Asimismo, puede ser de utilidad para reflexionar colectivamente sobre este **cuaderno** en las instituciones dando lugar a un proceso que permita repensar y enriquecer los argumentos, marcos conceptuales hasta ahora tenidos, y las herramientas de acción que vehiculizan las conceptualizaciones y creencias.

En definitiva, se trata de hacer posible la consideración de propuestas alternativas que permitan dar respuesta a los requerimientos múltiples y cambiantes que se plantean cotidianamente en las escuelas para generar más y mejores aprendizajes en todos los alumnos.

La gestión de las instituciones escolares ante un nuevo paradigma

El concepto **gestión**, al igual que sucede en otros campos, es un término que remite a una serie de significaciones y perspectivas. En principio, hablar de *gestión pedagógica* entraña algunos problemas, ya que ambos términos se han venido desarrollando de manera separada. Así por un lado, se da la reflexión y la investigación en pedagogía sin tomar en cuenta los problemas de la gestión, y por otro, se ha analizado la gestión desde una perspectiva más ligada a lo administrativo, reduciendo su relevancia para el logro de la acción pedagógica.

Tradicionalmente, la disciplina que se ocupaba de dar cuenta de las actividades y procesos desarrollados por quienes tienen la responsabilidad de dirigir instituciones era la **administración y organización escolar**, que abordaba la tarea de conducción y de la organización misma.

En la actualidad, se reconoce que la *trama organizativa* de la escuela como un todo es un componente esencial de la gestión pedagógica, constituyendo una dimensión de la misma. Desde la perspectiva de la administración, la organización ha sido pensada como una forma independientemente de su contenido, sin embargo es sabido hoy que las formas también son contenido, y por lo tanto lo organizativo debe estar al servicio de lo pedagógico y, a la vez, lo pedagógico requiere de una organización pertinente. Por ejemplo, es sabido que lo que ocurre en los "pasillos" impacta en las aulas, así como lo que ocurre en las aulas impacta en la institución.

Esto implica que aún cuando se piensa como dimensión estrictamente administrativa hay comprometidas acciones cuya naturaleza, para el hacer docente, adquieren el tenor de decisiones pedagógicas y educativas.

Por ello, se trata de *resignificar el campo de la gestión institucional* más que, de cerrarlo a fórmulas que hoy son insuficientes. Varios son los argumentos que permiten sostener esta afirmación.

Los cambios registrados en las últimas décadas en torno a las características de la cultura, la economía, la tecnología y la política dan cuenta de ello. Asimismo, el crecimiento de la burocracia acompañó la expansión del sistema educativo, generando requerimientos administrativos y técnicos que ampliaron permanentemente las obligaciones de las escuelas. La mayor densidad de trabajo institucional, alimentada por estos y otros factores - entre ellos, los procesos de descentralización de los años 1978 y 1993-, afecta directamente al quehacer educativo haciendo insuficientes sus modos de organización. Por último, es necesario señalar que las organizaciones son realidades complejas que no pueden agotar su acción en esquemas reduccionistas. Este argumento se relaciona con la necesidad de un cambio en la mirada para abordar los temas vinculados a la gestión.

En la década del 90 comienza a utilizarse con más fuerza el término **gestión** referido a la tarea de conducir instituciones en el sistema educativo, aunque dicho término tiene su origen en las teorías organizacionales.

Este hecho da cuenta de mucho más que de un cambio de palabras, se trata de un cambio de *paradigma*. El término paradigma puede ser entendido como una forma de percibir, conocer y pensar la realidad. Surge de comunidades científicas, y **recoge** creencias construidas por el pensar colectivo. Por lo tanto, remite no sólo a marcos teóricos de referencia sino a modos de desarrollar las prácticas y entender las culturas institucionales. Cuando un paradigma se impone, el anterior permanece en un segundo plano, representando otra forma de pensamiento. Por ello, hay momentos en las

instituciones en que pueden coexistir distintos paradigmas, a veces, contradictorios entre sí.

Desde esta mirada, tanto la gestión educativa de nivel macro como la de nivel micro-institucional puede considerarse como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro de los sistemas educativos, para cumplir mandatos sociales. La gestión educativa puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales y la *gestión escolar*, como la desarrollada por los equipos directivos. Ambas implican un saber de síntesis que relacionan conocimiento y prácticas; vinculan ética y eficacia, política y administración, en procesos que apuntan al mejoramiento permanente de las prácticas educativas, a la exploración y explotación de todas las posibilidades, y a la experimentación, en un proceso sistemático.

En esta perspectiva, la gestión es entendida como *un campo de prácticas* comprometidas con las instituciones educativas y por lo tanto, opera sobre realidades complejas. La complejidad no resulta exclusivamente de los desarrollos científicos y tecnológicos ni de los cambios políticos, económicos, sociales o culturales, sino que puede ser explicada a partir del análisis de la propia tarea de gestionar. Por ello, cobra relevancia reconocer la complejidad aun donde no parece existir: en las tareas habituales, en la realidad cotidiana, en la variedad de roles desempeñados diariamente, en las relaciones que se mantienen con los demás, etc.

Pensar la escuela como un *sistema complejo* supone ubicarse en una nueva perspectiva para abordarla, implica pensar sus vinculaciones con el entorno inmediato y con sistemas mayores y más lejanos de los que forma parte. Supone tomar en cuenta que las consecuencias del accionar de cada persona, no se reducen a lo inmediato sino que inciden en el conjunto de la escuela y aún más allá de ella. Requiere preguntarse por la complejidad en lo cotidiano, en la tarea de todos los días. La complejidad de la escuela conduce a abrir interrogantes donde había certezas, a intentar caminos alternativos, a buscar de qué otra forma se los puede plantear, qué cuestiones se han pasado por alto y convendría problematizar.

Un sistema es complejo no sólo porque está formado por elementos heterogéneos sino porque las funciones que cumplen esos elementos son interdependientes. En consecuencia, cualquier alteración en un componente, a través del conjunto de relaciones, produce modificaciones en todo el sistema. La complejidad proviene también de la existencia de fenómenos ambiguos, paradójicos, que tanto cuesta aceptar. Para abordarla, es necesario intervenir a partir de esa propia ambigüedad, a veces trabajando sobre esas contradicciones, encontrando formas alternativas, anticipando consecuencias posibles a fin de reducir la incertidumbre.

Es habitual pensar la realidad en forma parcializada, fragmentada, se habla de lo económico, de lo cultural, etc. como si fueran realidades separadas. Esto tiene su explicación en las formas en que se ha aprendido y enseñado a pensar el mundo, a aprender y a encarar la tarea cotidiana, de una manera aislada y fragmentaria. Trabajar la complejidad requiere de abordajes conjuntos, de complementariedad en las acciones y de trabajo colectivo.

La forma clásica del pensamiento supone ordenar la realidad, eliminar la confusión y la ambigüedad. Por ello separa, clasifica, ordena, jerarquiza. Lo racional, que tiene un lugar primordial, lleva a desechar otras manifestaciones como, por ejemplo, la creatividad. Aquello que se desvía de lo esperado es interpretado como un error, los imprevistos son vividos como obstáculos. La ciencia ha intentado encontrar leyes generales que "ordenaran" el mundo, tras el aparente desorden. Esta forma de pensamiento no permite aceptar simultáneamente dos afirmaciones opuestas; una contradicción en un razonamiento es entendida como un error.

El pensamiento de carácter lineal se vincula más directamente con el modelo administrativo- burocrático (centrado en el control y en la prescripción), que se ocupó

de lo regular, lo previsible para mantenerlo en funcionamiento más o menos equilibradamente. No obstante, cabe señalar que este modelo ha resultado muy eficiente e innovador en el momento del surgimiento del sistema educativo, ya que respondía a las necesidades del contexto de esa época.

Hoy día, el paradigma ligado al concepto de gestión integra pensamiento y acción, que se asientan tanto en la *racionalidad* como en la *creatividad*. Racionalidad y creatividad ya no son vistas como opuestas ni contradictorias, muy por el contrario, son *complementarias*. Los *problemas* a resolver desde la gestión tienen estas características, por lo que se requiere de mucha claridad en su definición para poder identificar las alternativas de acción posibles.

La complejidad de los espacios institucionales y el desafío de alcanzar aprendizajes para todos, hacen necesario transitar un camino desde una *cultura individualista* hacia otra, que implique formas *colaborativas de trabajo* institucional. Esto supone trabajar en equipos, en redes, pensar en conjunto, abrir diálogos y establecer acuerdos. Requiere también, delegar tareas, "abrir el juego", escuchar perspectivas distintas, reconocer la diversidad como parte constitutiva de la escuela (como de todo sistema), para construir y sostener un *proyecto*.

Teniendo en cuenta que el sentido de la **gestión escolar** es el logro de más y mejores aprendizajes para todos los estudiantes donde el mejoramiento de las prácticas pedagógicas es una meta fundamental, se hace necesario enfatizar que el modelo de *Gestión Estratégica* resulta pertinente a la escala de las unidades escolares; ya que las escuelas singulares son al mismo tiempo su condición de posibilidad y su ámbito de existencia.

Gestión escolar estratégica

La *gestión escolar estratégica* es la resultante de los procesos que se vienen describiendo. Supone un abordaje de lo complejo, pero lejos de construir un modelo de intervención que pretenda asumir todos los aspectos de la realidad de manera simultánea llevando a la inacción y a la desesperación, propone *establecer un foco hacia donde orientar la acción* de la institución. De esta manera, permite establecer lo prioritario para realizar un abordaje claramente institucional, donde lo importante no quede aprisionado por lo urgente.

La *centralidad de lo pedagógico* constituye su rasgo fundamental, esto significa asumir desde el conjunto de los actores institucionales, la responsabilidad de garantizar aprendizajes para todos con equidad, y en función de esta meta, establecer una plan de acción que nuclea a la institución toda, con vistas a una mejora en los aprendizajes.

La *gestión estratégica* consiste en la puesta en marcha de una racionalidad creativa que preside la labor cotidiana. Por lo tanto, llega a ser un *proceso práctico, de elaboración y toma de decisiones que guía la acción diaria en función de metas y objetivos dados*.

Toda práctica de gestión implica una *combinación dosificada de cálculo previsor, que se prealimenta de una anticipación constante del futuro, y de cálculo reactivo, que se retroalimenta de la comprobación de los problemas agravados o atenuados*; y que contempla que lo que se realiza en el presente, afecta el mediano y el largo plazo, ya que asume que la educación es tarea de instantes pero se concreta siempre y sólo a largo plazo. Por lo que resulta más que relevante ser conscientes de que lo que se realice debe posibilitar la mejor educación en ese mediano y largo plazo. En función de este juego de interacción entre el pasado, presente y futuro de la institución se plantea un *proyecto focalizado* en la realidad y *ajustado al contexto*, rasgo en el cual radica su carácter estratégico. Este posicionamiento colabora con un mejor ejercicio cotidiano de la gestión, que a veces, no deja tiempo para la previsión, demandando toda la energía

para la resolución de problemas urgentes, la satisfacción de las necesidades inmediatas y el cumplimiento de las normas burocráticas.

La calidad de la gestión puede verificarse: uno, a través de los *resultados* y la calidad de los aprendizajes logrados; dos, en relación al *proyecto* asumido y el grado de *governabilidad* y equipo desarrollado. Estos ejes resultan centrales dado que gestionar no es administrar las cosas, sino resolver problemas actuales o potenciales.

De esta manera, la gestión se orienta al compromiso tanto con los *procesos* como con los *resultados* obtenidos, en el marco de una institucionalidad que garantice su *governabilidad*. Esta última puede ser entendida como un fenómeno sistemático, que incluye al conjunto de interacciones que se dan en la institución entre los actores, (comunidad educativa y pedagógica) y el grado de consenso alcanzado respecto a temas sustanciales. Por lo tanto, no es sólo el producto de la capacidad del equipo de conducción para liderar la institución en función de sus propios atributos (transparencia, eficacia, etc.) sino la *capacidad de todos los actores* estratégicos para moverse dentro de determinadas reglas de juego.

El aporte que el concepto de gobernabilidad hace al campo de la gestión institucional presenta tres vertientes:

La primera hace referencia al desarrollo de las competencias que permiten comprender la complejidad de los procesos sociales de fin de siglo. Esta comprensión es fundamental para poder elegir entre proyectos, programas y personas.

La segunda vertiente, tiene que ver con el desarrollo del *pensamiento crítico*, el respeto por el pluralismo y el disenso y con la formación de una actitud participativa. Estos elementos están ligados tanto a los contenidos como a las formas de gestión y a las prácticas escolares.

La tercera vertiente, está vinculada al modo de concebir la *responsabilidad*, que pasa a ser compartida por todos los actores, sin desconocer las responsabilidades que la normativa adjudica al director. Desde esta perspectiva, cada uno de los actores da cuenta de sus actos, en función de un sistema de delegaciones. No se trata de que el director asuma la totalidad de la responsabilidad. Tampoco que ésta recaiga en todos por igual o se diluya, sino que la responsabilidad esté en relación con la tarea delegada y el compromiso asumido frente al proyecto institucional.

La *governabilidad* incorpora al quehacer educativo la imperiosa necesidad de generar confianza, participación y consenso.

A modo de síntesis, se entiende que la gestión escolar estratégica se realiza en una estructura organizacional que manifiesta una tensión entre la construcción de acuerdos y el estímulo a la participación, por un lado, y las pautas establecidas por un modelo jerárquico, por el otro. Por lo tanto, presenta las siguientes características:

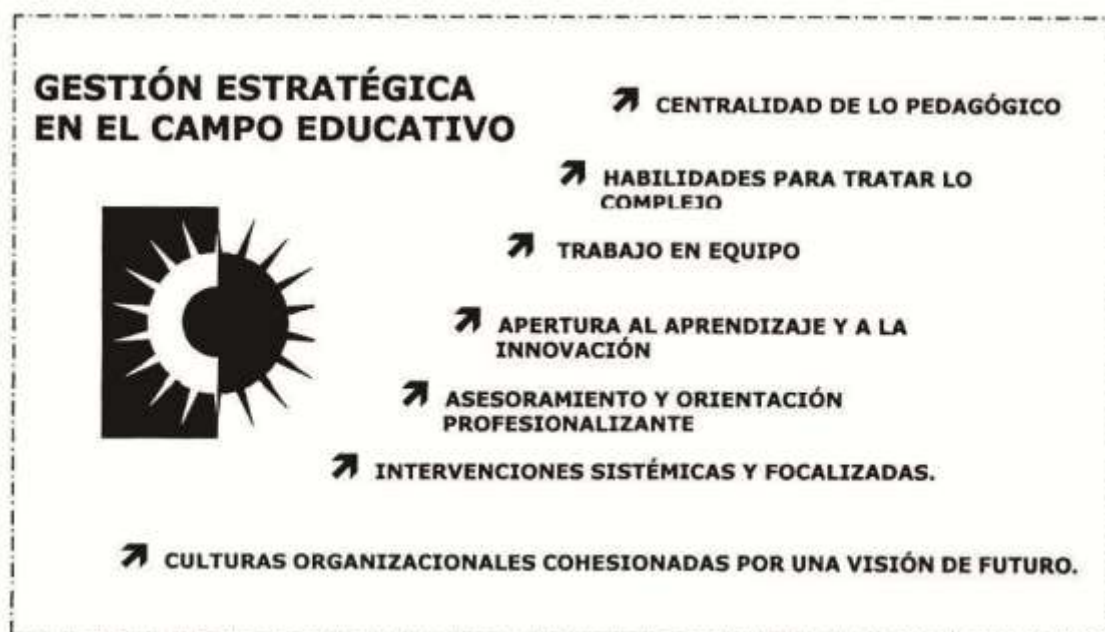
- Comprende *procesos creativos y repetitivos, cualitativos y cuantitativos*. Hay prácticas rutinarias, por ejemplo: mantenimiento de cuestiones administrativas tales como documentación requerida, datos del personal, de los alumnos, etc. y otras de mayor complejidad asociadas al funcionamiento pedagógico. Se trata de comprender las estrategias necesarias para cada problema y reconocer lo fundamental para concentrar las energías en ello. De lo contrario, se puede caer fácilmente en una indiferenciación de la calidad de las situaciones.
- Involucra al *conjunto de los actores institucionales*, de distintas maneras, promoviendo la participación, el compromiso y el consenso, a partir de los cuales se establecen distintos grados de gobernabilidad.
- Reconoce una *jerarquía de propósitos* frente a los cuales se pueden distinguir

algunos a largo plazo y otros a corto y mediano, que han de servir como puente para alcanzar la situación deseada. En otras palabras, de acuerdo a las metas establecidas se fijan caminos de acción en función de un proyecto. Si bien existe un rumbo claro y la intencionalidad de orientar las acciones a ese fin- carácter estratégico de las intervenciones- estas acciones no son rígidas, sino flexibles, atendiendo a las características del contexto y a los emergentes significativos.

- Opera sobre *realidades complejas*, por lo que requiere del establecimiento de focos, según las prioridades establecidas.
- Representa un modo de concebir a la gestión y posee una *metodología propia*.
- Se basa en un *pensamiento sistémico*. Supone una mirada que abarca al conjunto de la institución. Esto implica entender que las organizaciones humanas son sistemas, ligados por "tramas invisibles de actos interrelacionados". Es habitual concentrarse en partes aisladas de un sistema (escuela) y entonces no se comprende por qué los problemas más profundos nunca se resuelven. Se trata de una mirada holística de la institución, en la que la parte no se pierda en el todo, y en la que la suma de las partes es más que el todo.

En la gestión de escuelas, todo emprendimiento a encarar comienza con la observación y la reflexión. Un pensamiento estratégico permite comprender qué es lo más relevante: ¿de dónde venimos?; ¿quiénes somos?, ¿hacia dónde vamos?; y de esta manera idear las posibles dinámicas a utilizar para alcanzar los fines que orientan la acción pedagógica. Los problemas a encarar para mejorar la calidad educativa, exigen una fuerte articulación de los procesos de cambio, en todas sus etapas: de diagnóstico, de identificación de alternativas, de definición de objetivos, del desarrollo de las acciones previstas o de evaluación. Cada una de esas etapas es compleja en sí misma, ya que supone la intervención de múltiples variables y actores y requiere amplias competencias profesionales e interpersonales.

Uno de los elementos centrales del *pensamiento estratégico* es la capacidad de *anticipar*. El vocablo anticipar proviene del Latín "anticipare": "ante", antes y "capere", tomar. Hacer que algo tenga efecto, ocurra antes del tiempo señalado. Anticipar en la gestión es *ver y analizar antes de decidir*. En este sentido anticipar es idear futuros educativos posibles a partir del presente y el pasado.



Las dimensiones de la gestión

La *gestión escolar*, en tanto conjunto de acciones que desarrolla el equipo directivo de una escuela para promover, posibilitar y concretar la acción pedagógica en la direccionalidad deseada, implica una práctica orientada según fines. Se caracteriza porque:

- Interviene sobre la globalidad de la institución, a
- Recupera la intencionalidad pedagógica y educativa.
- Incorpora a los sujetos como protagonistas del cambio educativo.
- Construye procesos de calidad para lograr los resultados buscados.

Partiendo de esta caracterización, la gestión asume la complejidad institucional desarrollando sus acciones sobre el conjunto de la organización. El siguiente gráfico permite visualizar, las distintas dimensiones que la constituyen.



Dimensión pedagógico-curricular: Esta dimensión está configurada sobre el quehacer esencial de la escuela, la tarea de educar y producir aprendizajes. Esto se relaciona con el mandato social asumido por esta institución. De esta manera, la escuela tiene objetivos específicos que la diferencian de otras organizaciones sociales que se relacionan con la transmisión y distribución del conocimiento social acumulado. Esta dimensión comprende tanto las modalidades de enseñanza como las prácticas docentes, los criterios de evaluación, las concepciones de aprendizaje y enseñanza sostenidas por la institución, los estilos y modos de trabajar con las tutorías, entre otras cuestiones. Dentro del ámbito de esta dimensión el equipo directivo tendría que desarrollar con su equipo pedagógico algunos *instrumentos fundamentales para toda la institución educativa que, consensuados*, contribuyan a generar coherencia de las acciones de todos los actores educativos de la misma; entre ellos, pueden mencionarse como fundamentales, los siguientes:

- los *logros* y metas a alcanzar por la institución en el mediano plazo;
- la textura de formación que la institución se plantea;
- las pautas de convivencia e interacción;
- los criterios de evaluación y calificación;

Dimensión comunitaria-productiva: Apunta a las relaciones entre la escuela y la sociedad, entre la comunidad local y la institución (relaciones con los padres, participación de las fuerzas vivas, etc.). Se refiere al conjunto de actividades que promueven la participación de los actores en la toma de decisiones y las acciones desarrolladas en la institución. Supone la interacción de la escuela con su contexto, el establecimiento de redes de solidaridad, de trabajo y de producción con otras instituciones como organizaciones comunitarias, empresas, ONGs, entre otras.

Dimensión administrativa-financiera: Refiere a los recursos necesarios disponibles o no, con vistas a su obtención, distribución, articulación y optimización. Debe además ocuparse de controlar la evolución de las acciones que propicia y realizar los ajustes necesarios para mejorarlos. La administración es una herramienta de gestión y por lo tanto debe ser resignificada. Lejos de sostener un paradigma burocrático-administrativo que ponía énfasis especial en ella, se trata de revalorizar el sentido de la información recogida en esta área y ponerla al servicio de la toma de decisiones y el sostenimiento y la viabilidad de los proyectos asumidos institucionalmente.

Dimensión organizacional-operativa: Constituye el soporte de la organización, articula la circulación y organización de las personas y de los equipos. Involucra *la estructura formal*: los organigramas, la distribución de tareas, las acciones de delegación, la identificación de los nuevos canales de comunicación, así como la reconsideración del uso del tiempo del propio equipo directivo, de los docentes y de los estudiantes. Asimismo, los espacios se establecen desde esta dimensión, como una variable de suma importancia a considerar, ya que puede reconfigurar en lo esencial, las formas de trabajo. Lo mismo ocurre con los agrupamientos de las personas (de estudiantes, de profesores, etc.) Esta dimensión de trabajo también se relaciona con lo que se denomina *la estructura informal*: modo particular en que los actores desarrollan las estructuras formales, se vincula con la forma en que cada persona asume su rol. En este sentido, implica una capacidad importante de los equipos directivos para poder identificar estilos y fortalezas de sus equipos pedagógicos para enriquecer la acción institucional.

Asimismo, debe constituirse en objeto de reflexión para los equipos directivos el análisis de su propia agenda cotidiana. Es necesario analizar la *distribución de tiempo y energía* utilizada para desplegar las distintas dimensiones que constituyen el campo de intervención, puede suceder que, por atender sólo urgencias o responder a demandas puntuales, existan áreas nodales poco trabajadas, o sobredimensionadas, lo cual redundará en los resultados obtenidos por la institución.

Es necesario comprender que cualquier acción que se desarrolle en la institución impactará en todas las dimensiones, con mayor o menor intensidad, según las características del proyecto y su especificidad. La experiencia recogida muestra con claridad, que cualquier acción de cambio o mejora en la institución, para que logre éxito sostenido, debe ser orientada al conjunto de las dimensiones, aunque siempre el proyecto institucional tenga que focalizarse siempre en lo pedagógico-curricular.

Los componentes centrales de la gestión estratégica

Hasta aquí se han desarrollado algunos planteos generales acerca del concepto de Gestión estratégica, pero se hace necesario abordar ahora de manera más específica sus componentes principales, lo que permitirá dar cuenta de sus particularidades como modo de intervención en la práctica.

De esta manera, la *gestión institucional estratégica* se asienta sobre tres pilares básicos sostenidos por los principios democráticos de calidad y equidad para el logro de una institución ética, inteligente y sensible: el pensamiento sistémico, el aprendizaje organizacional, el liderazgo pedagógico.

Pensamiento sistémico

En párrafos anteriores se han descripto algunas características del pensamiento sistémico. Sin embargo, en este punto, resulta interesante destacar que desde esta perspectiva, se concibe la escuela como un todo, y no como la suma de sus partes. Esto significa que sus elementos están en permanente interrelación entre sí, de modo tal que cualquier alteración en uno de ellos provoca una modificación en el conjunto. Simultáneamente, lo que suceda en esa escuela incidirá más allá de ella, en tanto forma parte de un sistema mayor. En este sentido, es necesario tener en cuenta que cualquier decisión tomada por los directivos va a tener consecuencias no sólo en lo inmediato sino en el conjunto de la escuela y también dentro de la comunidad y red de escuelas con las que esté relacionada.

Aprendizaje organizacional

Nadie pone en duda que la escuela es una institución destinada a promover aprendizajes. Sin embargo, tradicionalmente se la ha pensado desde roles estáticos: los docentes enseñan y los alumnos aprenden. En la actualidad, es necesario cuestionar esa perspectiva limitada, ampliar la mirada y comprender que eso es sólo una mínima parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en ella. No sólo porque todos sus integrantes enseñan y aprenden, sino porque es imprescindible que la institución como tal aprenda.

Cuando se piensa en su situación de aprendizaje, se supone que existe alguien que enseña y alguien que aprende, por lo general se alude a un adulto y un niño o joven respectivamente; planteando una relación de asimetría entre ambos respecto al contenido a aprender. Se habla de un maestro, docente, profesor o enseñante y de un alumno. Sin embargo, hoy se sabe que esto no es tan claro ni tan definido: muchos docentes comentan cuánto aprenden cuando enseñan; se ve diariamente niños que se enseñan entre sí juegos, canciones, contenidos escolares, habilidades de distinto tipo, etc.; es sumamente frecuente que los niños y jóvenes comprendan con mayor facilidad que los adultos cuestiones referidas al manejo de las nuevas tecnologías, por ej., computadoras y aparatos electrónicos, y que enseñen a los adultos a utilizarlos.

La evidencia acumulada, muestra que los adultos también aprenden en múltiples situaciones, formales e informales. En nuestro país y hasta el momento, se vincula la educación de adultos con la de aquellas personas que no han sido escolarizadas en la edad esperada. Sin embargo, una de las grandes preocupaciones actuales en el campo educativo es precisamente la educación de adultos, en el sentido de "educación permanente" o "aprendizaje a lo largo de la vida", actualización para el trabajo, formación y capacitación. Cuando se trabaja con adultos es fundamental tomar conciencia de cuál es el sujeto con el que se trabaja y evitar infantilizarlo, como si se estuviera trabajando con niños o con adolescentes. Se enseña a adultos cuando se realizan acciones de capacitación y de formación docente, y cuando se trabaja como

directivo en una escuela. En otras palabras, todas las personas, independientemente de su edad, experiencia de vida y formación pueden enseñar y aprender.

Se ha dicho además, que es imprescindible que la escuela aprenda en tanto institución. Es decir, ya no se habla de un maestro, de un alumno o de un sector, sino de la escuela en su conjunto. Es importante concebir la *escuela como comunidad de aprendizaje* y no sólo de enseñanza. Todos los integrantes de la comunidad educativa -profesores, alumnos, padres y madres, personal de administración y de servicios- enseñan y aprenden. En las instituciones que aprenden hay mayor participación, contextualización, creatividad, relación con la comunidad, flexibilidad organizativa y autorreflexión.

Los alumnos aprenden más allá de las aulas y de las actividades programadas; todos los espacios y situaciones son educativas (aún cuando no hayan sido previstas). De la misma manera, todos los integrantes de una institución aprenden "por el solo hecho" de estar allí, de desarrollar sus actividades. Hay situaciones que son sumamente formativas, en el sentido de que *dejan huellas* e imprimen modalidades de acción, de pensamiento. Cabe sin embargo, señalar dos cuestiones al respecto. Por un lado, es importante revisar qué es lo que se aprende, en qué dirección se orienta, cuál es su sentido y a qué sirve. Por el otro, es necesario pensar en el aprendizaje de toda la organización y ya no sólo en términos individuales.

Se denomina *aprendizaje organizacional* a la capacidad de ciertas organizaciones de mejorar su trabajo, a partir del análisis y la reflexión de lo que en ellas se realiza. En este aprendizaje se incluyen tanto las estrategias de recuperación y utilización de lo que la escuela ya ha recorrido y ha podido realizar (explotación, aprendizaje adaptativo), como las de generación de nuevas respuestas, de nuevas formas de aprender (exploración, aprendizaje generativo).

El aprendizaje organizacional incluye procesos mediante los cuales los docentes de la institución adquieren, comparten y desarrollan nuevas competencias, nuevas sensibilidades y nuevos esquemas de observación y autoobservación. Habrá aprendizaje organizacional en la medida en que las escuelas aumenten su espacio de acción. Es decir, que se amplíe el ámbito en el que pueden diseñar e intervenir para transformar y mejorar, tanto sus prácticas como los resultados de las mismas.

Es la organización en su conjunto la que necesita crecer, aprender y desarrollarse. Es fundamental que la escuela aprenda, que lo haga permanentemente y en forma colectiva -de otro modo, no se trataría de aprendizaje institucional sino individual-. Esta dimensión institucional resulta fundamental en relación con los procesos de cambio.

Conviene aquí remitirse al concepto de *matriz institucional de aprendizaje*. Este concepto está en estrecha relación con el de cultura institucional y se puede pensar como un marco o un molde que orienta las acciones y los hábitos de la institución. No es un molde rígido sino que puede modificarse; en este sentido, se vincula con el aprendizaje de la institución, ya que se aprenden modalidades, formas de organización, de participación, modos de distribución del poder, de utilización de recursos, de toma de decisiones. Las acciones de formación contribuyen a desarrollar esta matriz, en particular, porque promueven y elevan los niveles de reflexión y comprensión del acerca del modo de hacer escuela.

Otro concepto que interesa introducir aquí, que sirve para comprender las características de las escuelas, es el de *efecto establecimiento*. Así como todas las escuelas tienen una matriz institucional de aprendizaje, aunque es distinta en cada una, también todas producen un efecto establecimiento. Es decir, que todas las escuelas dejan huellas o marcas en quienes han pasado por ellas. Esto no sólo se refiere a los alumnos sino a todos sus integrantes. Es importante tener en cuenta que no todas esas

huellas son deseables, por lo tanto, lo que interesa al director es conocer cuál es el efecto establecimiento que provoca su institución y poder incidir sobre él.

Estos conceptos permiten pensar en una institución y lo que ella produce, de una manera más compleja, no lineal, sino tomando en cuenta múltiples factores y dimensiones.

El conocimiento del entorno, de las características de la comunidad en la que se encuentra la escuela, o mejor dicho de la cual es parte, será una condición muy importante para hacer posible el aprendizaje organizacional. Al contemplar la realidad desde más de una mirada, la escuela logrará comprender mejor los problemas, ampliar la visión sobre los objetivos, prever obstáculos y, por ende, lograr mayores posibilidades de mejora.

Liderazgo pedagógico

Un directivo que ejerce el liderazgo pedagógico focaliza su atención en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, orientando a los docentes, alumnos y padres con los apoyos y ayudas necesarios para la mejora de esos procesos. Es necesario destacar que desde esta perspectiva, la experiencia y los saberes docentes de los directivos tienen una importancia central, ya que toda la gestión adquiere su sentido en función de lo pedagógico y debe subsumirse a ese fin.

La acción de liderar supone la existencia de un equipo de trabajo, por lo tanto, se aleja de la concepción individualista de la escuela tradicional. Implica también la posibilidad de generar una visión de futuro compartida por toda la institución.

La mayor parte de las actividades que desarrollan aquellos que tienen responsabilidades de conducción están referidas a relaciones entre personas, a través de procesos de comunicación, que **unen a los actores con los objetivos, fines, valores y las tareas cotidianas que éstos desarrollan**. El proceso que involucra estas relaciones y la comunicación e influencia que se ejerce en ellas se denomina **liderazgo**.

El liderazgo pedagógico es objeto de estudio desde perspectivas culturales, sociológicas e históricas; no es simplemente un asunto de técnicas. Busca superar la mirada individual sobre la tarea, tomando una *perspectiva colectiva y comunitaria ligada a la idea de gestión*.

Gestión y liderazgo son dos nociones que configuran un modelo para entender los procesos de dirección de los ámbitos organizativos. La *gestión* se relaciona más directamente con las estrategias, la eficacia y los objetivos de cada proyecto, en tanto el *liderazgo* se vincula con los valores, los propósitos, la pasión y la imaginación, necesarios para poner en juego los procesos de animación y movilización de los actores del sistema. El liderazgo puede definirse como el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en determinada dirección. Se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria a trabajar en colaboración con otros, en el logro de los propósitos compartidos que favorezcan la calidad y la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Liderar instituciones educativas para el logro de más y mejores aprendizajes para todos implica entender la misión asumida desde otra posición: la tarea de conducir grupos humanos no significa ordenar y controlar, *administrar lo dado*, para lo cual sería necesario partir de certidumbres con las que hoy no es posible contar. El ejercicio de un liderazgo responsable requiere de otros saberes y competencias, para lo cual se deben tener en cuenta los siguientes criterios:

- *El liderazgo es una práctica crítica*, orientando la reconceptualización de las prácticas. Debe facilitar el acceso de los participantes a formas de poder autodeterminado en un contexto de democracia participativa.
- *El liderazgo es transformador*, orientado hacia el cambio social, los líderes son transformadores capaces promover, sostener y acompañar procesos de cambio institucional.
- *El liderazgo es educativo*, supone el compromiso con valores educativos que se expresa en la misión de promover aprendizajes de calidad en condiciones de equidad para todos.
- *El liderazgo es ético*, se orienta al compromiso ético basado en las relaciones y los valores democráticos de la comunidad.



La incorporación de estos criterios da lugar a un ejercicio del rol que supera la figura del directivo centrada en lo administrativo para constituirse en un *líder centrado en la coordinación de los equipos de trabajo*. Es así que el directivo pilotea la institución hacia la concreción de un proyecto participativo, capaz de potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los actores.

La tarea de aquellos que conducen instituciones se orienta al desarrollo de capacidades que le permitan actuar como: *animador pedagógico, mediador, motivador, informador, comunicador y gestor de medios y recursos*.

El *liderazgo* construye colectivamente una malla de trabajo, de desempeños, de sueños, utopías, representaciones y calidades, que permite desatar procesos específicos que dan lugar a visualizar logros a corto y mediano plazo, apuntando a una visión de futuro que orienta la vida cotidiana. Liderazgo y proyecto constituyen un par en relación, donde uno se enriquece y construye sentido a partir del otro. A lo largo del trabajo en y con proyecto se desarrollan una serie de momentos que involucran a la función de liderazgo del siguiente modo:

¿QUÉ HACER DESDE LA FUNCIÓN DE LIDERAZGO?	
ELABORACIÓN Y EJECUCIÓN DE PROYECTOS	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a reconocer lo que ocurre - Marcar el rumbo - Motivar el compromiso con una visión de futuro - - Identificar las estrategias para producir los cambios necesarios que permitan hacer realidad la visión.
MOVILIZAR A LAS PERSONAS PARA FORMAR UNA RED QUE FACILITE LA CONCRECIÓN DEL PROYECTO	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinar a las personas y desarrollar equipos. - Comunicar el rumbo del proyecto a todos. - Generar confianza en las personas y entre ellas. - Estimular la evolución hada los equipos de trabajo integrados.
EJECUCIÓN DE PROYECTOS	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar y movilizar constantemente a las personas para la concreción de tareas. - Hacer participar a todos los actores con ideas y opiniones. - Estimular el desarrollo de diálogos y debates con el objeto de involucrar e integrar los cambios necesarios para el desarrollo de los proyectos. - Lograr el compromiso compartido para alcanzar los objetivos propuestos. - Unir permanentemente personas y equipos con los objetivos.

Concretar los desafíos que supone liderar instituciones educativas implica reconocer lo realizado y desde allí proyectar el futuro. No debe dar lugar a la representación de que todo lo hecho no sirvió y hay que empezar de nuevo, ni su opuesto: todo pasado fue mejor. Implica situarse frente a un juego de temporalidades que conjugue el pasado, el presente y el futuro. Es preciso comenzar por reconocer lo que se ha estado realizando hasta ahora, cómo se ha realizado, y qué resultados se han alcanzado. Este proceso supone identificar los problemas, las fugas de calidad, las crisis, las debilidades y al mismo tiempo pensar las fortalezas, las posibilidades y las oportunidades para desarrollarse, innovar, mejorar.

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO EN GESTIÓN EDUCATIVA Y ESCOLAR

➤ **INSPIRAR LA NECESIDAD DE GENERAR TRANSFORMACIONES**

➤ **GENERAR UNA VISIÓN DE FUTURO.**

➤ **COMUNICAR ESA VISIÓN DE FUTURO.**

➤ **HABILITAR EL TRABAJO EN EQUIPOS.**

- Faculte a todos para la acción, el compromiso y el aprendizaje.
- Amplíe la voz y la visión de otros, tanto en los procesos como en los contenidos.
- Abra el poder *epistémico* y político de la comunidad educativa.
- Fortalezca la participación mediante la cesión de poder, los procesos de negociación, la posibilidad de elección, la adjudicación de tareas desafiantes, y el ofrecer apoyo.
- Fomente la colaboración mediante metas cooperativas y la generación de confianza.
- Señale el foco o el centro de los desafíos de la visión.
- Identifique los resultados a alcanzar.
- Mantenga el ritmo de la transformación.
- Desarrolle los procesos con claridad en su sincronización para acentuar la comunicación y el aprendizaje.



➤ **BRINDAR ORIENTACIÓN QUE DESARROLLE EL ESPÍRITU DE LOGRO.**

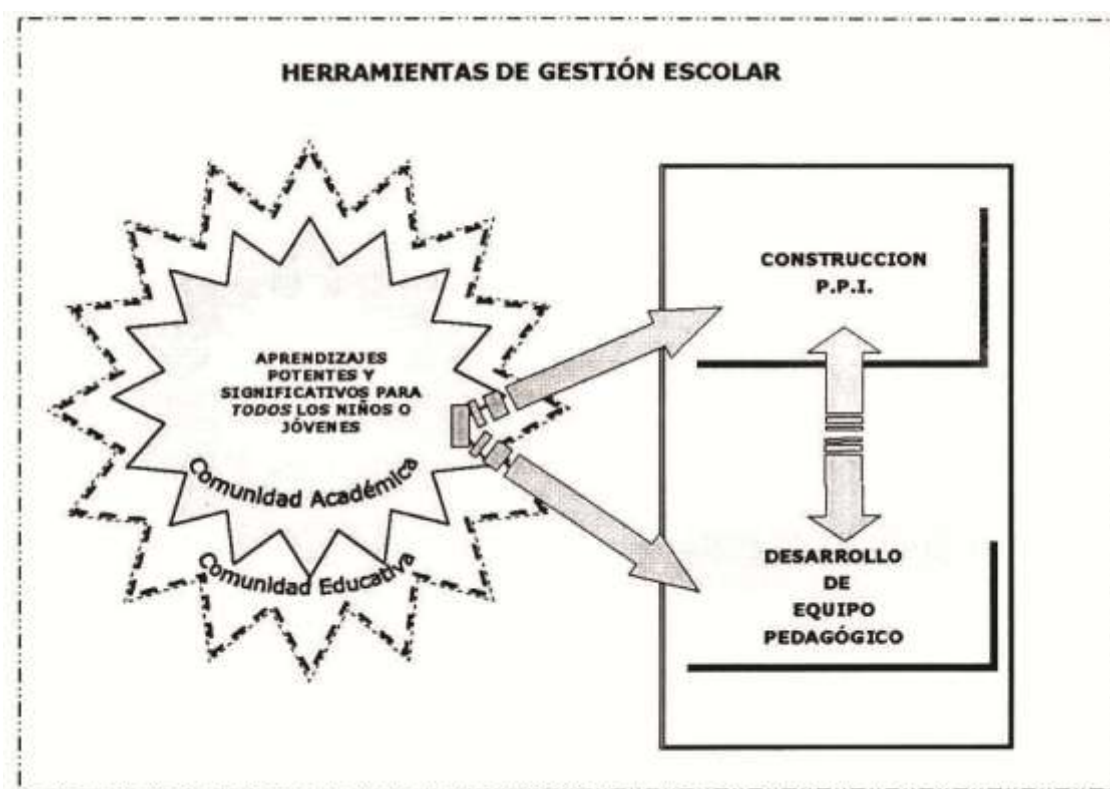
➤ **CONSOLIDAR LOS AVANCES EN LAS TRANSFORMACIONES.**

➤ **ACTUALIZAR EL APRENDIZAJE Y ACUMULAR CONOCIMIENTO.**

El liderazgo se relaciona con la *visión de futuro*, que expresa las más altas aspiraciones construidas institucionalmente, las potencialidades humanas disponibles o las que se pretende alcanzar. Su propósito es crear el sentido y la conciencia para el cambio. Asume los problemas más urgentes en la institución -deserción, repetición, fracaso, desprofesionalización, exclusión, aislamiento- para garantizar la calidad y la equidad en el servicio educativo. Por lo tanto, posibilita la búsqueda de caminos alternativos para el logro de aprendizajes potentes, pertinentes y significativos para todos los estudiantes.

Herramientas que promueven la gestión institucional

El modelo de gestión estratégica requiere de herramientas contundentes aunque flexibles, de construcción colectiva, que reconozcan el entorno social y humano de la institución y que permitan una revisión y un reajuste permanentes a la vez que una clara visión de futuro. Por ello, dos de las principales herramientas para la gestión consisten en el **proyecto educativo institucional** y el **trabajo en equipo**.



¿Qué es un proyecto?

Etimológicamente, la palabra proyecto proviene del latín (proiectare), "arrojar, tirar hacia delante, lanzar". Alude a una intención, a una previsión, a un diseño o bosquejo. Un proyecto es una posibilidad de futuro a partir del presente y del propio bagaje de experiencia. En él se articulan una multiplicidad de factores y requiere de un importante grado de flexibilidad para adecuarse a los cambios e imprevistos.

El trabajo por proyectos no es una idea reciente, sino que es introducido, como propuesta innovadora para el trabajo en el aula, por el movimiento pedagógico llamado "Escuela Nueva", surgido en Europa a fines del siglo XIX. A partir de su crítica a la escuela tradicional por su distanciamiento respecto de la vida extraescolar, ese movimiento promueve el aprendizaje a través de experiencias prácticas, con sentido para los alumnos; propicia el contacto con la naturaleza y el entorno en general, a la vez que se preocupa por la integración del grupo.

Los iniciadores del trabajo por proyectos fueron John Dewey y su discípulo William Heard Kilpatrick, en las primeras décadas del siglo XX. El rasgo definitorio de esta modalidad, de acuerdo con el pedagogo Lorenzo Luzuriaga, es el **planteo** de actividades con un propósito real, a partir de una situación **problemática** que **se busca** resolver. Se trata además de propuestas pedagógicas situadas en un medio natural, con una finalidad concreta y real, y que suponen una resolución colectiva.

En las últimas décadas, en el ámbito educativo, comienza a utilizarse el trabajo por proyectos en el nivel de las instituciones. Este pasaje del aula a la institución está motivado por razones de distinta índole: epistemológicas, político-educativas y pedagógicas.

Desde un planteo epistemológico, la perspectiva de la complejidad cuestiona profundamente el trabajo aislado y desarticulado. Los cambios políticos, económicos, sociales y culturales dan cuenta de la interrelación necesaria que existe entre fenómenos diversos y, en consecuencia, la importancia de tomar en cuenta los múltiples factores intervinientes.

En el campo de la política educativa, como resultado de la descentralización de los sistemas educativos, se va otorgando cada vez mayor autonomía a las instituciones. Esto torna indispensable la utilización de una herramienta que oriente las acciones de la escuela en su conjunto.

Por otra parte, desde una perspectiva pedagógica, el concepto mismo de aprendizaje ha ido sufriendo transformaciones. Actualmente, se lo entiende como resultado de la interacción de múltiples factores e inseparable del contexto donde tiene lugar. Por lo tanto, las cuestiones institucionales (cultura de trabajo; expectativas sobre los alumnos; coherencia entre objetivos, valores, acciones; grado de participación; entre otras) adquieren gran relevancia por su incidencia en los aprendizajes de los alumnos.

Trabajar por proyecto o con proyecto en el nivel de la institución implica abandonar la concepción tradicional de escuela y reemplazarla por otra, basada en el pensamiento sistémico. Esta mirada se centra tanto en los procesos como en el flujo de relaciones, ya sea entre los elementos que integran la escuela como entre esta institución y otras del entorno. Esta herramienta resulta útil para encarar la tarea desde la perspectiva de la complejidad, atendiendo a las diversas dimensiones de la institución educativa. Cuando se trabaja con proyecto, se parte de lo que existe para transitar hacia una utopía construida colectivamente en pos del logro de mejores aprendizajes de todos los alumnos y de la institución en su totalidad.

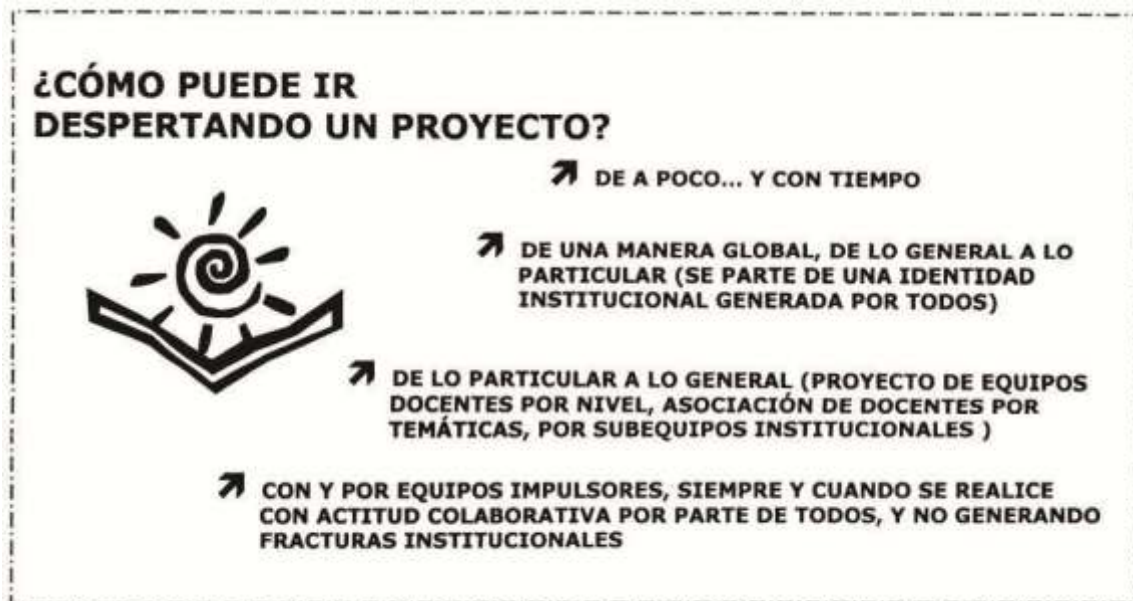
En tanto supone una previsión, el proyecto tiene una *racionalidad anticipatoria*. Por ello, es necesario evaluar la situación de partida y definir una meta deseada. Implica también *definir cuándo operar y con qué estrategias*. El proyecto es siempre *contextualizado*, situado. La lógica de un proyecto, al diagnosticar y explicar (racionalidad hipotético-deductiva), posibilita *la anticipación*-, a su vez, al simular y decidir (racionalidad sistémica), posibilita *operar*, en tanto narra e identifica situaciones (racionalidad narrativa, hermenéutica), *contextualiza*. Por ello, constituye una herramienta clave para la gestión escolar estratégica.

Trabajando con proyecto se hace posible crear y estimular innovaciones educativas. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que no todo cambio implica una innovación, así como no todo cambio implica una mejora. Toda innovación debe contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes. Es decir, que debe ajustarse a los principios de calidad y equidad. En consecuencia, es preciso que tome como punto de partida las necesidades reales de aprendizaje de los sujetos, definidas con la participación de todos los actores involucrados.

Para ello, es importante que los directivos puedan favorecer espacios compartidos, de diálogo, de discusión y debate, de exposición de las perspectivas particulares, en vistas a construir una mirada colectiva.

Un proyecto, asimismo, es una metodología de trabajo. Supone una determinada forma de concebir la tarea, que no es lineal sino que se trata de un proceso incremental. Esto significa que comienza tomando en cuenta las formas de trabajo ya existentes en la escuela, se interroga sobre ellas, las problematiza y las mejora, expandiendo el trabajo de la institución en su conjunto. Algunas escuelas ya habrán trabajado con proyectos áulicos, de ciclos, por áreas, etc. y transitarán el camino hacia la articulación de esos proyectos parciales y la elaboración de uno institucional; otras, harán un recorrido inverso. Existen distintos caminos posibles para llegar; cada escuela elegirá el que le resulte más adecuado.

El *trabajo con proyecto* supone ciertas *etapas*, tales como la percepción de la situación institucional; análisis de la situación; búsqueda de alternativas de resolución; planteo de objetivos y planificación de actividades; institucionalización, concertación, delegación; puesta en marcha y regulación del proyecto; evaluación y balance. Sin embargo, no necesariamente cada escuela va a recorrer cada una de ellas ni en el orden aquí propuesto.



¿Para qué trabajar con/en proyecto?

El *trabajo con proyecto* supone basarse en los problemas detectados y priorizados en la institución escolar, para mejorar los aprendizajes y el clima escolar. Pero para que ello tenga incidencia en toda la institución es necesario que se trabaje en proyecto, es decir, a partir de acuerdos, con intencionalidades compartidas, en equipo.

Trabajar con/en proyecto permite reunir a los actores en equipos de trabajo y coordinar la actuación de cada uno reduciendo los esfuerzos superpuestos y estériles. En otro sentido, evita la improvisación, ubica adecuadamente la planificación, racionaliza el uso del tiempo y disminuye la dispersión y la frustración. Otorga sentido a las múltiples acciones cotidianas y permite valorar la vida escolar. Desarma las conductas estereotipadas y rutinarias. Ha de ser una estrategia para incorporar la autoevaluación al quehacer docente, alentar el estudio y la reflexión y, por ende, mejorar la calidad de

la enseñanza y de los aprendizajes en la escuela. ¿Qué le permite al directivo la gestión a través de *proyectos*?:

- *Desarrollar* un conocimiento "objetivado" de la realidad de la escuela y potenciar de esta manera, sus capacidades para el diagnóstico, la implementación y el seguimiento de los procesos y los resultados de manera continua.
- *Centrar* los esfuerzos de su gestión en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- *Focalizar* sus acciones y las de los equipos directivos y docentes, para especificar prioridades y ganar en precisión.
- *Propiciar* una gestión escolar participativa, cohesionando las energías y los saberes individuales.
- Desarrollar una gestión escolar razonada y razonable, y no sólo controladora.
- Promover los procesos de negociación con el entorno, para que la comunidad conozca claramente las propuestas de la escuela y esté en mejores condiciones para comprometerse con ellas y participar, en la medida de sus posibilidades.

¿Cómo será un buen proyecto educativo?

Un buen proyecto impactará en la institución globalmente, con todos sus actores, en todas sus dimensiones, tendrá *integralidad*. Promoverá la *coherencia* al interior de la escuela logrando congruencia en las acciones, coherencia entre la escuela y su entorno y entre las políticas educacionales, el curriculum y las necesidades locales.

Un buen proyecto tendrá como característica la *proactividad*. Es decir, tendrá metas claras, acciones orientadas y anticipación de problemas. Posee la capacidad de *autogeneración*, surge en y para la propia comunidad educativa. Un buen PEI se sustenta en la *participación*. La comunidad estará representada en él; tendrá *carácter público*; la comunidad lo conocerá. Por último, poseerá *evaluabilidad*, es decir que posibilitará la reflexión sobre él mismo para ser mejorado, corregido e incrementado.

La riqueza y complejidad del proyecto como estrategia encierra algunos riesgos. En el afán por un rápido comienzo se producen a veces malos entendidos y una apropiación parcial del concepto. En este sentido es importante aclarar que un proyecto:

- No es sólo un documento.
- No es un marco doctrinal.
- No es una receta.
- No es una moda.
- No es una prescripción.
- No es un fin en sí mismo sino un medio para mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes.

No existe una única manera de comenzar un proyecto, pero sea cual fuera ésta, conviene que sea de a poco... y con tiempo... Dando las pausas necesarias para poner en funcionamiento una estrategia que si bien es altamente beneficiosa es compleja y requiere de competencias específicas por parte de los directivos.

Trabajo en equipo

Trabajar en equipo o trabajar en proyecto supone no sólo la existencia de diversas personas trabajando juntas sino la complementariedad entre las mismas. Exige tener

intenciones y propósitos compartidos, consensuar ideas, conceptos, estrategias, distribuir tareas. Supone a la vez perspectivas, formaciones, trayectorias diferentes, de modo que cada uno aporte desde su lugar enriqueciendo el trabajo conjunto. Requiere de tolerancia al disenso, de respeto por las ideas y el trabajo de los otros, así como de la posibilidad de establecer acuerdos y mantenerlos.

El *trabajo en equipo* supone una cultura colaborativa, que sostiene formas de trabajo participativo, no sólo al interior de la institución sino también propone la interrelación con otras instituciones de la comunidad (educativas o no), en función de objetivos comunes. De esta manera, el trabajo en redes no puede reducirse a la suma de "equipos de trabajo" sino que se trata precisamente de un sistema cuyos elementos - equipos u otros- son interdependientes, por lo que cualquier modificación en uno de ellos implica una modificación del conjunto. Así, el trabajo en redes favorece el intercambio y el aprovechamiento de las experiencias, permite optimizar el uso de los recursos, etc. Pero también requiere de saber aceptar que la red "tiene vida propia", que una vez establecida va a seguir desarrollándose, que lo producido en un elemento va a incidir en todos los otros.

TRABAJO EN EQUIPO

El trabajo en equipo es una modalidad de articular las actividades laborales de un grupo humano, en torno a un conjunto de fines, de metas y de resultados a alcanzar.



El trabajo en equipo implica una interdependencia activa entre los integrantes de un grupo que comparten y asumen una misión de trabajo

Se centra en las metas trazadas en un clima de confianza y de apoyo recíproco entre sus integrantes, donde los movimientos son de carácter sinérgico.

Los equipos son un medio para coordinar las habilidades humanas y generar con acuerdo respuestas rápidas a problemas cambiantes y específicos:



- un grupo de personas comprometidas con esa convocatoria;
- un grupo de personas con vocación de trabajar en forma asertiva y colaborativa;
- un conjunto de redes
- una convocatoria explícita generadora de intereses movilizados y de motivaciones aglutinantes;
- la construcción de un espacio definido por un saber-hacer colectivo, (espacio donde se puedan, entre otras, identificar situaciones problemáticas, juzgar oportunidades, resolver problemas, decidir acciones, llevarlas a cabo y evaluarlas);
- una comunicación fluida entre los miembros del equipo y su entorno;
- una instancia efectiva para la toma de decisiones;
- una red de conversaciones, comunicaciones e intercambios que contribuyen a concretar una tarea; y
- un espacio de trabajo dotado de las capacidades para dar cuenta de lo actuado.

Los equipos directivos y la extensión de su profesionalidad

En virtud de los desarrollos planteados a lo largo de este cuaderno de trabajo, se plantea una reflexión que permite sintetizar los argumentos anteriores y que, al mismo tiempo, abre el camino para una nueva búsqueda: ¿cuáles son las nuevas funciones que se plantean para los equipos directivos?

En la mayoría de las escuelas del país, los directivos han asumido su responsabilidad contando con una formación inicial centrada en la enseñanza; han aprendido a desarrollar las funciones de gestión, en el curso de su trayectoria como directivos. Esto es así porque hasta hace pocos años, se consideraba que ser un buen docente era condición necesaria y suficiente para asumir responsabilidades de dirección o supervisión de establecimientos de enseñanza. Actualmente, se considera que las acciones que el equipo directivo deberá desarrollar en la escuela para el logro de mejores aprendizajes requieren de una serie de saberes específicos, y competencias necesarias para el desarrollo de su gestión:



Jean Pierre Obin ha propuesto una metáfora interesante para describir dichas competencias vinculadas con la gestión de las instituciones: la compara con las tareas necesarias para *pilotear un barco*. Conducir, guiar y orientar un barco es una operación complejísima que requiere de diversos saberes vinculados con la nave misma y con el medio en que navega, para que sea posible conducirla y llevarla a buen puerto. Pilotear una institución remite a promover que re-encuentre su sentido (o a que construya otros); requiere de saberes de liderazgo similares en cierta forma al arte del pilotaje, que reposa en saber-ser, saber-hacer, saber-colaborar, saber-qué y cómo; y saber-cuándo y dónde.

La cultura de raíces burocráticas nos ha hecho suponer muchas veces que elaborar objetivos y programas es suficiente para desempeñar una buena gestión. Sin embargo, la comprensión de los fines por parte de los innumerables actores que participan en una gestión nunca es un proceso obvio, no hay una adhesión inmediata o automática. Los

directivos, en tanto líderes de un equipo pedagógico, promueven la construcción de una visión de futuro compartida y la comunican, articulando los esfuerzos de los docentes. En el decir de Pilar Pozner, *"El directivo de una unidad educativa es un educador que se enfrenta al desafío de centrar la institución alrededor de los aprendizajes escolares, y de que los alcance con éxito toda la población estudiantil"*.

Es importante que el equipo directivo que asume lo pedagógico como desafío, amplíe su visión más allá de la administración de lo existente. Debe atender a varias *funciones* simultáneamente y de manera integrada:

Los directivos como educadores

- *Procuran* fomentar la construcción de acuerdos para lograr coherencia entre los discursos educativos y las prácticas institucionales vinculadas con la enseñanza y la organización de la convivencia.
- Promueven la construcción de proyectos institucionales basados en estrategias claras y definidas, en función de objetivos asumidos colectivamente.
- Procuran lograr consenso alrededor del proyecto pedagógico institucional, promoviendo que funcione como un encuadre contenedor de la tarea compartida.
- Se ocupan de la formación de los estudiantes, propiciando el desarrollo de una moral autónoma, adecuada a sus posibilidades evolutivas.
- Son receptivos de las diversas expresiones de la cultura de la población atendida por la escuela; cuando trabajan en escuelas de nivel medio, procuran desarrollar en particular, su capacidad de comprensión de las culturas juveniles.
- Son conscientes de que los valores en los que se basan sus acciones juegan un rol relevante en la estructuración de la cultura institucional.
- Generan espacios de sensibilización, expresión, reflexión y conceptualización que permiten reforzar las competencias profesionales de los docentes.
- Sugieren nuevas estrategias y herramientas para sostener la calidad de la enseñanza y de la vida cotidiana institucional.
- Orientan su propia capacidad de enseñar, al proceso de aprendizaje de la institución, para que su vocación por la educación no quede diluida entre las exigencias de las tareas administrativas.

Los directivos como animadores pedagógicos

- Se proponen articular la vida cotidiana y las aspiraciones de las personas y de los grupos, con los valores y objetivos institucionales, para vincular los intereses individuales con los institucionales.
- *Tienen* conciencia de que la motivación hacia el trabajo es inhibida o facilitada por la calidad de las relaciones que se establecen entre los equipos.
- Están atentos a los fenómenos grupales y de liderazgo, así como a los obstáculos y facilitadores de las tareas a desarrollar.
- Orientan y asesoran a los equipos docentes con respecto a la vida psico-afectiva y comunicacional de los equipos; saben escuchar y acompañar desafíos, frustraciones y errores.

- Promueven el aprovechamiento de los recursos del entorno (las asociaciones barriales, culturales, artísticas, deportivas, etc.) para complementar y enriquecer los recursos de las escuelas.
- Estimulan y utilizan la creatividad, para la resolución de problemas.

Los directivos como informadores y comunicadores

- Valoran la relevancia de informar y tienen capacidad de comunicar; de hablar, disertar, deliberar pero también de escuchar.
- Son sostenedores de redes y canales de intercambio, así como de espacios de difusión y sensibilización.
- Tienen la capacidad de diseñar mensajes específicos, tanto para los docentes como para los estudiantes y sus familias, utilizando los códigos adecuados. Aseguran así, que los alumnos, las familias, los docentes y la comunidad en general, cuenten con la información pertinente.
- Favorecen las comunicaciones informales, cara a cara.
- Organizan reuniones o encuentros grupales con diferentes propósitos (estudio, sensibilización, reflexión, evaluación, etc.).
- Adecúan su discurso (el contenido, el tono) a los propósitos de las distintas situaciones comunicativas: una entrevista de admisión, una reunión de evaluación o una entrevista de advertencia o sanción.
- Procuran desarrollar las comunicaciones entre las escuelas y su entorno (organizaciones de la comunidad, familias del barrio, etc.).
- Reconocen como nuevos actores sociales a las asociaciones, consejos, colectivos de trabajo y/o participación. Promueven que su inserción en la vida escolar, sea real y efectiva.

Los directivos como gestores de los recursos

- Reconocen que los recursos son relevantes para que la institución pueda llevar a cabo sus objetivos y proyectos.
- Son responsables de la distribución de los recursos disponibles, de manera coherente con los objetivos y las acciones del proyecto institucional.
- Valoran el tiempo y los esfuerzos dedicados a prever, planificar y evaluar los recursos.
- Indagan sobre nuevas posibilidades de recursos didácticos y/o materiales.

Los directivos como responsables de la función administrativo-jurídica

- Son los nexos entre la escuela, la administración intermedia y el nivel central; representan a la autoridad administrativa de educación del nivel local.
- Velan por el respeto de la legislación escolar y su aplicación.
- Asumen las responsabilidades de toda la tarea educativa realizada por la escuela, dentro o fuera de la institución (salidas escolares, clases de investigación, salidas deportivas, clases de natación, excursiones)

- Son responsables de los diversos registros utilizados en la práctica institucional cotidiana (asistencia de alumnos y docentes, calificaciones, promoción y repitencia, etc.).

Los directivos como gestores de una política institucional

Esta función no tiene el mismo nivel de jerarquía que las demás, a las cuales integra. Constituye lo que podríamos llamar una *megafunción*, en tanto articula y da sentido al trabajo institucional. Implica concebir a los directivos de las escuelas como responsables de liderar procesos de desarrollo de innovaciones micropolíticas, de significativa trascendencia para implementar las políticas de transformación que se promueven a gran escala. En tal sentido, se los visualiza como quienes:

- Tienen claridad con respecto a que los alumnos -en tanto destinatarios últimos de los procesos de enseñanza institucional- son los que le otorgan sentido a la escuela; por eso promueven que sean actores activos de sus propios aprendizajes.
- Estimulan la elaboración del proyecto institucional convocando a la mayor cantidad de docentes a compartirlo y asumirlo, con la convicción de que todo proceso de transformación dentro de la escuela requiere el compromiso de sus actores.
- Saben que el ejercicio de la autoridad y la práctica del liderazgo están muy relacionadas con el conocimiento que la misma escuela posee sobre las relaciones entre las acciones institucionales y sus resultados. Por eso promueven el seguimiento permanente de la puesta en marcha del proyecto institucional y el análisis de sus resultados.
- Fomentan la construcción de estándares adecuados para **el desarrollo de las** prácticas educativas, en particular, las vinculadas con el proceso de evaluación.
- Promueven la construcción de normas de convivencia compartida, con la activa participación de docentes y de alumnos (en función de sus posibilidades evolutivas).
- Reconocen que los conflictos son elementos estructurales de la vida escolar democrática, no indicadores de que "algo funciona mal". Procuran desarrollar su capacidad para negociar, para mediar, para abordarlos como motores del crecimiento institucional.
- Son capaces de instalar en su escuela la conciencia de que cada uno, en su función, realiza la política educativa y construye la vida escolar.
- Comprenden que la fuerza de su autoridad está en su capacidad de argumentar; se preparan para contratar y delegar.
- Orientan una forma peculiar de hacer escuela, que caracteriza a la cultura propia de cada institución.

PROFESIONALIDAD DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

➤ **VISIÓN CLARA DEL QUEHACER INSTITUCIONAL.**
(PROYECTOS PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL –
INTENCIONALIDADES COMPARTIDAS –
EQUIPOS PEDAGÓGICOS).

➤ **CAPACIDAD DE CENTRAR A LA INSTITUCIÓN ALREDEDOR DE LOS APRENDIZAJES**

➤ **CAPACIDAD DE DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN ACTUAL.**



➤ **CAPACIDAD DE CREAR CLIMA ACADÉMICO.**

➤ **CAPACIDAD DE ANIMACIÓN PEDAGÓGICA. (SUJETOS-OBJETIVOS)**

➤ **CAPACIDAD DE DESARROLLAR Y COMPARTIR UNA VISIÓN DE FUTURO**

➤ **POSEEN O DESARROLLAN ELEVADAS EXPECTATIVAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES**

➤ **CONOCEN LAS CAPACIDADES EXISTENTES EN EL PROFESORADO Y ESTIMULAN SU CAPACITACIÓN**

➤ **ELEVAN LA CONFIANZA EN SU PROFESORADO.**
(FORMACIÓN-DELEGACIÓN-NEGOCIACIÓN).

➤ **INCITAN A UN USO EFICAZ DEL TIEMPO DE AULA E INSTITUCIONAL.**

➤ **UTILIZA CREATIVAMENTE TODOS LOS RECURSOS.**
(TIEMPO, ESPACIOS, AGRUPAMIENTOS, MATERIALES)

➤ **CAPACIDAD DE SEGUIMIENTO, SOSTÉN Y EVALUACIÓN DEL QUEHACER PEDAGÓGICO E INSTITUCIONAL**

Bibliografía

El siguiente listado bibliográfico incluye las fuentes consultadas para la realización de esta síntesis conceptual. Si lo desea y le resulta posible, puede ampliarla y profundizarla, consultando algunas de ellas.

BÁEZ DE LA FE, BERNARDO, "El movimiento de escuelas eficaces", en **Revista Iberoamericana de Educación**, N°4, Madrid, 1994.

BELTRÁN LLAVADOR, FRANCISCO, **Diseñar la coherencia escolar**, Madrid, Morata, 2000.

CULLEN, CARLOS A. **Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación**. Buenos Aires. Paidós. 1997.

EZPELETA, JUSTA, FURLÁN, ALFREDO (comp.). **La gestión pedagógica de la escuela**. Santiago, OREALC-UNESCO, 1992.

FILHO, LOURENCO, **Organización y Administración escolar**, Buenos Aires, Kapelusz, 1992.

FUENTES, CARLOS, **Hacia el Milenio en los Compromisos de la Nación**, México, D. F., Plaza y Janés, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, José, **La educación obligatoria: su sentido educativo y social**. Madrid, Morata, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ Y OTROS, **La Dirección de Centros: análisis de tareas**, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Publicaciones - Secretaría General Técnica, 1995.

IPE-M.E.- POZNER, PILAR (Cord.) **Competencias para la profesionalización de la gestión educativa**, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Ministerio de Educación de la Nación, 2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, **Proyecto educativo institucional**, Santiago de Chile, sin fecha?

MUCHIELLI, ALEX, **Les motivations ¿qué sais-je?**, París, Puf, 1983.

OBIN, PIERRE JEAN, **La crise de l'organisation scolaire**, Paris, Hachette, 1993.

POZNER, PILAR, Guía reflexiva para la elaboración de proyectos educativos institucionales, Buenos Aires, 1997.

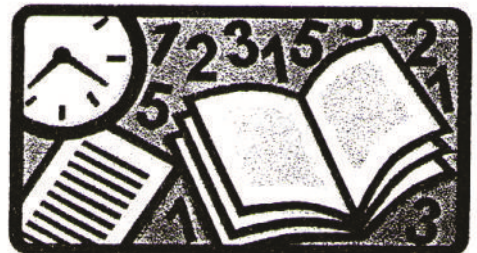
POZNER, PILAR, **El directivo como gestor de aprendizajes escolares**, Buenos Aires, Aique, 1995.

SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL. **La escuela que aprende**, Madrid, Morata, 2000.

SENGE, PETER, **La Danza del Cambio**, Buenos Aires, Kapelusz, 2000.

SENGE, PETER, **La Quinta Disciplina en la Práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje**, Buenos Aires, Granica, 1994.

Compilación de aportes



*El siguiente texto aparece en la introducción del libro de Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán, **La gestión pedagógica de la escuela**, (UNESCO/OREALC, 1992, pp. 16 y 17). Es una compilación realizada por Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán, que reúne un conjunto de trabajos presentados en el Seminario Internacional "La Gestión pedagógica de los planteles escolares: prácticas, problemas y perspectivas analíticas", que se llevó a cabo en la ciudad de México en 1991. El apartado transcripto alude en particular a la necesidad de una profunda transformación en las estructuras de gestión escolar.*

El problema de la Gestión

Para que la escuela recupere y transforme su capacidad de transmitir una cultura significativa y contribuya a recrear o formar capacidades para la eficacia económica y la democratización política, se requiere una profunda transformación de sus estructuras y dinámicas de gestión. Para que la escuela transmita una mentalidad proclive a la búsqueda eficaz de la calidad y a la crítica y autocrítica pluralista de la democracia, debe procurar que su propio funcionamiento institucional no contraponga otros valores a los que se tiene el propósito de contribuir. Esta es una condición reclamada por los grandes reformadores pedagógicos desde hace mucho tiempo. Se requiere que la escuela y su personal "prediquen con el ejemplo". Sabemos del peso formativo del "currículo oculto" consiste precisamente en el desarrollo de un aprendizaje adaptativo al orden institucional. La escuela educa, en este sentido, más con las pautas de conducta que cotidianamente exige a los alumnos para subsistir como tales, que con los mensajes que por la vía del contenido formal propone ininterrumpidamente en las clases.

Esta necesidad implica desde la cima a la base del sistema escolar. Y no solamente en lo que atañe a las demandas modernizadoras recientes. Si los sistemas escolares deben demostrar eficacia, esto contempla también a sus responsabilidades seculares no resueltas: alfabetizar y divulgar los principios elementales de las ciencias a toda la población, especialmente a la que no cuenta con otras posibilidades de acceder a este tipo de requisitos culturales. La revisión de sus procesos de gestión va indisolublemente unida a la revisión de su funcionamiento pedagógico. Tanto para liberar e impulsar el potencial creativo de sus agentes como para contribuir, como señalamos, al establecimiento de las pautas de comportamiento que se ofrece a los alumnos.

Queremos subrayar el necesario vínculo del problema organizativo y el pedagógico porque ha sido habitual el abordaje independiente de ambas dimensiones. Las reformas han sido tradicionalmente pensadas en el plano curricular y en el de la formación de profesores. Los aspectos de gestión han sido habitualmente confinados a la órbita de los administradores y planificadores. Esto ha contribuido a que loables proyectos pedagógicos sean neutralizados por no haber incidido en la transformación de la estructura y funcionamiento del sistema escolar.

La gestión pedagógica de los planteles escolares es un enclave fundamental del proceso de transformación. Constituye el principal espacio que se debe transformar pues es el "locus" de la interacción con los alumnos. Es allí donde se construyen las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente, aunque indudablemente bajo las múltiples determinaciones que provienen del sistema institucional y de la propia sociedad. Para que esto tenga lugar, deben producirse las necesarias transformaciones sistemáticas de la gestión política y pedagógica para reubicar en este contexto la capacidad de iniciativa de cada establecimiento.

*La siguiente es una síntesis del capítulo 1 del libro **La quinta disciplina** (Barcelona, Granica, 1998, Primera parte). Su autor es Peter Senge, investigador del Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT) que desde hace décadas se dedica al estudio de las diferentes clases de organizaciones humanas. En este texto formula la necesidad de cambiar la estructura organizacional autoritaria por la construcción de una organización inteligente. Lo hace proponiendo desarrollar ciertas aptitudes en los individuos de las organizaciones: creatividad, entusiasmo, capacidad para fijar objetivos y maneras de alcanzarlos en equipo, y aprendizaje sin cesar. Para ello determina un conjunto de disciplinas -herramientas teóricas- a dominar, comprendidas dentro de lo que llama el pensamiento sistémico (la quinta disciplina).*

DADME UNA PALANCA Y MOVERÉ EL MUNDO

El objetivo que persigue el autor es restituir el sentido de totalidad para mirar el mundo y "destruir la ilusión de que éste está compuesto por piezas separadas y desconectadas entre sí." (pág. 11). Desde nuestra infancia, nos enseñaron a analizar los problemas, a fragmentar el mundo, de modo que la separación en partes nos parece el mejor modo de abordar un problema. El resultado de esto es que perdimos la perspectiva de totalidad y, en consecuencia, dejamos de percibir los resultados de nuestras acciones. Cuando se recupera una mirada más abarcadora es posible generar lo que el autor denomina organizaciones inteligentes, "donde la gente expande su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad y donde la gente, continuamente, aprende a aprender en conjunto" (pág.11). Ya no se trata de que la organización siga las órdenes de una persona, sino que se pretende lograr el aprovechamiento máximo del entusiasmo y la capacidad para aprender de toda la gente en todos los niveles de la organización.

Las organizaciones inteligentes son posibles porque en el fondo todos somos aprendices y porque también podemos aprender en conjunto. Para ello es necesario que el grupo de personas que integra la organización funcione bien como equipo, que confíen mutuamente, que se complementen en sus aspectos favorables y se compensen en sus aspectos negativos, que compartan las metas del conjunto por sobre las del individuo. La organización inteligente surge como resultado de un contexto en el cual, por una parte, se aprende en conjunto gracias a la mayor integración de los países y la aceleración de las comunicaciones; y, por otra parte, por la evolución de la visión del trabajo: desde la concepción de satisfacer las necesidades de subsistencia hacia otra que apunte a una superación personal. Sin embargo, hasta ahora no había sido posible construir organizaciones inteligentes porque no se comprendían las aptitudes, los conocimientos y caminos necesarios para el desarrollo de tales organizaciones. "Lo que distinguirá fundamentalmente las organizaciones inteligentes de las tradicionales y autoritarias "organizaciones de control" será el dominio de ciertas disciplinas básicas" (pág. 11). El dominio de cada una de las disciplinas de la organización inteligente, es primordial para el éxito de las demás e implica organizaciones con auténtica capacidad de aprendizaje y habilidad para alcanzar mayores aspiraciones.

Pensamiento sistémico: Las organizaciones humanas son sistemas, ligados por "tramas invisibles de actos interrelacionados que a menudo tardan años en exhibir plenamente sus efectos mutuos (pág. 15). Por ejemplo, conocemos perfectamente algunos sistemas como el del ciclo del agua: percibimos determinados síntomas, como las nubes, el efecto del viento sobre las hojas de las plantas y los árboles, etcétera y podemos predecir la proximidad de la lluvia; también podemos aseverar que más tarde o más temprano el cielo volverá a despejarse y que una gran cantidad del agua caída se evaporará, condensándose en forma de nubes, etcétera. Así vemos que este hecho que damos por obvio sólo se conoce por comprender la totalidad del sistema, pese a que cada hecho en sí esté separado de los demás en el tiempo y el espacio, sabemos que se hayan interrelacionados por el mismo patrón de funcionamiento.

Solemos concentrarnos en partes aisladas de un sistema y entonces no comprendemos por qué nuestros problemas más profundos nunca se resuelven. *“El pensamiento sistémico es un marco conceptual, un cuerpo de conocimientos y herramientas que se ha desarrollado en los últimos cincuenta años para que los patrones totales resulten más claros y para ayudarnos a modificarlos.”* (pág. 16)

Dominio personal: El dominio personal, concebido como una habilidad que se aprende incesantemente, puede aplicarse a variadas actividades. Pero también puede ejercitarse sobre uno mismo de modo de alcanzar los resultados que consideramos más relevantes.

El dominio personal es la disciplina que nos permite *“aclarar y ahondar constantemente nuestra visión personal, concentrarlas energías, desarrollar paciencia y ver la realidad objetivamente.”* (pág. 16). Las personas con alto nivel de dominio personal son capaces de alcanzar coherentemente los resultados que más le importan y lo consiguen comprometiéndose con un aprendizaje constante.

¿Cuál es la contracara de esto? Un sujeto que no tiene claridad en sus concepciones sobre el mundo, que es casi un desconocido de sí mismo o que es incapaz de sostener un punto de vista personal; que dilapida sus energías o bien en metas que no son subsidiarias de su objetivo primordial o bien que se enfrasca en rencillas inútiles con sus pares; un sujeto que se deja ganar por la ansiedad y se obnubila cuando algo no va según sus planes y que se contenta con aspectos parciales de la realidad que observa. Por esto, Senge considera que el dominio personal es el cimiento espiritual de la organización inteligente: *“el afán y la capacidad de aprender de una organización no pueden ser mayores que las de sus miembros”.* (pág. 16)

Modelos mentales: “Los modelos mentales son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y actuar”, (pág. 17)

Es decir, percibimos el mundo mediatizado por un conjunto de supuestos profundamente arraigados, de los cuales no siempre tenemos conciencia o cuyo efecto sobre nuestros modos de actuar y desenvolvernos desconocemos. Son generalizaciones, imágenes, frases hechas que nos sirven para establecer valores acerca de todo lo que nos rodea: bueno-malo (mejor-peor), bello-feo, útil-inútil, eficiente-ineficiente, etcétera; y, en función de dichas valoraciones, llevar a cabo determinadas acciones u omisiones.

La forma de superar estos modelos depende del “aprendizaje institucional”, es decir el proceso mediante el cual los distintos equipos de trabajo modifican modelos mentales compartidos acerca de la institución.

En una primera instancia, el trabajo consiste en “volver el espejo hacia adentro”. Sometemos nuestras imágenes del mundo a un análisis pormenorizado, no tomándolas como hechos aislados de nosotros y nuestras acciones, sino como formando parte de nuestra realidad en la medida en que condicionan nuestro hacer. En un segundo paso, las volcamos en una conversación abierta, manifestamos nuestros pensamientos y los sometemos a la influencia de otros así como lo hacen los demás. En este ida y vuelta, es donde se ponen en juego las metas individuales y las concepciones que las condicionan, se produce un mutuo aprendizaje y un crecimiento conjunto.

Construcción de una visión compartida: Una idea sobre el liderazgo, sobre la que se han inspirado las organizaciones, *“es la capacidad de compartir una imagen del futuro que se procura crear”* (pág. 18J). Imagen que está formada por las metas, los medios para alcanzarlas y los valores que se fijan conjuntamente por todos los integrantes: una identidad y una aspiración común.

Cuando esta visión es genuinamente compartida, las personalidades destacadas quedan relegadas y el aprendizaje deja de ser imposición para convertirse en aspiración personal.

Es frecuente, en cambio, que el futuro de una organización sea producto de la imagen de una persona de gran carisma que logra imponerse por sobre los demás o, lo que es peor, que la cohesión de los individuos sea el producto transitorio de una crisis. Esta disciplina traduce la visión individual en una visión compartida, supone aptitudes para configurar visiones de futuro compartido y propicia el compromiso de todos los miembros de la institución.

Aprendizaje en equipo: “La disciplina del aprendizaje en equipo comienza con el “diálogo”, la capacidad de los miembros del equipo para “suspender los supuestos” e ingresar en un auténtico “pensamiento conjunto” (pág. 19). A través del diálogo, los integrantes del equipo, aprenden a reconocer los patrones de interacción que erosionan su aprendizaje, cuando estos patrones se detectan y se los hace aflorar, pueden acelerar el aprendizaje.

El dominio de esta disciplina es vital para el aprendizaje organizacional porque, contrariamente a las tradicionales, la *unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo*: si los equipos no aprenden la organización no puede aprender. Los equipos aprenden cuando generan resultados extraordinarios y sus integrantes crecen con mayor rapidez. Así como nunca se deja de aprender, la organización inteligente siempre puede perfeccionarse. De este modo, se relacionan permanentemente con nuestro modo de ver el mundo, con las metas que nos trazamos y con la manera en que interactuamos y aprendemos en conjunto unos de los otros.

Quizás lo desafiante de esto sea que no hay modelos a imitar, no hay prácticas mejores ni organizaciones superiores. Las grandes organizaciones se construyen a partir de sí mismas, crecen sobre sí mismas y aprenden de sí mismas.

La quinta disciplina: El autor denomina quinta disciplina al pensamiento sistémico, dado que es la que integra a todas las disciplinas, recordándonos continuamente que “*el todo puede superar la suma de las partes*” (pág. 21). Sin el pensamiento sistémico es tan imposible una visión de conjunto como un futuro compartido y construido colectivamente; quedan en su lugar miradas parciales o, peor aún, la visión de que la realidad es creada por otros y nosotros no podemos hacer nada para modificarla.

Pero el pensamiento sistémico no es nada sin las disciplinas relacionadas con la visión compartida, porque ésta alienta un compromiso a largo plazo; con los modelos mentales, porque enfatizan la suficiente apertura mental como para superar las limitaciones de nuestra manera actual de ver el mundo; con el aprendizaje en equipo, porque permite trascender las perspectivas de cada integrante; y, finalmente, con el dominio personal, porque estimula a cada uno *para aprender cómo nuestros actos afectan al mundo* y porque sin dominio de sí mismas las personas sienten amenazado su modo de pensar por la perspectiva sistémica. Finalmente, el pensamiento sistémico permite comprender el aspecto más sutil de la organización inteligente, una nueva percepción que se opera sobre uno **mismo** y sobre el mundo en general. La organización inteligente cambia la perspectiva ya que no nos consideramos separados del mundo sino conectados con él, por lo tanto, la causa de nuestros problemas deja de ser un factor “externo” para comprender que nuestros actos crean los problemas que experimentamos. Así, en el contexto de una organización inteligente, se nos hace clara nuestra capacidad para crear y modificar la realidad.

Metanoia. Un cambio de enfoque: “La palabra metanoia se puede traducir por desplazamiento mental o cambio de enfoque, tránsito de una perspectiva a otra (...) Captar el significado de metanoia es captar el significado más profundo de aprendizaje, pues el aprendizaje también supone un decisivo desplazamiento o tránsito mental.” (pág. 23). Para el autor, a través del aprendizaje nos recreamos, nos capacitamos para hacer algo que antes no podíamos, percibimos nuevamente el mundo y nuestra relación con él y ampliamos nuestra capacidad para crear. Así diferencia el concepto de metanoia del significado que se le otorga cotidianamente el término aprendizaje, como sinónimo de absorción de información. Una organización inteligente es una organización que aprende y que tiene la capacidad de crear su propio futuro, por ende conjuga dos tipos de aprendizajes: el “aprendizaje para la supervivencia”

llamado también “aprendizaje adaptativo” y el “aprendizaje generativo”, aquél que aumenta nuestra capacidad creativa.

*La siguiente es una síntesis del Capítulo 4 del libro **Diseñar la coherencia escolar** de F. Beltrán Uavador y A. San Martín Alonso (Madrid, Morata, 2001). En esta publicación se abordan aspectos referidos al diseño de la coherencia escolar, enfatizando que se trata de una propuesta provisoria tendiente a hacer posible el trabajo colectivo en una dirección. Los autores se preguntan acerca de la posibilidad de llevar a cabo esta tarea en las circunstancias actuales y destacan el valor de cualquier intento de detener el desgaste provocado por la falta de coordinación, los conflictos entre los agentes educativos y la devaluación social del trabajo escolar.*

UN PROYECTO PARA DISEÑAR LA COHERENCIA ESCOLAR

El término *proyecto*, según dos de las acepciones que da el Diccionario de la Real Academia, significa: “*Designio o pensamiento de ejecutar algo*”, o “*primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba antes de darle la forma definitiva*”(pág.93). De allí se desprenden algunas cuestiones: supone superar lo inmediato y diseñar una intervención sobre un punto de partida dado, para lograr ciertas metas; expresa una manera de concebir la realidad y la cuestión a abordar; explícita intenciones; valora y selecciona estrategias e instrumentos a utilizar.

La mera introducción de ese término, que no es nuevo en educación, no implica la modificación de las prácticas; es preciso resignificarlo de modo que sirva para extender los límites de la reflexión acerca de la tarea institucional. Lo que da sentido a la tarea de la elaboración del proyecto es la discusión de las cuestiones subyacentes a los objetivos y propósitos educativos, que son los principios, y que surgen de los diversos intereses y posiciones.

Proyecto e indeterminaciones organizativas

El proyecto no es sólo un instrumento puramente racional ni puede elaborarse prescindiendo del presente, ya que los intereses y planteos de los distintos agentes sociales siempre parten de su realidad. En este sentido, siguiendo a Bourdieu, más que un proyecto (que siempre se refiere al futuro, de modo que puede suceder o no) se trataría de una *protensión*, que se refiere a un futuro que es anticipado, que es casi presente.

Se trata de encontrar el sentido que tiene la educación en el propio centro escolar en que se elabora el proyecto, para indicar la orientación del conjunto de las acciones. Esta direccionalidad no es única, se trata más de un campo de tensiones, ya que resulta del interjuego de los intereses y las posiciones diversas de los agentes sociales. Siempre surgirán contradicciones, en tanto cierto grado de indeterminación es inherente a lo educativo.

¿Porqué confiere legitimidad el proyecto?: Es necesario apoyar las acciones educativas con argumentos surgidos de lo que se espera de la educación en tanto servicio público. La escuela se conforma bajo presiones de tipo político y cultural, por lo tanto no puede quedar reducida a una mirada economicista, como surge del planteo según el cual “debe responder a las demandas”. Se debe tener en cuenta además, que esas demandas son expresadas por ciertas vías y por determinados sectores, con exclusión de otros. Es necesario sin embargo, que la escuela contemple los diferentes intereses y planteos de la comunidad escolar en su accionar. Para diseñar acciones que avancen hacia el futuro, el sentido de la tarea debe ser claro y compartido por todos, de lo contrario, la escuela quedará transformada en un espacio de confrontación y lucha.

El encuentro de las divergencias: Un proyecto común a todos los agentes sociales vinculados con la escuela supone también asegurar que todos se involucren en alguna parte de la planificación y el

desarrollo de ese proyecto. Para que las tareas que se deriven de éste sean valoradas, es necesario que estén relacionadas con los problemas que los diversos agentes sociales reconocen como tales. Todo ello es condición para que el proyecto pueda ser considerado autónomo, propio de una comunidad en particular. En relación con el concepto de autonomía, cabe hacer dos aclaraciones. Por un lado, implica que además de cumplir la norma, el sujeto sea capaz de recrearla y apropiarse de ella. Por otro, sólo puede exigirse responsabilidad -capacidad de responder por las propias acciones- cuando hay autonomía.

Los contextos de las instituciones educativas

Todo proyecto necesita un sustento institucional. Para ello, es imprescindible que la estructura organizativa no interfiera, aunque esto sucede con frecuencia, ya sea por el intento de garantizar la igualdad, por los procedimientos burocráticos derivados de la dependencia administrativa, o por posibles enfrentamientos entre los anhelos de mayor profesionalización de la docencia y los intentos de participación de otros agentes sociales. Es importante tener presente que la escuela pertenece a un sistema educativo, que se incluye en otro sistema formado por las instituciones estatales que, también forman parte de contextos más amplios. Es decir, que no podría actuar con absoluta autonomía.

Lograr cohesión de la trama organizativa: Pensar que la organización de cada escuela es semejante a la de las demás, supone un desconocimiento de los factores sociales e históricos que intervienen en su constitución. Se llama autoorganización a la preservación por parte de la organización de características que considera propias de su identidad. No es posible dar por sentado que todas las organizaciones responden al patrón de las organizaciones productivistas. De hecho, este supuesto no sirve para las escuelas dado el carácter inmaterial de la educación, los conocimientos, etc. Llevar adelante un proyecto superador de la situación presente, requiere sentir la necesidad de encontrar algo nuevo; deben buscarse nuevas categorías de análisis, que permitan abordar problemas que con las conocidas no pueden resolverse. Por otra parte, para modificar las relaciones de la organización deben tomarse en cuenta simultáneamente las dimensiones de lo humano, lo político, lo social y lo científico.

Permeabilidad de los límites organizativos: En la organización escolar existen tensiones que no pueden ser controladas por los agentes escolares, ya que derivan de la dimensión macropolítica. La actual organización de la escuela responde a parámetros culturales, sociales y políticos del momento en que surgió, en el siglo XIX. En consecuencia, requiere de una transformación de su dimensión organizativa.

¿Hay principios universales para la escuela del presente?

En la actualidad, estamos frente a una fuerte contradicción respecto de la educación. Por un lado, se la considera central para la “sociedad del conocimiento”; por otro, las políticas tienden a desarticular el aparato escolar. Llama la atención la falta de lucha por enfatizar las demandas hechas a la escuela. La dimensión pública supone adoptar una postura respecto de cómo encarar la educación sistemática. Esto va más allá de explicitar en el proyecto la posición de la comunidad educativa; exige definir las prácticas concretas que tendrán lugar en cada caso.

Significado educativo de los principios democráticos: Conceptos valiosos como libertad, igualdad, etc. son interpretados de múltiples maneras en distintos contextos y por diferentes grupos. En consecuencia, es necesario profundizar en el sentido que aquéllos adquieren en cada caso, explicitarlo y establecer de qué manera esto se traduce en la práctica. Por ej., en una organización escolar encontramos diversas tensiones, que requieren de una toma de posición. Así, se definen cuatro campos vinculados entre sí. Un eje estaría dado por la tensión entre la *autonomía* y la *heteronomía*, que a su vez estaría cruzado por otro eje transversal, dado por la tensión entre lo *universal* y lo *local* o la universalidad y la particularidad. Será necesario definir aquí qué se entiende por autonomía en este caso, hasta qué punto y en qué aspectos

escuela será autónoma, etc. Así también, por ej., cabe discutir si el valor de ciertos saberes o la conveniencia de ciertas prácticas son de carácter más universal o particular.

Las raíces del proyecto: "Afrontar la complejidad del hecho educativo y lo que éste representa en el mundo actual, es una función consustancial a la profesión docente, es parte de su responsabilidad profesional. Aunque tales concepciones no se asuman explícitamente, su sombra estará siempre presente de algún modo en las actuaciones cotidianas de aula." (pág.113). Algunos principios deberían ser discutidos entre todos los involucrados para lograr acuerdos que permitan el trabajo colegiado y constituyan la base del accionar escolar. Los agentes escolares son responsables de que se alcance precisión conceptual y estratégica. El siguiente cuadro indica los principios y su ámbito de aplicación.

PRINCIPIOS EDUCATIVOS	ÁMBITO ESCOLAR
Cientificidad	Curriculum
Laicismo	Conciencia
Gratuidad	Financiación
Democracia	Convivencia
Justicia social	Comprensiva
Pluralismo	Cultural

Procedimientos implicados en el proyecto

El proyecto educativo de centro debe ser sencillo, realizarse en un periodo breve y basarse en la experiencia acumulada. Sus componentes estructurales son:

- * Identificar un problema de interés para los agentes escolares y ubicarlo en un ámbito escolar; esto favorecerá el esfuerzo de todos en la tarea.
- * Ubicar el problema en el principio correspondiente al ámbito señalado; esto permitirá una definición precisa de las intenciones educativas y su consecución
- * Elaborar colectivamente estrategias para lo organizativo y para lo curricular.
- * Revisar permanentemente lo proyectado y lo realizado.
- * Comunicar a la comunidad cómo se va concretando el proyecto para mantener la participación

Indagación, deliberación y agentes: El debate sobre la educación en una escuela debe incluir datos que aporte la investigación y el análisis del entorno escolar, para favorecer la configuración de un nuevo vínculo con la comunidad. Por ello, deberá incluirse la indagación en el proyecto educativo, en articulación con el plan anual de actividades. Así, se señalan las siguientes fases:

- * Delimitación de un problema sencillo y de gran interés, que convoque a la mayor parte de los agentes escolares.
- * Definición de una agenda de trabajo con fecha de cierre y encuentros de discusión y planificación en relación con el abordaje del problema.
- * Asignación a un equipo pequeño y plural de la responsabilidad de elaborar informes parciales.
- * Elaboración de una propuesta de trabajo con las diferentes estrategias posibles para encarar el problema, con la participación de la mayor parte de la comunidad escolar.

Otras pautas metodológicas: El debate acerca de los procedimientos concretos que se llevarán a cabo en la escuela es fundamental para el logro de acuerdos entre los distintos actores involucrados sobre

algunos puntos a partir de los cuales se diseñe la tarea. Se trata de poner de manifiesto el conflicto, fundamentalmente cultural, originado en intereses y perspectivas diferentes. El proyecto debe elaborarse con referencia a la educación que esa *comunidad* considera adecuada y debe incluir: contenidos del núcleo del currículum contemplando los intereses de todos, condiciones organizativas que beneficien el desarrollo del currículum, criterios valorativos de logros y actividades, procedimientos e instancias para involucrar a todos los agentes escolares, estrategias para abordar la comprensión, articulación de las diversas manifestaciones culturales, formas en que se dispondrá de los recursos didácticos, modalidad de las relaciones con las instituciones o iniciativas externas al centro.

Las vías para llevar adelante este proceso pueden ser tanto las existentes como otras que se generen a estos fines, según se evalúe como más conveniente en cada centro. Es de gran importancia la participación de todos los que tengan intereses vinculados con la tarea del centro escolar. Lograr la participación de la mayoría es un desafío que implica modificar aspectos de las dimensiones estructural y cultural, así como un aprendizaje para todos. Es conveniente que se constituyan grupos que colaboren a través de propuestas y documentos, y que esos grupos sean pequeños y estén integrados por personas de la comunidad escolar y también de otros ámbitos vinculados. Posteriormente, lo aportado por ellos será analizado por quienes tienen legitimidad institucional para hacerlo. Se trata de basarse en el mutuo respeto y reconocimiento y en los acuerdos que a partir de allí se logren.

*Los siguientes fragmentos fueron extraídos de la Publicación periódica española **Cuadernos de Pedagogía**, N° 222 (Barcelona 1988) y N° 251 (1993) respectivamente. En cada uno de ellos, los autores San Fabián Maroto y Miguel Ángel Santos Guerra plantean ideas que relacionan la vida en las escuelas, la democracia y la participación*

MEJORAR LA CALIDAD DE LA PARTICIPACIÓN

La democracia debería aprenderse en todos los ámbitos de actividad del centro. La participación en el consejo escolar no es el principio y fin de la democracia escolar. Los ámbitos más apropiados para el ejercicio y aprendizaje de la participación son aquellos en los que se desarrolla la cotidianidad; esto es, los alumnos en el aula, los padres en la relación tutorial, y los profesores en su relación con los colegas. La naturaleza democrática de la interacción diaria es tan importante como la participación en estructuras formales. Todo profesor, y no sólo el de ciencias sociales, es un profesor de educación ciudadana. La participación de los alumnos debe empezar en el aula. Una cultura participativa de un centro requiere no sólo de una gestión democrática sino también de una pedagogía participativa, donde se cumplan los siguientes requisitos:

- * El profesor respete los puntos de vista del alumno y le anime a expresarlos.
 - * Se den oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos.
 - * Se asignen responsabilidades (no precisamente cuidar la clase).
 - * Se adopten unos procedimientos de funcionamiento claros, discutidos y consensuados con la participación de todos.
 - * El status académico del alumnado no sea el único que se valore.
 - * Se den oportunidades a los alumnos para ayudar a compañeros suyos menos aventajados.
 - * Se establezcan sistemas para conocer periódicamente la opinión del alumnado sobre diversos temas de clase.
 - * Se fomente el trabajo en grupo.
- No es sólo la participación del alumnado lo que hay que cuidar, también la participación del profesorado en grupos de desarrollo curricular puede ser

estimulada mediante estrategias dirigidas a: mejorar la autoconfianza y el sentido de profesionalidad; reducir las demandas de la enseñanza; compatibilizar la enseñanza con otros intereses personales, aumentar la eficacia y utilidad de las reuniones, mejorar su opinión sobre el trabajo en grupo, etc. Debe ser preocupación de los claustros implicar a los padres en las prácticas y programas educativos, estableciendo con ellos unas relaciones de auténtica colaboración educativa. Cuando la gente se siente concreta y directamente afectada, se plantean temas concretos, la convocatoria facilita la asistencia, se utilizan técnicas de dinámica grupal, se facilita la información necesaria... la participación es más fácil. Otras propuestas para mejorar la participación:

- * Evitar una estructura compleja, con muchos órganos y escalas de decisión, primando la sencillez, la transparencia y la flexibilidad. Con frecuencia, los estudiantes desean participar pero no saben cómo. Los tutores y las Jefaturas de Estudios deben facilitar la organización de los alumnos e impulsar su participación en el centro, especialmente a través de la Junta de Delegados.
- * Existencia de un liderazgo que apoye los procesos participativos, dé oportunidades para participar y facilite recursos, sin buscar efectos inmediatos. No olvidar los condicionantes técnicos de la participación, teniendo en cuenta que los grupos cambian y pasan por distintas fases.
- * Intentar por varias vías el acuerdo y la discusión antes de pasar a la votación, agotando las posibilidades de consenso. Transmitir la información necesaria. Si una persona se siente discriminada en su acceso a la información relevante, perderá el interés por participar.
- * Cuidar la imagen del centro, buscando una mayor identificación del profesorado y las familias con él.
- * Mejorar la implicación de la comunidad en la vida del centro requiere un proceso gradual con fases de preparación, experimentación, mejora y corrección del proceso e institucionalización.
- * Fomentar la participación de los grupos menos influyentes.
- * Crear nuevos roles en los distintos niveles del sistema educativo exigidos por la práctica de la participación.
- * Revisar y mejorar periódicamente los procesos participativos en todos los niveles.
- *

Toda democracia es mejorable, pero desde la democracia y hacia la democracia, es decir haciéndola más participativa.

San Fabián Maroto

LA DEMOCRACIA, UN ESTILO DE VIDA

La palabra participación es un término paraguas bajo el que se cobijan muchos conceptos de diverso contenido semántico. Es preciso delimitar la acepción a la que vamos a circunscribirlo en estas líneas. La naturaleza de la participación escolar tiene que situarse en el contexto institucional en la que se desarrolla.

El vocablo castellano participar procede etimológicamente del latín participare, que significa tomar parte. Participar es, pues, una acción social que consiste en intervenir en forma activa en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación de la actividad que se desarrolla en el centro y en el aula. Se refiere a actos deliberados y conscientes que nacen del derecho libre y responsable, de ser protagonistas de la realidad que se vive.

La participación, al estar siempre asociada con la intención de contribuir a la formación de la voluntad colectiva, se vincula, de algún modo y en todos los casos, con la toma de decisiones de la institución) No se puede participar sin decidir.

Los rasgos distintivos de una participación real se completan, básicamente, con la posesión de la información necesaria para ser protagonista de las acciones que interesan, con el sentimiento de formar parte de un proyecto relativo a las mismas y con la referencia a valores sociales por los que los actores legitiman su intervención. Además de la dimensión conceptual y educativa de la participación, es preciso contar con el contexto social e histórico en el que tiene lugar. La participación no ha sido un regalo que la autoridad constituida ha entregado a los ciudadanos. Ha sido larga la historia de las reivindicaciones que han ido tomando forma a través de escritos, movimientos, presiones y revoluciones. La marcha desde la organización jerárquica y autoritaria hasta la escuela participativa ha sido larga y difícil.

Posiciones diferentes acerca de la participación dan lugar también a una organización diferente para defender los derechos. Así, los profesores, que son pocos en número y que tienen intereses profesionales, se aglutinan y cohesionan más intensamente que los alumnos. Estos están atomizados y disponen de escasas condiciones para el aglutinamiento. Los padres no sólo están fuera del centro, sino también permanecen dispersos y desconectados.

Los diferentes grupos pueden perseguir fines comunes, altruistas, de carácter general y no sólo gremial. De hecho, muchas veces, los padres y los alumnos defienden los derechos laborales de los profesores. Pero no es menos cierto que la posición en que se encuentran (profesional en un caso, clientela por otro y patriarcal en un tercero) hace que se tengan perspectivas e intereses distintos. Los móviles que defienden los intereses ajenos suelen supeditarse a los que se refieren a los intereses propios.

La finalidad de la participación en la escuela no es sólo organizativa o funcional, sino educativa. No únicamente se ha de participar para conseguir unos fines extrínsecos a la misma participación, sino porque la tarea de participar es en sí misma enriquecedora. La participación desarrolla la responsabilidad y la capacidad de dialogar, de planificar, de aprender y de trabajar en equipo.

La dimensión educativa de la participación, que permite desarrollar y formar capacidades como el diálogo, la colaboración, la responsabilidad, se completa con su dimensión social, ya que la escuela es una institución pública en la que los ciudadanos tienen derecho a participar. La dimensión profesional de la enseñanza exige un planteamiento de equipo, tanto en lo que respecta a los profesionales que enseñan y a la vez aprenden, como a los estudiantes que aprenden y también enseñan). La comunidad crítica que constituye la escuela se basa en la participación.

Miguel Ángel Santos Guerra

.....

¿En qué medida determina la escuela el rendimiento académico del alumno? ¿Es posible diferenciar entre centros escolares más eficaces y menos eficaces? ¿con qué criterios? ¿Pueden utilizarse esos criterios para mejorar los resultados de otros centros?... Estos y otros Interrogantes similares agrupan un amplio conjunto de investigaciones evaluativas que utilizan el centro escolar como unidad de estudio y que se conocen bajo la denominación de "movimiento de escuelas eficaces". Sus primeros trabajos se localizan en la década de los años 70 en los países anglosajones, si bien es a partir de los años 80 cuando puede hablarse con propiedad de un área diferenciada de estudio, dado que sólo entonces los datos empíricos disponibles comienzan a ser integrados en modelos explicativos elaborados. A continuación, se incluye una síntesis del artículo de Báez de la Fe, Bernardo, "El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación

educativa" publicado en: **Revista Iberoamericana de Educación**, N° 4, 1994, donde el autor hace un abordaje del tema.

(...)

Estudios de la segunda generación: el retrato de la escuela eficaz

(...) Entre estos nuevos estudios destacan los del grupo de Rutter en Inglaterra, y los de Brookover en EEUU. Junto a estas evaluaciones de los centros educativos, hay que citar también los trabajos emprendidos para verificar la eficacia de programas específicos de innovación curricular, todos los cuales relacionan los mejores niveles de rendimiento con características tales como las altas expectativas del profesorado, la flexibilidad de los agrupamientos y las actividades educativas, los sistemas de evaluación (que contienen efectos correctores sobre el programa), la implicación del director en el proceso de enseñanza (más que su adopción de un rol administrativo), la participación de los padres en la escuela, etc.

Aparecen también importantes elementos nuevos, como un equilibrio entre la autonomía del profesor y el sentido colegiado del trabajo docente, evidenciado por los frecuentes contactos formales e informales para consultarse y observarse mutuamente.

Estas y otras investigaciones han dotado al "movimiento de escuelas eficaces" de una vitalidad claramente ilustrada por la profusión de trabajos de estudio publicados, ya que además de contar con diversas revisiones integradoras, disponemos asimismo de revisiones de otras revisiones.

Todos estos informes demuestran la existencia de centros educativos claramente eficaces. Sin embargo, no hay consenso definitivo acerca de las características que permiten su diferenciación respecto a las escuelas ineficaces.

La lista de elementos prototípicos propuesta por Edmonds se halla entre las más citadas. A partir de sus propios estudios y de la comparación con los resultados de otras investigaciones, Edmonds resumió en cinco, los componentes de las escuelas eficaces:

1. Fuerte liderazgo educativo del director del centro, que presta gran atención a la calidad de la enseñanza.

2. Altas expectativas entre los profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, concretadas en la obtención, cuando menos, de los contenidos mínimos
3. Una atmósfera ordenada y segura, facilitadora y estimulante tanto del aprendizaje como de la enseñanza
4. Un fuerte énfasis en la adquisición de las habilidades básicas
5. Frecuentes evaluaciones y controles del rendimiento, que se utilizan para mejorar los programas educativos

En algunos casos se ofrecen descripciones más pormenorizadas que completan esta lista con características de las escuelas eficaces:

- el uso eficiente del tiempo en el aula;
- la alta tasa de contactos familia escuela y la implicación de los padres en las tareas de sus hijos;
- el hecho de que los directores hayan sido previamente profesores en ejercicio;
- la autonomía del centro y del director para contratar al profesorado;
- la estabilidad laboral del profesorado;

Es difícil obtener una relación definitiva y ponderar el peso relativo de cada una de esas características, debido a la diversidad de indicadores y de métodos de investigación utilizados en los distintos estudios.

En cualquier caso, la importancia de estos hallazgos no radica en la calidad de los estudios concretos, sino en el hecho de que diferentes investigadores, que parten de supuestos distintos y que utilizan también métodos distintos, llegan a conclusiones muy similares.

De forma sistemática y convergente, estos estudios ofrecen una lista de características diferenciales de los centros, que está asociada a la eficiencia educativa, entendiéndose por ello tanto el alcance de resultados académicos superiores, como la existencia de mejores condiciones de trabajo para los profesores, de mayor calidad de las relaciones con los alumnos, de menores problemas de disciplina y de comportamiento, etc (...)

Implicaciones para la intervención y la investigación

Una primera implicación, que se deduce de la discusión previa, consiste en que el cambio educativo es una empresa muy compleja, más compleja de lo que se había creído hasta no hace mucho tiempo.

Los centros escolares sólo son similares en apariencia; por tanto, las propuestas de cambio deben ser los suficientemente diferenciadas y flexibles como para reflejar las peculiares necesidades y los intereses de cada centro.

Desde un punto de vista general, la estrategia más recomendable sería aquella que promoviese la planificación colaborativa y el trabajo colegiado, implicando a las personas afectadas tanto en la "implementación" como en la toma de decisiones.

No debería olvidarse que el profesor forma parte de una organización a la cual le unen lazos estructurales e interpersonales diversos, que resultarán afectados por las propuestas de actuación a nivel individual.

En esta misma línea de razonamiento, las propuestas de mejora psicoeducativa que parecen contar con mayor probabilidad de éxito son las que consideran el centro, en su conjunto, como unidad de análisis y sujeto de intervención.

El reto consiste en establecer un equilibrio razonable entre la planificación y el control emanados desde el centro, con las iniciativas individuales y grupales de profesores y equipos docentes. Para ello, las normas que garantizan la autonomía del profesor tras las puertas de su clase, deberían tener un peso menor que los objetivos comunes del conjunto del profesorado.

Por otro lado, también es importante que el centro escolar tenga metas claras, públicas y "consensuadas", en base a las cuales seleccionar objetivos, contenidos y materiales.

A un mayor nivel de concreción, el "movimiento de escuelas eficaces" ha venido generando desde finales de los años 70, diversos programas de mejora educativa que combinan la diseminación de los hallazgos de la investigación con la asistencia técnica específica a los centros. Por lo general, estos programas comienzan con una valoración de necesidades, para determinar qué características de las que definen las escuelas eficaces deben ser introducidas —o fortalecidas en el caso de que ya existan—: coordinación docente, relaciones

interpersonales, sistemas de evaluación, relaciones familia-escuela, etc.

Las intervenciones suelen consistir en seminarios y talleres demostrativos inicialmente conducidos por expertos externos, que progresivamente van dejando paso a consultores locales.

Otras características comunes a estos programas son las siguientes:

- el centro escolar local es la unidad de intervención
- todos los programas asumen que la inmensa mayoría de los niños son educables y que su "educabilidad" se deriva de la naturaleza de la escuela a la que son enviados
- utilizan el incremento del rendimiento de los alumnos de bajo SSE como criterio de evaluación, asumiendo que tales ganancias se incrementarán en el caso de los alumnos de niveles SSE superiores (...)

*El siguiente texto es parte de una entrevista realizada a la profesora Pilar Pozner, publicada en la revista **Zona Educativa**, N° 13, Año 1997. Su título es "La gestión escolar es la base fundamental de la transformación de los sistemas educativos". En ella aparecen algunas ideas en torno a la gestión escolar y sus necesidades de transformación para mejorar la calidad de la enseñanza.*

ZE: ¿En qué consiste la capacitación de directores y supervisores de escuelas?

PP: Remite a una profunda transformación, producto de cambios veloces que vive el mundo, a partir de una revolución tecnológica que incide a nivel

productivo, social, político e individual de las personas. Esta capacitación propone pensar las escuelas como un todo, con una intencionalidad y una búsqueda concretas. El viejo modelo burocrático nos hizo perder el horizonte de para qué estaba la escuela.

Por eso, el perfeccionamiento de supervisores y directivos apunta a reconstruir, a partir de su experiencia, un rol centrado en generar una escuela más potente, a través de un liderazgo pedagógico y una gestión escolar sólida. La idea es concretar más aprendizaje para todos y con mayor calidad y, además, tener más institución o comunidad académica, es decir más gente aunada alrededor de objetivos comunes y tareas compartidas. La escuela debe ser un ámbito de mayor integración, capaz de generar interrelaciones, redes y de marcar una diferencia sustantiva en la historia de los aprendizajes escolares. Una mayor capacitación a directivos y supervisores servirá para dinamizar aquellos procesos que desde un modelo burocrático habían quedado diluidos.

ZE: *¿Cuáles son los criterios fundamentales del nuevo modelo de gestión escolar?*

PP: La gestión escolar implica retomar el rol de educador y de pedagogo que tiene cada directivo o supervisor. En una carrera burocrática, cuando un docente ascendía a supervisor o director, se diluía su volumen pedagógico y se convertía en un mero administrador. Hoy en día no alcanza con sólo administrar. Formar verdaderos gestores de aprendizajes escolares supone pensar en necesidades básicas de formación que requieren desarrollar conocimientos y saberes; actitudes y aptitudes; nuevas herramientas y procedimientos de trabajo. Se trata de estimular la formación de gestores con capacidad de animación pedagógica, de seguir siendo educadores desde puestos de mediación, de ver procesos de cambio, de producir y continuar innovaciones dentro de las instituciones, de trabajar con equipos pedagógicos y de elaborar proyectos que los identifiquen y den sentido a las prácticas cotidianas.

(...)

ZE: *¿Qué lugar ocupa la gestión escolar en los procesos de transformación educativa?*

PP: La problemática de gestión escolar no es un tema más. Es el pilar fundamental de la transformación de los sistemas educativos en este momento en el mundo. Pero creo que es conveniente, a partir de la reflexión con los actores de todo tipo y nivel de escuelas, comenzar a reconstruir qué se ha hecho en América latina, cuáles fueron las raíces que construyeron ese

camino y qué herramientas nos ayudarían a transitar esta evolución. Los proyectos de centros, el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y el PPI (Proyecto Pedagógico Institucional) son herramientas que ayudan a pensar en la transformación de la cultura del trabajo docente, con más capacidad de trabajo en equipos y de formar una comunidad académica más abierta a los chicos, sus padres y demás fuerzas vivas locales, objetivo hasta ahora no logrado. Es necesario recuperar a la escuela como comunidad educativa, como unidad potente de formación para todos, no para algunos, como agencia social de redistribución de aprendizaje intelectual, emocional, ciudadano, social y político

(...)

ZE: *¿Existe un perfil ideal del directivo?*

PP: Debe tener la capacidad de gestar toda la organización, analizar el entorno, concebir una manera de intervenir en esas situaciones, construir redes de coparticipación, ser un animador pedagógico, unir fuerzas y distintas capacidades de varias instituciones, evaluar y autoevaluar situaciones y generar conocimiento para difundirlo, diseminarlo y capitalizarlo en otras instituciones. Obviamente este "perfil" no se forma en un día. Las transformaciones profundas del sistema educativo se orientan hacia la profesión del ser docente, lo que implica procesos de formación más articulados para acumular conocimientos, contar, escribir y transmitir las experiencias, siempre dentro de un paradigma que tiende a una escuela más ética, inteligente y sensible.

ZE: *¿Cuáles son las claves para desarrollar una capacitación efectiva y apta para los cambios?*

PP: Reconocer la experiencia de los actores, aceptar que esto no es una moda, que estamos en el mundo del trabajo y que los participantes en estos procesos de capacitación son adultos. Éstas son variables fundamentales para crear un proceso de capacitación significativo para ellos, que valore su experiencia, les permita lograr un conocimiento más objetivado y reinventar espacios de la práctica que complementen el saber teórico.

(...)

ZE: *Teniendo en cuenta la globalización y la incorporación de nuevas tecnologías ¿cómo será la adaptación?*

PP: Es mi deseo que haya un tiempo donde regiones como América latina puedan brindar una mayor autonomía y una mayor profesionalización docente,

porque el tema es cómo hacer para cambiar roles de aprendices y docentes e incluir las nuevas tecnologías en un nuevo triángulo didáctico donde el conocimiento pueda fluir de otra manera.

ZE: *¿Cómo se reduce esta tensión entre teoría y práctica?*

PP: Creo que no se reduce nunca. Lo que tenemos que lograr es que no haya una fragmentación entre el discurso y la teoría y la práctica misma, que podamos ir pensando una y otra, y construyendo un nuevo conocimiento sobre ella o con ella. La tensión teórica siempre tiene que estar porque los procesos de enseñanza son

siempre procesos inacabados. La teoría es una manera de alimentar la práctica cotidiana de un docente, que es compleja y difícil, porque le permite seguir siendo un sujeto activo, creador de situaciones educativas potentes para generar aprendizajes. La manera en que estructuramos la escuela, el clima general académico de trabajo, la estrategia de aula, la gestión de los directivos, todo esto influye en los aprendizajes, pero también influyen las expectativas, positivas o no, que tengamos los docentes sobre el aprendizaje de los alumnos.

.....

El siguiente testimonio fue extraído del libro Directores y direcciones... de escuela (Kotin, M.A. y otros; Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993). En el mismo se abordan aspectos significativos de la dimensión pedagógica de la tarea directiva, relatados desde la perspectiva de una maestra que recientemente comenzó a desempeñarse en una escuela cuya modalidad de trabajo es marcadamente diferente de aquélla a la que la docente estaba habituada. A través de una carta, ésta relata los conflictos que la situación le provoca, así como las reflexiones que despierta su conversación con la directora, con otro docente y con una madre.

Querida hija:

Sigo acá con algunos problemitas en mi trabajo. No te preocupes, porque ahora estoy más tranquila, como vos me lo pediste en tu carta anterior. Te cuento lo que pasó. Decidí hablar con la directora como lo hacen los maestros e incluso los chicos cuando lo necesitan. Su puerta está siempre abierta y yo estaba dispuesta a presentarle mi renuncia. Es una persona joven, muy segura y decidida de lo que hace, que me pidió que la tuteara. Tuve que buscarla un rato porque siempre está ocupada. Anda por los grados, reunida con la psicóloga o con algún padre. Por fin la encontré en el espacio para la aventura. Me pidió que la acompañara a su oficina y que le contara lo que me pasaba. Yo estaba muy nerviosa. Yo le dije que conocía mucho de escuelas porque trabajé muchos años en "la 19", que conocía mi trabajo y estaba orgullosa de hacerlo bien, que jamás había tenido problemas y que por el contrario siempre me llamaron para felicitarme.

Le planteé que no podía trabajar si no me dejaban hacer las cosas como yo las sé, y que me sentía muy mal con todo eso. Te recuerdo que estaba muy confundida y todavía lo estoy un poco, y toda la conversación estuve con lágrimas en los ojos. Me pidió que me tranquilizara y me preguntó si no hay cosas que sí me gustan o que están mejor que cuando empecé a trabajar. La verdad es que nunca me había puesto a pensar así. Y ¿sabes?, es cierto. Me di cuenta de que la

escuela está muy linda llena con todas las cosas que van haciendo todos los días los chicos, está muy alegre y hay siempre un murmullo que es de los chicos aprendiendo. Cuando paso por las aulas veo a los chicos contentos, trabajando muy concentrados. La directora me despabiló un poco y me preguntó para qué pensaba que estaba esta escuela.

* "para que los chicos aprendan", le contesté.

-11 ¿ Y le parece que acá no pasa eso?" me dijo.

* "No, al contrario" dije yo.

* "¿Y a Ud. no le interesa participar de lo que pasa acá, ayudar a los chicos en su crecimiento, su formación, que conozcan cosas nuevas, que creen, que transformen la realidad?"

* "Sí pero no sé si... lo que pasa que acá las cosas son muy distintas...no sé. Estoy un poco confundida", le expliqué.

* "Bueno. Piénselo, tranquilícese un poco, dejemos en suspenso por un par de días la renuncia y volvamos a charlarlo ¿le parece?". Me pidió.

Sali pensativa cuando me vio Hugo, el maestro de 3º grado. ¿Te hablé alguna vez de él? Es un chico muy simpático que me hace acordar a tu primo Luis. En este tiempo me he hecho muy amiga de él. Me gustaría que lo conocieras. Como me vio así me preguntó qué me pasaba y le conté. Entonces me explicó que lo que pasa es que las cosas no están desordenadas sino por el contrario ordenadas pero de otra manera, es una forma diferente de trabajar. Que cuando ellos dan una clase saben muy lo que quieren que los chicos aprendan y por qué, piensan en lo que los chicos ya saben y en lo que necesitan saber para seguir adelante y que trabajan mucho para encontrar la mejor manera de enseñar. Que cuando yo los veo por la tarde están haciendo justamente eso, junto con la directora y también una psicóloga, pensando si los chicos están aprendiendo sin obstáculos. Me aclaró que ellos tienen libertad para buscar nuevas formas de enseñar pensando en la mejor manera de aprender de los chicos. De esta forma brindan a los alumnos un espacio de libertad para crecer. "Todos en esta escuela somos libres para tener *ideas maravillosas* y probarlas. ¡Usted también!" Y me ofreció el cuaderno de un niño. Hija: ¿Vos tenes guardados los tuyos, tan prolijos; todo subrayadito con azul, como te decía la maestra, después de copiar del pizarrón? Éste en cambio está lleno de dibujos, opiniones, cartas con el maestro, correcciones de otros compañeros, cuentos, problemas de matemática rarísimos, borrones y tachones. No parece un cuaderno de clase sino borrador, donde estaba la tarea y ¡as equivocaciones. Hugo me dejó ahí en el patio, porque un grupo de alumnos lo buscaba para mostrarle algo que había encontrado. Te confieso que este muchacho me dejó pensando. Ahí mismo, en el centro del patio, mientras los niños volvían a los grados, me sorprendió la mamá de Dieguito que es una ricura de 2º grado, para preguntarme si no había encontrado una remera que el nene no encontraba. Entonces le dije que claro, que si los chicos andan así, sin guardapolvo, por todos lados, sin horarios fijos, las cosas siempre se pierden, se ensucian, se rompen. La mamá me miró sorprendida a raíz de mi enojo y me dijo que ella no veía ningún problemas en esas cosas porque todo tenía un por qué, las decisiones tomadas en la escuela son pensadas detenidamente, siempre para facilitar el aprendizaje de los chicos y que entre todos estaban construyendo esta escuela para que fuera el mejor lugar para formarlos y que yo con mi trabajo también cooperaba. Fui hasta el aula a ver si encontraba la prenda mientras pensaba que hasta los padres entienden esta escuela y que en "la 19", con el orden que había, cada tanto se perdían cosas. Entré, y me vinieron ganas de sentarme en uno de los bancos aprovechando que los chicos no estaban, seguramente por estar trabajando en alguno de los otros espacios. Hoy los pupitres estaban en ronda, porque los cambian de acuerdo a la actividad que estén haciendo. Me puse a mirar ¡si vieras cómo están los corchos! Llenos de dibujos, de oraciones escritas por los alumnos, fotos, mascaritas; los pizarrones escritos a todo color, las plantas. Me gustaba estar ahí, cuando entró la psicóloga ¡qué susto! No sabía cómo disculparme pero ella sólo me preguntó por el grupo de 2º ya que está trabajando junto con la maestra para ayudar a dos alumnos que tienen dificultades. Es muy dulce con ellos. En "la 19" no había psicóloga, pero me parece que es importante aunque mucho no conozco.

Definitivamente, esta escuela es muy distinta a la que yo estaba acostumbrada, no la entiendo mucho, pasan cosas raras y creo que ya estoy vieja como para cambiar. Por eso, hijita del alma, te digo que me parece que voy a renunciar. Muchos besos. Mamá.

A continuación, les presentamos otros dos fragmentos de textos que relacionan el tema de lo complejo con el mundo educativo. El primero corresponde al libro **Pensamiento complejo y Educación**, de M. Lípman (Madrid, Edics. De la Torre, 1997); este autor caracteriza el pensamiento complejo o de orden superior y la excelencia cognitiva. El segundo fragmento ha sido extraído del libro **Enfoque globalizador y pensamiento complejo**.

Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad., de A. Zabala Vidiella (Barcelona, Edics. Grao, 1999); este autor hace algunas consideraciones

respecto de la enseñanza escolar tendiente a facilitar el tránsito desde un pensamiento simple o uno complejo.

“La noción de pensamiento complejo o de orden superior nos puede ahora servir de ayuda desde el momento en que dicho pensamiento refleja la fusión del pensamiento creativo y crítico. Aplazaré por el momento las definiciones de estos dos pilares gemelos sobre los que se erige el pensamiento de orden superior, excepto para destacar que no se oponen el uno al otro como normalmente se afirma, sino que son simétricos y complementarios. Necesitamos formarnos una idea de lo que significa la excelencia cognitiva porque de lo contrario no seremos capaces de distinguir el buen pensamiento del que no lo es. Hemos de saber, por ejemplo, que la excelencia cognitiva se fundamenta tanto en la creatividad como en la racionalidad. (Ello es importante, pues en las escuelas se suele ser más receptivo a incorporar el pensamiento crítico que el pensamiento creativo.) (...) Podemos realizar la distinción entre sostener convicciones sólidas sin conocer las razones o supuestos en las que se basan y, por otro lado, sostener convicciones de las que se es consciente de las razones y supuestos que subyacen a éstas. El segundo caso es más complejo, pero a largo plazo es la mejor forma de pensamiento. El pensamiento *complejo* es el pensamiento que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones. El pensamiento complejo examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y punto de vista propios. El pensamiento complejo está preparado para identificar los factores que llevan a la parcialidad, a los prejuicios y al autoengaño. Conlleva *pensar sobre los propios procedimientos* de la misma forma que implica *pensar sobre la materia objeto de examen*.”

Lipman, M.

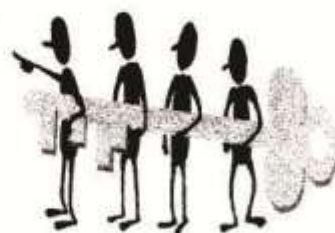
"Cuando la opción educativa es la del conocimiento para la acción crítica, la enseñanza ha de orientarse al planteamiento de un saber escolar complejo. Se tiene que construir un currículum que refleje el nivel de incertidumbre presente en la vida, en el cual es imposible conseguir siempre una única respuesta válida y verdadera para los múltiples problemas que surgen en una realidad en la cual se interrelacionan múltiples y diferentes variables y dimensiones. Es decir, una formación que facilite una visión más compleja y crítica del mundo, superadora de las limitaciones propias de un conocimiento parcelado y fragmentario, que se demuestra que es inútil para afrontar la complejidad de los problemas reales del ser humano. Un conocimiento que sea global, integrador, contextualizado, sistémico, capaz de afrontar las cuestiones y los problemas abiertos y difusos que plantea la realidad.

La escuela tiene que facilitar los medios de todo tipo que posibiliten la transición de un pensamiento simple hacia otro complejo (García y Maerchán, 1997):

- Una perspectiva más sistemática del mundo, superadora de la visión aditiva de la realidad y de las formas de actuación y de pensamiento basadas en la fijación en lo cercano y evidente, en la causalidad mecánica y lineal, en las dicotomías y los antagonismos, en la idea estática y rígida del orden.
- Una mayor capacidad para ir más allá de lo funcional y lo concreto, para el descentramiento y la adopción de distintos preceptos al interpretar la realidad e intervenir en ella.
- Un mayor control y organización del propio conocimiento, de su producción y su aplicación a la resolución de los problemas complejos y abiertos, superándose, por una parte, la dependencia de la cultura hegemónica y de sus características (con el desarrollo de actitudes de tolerancia, solidaridad, cooperación, etc.) y, por otro, la sumisión a los dictados de los expertos (técnicos, políticos).”

Zabala Vidiella A.

***Herramientas
para la acción***



Elaboración de PEI para la mejora de los aprendizajes escolares

El sentido de esta herramienta para la acción

Esta *guía reflexiva* para la elaboración de **proyectos educativos Institucionales** (PEI) tiene el propósito de apoyar a los equipos de directivos escolares que se encuentran ante el desafío de liderar las instituciones y garantizar mejores aprendizajes para sus estudiantes. Intenta acompañarlos en la tarea de impulsar, sostener y monitorear los procesos que deben realizarse, para que las escuelas trabajen **en proyecto** y **con proyecto**.

Esta concepción requiere equipos directivos con capacidad para poner como eje de su función, las tareas vinculadas con el **liderazgo pedagógico**, es decir, con la coordinación, el asesoramiento y la supervisión de las prácticas de enseñanza, en tanto su mejoramiento incide significativamente en el de los procesos de aprendizaje de los alumnos y sus resultados.

¿En qué consiste?

Esta **herramienta para la acción** consiste en una **guía reflexiva para elaborar proyectos educativos institucionales orientados al mejoramiento de los aprendizajes escolares**. Desagregando los términos de su denominación, podemos acercarnos a sus características e intencionalidad:

- **Guía reflexiva** porque no pretende constituirse en un "modelo para aplicar", sino que intenta ofrecer una serie de orientaciones para que los directivos -si es posible apoyados por un grupo impulsor- analicen, organicen y registren sistemáticamente, las prácticas requeridas por la elaboración del PEI.
- Centrada en el **proyecto educativo institucional** (PEI), porque lo consideramos un organizador del trabajo escolar, en tanto expresa una integración posible de personas y acciones educativas en función de objetivos compartidos.
- **Mejoramiento de los aprendizajes escolares** porque ese debe ser el propósito esencial de la propuesta institucional; la construcción de equipos docentes, la elaboración de acuerdos básicos, la definición conjunta de una visión compartida, el sostenimiento de una saludable vida cotidiana en la escuela, cobran sentido, sólo si no se pierde de vista que deben estar orientados a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, destinatarios últimos del servicio educativo.

Está diseñada como una propuesta didáctica tendiente a facilitar los procesos de análisis, reflexión y toma de conciencia de los equipos directivos, acerca del **significado de los proyectos** en la gestión de la institución y su aporte al mejoramiento educativo.

Incluye una breve caracterización de las etapas que implica un proyecto institucional y una serie de actividades destinadas a facilitar su comprensión y el desarrollo de las tareas correspondientes.

¿Para qué podrán utilizarla?

Poner en marcha un PEI en una escuela supone una compleja articulación entre el punto de partida (con la necesaria identificación de situaciones problemáticas), los recursos con que se cuenta (tanto personales, como materiales y organizativos) y los objetivos que se intenta alcanzar. Para lograr dicha articulación, se requiere construir y consolidar

una cultura colectiva, basada en la elaboración de acuerdos, en la revisión sistemática de los procesos que se desarrollan y en el compromiso de dar cuenta de los resultados alcanzados, tanto en términos de los aprendizajes de los alumnos, como en términos del aprendizaje institucional.

El papel de los directivos escolares en este proceso es central, porque son quienes tienen la responsabilidad de impulsarlo, sensibilizar al resto de los actores institucionales para que se comprometan y se apropien del proyecto, monitorear las acciones correspondientes para producir los ajustes necesarios y coordinar la evaluación y balance final.

Esta guía tiene la intención de **apoyarlos para que puedan desarrollar esas acciones que les corresponden en tanto directivos, como impulsores, animadores y coordinadores del PEI**. Puede ser utilizada tanto por los directivos en forma individual, como por equipos directivos (si existen en la realidad de la escuela), o por directivos y un grupo de docentes capaces de funcionar como "equipo impulsor".

La guía define una serie de etapas, con la intención de facilitar la comprensión del complejo proceso vinculado con la elaboración, implementación y evaluación de proyectos educativos institucionales, pero es claro que esto no significa una concepción de etapas o pasos lineales, consecutivos o estrictamente cronológicos. Su enunciación y caracterización apuntan a trazar una primera aproximación, que pueda funcionar como una especie de instrumento anticipador de las acciones a desarrollar y simultáneamente, como un ayuda-memoria de las acciones realizadas.

¿Cuáles son los pasos o etapas a seguir?

Los enumeramos a continuación, incluyendo en cada caso, una o más preguntas orientadoras que ponen el eje en la pregunta o preguntas que los directivos deben intentar responder, a través de las acciones correspondientes:

	ETAPAS	PREGUNTAS ORIENTADORAS
A	Percibir la situación inicial:	<i>¿Dónde estamos parados?</i>
B	Problematizar la situación inicial:	<i>¿Por qué ocurre lo que ocurre? ¿Cuáles son los problemas? ¿Cuál es su dimensión? ¿Cómo podemos jerarquizarlos?</i>
C	Buscar alternativas para intervenir en la solución del problema:	<i>¿Qué decisiones son las más apropiadas y viables, para mejorar la situación problemática que nos ocupa ?</i>
D	Diseñar una primera versión del proyecto:	<i>¿Cuáles serían los objetivos a lograr, los actores a involucrar, las actividades a desarrollar?</i>
E	Conectar para institucionalizar el proyecto:	<i>¿Cómo convocar para desarrollar en conjunto, otra forma de hacer escuela?</i>
F	Poner en marcha, realizar y regular el proyecto:	<i>¿Cómo monitorear el proyecto? ¿Cómo redefinirlo? ¿Cómo hacer circular la información para alimentarlo?</i>
G	Evaluar, hacer el balance final y comunicarlo a los actores interesados:	<i>¿Cómo valorar los proyectos desarrollados y los resultados obtenidos? ¿Cómo comunicar las conclusiones, para reiniciar el ciclo de aprendizaje institucional?</i>

A. Percibir la situación inicial:

¿Dónde estamos parados?

El quehacer del equipo directivo y su grupo impulsor

Ustedes construyen una primera explicación situacional, toman conciencia del lugar dónde están parados en su escuela, con respecto al aprendizaje de los alumnos. Hacen una primera caracterización de las debilidades y fortalezas que perciben, de una manera global, acudiendo a sus opiniones y a su conocimiento general de la institución y del contexto; reconocen la cultura propia de la escuela e identifican los deseos de cambio.

- Les proponemos **una serie de preguntas** que pueden orientarlos para realizar la caracterización global de la situación inicial de la escuela, con respecto al aprendizaje de los alumnos:
 1. ¿Qué **hechos, cifras, conductas**, etcétera, les permitieron percibir "que algo no funciona bien" con respecto al aprendizaje de los alumnos de la escuela? (ya sea que ustedes lo perciben como desajuste, desacople institucional, fuga de calidad, ineficiencia, ineficacia, frustración, confusión, etcétera).
 2. ¿Estas situaciones son **recurrentes o circunstanciales**?
 3. ¿Con qué cuenta la escuela para afrontar las situaciones descriptas? ¿Qué **condiciones facilitadoras** reconocen en la institución?
 4. ¿Identifican los **deseos de cambio**? ¿Cómo se manifiestan?
 5. ¿Identifican a **otras personas motivadas** a mejorar la situación actual? ¿Quiénes son?
 6. ¿Reconocen en la cultura de la escuela, **experiencias previas** con respecto a procesos de mejora en los aprendizajes de los alumnos? ¿o en otros procesos de cambio que pudieran recuperarse?
- Registren sus respuestas por escrito, de una manera sintética y clara. Pueden responderlas individualmente y luego, compararlas; o responderlas en forma conjunta. Si usted es un directivo que no cuenta con un posible grupo impulsor, las respondería en forma individual; quizá tenga oportunidad de comparar luego sus opiniones con otros colegas, o pueda retomarlas más adelante, para comparar sus análisis a lo largo del tiempo.
- Valoren sus respuestas en función de considerar cuáles describen fortalezas y cuáles, debilidades institucionales; vuelquen sus valoraciones en el siguiente **cuadro**:

FORTALEZAS	DEBILIDADES

B. Problematizar la situación inicial:

***¿Por qué ocurre lo que ocurre? ¿Cuáles son los problemas?
¿Cuál es su dimensión? ¿Cómo podemos jerarquizarlos?***

El quehacer del equipo directivo y su grupo impulsor

Ustedes pretenden conocer la situación caracterizada, con mayor objetividad y precisión, para "desnaturalizarla" y formular los problemas pertinentes. Necesitan analizar los síntomas o indicadores preocupantes detectados en la etapa anterior, profundizar y organizar la información disponible y definir entonces, los problemas. Deben identificarlos, dimensionarlos y compararlos, para determinar cuáles son aquellos sobre los cuales La escuela tiene capacidad y poder para intervenir, cuáles son más urgentes, más importantes, más abarcativos.

*De esta manera, pueden diferenciar las situaciones que funcionan como j síntomas o indicadores, que es necesario interpretar, de la **formulación de problemas**. Y, llegados a ese punto, diferenciar entre los problemas, aquellos sobre los cuales la escuela tiene reales posibilidades de intervenir, para divisar algún horizonte de transformación, alguna situación de futuro a la que se pretenda llegar.*

- Les proponemos **una serie de preguntas orientadoras** para caracterizar con mayor precisión, las situaciones identificadas en la etapa anterior:

7. ¿En qué **contexto** han advertido los síntomas o indicadores enunciados en la etapa anterior?

8. ¿Qué **actores** se encuentran involucrados? ¿Quiénes son actores centrales y quiénes, son actores afectados y/o implícitos?

9. ¿Qué **procesos** están afectados?

10. ¿Qué **consecuencias** tienen estos fenómenos sobre la potencia de la institución para concretar el contrato social de generar aprendizajes en los alumnos?.

- Les proponemos que **completen el siguiente cuadro**, para que sus registros tengan mayor "visibilidad".

Cuadro para caracterizar las situaciones relevadas

Hecho o situación:	Naturaleza	Localización	Magnitud	Focalización	Historia
	¿En qué aspectos es visible la situación? ¿En resultados, en insumos, en procesos?	¿Dónde se localiza? ¿Abarca a toda la escuela, a un turno, a un ciclo, un año, etcétera?	¿A cuántas personas afecta? ¿Qué características de sexo, edad, formación, contexto social tiene esa población?	¿A todos afecta por igual o pueden distinguirse grupos afectados diversamente por el problema? ¿Cuántos son los integrantes de estos grupos?	¿Es una situación reciente o se viene constatando desde hace tiempo? ¿Cuánto?
Se manifiesta en...					
No se manifiesta en...					

- Les proponemos analizar la información que han registrado y **decidan si necesitan ampliarla o profundizarla**. Para ello, les sugerimos una serie de aspectos que pueden brindarles información significativa, con respecto al aprendizaje de los alumnos de su escuela. Deberán identificar las fuentes para relevarlos o, si es necesario, construirlos, a partir de algunos instrumentos de recopilación de datos.

- Porcentaje de repetición en el primer año/grado y en el primer ciclo.
- Porcentaje de alumnos con más de 15 inasistencias.
- Porcentaje de hogares con NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas).
- Datos acerca de la situación de alumnos que trabajan o tienen obligaciones familiares sistemáticas.
- Estrategias para organizar la convivencia en la escuela.
- Estilo de compromiso docente.
- Estrategias de trabajo en el aula.
- Tipos de agrupamiento de los alumnos.
- Estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos.
- Porcentaje de maestros con menos de 5 años de trabajo.
- Nivel de perfeccionamiento docente.
- Opiniones de los diferentes actores sobre su rol, sus tareas, etcétera.
- Relación de la escuela con su entorno: padres, fuerzas vivas, etcétera.

- Les proponemos **formular el problema**, de tal manera que pueda advertirse la relación o relaciones que ustedes plantean, entre las situaciones problemáticas que advierten con respecto al aprendizaje de los alumnos de la escuela y la identificación de algunos factores que pueden incidir en su mejoramiento, sobre los cuales la escuela pueda incidir. Para ello, respondan a las siguientes preguntas:

11. ¿Cuál es el **ámbito** de la escuela que han focalizado para problematizar los aprendizajes de los alumnos? (turno, ciclo, año, secciones, etcétera)

12. ¿Cuáles son los **indicadores** de carácter cuantitativo, que han considerado para caracterizar los aprendizajes de esos alumnos? ¿Sólo han tomado en cuenta la información disponible en la escuela o analizaron además, otra información que pueda contextualizarla? (de otras escuelas vecinas, del distrito, de la provincia, etcétera). En tal caso, ¿cómo está posicionada la escuela?

13. ¿Qué información han recogido con respecto a las **estrategias de enseñanza** de los docentes que atienden a los alumnos focalizados?

14. ¿Cómo podrían formular el problema que los preocupa, vinculando **los efectos** (en este caso, los indicadores de aprendizaje de los alumnos del ámbito focalizado), con **las posibles causas**, (en este caso, las propuestas de enseñanza de sus docentes).

C. Buscar alternativas para intervenir en la solución del problema:

¿Qué decisiones son las más apropiadas y viables, para mejorar la situación problemática que nos ocupa?

El quehacer del equipo directivo y su grupo impulsor

*Ustedes analizan distintas alternativas de intervención sobre los problemas seleccionados; relacionan la situación actual de la escuela, con respecto al aprendizaje de sus alumnos, con otra situación imaginada, portadora de un deseo de mejoramiento, impulsora de un camino a recorrer. Necesitan tomar; decisiones para seleccionar el problema a encarar, considerando cómo lograr el máximo de transformación institucional, con el mínimo de ruptura; considerándola **viabilidad** de las intervenciones a impulsar.*

➤ Les proponemos las siguientes **orientaciones**:

15. ¿Cómo imaginan a la institución luego de intervenir en los problemas detectados? Describan la **situación deseada**, como si ya existiera en la escuela, para que la descripción funcione como una imagen clarificadora del objetivo.

16. ¿Qué **debilidades y fortalezas** se encuentran en la situación actual de la escuela, ahora vistas a la luz del horizonte imaginado?

17. Comparen la situación actual y la deseada e identifiquen un posible **punto de apalancamiento**, para imaginar algunos caminos posibles que reduzcan las distancias entre una y otra. Podrían hacer un **ejercicio de simulación**, esquematizando las alternativas posibles.

➤ ¿Quiénes serían los destinatarios de las acciones, en cada uno de los caminos alternativos? ¿Quiénes serían los actores centrales, quiénes son los afectados?

➤ ¿Qué consecuencias previsibles (positivas y negativas) tendría cada camino en la institución?

18. ¿Cuáles **problemas** asumen como **más relevantes**? ¿Cuál deciden focalizar?

19. ¿Cuál requiere de un **transcurrir con/en proyecto**? ¿Qué otros problemas pueden resolverse en otras Instancias, o con otras modalidades de resolución?

D. Diseñar una primera versión del proyecto:

¿Cuáles serían los objetivos a lograr los actores a involucrar, las actividades a desarrollar?

El quehacer del equipo directivo y su grupo impulsor

Ustedes intentan construir o formular una primera versión del proyecto educativo, capaz de orientar el proceso de aunar a las personas y a las acciones, en función de los objetivos de mejoramiento de los aprendizajes de sus alumnos. Planifican una posible matriz de intervenciones que incluye los objetivos, las actividades y los diversos actores y destinatarios. Es una etapa fundamentalmente táctica.

- Les proponemos a continuación, una serie de sugerencias para definir los **objetivos, las estrategias y los equipos de trabajo**, a incluir en la primera versión del PEI. En lo referido a los **objetivos**:

20. ¿Qué entienden por "objetivos"? Discutan entre los integrantes del grupo impulsor, para estar seguros de que comparten la **concepción de objetivos**, para ello recuerden que:

Los **objetivos** indican la **dirección del proyecto** y son los **canales de comunicación con la comunidad** en general, acerca de las intencionalidades que nos guían y de los resultados que pretendemos alcanzar.

Los generales describen el propósito global del proyecto y el contexto más amplio en el que se inserta. Otorgan relevancia social y política a los objetivos específicos y les dan pertinencia respecto de las políticas educativas en las que se inscriben.

Los específicos describen de manera más detallada, lo que el proyecto se propone lograr y, en cierto sentido, explicitan la situación que se desea mejorar o transformar.

21. ¿Cómo podrían **formularlos**, de manera breve, precisa y elocuente para todos? Ensayen procurando que aparezcan con claridad, los siguientes puntos:

- un verbo portador de la acción a desarrollar;
- un objeto de la acción (el problema que la motiva);
- los destinatarios y
- el resultado de la acción de mejoramiento, fortalecimiento o cambio.

22. Pónganlos **a prueba**, si es posible, confrontándolos con algunas personas de la institución que no hayan participado en la elaboración de esta primera versión.

- ¿Comunican con precisión la tarea a realizar?
- ¿Comunican en el nivel operativo y cotidiano, la relación que tienen con el problema a solucionar?

23. Definan los **indicadores** a través de los cuales se proponen evaluar el logro de los objetivos (tanto de carácter cuantitativo como de carácter cualitativo).

- Les proponemos a continuación, una serie de sugerencias para definir los **objetivos, las estrategias y los equipos de trabajo**, a incluir en la primera versión del PEI.

En lo referido a las **acciones o actividades**:

24. ¿Qué entienden por **acciones o actividades**? Discutan entre los integrantes del grupo impulsor, para estar seguros de que comparten la **concepción** con respecto a este punto; para ello recuerden que:

Las acciones o actividades de un proyecto deben indicar **cómo se transformará la situación inicial**, deben tener una secuencia lógica, (aun las de preparación). Las actividades se relacionan con los resultados esperados y se desprenden de las alternativas de solución elegidas.

25. **Definan** en forma conjunta, en el grupo impulsor, las **actividades a realizar**, tomando en cuenta que es necesario que:

- Expliciten las estrategias a utilizar para desarrollarlas (como por ejemplo, foros, consultas, reuniones, delegación de actividades, invitación de especialistas, formación de equipos, etcétera).
- Analicen si las estrategias seleccionadas son útiles para abordar la distancia entre la situación inicial problemática y la situación de llegada deseable.
- Analicen si son pertinentes con los objetivos formulados.
- Decidan si es necesario redefinir o reorganizar espacios, formas de trabajo, tiempos, etcétera.
- Prevean cuáles serían los insumos necesarios para llevar a cabo el proyecto (materiales, financieros, pedagógicos).

26. **Organicen** las acciones a desarrollar, previendo quiénes son los responsables y cuáles, los plazos previstos. Para ello, les sugerimos construir una Carta Gantt, instrumento que permite visualizar anticipadamente los "cuellos de botella" que pueden aparecer durante la realización y regulación del proyecto (en cada celda, puede aparecer la identificación del responsable respectivo).

	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Total Mes
Acción 1										
Acción 2										
Acción 3										
Acción 4										
Acción 5										
Acción 6										
Acción...										
Total de acciones										

- Les proponemos a continuación, una serie de sugerencias para definir los **objetivos, las estrategias y los equipos de trabajo**, a incluir en la primera versión del PEI.

En lo referido a la **organización de los equipos**:

27. ¿Qué entienden por **equipos de trabajo**? Discutan entre los integrantes del grupo impulsor, para estar seguros de que comparten la **concepción** con respecto a este punto; para ello recuerden que:

Los equipos de trabajo requieren de procesos permanentes de construcción y redefinición; es conveniente que sean considerados puntos de llegada, más que puntos de partida. Es probable que el desarrollo del proyecto educativo institucional sea, para algunas escuelas, la oportunidad de inaugurar o consolidar esta forma colaborativa de trabajo.

28. ¿Cuentan ya con algún **equipo consolidado**? ¿Con qué criterio se organizó? ¿Desde cuándo funciona? ¿Puede conservarse como tal o es conveniente redefinirlo? ¿Por qué?

29. ¿Es necesario o conveniente promover la **constitución de otros equipos**? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Cómo estarían conformados? ¿Quiénes serían los responsables de coordinarlos?

30. ¿Están previstas algunas **situaciones de intercambio sistemático** entre los integrantes de cada equipo? ¿Y entre los diversos equipos (o bien de todos sus integrantes, o bien de sus coordinadores)?

31. ¿Cómo se llevará a cabo el **monitoreo y la regulación** del funcionamiento de los equipos? ¿Quiénes serían responsables de esas funciones?

E. Concertar para institucionalizar el proyecto:

¿Cómo convocar para desarrollar en conjunto, otra forma de hacer escuela?

El quehacer del equipo directivo y su grupo impulsor

*Ustedes -luego de un momento de sensibilización, información y motivación- buscan construir consenso; desarrollan acuerdos con los actores, para definir las tareas específicas de cada uno. Asumen su propia responsabilidad con respecto al liderazgo pedagógico, porque reconocen que trabajar **en-con proyecto** toma tiempo y que los procesos de implicación de las personas pasan por diferentes etapas, hasta que logran asumir en forma conjunta, el compromiso institucional de mejorar los aprendizajes de los alumnos de la escuela.*

➤ Les proponemos las siguientes **preguntas orientadoras**:

32. ¿Cuáles serían los **actores a convocar**, para poner en marcha y desarrollar el proyecto? Definan su alcance, en el seno del grupo impulsor. Tengan en cuenta tanto a los docentes, como a los alumnos y sus familiares, los grupos y organizaciones de la comunidad de su escuela, otros actores del sistema escolar, como por ejemplo, los supervisores y autoridades educativas en general. ¿Se han planteado conocer la disposición de aquellos destinatarios que tienen un rol pasivo en el proyecto?

33. ¿Qué **tipo de compromiso** se pretende de los distintos integrantes de la comunidad escolar? Es conveniente ponerse de acuerdo con respecto a este punto, para evitar convocatorias poco claras a la participación que pueden quedar reducidas sólo al discurso, a pesar de las buenas intenciones de quienes convocan y quienes responden a la convocatoria.

34. ¿Cómo plantear los **compromisos** para que queden claros a todos? Tengan en cuenta que es necesario resolver:

- Las instancias de comunicación apropiadas para garantizar que la comunidad educativa de la escuela se informe de los problemas elegidos, de las alternativas de solución, de los objetivos propuestos en el proyecto.

- Los espacios y los tiempos institucionales requeridos para abrir canales de información.

- Las estrategias a utilizar para convocar a los distintos actores. ¿Dichas estrategias toman en cuenta las diferentes capacidades de escucha de las personas?

35. ¿Quiénes realizarán las acciones previstas de **concertación**? ¿Participarán en ellas sólo el equipo directivo o están distribuidas las responsabilidades entre otros actores? ¿Han previsto quiénes serán responsables de los procesos de delegación y negociación?

F. Poner en marcha, realizar y regular el proyecto:

¿Cómo monitorear el proyecto? ¿Cómo redefinirlo? ¿Cómo hacer circular la información para alimentarlo?

El quehacer del equipo directivo y su grupo impulsor

Ustedes son responsables de impulsar la puesta en marcha del proyecto educativo institucional y de desarrollar las tareas correspondientes a su seguimiento y regulación. Asumen sus responsabilidades de animadores pedagógicos, impulsan el intercambio entre los actores sobre las actividades que van realizando, movilizan los cambios necesarios para concretar los ajustes necesarios, intentan funcionar como sostén y apoyo de los equipos docentes. Es una etapa destinada a concretar actividades facilitadoras de un proceso de evaluación permanente.

➤ Les sugerimos algunas **orientaciones**:

36. Usted y el grupo impulsor deberían determinar las **estrategias de regulación**, según las instancias a cubrir: observación, acompañamiento y devolución; y definir, las posibles acciones de animación pedagógica.

37. ¿Cómo piensan **informar** sobre las estrategias que se utilizarán para monitorear y regular la realización del proyecto?

38. ¿Cómo diseñarían una **red de comunicaciones** para que la información sobre la implementación del proyecto llegue tanto a la comunidad escolar, como a ustedes y la supervisión? ¿Qué información debería circular? ¿Cuándo? ¿De qué manera?

39. ¿Se han previsto **instancias de redefinición de la propuesta** a partir de los resultados parciales, impactos positivos no esperados, imprevistos negativos, y/o retrasos? ¿Cuáles?

40. ¿Cómo se piensa **registrar la realización del proyecto** y de su seguimiento y regulación? (Recuerden que los registros son una fuente importante para realizar la evaluación y el balance de lo realizado).

G. Evaluar, hacer el balance final y comunicarlo a los interesados:

¿Cómo valorar los procesos desarrollados y los resultados obtenidos? ¿Cómo comunicar las conclusiones, para reiniciar el ciclo de aprendizaje institucional?

El quehacer del equipo directivo y su grupo impulsor

Ustedes impulsan y orientan el desarrollo de actividades que permitan conocer y valorar los procesos sostenidos y los resultados logrados, en función de mejorar los aprendizajes de los alumnos de la escuela. Asumen su rol de liderar el aprendizaje de la institución, para que ésta desarrolle competencias vinculadas con el proceso de dar cuenta de sus experiencias, tomando conciencia de las fortalezas y debilidades, de los logros y de los temas pendientes. Es una etapa dedicada casi exclusivamente a analizar lo sucedido.

➤ **Les proponemos las siguientes** preguntas orientadoras;

41. ¿Quién o quiénes serán responsables de realizar la **evaluación final** del proyecto? ¿Qué nivel de participación tendrán los distintos actores en esa tarea (tanto los directivos, como los equipos pedagógicos y los actores destinatarios del proyecto)

42. ¿Qué **aspectos** se evaluarán? ¿Qué **indicadores** utilizarán para leerlos? ¿Cómo podrían retomar lo planteado en la etapa de diseño del proyecto, con respecto al camino a recorrer, para transitar desde la situación problemática inicial hasta la situación deseada de mejoramiento?

43. ¿Cómo se realizará la evaluación final? ¿Con qué **técnicas/ instrumentos/ herramientas**? ¿Cómo incorporarán la información relevada a lo largo de la etapa anterior (de monitoreo y regulación del proceso)

44. ¿Cómo **se registrarán** las conclusiones elaboradas durante el proceso? (tanto el reconocimiento de los logros, como el de las dificultades, los temas pendientes, los obstáculos, etcétera). ¿Cómo incorporar las opiniones, comentarios, críticas, propuestas de reformulación, etcétera, aportados por otros colegas? ¿Pueden proponer alguna bibliografía para enriquecer el proceso de comprensión de los resultados del proyecto?

45. ¿A quiénes les parece adecuado **comunicar** las conclusiones? (los actores profesionales de la escuela, los alumnos, sus familiares, grupos e instituciones de la comunidad, otros colegas del sistema escolar, etcétera) ¿Sería valioso puntualizar y analizar los aprendizajes individuales y colectivos?

46. ¿Qué características tendrá el material a elaborar para **dar cuenta del proceso realizado y sus resultados**? Tengan en cuenta que es conveniente prever diferentes alternativas, para adecuarse a las necesidades y expectativas de los diferentes actores.

ANEXO 1: EJEMPLO DE ELABORACIÓN DE UN PEI

Le proponemos un recorrido simulado por las etapas orientadoras de la Guía Reflexiva. En este anexo no desarrollaremos un PEI de manera global, sino que abordaremos una preocupación puntual, factible de ser problematizada, y que constituye sólo un aspecto del PEI por desarrollar.

En este caso, la inquietud detectada en una institución escolar de enseñanza básica, está relacionada con la detección de serias dificultades de los alumnos para resolver situaciones matemáticas cotidianas, en apariencia sencillas, utilizando los conocimientos que aprenden en la escuela.

Recordemos que este ejemplo debe ser leído y analizado tomando en cuenta que representa una de otras tantas problemáticas institucionales, y que se irá integrando con su tratamiento, compartiendo acciones y sosteniéndose en función de objetivos institucionales compartidos.

A. Percibir la situación inicial: ¿Dónde estamos parados?

La escena transcurre en una escuela de EGB. Los docentes se encuentran reunidos en una jornada de trabajo. Han sido convocados por el equipo directivo para comenzar a elaborar el proyecto educativo de la escuela.

El directivo comienza la reunión comentando a los docentes que están por iniciar la tarea, que ésta bien puede terminar siendo un "proyecto de papel", arrinconado en un lugar de la dirección, pero también puede constituirse en un "proyecto de carne y hueso", donde puedan reconocerse todos. Invita a lograr lo segundo, en conjunto.

La vicedirectora propone orientar la tarea según el sentido tan obvio y a veces tan poco reflexionado del "para qué están ellos allí": el aprendizaje de los alumnos. Por eso solicita que piensen en aspectos preocupantes o inquietantes relacionados con los aprendizajes de los chicos de la escuela, y que grafiquen sus afirmaciones. El siguiente diálogo transcribe un fragmento de la charla, donde se conversa acerca del tema que irá transformándose paulatinamente en una problemática institucional:

Maestra de 2do.: *A mí realmente me preocupa que, cuando les das un problema para resolver con un cálculo sencillo, los chicos te pregunten todo el tiempo "¿es de más o de menos?" ni se lo ponen a pensar...*

Maestro de 3ro.: *A mí me preguntan "¿es de más o de por", o "¿es de por o dividir"? Sí, siempre pasa lo mismo.*

Docente de matemática de 8vo.: *Eso de buscar la forma más rápida de resolver un problema, es decir, preguntándote a vos qué tienen que hacer, lo hacen hasta los más grandes...*

Director: *Sin embargo yo los veo en el kiosco de la escuela y me quedo admirado: cómo pagan, cómo cuentan el vuelto, calculan cuántos caramelos les dan por tantas monedas, y nunca se gastan el cambio para el colectivo...*

Maestra de 3ro: *Lo que pasa es que estos chicos están acostumbrados a manejar la plata. Vos pensá que muchos trabajan, o acompañan a los padres desde muy chiquitos a hacer changas...*

Maestra de 4to.: *Sabemos todos la población que recibe esta escuela... Yo tengo pibes que piden en los trenes... ¡no se les escapa una!, pero sin embargo en la escuela no van ni para atrás ni para adelante.*

Vicedirectora: *El otro día hablaba con Juan, el de 5to., y le preguntaba por qué no le gustaba la escuela, por qué se portaba tan mal... y ¿saben lo que me dijo? Que para juntar cartones no necesita saber las tablas, que él se arregla. Que en la escuela le enseñan cosas difíciles, que no entiende, que él es "duro" para esto.*

Maestra de 1ro.: *A veces los chicos nos pueden enseñar nosotros...*

Director: *A ver...*

Maestra de 1ro: Tenemos chicos que nos dicen "¿y esto para qué me sirve?" y nosotros mismos ni sabemos cómo responder. Acá lo que pasa es que la escuela va por un lado y la vida de estos chicos por otro...

Director: Es muy profundo lo que estás diciendo...

Maestra de 3ro.: Tal vez deberíamos relacionar más los temas de los problemas que les damos con la vida cotidiana...

Docente de 8vo.: Y tal vez tengamos que dejar de dar problemas "tipo"... ¿vos que objetivo perseguís cuando les pedís que resuelvan un problema?

Maestra de 2do.: Y... que entiendan la consigna, que hagan la cuenta bien. Ojo, que tampoco es un problema sólo de matemática, es un problema de lectura... no comprenden las consignas escritas.

Maestra de 4to.: Yo me quedé pensando en eso de lo lejos que está de ellos la matemática que enseñamos...

El director acuerda con la inquietud de la maestra de 4to., pero pregunta al resto si la comparten, si esta falta de significatividad de los contenidos de matemática se da este año o lo detectan desde hace tiempo, si es pertinente atribuirla a todos los ciclos de la escuela, si es más marcada en los primeros años.

Tras la afirmación generalizada de que los problemas de comprensión en matemática aparecen de manera sistemática, y de que en los primeros años de EGB se detecta con mucha facilidad y reiteradamente, el equipo directivo propone identificar las debilidades y fortalezas institucionales que guardan relación con estas inquietudes:

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Equipo docente de 1er. Ciclo titular y con más de 5 años de antigüedad en la escuela.	Propuestas de enseñanza en matemática desvinculadas de la vida cotidiana.
Docentes con sólida formación y actualización en matemática, en 3er. Ciclo, con buena predisposición para transmitir sus saberes al resto del plantel.	Dificultades para aprovechar los saberes previos de los alumnos, en la enseñanza escolar.
Directivos que trabajan en equipo. Uno de ellos, con gran experiencia en el área de matemática en el 2do. Ciclo.	Carencia de material concreto para el trabajo en matemática de 1er. Ciclo.
Edificio nuevo, con tres aulas vacías, sin uso específico.	Grupos de alumnos numerosos (la mayoría supera los 30 alumnos)
Buena imagen de la escuela en la comunidad.	Carencia de actualización disciplinar en los docentes de 1er. y 2do. ciclos.
Docente de informática y sala de computación.	Falta de articulación entre las planificaciones intra e interciclos.

En función de los puntos detectados, el grupo ya está en condiciones de pasar a la siguiente etapa del proceso de construcción de su proyecto.

B. Problematicar la situación inicial:

**¿Por qué ocurre lo que ocurre?? ¿Cuáles son los problemas? ¿Cuál es su dimensión?
¿Cómo podemos jerarquizarlos ?**

En la siguiente reunión de trabajo, el equipo docente retoma las inquietudes planteadas en el primer encuentro, así como también sus registros de debilidades y fortalezas, para iniciar la segunda fase del proceso de elaboración del proyecto.

En lo que respecta a las preocupaciones relativas a la falta de comprensión en matemática, relevan algunas características del contexto, actores, procesos y consecuencias:

CUADRO PARA CARACTERIZAR LA SITUACION RELEVADA

Hecho o situación:	Naturaleza	Localización	Magnitud	Focalización	Historia
Dificultades en la comprensión y utilización de los conocimientos matemáticos aprendidos en la escuela en situaciones concretas.	¿En qué aspectos es visible la situación? ¿En resultados, en insumos, en procesos?	¿Dónde se localiza? ¿Abarca a toda la escuela, a un turno, a un ciclo, un año, etcétera?	¿A cuántas personas afecta? ¿Qué características de sexo, edad, formación, contexto social tiene esa población?	¿A todos afecta por igual o pueden distinguirse grupos afectados diversamente por el problema? ¿Cuántos son los integrantes de estos grupos?	¿Es una situación reciente o se viene constatando desde hace tiempo? ¿Cuánto?
Se manifiesta en...	En dificultades de los alumnos para resolver los problemas matemáticos de manera comprensiva.	Se manifiesta con fuerza en 1ro. Y 2do. Ciclo (fundamentalmente en 1ro. y 4to. años.)	Afecta especialmente a los alumnos provenientes del asentamiento cercano a la escuela, en el que predominan hogares con NBI.	Las dificultades en matemática se presentan en un 70% del alumnado de cada curso afectado.	Es un hecho que se ha incrementado en la última década.
No se manifiesta en...		En 3er. Ciclo parece atenuarse.	Algunos alumnos de 1er. y 2do. ciclo del turno mañana (alumnos con mucho estímulo el hogar)	El grupo más "estimulado" es un 30% de la población escolar de ambos turnos.	

Una vez caracterizada la situación, el equipo de dirección propone profundizar un poco más sobre la información con la que cuentan. Esto servirá para caracterizar mejor el contexto de esta dificultad de aprendizaje detectada. Considera que sería pertinente conformar equipos de trabajo para la recolección y el tratamiento de los datos:

- Los docentes de primer ciclo se dedican a hacer un relevamiento de opiniones de alumnos, familias y docentes acerca de la matemática que aprenden o han aprendido en la escuela, y la utilización que han hecho de ella en sus entornos cotidianos; hacen entrevistas a padres, encuestas a alumnos, piden que los colegas de la escuela respondan a cuestionarios relativos al tema (como docentes y como alguna vez, alumnos de matemática).
- Los docentes de 2do. ciclo se disponen a **observar y relevar los errores sistemáticos en carpetas y evaluaciones, para definir de manera más precisa y consensuada qué entienden por "dificultades de comprensión en matemática"**. Hacen observaciones cruzadas de clases de matemática, preparando previamente algunas guías de observación puntuales.
- Algunos miembros del equipo directivo deciden **analizar datos cuantitativos**: porcentaje de repetición en el primer año/grado y en el primer ciclo; porcentaje de hogares con NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas); cantidad de alumnos que trabajan o tienen obligaciones familiares sistemáticas, etcétera.
- Otros miembros del equipo directivo se dedican a **elaborar cuadros comparativos de la situación de su escuela con la de otras escuelas de la**

zona, recogiendo información a partir de entrevistas personales y llamados telefónicos a colegas directivos de instituciones próximas.

- Los docentes de matemática de 3er. Ciclo **indagan sobre el nivel de perfeccionamiento de los docentes de 1er. y 2do. ciclo en cuanto a actualización disciplinar y didáctica de la matemática:** cursos que realizaron en los últimos años, actualización de los métodos de enseñanza que utilizan, utilización de recursos para enseñar matemática, etcétera.

Prevén un par de semanas para recabar los datos, y luego se reúnen para organizar y analizar la información. Después de un tiempo de trabajo en los subgrupos, cada uno expone el recorte de la realidad que se propuso indagar, los instrumentos que ha utilizado para ello, y las conclusiones a las que arribaron.

Con toda esa información, están en mejores condiciones para enunciar uno de los problemas localizados en la institución:

Hemos detectado que los alumnos de los primeros años presentan grandes dificultades para relacionar los conocimientos matemáticos escolares con situaciones concretas. Esto se evidencia en dos fuertes indicadores: la escasa comprensión de las consignas escritas de los problemas a resolver, y la poca relación que pueden establecer entre las operaciones matemáticas que efectúan espontáneamente afuera de la escuela, con las que se enseñan en el contexto del aula. Esto nos lleva a pensar en la necesidad de un cambio global de nuestras estrategias de enseñanza de la matemática, fundamentalmente en 1ro. y 2do. ciclos.

C. Buscar alternativas para intervenir en la solución del problema:

¿Qué decisiones son las más apropiadas y viables, para mejorar la situación problemática que nos ocupa?

Una vez que el problema está formulado, el panorama es mucho más claro, y se hace posible (y hasta necesario) un ejercicio de proyección, en el cual el grupo visualice la "escuela deseada", es decir, una escuela donde los problemas que han detectado no estén presentes. El director de la escuela propone que elaboren un texto grupal, que puede ser titulado "La escuela que deseamos".

En el caso concreto de la problemática de nuestro ejemplo, los docentes pueden haber escrito lo siguiente:

La escuela que deseamos...

...Imaginamos una escuela donde los chicos disfrutan al resolver problemas matemáticos; traen al aula juegos de ingenio para investigar entre todos, o problemas de sus casas para resolver con nosotros (un descuento de haberes del recibo del papá, el error de la cuenta del supermercado, cómo hacer para dividir la leche entre los 8 hermanitos...); los docentes llevan problemas nuevos al aula, a veces sin saber sus respuestas, para construir las entre todos; invitan a los padres a acercarse a la escuela cuando tienen algún problema "de cuentas" para que los docentes los ayuden; elaboran juegos cada vez más complejos en los recreos, relacionados con situaciones matemáticas, y espontáneamente anotan y hacen cálculos, recorridos, planos...

En pos de este futuro imaginado, el equipo directivo toma conciencia, en este punto, de que el grupo está en condiciones de detectar un punto de apalancamiento. Toman como centro de las acciones *la buena predisposición de los docentes para el trabajo colaborativo en general, y en particular para aprender y actualizarse disciplinariamente en el intercambio con colegas.*

A partir de allí, el grupo enuncia algunos recorridos posibles:

- Capacitarse en matemática y su didáctica (docentes de 1er. y 2do. ciclo coordinados por docentes de matemática de 3er. ciclo)
- Acordar tiempos de planificación compartida (docentes de 1ro. y 2do. ciclo)
- Proyectar experiencias innovadoras conjuntas (docentes de 1er. y 2do. ciclo)
- Generar recursos didácticos para la enseñanza de la matemática (docentes de 1er. y 2do. ciclo)

D. Diseñar una primera versión del proyecto: *¿Cuáles serían los objetivos a lograr, los actores a involucrar, las actividades a desarrollar?*

A partir de los primeros recorridos trazados, el grupo asume la tarea de planificar el proyecto de matemática de la escuela. Comienzan a delinear los objetivos, las actividades y los equipos de trabajo que llevarán adelante las acciones:

Objetivo general

Mejorar los aprendizajes de los alumnos en el área de matemática, a través del replanteo de las estrategias de enseñanza de los docentes de 1er. y 2do. Ciclo.

Objetivos específicos

- *Capacitarse en matemática y su didáctica* tiene por objetivo: *mejorar las prácticas docentes a partir de acciones de actualización disciplinar y didáctica en matemática.*
- *Acordar estrategias de planificación compartida* tiene por objetivo: *articular objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza entre años y ciclos de EGB.*
- *Llevar adelante conjuntamente experiencias innovadoras* tiene por objetivo: *enriquecer los aprendizajes del área a partir de nuevas propuestas pedagógicas abordadas en conjunto.*
- *Generar recursos didácticos para la enseñanza de la matemática* tiene por objetivo: *obtener recursos aptos para el aprendizaje significativo de la matemática, para una mejor comprensión de la realidad por parte de los alumnos.*

Una vez esclarecidos los objetivos específicos, el grupo intercambia ideas acerca de las acciones a realizar para alcanzarlos y las registran en un cuadro como el que se adjunta en la siguiente página.

F. Poner en marcha, realizar y regular el proyecto:

¿Cómo monitorear el proyecto? ¿Cómo redefinirlo? ¿Cómo hacer circular la información para alimentarlo?

Para apuntalar las acciones emprendidas, el equipo directivo se distribuye quehaceres a seguir de manera sistemática:

Tareas de regulación	Miembro del equipo
Observación:	
➤ Participar en las primeras reuniones de planificación grupal entre docentes de primero y segundo ciclo, y segundo y tercer ciclo.	Vicedirectora
➤ observar clases y recreos, donde los alumnos pongan en juegos sus conocimientos matemáticos.	Director
➤ revisar y hacer circular la carpeta viajera de experiencias matemáticas.	Vicedirectora
➤ revisar de la bibliografía que los docentes utilizan en sus actividades de capacitación (trayecto de lecturas)	Director
Acompañamiento:	
➤ atender a los grupos de alumnos cuando los docentes están en reuniones grupales de planificación.	Vicedirectora Secretaria
➤ Supervisar el plan de trabajo para los cursos de capacitación de matemática.	Director
➤ Acompañar a los docentes en la ambientación de patio de recreo.	Vicedirectora
➤ Colaborar en el desarrollo de las actividades propuestas para los recreos (juegos al aire libre y sala de matemática)	Secretaria
➤ Buscar en la comunidad donaciones para enriquecer el material didáctico de la sala de matemática.	Vicedirectora
Devolución:	
➤ Registrar en el cuaderno o carpeta del proyecto las impresiones personales frente a las distintas actividades observadas, y hacerlo circular entre el personal.	Directora
➤ Proponer variantes a los responsables de aquellas tareas del proyecto que no estén desarrollándose como se esperaba	Vicedirectora
➤ Coordinar reuniones periódicas de regulación del proyecto.	Directora Vicedirectora Secretaria

Luego de un tiempo de haber puesto en marcha el proyecto, el equipo directivo observa que el primer ciclo está mucho más encaminado y los alumnos ya evidencian cambios en cuanto a la comprensión de las tareas de matemática. Sin embargo, no ocurre lo mismo en el segundo ciclo.

Algunos docentes comentan que posiblemente son más años de escolaridad tradicional, y cuesta más movilizar las costumbres instaladas (en chicos y maestros), y también argumentan que las familias no acompañan las actividades que tienen que complementar en los hogares. Entonces proponen implementar algún "subproyecto" específico para movilizar el segundo ciclo:

- Invitar a los familiares a ver clases abiertas o compartir recreos, para interiorizarse en la forma en que se trabaja en la escuela,
- Proponer a los padres que concurren un día cualquiera a corregir junto a los docentes los cuadernos de los chicos,
- Realizar semanalmente una actividad en la cual tengan que participar las familias (por ejemplo, los viernes enviar acertijos o problemas de ingenio para responder en familia y traer el lunes las respuestas)

El equipo directivo se encarga de tomar nota de las acciones y de repartir tareas. El cuaderno o carpeta del proyecto va creciendo con la crónica de todo lo que va

sucediendo. Será muy útil tener todo registrado a la hora de la evaluación general, que es la próxima etapa.

F. Evaluar, hacer el balance final y comunicarlo a los interesados:

¿Cómo valorar los procesos desarrollados y los resultados obtenidos? ¿Cómo comunicar las conclusiones, para reiniciar el ciclo de aprendizaje institucional?

Llega fin de año, y en los días de receso escolar, el equipo directivo propone evaluar los diferentes proyectos llevados adelante durante el año. Entre ellos, el de matemática. Han confeccionado dos instrumentos de registro, que presentan al grupo para acordar su utilización:

1. Cuadro de indicadores de logro de los objetivos propuestos

Objetivos planteados	Indicadores de logro:
<p><i>Mejorar las prácticas docentes a partir de acciones de actualización disciplinar y didáctica en matemática.</i></p> <p><i>Articular objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza entre años y ciclos de EGB.</i></p> <p><i>Enriquecer los aprendizajes del área a partir de nuevas propuestas pedagógicas abordadas en conjunto.</i></p> <p><i>Obtener recursos aptos para el aprendizaje significativo de la matemática, para una mejor comprensión de la realidad por parte de los alumnos.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los cursos de actualización se desarrollaron con normalidad, con buena asistencia a pesar de ser en horario extraescolar. ➤ Se confeccionó un cuaderno viajero de experiencias que cuenta con más de 30 descripciones de tareas de matemática para 1ro. y 2do. Ciclo. ➤ En las planificaciones de matemática se observa mayor articulación en cuanto a objetivos y secuencias de actividades propuestas., en todos los años y articulaciones de ciclos. ➤ Los juegos en el patio son muy utilizados, los docentes deben organizar turnos para jugar ya que la demanda es continua. No ocurre lo mismo en la sala de matemática. ➤ Se realizó sólo una de las jornadas de intercambio matemático, con mucha aceptación por parte de los alumnos. ➤ El rincón de recursos está en marcha y a disposición de los docentes. ➤ Se han articulado tareas con el docente de informática en 2do. Ciclo. En 1er. Ciclo no fue posible.

Objetivos	Acciones generales	Acciones específicas
<p><i>Mejorar las prácticas docentes a partir de acciones de actualización disciplinar y didáctica en matemática.</i></p> <p><i>Articular objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza entre años y ciclos de EGB.</i></p> <p><i>Enriquecer los aprendizajes del área a partir de nuevas propuestas pedagógicas abordadas en conjunto.</i></p>	<p><i>Capacitarse en matemática y su didáctica</i></p> <p><i>Acordar estrategias de planificación compartida</i></p> <p><i>Proyectar experiencias innovadoras conjuntas</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar dos cursos de actualización en matemática (uno ; para docentes de 1er. ciclo, y otro para docentes de 2do.) a cargo de los profesores de matemática de 3er. ciclo. Coordinados por el directivo con experiencia en el área. 2. Confeccionar un fichero bibliográfico sobre temas de matemática y didáctica de la matemática (visitando bibliotecas, preguntando a especialistas) a cargo de los docentes de 1er. Ciclo. Adaptar un espacio de la biblioteca para incorporar los libros que se hayan conseguido. 3. Elaborar un trayecto de lecturas utilizando los libros de la biblioteca, para que los maestros de 1er. Y 2do. Ciclo lean durante el año, de manera organizada (cronograma y seguimiento a cargo de los docentes de 2do. Ciclo) 4. Sistematizar acciones de planificación grupal , contando con las jornadas institucionales previstas por calendario. 5. Confeccionar una carpeta o libro viajero de "experiencias matemáticas" por ciclo, donde cada docente escriba semanal o quincenalmente alguna actividad, proyecto o secuencia de sus clases de matemática, que le resulte interesante para contar al resto. 6. Ambientar un sector del patio de recreo para juegos matemáticos "fijos" : pintar en el piso rayuelas, tableros de; damas, laberintos; en algunas paredes grillas de ta-te-ti, tableros del tipo "juego de la oca"; habilitar una pequeña pared del patio para, a modo de <i> graffitis </i>, escribir acertijos matemáticos. A cargo de los docentes de 2do. Ciclo. 7. Crear la sala de matemática en un aula vacía de la escuela, cercana al patio de recreo (podrá ser utilizada por los alumnos en los recreos como sector de "juegos tranquilos"). En ella habrá juegos de mesa (cartas, dados, tableros), revistas y libros con juegos de ingenio e instrucciones para armar objetos (barriletes, etc.), útiles de geometría, papeles. Ambientación a cargo de maestros de 1er. Ciclo. 8. Realizar jornadas de intercambio matemático . Los alumnos deberán <i> inventar </i> problemas, acertijos, juegos lógicos, etc., para armar un fichero base de ejercicios a utilizar en la jornada. Alumnos de todos los ciclos intentarán resolver problemas de

<p><i>Obtener recursos aptos para el aprendizaje significativo de la matemática, para una mejor comprensión de la realidad por parte de los alumnos.</i></p>	<p><i>Generar recursos didáctica para la enseñanza de la matemática</i></p>	<p>diferentes grados de dificultad. El evento será organizado por docentes de 3er. Ciclo.</p> <p>9. Habilitar un sector de la biblioteca, (o bien un lugar de la sala de matemática, propuesta en la acción 7), para armar un rincón de recursos para el área. Deberá contar con materiales de distinto grado de estructuración: papeles y tramas diversos, juegos de mesa, ábacos, cubos, regletas, útiles geométricos, elementos para medir, materiales de apoyo para organizar problemas (boletas de pagos, ofertas del supermercados, envases de alimentos, pronósticos meteorológicos, mapas de rutas, fotos aéreas). Se clasificarán de alguna manera, a cargo de docentes de 3er. Ciclo.</p> <p>10. Articular tareas con el docente de informática. Construir una base de software educativo de inspiración matemática (varios accesibles desde Internet), y articular los temas que se dan en clase con actividades vinculadas a partir del software. A cargo del docente de informática.</p>
--	---	---

La siguiente es una Carta Gantt, que muestra los tiempos atribuidos a cada acción (los actores están especificados en el cuadro anterior):

	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Acción 1		√	√			√	√			
Acción 2	√	√								
Acción 3			√	√	√	√	√	√	√	√
Acción 4	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Acción 5	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Acción 6	√									
Acción 7	√									
Acción 8				√			√			
Acción 9					√	√				
Acción 10	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√

Una vez acordado el cronograma de acciones, el grupo acuerda la conformación de los equipos de trabajo y sus coordinadores:

- *Equipo de capacitación docente (acciones 1, 2 y 3)*
Coordinación general: Director
- *Equipo de planificación (acciones 4 y 5)*

Coordinación general: vicedirectora

➤ **a Equipo de innovaciones (acciones 6, 7 y 8)**
Coordinación general: docente de 8vo. de matemática.

➤ **a Equipo de recursos (acciones 9 y 10)**
Coordinación general: secretaria

D. Concertar para institucionalizar el proyecto

¿Cómo convocar para desarrollar en conjunto, otra forma de hacer escuela?

El equipo directivo de la escuela sabe que los proyectos se llevan adelante sólo a partir del compromiso de los miembros del equipo impulsor y de los demás actores de la comunidad educativa (familias, supervisores). Por eso, a la pregunta de la **Guía Reflexiva**: *¿Cómo plantear los compromisos para que queden claros a todos?*, la dirección de la escuela propone:

- Habilitar un **cuaderno o carpeta de comunicaciones** del proyecto, donde se expliciten tareas, cronogramas, responsables, etc., y actualizarlo permanentemente con las novedades y evaluaciones parciales.
- Hacer **volantes dirigidos a las familias y a la comunidad en general** explicando el proyecto y pidiendo apoyo para las actividades que se emprendan.
- **Presentar el diseño del proyecto a los supervisores** para su evaluación Inicial. Se pedirá, si es posible, una devolución presencial donde estén presentes los coordinadores de los distintos equipos de trabajo.
- Confeccionar una **cartelera de anuncios del proyecto de matemática**, a disposición de toda la comunidad, comenzando por pedir a familiares, alumnos y docentes que escriban algunos deseos y augurios para el desarrollo del proyecto.

1. Escala de valoración de las acciones

Grado de satisfacción por los resultados	Muy alto	Alto	Medio	Bajo
1. Realizar dos cursos de actualización en matemáticas (uno para docentes de 1er ciclo, y otro para docentes de 2do.)		X		
2. Confección un fichero bibliográfico sobre los temas de matemática y didáctica de la matemática.			X	
3. Elaborar un trayecto de lecturas utilizando los libros de la biblioteca, para que los maestros de 1er y 2do. ciclo lean durante el año, de manera organizada			X	
4. Establecer un cronograma anual de jornadas quincenales de planificación grupal.	X			
5. Confeccionar una carpeta o libro viajero de " experiencias matemáticas" por ciclo, donde cada docente escriba semanal o quincenalmente alguna actividad, proyecto o secuencia de sus clases de matemática.	X			
6. Ambientar un sector de patio de recreo para juegos matemáticos "fijos"	X			
7. Crear la sala de matemáticas en un aula vacía de la escuela			X	
8. Realizar jornadas de intercambio matemático. Los alumnos deberán inventar problemas, acertijos, juegos lógicos, etc., para armar un fichero base de ejercicios a utilizar en la jornada				
9. Habilitar un sector de la biblioteca, un sector de la sala de matemática, o bien un sector de cada aula, para armar un rincón de recursos para el área.	X			
10. Articular tareas con el docente de informática. Construir una base software educativo de inspiración matemática y articular los temas que se dan en clase.				X

Para dar cuenta del proceso realizado y sus resultados, y tomando en cuenta la importancia de comunicar a los miembros de la comunidad los logros de los diferentes proyectos llevados adelante en el año, el equipo impulsor ha decidido, entre otras acciones, producir un mural para que quede impreso en alguna pared de la escuela, el trabajo de todo el año, y a la vista de todos.

Alguien propone organizar la información del mural a manera de esquema o gráfico: "**Genealogía de un proyecto matemático**". Comienzan por el objetivo general que lo orientó, luego por los más específicos, y seguidamente por cada una de las acciones puntuales que se fueron desarrollando. Se eligen trabajos de los chicos, fotos de las acciones, u otros elementos que simbolizan cada uno de los trabajos que conformaron el proyecto.

Lo producirán todos los docentes en la reunión final de evaluación. Una vez terminado, lo fotografarán, y con las miniaturas producirán postales para repartir a las autoridades y otros miembros de la comunidad, con la finalidad de difundir lo realizado.