

¿Qué es una buena escuela? ¿Cuáles son sus características? ¿Qué distingue una buena escuela de otra que no lo es? ¿Qué se entiende por *mejora escolar*? ¿Qué se puede hacer para emprender planes de mejora? ¿Cuál es el papel de la gestión escolar para instalar procesos de mejora en la institución?

En este libro, se plantean respuestas a estos interrogantes, y se sugieren acciones concretas para que las escuelas puedan encarar aspectos esenciales de la tarea escolar: el trabajo en equipo, la organización de reuniones y la autoevaluación institucional.

«De lo que se trata —sostiene la autora—, no es sólo que la escuela haga proyectos, sino de *hacer de la escuela un proyecto*».

Hacer de una escuela, una buena escuela es una propuesta de la Colección Nueva Carrera Docente, dirigida por la Dra. Silvina Gvirtz.



ISSN 078-987-06-0144-9



Cod.: A-4-0144

AIQUE
Educación

Claudia Romero

HACER DE UNA ESCUELA, UNA BUENA ESCUELA

Evaluación y mejora de la gestión escolar



AIQUE
Educación

Índice

Hacer de una escuela, una buena escuela

Prólogo..... 7

1. ¿Qué significa mejorar la gestión escolar?..... 9

La gestión escolar como factor de mejora

Revisando la gestión escolar..... 10

¿Cuáles son los principales desafíos de la gestión?..... 14

Acerca de la mejora escolar..... 15

Del pesimismo al optimismo responsable: aprendiendo

de las investigaciones..... 16

El movimiento de las escuelas eficaces..... 17

El movimiento de la mejora escolar..... 19

El movimiento de la mejora de la eficacia escolar..... 21

**2. Hacer de una escuela, una buena escuela: prácticas
y escenarios de gestión 25**

¿Qué es una buena escuela?..... 25

La escuela como una organización que aprende..... 25

La escuela como comunidad de aprendizaje..... 27

La escuela como comunidad democrática de aprendizaje..... 28

Diez condiciones básicas para una buena escuela 29

Prácticas y escenarios para la gestión..... 32

**3. Construyendo el proyecto escolar: planeamiento
y autoevaluación para la mejora 37**

El proyecto escolar..... 38

La autoevaluación para la mejora escolar 44

Características de la autoevaluación para la mejora escolar 46

¿Qué vamos a autoevaluar?..... 47

Un instrumento valioso: la matriz FODA..... 51

Acerca de un posible desarrollo del plan de autoevaluación..... 54

Prólogo

Primer movimiento: las rutinas informativas.....	55
Segundo movimiento: la investigación focalizada.....	56
¿Qué condiciones se necesitan para comenzar el proceso de mejora?.....	56
Después de la autoevaluación... ¿qué? Los planes de mejora.....	58
4. Herramientas para trabajar en la escuela.....	61
El trabajo en equipo.....	61
¿Somos un equipo?.....	63
Equipo y grupo.....	65
El equipo y el trabajo con padres.....	68
Actividades para seguir pensando el trabajo en equipo.....	70
La organización y coordinación de reuniones.....	73
El equipo se reúne.....	74
La agenda.....	75
Las minutas.....	75
Las reuniones de equipo y la dinámica de la comunicación.....	78
El espacio en las reuniones de trabajo.....	79
Resistencias y conflictos.....	80
La formulación, el seguimiento y la evaluación de proyectos.....	83
¿Qué es un proyecto?.....	84
Proyecto escolar y proyectos escolares.....	85
La información y los datos.....	87
Los objetivos: ¿qué queremos hacer y para qué?.....	88
¿Cómo vamos a hacerlo?.....	89
Seguimiento y evaluación de proyectos.....	90
El control de la evaluación.....	91
Epílogo.....	99
Bibliografía.....	101

Este libro aborda la gestión en instituciones educativas desde un enfoque teórico y práctico. Está destinado a docentes, directores, coordinadores y supervisores, y también a quienes se encuentran en proceso de formación. La propuesta apunta a brindar ideas y herramientas que les posibiliten reflexionar sobre su práctica, conocer experiencias en marcha, emprender prácticas innovadoras en dirección a Hacer de una escuela una buena escuela.

La mejora escolar es la línea que articula los diversos temas, y la gestión se visualiza al mismo tiempo como agente y como factor de mejora. El libro incluye marcos teóricos y conceptuales, casos y ejemplos, sugerencias de actividades y recomendación de bibliografía para profundizar los temas.

El contenido está organizado en cuatro capítulos. El primero de ellos, «¿Qué significa mejorar la gestión escolar?», plantea las bases conceptuales desde donde nos posicionamos para pensar la gestión. Se analizan diversas concepciones de *gestión* y se describen los principales aportes del movimiento de mejora escolar, para el cual la gestión queda posicionada como factor de la mejora. El capítulo 2, «Hacer de una escuela una buena escuela», comienza con una pregunta sugerente y simple: *¿qué es una buena escuela?*, que lleva a la definición de diez características básicas, una suerte de plataforma para hacer de una escuela una buena escuela, que incluye prácticas y escenarios para la gestión. El capítulo 3, «Construyendo el proyecto escolar», aborda, desde la perspectiva del planeamiento estratégico-situacional, la autoevaluación institucional como base de la mejora, define las capacidades que deben ser revisadas, la propuesta de instrumentos y las condiciones para la puesta en marcha de un plan institucional. Finalmente, el capítulo 4, «Herramientas para trabajar en la escuela», ofrece distintas herramientas agrupadas en tres temas clave para la gestión de la mejora: organización y coor-

dinación de reuniones, formación de equipos de trabajo, y formulación, seguimiento y evaluación de proyectos.

Muchas de las ideas y propuestas prácticas del libro fueron implementadas y enriquecidas en nuestro trabajo de casi dos décadas con escuelas de muy diversas características. Entre ellas, merece rescatarse la experiencia en las escuelas que participan del Proyecto Escuelas del Futuro, de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Estas son escuelas que trabajan en contextos de extrema pobreza y por tanto constituyen un verdadero desafío para poner a prueba estrategias y acciones de mejora. Nuestro reconocimiento para la Fundación Bunge & Born por apoyar la sistematización de ese Proyecto, al posibilitar la difusión del conocimiento que desde allí se genera.

Un especial agradecimiento para Silvina Gvirtz, por invitarme a escribir este libro, y a Victoria Abregú y Amelia Canavese, por su colaboración permanente.

Por último, este libro, tanto en las propuestas de actividades como en el material bibliográfico sugerido para seguir profundizando los temas, invita a continuar el trabajo. Nos interesa que el libro entre en la escuela y que resulte útil en el acompañamiento de quienes asumen responsabilidades de gestión, y también nos interesa que contribuya a la formación inicial de los docentes en la ardua pero apasionante tarea de mejorar nuestras escuelas.

CAPÍTULO 1

¿Qué significa mejorar la gestión escolar?

La gestión escolar como factor de mejora

Esta es una buena escuela, aquella no tanto.

Detrás de toda buena escuela, hay una buena Dirección

¿Qué encierran estos enunciados? ¿Por qué entre escuelas de una misma comunidad, a las que asisten alumnos del mismo sector socioeconómico, existen diferencias notables en la calidad del servicio que prestan? ¿Qué hace que una escuela obtenga mejores resultados que otras? ¿Qué marca la diferencia?

Afirmaremos aquí que la gestión escolar es agente y, al mismo tiempo, factor de mejora. Por eso la gestión, el trabajo del directivo, *marca una diferencia*, como lo demuestran todos los estudios al respecto.

En una investigación reciente (Canavese, 2006) en la cual se estudian en profundidad dieciséis escuelas argentinas, se muestra que, en aquellas que tienen buen rendimiento, la figura y la presencia del director resultan muy importantes. En estas escuelas, la presencia del director y del vicedirector es continua; y sus ausencias por reuniones o trámites son excepcionales. La relación entre los miembros del equipo directivo es respetuosa y fluida. Existen tareas burocráticas, pero no son las prioritarias; se asignan al personal indicado o se postergan frente a tareas de orientación o atención a docentes, alumnos y padres.

En cambio, en las escuelas con bajo rendimiento, la presencia de los directores no es constante, suelen darse relaciones conflictivas entre los miembros del equipo directivo y, con frecuencia, se expresan divergencias que generan oposición con el personal, o bien, grupos de cohesión vinculados a cada uno de ellos. La actividad burocrática invade la tarea pedagógica en la mayoría de los casos. Se observa un énfasis en el cumplimiento formal de las reglamentaciones y normas, pero no hay evidencias de su cumplimiento efectivo.

Por todo esto, la gestión escolar, esa práctica compleja y desafiante sobre la cual habitualmente no suele darse formación específica a los directivos escola-

res, nos convoca una vez más con la intención de repensarla y encontrar caminos que ayuden a mejorarla.

Estamos convencidos de la potencia que encierra la gestión para el logro de mejores escuelas, que sean capaces de suturar las heridas que produce la desigualdad social; una gestión que distribuya, con justicia, el conocimiento y la cultura a todos los niños y jóvenes, para muchísimos de los cuales, la escuela es la única oportunidad de inclusión social.

Nos proponemos, entonces, recorrer diversas concepciones de *gestión*, revisar sus aportes y sus limitaciones, recuperar los hallazgos de las investigaciones y valorar el lugar de la gestión como práctica profesional asociada a la mejora escolar identificando prácticas y escenarios propicios para la ardua y apasionante tarea de gestionar una institución educativa. Estos son los temas de este capítulo.

Revisando la gestión escolar

En principio, parece conveniente realizar un breve comentario acerca del término *gestión*. Tenemos un problema con ese vocablo: es una palabra que se nos ha gastado, quizás por resultar de una mala traducción de otros lenguajes tan lejanos al educativo. Cuando las palabras se gastan, cuando resultan insuficientes para determinar con cierta univocidad un marco interpretativo, solemos acuñar nuevos términos. Pero esta reinvencción permanente, si bien nos seduce desde lo intelectual, probablemente no logre movilizar los significados. Preferimos entonces insistir en el término *gestión* e intentar volver a pensar en su contenido.

Para comenzar, le proponemos una actividad:

Pensar las prácticas

Juan, un alumno de 10 años de una escuela primaria pública de la Argentina, le pregunta a la directora de su escuela en qué consiste *trabajar de director* y le pide que le cuente qué tareas realiza.

- Si usted fuera ese director, ¿qué le contestaría a Juan?

Es probable que, en la respuesta que usted acaba de pensar para Juan, encontremos relaciones con alguna o con varias de las siguientes concepciones de *gestión*:

- Gestionar es controlar y administrar.
- Gestionar es gobernar.
- Gestionar es gestar.

Gestionar es controlar y administrar.

Desde sus comienzos, la función de la gestión escolar estuvo unida a la idea de control y administración. Esto se relaciona con un tipo de sistema educativo centralizado, como el argentino. Desde esta perspectiva, la gestión escolar ha consistido en una práctica destinada a garantizar la regularidad y el ordenamiento de cada institución dentro de un sistema. Como señala Aguerro (2001:97): «La gestión educativa fue concebida como un conjunto de mecanismos de control que aseguraban y garantizaban que aquello que se fijaba en los niveles centrales se transmitiera al aula».

En esta perspectiva, se pone el énfasis en lo que hay que conservar, en el control de la aplicación de la norma, en garantizar la transmisión desde los actores centrales o que toman decisiones hacia los actores periféricos o ejecutores.

En la década de 1990, comienzan a incorporarse al mundo educativo conceptos y herramientas del ámbito de la Administración y de la empresa, del *management*, con el fin de aumentar la eficacia y la eficiencia del sistema educativo. Si bien es interesante abrir el campo educativo al diálogo fecundo con otros campos, resulta de suma importancia no trasvasar acríticamente modelos concebidos para otros fines que podrían poner en riesgo el sentido pedagógico y las metas de calidad y equidad educativas.

Gestionar es 'definir objetivos y medir resultados', 'administrar recursos', 'buscar la eficiencia'. Se trata de un quehacer dirigido a garantizar previsibilidad, racionalidad y responsabilidad por los resultados.

En esta concepción, la gestión escolar es un asunto técnico y administrativo que requiere de ciertos procedimientos que pueden ser aplicados, más o menos linealmente, a cualquier realidad educativa. Y aun cuando dibuja una dimensión esencial de la gestión, esta corre el riesgo de quedar atrapada en la lógica burocrática y en mecánicas poco creativas.

Gestionar es gobernar.

Las visiones críticas de las tecnologías de la gestión han permitido acuñar una nueva concepción según la cual la gestión deja de ser un asunto eminente-

temente técnico para constituirse en un asunto básicamente político. Gestionar implica vérselas con el poder, el conflicto, la complejidad, las resistencias, las negociaciones y la incertidumbre. Ya no se trata de garantizar la fidelidad en la transmisión de decisiones, el cumplimiento de la normativa, ni de establecer planes y velar por su cumplimiento, sino de articular los intereses de distintos actores en función de un bien general. La búsqueda de consensos, la participación de los distintos actores, las dinámicas institucionales, el liderazgo son los procesos que se privilegian en esta concepción. «La gestión es un instrumento de gobierno y como tal conlleva un carácter político que en algunos casos se fue estrechando, neutralizando, tecnocratizando, burocratizando... Nosotros podemos reconquistar este carácter político que significa ser director de escuela o ser maestro» (Frigerio, 2004: 9).

Este modo de pensar la gestión descubre un horizonte bien distinto para el *trabajo de ser director*. Se trata de rescatar el lugar de la escuela como espacio de lo público y de recuperar cada institución como parte de un sistema. La escuela es un lugar donde se aprende a vivir con otros, con otros sujetos, con otros discursos y lenguajes y, en este sentido, se visualizan las relaciones de poder.

El énfasis en la lógica política de la gestión no la exime de los usos perversos de la política. Incluso, cuesta imaginar que la escuela pueda sustraerse a la crisis de lo público y a los riesgos del clientelismo y la demagogia. Como ejemplo de esto, vemos cómo algunas instituciones educativas funcionan corporativamente; y las decisiones suelen obedecer más a la conveniencia sectorial de los docentes que a las necesidades educativas de los alumnos. En ocasiones, para garantizar la gobernabilidad de la escuela o incluso del sistema educativo se legitiman prácticas y privilegios en los que, como en la concepción tecnocrática de la gestión, se pierde el sentido pedagógico.

Gestionar es gestar.

La gestión escolar, el trabajo de director, ha sido recientemente definido como «hacer que las cosas sucedan» (Bleijmar, 2005). En efecto, la gestión organiza el marco para el quehacer escolar y se visualiza en los modos de decidir las cosas y en el tipo de decisiones que se toman; en el diseño del tiempo y del espacio; en la conformación de los grupos; en el tratamiento de los conflictos; en las normas y las sanciones; en los intercambios comunicacionales; en los planes y en la administración de los recursos, entre otras cuestiones. Y, sobre todo, desde esta visión, la gestión se despliega dentro del territorio de la posibilidad, de lo por venir, al transformar lo dado en nuevos posibles.

Esta concepción nos invita a pensar en la escuela en situación de cambio y también, en la gestión del cambio. En este sentido, *mejorar la gestión escolar significa empezar a pensarla en el contexto de la mejora escolar*.

Proponemos entonces una perspectiva que, en un juego de palabras, definiremos «la gestión como gesta» (Romero, 2004b). La gestión preocupada por mejorar la escuela constituye una auténtica gesta, no sólo en el sentido primero de hazaña cultural, sino, además, en el sentido de volver a gestar la escuela, volver a concebirla y hacerla crecer en un acto de esperanza vital.

La gestión escolar como gesta es, entonces, una invitación a fecundar con nuevos sentidos una práctica tan antigua como es hacer escuela y hacerlo, no in vitro en aseépticos laboratorios, sino in situ en el seno mismo de la escuela, con todo lo azaroso que implica poner vida donde ya existe. Al mismo tiempo, es una invitación a recuperar aquellos valores y prácticas que en el pasado hicieron de la escuela un instrumento poderoso para construir la ciudadanía, sin quedar atrapados en visiones nostálgicas, sino lanzándose a descubrir nuevas alternativas para lo escolar.

En los últimos tiempos, las escuelas han sido fuertemente estimuladas a formular proyectos de las más diversas características con el fin de conseguir algún tipo de financiamiento coyuntural. También se profundizó el lugar de la escuela como consumidora de programas diseñados externamente. Esto ha ido generando una dinámica que, en muchos casos, desalienta la auténtica mejora, aquella que sacude los cimientos de la escuela y consigue producir aprendizajes de calidad para todos los alumnos. Porque, en realidad, más que hacer proyectos en la escuela, se trata de hacer de la escuela un proyecto. Esa es la gesta.

Pensar las prácticas

Revise su respuesta acerca de lo que significa *trabajar de director* y compárela con las concepciones que acabamos de exponer. ¿Qué concepción le resulta más cercana?

- Imagine la agenda de un director según cada una de estas concepciones. ¿Que tareas habrá privilegiado como las más importantes?

¿Cuáles son los principales desafíos de la gestión?

Los problemas más importantes de nuestro sistema educativo son la desigualdad y la falta de calidad.

En este sentido, la gestión educativa enfrenta dos desafíos fundamentales a los cuales nos hemos referido en otro trabajo (Romero, 2004a): el desafío de la democratización y el de la transformación. Ambos suponen sacudir los estereotipos de la gestión rutinaria y poner en movimiento transformaciones vitales para la escuela.

El desafío de la democratización es el desafío de incluir la diferencia para excluir la desigualdad. Para esto, es necesario pensar a la vez en tres movimientos que afectan de manera directa las matrices organizacionales y culturales de la escuela: primero, se trata de pasar de la escuela homogénea que excluye la diferencia a una comunidad democrática de aprendizaje asentada en la diversidad, la singularidad, la irregularidad; segundo, pasar de la cultura de la enseñanza a la cultura del aprendizaje, reconociendo la incertidumbre de lo no sabido e instalando la enseñanza como proyecto; y tercero, pasar de las estructuras burocráticas y fragmentadas a estructuras abiertas, flexibles y en red.

El desafío de la transformación supone operar en las profundidades, transformando los sentidos y las prácticas más arraigadas, eso que se ha llamado *gramática de la escuela*. Este desafío define también, al menos, tres movimientos específicos: primero, convertir los rituales y cierto sentido común en problemas para la reflexión; segundo, pasar de la gestión escolar basada en la norma y el control a la gestión integrada e interactiva basada en la generación de conocimiento; y tercero, ir de la competencia desaprovechada y la incompetencia ignorada —generada por las condiciones de aislamiento y soledad en las que se desarrolla la tarea docente— a la conformación de auténticos equipos de trabajo.

La gestión escolar, el trabajo de director y también el de supervisor, que se centra en hacer de la escuela un proyecto y gestar su mejora, es un asunto complejo y multidimensional. Se requiere un *saber hacer*, un *poder hacer* y un *querer hacer* que no pueden agotarse en una actuación meramente técnica o de operatividad básicamente política. Por el contrario, incluyendo ambas dimensiones, la técnica y la política, se plantea la gestión escolar como una práctica crítica y profundamente vital cuyo sentido último es *hacer de una escuela una buena escuela*.

Pensar las prácticas

¿Qué es para usted una *buena escuela*?

- Reúnase con otros colegas directivos y con docentes, y fórmúeles la misma pregunta. Volvemos más adelante a ella.

Acercas de la mejora escolar

En el apartado anterior, nos referimos a las diversas perspectivas acerca de la gestión y destacamos que mejorar la gestión escolar significa pensar la gestión en el contexto de la mejora escolar. Trataremos ahora de acercarnos a la idea de *mejora escolar*, para ir despejando un camino que no acude a itinerarios rígidos o a recetas, pero que pretende dejar señales claras para el viaje.

Los términos *cambio*, *innovación*, *reforma*, *mejora* se utilizan para designar los procesos de transformación que acontecen en el aula, en la escuela o en el sistema educativo. Cada uno de estos términos, aunque suelen usarse como sinónimos, se refieren a significados y a prácticas diferentes. No vamos aquí a centrarnos en discusiones terminológicas y a precisar esas diferencias, sin embargo es preciso que nos detengamos un momento en la palabra *mejora*. Este vocablo pertenece al lenguaje cotidiano y expresa una realidad sencilla y fácil de comprender. Es una palabra interesante, porque admite una realidad preexistente, denota un hacer a partir de lo que existe y, en este sentido, recoge la idea de que la transformación no se produce desde la nada, sino que implica preguntarse *se qué se quiere cambiar y por qué*, y *qué se quiere conservar y por qué*. Y aquí ya tenemos una primera pista valiosa: para mejorar, es tan necesario innovar como conservar; la sabiduría consiste en saber definir qué vamos a cambiar y qué vamos a conservar, porque la mejora no opera por demolición sino mediante procesos de reconstrucción de lo existente (Romero, 2004a).

Pero además, *mejora* es un vocablo técnico que designa un movimiento de práctica e investigación educativa, surgido en las últimas décadas, que aporta un conjunto de señales y condiciones importantes para la gestión. Es interesante que nos detengamos un momento a conocer cómo surge el movimiento de mejora escolar, porque esa historia encierra una clave. Una clave muy importante para la gestión es que muestra cómo pasar de la impotencia, del pesimismo que generan las adversidades al optimismo responsable, y empleamos el término *no responsable* en el sentido de la capacidad de dar respuestas.

Del pesimismo al optimismo responsable: aprendiendo de las investigaciones

Hace más de cuarenta años, concretamente en 1966, se publica en Estados Unidos el informe *Igualdad de oportunidades en la Educación*, más conocido como *Informe Coleman*, por ser James Coleman su director. El estudio se realizó en más de 4000 escuelas de primaria y secundaria, se recogieron datos de 60.000 profesores y 600.000 alumnos; y se proponía determinar el grado de influencia del factor escuela en los logros de los alumnos y la capacidad de las escuelas para producir igualdad de oportunidades.

En el estudio, se analizaron tres características de las escuelas: el estilo de los profesores, el currículo y los materiales disponibles, y el tipo de agrupamiento de los alumnos en las aulas. A través de pruebas estandarizadas, se midieron los resultados de los alumnos en habilidades verbales y Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y humanidades.

Después de controlar la influencia del origen étnico y del estatus socioeconómico de las familias, el estudio llegó a una constatación sorprendente: las variables educativas estudiadas explicaban sólo el 10% de la variación de los resultados obtenidos por los alumnos. Se concluyó entonces que la escuela y los recursos educativos que se utilizaban tenían una escásísima influencia en la determinación de los logros de los alumnos, en comparación con sus diferencias de origen (sociales, culturales, familiares, entre otras).

Seis años después, se publicó el estudio de Jencks en el que se volvían a analizar los datos utilizados por Coleman y se incorporaban nuevos resultados de un estudio longitudinal en más de 100 escuelas, así como de otros datos de investigaciones más reducidas vinculadas a los impactos de las reformas.

Entre las conclusiones, que se alinearon en la misma dirección que el informe Coleman, destacamos:

- Las escuelas contribuyen poco a reducir la distancia entre alumnos ricos y pobres, más capaces y menos capaces.
- Los resultados de los alumnos están principalmente determinados por su entorno familiar. Los demás factores son secundarios e, incluso, irrelevantes.
- Existen pocos indicadores de que las reformas educativas, como los programas de educación compensatoria, puedan modificar significativamente la desigualdad cognitiva.

El estudio de Jencks expuso tres razones para explicar la incapacidad de las escuelas para reducir en forma significativa la desigualdad:

1. Los niños están más influidos por sus experiencias en la casa y la calle y por lo que ven en televisión que por lo que sucede en la escuela.
2. Los cambios educativos que impulsan las reformas rara vez modifican las relaciones profesor-alumno en el aula.
3. Aun cuando una escuela influya especialmente en sus alumnos, estos cambios no se mantienen en la edad adulta.

En síntesis, según estos estudios, la escuela no importa a la hora de garantizar igualdad de oportunidades. ¿Es así? Y si no lo es, ¿cuál es el valor de estas investigaciones?

Con el correr del tiempo, los estudios que mencionamos han recibido críticas en cuanto a su modelo, diseño de instrumentos y en cuanto a algunas atribuciones realizadas. Sin embargo, más allá de las controversias que suscitaron con su aparición, tuvieron el enorme valor de abordar la capacidad de la escuela para superar las desigualdades de origen y contribuyeron a impulsar la investigación en este campo, lo que dio lugar a diversos movimientos, entre los que se incluye el de mejora escolar.

La réplica a los trabajos de Coleman y de Jencks no se hizo esperar. Un hecho que resultaba innegable, y sobre el cual esos estudios no habían reparado, era la evidencia de que, en igualdad de condiciones socioeconómicas de los alumnos, algunas escuelas obtenían mejores resultados que otras. ¿Qué marca esa diferencia? ¿Qué factores contribuían a que algunas escuelas fueran más eficientes? ¿Y qué procesos y capacidades ponían en juego esas escuelas para desarrollar tales factores? Estas fueron las preguntas que, a comienzos de la década de 1980, dieron lugar al surgimiento de dos líneas de investigación conocidas como *escuelas eficaces* y *mejora escolar*, cuyo legado principal es que han logrado poner en crisis la supuesta impotencia de la escuela para reducir la influencia de los factores del contexto, al tiempo que ofrecen elementos para orientar la gestión escolar.

El movimiento de las escuelas eficaces

El movimiento de las escuelas eficaces se ha preocupado por identificar y analizar las características de las escuelas con buen rendimiento, aun en contextos desfavorables. Las investigaciones de Rutter y de Mortimore son clásicas dentro de este movimiento, y su relevancia reside en dos cuestiones. Por un lado,

marcan la importancia de tener en cuenta el valor añadido que corresponde a la escuela, es decir, determinar los niveles iniciales de los alumnos y los factores ambientales, para luego contrastarlos con sus niveles al terminar la escuela; de esta manera, es posible seguir el progreso de los alumnos. Y, por otro lado, se refieren a una serie de factores asociados a la eficacia que se encuentran bajo el control de la escuela y que, por lo tanto, pueden ser modificados por directivos y docentes, en contraste con aquellas determinaciones externas (sociales, económicas y familiares), que colocarían a la escuela en una situación de fatalidad.

El estudio de Rutter (1979), basado en un seguimiento longitudinal de alumnos durante diez años en escuelas secundarias, estableció algunos factores clave que explican la eficacia, entre ellos:

- Las escuelas eficaces utilizan el premio y el apoyo, en lugar del castigo.
- Otorgan más responsabilidad y participación a los alumnos.
- Los docentes preparan las clases y, en el aula, logran un ambiente ordenado en el que los alumnos mantienen la atención.
- Ponen el foco en el desarrollo académico de los alumnos, hacen un uso positivo del trabajo en casa y tienen altas expectativas respecto de lo que los alumnos pueden lograr.

Por su parte, el estudio de Mortimore (1988) muestra que existen características propias de las escuelas, relativas a su tamaño, al ambiente y a la estabilidad de los docentes que favorecen su mejor funcionamiento y que, a su vez, existen otros factores relacionados con la gestión escolar y con la enseñanza que son los de mayor incidencia en el logro de buenos resultados.

Muchas otras investigaciones obtienen conclusiones similares, lo que nos permite disponer de un perfil de escuela eficaz que se resume en once factores (Sammons y otros, 1995).

Factores que marcan diferencia

1. Liderazgo profesional.
2. Visión y objetivos compartidos.
3. Ambiente de aprendizaje.
4. Foco en la enseñanza-aprendizaje.
5. Altas expectativas.
6. Normas claras y justas.
7. Supervisión del progreso (alumno y escuela).
8. Derechos y responsabilidades del alumno.

9. Coherencia y articulación (currículum y prácticas docentes).
10. Desarrollo del profesorado
11. Relación familia-escuela.

En esta misma línea, se han podido establecer cuáles son las características de las escuelas ineficaces, que Stoll y Fink (1999) han resumido en cuatro:

Factores de ineficacia

1. *Falta de visión*: los profesores no participan de un proyecto común.
2. *Ausencia de liderazgo*: los directores tienen escasas expectativas y dedican poca energía a conseguir que sus alumnos mejoren los resultados académicos.
3. *Existen relaciones disfuncionales entre los docentes*: estos son poco coherentes en sus decisiones; y sus relaciones son reactivas, con escasa confianza y estabilidad.
4. *Prácticas de clase ineficaces*: los docentes tienen bajas expectativas hacia sus alumnos, establecen escasas relaciones con ellos, hay poco orden en la clase y frecuentes críticas.

A modo de síntesis, podemos rescatar como legado del movimiento de escuelas eficaces, los siguientes conceptos:

- *Todos los alumnos pueden aprender en condiciones adecuadas*. La investigación revierte la creencia del determinismo social en el logro de los alumnos y la supuesta impotencia de la escuela, que había puesto de manifiesto el informe Coleman.
- *La escuela es responsable del aprendizaje de los alumnos*, lo cual incrementa el valor de la dimensión escolar del cambio.
- *La calidad es equidad*. La calidad de la educación sólo puede ser juzgada por referencia a los resultados alcanzados por todos los alumnos, con lo que se refuerza el poder compensatorio de la escuela.
- *La escuela es una comunidad*. Se destaca la importancia que reviste el trabajo conjunto, la consistencia estructural y cultural, y la visión compartida dentro de la escuela como elementos que cohesionan los factores de eficacia.

El movimiento de mejora escolar

Este movimiento, a diferencia del de escuelas eficaces, más que una intencionalidad investigadora, evidencia un interés práctico. Interesa conocer el cómo

se realiza la mejora, qué condiciones o capacidades debe poder desarrollar una escuela para mejorar.

Una de las primeras definiciones sobre *mejora escolar* es la elaborada en el marco del Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela (ISIP), que considera a la mejora como: «Un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente» (Van Velzen y otros, 1985: 48).

La perspectiva de la mejora escolar tiene como objetivo a largo plazo crear una institución escolar capaz de aprender y de renovarse a sí misma. Se entiende como «un enfoque para el cambio educativo que mejora los resultados de los estudiantes, además de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio» (Hopkins, Ainscow y West, 1994).

Si durante mucho tiempo las escuelas fueron concebidas como el último eslabón de la cadena de producción educativa, como consumidoras periféricas de las innovaciones y programas que se diseñan centralmente, el movimiento de mejora escolar ha puesto a la escuela en el centro de la escena. Las escuelas que obtienen buenos resultados y que desarrollan factores de eficacia son aquellas que se apropian del proceso de mejora y desarrollan normas y condiciones internas que posibilitan y hacen sostenible la mejora en el tiempo. Se genera de este modo una cultura de la mejora, y la escuela pasa a ser el centro del cambio.

¿Que caracteriza la forma de pensar la escuela en términos de mejora escolar?

Normas	Frases-síntesis
1. Metas compartidas.	«Conocemos donde vamos».
2. Responsabilidad en el éxito.	«Debemos tener éxito».
3. Colegialidad.	«Estamos trabajando juntos».
4. Mejora continua.	«Podemos hacerlo mejor».
5. Aprendizaje a lo largo de la vida.	«El aprendizaje es para todos».
6. Adopción de riesgos.	«Aprendemos haciendo cosas nuevas».
7. Apoyo.	«Siempre se puede ayudar a alguien».
8. Respeto mutuo.	«Todos tienen algo que ofrecer».
9. Apertura.	«Podemos discutir nuestras diferencias».
10. Celebración y humor.	«Nos sentimos bien entre nosotros».

Stoll y Fink (1999: 92-98).

Ahora bien, que las escuelas sean protagonistas de los procesos de mejora no significa transferirles toda la responsabilidad de los problemas y el que encuentren por su cuenta las soluciones. Significa que únicamente la mejora será posible si las escuelas son las artífices de la construcción de una nueva cultura institucional. Como dice Tenti Fanfani (2005) respecto del vínculo escuela-sociedad: la escuela sola no puede, pero sin la escuela no se puede.

A modo de síntesis, destacamos como legado de la mejora de la escuela los siguientes conceptos:

- *La escuela es el centro del cambio.* Los objetivos de mejora comprenden la escuela como organización y los procesos de aula, y están dirigidos tanto a aspectos estructurales (espacio, tiempos, cargos, planta docente, etc.) como culturales (clima institucional, comunicación, relaciones interpersonales). Los docentes son actores fundamentales del cambio.
- *La escuela debe ampliar sus relaciones con el contexto.* El proceso de cambio no es un problema que afecte exclusivamente a la escuela.
- *El cambio ha de ser planificado y sistemático, y debe conducir a su institucionalización.* Para ello se trabaja en la creación de las condiciones internas de la escuela que favorezcan el cambio. Las estrategias más enriquecedoras son aquellas capaces de incorporar los cambios externos en la dinámica interna de la institución.
- *La evaluación del proceso de cambio es imprescindible.* Por eso es importante reconocer la situación inicial y el impacto que las decisiones provocan a través de una dinámica participativa de recolección y análisis de la información. En el contexto, la evaluación y la autoevaluación se constituyen por sí mismas en procesos de mejora.

El movimiento de la mejora de la eficacia escolar

En los últimos años, ha surgido un tercer movimiento que reúne lo mejor de los dos precedentes y que se conoce como *mejora de la eficacia escolar*. La síntesis entre ambos movimientos ha potenciado el campo tras unir teoría y práctica, el qué y el cómo mejorar.

En tanto movimiento teórico-práctico, pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos de cambio satisfactorios que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas escolares, y cómo aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela.

Dos elementos se señalan como centrales de este movimiento: de un lado, la existencia de objetivos finales (o de eficacia) e intermedios (o de mejora); y de otro, la estructuración en distintos niveles de acción.

Con respecto al primer elemento, los objetivos, el proceso de cambio definido por este movimiento está dirigido al logro de objetivos de eficacia vinculados principalmente con los resultados y con el desarrollo en sentido amplio de los alumnos y, además, persigue el logro de objetivos de mejora relacionados con los aspectos organizacionales de la escuela. De esta manera, eficacia y mejora se implican mutuamente en un proceso de cambio.

En relación con el segundo elemento, la existencia de distintos niveles de acción estructura el proceso de cambio de manera sistémica e integral. Se definen cuatro niveles: contexto, escuela, aula/profesorado y alumnado; y en cada uno de ellos se reconocen factores que actúan favoreciendo la mejora: presión por mejorar, existencia de objetivos de mejora, autonomía, cultura que favorece la mejora, preparación de la mejora y procesos cíclicos de mejora.

La interdependencia de estos elementos remite directamente a la necesidad de relacionar los cambios que se producen en la escuela con su impacto sobre los resultados de los alumnos. Al mismo tiempo, posibilita determinar y maximizar el valor añadido por la acción educativa. De esta manera, son unidades de análisis fundamentales tanto los resultados obtenidos por los alumnos como la escuela y, dentro de ella, los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula.

Los aportes de la síntesis entre *eficacia* y *mejora* pueden resumirse en los siguientes conceptos (West y Hopkins, 1996):

- *Experiencias educativas de los alumnos.* Una buena escuela se entiende ahora no sólo a partir de los niveles de consecución académica, sino también a partir del repertorio sustancial de experiencias afectivas, sociales y personales vividas y ofrecidas a los alumnos, vinculadas con la aplicación del conocimiento, la satisfacción y motivación del alumnado, las capacidades y habilidades tanto sociales como personales, las relaciones entre alumnos y docentes.
- *Niveles relevantes de consecución del alumnado.* Aun cuando los niveles de logro académico son relevantes, también importan los procesos: cómo han sido obtenidos esos logros y cómo son atendidos los alumnos con menos ventajas desde lo social. Una buena escuela, además, ofrece amplias oportunidades a los alumnos, no sólo en función de sus necesidades e intereses individuales, sino también considerando las demandas sociales vinculadas con los estudios posteriores y con el desempeño laboral.

- *Desarrollo profesional y organizativo.* Las buenas escuelas cuentan con un desarrollo profesional de los docentes y con un crecimiento como organización. Ambas cuestiones inciden fuertemente en la educación de los alumnos.
- *Implicación de la comunidad.* No se trata de identificar a la escuela como una comunidad dentro de otra comunidad, sino de implicar a los distintos actores sociales en la escuela que juntos conforman una comunidad. La participación efectiva de los padres promueve mejores resultados en los aprendizajes. Y en contextos de descentralización y autonomía, resulta necesario para la escuela como organización incrementar los niveles de participación de la comunidad local.

Pensar las prácticas*

Entre los docentes, circulan posturas diversas: en ocasiones, se plantea una visión pesimista acerca del lugar de la educación y de su rol como agente transformador. Otras, la mirada es más alentadora y orientada hacia «algo se puede cambiar».

Le proponemos realizar un debate con los docentes de su escuela en el que estas posiciones se expliciten, se discutan y se debatan para poder definir cuáles aspectos pueden influir y cómo, y reconocer aquellos otros que están fuera de su control.

Con estas conclusiones, podrán organizar un *juicio a la escuela*.

Organización del juicio

Se divide el grupo total en tres subgrupos. Uno defenderá el rol de la escuela como agente de cambio social, el otro subgrupo la acusará de su rol reproductor de las desigualdades, y un tercero será el jurado que, luego de establecer criterios de evaluación, dará el veredicto final.

Los subgrupos dispondrán de veinte minutos para preparar los argumentos y utilizarán bibliografía que ayude a sostenerlos teóricamente.

*. Actividad preparada por Victoria Abregú.

Lecturas recomendadas

- BLEIMAR, Bernardo (2005): *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- GWIRTZ, Silvina y María Eugenia PODESTÁ (comps.) (2007): *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires: Granica.
- STOLL, Louise y Dean FINK (1999): *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

CAPÍTULO 2

Hacer de una escuela, una buena escuela: prácticas y escenarios de gestión

¿Qué es una buena escuela?

Hace un tiempo, en el marco de una investigación que realizamos sobre mejora escolar, entrevistamos a Andy Hargreaves, uno de los más reconocidos especialistas de nivel internacional. Ante la pregunta «¿Qué es una buena escuela?», nos dijo: «Una buena escuela es una escuela donde todos los chicos pueden aprender, donde todos los chicos quieran estar y donde los maestros aprendan y puedan ser ellos mismos para que los alumnos aprendan y sean ellos mismos». (en Romero, 2007).

La sencillez de esta frase no debe confundirnos. De un modo claro y contundente, Hargreaves destaca las principales señas de identidad de una buena escuela: el foco en el aprendizaje, el deseo de habitar la escuela, la idea de que todos aprendan y una relación especial entre los docentes y los alumnos, que produce un despliegue pleno de la subjetividad.

En una buena escuela, no solo deberían aprender los alumnos, también lo harán los docentes y la escuela como organización. Se trata entonces de visualizar la escuela como una *organización que aprende*, como una *comunidad de aprendizaje*. Profundicemos acerca de estos dos conceptos.

La escuela como una organización que aprende

Una organización aprende de lo que hace, especialmente, de los errores. Y de los errores y problemas, pueden modificarse los modos de funcionar anteriores de la organización. Desde una postura de apertura al cambio, se aprende a anticipar futuras respuestas.

Pero ¿qué hacen las organizaciones que aprenden? Según Garvin (2000), las organizaciones que aprenden desarrollan cinco grandes procesos

1. *Resolución sistemática de problemas.* Consiste en desarrollar un modo de pensar y de actuar sobre los problemas, basándose en técnicas, procedimientos y herramientas que guían la toma de decisiones.
2. *Experimentación con nuevos enfoques.* A diferencia del proceso de resolución de problemas, la experimentación suele estar motivada por horizontes de oportunidad o de expansión y no por las dificultades del momento. Se trata de poner en juego nuevos conocimientos y prácticas, que permitan aprender de la experiencia y acumular un saber práctico.
3. *Aprendizaje de su experiencia pasada.* La organización debe revisar sus éxitos y fracasos, examinarlos sistemáticamente para extraer las lecciones aprendidas, no repetir errores del pasado y ampliar las posibilidades de éxito. Un fracaso puede ser muy fructífero si se logra aprender de él; así como un éxito resulta estéril cuando no se sabe cómo y por qué ocurrió.
4. *Aprendizaje de otros.* No todo el aprendizaje proviene de la reflexión y del autoanálisis. Muchas nuevas ideas se obtienen mirando cómo trabajan otras organizaciones. Mantener una actitud receptiva y abierta hacia las experiencias de los demás es importante para aprender como organización.
5. *Transferencia de conocimientos.* El conocimiento tiene un mayor impacto cuando es rápida y eficientemente diseminado entre todos los miembros de la organización y, además, cuando es compartido.

Pensar las prácticas

- Busque entre su experiencia profesional algún caso en que haya participado del desarrollo de alguno de estos procesos en la escuela. Organice un breve relato de él.

El aprendizaje organizacional, los factores y procesos que lo constituyen no surgen por generación espontánea, ni siquiera por un acto de voluntad individual o colectiva. La escuela que enseña, pero además aprende, es un desafío que la gestión centrada en la mejora escolar debe construir.

Porque conviene tener presente que las organizaciones que aprenden y generan conocimiento no son modelos para imitar; la escuela que aprende no es un modelo que pueda implementarse sin más. En realidad, es un modelo que funciona como marco orientador para la gestión escolar, y no como una estrategia de gestión. En todo caso, cabe considerarlo como un *modelo contrafáctico* (Bolívar, 2000a), ya que no se intenta que una escuela se configure en sentido pleno en una organización que aprende, sino que tome esa idea como reguladora. De este modo, se proporciona una direccionalidad, se señalan procesos que orientan acerca de cómo una escuela puede aprender y sirven para explicar por qué, a veces, no lo hace.

La escuela como comunidad de aprendizaje

Las instituciones educativas y su contexto inmediato pueden ser consideradas verdaderas comunidades. Aunque las escuelas están configuradas por grupos con intereses no siempre en armonía, tienen preocupaciones comunes y cumplen algunas condiciones básicas de comunidad: compartir un espacio, un tiempo y una historia. Sin embargo, la comunidad no puede ser considerada un a priori, sino un proceso en construcción. Gestionar escuelas como comunidades de aprendizaje es transformar el aislamiento, la dependencia y la no responsabilidad en vínculos de colaboración, autonomía y participación responsable. «Trabajar conjuntamente no es simplemente una forma de construir relaciones y buscar una resolución colectiva. También es una fuente de aprendizajes» (Hargreaves, 1998: 27).

En una comunidad de aprendizaje, los participantes, que comparten intereses comunes, buscan ayudarse unos a otros, solucionar problemas y compartir y crear conocimiento en forma colaborativa. Esto no significa que no haya diferencias, sino que estas son utilizadas para mejorar las soluciones y ampliar la mirada sobre los problemas. Se valora la diversidad como una oportunidad a través de la cual se trata de construir armonía para crecer.

Desde la perspectiva de Bolívar (ibid.), en la comunidad de aprendizaje, este se desarrolla en todas las direcciones. Se expande la visión, aprender no es un asunto que acontezca sólo en el aula. La comunidad local —padres, asociaciones, otras instituciones— en la que está inserta la escuela no es sólo la generadora de necesidades y demandas, sino que puede ser fuente activa de aprendizaje. El conocimiento no es un asunto entre alumnos y profesores, no queda limitado al interior de la escuela; se establecen redes con otras instancias (escuelas, fábricas, universidades, empresas), que proporcionan experiencias y recursos para el aprendizaje.

Construir una comunidad de aprendizaje implica, entonces, revisar la distinción convencional entre *escuela* y *comunidad*. La escuela es, por definición, parte de la comunidad, se debe a ella, está en función de ella. En este sentido, la escuela puede constituirse en un centro socioeducativo y comunitario (Cvirtz, 2005), promotor de la vida comunitaria y articuladora de otras funciones, sobre todo, las que garantizan las condiciones para la escolaridad, como salud, alimentación, etc. Evidentemente, se requieren comunidades que quieran y apoyen a sus escuelas, y políticas que generen nuevos recursos para que estas otras funciones no invadan el tiempo destinado a la enseñanza.

La escuela como una comunidad democrática de aprendizaje

Un aspecto que nos parece esencial remarcar es el hecho de que *una buena escuela es una comunidad democrática de aprendizaje*.

Una comunidad escolar democrática es una comunidad que, en pos de la igualdad de oportunidades, procede según el *principio de la diferencia* (Rawls, 1979), esto es, reconoce que las expectativas más elevadas de quienes están mejor situados son justas si y sólo si mejoran las expectativas de los miembros menos favorecidos. Todos se benefician cuando se satisface el principio de la diferencia y en este sentido, este principio tiene consecuencias prácticas semejantes a las del principio de eficacia. Para ser justa, la escuela no ha de ser formalmente igual, sino igualmente eficaz. El concepto de *justicia* queda emparentado con el de *equidad* antes que con el de *igualdad*.

Se trata de comprender que una comunidad democrática auténtica es aquella en la que tiene vigencia el concepto de justicia como equidad y la lucha contra la exclusión y marginación. De allí que, como decía Hargreaves en su definición inicial, en una buena escuela, *todos* los alumnos pueden aprender. Para esto, como señala Bolívar (2000a: 65): «Un modo básico para reducir la desigualdad fundamental es garantizar los conocimientos indispensables y competencias mínimas a los más desfavorecidos, encontrando su propia vía de éxito y realización personal».

Pensar las prácticas

- ¿Considera que la escuela en la que usted trabaja constituye una comunidad? Si es así, mencione al menos tres rasgos que la definan como tal.
- Si no la considera una comunidad, ofrezca, al menos, tres razones que expliquen por qué no lo es.

Diez condiciones básicas para una buena escuela

Ofrecemos aquí, de manera sintética y a modo de punteo para la agenda de mejora de la gestión, un grupo de diez condiciones que constituyen *una plataforma para la gestión de buenas escuelas*. Hemos pensado en los elementos esenciales, básicos, que constituyen condiciones necesarias, pero de ninguna manera suficientes. Sin embargo, nuestra experiencia en el trabajo con escuelas de distintos niveles y sectores socioeconómicos diversos nos demuestra que, en muchas de ellas, estos diez rasgos no se encuentran garantizados y, por eso mismo, nos parece importante ofrecer esta síntesis como punto de partida.

1. *Existe una organización del tiempo que permite el máximo aprovechamiento para la enseñanza*. Hay clases todos los días hábiles previstos en el calendario escolar. La escuela tiene horarios de entrada, salida y recreos que son respetados por todos (alumnos, directivos y docentes). Las actividades académicas se organizan en un horario semanal que es conocido por todos, incluidos los alumnos y los padres. Las rutinas, como saludos, traslados entre diversos espacios escolares, desayunos, almuerzos y meriendas, no invaden el tiempo destinado al aprendizaje y se ajustan a los tiempos establecidos en el horario escolar. El tiempo escolar es compatible con el "tiempo de la infancia", es decir, la escuela no coloniza la vida de los alumnos que, al volver de la escuela, tienen tiempo para jugar, para ver televisión y para estar con sus amigos y su familia.
2. *El espacio y el mobiliario son suficientes y adecuados para la tarea escolar*. El tiempo escolar es compatible con el "tiempo de la infancia", es decir, la escuela no coloniza la vida de los alumnos que, al volver de la escuela, tienen tiempo para jugar, para ver televisión y para estar con sus amigos y su familia.
3. *Hay un proyecto escolar conocido y compartido por la comunidad*. La escuela define y hace públicos sus valores y aspiraciones, delimita sus problemas prioritarios, la asignación de recursos y las líneas de acción, atendiendo a los marcos legales vigentes, a las necesidades de su comunidad y a su propia cultura institucional. El proyecto escolar respeta el derecho a la educación de todos los alumnos, adhiere a los valores de inclusión social, justicia educativa, educación para la diversidad y pone en el foco de su quehacer la dimensión pedagógica de la escuela.

4. *Los directivos tienen presencia institucional y asumen el liderazgo del proyecto escolar.* Los directivos están en la escuela, su presencia es constante y se encuentran al frente de la institución. Están comprometidos con el proyecto escolar y asumen plenamente su responsabilidad de gestión.

5. *La enseñanza se planifica, y existen estrategias de seguimiento del trabajo en el aula.* Los docentes organizan y anticipan la enseñanza planificando su tarea. Para ello, tienen en cuenta enfoques renovados de las áreas de conocimiento para enseñar, prescripciones relativas a los contenidos básicos y características de los alumnos. Se desarrollan diversas actividades de seguimiento de la enseñanza (como revisión de planificaciones y actividades, observaciones de clase, entrevistas, autoobservaciones) a cargo de directivos, supervisores, otros docentes e, incluso, del propio docente en actividades de reflexión sobre la práctica.

6. *La enseñanza y el aprendizaje se enriquecen con el uso de diferentes recursos didácticos.* Todos los alumnos tienen materiales para trabajar. Entre ellos, se privilegia el libro. La biblioteca es el corazón de la escuela; y existe una prioridad escolar en acrecentar la cantidad de libros, existentes y leídos, por alumno.

7. *Los directivos y docentes tienen altas expectativas sobre su propio trabajo y sobre el de los alumnos, se actualizan y trabajan en equipo asumiendo responsabilidades compartidas por el aprendizaje de los alumnos.* Existe circulación de conocimiento actualizado acerca del saber disciplinar y pedagógico, y articulación horizontal y vertical entre las planificaciones del trabajo en el aula. Existen tiempos y espacios institucionales para la capacitación y el trabajo en equipo entre los docentes.

8. *Existe una política de apoyo a los aprendizajes.* La escuela define procesos de detección, derivación/atención y seguimiento a los alumnos que presentan dificultades para aprender o que requieren actividades especiales. Las altas expectativas respecto del aprendizaje se mantienen para todos los alumnos, se implementan sistemas de tutoría y estrategias de formación de habilidades para el estudio. La escuela debe ser inclusiva porque la calidad no puede perseguirse a costa de la segregación.

9. *La escuela mantiene una estrecha relación con las familias y trabaja con otras instituciones.* La escuela conoce a las familias, sus características, demandas y necesidades, y propicia su participación en la escuela. Las convoca, al menos, dos veces al año para informales sobre el plan de trabajo y su avance, y para participar de distintas actividades, como actos, clases abiertas, salidas didácticas. Los padres son bien recibidos para conversar sobre sus hijos y, para ello, se estipulan horarios de atención que no interrumpen las actividades de clase. La escuela mantiene relaciones de colaboración con otras instituciones educativas —escuelas, universidades, institutos de formación docente— y recibe apoyo de otros organismos de la comunidad, sobre todo para articular la atención de las condiciones básicas para la escolaridad, como alimentación, salud, vivienda, transporte, etcétera.

10. *La evaluación y la autoevaluación son elementos esenciales.* La escuela se responsabiliza por los procesos que desarrolla y por los resultados que obtiene, e identifica sus aciertos y los obstáculos que se le presentan. Por eso, evalúa y se autoevalúa en forma permanente. Todos los alumnos son evaluados en las distintas áreas académicas, los docentes y directivos realizan también evaluaciones anuales serias. La escuela se preocupa por recoger la opinión de los alumnos y de las familias acerca de lo que marcha bien y de lo que necesita ser mejorado.

Pensar las prácticas

- Retome su definición acerca de qué es una buena escuela y compárela con las diez condiciones que acabamos de enunciar. ¿Qué comentarios le suscita esa comparación?
- Considere cada una de estas diez condiciones y reflexione acerca de cómo se presentan en su escuela. ¿Se anima a colocar un puntaje de uno a diez en cada una, a modo de diagnóstico?
- Sabemos que la lista de condiciones ofrecida es incompleta, lo invitamos a continuarla, agregando otras que den cuenta de la gestión de una buena escuela.

Prácticas y escenarios para la gestión

El recorrido que realizamos en el capítulo anterior partió de la idea de que la gestión escolar *marca una diferencia*, ya que es un importante factor de mejora. Aun cuando hemos encontrado ya algunas claves acerca de lo que significa mejorar la gestión, nos proponemos, para concluir, enunciar un conjunto de prácticas y escenarios para la gestión, cuyo objetivo es *gestar una buena escuela*.

Pero antes, detengámonos un momento en la figura del director. Leamos el siguiente aviso clasificado a través del cual se busca director:

Se busca

Trabajador milagroso que pueda hacer más con menos, reconciliar grupos rivales, soportar una inseguridad crónica, tolerar un bajo nivel de apoyo, procesar grandes volúmenes de papeles y trabajar turnos dobles. Él o ella tendrá carta blanca para innovar, pero no podrá gastar mucho dinero, ni introducir cambios de personal, ni ofender a los superiores. (Evans, 1996).

El texto que acabamos de presentar es el modo con el que Evans nos invita a reflexionar acerca de las vicisitudes de la gestión. Así puestas las cosas, parece casi imposible tratar de organizar ese trabajo tan complejo. Sin embargo, intentaremos dibujar un perfil menos opaco, valiéndonos de un conjunto de prácticas y escenarios que las investigaciones y la experiencia de muchos buenos directores aportan.

Tomando como base las condiciones para la mejora escolar enunciadas por Hopkins, Ainscow y West (1994), definimos un conjunto de cinco prácticas y escenarios que pretenden, en cierta medida, brindar una respuesta a nuestra pregunta inicial: *¿Qué significa mejorar la gestión escolar?*¹

Prácticas y escenarios para la gestión

1. Formulación de preguntas y procesos de reflexión sobre la realidad escolar a partir de información relevante.
2. Planificación de la acción.
3. Participación.
4. Formación permanente y desarrollo profesional docente.
5. Liderazgo.

1. Formulación de preguntas y procesos de reflexión sobre la realidad escolar a partir de información relevante.

El primer paso para la mejora escolar, que siempre es un proceso de mediano plazo, es poner en cuestión la realidad, problematizar el modo en que las cosas están sucediendo, para esto se requiere disponer de información. Muchas escuelas desaprovechan la gran cantidad de información que generan. Otras generan información, pero la acumulan en archivos, en lugar de utilizarla para facilitar la toma de decisiones o para incrementar el conocimiento de los aspectos fuertes y débiles. En este sentido, las prácticas relativas a una política de generación y uso de la información escolar deberían centrarse en los siguientes conceptos:

- Recoger e interpretar, de modo sistemático, la información acerca de los procesos y resultados escolares y utilizarla para tomar decisiones.
- Producir estrategias eficaces para revisar la relación entre aquello que *decimos que hacemos* y aquello que *realmente hacemos*.
- Dar amplia participación a los docentes en el proceso de recopilación y análisis de la información.
- Asegurarse de que existan las medidas de seguridad adecuadas para que la información confidencial o delicada se maneje de forma correcta.

2. Planificación de la acción

Consiste en definir una visión compartida y establecer de manera participativa planes de acción coherentes que atiendan a los problemas detectados. A menudo, las urgencias e imprevistos hacen que la gestión quede atrapada en decisiones de muy corto plazo. La práctica de la planificación pone a la gestión ante el compromiso de pensar a mediano y largo plazo, requisito fundamental para gestionar la mejora escolar.

¹ En los siguientes capítulos encontrará ideas y herramientas que profundizan estas prácticas.

Las prácticas de gestión se orientan a las siguientes acciones:

- Garantizar la estrecha relación entre la visión de la escuela y los planes de acción que se desarrollen.
- Otorgar importancia al proceso de planificación, que es tan vital como el plan, promoviendo la participación de todos los implicados.
- Actualizar el plan de manera constante y modificarlo cuando se considere necesario.

3. Participación

Es necesario establecer políticas y procedimientos que estimulen y faciliten la participación de todos los alumnos, docentes, servicios de apoyo externo, familias y la comunidad local con el fin de promover el desarrollo de una comunidad abierta. Las buenas escuelas crean un fuerte sentido de comunidad, que acrecienta el compromiso y fortalece el logro de buenos resultados.

En este aspecto, se sugieren las siguientes prácticas de gestión:

- Generar políticas y procedimientos que estimulen la participación de los alumnos, los padres, los docentes y otros representantes de la comunidad.
- Promover la generación de un clima abierto cuidando los mecanismos formales e informales de comunicación y participación.
- Asegurar la participación de instituciones y servicios externos de apoyo a la escuela.

4. Formación permanente y desarrollo profesional docente

Para mejorar, es necesario introducir nuevas prácticas y saberes; por eso, las escuelas no mejorarán si los profesores no se actualizan individual y colectivamente. La escuela debe permitir el aprendizaje profesional de sus docentes y debe constituirse en centro de esa actividad. La gestión deberá alentar fuertemente la capacitación de los docentes y, para ello, se concentrará en:

- Fijar prioridades para la formación permanente de los docentes centrada en las necesidades de la escuela, partiendo de los problemas que se hayan detectado y de las necesidades derivadas de la implementación de planes de mejoramiento de la escuela.
- Acordar algunos principios con respecto al aprendizaje profesional, tales como centrarse en los procesos de aula, transferir lo aprendido a la práctica y compartir las experiencias formativas.

- Organizar las condiciones que estén al alcance del director (tiempos, espacios, etc.) para garantizar los procesos formativos de los docentes y su comunicación en el interior de la escuela.

5. Liderazgo

El liderazgo es el procedimiento utilizado para influir sobre las personas y los grupos a fin de conseguir objetivos comunes. Es un factor de eficacia y una condición de mejora escolar, siempre que se piense a partir de enfoques *transformacionales*, que distribuyen y dan fuerza, en detrimento de enfoques *transaccionales*, apoyados en la jerarquía y el control. El liderazgo ya no es una atribución asociada exclusivamente a la gestión directiva, las visiones más recientes lo asocian a formas distribuidas o compartidas de poder. Pero esto, lejos de disociar liderazgo de gestión, plantea nuevos desafíos; la gestión se enfrenta ante la necesidad de distribuir las decisiones, las responsabilidades y el poder, entusiasmar a otros para liderar y presentarles tareas desafiantes que los motiven.

Entre las prácticas de gestión, destacamos:

- Construir una visión compartida de la escuela y generar entusiasmo para que cada uno, desde su lugar, se haga cargo de llevarla adelante.
- Buscar el equilibrio entre la cohesión/consenso y el desarrollo del pensamiento crítico/divergente.
- Distribuir responsabilidades y delegar tareas reconociendo la pericia necesaria para cada caso.

Como reflexión final de este capítulo, afirmamos que, en el mundo escolar, como en la vida misma, existe una lucha constante entre lo dado y lo posible. Pero la escuela es, por definición, el lugar de la construcción del futuro y, por eso, está obligada a ensanchar los límites de lo posible. La gestión gesta futuros posibles, y esa es su gran responsabilidad.

Lecturas recomendadas

- BOLÍVAR, Antonio (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- DARLING-HAMMOND, Linda (2001): *El derecho de aprender. Cómo crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- ROMERO, Claudia (2004): *La escuela media en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires: Novedades Educativas.

CAPÍTULO 3

Construyendo el proyecto escolar: planeamiento y autoevaluación para la mejora

En el capítulo 2, identificamos un conjunto de diez características de una «buena escuela». Ahora vamos a profundizar en dos de ellas por considerarlas especialmente relevantes para la gestión:

1. *Hay un proyecto escolar conocido y compartido por la comunidad*. La escuela define y hace públicos sus valores y aspiraciones, delimita los problemas prioritarios, la asignación de recursos y líneas de acción, atendiendo a los marcos legales vigentes, a las necesidades de su comunidad y a su propia cultura institucional. El proyecto escolar respeta el derecho a la educación de todos los alumnos, adhiera a los valores de inclusión social, justicia educativa, educación para la diversidad y ubica en el foco de su quehacer la dimensión pedagógica de la escuela.
2. *La evaluación y la autoevaluación son elementos esenciales*. La escuela se responsabiliza por los procesos que desarrolla y por los resultados que obtiene, e identifica sus aciertos y los obstáculos que se le presentan. Por eso evalúa y se autoevalúa en forma permanente. Todos los alumnos son evaluados en las distintas áreas académicas, los docentes y directivos realizan también evaluaciones anuales serias. La escuela se preocupa por recoger la opinión de los alumnos y de las familias acerca de lo que marcha bien y de lo que necesita ser mejorado.

En primer lugar, nos referiremos a *la existencia de un proyecto escolar conocido y compartido por la comunidad*, es decir, a la capacidad de la gestión de *hacer de la escuela un proyecto*. En segundo lugar, abordaremos la autoevalua-