

Gestionar la mejora

Victoria Abregú – María Eugenia de Podestá

Introducción

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

(Directora)

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

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

El enorme desafío será, entonces, aprender a asumir esa tensión entre lo que el afuera demanda, en forma permanente, y lo que constituye la razón de ser de una institución educativa: enseñar y aprender en una práctica con sentido y relevancia. Esto implica asumir la complejidad –y al mismo tiempo la posibilidad– de pasar de gestiones reactivas (centradas en la inmediatez y en “tramitar del mejor modo posible”¹ lo que el afuera impone) a gestiones cada vez más proactivas donde sea la escuela y no ese “afuera” la que marque el rumbo a seguir, fije prioridades, focalice la mirada en los alumnos y sus aprendizajes; y permita soñarse en el mediano plazo, a partir de la escuela actual, con su singularidad, su historia y el camino recorrido hasta ahora: “Cada escuela abre nuevos desafíos, interrogantes, urgencias, que requerirán al director tomar posición ante la realidad en la que se encuentra para poder actuar en ella, confiando en que en las diferencias, en la singularidad de cada escuela están, también, las posibilidades”. (Marturet, Margarita y otros, 2010:17)

¹ Blejmar (como se cita Duschatzky y Birgin, 2001).

Límites y bordes de la gestión

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

(Blejmar como se cita en Gvirtz y De Podestá, 2009, p. 128)

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

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

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

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

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

Premisas desde donde partir

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

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

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

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

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

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

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

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

[...] son organizaciones donde los docentes son formados por sus pares, donde aprender unos de otros es una experiencia valorada y compartida, y donde el compromiso y responsabilidad de unos con otros son parte de la cultura

profesional de la escuela. Por lo tanto, estas escuelas son espacios donde la gestión del currículo y la pedagogía son preocupación institucional central, donde la planificación y seguimiento de estos procesos así como la producción y posterior uso de información sobre ellos, tienen claros fines institucionales y se procura dotar de las mejores condiciones para que ello ocurra, conformando una verdadera comunidad de aprendizaje que continuamente está reflexionando sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

(Bellei, 2014, p. 11)

El camino hacia la mejora

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

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

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

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

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

- I. Las rutas de mejora
- II. El foco en el aprendizaje y los aprendizajes priorizados
- III. La cultura del “nosotros”
- IV. La cultura profesional docente
- V. El nivel de institucionalización
- VI. El nivel de desempeño de la escuela

- VII. El tiempo del proceso de mejora
- VIII. El lugar que ocupa el contexto

Analicemos cada uno de ellos en profundidad² para poder “pensar la escuela” con estos criterios como posibles referencias.

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

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

VIII. El lugar del contexto apunta a tomar en cuenta cómo los factores del entorno influyen sobre la escuela y en qué medida “condicionan” su margen de acción.

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

0- La naturalización de las prácticas: "Acá siempre fue así", "Acá los maestros/padres/alumnos son así".

1- El registro de la situación institucional: "Tenemos este problema", "Hemos logrado avances en...", "Todavía nos falta...".

2- El relevamiento sistemático de información: "La matrícula ha ido descendiendo en los últimos tres años", "Las posibles causas contextuales son...", "Las posibles causas institucionales son...".

3- La socialización con el equipo de la información relevada: “Hemos detectado que...”, “¿Con qué les parece que tiene que ver?”, “¿Qué estrategias les parece que podrían ayudar a resolver...?”.

4- El pasaje a la acción: "Tenemos un plan de mejora que parte del diagnóstico institucional, cuenta con evidencias empíricas (indicadores) y fija líneas de acción para dar respuesta al contexto".

5- La consolidación de un equipo de trabajo con metas y prioridades compartidas: “Me siento orgulloso de formar parte de esta escuela”, “En esta escuela nos sentimos responsables del aprendizaje de los alumnos”.

6- Un equipo directivo que “genera las condiciones para un mejor hacer del colectivo institucional” (Blejmar, 2005) y el desarrollo de una capacidad instalada que trasciende personas: “Esta escuela sigue funcionando más allá de las personas”.

7- La existencia de criterios institucionales compartidos en relación a la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes: “Compartimos una mirada institucional para que la enseñanza y la evaluación se desarrollen de manera articulada y coherente, sostenemos los acuerdos en el tiempo y garantizamos su apropiación de parte de los docentes nuevos”.

8- Procesos de autoevaluación institucional que buscan la mejora permanente de la escuela: “En esta escuela nos animamos a mirarnos en el espejo para ver qué logramos y cuáles son nuestras asignaturas pendientes”.

9- Construcción de una comunidad de aprendizaje que reflexiona sobre la práctica y sostiene las buenas prácticas en el tiempo: “Los profesores reconocen en sus colegas, y sobre todo en el trabajo conjunto, una enorme fuente de aprendizaje profesional. Los profesores ven en este trabajo colectivo un minucioso aprendizaje entre pares que los ha ido fortaleciendo en su labor de enseñanza”³.

10- La mejora escolar se evidencia en los aprendizajes de los alumnos: "En esta escuela los alumnos aprenden cada vez más"

Pero, ¿cómo se hace?

³ Extraído de los casos analizados en Bellei, C. y otros. (2014). Tipología de trayectorias de mejoramiento escolar Lo aprendí en la escuela. Santiago de Chile: Universidad de Chile y UNICEF.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- A. Desnaturalizar
- B. Hacerse cargo
- C. Registrar
- D. Definir prioridades
- E. Optimizar los tiempos
- F. Reflexionar colectivamente para pasar a la acción

G. Construir comunidades de aprendizaje

A. Desnaturalizar

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

(Duschatzky, Farrán y Aguirre, 2010)

En las escuelas suele haber creencias y percepciones que se sostienen en el tiempo y que parten del supuesto de que las cosas “son así” y que no podrían ser de otra manera. Ese juicio de *facticidad* (concepto de Echeverría en Blejmar, 2005), establece naturalizaciones y limita la posibilidad de generar rupturas y de imaginar nuevos escenarios. Algunas frases⁴ reflejan esos juicios instalados en la cultura escolar de algunas instituciones:

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

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

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

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

He aquí algunos ejemplos⁵ de esto:

⁴ Algunas de estas frases han sido tomadas de Duschatzky, S., Farran, G. y Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena*. Buenos Aires: Paidós.

⁵ Fuente: Duschatzky, S., Farran, G. y Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena*. Buenos Aires: Paidós.

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

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

[...] frente a las mismas dificultades en una escuela con respecto a sus recursos, alumnado, cuerpo docente, etc., algunos directores emiten un juicio de facticidad y perciben la realidad como dada –así es y no es posible ningún cambio– y otros la miran desde un juicio de posibilidad y, por lo tanto, se mueven creando “nuevos posibles” que modifican el escenario planteado hasta ese momento. La distinción entre un buen director de escuela y los efectos del liderazgo educativo es que el primero es eficiente dentro de lo posible y el segundo crea nuevos posibles, explorando diferentes alternativas frente a los mismos retos.

B. Hacerse cargo

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

(Blejmar, 2009)

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

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

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

C. Registrar

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

(Directora)

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

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

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

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

D. Definir prioridades

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

(Director)

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

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

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

(Directora)

E. Optimizar los tiempos

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

(Directora)

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

Es real que los tiempos institucionales son insuficientes y que necesitamos generar espacios para pensar juntos. Y también es real que muchas veces, cuando contamos

con esos espacios, el tiempo se nos escurre entre catarsis y “pretareas”; en algunas ocasiones por falta de una agenda ordenada que ayude a administrar el escaso tiempo que tenemos.

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

(Directora)

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

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

- No armar una reunión si no es necesario.
- Convocar a todas las personas imprescindibles y a ninguna de más.
- Tener un objetivo claro.
- Presentar, antes de la reunión, una agenda tentativa del encuentro, abierta a incluir propuestas de otras personas y que fije un horario de comienzo y fin.
- Llegar con tiempo y comenzar la reunión a la hora prevista.
- Preparar el material (en caso de necesitarlo) con anticipación.
- Designar a alguna persona para que realice un registro de los temas planteados, los debates y los acuerdos.
- Designar un moderador que controle el uso del tiempo y asigne la palabra en forma rotativa para que todos los que quieran decir algo tengan la posibilidad de hacerlo.
- Designar responsabilidades para cumplir con lo establecido hasta el siguiente encuentro.
- Hacer un cierre y resaltar los puntos de acuerdo y avance.

F. Reflexionar colectivamente para pasar a la acción

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

(Directora)

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

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

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

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

G. Construir comunidades de aprendizaje

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

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

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

Cierre

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

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

Bibliografía

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

- Harf, R. y Azzerboni, D. (2014). *Construcción de liderazgos en gestión educativa*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). *Democratic leadership for school improvement in challenging contexts*. En *International Congress on School Effectiveness and Improvement*. ICSEI, Copenhagen.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Oxford, Reino Unido: Routledge Falmer.
- Marturet, Margarita y otros (2010), El trabajo del director y el proyecto de la escuela, Ministerio de Educación, disponible en http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/bloque03/4_El_trabajo_del_director_y_el_proyecto_de_la_escuela.pdf.pdf
- Mortimore, P. (1998). *The road to improvement: Reflections on School Effectiveness*. Lisset: Swets&Zeitlinger Publishers.
- Murillo, J. Una dirección escolar para el cambio. Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. En *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4 (4), 2006.
- Podestá, Ma. E. (2017). *Sobre directores y equipos directivos*. Entrevista recuperada de <https://www.fundacionluminis.org.ar/radio/maria-eugenia-podesta-directores-equipos-directivos> (última visita 19 de febrero de 2018).
- Punta, T. (2013). *Señales de vida. Una bitácora de la escuela*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Senge, P (2005) *La quinta disciplina*, Buenos Aires, Granica
- Tenti Fanfani, E. (2015). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- UNIPE. (2011). *Cuadernos de discusión N° 1. El dilema del secundario*. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/91693/cuadernos-de-discusion-n-1-el-dilema-del-secundario> (última visita 19 de febrero de 2018).
- Wenger, E. C. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.