

Nueva  carrera docente

Colección dirigida por la Dra. Silvana Gvirtz

Estamos convencidos de que es posible construir buenas escuelas. Así lo demuestran la gran cantidad de experiencias valiosas que llevan a cabo muchas instituciones en diferentes rincones del país y que buscan mejorar día a día, sistematizando sus proyectos, reflexionando sobre sus procesos y resultados y, sobre todo, aprendiendo en forma permanente.

En este libro recogemos mucho de ese conocimiento generado desde y para las escuelas con el objetivo de ponerlo al servicio de quienes, en forma cotidiana, se enfrentan con el desafío de dirigir una institución educativa. ¿Por qué construir una buena escuela? ¿A dónde debe apuntar? ¿Cómo sabemos si la nuestra es una buena escuela?

*Construir una buena escuela: herramientas para el director* puede ser visto como un instrumento que a partir de una lectura amena, apoyada en una gran variedad de recursos visuales y en casos concretos, nos invita a reflexionar acerca de cuál es la escuela que queremos quienes buscamos construir un país con igualdad de oportunidades y justicia social, en donde todas sean buenas escuelas.

ISBN 978-987-06-0321-4



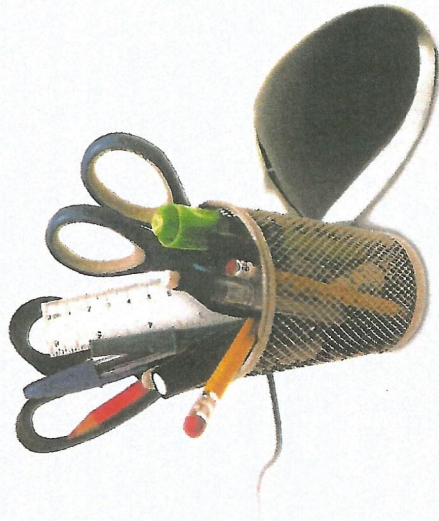
9 789870 603214

Cód.: A-4-0321

**AIQUE**  
Educación

 El abecé de...

## ● Construir una buena escuela: herramientas para el director



**Silvana Gvirtz**  
Ivana Zacarias  
Victoria Abregú

 **AIQUE**  
Educación

V. <b>¿Sobre qué aspectos de la vida escolar trabaja un director?</b> .....	133
¿Qué tareas o prácticas son propias del director/a en cada una de estas dimensiones?.....	134
¿Qué es la agenda del director?.....	134
a. La dimensión pedagógica .....	142
<i>Planificación curricular</i> .....	142
<i>Diseño de criterios institucionales de evaluación</i> .....	142
<i>Acompañamiento en el diagnóstico inicial de los aprendizajes</i> .....	145
<i>Seguimiento de los procesos de enseñanza</i> .....	149
<i>Coordinación del período de extensión de las enseñanzas y los aprendizajes</i> .....	157
<i>Relación con el equipo docente</i> .....	159
b. La dimensión sociocomunitaria .....	163
Gestión de proyectos .....	163
<i>Articulación con la comunidad</i> .....	164
<i>Relación con las familias</i> .....	164
A modo de cierre .....	166
Bibliografía .....	169
Antecedentes de los autores .....	173

## Introducción

Todos queremos una escuela en la que los niños tengan la misma oportunidad de aprender, de acceder a conocimientos de calidad y relevantes para sus vidas. Una escuela en donde todos puedan ingresar sin ser discriminados y en la cual puedan graduarse con los mismos saberes y de la misma manera que cualquier otro niño de su edad. Una escuela en la que todos puedan disfrutar de adquirir, transformar, producir y transmitir conocimiento. Todos soñamos con ese lugar en donde los niños puedan realizarse como niños, y los maestros y miembros de los equipos directivos puedan hacerlo como los profesionales que son.

Tenemos una buena noticia: construir esa escuela es posible. Hoy, gracias a numerosos estudios científicos, sabemos que todos los niños tienen un enorme potencial para aprender. Sabemos, además, que tienen el derecho de hacerlo, y el Estado, la obligación de garantizarlo. A diferencia de lo que se creía en el pasado, en donde los altos niveles de desaprobados y las altas tasas de repitencia eran asociados a una mejor escuela, hoy tenemos la certeza de que esos indicadores están más bien reflejando una multiplicidad de factores —que van desde la calidad de la propuesta pedagógica ofrecida hasta las condiciones con las cuales acceden los niños a la escuela—, y que no tienen que ver directamente con la capacidad de aprender de los chicos.

Afortunadamente, también sabemos cómo hacerlo. En las últimas décadas, la experiencia y la investigación científica nos han enseñado que existen algunas prácticas que facilitan la construcción de un ambiente de aprendizaje favorable, mientras que otras lo entorpecen o dificultan. Por ejemplo, sabemos fehacientemente que las escuelas que tienen directores o directoras con un fuerte liderazgo pedagógico tienden a tener mejo-

res resultados que aquellas en las que el director dedica mayor tiempo a tareas burocráticas o administrativas. O que los maestros tienden a faltar más en aquellas escuelas en las que se sienten insatisfechos, y que esto repercute negativamente en el aprendizaje de los niños. O, por ejemplo, que los alumnos que repiten tienen muchas más probabilidades de abandonar el sistema que aquellos que son promovidos. Este tipo de conocimientos —como otros en la misma línea— son valiosísimos para un/a director/a, porque le permiten tomar decisiones informadas y, por ende, de mejor calidad.

En este libro recogemos mucho de ese conocimiento para ponerlo al servicio de quienes, día a día, se enfrentan con el desafío de dirigir una escuela. En primer lugar, nos abocamos a caracterizar lo que representa una *buena escuela* y a profundizar en cada una de sus dimensiones. ¿Por qué construir una buena escuela? ¿A dónde debe apuntar? ¿Cómo sabemos si la nuestra es una buena escuela?

En segundo lugar, mostramos por qué —a pesar de las dificultades que ello implica— es no solo posible construir una buena escuela, sino también necesario si queremos crear una sociedad justa en el siglo XXI. Posteriormente, abordamos la cuestión de los *indicadores de gestión* como herramienta fundamental para medir ante qué tipo de escuela nos encontramos. ¿Estamos frente a una *buena escuela*? ¿Cómo lo sabemos?

En cuarto lugar, y a sabiendas de que es deseable y posible construirla, nos preguntamos *cómo hacerlo*. Desde nuestra experiencia, hemos identificado dos tipos de prácticas que están presentes en las buenas escuelas: por un lado, la implementación de un proceso de mejora continua (en donde las prácticas rutinarias de diagnóstico, planificación, y monitoreo y evaluación permanentes son claves); y por el otro, la presencia de un fuerte liderazgo por parte del director/a o del equipo directivo (lo cual implica el manejo de numerosas habilidades de las que hablaremos en el capítulo dedicado a dicha cuestión).

Finalmente, hemos identificado un conjunto de espacios e instancias relativos a la gestión específica de una escuela sobre los cuales el director, a lo largo del año, debe operar: desde la planificación curricular hasta la gestión de materiales; desde las relaciones con la comunidad hasta la

definición de criterios institucionales de evaluación. Estas acciones se enmarcan dentro de las tres *dimensiones del rol del director*: la pedagógica, la sociocomunitaria y la técnico-administrativa. Cada una de estas forma parte de este engranaje mayor que es el complejo funcionamiento de la escuela y en cada una de las cuales el/la directora/a —el buen director o la buena directora— debe adherir a la mejora permanente imprimiendo su liderazgo. Nosotros, específicamente, profundizaremos en las primeras dos dimensiones, las cuales suelen ser más rápidamente reemplazadas por las urgencias diarias.

Para hacer la lectura más amena, estimular la reflexión y facilitar la incorporación de los conocimientos adquiridos, hemos agregado recuadros y ejemplos<sup>1</sup> que ayudarán al director/a a reforzar su propio proceso de aprendizaje y a implementar las acciones pertinentes.

#### La importancia de reflexionar en conjunto

Las propuestas de este libro están pensadas para que el director/a tenga la posibilidad de dedicar unos minutos de su tiempo a la reflexión e introspección sobre su práctica, algo que no suele darse con frecuencia debido al sinfín de urgencias que le invade cada día. Entendemos que socializar las preguntas, las hipótesis y las posibles respuestas a los problemas puede ayudarnos a mejorar la visión y comprensión sobre la realidad diaria y, por ende, sobre la toma de decisiones.

Por ello, es importante que el director invite a sus compañeros —maestros, supervisor, vicedirector, secretario— a reflexionar y a realizar en conjunto las acciones propuestas.

<sup>1</sup> Todos los ejemplos se fundan en casos reales. Cualquier coincidencia de nombres, ya sea de personal o de escuelas, con la realidad es pura coincidencia.

## ¿Qué es una buena escuela?

Si empezamos a leer este libro es porque sentimos que, a pesar de todo el esfuerzo que diariamente volcamos en nuestras actividades, es preciso seguir mejorando y que, para hacerlo, hay mucho más por aprender. Pero para aprender a mejorar la escuela que tenemos, necesitamos primero saber cuál es la escuela que queremos.

Probablemente la mayoría de nosotros coincidimos en que queremos algo lo más parecido posible a una *buena escuela*. Pero ¿tenemos, todos, la misma idea de lo que es una *buena escuela*? Mi propia idea de *buena escuela*, ¿cumple con todos los criterios que idealmente debe cumplir?

### La historia reciente

Para entender dónde nos situamos y proyectarnos a futuro con éxito, es importante que hagamos un recorrido de la mirada que se ha tenido, en las últimas décadas, sobre el concepto de *buena escuela*.

En la década de los ochenta, las teorías de la mejora escolar iniciaron un proceso de reflexión sobre las instituciones educativas y sobre cómo mejorarlas. Peter Mortimore, uno de los representantes de aquella línea teórica, definió como *buena escuela* aquella en la que los alumnos progresan más allá de lo que cabría esperar al considerar aquello que traen al momento de entrar (Mortimore, 1998). De esta manera, aparece el concepto de *valor agregado* como componente fundamental de la mejora: una buena escuela es aquella que enseña lo que el alumno no podría aprender por sí mismo.

En la década del noventa, se incluye el concepto de *equidad* y se define como *buena escuela* aquella en la que *todos* sus alumnos progresan. Se combina así la noción de valor agregado con una concepción de justicia educacional. Surge de este modo una nueva ola de pensamiento sobre la mejora que agrega características de buenas escuelas a la corriente de eficacia, característica de los ochenta.

Situados en esa perspectiva, Louise Stoll y Dean Fink (2004) definen como *buena escuela* aquella que responde a estas características:

- Promueve el avance para todos los alumnos, más allá de los conocimientos que poseen y de los factores del contexto.
- Garantiza que cada alumno alcance el máximo nivel posible.
- Aumenta todos los aspectos relativos al conocimiento y al desarrollo del alumno (desarrollo integral más allá de las áreas académicas).
- Sigue mejorando año a año.

Algunos autores inician así investigaciones que buscan identificar los factores que caracterizan a las buenas escuelas y las diferencian de aquellas que obtienen bajos resultados o fracasan en forma permanente. Si bien es necesario ser cautelosos a la hora de enunciar dichas características —ya que no es posible pensarlas como recetas universales para ser aplicadas en cualquier escuela—, creemos que sí vale la pena revisarlas, ya no para pensarlas como la *llave hacia el éxito*, sino como aquellos factores que las investigaciones detectaron como elementos recurrentes en escuelas con buenos resultados. Siguiendo a Pam Sammons (1995), algunos de esos factores son:

- Liderazgo profesional participativo, distribuido.
- Ambiente que estimula el aprendizaje.
- Concentración en la enseñanza y el aprendizaje.
- Altas expectativas.
- Seguimiento del progreso de los alumnos.
- Enseñanza con sentido.
- Aprendizaje organizacional permanente.
- Sólida relación familia-escuela.

En la misma línea de investigación, Susan Rosenholtz (1989) diferencia las escuelas “transformadoras” de las “inmovilistas o con empobrecimiento del aprendizaje” y señala algunas características encontradas en escuelas con bajos resultados:

- Falta de visión.
- Liderazgo desenfocado.
- Disfunciones en las relaciones de personal (control, culpa, silencio, creación de mitos, desconfianza).
- Prácticas de aula ineficaces (enfoques que se reducen a la mera transmisión, escasa interacción docente-alumno y alumno-alumno, prácticas rutinarias, escasos estímulos positivos, etcétera).

David Reynolds y otros (1997), a su vez, afirman que la clave del éxito son los resultados de los alumnos en el campo académico. Estos resultados son el foco de las buenas escuelas, y enuncian las siguientes características encontradas en ellas:

- Necesidad de utilizar datos cuantitativos duros para evaluar los resultados y generar el compromiso de los participantes (responsabilidades compartidas).
- Orientación centrada en el problema (estrategias apropiadas para problemas concretos y no, objetivos ideales).
- Foco en el aula: el nivel de aprendizaje en el aula probablemente influye dos o tres veces más en los resultados de los alumnos que el nivel de la escuela (Creemers, 1994; Reynolds y otros, ídem).

Como podemos ver, hay un núcleo de prácticas que diversos autores han identificado en las buenas escuelas. ¿Qué podemos extraer de esto, como principal lección? Ante todo, que hay un espacio importante, liderado por el director, en el que —a pesar de las condiciones del contexto— es posible tener buenos resultados. Es decir, aun en aquellas escuelas que reciben niños en situación de altísima vulnerabilidad social, podemos encontrar diferencias importantes, con impacto directo en el aprendizaje, según la impronta que su equipo

directivo le dé a la institución. Esto es, sin dudas, un descubrimiento que nos pone frente a innumerables oportunidades de mejora.

### ¿Cómo definimos hoy una buena escuela?

Basados en estas y en otras investigaciones, así como en la experiencia del proyecto Escuelas del Bicentenario, para nosotros:

#### Una buena escuela es...

... una escuela en donde todos los niños pueden ingresar sin ser discriminados, se gradúan en tiempo y forma, pueden continuar con éxito el nivel siguiente de enseñanza, aprenden contenidos socialmente significativos, disfrutan del conocimiento y pueden aplicarlo a nuevas situaciones.

Silvina Gvirtz (2007)

Pero ¿por qué queremos construir una buena escuela? ¿Qué vemos al final del camino? ¿A dónde queremos llegar? ¿Cuál es nuestro ideal de sociedad? ¿Qué tipo de país queremos construir? Las respuestas a estas preguntas constituyen el escenario que percibimos como ideal y a cuyo arribo veremos cumplida nuestra meta. Así, pues, ese ideal orienta y da sentido a nuestro accionar.

#### El escenario buscado

Un país con igualdad de oportunidades y justicia social en donde todas las escuelas sean buenas escuelas.

Cada uno desde su lugar puede contribuir de alguna manera a llegar a materializar ese escenario. En nuestro caso, ¿qué podemos hacer desde la escuela para construir ese país? Más aún, ¿qué debemos hacer? ¿Cuál es nuestra meta? Recordemos que la meta es la razón de ser de nuestra organización; reúne los valores y objetivos principales, y define sus funciones y acciones más específicas. En consecuencia, y si nos guiamos por nuestra propuesta, nuestra meta debería ser *construir una buena escuela*, es decir:

#### Meta

Construir una escuela en donde todos los niños y niñas pueden ingresar sin ser discriminados, se gradúan en tiempo y forma, pueden continuar con éxito el nivel siguiente de enseñanza, aprenden contenidos socialmente significativos, disfrutan del conocimiento y pueden aplicarlo a nuevas situaciones.

### ¿Qué quiere decir que todos los niños pueden ingresar sin ser discriminados?

Como bien sabemos, los directores o directoras poco pueden hacer para garantizar que todos los niños vayan a la escuela, pues ello depende fundamentalmente del éxito de las políticas socioeducativas que se lleven a cabo desde el Estado. Sin embargo, el director sí puede garantizar que los niños que se inscriban en su escuela no sufran ningún tipo de discriminación.

Una acción muy simple que puede favorecer la igualdad de trato es la *asignación por sorteo de los turnos y secciones* a los que debe asistir cada niño, ya que sabemos, por ejemplo, que —en la práctica— el turno tarde ha sido tradicionalmente más desfavorecido que el de la mañana. Otros casos en los que suelen existir discriminaciones es para con los niños que tienen necesidades educativas especiales. A veces, por ejemplo, las condiciones edilicias no son las óptimas para garantizar que un niño que cuenta con alguna discapacidad física pueda tener pleno acceso a los mismos bienes y servicios que cualquier otro niño de esa misma escuela. En muchos otros casos, ante el miedo a una situación desconocida, es posible que el/la directora/a se vea inclinado a poner algún tipo de reparo antes de asegurar la inscripción del niño. Sin embargo, dado que ningún niño debe ser discriminado, es preciso que el/la directora/a se comprometa a generar las condiciones que de ellos dependan para asegurar que aquello se cumpla.

**Por qué es importante**

- Porque el acceso a la educación en igualdad de oportunidades para todos es un derecho, y como tal ha sido reconocido por la Convención de los Derechos del Niño en 1989 e incorporado a nuestra Constitución nacional en 1994.
- Porque la discriminación tiene efectos negativos indelebles en la autoestima del niño.

**¿Qué quiere decir que todos los niños se gradúen en tiempo y forma?**

En el difícil ejercicio de nuestra profesión, nos hemos ido acostumbrando a situaciones que distan de lo que debería ser o, peor aún, de lo que podemos lograr. En este sentido, tendemos a asumir que un cierto porcentaje de niños va a repetir, que ellos van a graduarse con sobriedad o que no van a graduarse (algo que termina siendo una profecía autocumplida). Pero la experiencia nos muestra que es posible lograr que todos los niños se gradúen a la edad que les corresponde, aprendiendo aquello que es indicado para ese momento de su vida.

Y es la responsabilidad de una buena escuela proponerse alcanzar esos objetivos.

Por otro lado, dado que la experiencia de socialización que brinda la escuela es irremplazable, es sumamente importante apuntar a garantizar la asistencia a clase de los niños y fomentar el cumplimiento de los requerimientos formales que les permitan graduarse.

**Por qué es importante**

- Porque la repitencia es una de las principales causas de fracaso escolar y abandono.
- Porque sigue constituyendo un estigma social, que perjudica al alumno a lo largo de su vida.
- Porque no resuelve el problema del aprendizaje.

**¿Qué quiere decir que todos los niños puedan continuar con éxito el nivel siguiente?**

No es suficiente que el niño se gradúe en nuestra escuela. Para que cada uno pueda desarrollarse integralmente como ciudadano, debe poder acceder a mayores oportunidades tanto en otros niveles del sistema educativo como en el campo profesional.

En el caso de la escuela primaria, debemos asegurarnos de que los niños cuenten con todas las herramientas suficientes para ingresar, permanecer y experimentar una trayectoria exitosa en la escuela secundaria. Y, en la medida de nuestras posibilidades, también es relevante que podamos acompañarlos para que puedan continuar sus estudios superiores. En este sentido, los grandes directores y maestros pueden convertirse en referentes para toda la vida de una persona.

**Por qué es importante**

- Porque, además de un derecho, la educación es un medio para acceder a mejores oportunidades posteriores, a nivel personal, académico y profesional.
- Porque ver progresos en la carrera proporciona satisfacción personal.

**¿Qué quiere decir que los niños aprendan contenidos socialmente significativos?**

Ni a los niños mismos, ni a la sociedad les sirve que todos los alumnos pasen de grado o aprueben exámenes si los conocimientos y habilidades que adquieren no les permitirán desenvolverse en la vida. En este sentido, en una buena escuela se debería estimular la adquisición de competencias que les permitan a los jóvenes convertirse en ciudadanos capaces de ejercer sus derechos, armar la vida que desean y desempeñarse con éxito en la sociedad de hoy. A diferencia de otras épocas, en la actualidad es altísimo el nivel de conocimiento y habilidades que se demandan para poder estar incluidos en el ámbito social, como la creatividad, la reflexión crítica, la participación ciudadana, la alfabetización científica, el compromiso social, los há-

bitos saludables, la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida, entre otras cosas.

#### Por qué es importante

- Porque adquirir conocimiento irrelevante para el mundo contemporáneo va a profundizar su exclusión.
- Porque el tiempo transcurrido en la escuela y los recursos invertidos son demasiado como para perderlos en aprendizaje improductivo.

#### ¿Qué quiere decir que los niños disfruten del conocimiento y puedan aplicarlo a situaciones nuevas?

Si bien el aprendizaje requiere de un gran esfuerzo, puede ser una actividad que todos disfrutemos. En este sentido, podemos ver y estimular la actitud de aprendiz para la vida diaria a través del incentivo, por ejemplo, a utilizar el tiempo libre de una nueva manera: debatiendo películas, armando grupos de lectura, practicando deportes, etcétera.

#### Por qué es importante

- Porque el bienestar es un bien en sí mismo.
- Porque aumenta las probabilidades de que el aprendizaje se incorpore a la vida cotidiana.
- Porque, en el siglo XXI, el aprendizaje debe darse a lo largo de toda la vida en una época de alta incertidumbre.

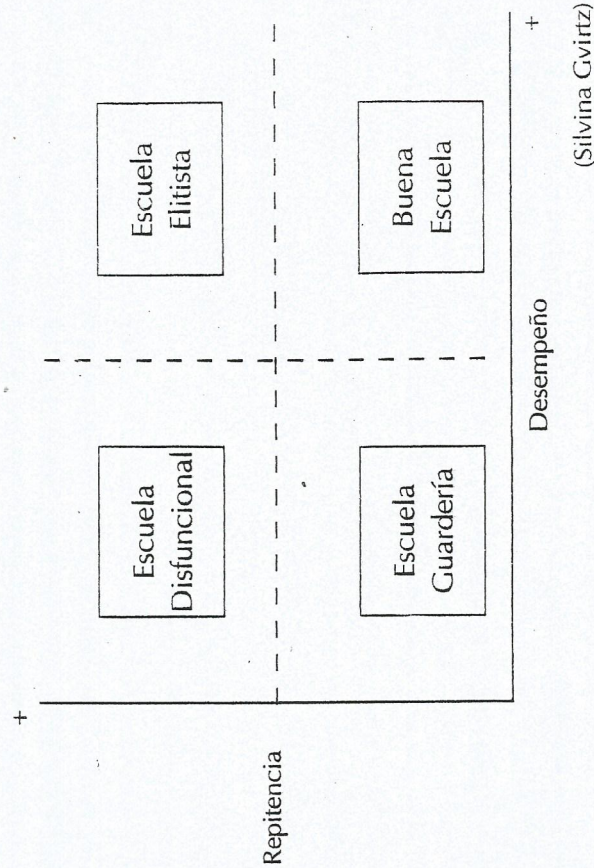
Cuando enunciamos un problema en una buena escuela, nos preguntamos: ¿en qué medida ese problema afecta al aprendizaje de nuestros alumnos? Y en función de esto, jerarquizamos los problemas institucionales. Muchas veces pensamos que la pelea entre la maestra de 5.º y la de 6.º grado es el problema más importante de nuestra institución. O que, en realidad, la escuela es un “desastre” porque los maestros faltan o rotan mucho. Es cierto: esas situaciones son problemáticas... pero lo son en tanto condicionan, limitan, entorpecen o impiden el aprendizaje de los niños<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Al respecto, ver más adelante: “Los indicadores de progreso” en el capítulo III.

## Otros tipos de escuela

Hasta el momento hemos repasado las características que tiene una buena escuela. Si definimos a las escuelas teniendo en cuenta tanto su nivel de repetencia como el desempeño académico de sus alumnos, podemos decir que *una buena escuela tiene bajos niveles de repetencia y alto desempeño académico*. Pero sabemos que no es tarea fácil construirlas. Hay muchas escuelas que aún no logran los resultados buscados, pero que ya tienen clara su situación real y el escenario buscado; otras que aún no tienen claro hacia dónde ir; otras están iniciando procesos de mejora; otras ya lo han logrado. La tarea no es sencilla, pero es posible.

El primer paso consiste en registrar la falla, la falta o el no saber. Luego es necesario *creer en la mejora y generar las condiciones para construirla entre todos*. El camino se irá armando de a poco. En este sentido, es interesante presentar la siguiente caracterización<sup>2</sup> construida según diferentes tipos de escuela que podemos encontrar:



(Silvina Gvirtz)

<sup>2</sup> Como toda categorización, no pretende ser exhaustiva, sino proponer modelos que nos permitan reflexionar asumiendo que hay muchos otros modelos de escuela posibles entre cada categoría propuesta.

La *escuela disfuncional* es, como vemos en el primer cuadrante, aquella que presenta altos niveles de repitencia y bajo desempeño. Como es posible prever, en esta escuela los alumnos repiten mucho, pero los que pasan de grado tampoco aprenden; esta escuela retiene a los alumnos sin hacerlos progresar.

La *escuela elitista*, en cambio, tiene altos niveles de repitencia y un alto desempeño académico. En este tipo de escuela se refuerza la idea de que el conocimiento es para unos pocos "elegidos"; los que no cumplen con estándares preestablecidos son excluidos.

La *escuela guardería* combina la baja repitencia de la buena escuela y el bajo desempeño de la escuela disfuncional. Aquí, los niños pasan de grado, pero no aprenden, por lo que obtienen muy bajos resultados.

· Históricamente, se creyó que una buena escuela era aquella que enseñaba mucho, sin importar a cuántos. En sociedades democráticas basadas en el conocimiento, necesitamos que todos los niños aprendan saberes significativos. Y sabemos con certeza que todos pueden hacerlo. No hay democracia sin ciudadanos educados.

### ¿Quiénes integran una buena escuela?

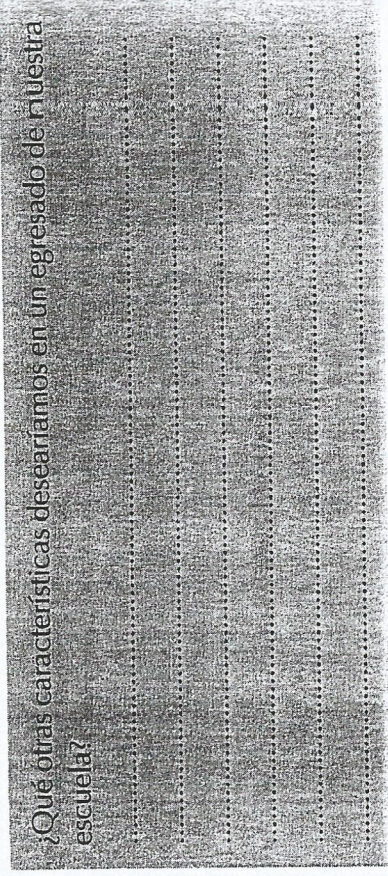
Las personas son la base de cualquier institución. Por eso es importante que sepamos qué tipo de alumno queremos formar o qué tipo de maestro queremos que integre nuestro equipo. También necesitamos saber qué características son deseables o qué actitudes son esperables en un director que apunta a crear una buena escuela. Definir los perfiles de las personas de nuestra organización puede ayudarnos a orientar nuestro trabajo.

### El perfil del egresado en una buena escuela

¿Qué tipo de conocimientos y habilidades esperamos que maneje nuestro alumno? ¿Qué tipo de ser humano esperamos que sea? Para nosotros, un alumno que se gradúa en una buena escuela:

- Ha desarrollado las habilidades críticas esperadas para una persona de su edad.
- Maneja conocimientos socialmente significativos.
- Ingresa al nivel secundario a la edad que le corresponde.
- Tiene una trayectoria exitosa en la escuela secundaria.
- Disfruta del aprendizaje.
- Es solidario y demuestra compromiso con su comunidad.
- Se esfuerza por mejorar.

¿Qué otras características deseáramos en un egresado de nuestra escuela?



### El perfil del docente en una buena escuela

- ¿Qué características tiene el docente más buscado por esta escuela? Para nosotros, un maestro de una buena escuela:
- Está comprometido con el aprendizaje de cada uno de sus alumnos y con el mejoramiento de la escuela.
  - Planifica su trabajo y evalúa a sus alumnos de acuerdo con lo enseñado, en función del progreso individual de cada uno.
  - Está convencido de que todos los niños pueden aprender.
  - Presenta un bajo nivel de ausentismo y, cuando tiene que faltar a la escuela, deja su planificación al día, de modo que sus alumnos no pierdan horas de clase.
  - Se capacita y actualiza permanentemente.



### Asumir responsabilidad

Todos sabemos que muchas cosas están fuera de nuestro control. Casi todas, tal vez. Y suele ser difícil de aceptar, porque tenemos la ilusión de tener todo controlado.

Pero de aspirar a tener todo bajo control a asumir que definitivamente podemos y debemos tener algo de lo cual hacemos responsables hay un paso grande, y que es fundamental dar. Porque si tomamos seriamente nuestras palabras sobre tomar "responsabilidad sobre algo", "hacerme cargo de", "poner el hombro a", "llevar la mochila de", indefectiblemente vamos a apartar otras pseudo-responsabilidades que nos impiden realmente tomar el toro por las astas.

Y una vez que nos dimos cuenta de que hay cosas, no todas, pero sí algunas y muy valiosas, que están bajo nuestra responsabilidad, nuestro nivel de ansiedad va a disminuir y nuestra capacidad de dar respuestas efectivas va a aumentar cada vez más.

Ahora que ya sabemos qué es una *buena escuela* así como quiénes son sus integrantes, y en tanto estemos decididos a alinear todas nuestras acciones para conseguirla, cabría preguntarse entonces lo siguiente: ¿cómo vamos a lograr dicho objetivo? En los capítulos que siguen proponemos algunas respuestas a esta pregunta.

### Capítulo II

## ¿Por qué sí es posible construir una buena escuela?

Larry Cuban (2003) publicó un libro titulado *¿Por qué es tan difícil construir buenas escuelas?* La pregunta nos deja pensando en si es posible construirías, cómo hacerlo y, además, por qué nos cuesta tanto.

Empecemos por el principio. Estamos convencidos de que la mejora escolar es *posible*. Así lo demuestran las miles de experiencias valiosas que llevan a cabo una gran cantidad de escuelas de nuestro país, a veces sin las condiciones básicas garantizadas, otras tantas, "a pesar de". También lo hemos comprobado como educadores e investigadores, trabajando al lado de escuelas interesadas en mejorar y viendo de cerca los procesos llevados a cabo por ellas, presenciando sus cambios año a año, analizando sus resultados a partir de la implementación de nuevas estrategias, ayudando a pensar en las propias escuelas, más allá del aquí y ahora, y animando a soñarlas en el mediano plazo. Vimos escuelas creciendo, madurando, aprendiendo a construir indicadores, armando planes de mejora a cinco años, corrigiéndolos, tachándolos, reescribiéndolos, evaluándolos, ajustándolos. Y también sabemos de la existencia de otras miles de escuelas en diferentes rincones del país, algunas que no vemos, que sistematizan sus proyectos, que reflexionan sobre sus resultados y que también nos demuestran que es *posible*.

Sin embargo, y a pesar de que estamos convencidos de que la mejora es posible, nos parece necesario hacer algunas advertencias para

<sup>1</sup> El título original es *Why is it so hard to get good schools?* Nueva York-Londres: Teachers College Press.

evitar caer en aquel optimismo ingenuo que en algún momento nos hizo creer que *todo* dependía de la escuela. Entonces, creemos que es necesario derribar ciertos mitos y alertar sobre algunas cuestiones:

- La escuela sola no puede.
- La mejora no es automática.
- Mejorar no implica derrumbar todo lo existente.
- Las claves para la mejora no son recetas universales.

### La escuela sola no puede

En los orígenes de nuestro sistema educativo, la promesa de la escuela como generadora de igualdad de oportunidades y de crecimiento económico nos hizo construir una ilusión que luego no logró cumplir. Y a ese desencanto le siguió una despiadada crítica a la escuela en tanto agente de producción y reproducción de las desigualdades sociales existentes (Bourdieu y Passeron, 2003; Althusser, 1969). Al optimismo pedagógico que confiaba en que la escuela lo podía todo, le siguió el pesimismo pedagógico, que denunciaba que la escuela no solo no podía nada sino que, además, contribuía a generar injusticia social. Creemos que es hora de situarnos en un punto intermedio, lo que nosotros llamamos un *optimismo pedagógico sin ingenuidad*, que sigue valorando a la escuela como agente de cambio, pero sin dejar de reconocer las condiciones necesarias para la mejora y sin cargar a la escuela con toda la responsabilidad de construir una sociedad mejor.

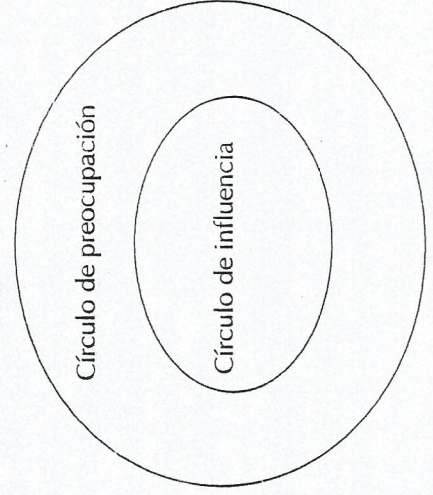
Las condiciones a las que nos referimos tienen que ver con las políticas públicas con las que necesitamos contar para que nuestras escuelas trabajen en condiciones dignas: infraestructura, recursos y materiales didácticos, libros de texto, un mínimo de días de clase y salarios docentes dignos. Pero alertar sobre las necesidades de dichas políticas no implica, desde nuestra perspectiva, sentarnos a esperar, sino asumir una posición proactiva que, al mismo tiempo que reclame sin resignarse, asuma la responsabilidad de sus funciones a cargo. Esto implica que cada actor se haga cargo de su capacidad de influencia y asuma la responsabilidad por esa parte de la mejora que

a cada uno le corresponde. ¿Qué puedo hacer yo como educador? ¿Qué puedo hacer yo como director? ¿Qué puedo hacer yo como docente? ¿Qué puedo hacer yo como padre o madre?

Esta actitud implica reconocer que hay cosas que podemos hacer desde nuestro rol y otras que no. Hay aspectos sobre los que podemos influir; y es nuestra responsabilidad hacerlo; y otros que, aun cuando somos permeables a ellos, trascienden nuestro rol. Delimitar las atribuciones de cada rol ayuda a construir las responsabilidades compartidas. En este sentido, Bernardo Blejmar señala:

El grado de autonomía hace a la discrecionalidad del rol que le es otorgado en la estructura para desarrollar su tarea. El maestro debe calificar a sus alumnos. Esto no lo decide él, sino el sistema. Pero cómo aplicará su juicio en esa evaluación, cómo organizará la tarea, está bajo su autoridad (2005: 82).

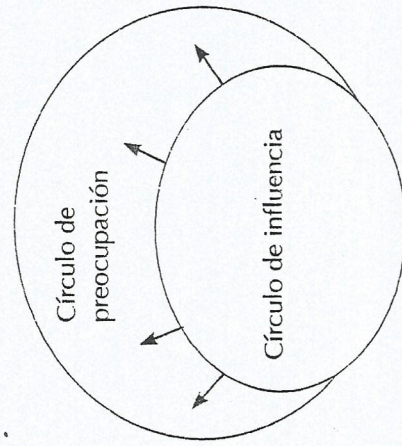
Diferenciamos así aquellas cosas sobre las que tenemos control de aquellas en las que no podemos operar. Algunos autores (Blejmar, ob. cit.; Jabiff, 2004) nos ayudan a pensarlo en estos términos: en nuestra tarea, enfrentamos situaciones que son problemáticas en forma cotidiana; sobre algunas de ellas podemos influir; y sobre otras, aunque nos preocupan, y mucho, no. Podríamos situarlas dentro de dos tipos de categorías: la *influencia* y la *preocupación*. El primer grupo de situaciones podría situarse dentro de nuestro *círculo de influencia*; mientras que el segundo se incluiría dentro de nuestro *círculo de preocupación*, tal como lo muestra el gráfico 1.



**Gráfico 1.**  
Círculos de influencia  
y de preocupación

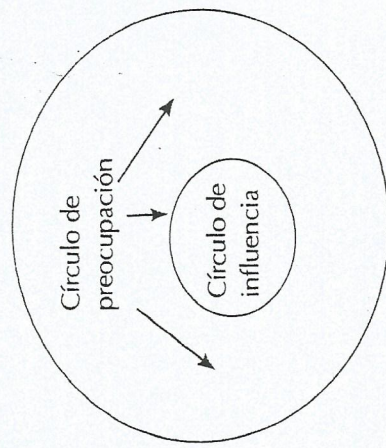
El *círculo de influencia* contiene todos aquellos aspectos que tienen que ver con nuestro rol y nuestras funciones a cargo: aquellos que podemos y tenemos que asumir cotidianamente. El *círculo de preocupación* encierra todos aquellos aspectos sobre los que no podemos operar directamente, pero que aun así atraviesan nuestra tarea y que, por lo tanto, no podemos ni debemos desconocer (el desempleo de los padres de nuestros alumnos, la situación económica de la población que asiste a nuestra escuela, entre otros). Sobre estas cuestiones no tenemos un margen de acción directa, pero sí podemos trabajar en forma indirecta: articulando acciones, generando redes con otros organismos y buscando alianzas a fin de abordar posibles soluciones a las situaciones que nos exceden. 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).

El desafío consiste en intentar aumentar nuestro círculo de influencia, focalizando en todas las acciones que sí dependen de nosotros, tal como lo muestra el gráfico 2. Muchas veces, cuando las escuelas enumeran sus problemas, el listado es interminable, pero repleto de situaciones que dependen del afuera: "Las familias no apoyan", "Nos hace falta más espacio físico en el edificio", etcétera. Si los problemas



**Gráfico 2.**  
Expandir el ámbito de influencia

"externos" ocupan toda nuestra atención, el escenario más probable es la queja instalada y la poca capacidad de acción, tal como lo muestra el gráfico 3.



**Gráfico 3.**  
Cuando la preocupación anula la acción

Desde nuestra perspectiva, asumir las responsabilidades compartidas consiste en poner manos a la obra en lo que depende directamente de cada uno de nosotros sin resignarnos ni desconocer los factores externos que pueden obstaculizar la tarea. Sobre ellos también hay cosas para hacer, pero la escuela sola no podrá solucionarlos.

Existen, además, situaciones intermedias: son aquellas que algunos consideran que es posible mejorar, y otros, que no se puede hacer nada. Es lo que Rafael Echeverría (1996) denomina el *juicio de facticidad versus el juicio de posibilidad*. Bernardo Blejmar dice al respecto:

Así en el terreno educativo, frente a las mismas dificultades en una escuela con respecto a sus recursos, su alumnado, el 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 posibilidades y, por lo tanto, se mueven creando nuevos posibles que modifican el escenario planteado (2005: 59).

Ese es justamente el desafío: tomar distancia de aquello que creemos que siempre fue así y que no podrá cambiarse, y revisar las posibilidades reales de encarar la mejora, focalizando en lo que co-

responde a nuestro ámbito de acción y articulando acciones con otros organismos sociales cuando las circunstancias exceden nuestra responsabilidad directa.

En definitiva, ni la escuela lo puede todo —y justamente por eso, no hay que responsabilizarla de todo—, ni puede depositar todas las responsabilidades en el afuera como excusa del no enseñar.

### La mejora no es automática

Las mejoras son posibles (esa es la buena noticia de la que venimos hablando), pero las *auténticas* mejoras llevan tiempo (esa sería la mala). Muy pocas veces las mejoras se instalan *de una vez y para siempre*; en términos generales, los verdaderos procesos son lentos y graduales. Es justamente esa gradualidad la garantía de la sustentabilidad en el tiempo, porque indica que son mejoras pensadas, “digeridas”, procesadas, consensuadas. De otra manera, suelen ser cambios superficiales, modas, producto del entusiasmo que le sigue a un curso interesante y que luego no logramos sostener. Hay cierta dosis de ilusión mágica depositada en la mejora como aquello que rápidamente va a resolver todos nuestros problemas institucionales, va a mejorar el clima de trabajo, etcétera.

Esa visión mágica de la mejora, en general, atenta contra los procesos a mediano y largo plazo, ya que queremos todo “instantáneo” y si no lo logramos, aparece la frustración y el abandono de la propuesta que era, quizás, valiosa. Por eso, no nos cansamos de repetir que la mejora lleva tiempo, que es *de a poco*, y que justamente ese tiempo ayudará a la institución a crecer. Cuando los cambios son automáticos, al menos, debemos sospechar de ellos, porque suelen abordar la superficie sin tocar las estructuras.

Nuestro trabajo en el plan de mejora debe apuntar a construir “capacidad instalada”, es decir debe orientarse a dejar que las mejoras permanezcan en las escuelas independientemente de las personas que las han llevado a cabo. Una buena gestión trasciende a las personas y perdura en el tiempo.

Las causas por las cuales el tiempo pasa a ser una variable importante son muchas. Algunas de ellas se relacionan con el crecimiento que, como todo proceso, no ocurre en general de un día para el otro, sino que se da en forma gradual, hasta que aparecen los resultados de los esfuerzos que sirvieron de base. Otra posible causa quizás se deba a la fuerte “gramática escolar” que caracteriza nuestras instituciones educativas.

Tyack y Cuban (2001) se refieren a la *gramática escolar* como el conjunto de tradiciones transmitidas, a través de generaciones, por maestros y profesores; son los modos de hacer y de pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia. Brito relaciona este concepto con la idea de *cultura escolar* descrita por Viñao Frago, y sostiene que dicha noción está:

(...) constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos), sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas... (Brito, 2003: 14-15, en Ocampo, 2006).

Este conjunto de reglas que deciden cómo se configura el espacio y el tiempo en las instituciones escolares, cómo se conforma el saber para ser enseñado y también cómo se estructuran las relaciones pedagógicas puede contribuir a explicar la “reproducción” de ciertas prácticas y la dificultad para abrirse a los cambios.

Cuban (1984) afirma que mantener la misma organización espacial en las escuelas desde hace siglos ha llevado a los maestros a adoptar determinadas estrategias de enseñanza que han variado muy poco a través del tiempo. A lo largo de la historia, las escuelas se transforman en depósitos de sedimentos al acumular elementos de los que no se libera tan fácilmente.

Si pensamos en la concepción de la organización del tiempo escolar, esta nos remite a una modalidad que caracterizó nuestro sistema educativo desde sus orígenes, y que prácticamente se mantiene sin variaciones en la actualidad, a pesar de los múltiples intentos de reforma.

Dicha organización del tiempo y el espacio están hoy naturalizados entre nosotros y, muchas veces, perdemos de vista que aquello que hoy damos por sentado fue estructurado de una manera arbitraria en el surgimiento de nuestro sistema educativo. Los ciclos lectivos, el calendario escolar, la estructuración del tiempo dentro del aula forman parte de la cultura escolar que atraviesa la estructura educativa desde sus orígenes hasta hoy.

Por estos motivos, la gramática escolar que caracteriza a nuevas instituciones parece ser también una de las explicaciones por la cual resulta costoso y lleva tiempo instalar los procesos de mejora. Es hora de asumir que los cambios culturales, aquellos que atraviesan tradiciones, hábitos, creencias instaladas y naturalizaciones (lo que creemos que siempre fue así) llevan tiempo.

Además, como en todo proceso de crecimiento, la mejora no suele ser un camino lineal, sino que tiene avances y retrocesos; ajustes y revisiones. A veces nos preguntamos: "¿Pero cómo, si esto ya lo habíamos logrado?". Cuando iniciamos el camino de la mejora, tenemos que estar preparados para que haya cinco pasos adelante y dos atrás, pero aunque parezca difícil, es importante centrarnos en los tres pasos netos que logramos dar. También hay etapas en las que el proceso institucional parece no avanzar, y eso también es parte de la cuestión. Es lo que los autores denominan "etapas de meseta", donde las cosas parecen estancarse, pero si la mejora es profunda, es solo un ciclo de decantación del proceso, que luego retoma su curso, tal como lo explica el gráfico 4 a continuación.

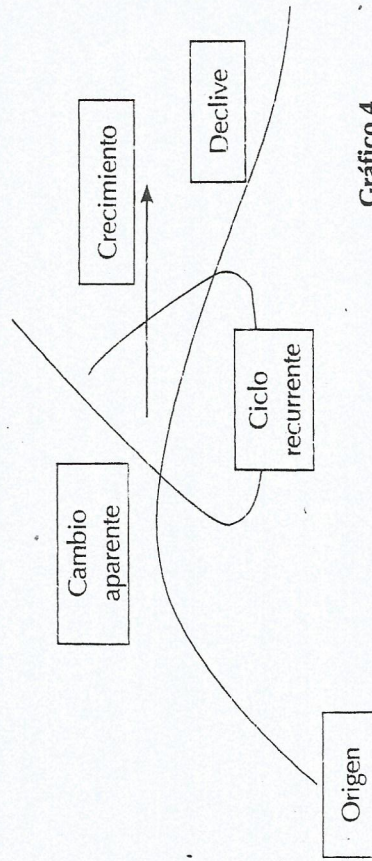


Gráfico 4.

Ahora bien, ¿de dónde tienen que surgir los procesos de mejora para lograr los resultados buscados? ¿Solo si surgen desde dentro de la institución son válidos? Obviamente, aquellas mejoras que son resultado de procesos de revisión interna de las instituciones tienen más probabilidades de instalarse en las escuelas. Cuando una institución tiene un registro de su falla, o de su "no saber", cuando algo preocupa y da lugar a la acción para resolverlo logrando salir de la queja y pasando a la intervención, entonces ya hay mucho logrado. El primer paso para resolver un problema es el registro de este; el segundo, es poder pasar del registro de la falla a la acción. Si este proceso se da internamente, estamos frente a lo que llamamos un *proceso endógeno*, quizás el más valioso porque surge desde adentro.

Las propuestas de mejora, sin embargo, pueden provenir desde otros lugares y también obtener buenos resultados. En el extremo opuesto a los procesos endógenos se encuentran los *procesos exógenos*, aquellos detectados y propuestos desde afuera. A veces desde niveles más macro-, otras desde asesoramientos externos a las instituciones, estas propuestas tienen escasas posibilidades de sobrevivir, a menos que se logre que las escuelas se apropien de estas miradas. Si no se logra, suele ser un "como si" que no se sustenta en el tiempo. Existen, sin embargo, otras condiciones posibles para alcanzar los procesos de mejora, situadas en el medio de ambos tipos de procesos mencionados. A veces, las instituciones solas no pueden, están demasiado inmersas en la problemática como para detectarla y otros, desde afuera, pueden ayudarlas a revisarse. Es lo que llamamos *procesos inducidos*, aquellos que son provocados o detectados por agentes externos que encuentran las estrategias para atravesar las escuelas de modo que ellas los hagan propios.

La diferencia fundamental entre los procesos exógenos y los inducidos es que los primeros basan la mejora en percepciones situadas fuera de la escuela, mientras que los segundos tienen una preocupación fundamental, que consiste en que la institución esté convencida de los cambios propuestos. En este sentido, Andy Hargreaves nos alerta: "No nos preocupamos por ver cómo deberían comprometerse los docentes con los cambios de otras personas, sino por cómo po-

dríamos convertir a las escuelas en lugares que estimulen y ayuden a los docentes a hacer los cambios por sí mismos" (2003: 23).

Así, ya sea que surja genuinamente desde dentro de la institución o que sea ayudado desde fuera, hasta que no haya registro interno, no existe mejora posible en su auténtico sentido, como mejora sustentable. Según Hopkins (1994), lo que diferencia el grado de desarrollo de un centro a otro como organizaciones y sus posibilidades de cambio es su capacidad interna de cambio.

### Mejorar no implica derrumbar todo lo existente

Preferimos hablar de "mejora" y no de "cambio", partiendo del supuesto de que no toda innovación es necesariamente positiva ya que no se trata aquí de "cambiar por cambiar". Por el contrario, tendremos y defenderemos la importancia de mantener las buenas prácticas que se vienen realizando con éxito, y de agregar estrategias que permitan superar las debilidades de cada organización.

Demoler todo lo existente y empezar de cero ha sido y sigue siendo una tendencia a la que estamos acostumbrados en nuestro sistema educativo. Justamente buscamos superar la tentación de derrumbar lo hecho y volver a empezar una y otra vez. El cambio sugiere empezar de nuevo, la *mejora* supone partir de lo ya realizado (Gvrtiz, 2004, 2005). Proponemos, en todo caso, preguntarnos qué es necesario cambiar o mejorar y qué es necesario conservar y por qué.

Si bien usamos muchas veces ambos términos en forma indistinta, cuando hablamos de *cambio* lo hacemos desde la perspectiva de la mejora y reconstrucción a partir de lo ya construido. Las modas en educación, a veces, nos han hecho abandonar buenas prácticas, reemplazarlas, buscar nuevos nombres para viejos formatos... Sabemos que esto genera mucho desgaste y escasa capacidad para transformar lo necesario. Operan así cambios superficiales que nos hacen creer que hacemos cosas diferentes o innovadoras, muchas veces sin entender demasiado lo que hacemos porque no hemos tenido tiempo de digerirlo. Y cuando empezamos a entender de qué se trata, otra vez, a empezar de cero. Nos parece necesario detener este desespe-

rado ciclo de cambio tras cambio y adoptar posiciones más críticas y maduras que nos permitan evaluar qué cosas vale la pena transformar y cuáles conviene mantener.

### Las claves para la mejora no son recetas universales

Si bien defendemos el intercambio de buenas prácticas, la socialización de buenos modelos y de herramientas que han funcionado en algunas escuelas, no proponemos aquí recetas universales. Como afirma Margarita Poggi (2002), no creemos que puedan existir modelos de validez universal sin anclajes en la singularidad de cada realidad escolar. Las posibilidades de desarrollo institucional, diferente para cada centro, está en relación con su propia historia institucional. No hay, en general, estrategias únicas que conduzcan inexorablemente a la mejora, válidas para cualquier situación. Por este motivo, es fundamental que cada centro ajuste, adapte y adecue los modelos a sus propias realidades en un ejercicio crítico permanente.

No le tememos al uso de casos, a "tomar prestadas" experiencias realizadas en otros entornos; tampoco nos resistimos a dar respuestas, ejemplos, herramientas. Lo que aquí afirmamos es que es necesaria siempre una *transposición* de todos esos elementos, y eso es exclusiva responsabilidad de cada profesional.

Por eso mismo, también es preciso tomar los aportes teóricos de modo crítico y evitar simplificaciones o generalizaciones a partir de las conclusiones presentadas por diferentes investigaciones. Así, las variables identificadas en las escuelas con buenos rendimientos deben ser consideradas únicamente como variables intervinientes en esos casos descriptos. El paso de la investigación a la realidad es el que tenemos que dar nosotros, revisando nuestras prácticas, estudiando y conociendo corrientes de pensamiento y bibliografía actualizada, y tendiendo puentes entre teoría y práctica.

Nos propusimos aquí advertirles sobre algunas trampas en las que solemos caer al hablar de mejora escolar para evitar frustraciones que pueden aparecer sobre la marcha. Siempre habrá resistencias y el proceso llevará tiempo, pero sabemos que es posible.

### Decálogo de la mejora

Ahora bien, derribados algunos mitos, estamos quizás en condiciones de armar nuestro *Decálogo de la mejora*. Es, por supuesto, una enumeración incompleta, que ustedes, si se animan, podrán completar, agregando o reemplazando elementos a partir de sus experiencias.

1. De a poco, las auténticas mejoras son graduales.
2. Desconfiemos de las miradas mágicas acerca de la mejora.
3. Mejorar no implica derrumbar todo, sino mantener las buenas prácticas y superar lo que aún no logramos.
4. El proceso de la mejora implica hacernos nuevas preguntas.
5. El proceso de la mejora requiere una planificación.
6. La escuela no es la única responsable de la mejora.
7. La mejora debe incluir la mayor cantidad de actores posible.
8. La mejora implica decisiones basadas en información.
9. La mejora que se sustenta en el tiempo es aquella que trasciende a las personas.
10. La mejora incluye un proceso de revisión y ajuste permanente. En definitiva, se trata de aprender a aprender.

### Capítulo III

## ¿Cómo sabemos si estamos frente a una buena escuela?

No es fácil darnos cuenta de si estamos llevando adelante un *proceso de mejora*, cuya implementación —como veremos más adelante— es una de las herramientas más importantes para construir una buena escuela. Estar inmersos en la realidad que queremos transformar es positivo por muchas razones obvias, pero también puede presentar la limitación de no permitirnos ver objetivamente qué está sucediendo. Nuestra intuición suele ser una buena aliada, pero sabemos que, por un lado, no es suficiente para dimensionar los problemas y que, por el otro, ya sea por prejuicios o deformaciones dadas por nuestra actividad, a veces no es del todo confiable.

Para saber realmente si estamos bien encaminados en el proceso de mejora, necesitamos trabajar con datos empíricos para poder ir más allá de lo que nos dicen nuestros instintos sobre lo que está sucediendo. En este sentido, las herramientas que por excelencia nos ayudan a medir y organizar los datos para que puedan ser analizados son los *indicadores*.

### ¿Qué es un indicador?

Los indicadores son datos que nos informan sobre el estado de algún aspecto de la realidad. Esta información nos permite:

- Diagnosticar con precisión.
- Planificar de forma realista.
- Evaluar si logramos o no lo que nos propusimos.