

FUNDACION
**COM
PRO
MISO**



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



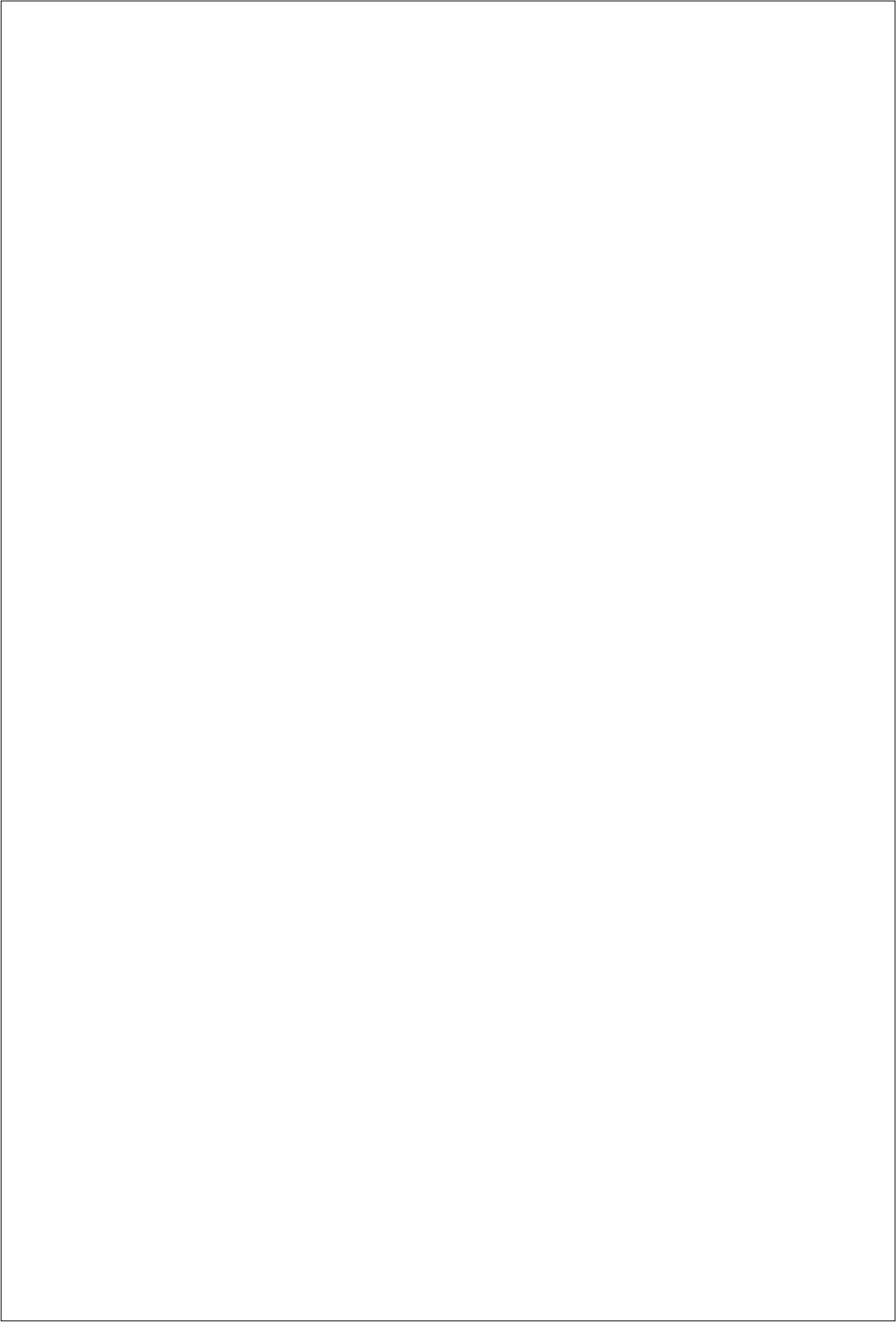
Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
Sede Regional Buenos Aires

ESCUELAS POR EL CAMBIO



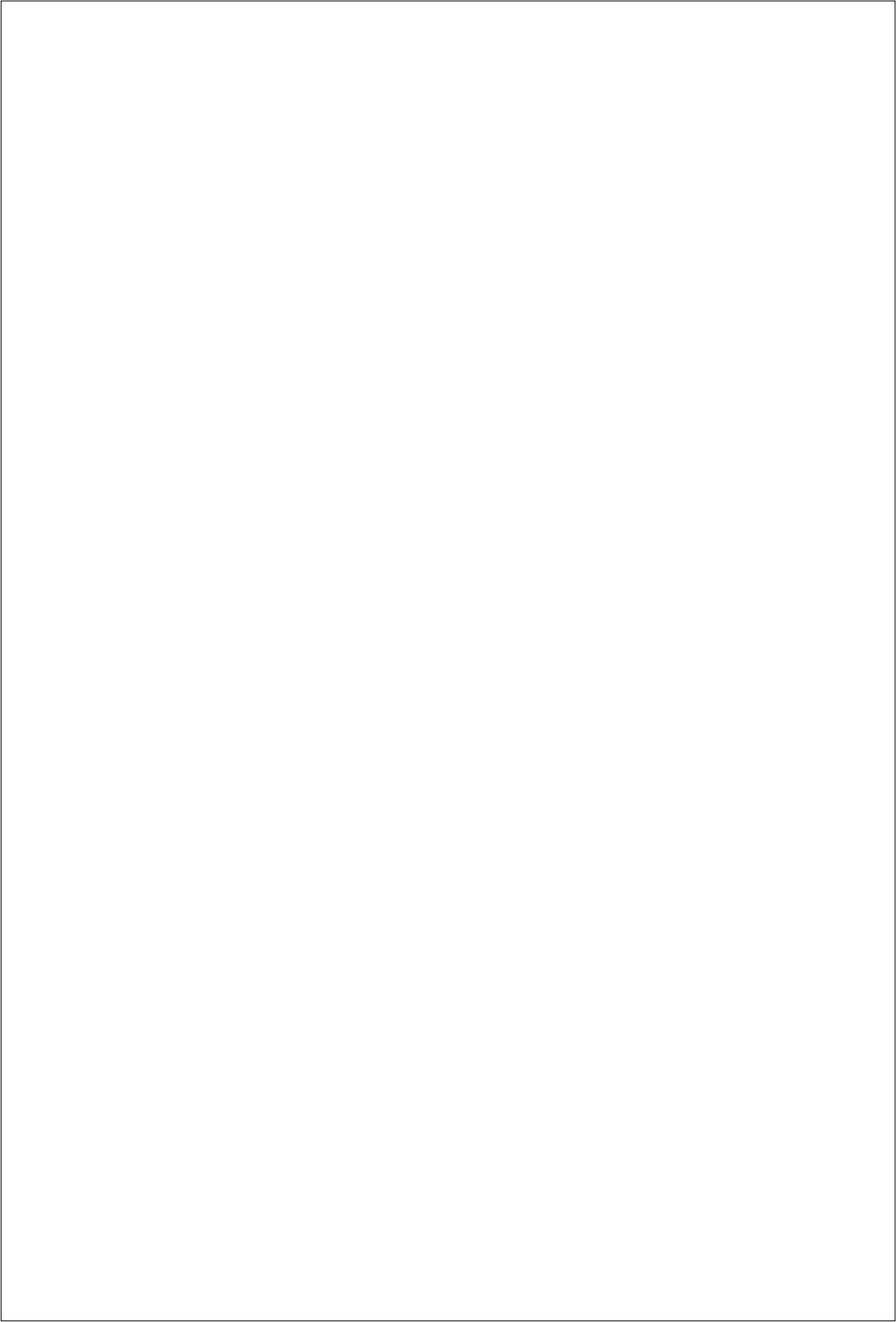
**UN APOORTE PARA
LA GESTIÓN ESCOLAR**





ESCUELAS POR EL
CAMBIO

**UN APOORTE PARA
LA GESTIÓN ESCOLAR**



FUNDACION
**COM
PRO
MISO**



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



**Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación**
Sede Regional Buenos Aires

ESCUELAS POR EL CAMBIO



**UN APORTE PARA
LA GESTIÓN ESCOLAR**



Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE-UNESCO Buenos Aires.

Escuelas por el cambio : un aporte para la gestión escolar / coordinado por Inés Aguerrondo. - 1a ed. - Buenos Aires : Fundación Compromiso : IPE-Unesco Buenos Aires, 2007.

80 p.; 15 x 22 cm

ISBN: 978-987-97057-7-3

1. Gestión Educativa. I. Aguerrondo, Inés, coord. II. Título
CDD 371.2

IPE – UNESCO, Sede Regional Buenos Aires

Directora

Margarita Poggi

La coordinación general del presente documento estuvo a cargo de Inés Aguerrondo. La redacción fue realizada por Anabella Saks, a partir de los contenidos del Informe de Evaluación del Programa Escuelas por el Cambio elaborado por IPE–UNESCO Buenos Aires. Colaboraron también María Inés Vázquez y Constanza Ortiz en los contenidos, y Mariana Clucellas en la edición. Desde Fundación Compromiso participaron Juan José Bertamoni y Edith Schrott. La evaluación de resultados y el desarrollo de esta publicación se realizaron gracias al apoyo de Coca-Cola de Argentina.

© UNESCO

International Institute for Educational Planning

7-9 rue Eugène-Delacroix

75116, París

Francia

© IPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires

Agüero 2071

C1425EHS, Buenos Aires

Argentina

www.iipe-buenosaires.org.ar

© Fundación Compromiso

Arenales 1457

C1061AAN, Buenos Aires

Argentina

www.compromiso.org

Diseño gráfico: Jerónimo Buitrago

ISBN: 978-987-97057-7-3

Las opiniones de los autores expresadas en este informe no representan necesariamente los puntos de vista del IPE UNESCO y de la Fundación Compromiso. Se permite la reproducción total o parcial del material, siempre que se cite claramente el nombre de la fuente, el nombre del autor, el título del artículo y la URL (<http://www.iipe-buenosaires.org.ar>), tanto en medios impresos como en medios digitales.

Contenidos

	Introducción	13
1	¿Qué dice la teoría sobre la gestión escolar? Un recorrido por los principales autores	17
2	Acerca del programa <i>Escuelas por el Cambio</i>	43
3	La evaluación de un programa para la mejora de la gestión escolar	47
4	El impacto de <i>Escuelas por el Cambio</i>	49
5	Capacidades generadas... e instaladas	55
6	La permanencia de los logros	59
7	Los facilitadores, la capacitación y el manual: tres pilares del programa	63
8	Apropiarse de un proyecto: clave para sostener sus logros	67
9	<i>Escuelas por el Cambio</i> : las opiniones de los protagonistas	71
10	Conclusiones y recomendaciones	75

Allá por el año 2000 el Programa *Escuelas por el Cambio* significó para Fundación Compromiso un gran desafío: habíamos aceptado la invitación del Programa Futuro Cercano de Coca-Cola de Argentina, de llegar a las escuelas públicas del país con una propuesta para fortalecerlas.

Desde la experiencia de Compromiso sabíamos que lo que teníamos para ofrecer eran las herramientas que veníamos aplicando al fortalecimiento de la gestión de las organizaciones de la sociedad civil (*Manual de Autoevaluación de la Fundación Drucker, 1999 – Guía de Autoevaluación y Planificación para Organizaciones Sociales, Pilares para el Crecimiento de Fundación Compromiso, 2005*). La pregunta del millón era “¿Es posible generar motivación, discusión, consensos, nuevas culturas de trabajo en las escuelas públicas basándonos en herramientas concebidas para organizaciones que, por definición surgen de la inspiración de líderes que desde lo privado hacen un aporte a lo público?”

Y empezamos a andar canalizando el compromiso y la generosidad de nuestros socios estratégicos, compartiendo aprendizajes y escuchando la realidad y necesidades de las comunidades educativas, aprendiendo con las autoridades provinciales y dialogando con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación para hacer más fructífera la inserción del Programa en el sistema educativo.

Pero por sobre todas las cosas, escuchando a los verdaderos y únicos protagonistas de las ESCUELAS QUE CAMBIAN: directivos, docentes, supervisores, padres, cooperadores y alumnos. En Compromiso somos conscientes de que nosotros aportamos la herramienta, pero quienes le dan sentido, se la apropian, la resignifican y la convierten en una palanca para generar mejores escuelas, son en definitiva las escuelas mismas. Lo hacen muchas veces sacrificando el tiempo personal sin descuidar la tarea cotidiana, enfrentándose a plantear discusiones por primera vez o saliendo a la comunidad para conocer cómo es percibida la escuela. No son decisiones fáciles de tomar ni actitudes fáciles de encontrar, lo sabemos. Son decisiones y apuestas que sólo pueden hacer aquellos que tienen clara su vocación de servicio a la comunidad, el compromiso de cambiar para mejor la vida de las personas a las que atienden, quienes entienden que en el complejo mundo de hoy tenemos que tomar el

hábito de aprender en forma continua, de autoevaluarnos, de volver a veces un paso atrás para saltar más lejos hacia adelante. Implica tener la inteligencia emocional y la capacidad intelectual de querer ser una escuela involucrada y proactiva de cara al futuro, aunque a veces las condiciones del presente sean inciertas o desalentadoras.

Hoy, siete años más tarde, el Programa *Escuelas por el Cambio* se convirtió en un cúmulo de experiencias posible de ser evaluado y sistematizado desde una mirada externa y experta. Y las reflexiones que genera este libro nos mostraron resultados que nos ponen orgullosos... pero que resignifican el desafío para nosotros: ¿Cómo capitalizar todos estos kilómetros, escuelas, docentes, experiencias para poder llegar con mejores resultados a más escuelas de todo el país?

Esta situación nos vuelve a generar, por supuesto, muchas y nuevas preguntas del millón. Pero antes de buscarles respuesta, necesitamos compartir con todos los lectores de este libro otro tipo de millón...

... que en realidad es UN MILLÓN DE GRACIAS a:

- Coca-Cola de Argentina, por la visión con que nos desafiaron a abordar la tarea y la calidad humana y profesional que aportaron para que este Programa sea la suma de talentos, recursos, compromisos y resultados que es y en particular para que podamos hoy llegar con este libro, este aprendizaje y este resultado a sus manos.
- IIPE-UNESCO Buenos Aires, por construir esta investigación, por los kilómetros recorridos, las escuelas visitadas, la alegría y el entusiasmo con que nos fueron develando todo lo que teníamos para seguir aprendiendo sobre el Programa.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, por su vocación para construir un sólido espacio de diálogo y aprendizaje conjunto entre el Estado, las organizaciones de la sociedad civil y las empresas, con la visión de que la Educación de nuestro querido país debe ser un sueño y una tarea compartidas.

Y también:

Al Banco Santander-Río y AACREA -Asociación Argentina de Consorcios Regionales de Experimentación Agrícola- por sumarse a

nuestro programa Escuelas con la alianza que hoy ya es una realidad en 44 Escuelas Agrotécnicas que han participado del Programa (*Escuelas en Acción: Guía de Autoevaluación, Planificación y Fortalecimiento Económico para Escuelas Aerotécnicas, Fundación Compromiso, 2005*).

A Telecom de Argentina, Pan American Energy y la Tinker Foundation, por ayudarnos a llegar con el Programa Escuelas a 51 escuelas públicas de todo el país, explorando nuevas formas de multiplicar los resultados del Programa, abordando la problemática de la inclusión socioeducativa (*Módulo orientado al análisis y generación de estrategias de inclusión socioeducativa en colaboración con Fundación SES*), sosteniendo nuevos modelos de trabajo como las comunidades de conocimiento y los encuentros de trabajo en red, y acompañando el diseño y puesta en marcha de estrategias de articulación con municipios y provincias.

A todas las personas e instituciones que se han sumado con sus saberes, recursos y tiempo a nuestros “Encuentros Reforzando el Cambio”, “I° y II° Encuentro Escuelas” a nivel nacional, “Encuentros Escuelas” a nivel regional, al equipo profesional y al Consejo de Administración y de Asesores de la Fundación. Pero muy en particular a quienes fueron y son parte esencial del Programa *Escuelas por el Cambio*: sus facilitadores que, con la herramienta al hombro y todo su profesionalismo, calidad y calidez humana se han convertido a lo largo y ancho del país en la cara de Fundación Compromiso, acompañando a cada escuela en su singularidad en este proceso tan apasionante.

Confiamos que este libro les resulte tan interesante y valioso como a nosotros y esperamos desde Fundación Compromiso poder estar a la altura de los desafíos que nos plantea.

Desde ya, invitamos a todos los que quieren una educación mejor para nuestro país, a sumarse.

Buenos Aires, julio de 2007

La presente publicación se inscribe en la evaluación del programa *Escuelas por el Cambio* desarrollada por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO Oficina Regional Buenos Aires en 2006.

Entre las actividades principales que desarrolla el Instituto, orientadas por una preocupación permanente por el mejoramiento de la educación, se encuentran la formación de especialistas en planeamiento y gestión, el desarrollo de líneas de investigación sobre aspectos centrales de las políticas educativas de América Latina y la difusión de nuevos paradigmas y enfoques conceptuales relevantes para la región.

En particular, el IIPE-UNESCO Buenos Aires tiene trayectoria en la investigación y el abordaje de aspectos vinculados con la gestión educativa en diferentes niveles y desde diversas perspectivas de análisis. Por ello, si bien sus producciones refieren mayormente al sistema educativo, existe también un conjunto de reflexiones sobre la institución escolar y su dinámica de trabajo, así como propuestas para su mejora.

Esta publicación sintetiza los principales resultados de la evaluación del programa *Escuelas por el Cambio* realizada por el IIPE-UNESCO Buenos Aires entre abril y noviembre de 2006. En primer lugar, se presenta un breve recorrido por algunas de las corrientes teóricas que abordan actualmente la gestión escolar con el objetivo de brindar un marco teórico para analizar las escuelas y facilitar su gestión. En segundo lugar, se abordan aspectos relevantes del programa desde las dimensiones priorizadas por la evaluación; entre las principales, cabe resaltar las capacidades generadas en las escuelas, los logros más relevantes y algunos de sus instrumentos más significativos.

Por último, se ofrecen algunas conclusiones generales del programa que reafirman aportes de otras publicaciones del Instituto. Entre ellos pueden mencionarse los siguientes: a) el trabajo en red entre escuelas, b) el rol de los supervisores en la mejora escolar, c) la colaboración entre organismos estatales y organizaciones sociales, d) la importancia de involucrar y comprometer a actores clave de la comunidad educativa si se desea efectivamente mejorar la gestión de las escuelas, e) la necesaria

adecuación que toda propuesta general como la de cualquier programa debe tener al considerar características específicas de los niveles del sistema educativo y sus modalidades, f) la relevancia del seguimiento de la gestión y g) el valor de una evaluación que se aleja de concepciones vinculadas con la sanción cuando, por el contrario, busca retroalimentar procesos para la mejora escolar.

Un párrafo especial amerita la relación entre el Estado y las organizaciones de la sociedad civil y el sector privado. Por un lado, todo el trabajo producido por el Instituto reafirma la responsabilidad indelegable del Estado en cuanto organismo que asegura el derecho a la educación, al distribuir el conocimiento como bien público y social, y diseña e implementa en consecuencia las políticas para el sector en las que se garantiza dicho derecho. Pero, al mismo tiempo, la relación con las organizaciones de la sociedad civil encuentra en la experiencia analizada un ejemplo interesante de aprovechamiento de intersticios que permiten organizar nuevas formas de relación en donde se potencian posibilidades desde una y otra perspectiva.

En síntesis, con esta publicación el IIPE-UNESCO Buenos Aires y la Fundación Compromiso contribuyen con un nuevo aporte a la gestión de las escuelas, que combina la reflexión teórica y el análisis empírico de experiencias concretas promovidas por *Escuelas por el Cambio* que se están desarrollando en escuelas argentinas. En este sentido, la evaluación aporta conocimiento relevante no sólo para el programa sino que ofrece aportes más amplios sobre la gestión educativa en instituciones de nuestro país.

Por ello, a través de la lectura de esta publicación, directivos y docentes podrán reflexionar sobre las prácticas de sus instituciones y encontrar aportes que necesariamente serán recontextualizados para la gestión de otras instituciones, atendiendo a su historia, cultura y dinámicas particulares.

Se espera también que algunos aportes sean relevantes para construir conocimiento informado para el diseño de programas de similares características, en donde el acento en la gestión no debe eludir una preocupación por los procesos educativos que se desarrollan en forma cotidiana en las escuelas. Por el contrario, la gestión de las instituciones educativas debe tener como objeto central la reflexión sobre las cuestiones sustantivas que se despliegan en ellas, las cuales contribuyen a crear sentido sobre la experiencia escolar para el conjunto de los actores.

Buenos Aires, julio de 2007

Esta publicación, que sintetiza seis años de actividad del programa *Escuelas por el Cambio* de la Fundación Compromiso, y presenta su evaluación, realizada por IIPE-UNESCO Buenos Aires, es muy bienvenida por varias razones.

En primer lugar, porque ofrece una investigación rigurosa sobre prácticas educativas innovadoras realizadas por escuelas reales en alianza con una organización de la sociedad civil. En estas páginas no se declama la necesidad de que el conjunto de la sociedad se comprometa con la educación sino que se muestra con hechos cómo desde la articulación de esfuerzos entre organismos públicos y organizaciones de la sociedad civil se puede ofrecer una contribución positiva al sistema educativo. No se limita a la teoría de la educación sino que la confronta con la realidad; no se agota en diagnósticos sombríos sino que presenta innovaciones y alternativas ya realizadas y evaluadas positivamente por sus protagonistas.

Esta publicación se suma a otros aportes que lentamente apuntan a cerrar las brechas entre teoría y praxis, entre escuela y comunidad, entre los docentes que luchan cotidianamente en la trinchera del aula y los académicos que estudian el conjunto del sistema. El diálogo entre estos polos, que debiera realimentarlos mutuamente, no siempre ha sido fluido en la historia de la educación y por ello esta colaboración entre una organización no gubernamental que colabora con escuelas como Compromiso y una institución del prestigio académico de IIPE-UNESCO Buenos Aires es sin duda una muy buena noticia.

En segundo lugar, creo que esta publicación contribuye a cimentar una cultura de sistematización y evaluación de lo realizado que no siempre está presente en las organizaciones de la sociedad civil –y a menudo ni siquiera en las escuelas-. Muchas iniciativas valiosas de-sarrolladas en nuestras instituciones educativas desaparecen sin dejar rastro, sin que otros educadores puedan aprovechar sus enseñanzas o prevenir sus fallos, porque no han sido documentadas, ni sistematizadas, ni evaluadas. A menudo programas desarrollados con enorme esfuerzo por parte de organizaciones de la sociedad civil concluyen con poca o ninguna evaluación, o con miradas hacia lo actuado más emotivas que analíti-

cas. Sin duda, una evaluación como la presente contribuirá a difundir los logros y fortalezas del programa y también permitirá atender las inevitables debilidades.

Finalmente quisiera destacar que *Escuelas por el Cambio* constituye un ejemplo más de la colaboración que se ha establecido en los últimos años entre organizaciones de la sociedad civil con los organismos responsables de las políticas públicas.

El programa, surgido por iniciativa de Fundación Compromiso, una organización de la sociedad civil, y financiado por aportes privados, se propuso en el año 2000 colaborar con escuelas públicas. Durante estos años, el proceso involucró no sólo aprendizajes de gestión por parte de las escuelas sino también para Compromiso, para los circuitos de supervisión escolares y para los Ministerios de Educación provinciales. Se planteó la necesidad de construir canales de diálogo que eran novedosos tanto para los ámbitos políticos como para los ámbitos sociales y empresariales. Hubo procesos de aprendizaje organizacional que permitieron pulir lenguajes y modalidades propias de la cultura del ámbito privado, y que podían entrar en conflicto con la cultura escolar y con las políticas educativas, y procesos de progresivo conocimiento y valoración del aporte de la iniciativa social por parte de los responsables de las políticas públicas.

Desde el Programa Nacional de Educación Solidaria del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología nacional pude acompañar personalmente estos procesos, que se desarrollaron casi en paralelo con el surgimiento y consolidación del primer espacio formal de articulación entre las políticas educativas y las organizaciones de la sociedad civil que trabajan en ese campo: la Mesa Nacional de Organizaciones Solidarias con la Educación.

Conformada por casi 60 organizaciones sociales –entre ellas la Fundación Compromiso– la Mesa ha sido un espacio de encuentro, de conocimiento recíproco, y también de construcción de sinergias y de articulaciones concretas entre la iniciativa social y las políticas públicas.

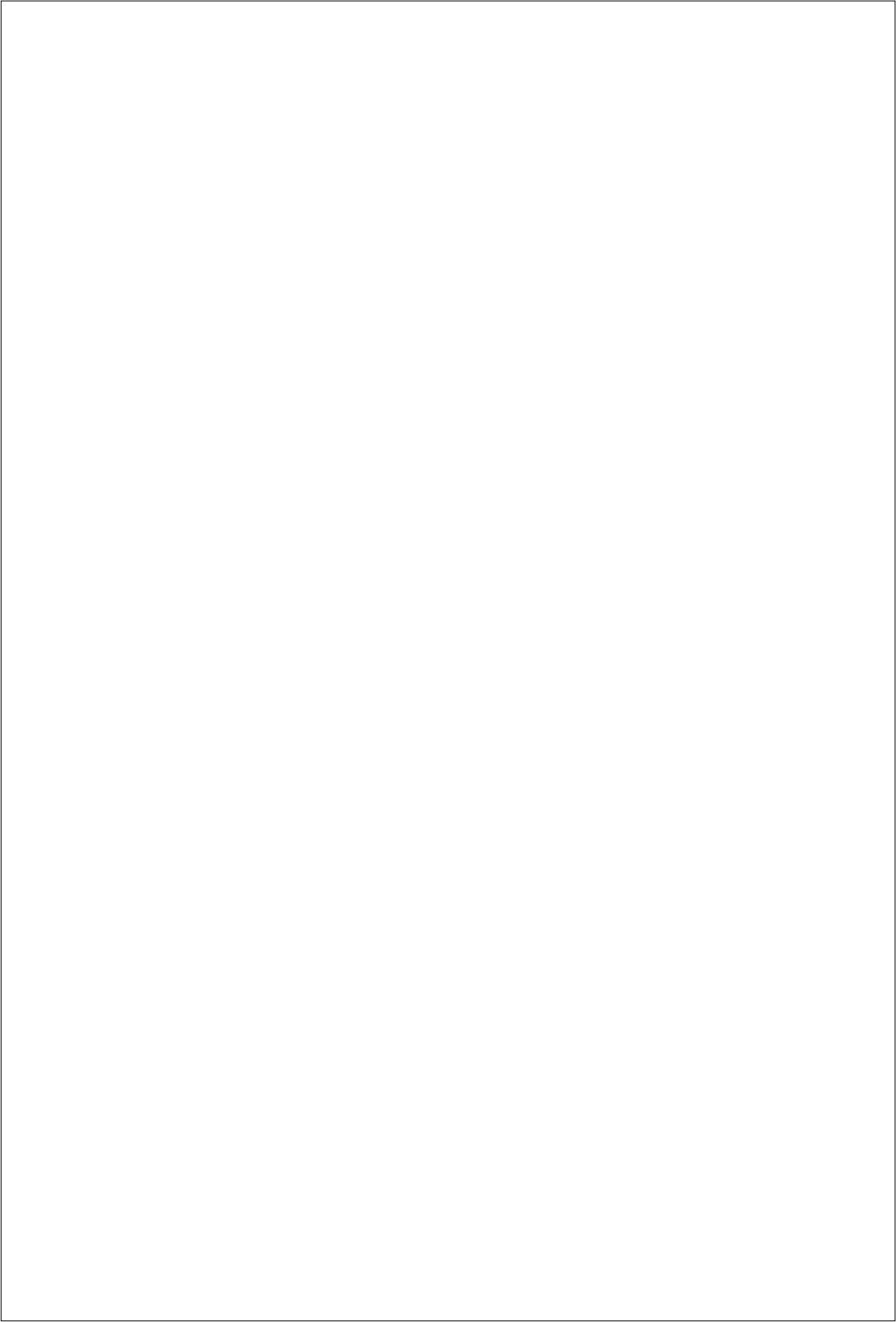
El Estado no abdica ni podrá abdicar de su responsabilidad prioritaria de garantizar una educación de calidad para todos los argentinos, pero reconoce y valora los aportes que se ofrecen desde la sociedad para que las escuelas puedan desarrollar todo su potencial. Las crisis políticas y socio-económicas que hemos enfrentado en los últimos años nos han vuelto cada vez más conscientes de que la escuela por sí sola no puede

ni debe intentar responder en forma aislada a los crecientes y complejos desafíos que se le plantean. Ya no se trata de “tender puentes” hacia la comunidad sino de reconocerse “parte de” comunidades donde cuestiones como la inequidad, la violencia, las adicciones, y tantas otras, afectan directamente la tarea educativa, pero no son problemas que la escuela pueda abordar por sí sola.

Los sistemas democráticos y la institución escolar han recorrido un largo camino desde que -cinco siglos antes de Cristo- Pericles afirmara sobre Atenas: “*La ciudad entera es la escuela de Grecia*”. En el marco de las búsquedas actuales por construir “ciudades educadoras”, el tipo de experiencias de articulación entre escuelas, organizaciones de la sociedad civil e instituciones académicas que presenta esta obra es seguramente una señal en la dirección correcta.

Creo que esta publicación de *Escuelas para el Cambio* adquiere así uno de sus significados más valiosos y se constituye en un signo más de un silencioso pero efectivo cambio cultural que se ha venido gestando en la Argentina. Una cultura de la participación ciudadana, del diálogo, del encuentro, del trabajo compartido más allá de las diferencias de pensamiento y de los sectores de pertenencia, al servicio del bien común y de una educación de calidad para todos los chicos y chicas argentinos.

Buenos Aires, julio de 2007



Introducción

Esta publicación se propone presentar una síntesis de la experiencia y de los resultados logrados con la implementación del programa *Escuelas por el Cambio* con el fin de difundirlos entre todas aquellas personas interesadas en la innovación y la mejora de la gestión escolar.

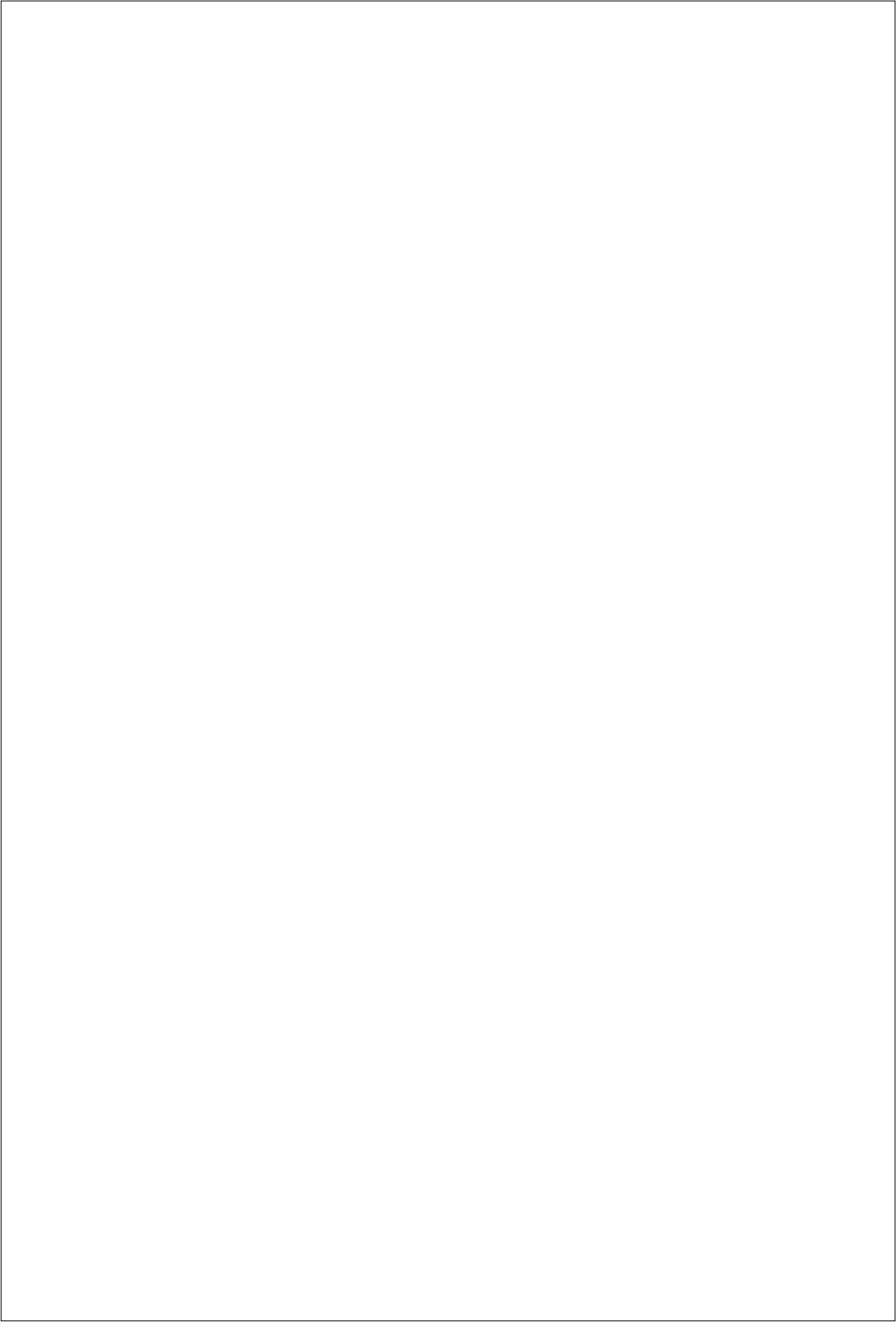
Para comenzar se realiza un recorrido por las últimas corrientes teóricas en materia de gestión y se describe el programa *Escuelas por el Cambio* detallando sus metas, instancias y modalidad de trabajo.

A continuación se presentan y analizan los resultados obtenidos en el estudio de evaluación realizado luego de seis años de implementación por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO Buenos Aires).

Se analiza el impacto y los efectos del programa, su apropiación en las instituciones, la permanencia de los cambios logrados y la valoración de este tipo de iniciativas por parte de las escuelas.

Finalmente se presentan conclusiones y recomendaciones para trabajar en la mejora de los procesos de gestión escolar.

El programa *Escuelas por el Cambio* es una iniciativa desarrollada y ejecutada por Fundación Compromiso en 207 escuelas de gestión estatal ubicadas en diferentes puntos de la Argentina.



¿Qué dice la teoría sobre la gestión escolar? Un recorrido por los principales autores



Para lograr una mejora real y concreta en las escuelas es necesario poder observarlas con “nuevos ojos” que permitan registrar aspectos que en lo cotidiano suelen pasar desapercibidos. Hoy contamos con un amplio abanico de modelos y teorías desde las cuales analizar las escuelas, siempre teniendo en cuenta que *“se trata de instituciones específicas, complejas, multidimensionales y multiculturales”* (Poggi, 2001:19).

Como habitantes de la escuela, todos tenemos incorporada una imagen de ese espacio al que sentimos familiar. Cuando nos planteamos transitar procesos de cambio resulta interesante poder observar nuestro espacio de trabajo desde otras perspectivas, con ojos “extranjeros” que nos permitan registrar aspectos que suelen pasar desapercibidos a nuestra mirada.

Este ejercicio de mirar “desde afuera” la escuela puede hacerse tanto a través de paradigmas como a través de modelos.

La escuela vista a través de paradigmas organizacionales

Para integrar a nuestra propia visión la de otros podemos valernos de diferentes perspectivas teóricas que al igual que las lentes de un microscopio rescatan y jerarquizan aspectos específicos del escenario educativo. Cada una de ellas responde a distintos paradigmas desde los cuales es posible asignar un sentido a la realidad en estudio.

“Un paradigma es un marco de pensamiento, un esquema para comprender y explicar ciertos aspectos de la realidad. Es un modo de percibir el mundo que nos lo hace inteligible y nos ayuda a predecir su comportamiento.” (Aguerrondo, 2002:12)

Estas diversas perspectivas dan cuenta de un proceso histórico de construcción teórica en torno a las organizaciones educativas que ha ido evolucionando y adoptando características específicas en las últimas décadas. Cada una de ellas permite ordenar la realidad en estudio, establecer relaciones entre elementos, distinguir lo importante de lo accesorio y por lo tanto organizar la acción. Es así que hoy contamos con un amplio abanico de modelos y teorías desde las cuales analizar la escuela.

Si utilizamos una imagen propuesta por Marcelo (2005) esta diversidad de perspectivas oficia más de “caleidoscopio que de binocular” para la observación de la escuela.

El siguiente esquema muestra los diferentes paradigmas con una breve descripción del sentido que cada uno de ellos da a la escuela.

Cuadro 1- Principales paradigmas referidos a la organización escolar

(a partir de Aguerrondo, 1996; Armengol, 2002)

PARADIGMA	VISIÓN DE LA ESCUELA
Científico racional	Realidad objetiva, lineal y racional. Existe objetivamente al margen de las personas que la integran. Se deja al margen todo lo que no sea cuantificable. Se busca definir patrones comunes. LA ESCUELA COMO HERRAMIENTA
Interpretativo simbólico	Construcción cultural, a partir de significados, valores, creencias, principios. Se identifican rituales, ceremonias, imágenes que condicionan los procesos y definen el perfil del centro. Se distinguen niveles superficiales y profundos en las dinámicas. Realidad construida mediante procesos de interacción. LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE INTERACCIÓN SOCIAL
Socio crítico	Construcción social mediatizada por una realidad sociocultural y política más amplia. Débil articulación de los mecanismos organizativos. Confluencia de intereses individuales, grupales e institucionales. Se atiende al manejo del poder, el conflicto y la negociación. LA ESCUELA COMO SISTEMA VIVIENTE
Ecológico	Entramado de relaciones en un medio o hábitat concreto. Las conexiones con el contexto que rodea al centro son determinantes para su desarrollo. Incorpora una concepción ética como referencia que integra cuatro elementos de todo ecosistema: población, medio ambiente, tecnología y relaciones organizadas. LA ESCUELA INTEGRADA Y EN SINTONÍA CON EL CONTEXTO

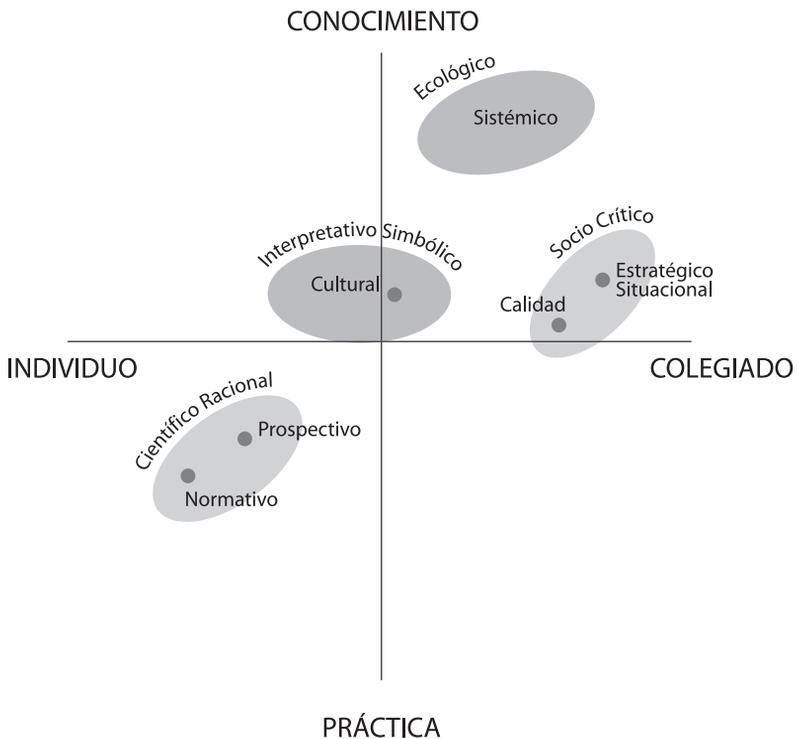
Cada enfoque da cuenta de un proceso de avance y evolución en la comprensión de la escuela, a partir de innumerables investigaciones que han ido generando conocimiento y masa crítica en un área relativamente nueva.

La escuela vista a través de modelos

Los diferentes corpus teóricos implican variadas perspectivas que jerarquizan unos aspectos dejando otros en un segundo plano. Unas dan mayor importancia a la tarea individual –por ejemplo, cumplir el horario de trabajo, tener la documentación al día y cumplir con las evaluaciones previstas-, otras resaltan la constitución de colegiados –por ejemplo, coordinar con otros docentes, participar de enfoques multidisciplinares y generar criterios de trabajo común.

El siguiente esquema sintetiza las diferentes perspectivas desde donde se puede mirar la institución escolar.

Diagrama 1 – Coordenadas y perspectivas desde donde mirar el centro educativo (a partir de Casassus, 2002)



Mientras unas teorías se apegan a prácticas rutinarias como entrar y salir en hora, notificarse de los comunicados institucionales o participar de las actividades convocadas por la escuela, otras apuestan a la consolidación de conocimiento, es decir, a diseñar e implementar proyectos, hacer investigación, generar bancos de información, analizar y transmitir los datos obtenidos.

Estas distintas concepciones sobre la escuela están presentes en modelos que sirven de encuadre desde donde mirarla y comprenderla.

Un modelo es "(...) una abstracción de tal forma que en él se dejan fuera de consideración aspectos concretos propios de una organización particular. El modelo (...) tiene un valor ordenador, interpretativo, del funcionamiento organizacional". (Rodríguez, 2002:44)

A continuación se presentan algunos modelos que pueden insertarse en los paradigmas antes presentados.

■ **Modelo normativo.** Adquiere relevancia en el campo educativo durante la década del 60. Este modelo está centrado en la dimensión estructural (cargas horarias, perfil de tareas, manual de procedimientos) partiendo de parámetros racionales para organizar las prácticas. Desde esta perspectiva la evaluación busca constatar que aquellas situaciones que se “desvían” de lo previsto vuelvan a encauzarse a fin de lograr una mayor racionalidad y eficacia organizativa. Parte del “deber ser” más que de la realidad misma. (Weber, 1964)

■ **Modelo prospectivo.** Surge a fines de la década de los sesenta. El futuro se considera previsible a través de la construcción de escenarios y la definición de alternativas de acción. Para ello son utilizados modelos matemáticos a partir de los cuales se diseñan matrices de relaciones e impacto entre variables. Si bien se supera en cierta forma la visión lineal de la planificación, la perspectiva de base sigue siendo racional. Esta propuesta ha permitido analizar problemas similares en escenarios diferentes. Uno de los principales criterios de análisis de este modelo es el de costo-beneficio. (Godet, 2000)

■ **Modelo estratégico situacional.** En la década de los ochenta surge la necesidad de establecer parámetros que permitan acceder de forma más efectiva a los escenarios proyectados, pasando de la planificación a gran

escala a otras modalidades a medida. Surge así la noción de “estrategia” como forma de articular los recursos humanos, técnicos, materiales y financieros de una cierta realidad organizacional. Se introduce la perspectiva “situacional” que jerarquiza otros aspectos específicos como la viabilidad política y técnica del cambio y tiene en cuenta la percepción de los implicados. Adquiere especial relevancia la relación que se establece entre el escenario organizacional, los actores y la acción, y la definición de unidades operativas de gestión que pasan a formar parte de la planificación. (Matus, 1980)

■ **Modelo de calidad.** A mediados de la década de los ochenta el concepto de calidad se traslada al ámbito educativo. Son definidos normas y estándares de calidad así como procesos para avanzar hacia la mejora educativa reduciendo los márgenes de error presentes en toda organización. Este modelo no sólo atiende los resultados sino también los procesos. Se reconoce al “usuario de la educación” como agente con derecho a reclamar calidad en el servicio. Se genera así una mayor preocupación por los resultados académicos alcanzados y por su rendición de cuentas (accountability). (Báez de la Fe, 1991)

■ **Modelo cultural.** Esta perspectiva, que surge a fines de los ochenta, jerarquiza aspectos no explicitados de la organización que sin embargo inciden fuertemente en las dinámicas colectivas. Surgen conceptos como los de “cultura” y “clima institucional” visualizados como “escenario y telón de fondo” de las prácticas. Desde este modelo más que la planificación adquiere especial relevancia la institucionalización como fase clave para consolidar el cambio. En el análisis se articulan aspectos culturales, normativos y valóricos. (Hax y Majluf, 1991)

■ **Modelo sistémico.** En la década de los noventa, y ante el fracaso de muchas propuestas innovadoras puestas en marcha en la región, se hace foco en el centro educativo como “unidad operativa” del cambio. Este modelo integra lo complejo y lo específico. El aprendizaje de la institución escolar se relaciona con ciertos “activos intangibles” como la motivación, el compromiso, el manejo de información, la experiencia y las competencias necesarias para afrontar situaciones que habitualmente dificultan los procesos de cambio. Se rescata la necesidad de una organización flexible y con capacidad para aceptar los desafíos del entorno como motor de su propia transformación. (Senge, 1992)

■ **Modelo de desarrollo organizacional.** A fines de los noventa surge la necesidad de indagar con mayor profundidad los procesos que sustentan el cambio en la organización escolar. Se otorga especial relevancia a los procesos de investigación colaborativa como estructuras de sostén para generar y socializar el conocimiento adquirido. Este modelo jerarquiza la consolidación y articulación de las funciones de investigación, formación, producción y extensión. Una escuela logra desarrollo cuando, además de generar conocimiento, puede difundirlo a otros contextos y apoyar su aplicación. Desde esta perspectiva el cambio implica también capacidad de movilización. (Gairín, 2003)

Ahora bien, ¿cómo se relacionan estos modelos y paradigmas con los objetivos de la escuela? ¿Cuál es la finalidad de la escuela y cómo se puede lograr? Para determinar cómo y en qué medida puede la escuela lograr sus objetivos se vuelve necesario indagar sobre sus posibilidades en tanto organización que se encuentra inmersa en un sistema social más amplio.

¿Qué puede hacer la escuela por sus alumnos?

De todos los objetivos que pueda tener la escuela, es claro que su principal finalidad se relaciona con la formación de sus alumnos. Desde mediados del siglo veinte existe una fuerte discusión académica acerca de las posibilidades reales de la educación en diferentes poblaciones. La bibliografía que hoy encontramos sobre la capacidad de las escuelas para lograr resultados relevantes en sus alumnos en relación con sus habilidades y competencias independientemente de su origen socioeconómico no es concluyente.

Hay quienes piensan que “es poco lo que la escuela puede hacer”

En 1966 se dio a conocer un informe sobre “Igualdad de Oportunidades en la Educación” a cargo James Coleman quien concluye que los centros educativos tienen una escasa influencia sobre el rendimiento académico.

Seis años después se publicó un nuevo informe, esta vez a cargo de Jenckes (1972), en el que se volvieron a tomar los indicadores ya trabajados y se integraron además otros complementarios. Las conclusiones a las que se llegó confirman las transmitidas unos años antes en el controvertido Informe Coleman:

- Las escuelas contribuyen poco a reducir la distancia entre alumnos ricos y pobres, más capaces y menos capaces.
- La calidad de la educación recibida apenas afecta al futuro profesional de los alumnos.
- Los resultados de los alumnos están principalmente determinados por su entorno familiar.
- Existen pocas señales de que las reformas educativas, como los programas de educación compensatoria, puedan compensar significativamente la desigualdad cognitiva.
- La total igualdad sólo puede llevarse a la práctica por medio de la redistribución de la riqueza. (Marchesi y Martín, 1998:61)

La respuesta no se hizo esperar con el surgimiento de nuevos estudios (Klitgaard y Hall, 1974) que buscaron poner en evidencia la existencia de aspectos transformadores en la escuela como escenario educativo. También surgieron fuertes críticas al modelo “input-output” tomado por Coleman y sus colegas al entenderlo como un modelo economicista que pretendía trasladar las lógicas del mercado al escenario escolar. Este enfoque otorgaba mayor importancia a factores como la infraestructura y los recursos financieros que a otros relacionados con la interacción social del aula y de la escuela (Báez de la Fe, 1991).

Surge así el denominado Movimiento de las Escuelas Eficaces que se ocupó de estudiar y describir qué características distinguen a las escuelas que producen buenos resultados.

Hay quienes piensan que “es mucho lo que la escuela puede hacer”

Es posible distinguir dos momentos en la evolución del Movimiento de las Escuelas Eficaces: una primera generación entre 1970 y 1980 que rescata la incidencia de los aspectos de procedimientos y de liderazgo en la mejora de los aprendizajes, y una segunda generación a partir de 1980 que integra otros componentes al modelo, reconociendo a la realidad en estudio como compleja y dinámica.

En el siguiente cuadro se detallan los componentes básicos de cada etapa:

Cuadro 2 - Fases del Movimiento de Escuelas Eficaces

(Rodríguez Romero, 2003)

PRIMERA GENERACIÓN	SEGUNDA GENERACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ■ La expectativa docente sobre el rendimiento de sus alumnos incide en sus resultados. ■ Los estudiantes se condicionan entre sí según el nivel de sus logros. ■ El clima de la escuela afecta los resultados obtenidos. ■ El liderazgo escolar influye en los consensos colectivos alcanzados. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Las organizaciones educativas son reconocidas como sistemas sociales con una cultura propia. ■ Los procesos de mejora deben estar centrados en la escuela como totalidad. ■ El cambio ha de reflejarse en la conducta de los profesores. ■ El cambio no es necesariamente un proceso lineal.

La evolución del propio modelo permitió profundizar el abordaje a nivel organizacional al superar una visión lineal inicial e integrar nuevos elementos relacionados con la cultura como factor clave de todo el proceso de cambio.

“Un sistema educativo eficiente no será entonces aquel que tenga menos costo por alumno, menos alumnos en la clase, sino aquel que, optimizando los medios de que dispone (independiente de cuál sea su cantidad), sea capaz de brindar educación de la mejor calidad posible a toda la población.” (Aguerrondo, 2002:21)

Entre los aspectos positivos de este movimiento se destacan:

- poner sobre la mesa de discusión los **resultados de aprendizaje** como un elemento a integrar en el análisis de las prácticas educativas,
- incorporar en los modelos de análisis además de los **recursos, los procesos y las interacciones** que se producen en la escuela para aportar una visión dinámica del escenario organizacional,
- avanzar en las **propuestas metodológicas y en los marcos conceptuales** que han dado sustento a distintas investigaciones e intervenciones llevadas adelante en el ámbito organizativo,
- **recuperar la confianza pública** en los sistemas educativos como una de las plataformas desde la cual abordar la desigualdad social.

Entre los aspectos cuestionados de este modelo se critica el hecho de que *“la mejora de la escuela en algunas de sus variables se consideró como un fin en sí mismo, olvidándose que debía constituirse en un medio para mejorar sustantivamente las experiencias educativas de los alumnos”* (Poggi, 2001:13), aspectos que serán retomados posteriormente por el Movimiento de Mejora de las Escuelas.

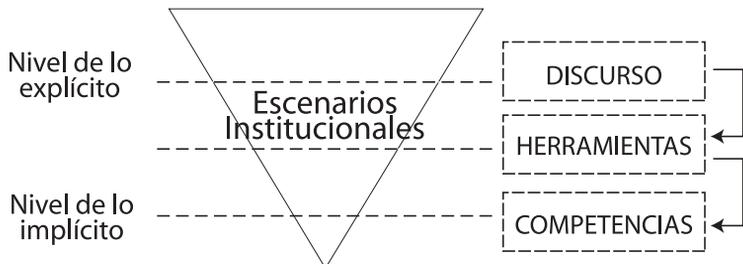
Del debate a la acción

En todo proceso de cambio es importante ir más allá de lo discursivo y pensar concretamente en cuestiones operativas relacionadas con las prácticas educativas cotidianas. Para ello es necesario avanzar en el diseño y utilización de herramientas colectivas que ayuden a desarrollar y fortalecer capacidades organizacionales y permitan alcanzar en cada escuela las metas planteadas.

Al analizar las dinámicas de funcionamiento de las escuelas se pueden distinguir distintos niveles: unos más superficiales relacionados con elementos más visibles como las rutinas de trabajo, el uso de los espacios, los estilos de comunicación; otros más profundos vinculados con lo implícito o no visible, que refieren a los valores, los principios y las representaciones colectivas (Shein, 1992).

El siguiente diagrama presenta los diferentes niveles en la dinámica de funcionamiento de las escuelas en los cuales se pueden generar cambios.

Diagrama 2 – Niveles de acción del cambio



Para generar cambios es importante incidir no sólo a nivel de lo explícito sino también en los niveles más profundos relacionados con los aspectos de la cultura institucional.

El discurso, las herramientas y las competencias

El **discurso** tiene que ver con aspectos explícitos o visibles de la realidad institucional. Cuando la escuela se enfrenta con procesos de cambio establece códigos que permiten organizar las nuevas prácticas. Es entonces cuando se incorporan términos como “proyecto”, “visión colectiva” o “trabajo en equipo”, que comienzan a sonar en diferentes ámbitos de la institución y pasan a formar parte del discurso de autoridades, directivos y docentes.

Pero estos cambios a nivel del discurso no aseguran cambios en las prácticas. Es lo que Argyris y Schön (1966) denominan la “teoría expuesta” de la institución. En definitiva da cuenta de lo que la escuela pretende ser y hacer, pero no necesariamente de lo que de hecho logra.

Es necesario entonces avanzar en la operativa del cambio a través de la definición, diseño y aplicación de **estrategias y herramientas** que permitan superar el nivel de discurso e incidir sobre la realidad educativa, pasando de la teoría expuesta a la “teoría de uso” (Argyris y Schön, 1966).

Entre las estrategias y herramientas propuestas para operativizar el cambio se destacan:

- Estrategias para definir prioridades en la gestión escolar.
- Guías que orienten la implementación de la propuesta institucional (Trabajo de campo)
- Análisis de desafíos, fortalezas, oportunidades y debilidades
- Hoja de trabajo para identificar a los actores/grupos involucrados.
- Planilla que sistematice el Plan de Acción.
- Planilla para el registro del Plan Financiero.
- Criterios de evaluación que permitan establecer indicadores de avance y resultados esperados.

El fortalecimiento y desarrollo de **competencias**, entendiendo por éstas “*un conjunto integrado de conocimientos, capacidades, representaciones y comportamientos movilizados para resolver problemas profesionales*” (Braslavsky y Acosta, 2004:23), se relaciona con cambios en la forma de percibir e interpretar ciertas situaciones o prácticas colectivas.

Por ello la enseñanza de las competencias se piensa “*a partir del modelo Acción-Reflexión-Acción ya que el aprendizaje de las competencias ocurre por aproximaciones progresivas (...) en efecto, es sabido que los adultos aprenden con facilidad cuando pueden recurrir a su experiencia y cuando establecen claramente relaciones entre esa experiencia y las situaciones nuevas ...*” (Braslavsky y Acosta, 2004:26)

Las competencias dan cuenta de visiones y esfuerzos comunes que por ser compartidos por buena parte de los actores involucrados logran incidir fuertemente en las prácticas institucionales. Este dominio, vinculado al nivel implícito de la institución, incluye todos los recursos afectivos y simbólicos que los diferentes grupos ponen en movimiento para llevar adelante los objetivos que se han planteado.

Al decir de Schvarstein (2003:144) “*el drama de muchas organizaciones y también de muchos países no es la falta de recursos, sino la falta de capacidad para hacer buen uso de ellos*”.

Entre las competencias consideradas clave para una buena gestión en el ámbito educativo, IPEE-UNESCO Buenos Aires reconoce las siguientes cinco: “*saber analizar las situaciones para la toma de decisiones, saber comunicar, saber manejar conflictos, saber liderar, conducir un equipo de trabajo y trabajar como parte de ese equipo*” (Braslavsky y Acosta, 2004:19). Si bien éstas remiten principalmente a la gestión del sistema educativo, son necesarias también para una buena gestión dentro de las escuelas.

Otras competencias necesarias que se sugieren son saber negociar, saber reflexionar incorporando visiones distintas a las propias (de alumnos, padres, y otros agentes de la comunidad) y ensayar nuevas alternativas ante problemáticas recurrentes.

Ahora bien, hasta aquí se ha hecho referencia a los aspectos de la gestión vinculados con el logro de mejores resultados en los alumnos. ¿Qué ocurre con las propuestas de las escuelas? ¿Cómo puede lograr una escuela estructurar una propuesta de calidad? La respuesta obligada es: la escuela puede producir un cambio significativo en los alumnos no sólo a través de una buena gestión sino también mediante una propuesta innovadora y de calidad en la cual la centralidad de lo pedagógico, las habilidades para tratar con lo complejo, el trabajo en equipo y la apertura al aprendizaje y la innovación ocupen un lugar fundamental en los procesos de conducción de las escuelas. Dicho de otro modo, una conducción en la que se pase de la administración escolar a la gestión educativa estratégica. (IPEE-UNESCO Buenos Aires y Ministerio de Educación de la Nación, 2000)

La difícil tarea de innovar: luces y sombras

*“... el desafío central hoy día (...) es concebir y propiciar el desarrollo de un nuevo modo de conducir el funcionamiento de los sistemas educativos en el que el eje central sea la **creación de capacidades humanas, técnicas e institucionales** para llevar adelante las nuevas misiones en un contexto social incierto, cambiante y crecientemente inequitativo”.* (IIPE-UNESCO Buenos Aires, 2000:20)

Toda innovación representa un emprendimiento dinámico, apasionante y desafiante a la vez. En su transcurso -que nunca es lineal ni monótono- la escuela enfrenta distintos momentos: algunos plenos de satisfacción y entusiasmo ante la confirmación de que se “está avanzando” y otros que alertan sobre la presencia de dificultades que es necesario enfrentar y resolver para seguir andando. Como en todo viaje éste también necesita de un “buen mapa de ruta” y del “equipaje adecuado” que aseguren un mejor recorrido.

El **mapa de ruta** muestra los espacios y los poblados que habitan el territorio sobre el que vamos a actuar. Registra aquellos elementos que tradicionalmente han sido considerados a la hora de su diseño. Como todo mapa, hay aspectos de la realidad que son jerarquizados y por tanto incorporados, y otros que a pesar de existir quedan fuera. Su diseño responde, de acuerdo con Tyack y Tobin (1994), a lógicas y patrones muy enraizados en la cultura que dan lugar a una cierta “gramática de la escuela”.

“Las prácticas de la escuela graduada estructuran las instituciones educativas de un modo análogo a como la gramática organiza el significado en la comunicación verbal. (...) Una vez que la gramática está establecida persiste, porque capacita a los docentes para desempeñar sus obligaciones de un modo predecible y tratar con las tareas diarias sin problema.” (Rodríguez Romero, 2003:102)

Parece necesario analizar entonces qué otros aspectos que están presentes en la escuela no están siendo considerados; confirmar en definitiva qué espacios tradicionalmente invisibles o “vacíos de sentido” deberíamos incluir.

“(...) para que un mapa ‘tenga sentido’ algunas áreas de la ciudad deben ser descartadas, ser carentes de sentido y –en lo que al significado se refiere– ser poco prometedoras. Recortar estos lugares permite que los demás brillen y estén colmados de sentido. El vacío del lugar está en el ojo de quien lo contempla y en las piernas del

habitante o las ruedas de su auto. Son vacíos los lugares en los que no entramos y en los que nos sentiríamos perdidos y vulnerables, sorprendidos, alarmados y un poco asustados ante la vista de otros seres humanos.” (Bauman, 2005:113)

Resulta importante chequear por ejemplo si estamos considerando los vínculos internos o las redes de colaboración e intercambio que la escuela establece con el “afuera escolar”; si se están incorporando como habitantes del territorio a aquellos actores que tradicionalmente quedan marginados de todo proceso; si se están considerando nuevos equipos de trabajo -que sin necesidad de responder a lógicas jerárquicas- puedan participar y fortalecer los núcleos operativos del cambio.

De más está decir que todos aquellos aspectos no incluidos difícilmente serán luego integrados a la propuesta de cambio.

A la hora de pensar en el **equipaje** no debemos olvidar que como profesionales de la educación necesitamos contar con herramientas y estrategias de trabajo que permitan abordar de la mejor manera posible las tareas relacionadas con el cambio.

No es saludable ir equipados con nuestra voluntad como único motor y nuestro cuerpo como único instrumento. Se requiere de otros dispositivos con los que se puedan preservar, complementar y fortalecer la esencia de toda acción educativa. Se necesita integrar a la caja de herramientas todos aquellos dispositivos y estrategias que permitan:

- incidir de mejor manera en las lógicas que sustentan viejas prácticas,
- hacer foco en los temas que nos interesa jerarquizar,
- manejar de forma estratégica los tiempos,
- contar con registros que nos permitan avanzar “brújula en mano” para no perdernos en la complejidad del terreno,
- tener en cuenta los datos de la realidad para tomar decisiones contextualizadas, que articulen e impacten sobre lo que la realidad “es” más que sobre lo que “debería ser”;
- abordar y resolver los conflictos que puedan surgir sobre la marcha.

Éstos son algunos elementos a integrar a nuestra caja de herramientas:

- Definir la misión de la escuela, sus objetivos y metas.
- Elaborar un plan de trabajo.

- Identificar fases o momentos de avance en el proceso de cambio.
- Establecer equipos de trabajo, integrando distintos sectores de la escuela.
- Diseñar sistemas de monitoreo y evaluación que permitan registrar los procesos puestos en marcha.
- Construir herramientas y definir dimensiones e indicadores.
- Asegurar vías de comunicación que permitan que la información circule sin dificultad dentro y fuera del centro.
- Integrar en el cronograma instancias de trabajo grupal que permitan “pensar juntos”.
- Generar estrategias de trabajo que den sustento al proceso de cambio.

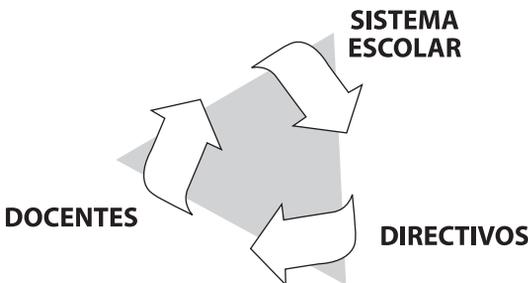
El cambio educativo como una tarea de todos

Las distintas lentes utilizadas para pensar la escuela dan lugar a planteos, reflexiones y propuestas que ayudan a enriquecer un campo teórico en construcción y al mismo tiempo continúan generando nuevas preguntas desde las propias prácticas educativas.

Fullan y Hargreaves (1996) analizan la necesidad de avanzar en lo que denominan **profesionalismo interactivo** como estrategia para alcanzar procesos sostenidos de mejora escolar y lograr mayor impacto en los aprendizajes.

Por ello integran en su propuesta tres componentes que aparecen interrelacionados: los docentes, el director y el sistema escolar.

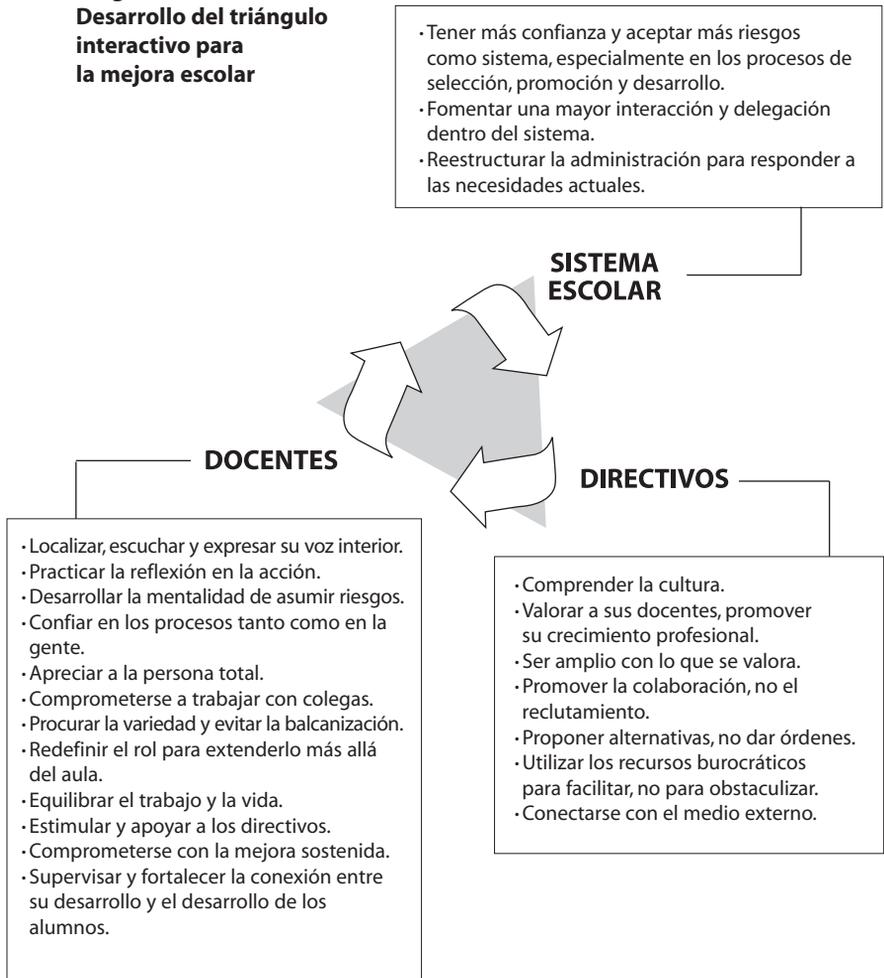
Diagrama 3 – Triángulo interactivo para la mejora escolar



Fullan y Hargreaves advierten que no es posible ni recomendable depositar en un único componente toda la responsabilidad del cambio sino que la responsabilidad de sostener el proceso debe ser distribuida entre todos los pilares del triángulo interactivo.

Estos autores definen luego una serie de **lineamientos para la acción** que complementa esfuerzos y perspectivas de acción. De allí la importancia de pensarlos en forma integrada. El siguiente esquema sintetiza estas propuestas para comenzar a cambiar.

Diagrama 4
Desarrollo del triángulo interactivo para la mejora escolar



No obstante la importancia del trabajo integrado entre estos tres componentes, la figura del director en la conducción de todo el proceso es clave. Tal como sugieren algunas publicaciones que tienen como objetivo la formación de directivos, los ‘buenos directores’ *“despliegan su competencia poniendo en acción su saber (conocimientos), su saber hacer (saberes procedimentales), su saber ser (principios y actitudes), y ciertas características y cualidades personales que les permiten ‘actuar’ en función del sentido que se construya para esa escuela”*. (IIPE-UNESCO Buenos Aires, 2004:25)

Más aún, la misma publicación habla de directores *“que tienen la capacidad de ver funcionar la escuela en toda su secuencia y complejidad, son hábiles para trabajar en coordinación con los docentes y se convierten por eso en buenos gestores de equipos, saben mantener contacto frecuente con las distintas autoridades educativas y actuar como buenos representantes de la escuela, tanto hacia adentro como hacia fuera (...). En estos casos el director se coloca en un lugar visible y estratégico de la organización escolar”*. (IIPE-UNESCO Buenos Aires, 2004:29)

Un viaje hacia la innovación

Todo cambio representa un conjunto de procesos activos de avance y retroceso, seguidos por el impulso de continuar hacia adelante. Significa definir paradas en el camino que permitan evaluar cómo vamos y, si es necesario, repensar viejas decisiones. Implica poder contrastar miradas, datos, registros, como estrategia para recuperar la complejidad del terreno y de las comunidades que lo habitan.

Pero más allá de los avatares del viaje, siempre hay un “destino” al que se aspira llegar... y visualizar la meta ayuda a continuar.

Estos procesos de aplicación, registro, reflexión y análisis permiten no sólo alcanzar metas concretas, sino también consolidar el **aprendizaje organizacional**, dando lugar a:

“(...) una organización flexible y heterodirigida, que no sólo acepta el desafío del entorno sino que es capaz de aprovecharse de él como motor de la transformación institucional.” (Aguerrondo, 1996:27)

Esta nueva condición institucional representa un apreciado logro que seguramente impactará en forma positiva no sólo a nivel de las prácticas colectivas sino en los niveles de aprendizaje alcanzados por niños y jóvenes. Pero para ello se requiere que la escuela pase de ser una herramienta a ser una organización que aprende.

De la “escuela herramienta” a la “escuela pensante”

La organización pensante —a diferencia de la escuela herramienta— nos habla de una escuela capaz de integrar al mapa de ruta todos aquellos aspectos tradicionalmente omitidos y olvidados. Senge (1992) denomina “metanoia” a este cambio de enfoque, de paradigma, que permite a la institución correrse de la perspectiva desde la cual venía funcionando y posicionarse en otro lugar.

Por eso pasar de la escuela herramienta a la escuela pensante es *“captar el significado más profundo de ‘aprendizaje’ pues el aprendizaje también supone un decisivo desplazamiento o tránsito mental.”* (Senge, 1992:23)

Para lograr este cambio Senge identifica cinco disciplinas que dan sustento a la “organización inteligente”:

- **Pensamiento sistémico**, que permite una visión holística e integral del escenario educativo, donde “el todo es más que la suma de las partes”
- **Dominio personal**, como disciplina que posibilita integrar a la propia visión la de otros, enriqueciendo así la reflexión y el análisis de aspectos relacionados con la escuela. Implica poder escuchar al otro y aceptar opiniones diferentes a la nuestra.
- **Modelos mentales**, que dan cuenta de los supuestos básicos de los que partimos, los cuales nos impulsan a ver y sentir determinadas cosas, desestimando otras. Refiere a la necesidad de complementar las distintas perspectivas presentes en un mismo espacio colectivo de acción.
- **Construcción de una visión compartida**, que pone en evidencia la necesidad de articular y conjugar esfuerzos, reflexiones, saberes, líneas de actividad, en función de objetivos y metas comunes.
- **Aprendizaje en equipo**, del que tanto hablamos y que tanto nos cuesta integrar a las prácticas, como estrategia para generar pensamiento y acción colectiva y como única alternativa para lograr verdaderos núcleos colegiados.

Asimismo, la mayor o menor capacidad para lograr aprendizaje organizacional dependerá del punto de partida. No todas las escuelas se encuentran en un mismo estadio de desarrollo o momento evolutivo y esto incide fuertemente en sus dinámicas (Gairín 1999).

Los estadios del proceso organizacional

Gairín identifica cuatro estadios del proceso evolutivo organizacional de una escuela:

■ **La organización como marco.** En este caso el escenario escolar actúa como simple soporte de los procesos de cambio que son propuestos desde fuera. En este estadio el rol de la escuela consiste en “operacionalizar” el cambio propuesto y direccionado por otros, actuando como simple herramienta del cambio. En esta fase se ubican aquellas instituciones a las que no les interesa la propuesta innovadora y que se limitan a ejecutar las acciones que le son encomendadas, sin generar instancias de discusión ni de reflexión grupal. En la mayoría de los casos se consolidan situaciones de “como si” -como si innováramos, como si participáramos-, mientras que en realidad se mantienen las mismas prácticas de siempre.

■ **La organización como contexto.** En este estadio se observan por parte de la escuela indicios de un posicionamiento “activo” de la organización en torno a la propuesta de cambio. Se generan directrices institucionales que orientan su puesta en práctica buscando consolidar el compromiso por parte de los distintos sectores de la escuela. Se organiza el escenario educativo en función de los requerimientos internos y externos, como forma de acompañar de la mejor manera posible los procesos puestos en marcha.

■ **La organización que aprende.** En este estadio se encuentran aquellas escuelas que ya vienen trabajando bajo una modalidad colegiada en el marco de procesos de mejora. Son escuelas que confían en su capacidad para enfrentar nuevos desafíos y llevarlos adelante con éxito. Cuentan con herramientas y estrategias para monitorear los procesos que ponen en marcha y cuentan con información sistematizada como insumo valioso para la toma de decisiones. Se trata de escuelas que han logrado generar y acumular reflexión crítica en torno a sus propias prácticas educativas.

■ **La organización que genera conocimientos.** Representa el punto máximo del desarrollo organizacional. Se refiere a instituciones que han incorporado a sus prácticas la generación de conocimiento a partir de la propia experiencia. No sólo producen conocimiento sino que además logran transferirlo a los distintos

sectores de la institución, así como a otros agentes y organizaciones del contexto. Representan escenarios en los que existen unidades funcionales que trabajan en forma interconectada con el propósito de aumentar su capacidad de respuesta a los requerimientos internos o del entorno. Sus dinámicas de trabajo responden a lógicas horizontales de interacción que promueven la creación de redes de intercambio. Estas organizaciones escolares enfatizan la importancia de la investigación como motor de todo cambio.

Ahora bien, la propia complejidad de los procesos de aprendizaje colectivo y los múltiples factores que intervienen en ellos hacen que estos procesos se vuelvan vulnerables y requieran atención y sustento.

No todo es avanzar: obstáculos que se pueden presentar

Santos Guerra (2000) presenta un pormenorizado análisis de algunos aspectos propios de la dinámica escolar que pueden tener un efecto negativo en los procesos de aprendizaje organizacional. Estos son:

- **Rutinización de las prácticas.** Se produce cuando se establecen rutinas en las prácticas personales o en las institucionales generando una suerte de “vacío de sentido” a favor de la sistematización de las prácticas. Implica limitarse a acompañar acciones, sin involucrarse en los procesos.
- **Descoordinación entre profesionales.** Las coordinaciones necesitan de la disposición de los actores educativos para encontrarse y establecer acuerdos, pero también requieren de estructuras y tiempos previstos por la institución para tal fin. La ausencia de criterios comunes o de instancias adecuadas para organizar la tarea colectiva puede culminar en el distanciamiento entre lo que se dice y lo que se hace, generando desánimo y malestar.
- **Burocratización de los cambios.** Cuando el impulso ante lo novedoso queda cubierto por las tradicionales rutinas de trabajo o cuando lo nuevo queda atrapado bajo la norma que cuestiona y limita, puede producirse un estancamiento en los procesos que impida seguir avanzando. Este tipo de situación pone en evidencia la inercia institucional al cambio que busca recomponer un cierto equilibrio anterior.

■ **Supervisión temerosa.** Cuando la supervisión se encuentra muy apegada a la norma todo cuanto tienda a alejarse de ella será observado o combatido. Es poco probable que logren consolidarse procesos de aprendizaje organizacional en escuelas que no cuentan con directivos y mandos medios que apoyen y acompañen activamente los procesos de cambio.

■ **Centralización excesiva.** Se produce cuando los centros educativos no cuentan con mínimos niveles de autonomía que les permitan tomar decisiones y hacerse responsables de sus propias iniciativas. Cuando el motor del cambio se ubica fuera de la escuela ésta tiende a perder interés por acompañar iniciativas que son vividas como ajenas. En definitiva, la escuela siente que el cambio no le pertenece.

Establecer en cuál de estas fases se encuentra una escuela permite ajustar la planificación como estrategia para asegurar el avance.

Algunas ayudas para la innovación

Los sistemas de evaluación representan uno de los principales soportes del cambio ya que permiten no sólo acompañar sino también sostener los procesos puestos en marcha. Para ello es importante analizar qué sentido se da hoy a las rutinas de evaluación presentes en la escuela.

“(...) cuando desligamos (la evaluación) del conocimiento, la convertimos en una herramienta meramente instrumental que sirve para todo, aunque realmente valga para muy poco...” (Alvarez Méndez, 2005:27)

Posicionarse en otro lugar, transitar de un paradigma centrado en el control a otro basado en la comprensión de los procesos, requiere de mecanismos de evaluación que permitan comprender el cambio y actuar en consecuencia.

En esta perspectiva Santos Guerra (2003) sugiere una serie de lineamientos a tener en cuenta a la hora de ajustar las propuestas de evaluación institucional:

- La evaluación tiene que estar **encaminada a mejorar las prácticas educativas.**
- Los criterios que orienten la evaluación deben ser **claros y consensuados.**

- Los procedimientos de evaluación deben estar sustentados por **rigor metodológico**.
- Las afirmaciones de carácter genérico (“funcionan bien;” “clima excelente”) como resultantes de la evaluación no aportan información relevante.
- La **información debe relacionarse en forma específica con el contexto** al que va dirigido.
- Los informes deben **“establecer transferibilidad”**. Esto implica que tienen que ser accesibles al lector que los recibe en términos de lenguaje, extensión y modo de presentar la información.
- Toda evaluación **debe contemplar la dimensión ética**. Esto significa no utilizar la información como poder, cuidar el principio de confidencialidad y no manipular los datos en función de intereses particulares.

En síntesis, si el conocimiento adquirido a partir de la evaluación colectiva logra ser utilizado como recurso para mejorar las prácticas educativas y los aprendizajes de quienes aprenden con nosotros, la evaluación estará cumpliendo con su función formativa. (Alvarez Méndez, 2005)

En resumen...

Existen dos tipos de construcciones teóricas útiles para mirar la escuela desde afuera: los paradigmas y los modelos. Los paradigmas son marcos de pensamiento o esquemas teóricos que ayudan a explicar ciertos aspectos de la realidad mientras que los modelos son abstracciones que excluyen aspectos específicos o particulares de organizaciones concretas que sirven para contrastarlas con lo que realmente ocurre.

Los principales paradigmas que se utilizan para analizar las instituciones escolares son el científico-racional, el interpretativo simbólico, el socio-crítico y el ecológico. Por su parte, los principales modelos se resumen en el normativo, prospectivo, estratégico situacional, de calidad, cultural, sistémico y de desarrollo organizacional.

¿Cómo se relacionan estos modelos y paradigmas con los objetivos de la escuela? ¿Cuál es la finalidad de la escuela y cómo se puede lograr? Para determinar cómo y en qué medida puede la escuela lograr sus objetivos es necesario indagar sobre sus posibilidades como organización que se encuentra inmersa en un sistema social más amplio. Para ello es necesario poner el foco en la escuela y pensar qué puede hacer ella por sus alumnos.

La polémica en este punto se resume en que una corriente de investigación señala que es poco lo que la escuela puede hacer por los alumnos independientemente de su origen socioeconómico y sus capacidades intelectuales innatas. Los exponentes máximos de esta postura son el Informe Coleman y los trabajos de Jencks.

Existe otra corriente, la de las Escuelas Eficaces, que sostiene que la escuela puede constituirse como la variable diferenciadora mediante la cual los niños y jóvenes aprenden y que entonces la institución educativa sí puede hacer una diferencia importante en las nuevas generaciones siempre y cuando tenga una buena gestión y desarrolle una propuesta innovadora.

Por eso se vuelve necesario trabajar en la escuela en dos niveles: el de la gestión y el de la innovación. Respecto del primero, se deben promover y desarrollar las herramientas necesarias entre las cuales no pueden faltar las estrategias para definir la misión así como las metas y los resultados, el análisis de oportunidades, fortalezas y debilidades y la sistematización de procesos de autoevaluación institucional.

En relación con la propuesta, es importante trabajar por la innovación. Éste no es siempre un camino directo sino más bien uno largo y sinuoso. Es una difícil y compleja tarea que requiere de la participación comprometida de todos los actores de la comunidad educativa -directores y docentes principalmente- y también del propio sistema escolar. Consiste en pasar de una escuela herramienta a una escuela pensante, una organización inteligente y que aprende de sí misma.

Para lograrlo, se requiere tanto “*un cambio en los modelos de director: de uno definido más por la neutralidad y la eficacia técnico instrumental, a otro entendido como político y profesional*” (Poggi, 2001:23), como la promoción de ciertas competencias que hacen a la buena gestión de las escuelas por parte de sus directivos. Éstas tienen que ver principalmente con saber liderar y conducir equipos de trabajo y para ello es necesario que quienes conducen las instituciones sepan comunicar, sepan negociar y sepan manejar el conflicto, entre otras cuestiones.

De ahí la importancia de los programas de capacitación en gestión dirigidos a personal directivo y docente de las escuelas como *Escuelas por el Cambio*. Este tipo de programas cobran una relevancia considerable porque promueven a través de una mejora en la gestión la posibilidad de innovar las prácticas escolares, siempre que incluyan los siguientes aspectos: la apropiación de un saber-hacer práctico sobre la gestión

directiva que permita fortalecer las estrategias de intervención en las instituciones educativas; el conocimiento de marcos conceptuales para avanzar en la búsqueda y construcción de fundamentaciones de esos saberes prácticos para justificar y analizar su práctica; y la capacidad para analizar y cuestionarse sobre las condiciones que limitan las prácticas institucionalizadas o las condiciones que posibilitan inventar otras prácticas y modos de hacer (Poggi, 2001).

El programa *Escuelas por el Cambio* se destaca además por la gran importancia que otorga a la cuestión de las herramientas de gestión, por el hecho de que en su filosofía considera a la escuela no sólo en tanto escuela sino en tanto organización que tiene objetivos y una misión sociales y que por lo tanto comparte algunos aspectos con otro tipo de organizaciones.

De hecho, los teóricos que aquí se han presentado toman varios de sus paradigmas y modelos del campo de la teoría de las organizaciones en general y los adaptan a la organización escolar.

Más aún, entre las seis prioridades estratégicas que IPEE-UNESCO Buenos Aires menciona para conducir los procesos de gestión en las escuelas se encuentran las siguientes: invertir en formación de recursos humanos, multiplicar las instancias de encuentro e intercambio horizontal dentro del sistema, reinstaurar los liderazgos, ampliar la capacidad de decisión a nivel local, promover múltiples mecanismos y procedimientos de evaluación y generación de responsabilidad institucional por los resultados y apostar a la creación de nuevos modos de articulación del sistema educativo con el entorno (IPEE-UNESCO Buenos Aires y Ministerio de Educación de la Nación, 2000); aspectos todos éstos que trata el Programa en su trabajo con instituciones escolares de todo el país.

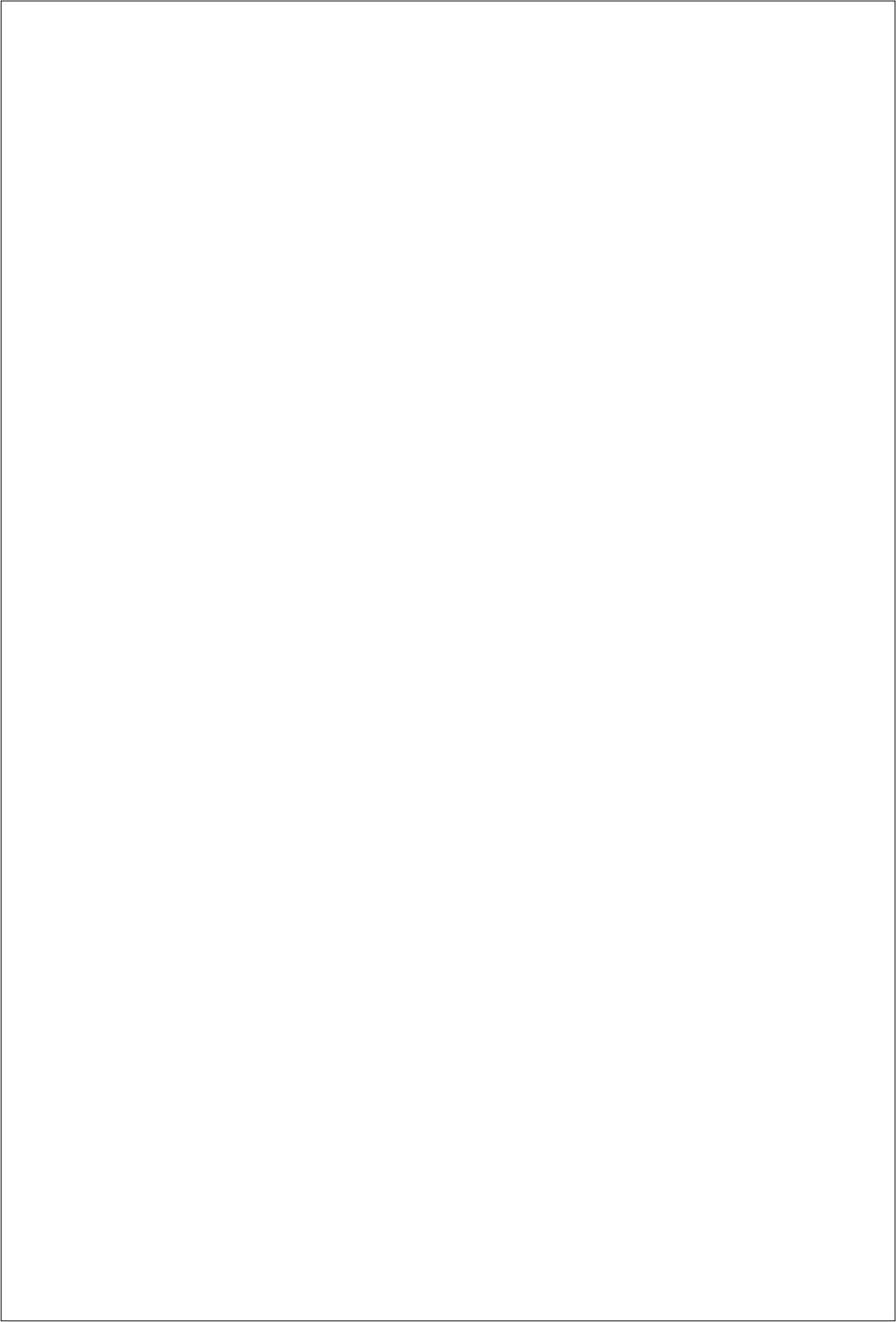
En otras palabras, el programa *Escuelas por el Cambio* recupera del mundo de las organizaciones -y del mundo de la empresa también- elementos comunes que hacen un aporte a la gestión organizacional. El programa se basa en la convicción de que, dado que la gestión consiste en mejorar los procesos y las formas de hacer las cosas en vista a los objetivos que se quieren lograr, es recomendable aprovechar procesos y herramientas de gestión probadamente exitosos en otros ámbitos para llevarlos al escolar.

En los capítulos subsiguientes se presentan los resultados que arrojó la evaluación de *Escuelas por el Cambio* y que dieron origen a esta publicación.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I (1996) *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Troquel.
- _____ (2002) *Escuelas del Futuro en sistemas educativos del futuro. Qué es innovar en educación*. Tomo I. En: La Escuela del Futuro. Trilogía. Buenos Aires: Papers Editores.
- Aguerrondo, I y otros (2002) *Cómo piensan las escuelas que innovan*. Tomo I. Trilogía. Buenos Aires: Papers Editores.
- Alvarez Méndez, JM (2005) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Argyris, C y Schön, D (1996) *Interpersonal barriers to decision-making*. Harvard Business Review, 44, March-April.
- Armengol, C (2002) *Recorrido histórico por los principales paradigmas y modelos en Organizaciones Escolares*. Mimeo. Barcelona: UAB.
- Báez de la Fe, B (1991) *El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa*. En: Revista de Educación, N° 298. España: Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Bauman, Z (2005) *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, C y Acosta F (2004) *La formación para la gestión y la política educativa. Conceptos clave y orientaciones para su enseñanza*. IIPE-UNESCO Buenos Aires.
- Casassus, J (2002) *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Mimeo: UNESCO.
- Frigerio, G y otros (2003) *Educación y alteridad: las figuras del extranjero*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Fullan, M y Hargreaves, A (1996) *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gairín, J (1999) *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- _____ (2003) *La innovación educativa, cultura y transformación permanente de las instituciones de formación*. Tomo I. En: Diseño, Desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas (Medina, A y otros). Madrid: Editorial Universitaria.
- Godet, M y otros (2000) *La caja de herramientas de la prospectiva estratégica*. Cuaderno N°5. www.prospektiker.es
- Hax, A y Majluf, N (1991) *The strategy concept and process: a programatic approach*. New Jersey: Prentice Hall.
- IIPE-UNESCO Buenos Aires y Ministerio de Educación de la Nación (2000) *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Módulo 1. Buenos Aires: IIPE-UNESCO Buenos Aires.
- IIPE-UNESCO Buenos Aires (2004) *Directores en Acción. Módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO Buenos Aires.

- Klitgaard, R y Hall, G (1974) *Are there unusually effective schools?* Journal of Human Resources, 74 pp 90-106.
- Marcelo, C (2005) *Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida.* Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marchesi, A y Martín, E (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.* Madrid: Alianza Editores.
- Matus, C (1980) *Planificación de situaciones.* México : FCE.
- Poggi, M (2001) *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias.* Buenos Aires: IPE-UNESCO Buenos Aires.
- Rodríguez, D (2002) *Diagnóstico Organizacional.* Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Rodríguez Romero, Ma. (2003) *La metamorfosis del cambio educativo.* Madrid: Akal.
- Santos Guerra, M (2000) *La escuela que aprende.* Madrid: Morata.
- _____ (2003) *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje.* Madrid: Narcea.
- Schvarstein, L (2003) *La inteligencia social de las Organizaciones.* Buenos Aires: Paidós.
- Senge, P (1992a) *La Quinta Disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente.* Barcelona: Granica.
- _____ (1992b) *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.* Barcelona: Granica.
- Shein, E (1992) *Cultura Organizacional y Liderazgo.* San Francisco: Jossey & Bass.
- Tyack, D y Tobin, W (1994) *The Grammar of Schooling. Why has it been so hard to change?* Vol 31, Nº 3. New York: American Educational Research Association.
- Weber, M (1964) *Economía y Sociedad.* México: Fondo de Cultura Económica.





***Escuelas por el Cambio* es un programa que se propone brindar a las escuelas herramientas para mejorar su gestión. Se implementa en instituciones escolares de todos los niveles y con diferentes modalidades educativas. Sus componentes centrales son la capacitación, el acompañamiento a través de facilitadores y el uso de un manual.**

Desarrollado e implementado en la Argentina por Fundación Compromiso, *Escuelas por el Cambio* considera que las escuelas son organizaciones con un fin social -educar- y propone repensar desde cada institución los modos de organización y administración de los recursos del sistema educativo público como un camino para construir un cambio profundo.

Se asume que si las escuelas incorporan la autoevaluación y la planificación estratégica como prácticas sistemáticas podrán mejorar su capacidad de respuesta frente al contexto y lograrán mejores resultados, incluso en situaciones sociales adversas.

Entre 2000 y 2006 más de 170 establecimientos educativos ubicados en diferentes puntos del país participaron en *Escuelas por el Cambio*, gracias a la visión y el apoyo de Coca-Cola de Argentina y a la colaboración y confianza de empresas, organizaciones y fundaciones internacionales como Telecom, Pan American Energy, Banco Santander-Río (Ex Banco Río), AACREA y The Tinker Foundation.

El programa se propone brindar a las escuelas herramientas para mejorar sus procesos de gestión, integrar a distintos actores de la comunidad educativa en la gestión escolar, fortalecer los vínculos escuela-comunidad y promover capacidades creativas.

Con este fin se capacita a directores y docentes para que puedan definir la misión de sus instituciones, sus metas, sus objetivos, los resultados que se proponen alcanzar y los actores con los que interactúan al trabajar.

En el transcurso del programa se orienta a los participantes para que conozcan a fondo las necesidades de su institución y se les brinda asistencia técnica para elaborar un plan de acción.

Este plan –en cuya elaboración los participantes trabajan durante gran parte de la implementación del programa– incluye un conjunto de acciones concretas para dar respuesta a los problemas hallados en cada institución. Entre otras cosas debe tener un cronograma de trabajo, un presupuesto y una propuesta para la distribución de responsabilidades.

Escuelas por el Cambio se desarrolla durante un año y tiene dos etapas. La primera es intensiva y se centra en el armado del plan de acción. Además, incluye un ciclo de de encuentros coordinados por facilitadores de Fundación Compromiso.

En la segunda etapa se monitorea y acompaña a las escuelas con el fin de revisar y corregir el rumbo de los planes de cada institución. Las escuelas participan de un sistema de tutorías a distancia que les permite hacer consultas y compartir sus avances, logros y dificultades.

Durante todo el período de implementación del programa el equipo de facilitadores de Fundación Compromiso acompaña y orienta a los participantes. Estos disponen además del Manual del Participante de *Escuelas por el Cambio*, material desarrollado localmente e inspirado en el Manual de Autoevaluación de la Fundación Leader to Leader¹ en el que encuentran información y recursos para trabajar en el programa.

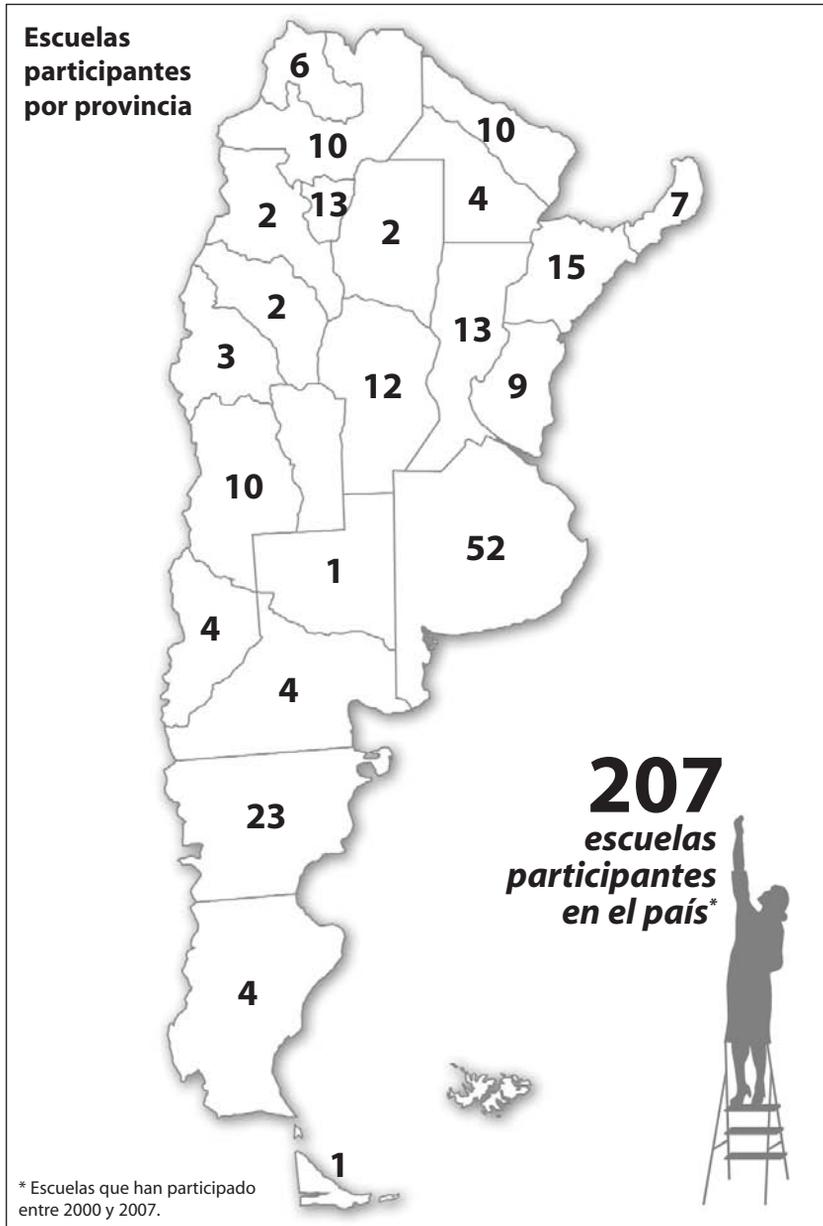
Por último, cabe destacar que una vez al año se organiza una Jornada de Intercambio en la que participan representantes de todas las escuelas que implementaron el programa. Allí los asistentes adquieren nuevos conocimientos en gestión, intercambian experiencias con otras instituciones y, eventualmente, planifican trabajos en conjunto.

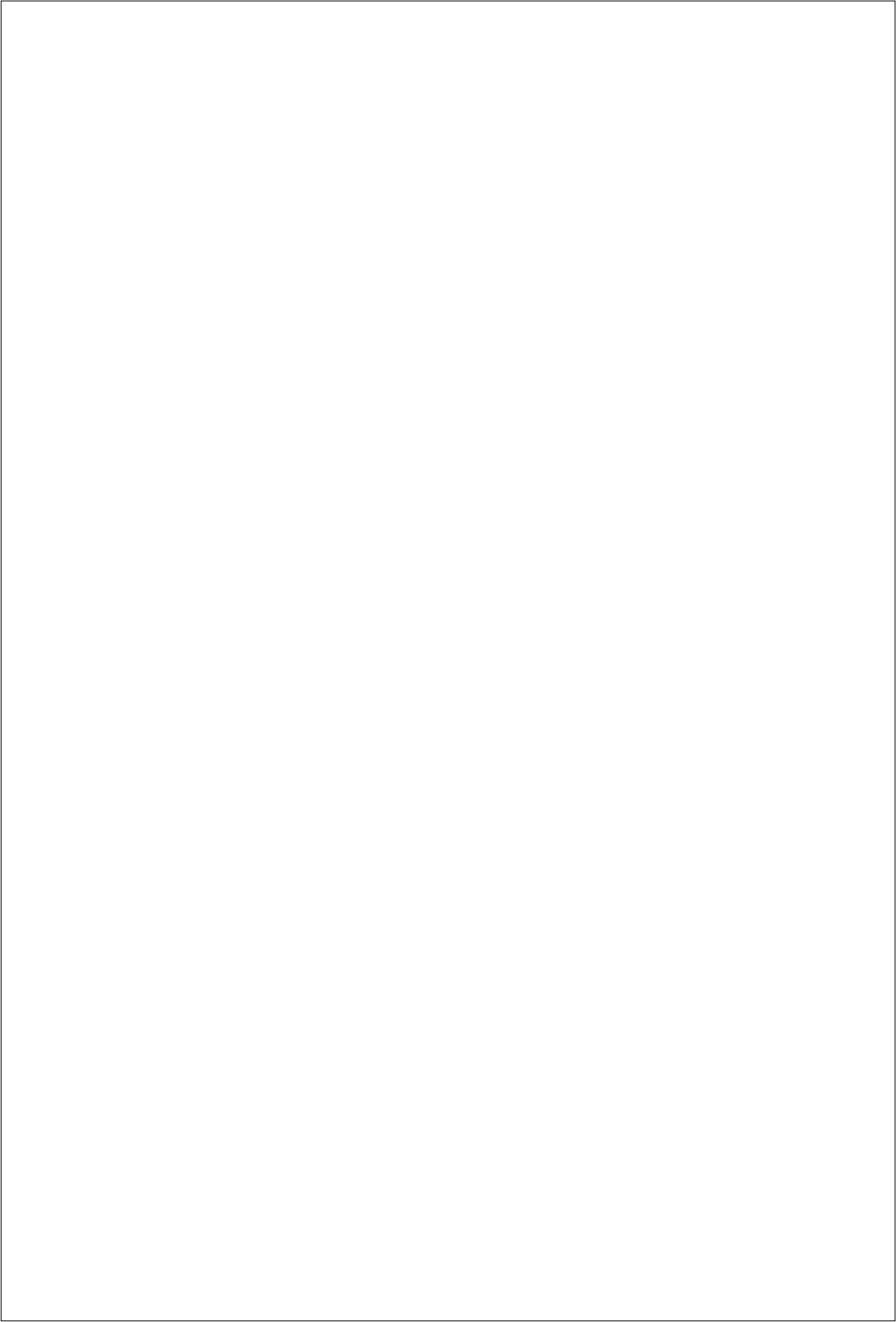
En resumen, *Escuelas por el Cambio* a través de sus diferentes instancias de trabajo se propone fortalecer a las instituciones educativas brindando a sus directivos y docentes capacitación y herramientas para la mejora de los procesos de gestión.

1. Leader To Leader es una organización estadounidense dedicada a la producción de herramientas de gestión para organizaciones sin fines de lucro.

Un programa de alcance nacional

Escuelas por el Cambio se implementa en más de 207 instituciones educativas ubicadas en diferentes puntos de la Argentina.



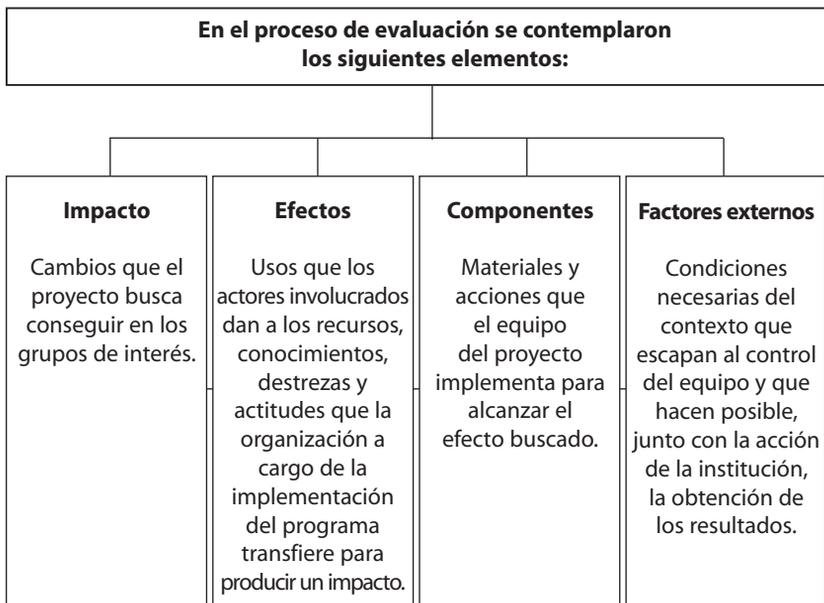


La evaluación de un programa para la mejora de la gestión escolar



Después de seis años de implementación de *Escuelas por el Cambio* se decidió realizar un estudio de evaluación para conocer la huella que el programa efectivamente ha dejado en las escuelas participantes. También se buscó conocer las opiniones y los modos en que los participantes se apropiaron de la propuesta.

La realización de este estudio sirvió para conocer e integrar las voces y opiniones de los directores y docentes del programa. Resultó fundamental para sistematizar la experiencia, la elaboración de recomendaciones y la generación de aportes para la mejora de la gestión escolar.



El estudio de evaluación –que integró aspectos cuali y cuantitativos– se basó en la información recabada en 80 de las 176 instituciones participantes durante los años 2000 al 2005. Para su realización se utilizaron entrevistas en profundidad, encuestas y entrevistas telefónicas.

En esta publicación se presentan los puntos clave surgidos del estudio de evaluación del programa *Escuelas por el Cambio* realizado en 2006 por IIPE-UNESCO Buenos Aires.



¿Qué huellas dejó *Escuelas por el Cambio* en las instituciones participantes? ¿En qué medida se produjeron mejoras en su gestión? Al comparar los modos de trabajar antes y después de la implementación del programa se encontraron significativos cambios en las actitudes de los participantes y en aspectos concretos de la gestión escolar.

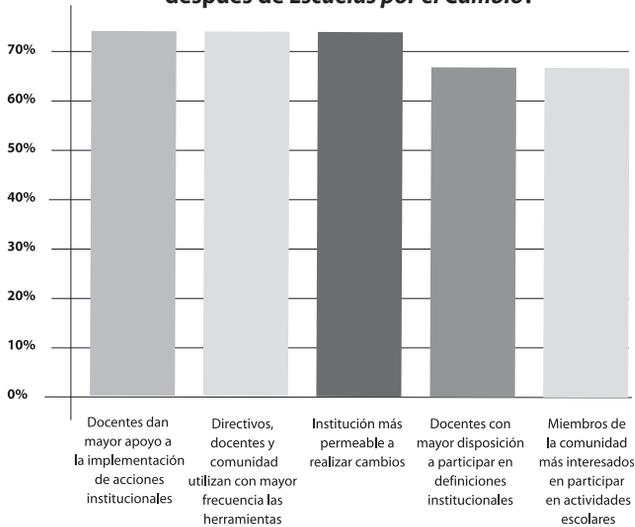
En *Escuelas por el Cambio* se parte de la idea de que los cambios en las actitudes son fundamentales para lograr cambios en otros niveles. Cuando en las escuelas hay actitudes positivas hacia la gestión escolar se favorece el logro de mejoras concretas en el trabajo de las instituciones.

Por este motivo en la evaluación del programa se indagaron las actitudes de directivos y docentes a la hora de usar herramientas de gestión, participar en definiciones institucionales, integrarse a las actividades de la escuela, incorporar a la comunidad escolar en diferentes propuestas y realizar cambios en la institución.

Más de un 74 por ciento de los directores coincide en que en sus escuelas se generaron actitudes positivas en temas como el apoyo de los docentes a la implementación de acciones a nivel institucional, el uso de las herramientas provistas por el programa y la disposición para realizar cambios. También se ven avances en relación con la incorporación de la comunidad en las actividades de la escuela.

Encontrar actitudes positivas en aspectos como el **uso de las herramientas** y la **inclusión de la comunidad** es crucial para el programa ya que se trata de elementos centrales de su filosofía.

Gráfico N° 1
Directores: ¿Qué cambios de actitud perciben después de *Escuelas por el Cambio*?



Los directores son quienes tienen una opinión más positiva sobre el programa, seguidos por los docentes que asistieron a los encuentros y, luego, por los que no participaron en estas instancias.

Cambios concretos: antes y después

Para comprobar si en las escuelas realmente se produjeron cambios en la gestión no alcanza con indagar las actitudes y las percepciones de los protagonistas. También es necesario saber cómo era la gestión en cada escuela antes de la implementación del programa y qué cambios concretos se produjeron después de pasar por *Escuelas por el Cambio*.

Para reconocer estos cambios se comparó el “antes” y el “después” de las escuelas en relación con la apertura y la organización en la toma de decisiones, la comunicación interna, la relación con la cooperadora y la comunicación con los padres.

A la hora de tomar decisiones

Escuelas por el Cambio tuvo un fuerte impacto en la democratización de los procesos de toma de decisiones en las escuelas. Antes de la implementación del programa era habitual que la comunidad no fuera con-

siderada y que los directores no realizaran mayores consultas a la hora de decidir. Con *Escuelas por el Cambio* los directores comenzaron a considerar cada vez más a los miembros de la comunidad.

“En la gestión de nuestra escuela observamos como principales cambios una mayor solidez en la toma de decisiones, la descentralización departamental y una mayor apertura a la comunidad”

Docente, Escobar, Bs. As., 2004

Al comparar lo sucedido con la democratización en la toma de decisiones en escuelas de diferente modalidad y nivel educativo se observa una mayor apertura en las escuelas agrotécnicas. Esta tendencia quizás se deba a que este tipo de instituciones suele tener una dinámica de funcionamiento más abierta y de mayor participación.

Más y mejor comunicados

Las escuelas mejoraron su comunicación interna y también los modos de relacionarse con los padres y con la cooperadora. Dentro de las escuelas se observan mejoras en la **calidad de las comunicaciones** y en la **utilización de nuevas y diversas herramientas**.

La comunicación es más fluida y sistemática, cualidades fundamentales en los procesos de mejora de la gestión. Además, aumentó el uso de diversas herramientas para la comunicación promovidas por *Escuelas por el Cambio*. Directores y docentes incorporaron reuniones de profesores, espacios de capacitación y reflexión sobre la práctica, carteleras internas y libros de comunicaciones.

Por otro lado, con *Escuelas por el Cambio* aumentó la cantidad de instituciones que crearon cooperadoras y mejoró la relación entre éstas y los docentes y directivos. Entre ambos se logró una mayor fluidez y sistematización en los modos de vincularse y comunicarse. Con los padres ocurrió algo similar: la comunicación se hizo más fluida y sistemática.

“En cuanto a los recursos económicos, la gente de la cooperadora ordenó y sistematizó de mejor manera toda la información de la escuela”

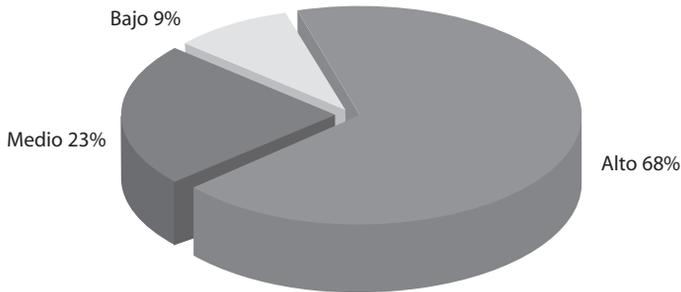
Directora, Humberto Primo,
Santa Fe, 2003

En síntesis, la comparación entre el “antes” y el “después” de *Escuelas por el Cambio* muestra logros contundentes en la calidad de la comunicación institucional interna, el uso de herramientas para la comunicación y los modos en que se toman las decisiones.

En conjunto, el programa en los diferentes aspectos de su gestión tuvo un impacto entre medio y alto para más del 90 por ciento de los directores.

Gráfico N°2

Impacto general de *Escuelas por el Cambio* - La opinión de los directores

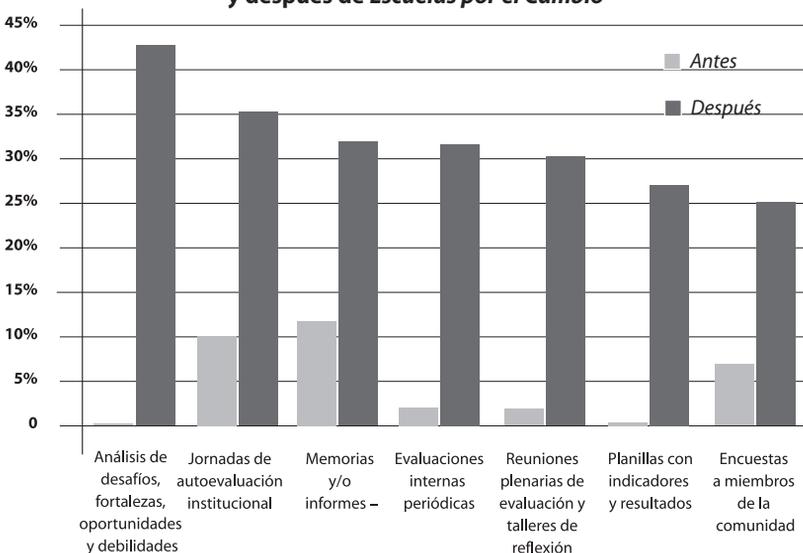


La autoevaluación se incorpora a las escuelas

Con *Escuelas por el Cambio* se transformaron muchos aspectos de la gestión escolar. La **autoevaluación** fue uno de ellos.

Gráfico N° 3

El uso de herramientas para la evaluación antes y después de *Escuelas por el Cambio*



En las escuelas se utilizan ahora con más frecuencia herramientas formales y sistemáticas de evaluación como el *Análisis de desafíos, fortalezas, oportunidades y debilidades*; la *Hoja de estrategias para definir indicadores y resultados*; los *Talleres de reflexión* y las *Jornadas de Autoevaluación Institucional*.

Como resultado del programa *Escuelas por el Cambio* las escuelas incorporaron nuevas herramientas para evaluar la gestión y aumentó el uso de algunas que casi no se aprovechaban.

Además, antes de *Escuelas por el Cambio* más del 40 por ciento de las escuelas nunca había utilizado mecanismos formales de autoevaluación, situación que se revirtió especialmente en las escuelas de EGB.

Los cambios en la organización institucional y la difusión de las actividades

La experiencia de *Escuelas por el Cambio* también dejó huellas en la organización institucional, especialmente en los mecanismos de asignación de responsables para poner en práctica proyectos específicos.

Para más del 72 por ciento de los participantes las escuelas incorporaron mecanismos más sistemáticos y formalizados para designar responsables. A esto se suma que las designaciones se comenzaron a hacer de manera más abierta y participativa que antes de implementar el programa.

También hay cambios en la difusión de las actividades de la escuela hacia la comunidad: prácticamente se duplicó la cantidad de escuelas que elabora planes de difusión. Luego de su paso por *Escuelas por el Cambio* casi el 60 por ciento de las escuelas tiene un plan para divulgar sus actividades.

En resumen...

Al considerar en conjunto los diferentes aspectos de la gestión, para más del 90 por ciento de los directores *Escuelas por el Cambio* logró un impacto entre medio y alto. Con el programa cambiaron las actitudes de directivos y docentes. Por ejemplo, para más de un 75 por ciento de los directores en sus escuelas se generaron actitudes positivas en temas como el apoyo de los docentes a la implementación de acciones a nivel institucional, el uso de las herramientas provistas por el programa, la disposición para realizar cambios y la incorporación de la comunidad en las actividades de la escuela.

En las instituciones se produjeron cambios concretos muy interesantes. Los mecanismos para tomar decisiones comenzaron a ser más abiertos y transparentes y en ellos se incorporó la voz de la comunidad. Asimismo, la comunicación al interior de las escuelas empezó a ser más fluida y sistemática y se empezaron a utilizar herramientas del programa.

Con *Escuelas por el Cambio* aumentó la cantidad de instituciones que crearon cooperadoras y mejoró la relación entre éstas y los docentes y directivos. Entre ambos se logró una mayor fluidez y sistematización en los modos de vincularse. Con los padres ocurrió algo similar: la comunicación se hizo más fluida y sistemática.

La experiencia de *Escuelas por el Cambio* logró mejoras en los mecanismos de asignación de responsables para poner en práctica proyectos específicos y sirvió para que en las escuelas se comenzara a dedicar más tiempo a la autoevaluación institucional.

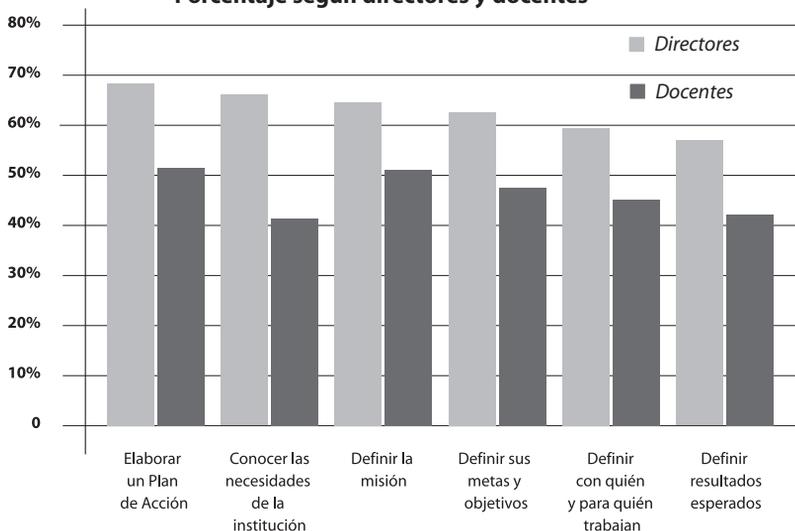


A través de sus propuestas, materiales y actividades *Escuelas por el Cambio* logró que directivos y docentes desarrollaran nuevas capacidades para la gestión que quedaron instaladas en cada institución.

Para que una escuela funcione adecuadamente es necesario que sus directores y docentes adquieran capacidades para definir la misión de su institución, establecer metas y objetivos, reconocer los actores con quienes trabajan, identificar necesidades e implementar planes de acción.

Casi el 70 por ciento de los directores opina que en sus escuelas han quedado instaladas este tipo de capacidades. La capacidad de elaborar un plan de acción tuvo mayor éxito en su incorporación mientras que la capacidad para definir resultados fue la que menos lo logró, aunque con poca diferencia entre ambas.

Grafico N° 4
Capacidades instaladas en las escuelas
Porcentaje según directores y docentes



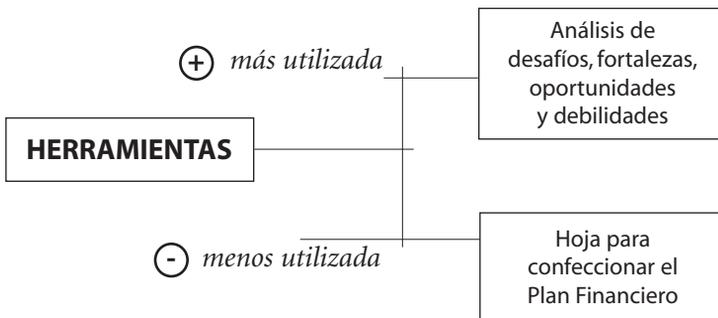
Herramientas para la gestión: un nuevo y útil recurso para las escuelas

Escuelas por el Cambio propone el uso de una serie de herramientas fundamentales para mejorar la gestión escolar. Ordenadas por su grado de éxito en las escuelas, estas herramientas son:

- Análisis de desafíos, fortalezas, oportunidades y debilidades
- Estrategias para definir la visión y misión institucional
- Estrategias para definir indicadores y resultados
- Hoja de trabajo para confeccionar un Plan de Acción
- Guía para el Trabajo de Campo
- Hoja de trabajo para identificar actores
- Hoja para confeccionar un Plan Financiero

Ahora bien, ¿quedaron los participantes satisfechos con estas herramientas? ¿Les resultaron adecuadas y útiles? ¿De qué modo su uso ayudó a generar capacidades para la mejora de la gestión?

Las herramientas resultaron **muy adecuadas** y **útiles** para todos los participantes. En el primer lugar se ubicó el **Análisis de desafíos, fortalezas, oportunidades y debilidades** y en el último la **Hoja para confeccionar un Plan Financiero**.



Los directores fueron los más conformes con las herramientas, lo que era esperable si se tiene en cuenta que las herramientas propuestas son relevantes para el trabajo en gestión, tema que constituye su principal responsabilidad.

El uso de las herramientas en las escuelas: del dicho al hecho

Las opiniones positivas sobre las herramientas del programa no necesariamente implican que los participantes las hayan utilizado. Por eso, también se indagó si las emplearon en tareas tales como diseñar proyectos específicos o definir la misión institucional.

Los resultados fueron alentadores: más del 90 por ciento de los directores señaló que su escuela tiene una misión institucional. Más del 84 por ciento de los directores y del 87 por ciento de los docentes participantes utilizaron las herramientas del programa para definirla.

“Las herramientas permitieron hacer más eficiente el trabajo. Las he sugerido en otras escuelas y me han servido para una charla que dí a los directivos de la zona.”

Directora, Villa Hileret,
Tucumán

Además, según casi la mitad de los participantes, después de pasar por *Escuelas por el Cambio* sus instituciones han adquirido capacidades para conocer sus necesidades, establecer su rumbo estratégico, definir metas y objetivos, determinar para quién y con quiénes trabajan, establecer los resultados esperados y elaborar proyectos específicos.

Un caso particular: el uso de la Hoja para confeccionar un Plan Financiero

El panorama es diferente en el caso de la Hoja de Trabajo para confeccionar un Plan Financiero, la herramienta menos utilizada. De acuerdo con el tipo de escuelas esta herramienta recibió diferentes calificaciones.

En las escuelas **agrotécnicas** el 60 por ciento de los directores la calificó como útil y sólo el 20 por ciento dice que nunca la usó. En las escuelas **polimodales** casi un tercio la califica como útil y más de la mitad no la usó. Por último, en las escuelas de **EGB** sólo el 25 por ciento la califica como útil y más de un tercio no la usó.

La Hoja para confeccionar un Plan Financiero es una herramienta para ordenar y optimizar el uso de los recursos monetarios de cada institución.



Para comprender lo que sucedió con esta herramienta es importante aclarar que se incorporó cuatro años después del inicio del programa, momento en el que se sumaron a *Escuelas por el Cambio* las escuelas agrotécnicas. Este hecho probablemente haya influido en su comportamiento diferencial.

Si bien los datos presentados muestran que la *Hoja para confeccionar un Plan Financiero* se utilizó poco, los avances en este aspecto de la gestión fueron importantes: antes de *Escuelas por el Cambio* sólo el 2,3 por ciento de los directores diseñaba presupuestos al planificar proyectos. Este porcentaje aumentó más de diez veces luego de implementar el programa.

El poco uso de una herramienta relacionada con la administración de recursos financieros posiblemente se relacione con rasgos de la cultura institucional escolar. En las escuelas es poco habitual que se preste atención al aprovechamiento y optimización de los recursos financieros, materiales y de infraestructura. Tal vez esto explique por qué en muchas oportunidades una gran cantidad de proyectos quedan sin implementar, aun contando con los medios necesarios. En este sentido, tener que diseñar un presupuesto obliga a organizar los recursos disponibles.

En resumen...

Casi el 70 por ciento de los directores considera que en sus escuelas han quedado instaladas capacidades para la gestión. Estas capacidades se relacionan con la implementación de proyectos específicos, el conocimiento de las necesidades de la institución, la definición de su misión, sus metas y sus objetivos, la identificación de los actores con los que se trabaja y la definición de los resultados esperados.

Los directores son quienes más valoran las herramientas del programa. La herramienta *Análisis de desafíos, fortalezas, oportunidades y debilidades* es la mejor posicionada, mientras que la *Hoja para elaborar un Plan Financiero* queda en un último lugar. Si bien los datos presentados muestran que esta última herramienta se utiliza poco, los avances en el ordenamiento de los recursos financieros son importantes: antes de *Escuelas por el Cambio* sólo el 2,3 por ciento de los directores diseñaba presupuestos al planificar proyectos específicos, porcentaje que aumentó más de diez veces luego de implementar el programa.

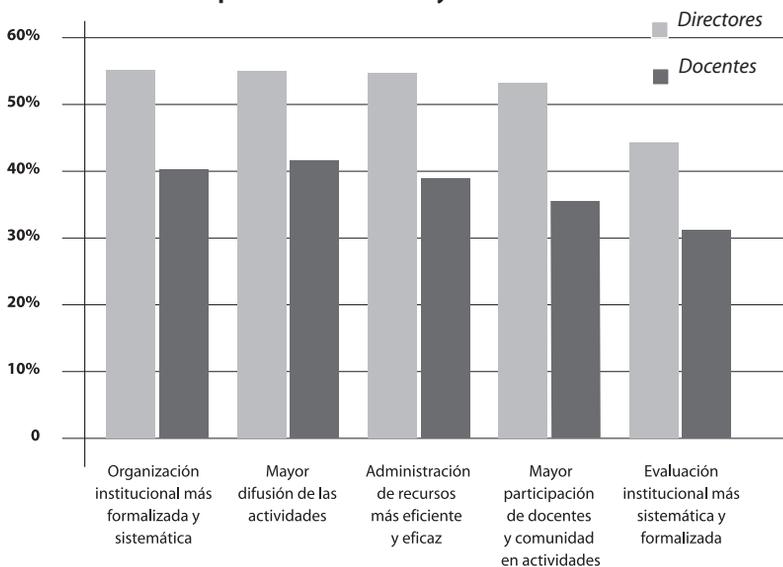
El poco uso dado a una herramienta destinada a mejorar el aprovechamiento de los recursos financieros posiblemente se explique por características de la cultura institucional escolar. Hoy se sabe que en muchos casos las escuelas suelen desaprovechar sus recursos por no administrarlos adecuadamente.



Apropiarse de nuevas herramientas e incorporarlas al trabajo cotidiano es fundamental para lograr que los cambios en la gestión perduren en el tiempo. Las escuelas participantes lograron interesantes resultados en este sentido.

La mayoría de los directores y docentes coincide en que en sus escuelas “hay cambios y los cambios siguen”. Para casi el 60 por ciento de los directores donde más se notan los logros y su permanencia es en la *organización institucional*.

Grafico N° 5
Porcentaje de cambios en la gestión que permanecen
Opinión de directores y docentes



Casi el 60 por ciento de los directores también nota buenos resultados en el logro y la permanencia de una mayor difusión de las actividades, una administración más eficiente y eficaz, y una mayor participación de los docentes y de la comunidad en las actividades escolares.

Apropiarse y usar las herramientas: llave para el cambio

Luego de participar en *Escuelas por el Cambio*, ¿en los establecimientos educativos se continúan utilizando las herramientas propuestas? Conocer este dato permite evaluar si los logros perduran en el tiempo.

Los resultados fueron positivos si se tiene en cuenta que más del 47 por ciento de los directores utiliza el *Plan de Acción* y alrededor del 40 por ciento el, *Análisis de desafíos, fortalezas, oportunidades y debilidades* y la *Guía para el Trabajo de Campo*².

Más del 50 por ciento de los directores y del 70 por ciento de los docentes participantes incluyen en su trabajo otras herramientas promovidas por los facilitadores, tales como las jornadas de autoevaluación institucional, los talleres de reflexión sobre la práctica docente y los espacios de intercambio de experiencias.

"Los que participamos estamos más comprometidos con la escuela. La implementación generó cambios y eso generó más acción. Cuando hay cambios visibles, se llega a los chicos, a las familias, a los docentes. Y eso genera ganas de seguir adelante, proyectar a futuro y comprometer a otra gente".

Directora, Saladillo,
Bs. As, 2005

También es positivo saber que más del 65 por ciento de los directores y del 50 por ciento de los docentes realizan autoevaluaciones utilizando las herramientas del programa.

Estos datos relacionados con la permanencia de los logros del programa son particularmente alentadores si se tiene en cuenta que *Escuelas por el Cambio* trabaja junto con las instituciones sólo durante un año y que para evaluar sus resultados se consultó a escuelas que participaron en el programa seis años antes de la investigación.

Ahora bien, para que los logros de un programa permanezcan en el tiempo es necesario que se conjuguen una serie de factores externos que contribuyan en este sentido.

2. Al consultar si se incorporaron efectivamente las herramientas al trabajo cotidiano en las encuestas no se utilizaron listados de opciones sino que los directores y docentes debieron listar ellos mismos las herramientas utilizadas. Para reconfirmar que efectivamente las hubieran integrado se preguntó si las utilizaron en los últimos seis meses de trabajo.

Cambios que perduran... factores que colaboran

¿Qué factores contribuyen a que los logros permanezcan en el tiempo? Para casi el 80 por ciento de los directores el trabajo de los facilitadores de *Escuelas por el Cambio* influye en la permanencia de los cambios. De ellos, el 60 por ciento también da importancia a los materiales del programa y entre el 68 y el 75 por ciento considera que el interés y el compromiso de los participantes ayudan a que los cambios permanezcan. Por otro lado, más de la mitad considera que también influye el tema que la escuela elige para elaborar su Plan de Acción y la estabilidad del plantel docente y de los equipos de conducción.

Estos datos permiten ver que los factores que colaboran en la permanencia de los logros de *Escuelas por el Cambio* se relacionan tanto con características propias de las escuelas como con rasgos del programa.

Directivos estables marcan la diferencia

Al comenzar el estudio de evaluación de *Escuelas por el Cambio* se partió de la siguiente hipótesis: a mayor estabilidad de docentes y directivos, mayor permanencia de los cambios. Para indagar esto se investigó la antigüedad de los docentes y directivos en las escuelas y se analizó su relación con las opiniones sobre la permanencia de los cambios en cada institución.

Los datos corroboraron la hipótesis planteada e indicaron que **la estabilidad en el cargo de los directores está más asociada con la permanencia de los cambios que con la estabilidad de los docentes.**

Esta diferencia podría ser interpretada una vez más en relación con el contenido del programa: *Escuelas por el Cambio* es una propuesta para mejorar la gestión, objetivo que es responsabilidad primordial del equipo directivo.

Por último, es interesante destacar que los logros tuvieron mayor permanencia en las escuelas de EGB, en menor grado en las de Polimodal y por último, en las agropecuarias.

En resumen...

El éxito de un programa se relaciona con la posibilidad de que sus logros se mantengan en el tiempo. Desde esta perspectiva, la mayoría de los directores y docentes coincide en que en sus escuelas “hay cambios

y los cambios siguen?”. Para casi el 60 por ciento de los directores, donde más se notan los logros y su permanencia es en la *organización institucional*. También se continúa con una mayor difusión de las actividades, una administración más eficiente y eficaz, y una mayor participación de los docentes y de la comunidad en las actividades escolares.

Los participantes siguen aplicando las herramientas de *Escuelas por el Cambio* en su trabajo cotidiano. Por ejemplo, utilizan el *Plan de Acción*, el *Análisis de desafíos, fortalezas, oportunidades y debilidades*, la *Guía para el Trabajo de Campo* y otras herramientas promovidas por los facilitadores como las *Jornadas de Autoevaluación Institucional*, los *Talleres de Reflexión sobre la Práctica Docente* y los *Espacios de Intercambio de Experiencias*. Además, en las escuelas se continúa con las autoevaluaciones, utilizando las herramientas del programa.

Al indagar cuáles son los factores que hacen que todos estos cambios permanezcan, para casi el 80 por ciento de los directores el trabajo de los facilitadores de *Escuelas por el Cambio* es clave. Un 60 por ciento también da importancia a los materiales del programa ya que les resultan fundamentales para seguir trabajando.

Asimismo, los directores consideran el interés y el compromiso de los participantes, el tema elegido por cada escuela para elaborar su *Plan de Acción* y la estabilidad del plantel docente y de los equipos de conducción. El estudio permitió corroborar que la estabilidad en el cargo de los directores tiene una estrecha relación con el mantenimiento de los cambios en la gestión.

Los facilitadores, la capacitación y el manual: tres pilares del programa



Escuelas por el Cambio se sostiene sobre tres componentes que son el “corazón” del programa: el trabajo de los facilitadores, la capacitación y el manual. Los participantes quedaron muy satisfechos con estas tres instancias, en particular con el apoyo y el acompañamiento dado por los facilitadores.

Durante la implementación de *Escuelas por el Cambio* los facilitadores capacitan y acompañan a las escuelas. Ellos son quienes se comunican con los participantes, los orientan y comparten avances y logros.

Las opiniones sobre su desempeño fueron muy positivas. Para alrededor del 90 por ciento de los directores y el 80 por ciento de los docentes participantes, su **perfil** y su **capacidad para adaptarse a la realidad de las escuelas** fueron **muy adecuados**.

La **dinámica de trabajo** de *Escuelas por el Cambio* –que combina encuentros con los facilitadores, seguimiento del programa a distancia y uso del manual– también fue considerada **muy adecuada** por más del 72 por ciento de los directivos y casi el 60 por ciento de los docentes participantes, si bien sugirieron que los encuentros de trabajo fueran más frecuentes y que a ellos pudieran asistir más docentes.

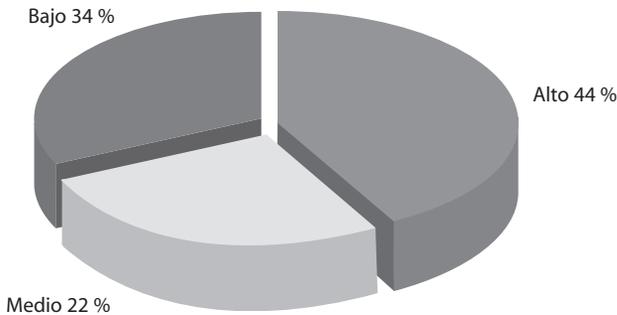
El **manual** y la **capacitación** recibieron un puntaje alto. El 60 por ciento de los directores dio entre 8 y 10 puntos al manual y más del 54 por ciento asignó ese puntaje a la capacitación.

Ahora bien, ¿qué se valora de estos componentes del programa? Directores y docentes se mostraron principalmente conformes con su **adecuación a la realidad escolar** y su **pertinencia para planificar y realizar actividades de autoevaluación**.

En síntesis, casi el 70 por ciento de los participantes manifestó un nivel entre medio y alto de satisfacción con el Manual y con los Encuentros de Capacitación.

Grafico N° 6

**Nivel de satisfacción general con Escuelas por el Cambio
La opinión de los directores**



***Programas financiados por el sector privado:
¿qué imagen tienen las escuelas?***

Escuelas por el Cambio propone a las instituciones elaborar un Plan de Acción que les permita concretar su misión. Para eso las capacita y les brinda herramientas para armarlo y ponerlo en práctica. En ningún caso se entregan fondos, ya que se trata de un programa de capacitación que no propicia la donación de recursos económicos a las escuelas. Si bien al comenzar el proyecto se informa a las escuelas sobre esta dinámica de trabajo, en muchos casos los directores y docentes mantienen durante el año la expectativa de recibir apoyo económico, quizás influidos por la creencia de que “donde hay empresas, hay fondos”.

Aunque este tema reapareció en diversas oportunidades al evaluar el programa es interesante destacar que los participantes priorizan la capacitación y el acompañamiento brindado por sobre la provisión de fondos.

¿Sabía quién apoya Escuelas por el Cambio?

Hoy en día una creciente cantidad de empresas apoya programas sociales en áreas como salud o educación con el fin de hacer un aporte a las

comunidades en las que se insertan. En los últimos años estas iniciativas de responsabilidad social se han incrementado y son cada vez más reconocidas por sus beneficiarios. *Escuelas por el Cambio* es un programa que recibe el apoyo de empresas para hacer posible su implementación y más del 75 por ciento de los directores y del 73 por ciento de los docentes participantes conoce perfectamente esta modalidad de financiamiento.

Además, más del 87 de los directores y del 85 de los docentes participantes en los encuentros identifican concretamente a sus auspiciantes. Es interesante aclarar que *Escuelas por el Cambio* comenzó a implementarse en el año 2000 como un proyecto exclusivo de Coca-Cola de Argentina al que luego se fueron incorporando otras empresas para llevarlo a nuevas localidades. Quizás por este motivo muchas veces se tiende a identificar *Escuelas por el Cambio* con esta primera empresa.

Por último, cabe destacar que los directores tienen una opinión muy positiva sobre las empresas auspiciantes en general y al solicitarles que les colocaran un puntaje, casi el 70 por ciento les da entre siete y diez puntos, incluyendo el caso particular de la empresa Coca-Cola de Argentina.

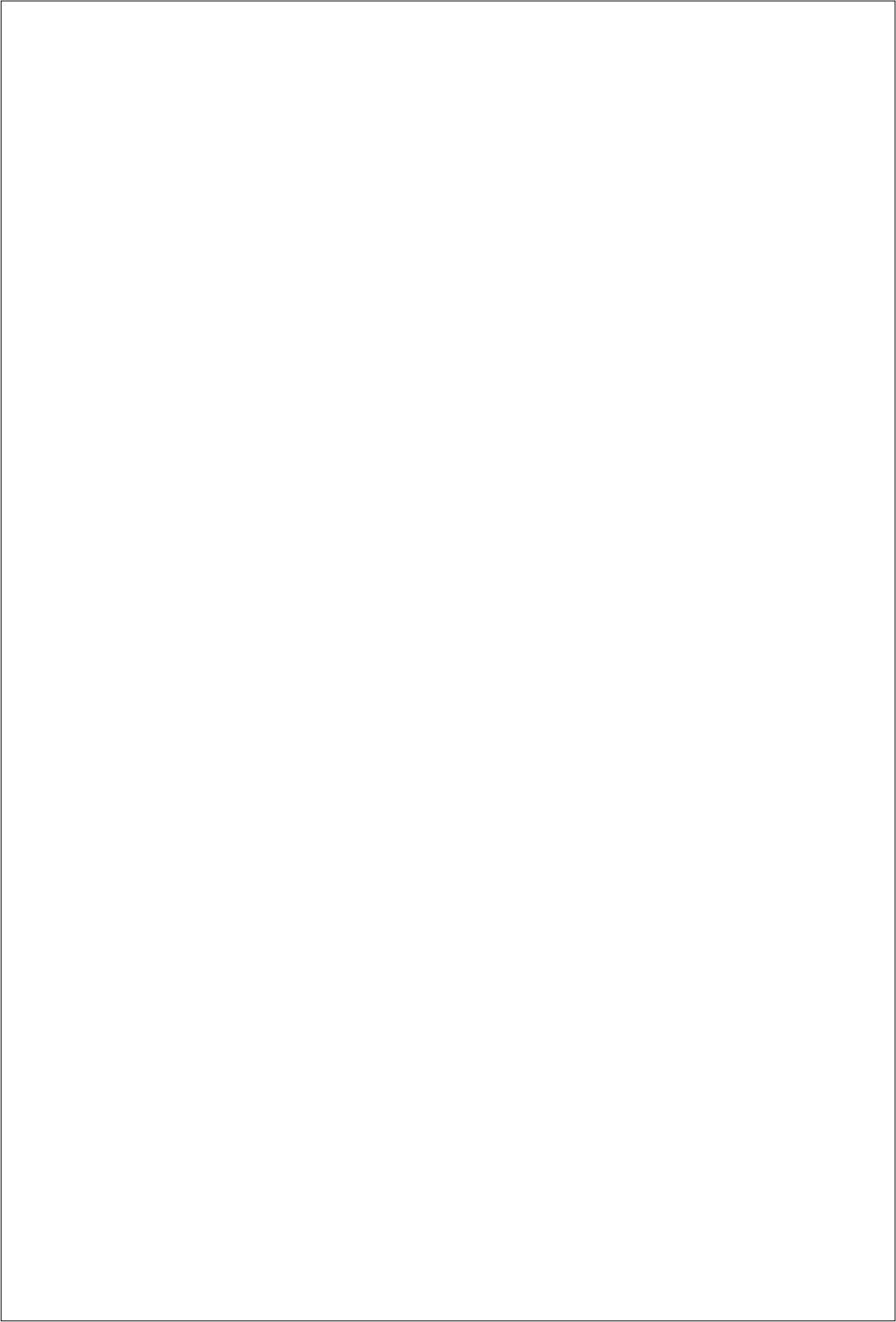
En resumen...

Directivos y docentes quedaron muy satisfechos con los facilitadores del programa, en particular con su perfil y su capacidad para adaptarse a la realidad de las escuelas. Sobre el manual y la capacitación también tienen opiniones muy positivas: la mayoría de los participantes coloca entre ocho y diez puntos, la valoración más alta.

Para la mayoría de los directores y docentes la dinámica de trabajo de *Escuelas por el Cambio* es muy adecuada, si bien sugieren aumentar la frecuencia de los encuentros y la cantidad de docentes que pueden asistir a ellos.

Al evaluar el programa con todos sus componentes y su dinámica de funcionamiento, los participantes priorizan la capacitación y el acompañamiento brindados por sobre el tema, que en algunos casos les preocupa, de la provisión de fondos.

Por último, en lo que respecta a la participación de empresas en el financiamiento del programa, en su mayoría saben que *Escuelas por el Cambio* es financiado desde el sector privado y reconocen concretamente a sus auspiciantes.



8

Apropiarse de un proyecto: clave para sostener sus logros



Para conseguir que un proyecto educativo se instale en una escuela y que los cambios generados perduren en el tiempo es fundamental que los maestros y toda la comunidad educativa se “adueñen” realmente de la propuesta y la vivan como propia.

La *apropiación institucional* de un proyecto suele ser un muy buen predictor de la sustentabilidad a mediano y largo plazo de los cambios logrados. Por eso, para conocer más acerca de la apropiación de *Escuelas por el Cambio* se indagó sobre la aceptación de su modalidad de trabajo y el involucramien-

to de los docentes más allá de su participación puntual en algunas instancias del programa. Asimismo, se procuró determinar en qué grado se difundieron internamente las actividades.

Escuelas por el Cambio incluye encuentros de trabajo con los facilitadores del programa con cupo limitado, por lo que sólo pueden participar algunos docentes de cada institución. Para más de un 60 por ciento de los directores y casi el 70 por ciento de los profesores participantes esta restricción no generó mayores problemas, lo que definió un muy buen comienzo para el programa. Además, durante su desarrollo el nivel de involucramiento de aquellos docentes no participantes en los encuentros fue bastante alto.

La apropiación del programa fue muy positiva, sobre todo si se considera que *Escuelas por el Cambio* se desarrolla a lo largo de un año y

Las instituciones educativas son, ante todo, organizaciones sociales. Por lo tanto, al implementar un proyecto educativo, se debe prestar especial cuidado a los modos en los que cada institución se “adueña” de la iniciativa.

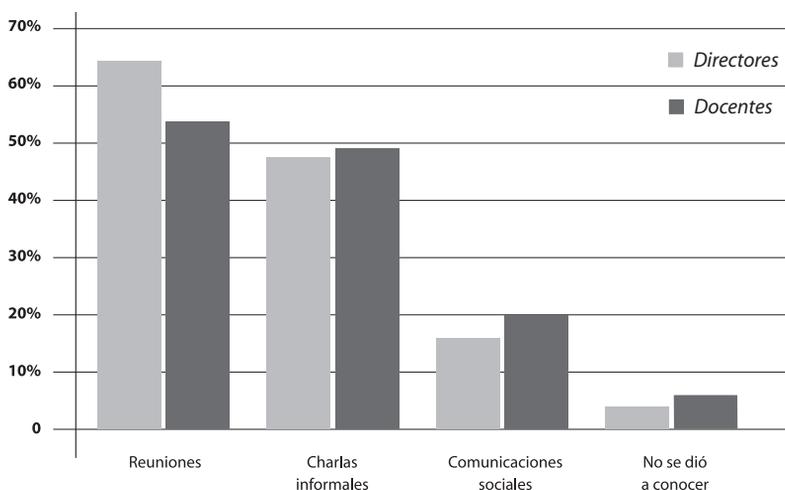


logró que casi dos tercios de los docentes no capacitados de manera directa se comprometieran con sus propuestas.

A la hora de difundir las actividades del programa

Los participantes pusieron en práctica diferentes propuestas para difundir el programa. Casi el 70 por ciento de los directores comentó que organizaron reuniones con el personal y casi el 50 expresó que recurrieron a charlas informativas³ para difundir *Escuelas por el Cambio* e involucrar a todo el personal. La organización de estas instancias de comunicación da cuenta de que las escuelas se interesan en divulgar el programa y en hacer partícipe a toda la institución.

Grafico N° 7
Comunicación interna
Modos de difusión del programa

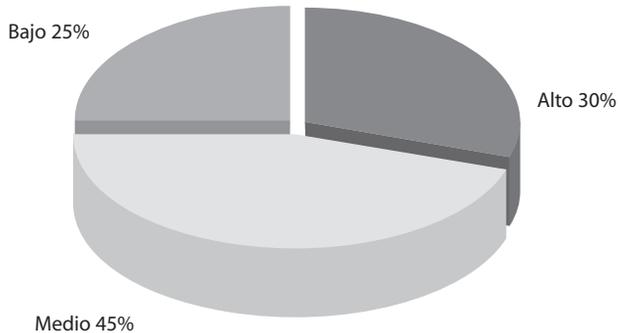


Por último, si se consideran en conjunto todos los factores que hacen a la apropiación institucional del programa, en el gráfico que sigue se puede observar que para el 75 por ciento de los directivos y de los docentes el nivel de apropiación⁴ es entre medio y alto.

3. Las alternativas de comunicación incluidas en el gráfico no son excluyentes. Los encuestados podían seleccionar más de una.

4. Esta información resume lo evaluado al analizar las formas de selección de los participantes, el cupo limitado para los encuentros, el involucramiento de los docentes no participantes en los encuentros y la difusión de las actividades.

Grafico N° 8
Nivel de apropiación institucional

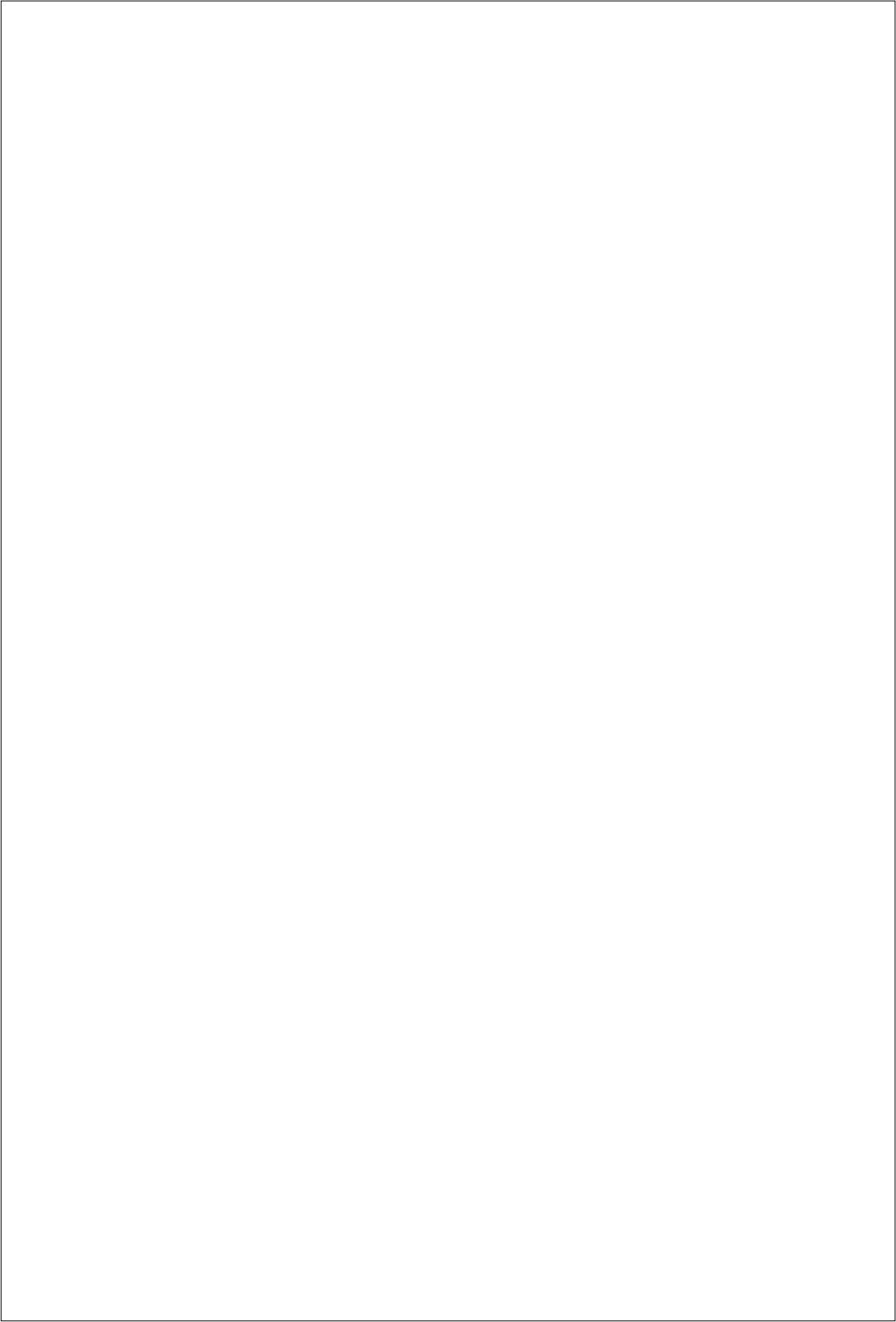


En resumen...

Las escuelas necesitan apropiarse de los proyectos que implementan para lograr cambios sustentables a mediano y largo plazo que puedan mantenerse más allá de la permanencia de directivos y docentes. La aceptación del cupo limitado para los encuentros de *Escuelas por el Cambio*, la buena difusión interna y el buen nivel de involucramiento de los maestros que no participaron en las actividades dan la pauta de que las instituciones se apropiaron del programa.

Para difundirlo, casi el 70 por ciento de los directores comentó que organizaron reuniones con el personal y casi el 50 por ciento, que recurrieron a charlas informativas. Esto permitió que se alcanzara un muy buen nivel de involucramiento de los profesores en general.

Los resultados son sumamente positivos si se considera que *Escuelas por el Cambio* se desarrolla a lo largo de un año y logró que casi dos tercios de los docentes no capacitados de manera directa se comprometieran con el programa. Al evaluar en conjunto todos los factores que hacen a la apropiación institucional del programa, para el 75 por ciento de los directivos y de los docentes el nivel de apropiación es entre medio y elevado.



Escuelas por el Cambio: las opiniones de los protagonistas

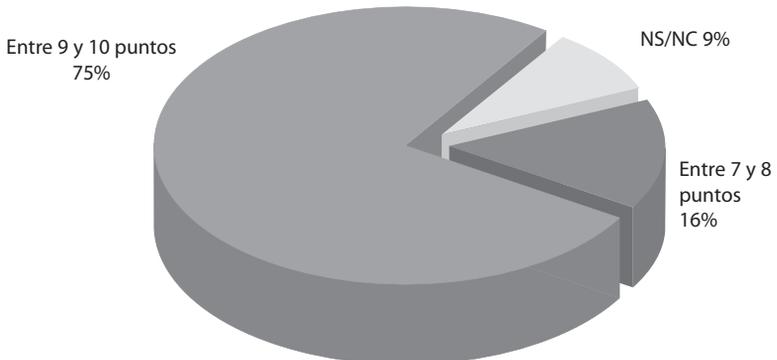


La mayoría de los participantes tiene opiniones muy positivas sobre el programa y en particular valora que incluya espacios para la reflexión y el diálogo dentro de las escuelas.

¿Qué nivel de aceptación tuvo *Escuelas por el Cambio*? ¿Quedaron directores y docentes satisfechos con los aprendizajes y el trabajo realizado? Para conocer su opinión se les propuso calificar al programa del uno al diez y decir si lo recomendarían a otras escuelas.

El 75 por ciento de los directores lo recomendaría con una calificación de nueve o diez puntos.

Grafico N° 9
Directores: ¿qué puntaje le dan a *Escuelas por el Cambio*?



Los directores son quienes otorgan una mejor calificación, posiblemente por tratarse de una propuesta para trabajar en temas de gestión, área a la que ellos están abocados. Si se tiene en cuenta el nivel educativo, los directores de EGB son los más satisfechos con el programa: más de un 80 por ciento asigna un puntaje de nueve y diez. En las escuelas de polimodal y en las agrotécnicas este porcentaje es un 20 por ciento menor.

Podría pensarse que por sus características *Escuelas por el Cambio* se adecua más a la dinámica de trabajo de las escuelas de EGB que a las de polimodal, ya sean comunes o agrotécnicas.

“Escuelas por el cambio colaboró dando estrategias para fortalecer la identidad y el compromiso con la escuela.”

Director, Rosario,
Santa Fe, 2003

La buena aceptación de *Escuelas por el Cambio* se basa en dos cuestiones clave. Por un lado, su contribución al **fortalecimiento institucional** y a la **generación de cambios en la gestión**. Por otro, a la inclusión de **espacios para la reflexión** y la **autoevaluación institucional** para la cual se utilizan técnicas modernas.

Aunque en su mayoría las opiniones sobre *Escuelas por el Cambio* fueron positivas, diez escuelas de las 176 participantes hasta el año 2005 abandonaron el programa sin haber concluido el ciclo de trabajo. Es posible que ciertos “ruidos” en la comunicación hayan sido el motivo de abandono. Sin embargo, aun en las escuelas que dejaron el proyecto hay docentes y directivos que valoran positivamente el programa y mencionan logros a partir de su paso por *Escuelas por el Cambio*.

Escuelas por el Cambio: similitudes y diferencias con otros programas

Hoy en día las escuelas reciben propuestas desde el Estado, las organizaciones sociales y las empresas para participar en programas especiales sobre diferentes temáticas.

“El programa nos ayudó a ver cómo uno puede establecer una relación diferente con las empresas y otras instituciones del medio.”

Directora, Salta, Salta, 2005

Los participantes en el programa, en particular los directores, encuentran importantes diferencias entre *Escuelas por el Cambio* y otros programas provenientes del ámbito estatal. Entre las diferencias a favor de *Escuelas por el Cambio* destacan un **mejor seguimiento** y una **mayor**

organización. También mencionan una **menor burocracia**, un **mejor nivel de capacitación** y una **buena calidad de la propuesta en general.**

Por otro lado, cuando se refieren a los aspectos negativos del programa señalan que los programas estatales proveen fondos y que son más abiertos en términos ideológicos.

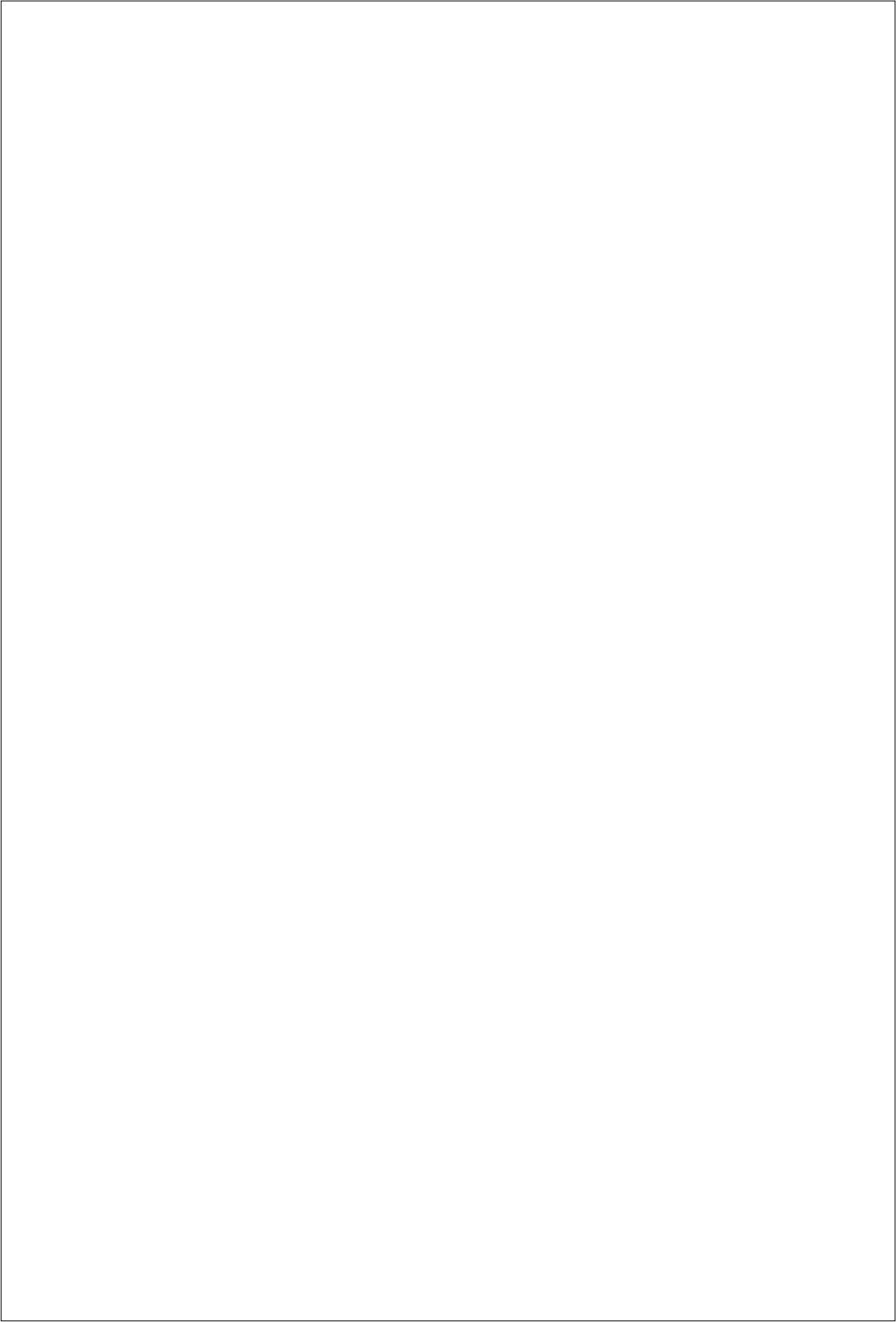
La mayoría de los participantes considera que *Escuelas por el Cambio* tiene características más positivas que negativas, coincidiendo las opiniones de directivos y docentes, sin diferencias entre niveles educativos.

En resumen...

En su mayoría las opiniones sobre *Escuelas por el Cambio* fueron muy positivas. Más del 75 de los directores lo recomendaría a otros colegas, con una calificación de nueve o diez puntos. La buena aceptación del programa se basa principalmente en su contribución al fortalecimiento institucional y a la generación de cambios en la gestión. También se relaciona con la inclusión de espacios para la reflexión y la autoevaluación institucional.

Del total de escuelas que comenzaron el programa, sólo diez lo abandonaron, posiblemente a causa de ciertos “ruidos” en la comunicación. Sin embargo, aun en las escuelas que dejaron el proyecto hay docentes y directivos que valoran positivamente el programa y mencionan logros a partir de su implementación.

Por último, es interesante destacar que los participantes encuentran diferencias al comparar *Escuelas por el Cambio* con otros programas provenientes del ámbito estatal. Entre las diferencias a favor de *Escuelas por el Cambio* destacan un mejor seguimiento y nivel de capacitación así como una mayor organización y menor burocracia.





***Escuelas por el Cambio* dejó un saldo sumamente positivo en las escuelas beneficiarias, sobre todo si se considera que se implementa durante sólo un año, tiene pocos encuentros con los participantes y en la mayoría de los casos participa sólo una parte del plantel docente.**

Con *Escuelas por el Cambio* directores y maestros adquirieron capacidades fundamentales para definir las metas, los objetivos y el rumbo institucional de sus escuelas e incorporaron a su trabajo cotidiano las herramientas de gestión del programa.

La calidad de la comunicación dentro de las instituciones mejoró y el uso de herramientas formalizadas y sistemáticas para el intercambio y el encuentro aumentó. Además, se logró una mayor apertura y transparencia en la toma de decisiones.

Por otro lado, se comenzó a destinar tiempo para la autoevaluación de la gestión –había escuelas que nunca lo habían hecho– y se amplió y mejoró la difusión de las actividades escolares hacia la comunidad.

Todas estas mejoras adquieren un matiz realmente positivo si se tiene en cuenta que se logró una importante permanencia de los cambios y una fuerte apropiación de las herramientas.

Los directores fueron quienes más valoraron el programa y sus resultados, seguramente porque *Escuelas por el Cambio* propone trabajar en temas de gestión, área a la que ellos están abocados por su rol dentro de las instituciones.

Las escuelas con directivos estables lograron mayores capacidades y más cambios en las actitudes hacia la gestión, lo que da la pauta de que es una condición muy importante para la obtención de mejores resultados.

Por último, se pudo confirmar que el grado en que las instituciones participantes se “adueñaron” del proyecto fue muy importante lo cual ayudó a generar cambios en la gestión de las escuelas y mantenerlos en el tiempo.

Aprendizajes y recomendaciones

Evaluar los resultados del programa fue muy útil no sólo para conocer sus logros sino también para sistematizar una serie de cuestiones clave para la mejora de la gestión escolar. Las siguientes son líneas de trabajo que los interesados en la temática pueden tomar y adaptar a las características y la realidad de sus instituciones.

■ Potenciar el trabajo en red entre escuelas en una misma localidad

En *Escuelas por el Cambio* participaron grupos de escuelas concentradas dentro de una misma localidad e instituciones más dispersas geográficamente. En general, las primeras lograron mejores resultados que las segundas en casi todos los aspectos de la gestión. Por ejemplo, más del 90 por ciento de los directores y docentes de las escuelas concentradas asumen que en sus instituciones se generaron importantes avances en el uso de las herramientas. Este porcentaje se reduce a casi la mitad en las escuelas dispersas. Los resultados son también más positivos para las escuelas concentradas en temas como la participación de los docentes en actividades institucionales, el grado en que éstos se involucraron el programa, la capacidad para incorporar cambios y la comunicación interna. Además, según los directores, la permanencia de los cambios fue mayor en las escuelas concentradas, en particular en temas como la evaluación institucional, la participación de la comunidad educativa y la administración de los recursos.

Ante esta tendencia se sugiere apoyar la implementación de *Escuelas por el Cambio* de escuelas concentradas en una misma localidad y promover entre ellas el trabajo en red. Para esto es necesario crear canales de comunicación entre las instituciones y organizar encuentros de intercambio con propuestas concretas de trabajo “inter-escuelas” donde compartir aprendizajes y potenciar la motivación de cada uno de los participantes.

■ **Sumar a los supervisores escolares al trabajo de mejora de la gestión.**

En *Escuelas por el Cambio* los directores y docentes quedaron muy satisfechos con el rol desempeñado por los facilitadores del programa, quienes actuaron como mediadores externos brindando orientación y moderando discusiones. Se sugiere, entonces, pensar en alternativas de trabajo junto con los supervisores en las que éstos asuman un rol activo como mediadores externos acompañando a las escuelas en los procesos de mejora de la gestión. Es interesante capitalizar la capacidad de los supervisores para trabajar “cara a cara” con las escuelas y aprovechar su conocimiento de la realidad concreta de cada institución. Esto enriquecería al programa ya que se trabajaría no sólo al interior de las escuelas sino también en una instancia superior del sistema educativo.

■ **Promover la colaboración entre las organizaciones sociales y los organismos estatales.**

Para ayudar a que los cambios en la gestión logrados en las instituciones se instalen definitivamente es recomendable fortalecer la relación entre las organizaciones no gubernamentales que trabajan junto con las escuelas y los organismos dedicados a este tema en el ámbito estatal. Por ejemplo, se puede pensar en la creación de programas de ayuda mutua donde ambas partes se complementen para brindar apoyo a las escuelas.

■ **Incluir en los proyectos a todo el plantel docente y a padres y miembros de la comunidad interesados en contribuir en la mejora de la gestión.**

Incluir en un programa de mejora de la gestión a la totalidad del plantel docente y también a padres y miembros de la comunidad interesados en la temática ayuda a lograr una mayor apropiación institucional. Por supuesto, al ampliar la convocatoria siempre se debe tener en cuenta que el rol y el ámbito de participación no son los mismos para cada uno de estos actores. Es recomendable indagar en cada caso cuáles son las mejores estrategias para incluirlos y lograr que sean parte del proyecto. Esto implica poner en marcha mecanismos sistemáticos de comunicación para convocarlos, informar sobre las actividades, divulgar los avances y explicar por qué la mejora de la gestión es importante para todos.

■ **Adaptar el formato de los programas y las herramientas a cada nivel y modalidad educativa**

El funcionamiento y la cultura institucional de las escuelas varían según el nivel educativo y la modalidad de enseñanza. Se sabe que son distintos los modos de trabajar, organizar los recursos humanos y vincularse con las familias en una escuela de EGB en comparación con una de polimodal. Por este motivo se sugiere adaptar el formato de los programas y las propuestas de trabajo a los rasgos particulares de cada nivel y modalidad de enseñanza. Se deben adaptar también las herramientas de gestión para que sean fáciles de utilizar y “amigables” para todas las modalidades de educación. Esta adaptación ayuda a integrar más fluidamente las propuestas y herramientas al trabajo cotidiano de cada institución.

■ **Poner énfasis en el seguimiento de la gestión**

En muchos casos las escuelas no dan al seguimiento de la gestión el lugar que se merece. Como consecuencia, desconocen si están trabajando de manera adecuada y si los objetivos propuestos se están cumpliendo. Dada su importancia para el mejoramiento institucional es fundamental que en las escuelas siempre se realice un seguimiento de la gestión, lo que implica anticipar los resultados que se desea lograr y hacerse cargo de las dificultades surgidas para obtenerlos.

¿ Qué es Fundación Compromiso?

Fundación Compromiso es una organización social fundada en la Argentina en 1994 con el objetivo de fortalecer la gestión de las organizaciones de la sociedad civil.

Hoy su misión es servir a las organizaciones sociales, empresas e instituciones públicas para que generen estrategias de trabajo más efectivas, proactivas y articuladas que produzcan mejoras tangibles en la vida de las personas y las comunidades.

Fundación Compromiso realiza esta labor a través de la generación de escenarios de diálogo y acción multiactorales y el desarrollo de capacidades individuales, organizacionales y comunitarias, con proyectos y programas que se basan en:

- Diagnóstico de necesidades
- Diseño de capacitaciones, autoevaluaciones y acompañamientos a medida
- Sistematización de experiencias y herramientas
- Generación de indicadores de resultados

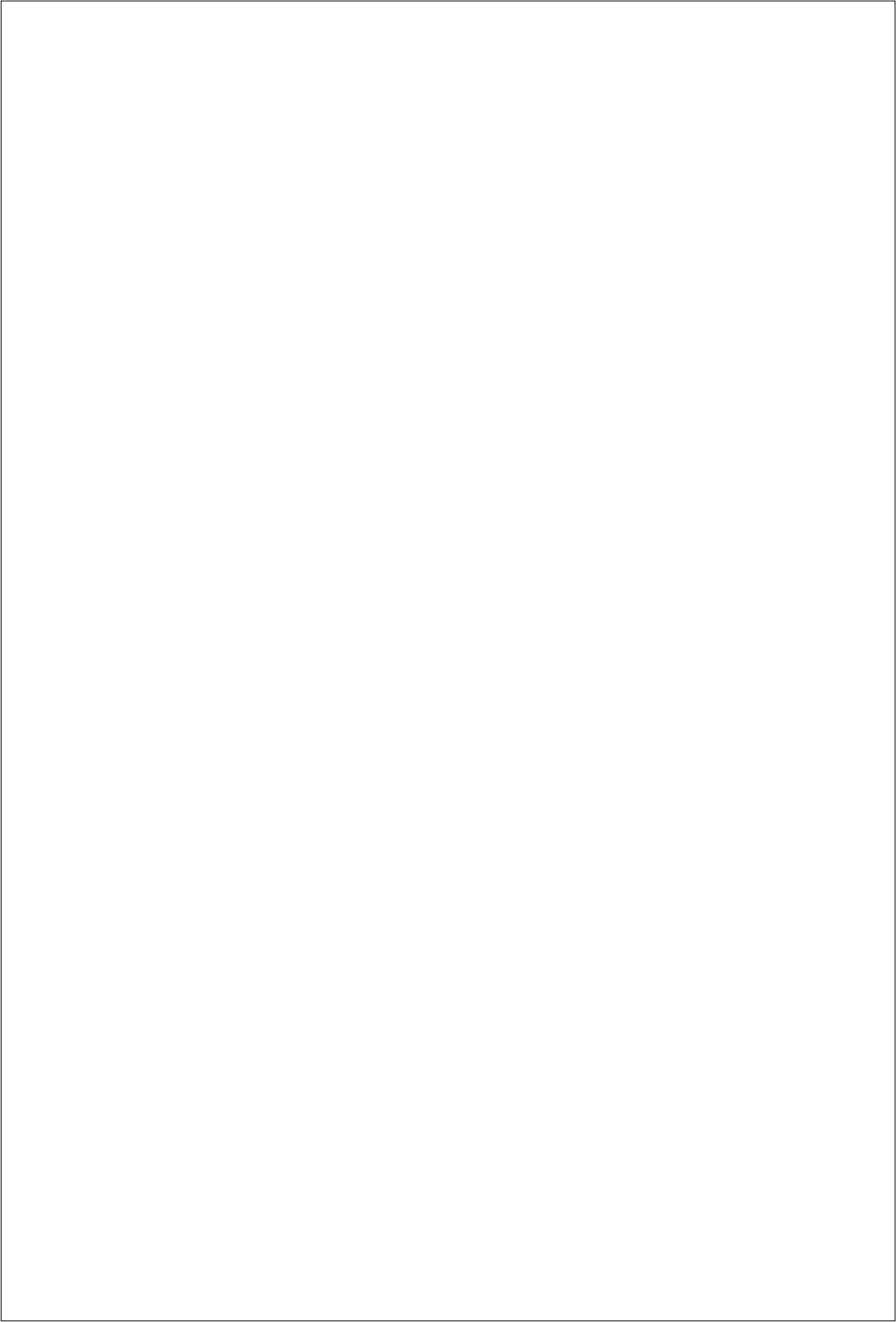
Mediante sus programas busca que las organizaciones:

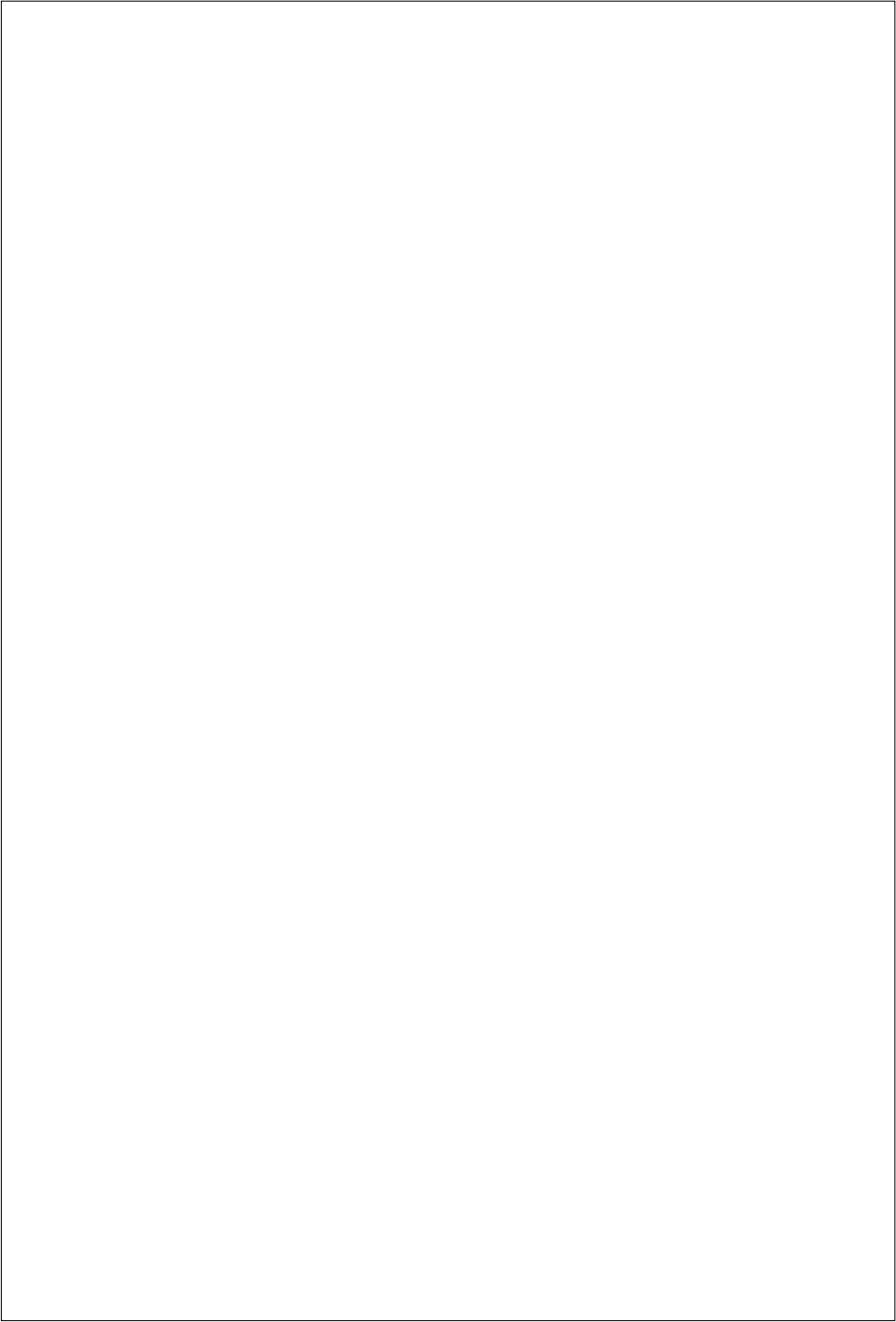
- Desarrollen habilidades para ser flexibles e innovadoras
- Capitalicen su propia experiencia y la de sus pares
- Consoliden el trabajo que realizan actualmente
- Se preparen para crecer sin perder foco y efectividad
- Incorporen herramientas para mejorar procesos de gestión
- Formulen metas, objetivos y un plan de acción para alcanzar resultados
- Evalúen y midan el impacto del accionar institucional antes de definir un nuevo plan de acción.

Así, Fundación Compromiso trabaja en los siguientes campos:

- Educación formal y no formal
- Inclusión en el mercado laboral
- Salud y calidad de vida
- Participación ciudadana
- Desarrollo sustentable

Hasta la fecha más de 30.300 personas han participado de los programas y proyectos de Fundación Compromiso.





FUNDACION
**COM
PRO
MISO**



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
Sede Regional Buenos Aires

Escuelas por el Cambio es un programa para la mejora de la gestión escolar desarrollado e implementado por Fundación Compromiso en más de doscientas escuelas del país, a pedido de Coca-Cola de Argentina y gracias al apoyo de otras empresas, organizaciones sociales y fundaciones internacionales. Esta iniciativa, que considera a la institución escolar como una organización social, se basa en la convicción de que la escuela puede apropiarse e integrar a su gestión procesos y herramientas probadamente exitosos en otros ámbitos.

En esta publicación se presenta una síntesis de los más actuales modelos y paradigmas en el campo de la gestión escolar y se sintetizan los principales resultados del estudio de evaluación del programa *Escuelas por el Cambio* desarrollado por IIPE-UNESCO Buenos Aires.



La Evaluación de Resultados
y el desarrollo de esta publicación
se realizaron gracias al apoyo de:



ISBN 978-987-97057-7-3



9 789879 705773