

EDICIÓN
ACTUALIZADA

HACER DE UNA ESCUELA, UNA BUENA ESCUELA

Evaluación y mejora de la gestión escolar

Claudia Romero

**AIQUE**
Educación

HACER DE UNA ESCUELA,
UNA BUENA ESCUELA

*Evaluación y mejora
de la gestión escolar*



AIQUE

Romero, Claudia

Hacer de una escuela, una buena escuela : evaluación y mejora de la gestión escolar / Claudia Romero. - 2a ed revisada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Aique Grupo Editor, 2018.

160 p. ; 20 x 14 cm.

ISBN 978-987-06-0873-8

1. Gestión Educacional. I. Título.
CDD 371.2

Dirección general

José Juan Fernández Reguera

Edición

Primera edición: Laura Castillo

Edición actualizada: Rosalía Muñoz

Gráfica

Verónica Codina

Corrección

Cecilia Biagioli

Producción industrial

Pablo Sibione



© Aique Grupo Editor S. A. 2018

Francisco Acuña de Figueroa 352 (C1180AAF). Ciudad de Buenos Aires.

(011) 4865-5000/(011) 4371-6430

centrodocente@aique.com.ar/recepcion@aique.com.ar

www.aique.com.ar - Facebook: Aique Grupo Editor

Hecho el depósito que previene la Ley 11723.

LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA.

ISBN 978-987-06-0873-8

Segunda edición

La reproducción total o parcial de este libro en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, y por cualquier medio o procedimiento, sea mecánico, electrónico, informático, magnético y sobre cualquier tipo de soporte, no autorizada por los editores, viola los derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.

Esta edición se terminó de imprimir en marzo de 2018 en Primera Clase Impresores, California 1231, Ciudad de Buenos Aires.

EDICIÓN
ACTUALIZADA

Claudia Romero

HACER DE UNA ESCUELA, UNA BUENA ESCUELA

*Evaluación y mejora
de la gestión escolar*

AIQUE

●
AIQUE
Educación

A Juan y a Lara, otra vez.



Índice

Hacer de una escuela, una buena escuela

Prólogo a la edición actualizada	9
Prólogo a la primera edición	15
1. ¿Qué significa <i>mejorar la gestión escolar</i>?	17
La gestión escolar como factor de mejora	17
Revisando la gestión escolar	19
¿Cuáles son los principales desafíos de la gestión?.....	25
Acerca de la mejora escolar	26
Del pesimismo al optimismo responsable: Aprendiendo de las investigaciones	27
El movimiento de las escuelas eficaces	29
El movimiento de mejora escolar	32
El movimiento de la mejora de la eficacia escolar.....	35
Mejorar es desarrollar capacidades	37
Lecturas recomendadas	41
2. Hacer de una escuela, una buena escuela: Prácticas y escenarios de gestión	43
¿Qué es una <i>buena escuela</i> ?.....	43
La escuela como una organización que aprende.....	44
La escuela como comunidad de aprendizaje.....	45
La escuela como una comunidad democrática de aprendizaje.	47
Diez condiciones básicas para una buena escuela.....	48
Prácticas y escenarios para la gestión	52
Lecturas recomendadas	58
3. Construyendo el proyecto escolar: Planeamiento y autoevaluación para la mejora	59

El proyecto escolar.....	60
La autoevaluación para la mejora escolar.....	68
Características de la autoevaluación para la mejora escolar.....	70
¿Qué vamos a autoevaluar?	71
Un instrumento valioso: La matriz FODA.....	76
Acerca de un posible desarrollo del plan de autoevaluación	79
Primer movimiento: Las rutinas informativas.....	80
Segundo movimiento: La investigación focalizada	81
¿Qué condiciones se necesitan para comenzar el proceso de mejora?.....	82
Después de la autoevaluación... ¿qué? Los planes de mejora	84
Lecturas recomendadas	87
4. Herramientas para trabajar en la escuela.....	89
El trabajo en equipo.....	89
¿Somos un equipo?.....	92
Equipo y grupo.....	95
El equipo y el trabajo con padres.....	98
Actividades para seguir pensando el trabajo en equipo	101
La organización y coordinación de reuniones.....	104
El equipo se reúne.....	106
La agenda	106
Las minutas.....	107
Las reuniones de equipo y la dinámica de la comunicación... ..	110
El espacio en las reuniones de trabajo.....	111
Resistencias y conflictos.....	112
La formulación, el seguimiento y la evaluación de proyectos.....	116
¿Qué es un proyecto?.....	118
Proyecto escolar y proyectos escolares.....	120
La información y los datos.....	122
Los objetivos: ¿Qué queremos hacer y para qué?	123
¿Cómo vamos a hacerlo?	125

Seguimiento y evaluación de proyectos.....	125
El control de la evaluación.....	127
El tablero de control	130
Gráficas comparativas	131
Cuadros de situación de proyectos	132
El desarrollo de capacidades de cambio y mejora	134
Crítica	135
Colaboración	136
Creatividad	138
Lecturas recomendadas	143
Epílogo.....	145
Bibliografía.....	147



The logo for AIQUE features a solid light green circle positioned above the letter 'I'. The word "AIQUE" is rendered in a grey, serif typeface, with the letters 'A', 'Q', and 'E' being notably larger than the 'I' and 'U'.

AIQUE

Prólogo a la edición actualizada

Escribí este libro hace una década y, luego de numerosas reimpressiones, la editorial me invitó a reeditarlo. Acepté sabiendo que esa decisión traería un inevitable camino retrospectivo que se volvería, además, introspección. ¿Qué había pasado en estos diez años?

Cuando se publicó este libro por primera vez, yo daba una vuelta de página en mi vida profesional, aunque no era totalmente consciente de eso. Después de dos décadas de trabajar en las escuelas, iba a dedicarme a tiempo completo a la vida académica en la universidad: la enseñanza y la investigación. Mi intención fue por entonces reunir en el libro las ideas y herramientas que había ido recogiendo o fabricando con mis propias manos día a día en aquella vida, en “la trinchera”. A mí me parecía que podían servirles a otros. Aunque creo que también era un modo de permanecer allí, en la escuela. Luego, desde la academia, me las arreglé para seguir cerca de las escuelas, investigando, desarrollando proyectos de mejora, formando directores, en comunicación con los estudiantes. Es difícil abandonar el contacto directo con aquello que apasiona, y no hay por qué hacerlo.

¿Qué sucedió en la última década alrededor del tema de este libro: la gestión de la mejora escolar? Rescataría dos cosas: la primera es epocal, la segunda se refiere al avance en la producción de conocimiento sobre el tema.

La primera cuestión que rescato es la intensificación de un clima de época que ya estaba instalándose fuertemente en las últimas décadas del siglo pasado y sobre el cual abundan los análisis. Un tiempo que se caracteriza por lo que podríamos denominar *las tres heridas narcisistas* de la escuela: la globalización, las tecnologías de la información y las comunicaciones, y los cambios en la familia como

institución. Estos procesos cuestionan el modelo escolar al tiempo que le plantean desafíos interesantes.

Un mundo diverso y cada vez más interrelacionado tensiona la idea de escuelas cuya referencia fundamental sea el contexto local e, incluso, el marco nacional dentro del cual fueron concebidas allá en el origen del sistema educativo. La escuela entonces queda inserta en un mundo global y debe garantizar aprendizajes cuya validez permita a los sujetos insertarse en sociedades y en economías diversas. ¿Cómo llevar adelante proyectos escolares situados que formen a la vez ciudadanos cosmopolitas?

El vértigo con que evolucionan las tecnologías de la información y las comunicaciones apabulla a una escuela que perdió su centralidad como lugar hegemónico de distribución de información, para pasar a desarrollar procesos más complejos vinculados a la producción de conocimiento así como a desarrollar formas de socialización que pongan en juego habilidades y sistemas de valores comprometidos con la inclusión, el respeto a la diversidad y la participación. Las propuestas desescolarizantes, el *homeschooling*, el ingreso de artefactos de tecnología digital a las aulas y hasta la tentación de transformar las escuelas en terminales de plataformas virtuales para llevar adelante procesos de «autoescolarización» son escenarios que proliferaron en la última década y se concretaron en experiencias de distinto calibre y calidad. ¿Cómo sostener proyectos escolares encarnados, abiertos a la incertidumbre de lo humano y capaces de mantener su relevancia en los procesos de transmisión del conocimiento y producción de justicia educativa?

La llamada *democratización de la familia*, acontecida durante el siglo XX, trajo relaciones sociales más horizontales, configuraciones identitarias abiertas, que cuestionan los esquemas tradicionales de la educación. ¿Cómo se habitan las escuelas con relaciones dialógicas entre los recién llegados y los que tienen un legado para pasarles?, ¿qué confiere autoridad al proceso educativo escolar?

La época trae nuevos escenarios que inquietan a la escuela, persisten antiguos problemas y surgen otros. La época es límite y, a la vez, oportunidad. Es el límite al modelo de escuela factoría propio de la sociedad industrial, y es oportunidad para construir la escuela del conocimiento que requiere la sociedad posindustrial. Entonces el trabajo de mejorar la escuela es necesariamente un trabajo de gestación, de innovación en diálogo con la época (Romero, 2004a, 2009, 2016, 2017a, 2017b).

La cuestión epocal plantea desafíos sociales, políticos, económicos, que impactan en la escuela la que, como señala Darling Hammond (2012), debe ayudar a los estudiantes a aprender a aprender de maneras poderosas, para que puedan lidiar con las demandas cambiantes, las incertidumbres y los dilemas que trae el siglo XXI. Una buena escuela está inserta en la época, no para adaptarse sin más, sino para desarrollar las capacidades necesarias en los sujetos a fin de interactuar y de ser artífices autónomos y solidarios de una sociedad mejor. Mejorar es cambiar, innovar y, como señala Joaquín Gairín: «La innovación no es necesaria para que las cosas cambien, sino porque las cosas cambian» (Gairín y otros, 2009: 31).

La segunda cuestión para rescatar en esta década es la abundante producción de conocimiento sobre la relevancia de la gestión para la mejora escolar. Las investigaciones nacionales e internacionales aportan nuevas y fuertes evidencias sobre el papel preponderante que asume el liderazgo directivo en el desarrollo de capacidades de mejora en las organizaciones educativas (Louis y Leithwood, 2010, Elmore, 2010, Day y otros, 2009, Fullan, 2010, Romero, 2017a, 2018). Los equipos directivos pueden marcar una diferencia crítica en la calidad de las escuelas y en los aprendizajes de los alumnos.

La mejora no se decreta, no se impone desde fuera, es el resultado de un proceso de colaboración endógeno para desarrollar nuevas capacidades que, si bien requiere de apoyos externos, necesita de un liderazgo escolar efectivo. Sabemos, ahora con mayor certeza, que las formas burocráticas de la gestión y los liderazgos

formales, aun los carismáticos, no conducen con eficacia a la mejora. Se requiere un liderazgo que asuma, al menos, tres condiciones: ser distribuido, estar centrado en los aprendizajes (Bolívar, 2012) y gestionar con evidencias (Hederich Martínez y otros, 2014). Este modelo de gobernanza posibilita la mejora escolar sostenible y es el que adoptamos en este libro.

La responsabilidad de la mejora escolar debe ser compartida por toda la comunidad, el involucramiento es de todos y, por tanto, la toma de decisiones se distribuye. A la vez, el núcleo no puede ser otro que la mejora de los aprendizajes, por lo que los esfuerzos deben centrarse allí, dotando a la gestión de una obsesión por la calidad y la equidad de los procesos y resultados de aprendizaje. Y finalmente, la gestión escolar como práctica profesional debe apoyarse en evidencias, y entiendo por esto: la experiencia documentada de los docentes, la producción científica, y los intereses y las necesidades de los estudiantes.

En síntesis, en la última década, se fortaleció una visión de la mejora escolar centrada en la equidad y en los aprendizajes de calidad. El núcleo de la mejora es definitivamente asegurar los aprendizajes imprescindibles para todos los alumnos. Y en sintonía con esta visión, se fortaleció un paradigma que apunta al cambio y a la innovación, que se basa en evidencias y que asume compromisos éticos, paradigma que denominamos en este libro *gestión como gesta*. Estas visiones, ahora más amplias y contundentes, inspiraron originalmente el libro, de allí su vigencia.

En esta edición actualizada, hemos incorporado los aportes de nuevas publicaciones e investigaciones, y lecturas recomendadas en cada capítulo, así como más herramientas que construimos en el trabajo con escuelas.

Quiero agradecer a la editorial Aique por su invitación a reeditar la obra, y a los docentes, directivos, supervisores y profesionales que trabajan en escuelas, por su interés en leerla y en llevarla consigo en su «caja de herramientas» para el trabajo cotidiano.

También agradezco a Natalia Zacañas y a Gabriela Krichesky, dos profesionales del equipo del Área de Educación de la Universidad Di Tella, que dirijo, por su participación en las investigaciones y en las actividades de formación que inspiraron el contenido de este libro, así como en la lectura atenta e inteligente de esta nueva versión. También por su afecto y cercanía en estos años.

Originalmente dediqué el libro a Juan y a Lara, por entonces dos chicos en los inicios de la escuela primaria. Acompañando su escolaridad, aprendí enormemente y pude ver las escuelas desde otro ángulo. Vuelvo a dedicárselo a ellos, ahora con el agradecimiento por ese aprendizaje especial que nos ofrecen los hijos.



The logo for AIQUE features a solid light green circle positioned above the letter 'I'. The word "AIQUE" is rendered in a grey, serif typeface, with the letters 'A', 'Q', and 'E' being notably larger than the 'I' and 'U'.

AIQUE

Prólogo a la primera edición

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

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

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

ser revisadas, la propuesta de instrumentos y las condiciones para la puesta en marcha de un plan institucional. Finalmente, el capítulo 4, «Herramientas para trabajar en la escuela», ofrece distintas herramientas agrupadas en tres temas clave para la gestión de la mejora: organización y coordinación de reuniones, formación de equipos de trabajo, y formulación, seguimiento y evaluación de proyectos.

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

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

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

CAPÍTULO 1

¿Qué significa *mejorar la gestión escolar*?

Esta es una buena escuela, aquella no tanto.
Detrás de toda buena escuela, hay una buena Dirección.

La gestión escolar como factor de mejora

Nuevos escenarios se abren para la escuela. El fenomenal cambio exigido a la educación, para afrontar los novedosos e inciertos desafíos de la sociedad del siglo XXI, requiere el doble trabajo de mejorar las escuelas y, a la vez, mejorar la gestión y el liderazgo del cambio. Como señala Bolívar: «La dirección de las escuelas en el siglo XXI no puede limitarse a una gestión burocrática, tiene que entrar en aquellas prácticas que influyan en el desarrollo y mejora de la organización, en el profesorado y, finalmente, en el aprendizaje de los alumnos» (Bolívar, 2012: 13).

«Esta es una buena escuela, aquella no tanto», «Detrás de una buena escuela, hay una buena dirección». ¿Qué encierran estos enunciados? ¿Por qué entre escuelas de una misma comunidad, a las que asisten alumnos del mismo sector socioeconómico, existen diferencias notables en la calidad del servicio que prestan? ¿Qué hace que una escuela obtenga mejores resultados que otras? ¿Qué marca la diferencia?

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

Las investigaciones internacionales de las últimas décadas vienen mostrando que el liderazgo directivo es el segundo factor en importancia para la mejora, después de la enseñanza (Louis y Leithwood, 2010; Elmore, 2010; Day y otros, 2009; Fullan, 2010). Y además, que su

injerencia es más relevante en las escuelas que trabajan con alumnado de sectores vulnerables.

A nivel nacional, la investigación sobre el papel de la gestión en la mejora es escasa, aunque cada día cobra mayor interés.

En una investigación reciente (Romero, 2018) que realizamos en cuatro escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires, que obtenían resultados de aprendizaje por encima del promedio aun cuando atendían a población cuyo nivel socioeconómico estaba por debajo del promedio, encontramos, entre otros factores, que la gestión directiva jugaba un papel decisivo. Hay trabajo en equipo; al menos, un miembro de este tiene alta formación académica, y existe un fuerte sentido de responsabilidad por los resultados de aprendizaje. Existen además liderazgos intermedios sólidos (coordinadores, jefes de departamentos, departamento de orientación) centrados en la dimensión pedagógica.

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

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

Por todo esto, la gestión escolar, esa práctica compleja y desafiante sobre la cual habitualmente no suele darse formación específica a los directivos escolares, nos convoca una vez más con la intención de repensarla y encontrar caminos que ayuden a mejorarla.

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

La mejora no se decreta, no se impone desde fuera: es el resultado de un proceso de colaboración endógeno para desarrollar nuevas capacidades que, si bien requiere de apoyos externos, necesita de una gestión escolar efectiva.

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

Revisando la gestión escolar

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

Para comenzar, le proponemos una actividad:

Pensar las prácticas

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

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

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

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

Gestionar es controlar y administrar

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

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

En la década de 1990, comienzan a incorporarse al mundo educativo conceptos y herramientas del ámbito de la Administración y de

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

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

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

Gestionar es gobernar

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

Este modo de pensar la gestión descubre un horizonte bien distinto

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

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

Gestionar es gestar

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

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

Sabemos, ahora con mayor certeza, que las formas burocráticas de la gestión y los liderazgos formales, aun los carismáticos, no con-

ducen con eficacia a la mejora. Se requiere un liderazgo que asuma, al menos, tres condiciones: ser distribuido (Elmore, 2010; Harris, 2012); estar centrado en los aprendizajes (Bolívar, 2012; 2014) y gestionar con evidencias (Hederich Martínez y otros, 2014). Este modelo de gobernanza posibilita la mejora escolar sostenible y es el modelo que adoptamos en este libro.

La responsabilidad de la mejora escolar debe ser compartida por toda la comunidad, el involucramiento es de todos, y por tanto, la toma de decisiones se distribuye. El «liderazgo distribuido (...) no significa que nadie es responsable del desempeño general de la organización. Más bien, implica que la función de los líderes directivos consiste principalmente en desarrollar las competencias y conocimientos de las personas en la organización» (Elmore, 2010: 116-17).

Si el núcleo de la mejora no puede ser otro que la mejora de los aprendizajes, los esfuerzos deben centrarse allí, dotando a la gestión de una obsesión por la calidad y la equidad de los procesos y resultados de aprendizaje. Se trata pues de un «liderazgo pedagógico», que demanda formación específica para los líderes, así como una dedicación efectiva en sus agendas de trabajo (Romero, 2017c).

Y finalmente, la gestión escolar como práctica profesional debe apoyarse en evidencias. El modelo de «gestión con evidencias», surgido en el campo de otra disciplina como la medicina, resalta la necesidad de enfrentar la brecha que se crea entre la práctica diaria y la investigación. Sin embargo una gestión que tome decisiones basadas en información no debe reducirse a la investigación científica que se produce fuera de la escuela. La gestión con evidencias basada en la escuela (Hederich Martínez y otros, 2014) necesita producir evidencia propia a través de la documentación de las prácticas docentes y del registro sistemático de los intereses y las necesidades de los estudiantes. Sobre este último punto, será imprescindible atender a la voz de los alumnos, ya que son «testigos expertos» de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela (Romero, 2010). A lo largo de los capítulos 3 y 4, abordaremos este tema.

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

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

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

Pensar las prácticas

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

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

¿Cuáles son los principales desafíos de la gestión?

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

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

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

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

La gestión escolar, el trabajo de director y también el de supervisor, que se centra en hacer de la escuela un proyecto y gestar

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

Pensar las prácticas

¿Qué es para usted una *buena escuela*?

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

Acerca de la mejora escolar

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

Los términos *cambio*, *innovación*, *reforma*, *mejora* se utilizan para designar los procesos de transformación que acontecen en el aula, en la escuela o en el sistema educativo. Cada uno de estos términos, aunque suelen usarse como sinónimos, se refieren a significados y a prácticas diferentes. No vamos aquí a centrarnos en discusiones terminológicas y a precisar esas diferencias, sin embargo es preciso que nos detengamos un momento en la palabra *mejora*. Este vocablo pertenece al lenguaje cotidiano y expresa una realidad sencilla y fácil de comprender. Es una palabra interesante, porque admite una realidad preexistente, denota un hacer a partir de lo que existe y, en este sentido, recoge la idea de que

la transformación no se produce desde la nada, sino que implica preguntarse *qué* se quiere *cambiar* y *por qué*, y *qué* se quiere *conservar* y *por qué*. Y aquí ya tenemos una primera pista valiosa: para mejorar, es tan necesario innovar como conservar; la sabiduría consiste en saber definir qué vamos a cambiar y qué vamos a conservar, porque la mejora no opera por demolición sino mediante procesos de reconstrucción de lo existente (Romero, 2004a; 2016).

Pero además, *mejora* es un vocablo técnico que designa un movimiento de práctica e investigación educativa, surgido en las últimas décadas, que aporta un conjunto de señales y condiciones importantes para la gestión. Es interesante que nos detengamos un momento a conocer cómo surge el movimiento de mejora escolar, porque esa historia encierra una clave. Una clave muy importante para la gestión es que muestra cómo pasar de la impotencia, del pesimismo que generan las adversidades al optimismo responsable, y empleamos el término *responsable* en el sentido de la capacidad de dar respuestas.

Del pesimismo al optimismo responsable: Aprendiendo de las investigaciones

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

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

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

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

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

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

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

1. Los niños están más influidos por sus experiencias en la casa y la calle y por lo que ven en televisión que por lo que sucede en la escuela.
2. Los cambios educativos que impulsan las reformas rara vez modifican las relaciones profesor-alumno en el aula.

3. Aun cuando una escuela influya especialmente en sus alumnos, estos cambios no se mantienen en la edad adulta.

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

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

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

El movimiento de las escuelas eficaces

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

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

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

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

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

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

Factores que marcan diferencia

1. Liderazgo profesional.
2. Visión y objetivos compartidos.
3. Ambiente de aprendizaje.
4. Foco en la enseñanza-aprendizaje.
5. Altas expectativas.
6. Normas claras y justas.
7. Supervisión del progreso (alumno y escuela).
8. Derechos y responsabilidades del alumno.
9. Coherencia y articulación (currículum y prácticas docentes).
10. Desarrollo del profesorado
11. Relación familia-escuela.

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

Factores de ineficacia

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

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

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

El movimiento de mejora escolar

Este movimiento, a diferencia del de escuelas eficaces, más que una intencionalidad investigadora, evidencia un interés práctico. Interesa conocer el *cómo* se realiza la mejora, qué condiciones o capacidades debe poder desarrollar una escuela para mejorar.

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

La perspectiva de la mejora escolar tiene como objetivo a largo plazo crear una institución escolar capaz de aprender y de renovarse a sí misma. Se entiende como «un enfoque para el cambio educativo

que mejora los resultados de los estudiantes, además de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio» (Hopkins, Ainscow y West, 1994).

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

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

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

Stoll y Fink (1999: 92-98).

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

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

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

El movimiento de la mejora de la eficacia escolar

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

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

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

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

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

La interdependencia de estos elementos remite directamente a la necesidad de relacionar los cambios que se producen en la escuela con su impacto sobre los resultados de los alumnos. Al mismo tiempo,

posibilita determinar y maximizar el valor añadido por la acción educativa. De esta manera, son unidades de análisis fundamentales tanto los resultados obtenidos por los alumnos como la escuela y, dentro de ella, los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula.

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

- *Experiencias educativas de los alumnos.* Una buena escuela se entiende ahora no solo a partir de los niveles de consecución académica, sino también a partir del repertorio sustancial de experiencias afectivas, sociales y personales vividas y ofrecidas a los alumnos, vinculadas con la aplicación del conocimiento, la satisfacción y motivación del alumnado, las capacidades y habilidades tanto sociales como personales, las relaciones entre alumnos y docentes.
- *Niveles relevantes de consecución del alumnado.* Aun cuando los niveles de logro académico son relevantes, también importan los procesos: cómo han sido obtenidos esos logros y cómo son atendidos los alumnos con menos ventajas desde lo social. Una buena escuela, además, ofrece amplias oportunidades a los alumnos, no solo en función de sus necesidades e intereses individuales, sino también considerando las demandas sociales vinculadas con los estudios posteriores y con el desempeño laboral.
- *Desarrollo profesional y organizativo.* Las buenas escuelas cuentan con un desarrollo profesional de los docentes y con un crecimiento como organización. Ambas cuestiones inciden fuertemente en la educación de los alumnos.
- *Implicación de la comunidad.* No se trata de identificar a la escuela como una comunidad dentro de otra comunidad, sino de implicar a los distintos actores sociales en la escuela que juntos conforman una comunidad. La participación efectiva de los padres promueve mejores resultados en los aprendizajes. Y en

contextos de descentralización y autonomía, resulta necesario para la escuela como organización incrementar los niveles de participación de la comunidad local.

Mejorar es desarrollar capacidades

Mejorar las escuelas es cambiarlas, introducir innovaciones. «La innovación no es necesaria para que las cosas cambien, sino porque las cosas cambian» (Gairín y otros, 2009: 31).

El cambio y la mejora pueden emprenderse por distintos caminos, pero no todos aseguran llegar a buen destino. Linda Darling Hammond (2012) contrapone dos modelos de cambio, uno basado en la competencia y en los incentivos, y otro basado en la equidad y en la construcción de capacidades, y se juega decididamente por el segundo. Este modelo tiene un enfoque sistémico, apuesta fuertemente a la docencia de alta calidad, se enfoca en que todos los alumnos obtengan aprendizajes de alto nivel y cuenta con recursos suficientes y distribuidos de un modo equitativo. Este modelo toma como motor del cambio la motivación intrínseca de las escuelas por convertirse en buenas escuelas y en el desarrollo de capacidades (de los estudiantes, de los docentes, de los directores) como el camino más apropiado para lograrlo. Este modelo moviliza esfuerzos colectivos y solidarios dentro de las escuelas y entre escuelas para mejorar, y es el que adoptamos en este libro.

El otro modelo, basado en la competencia y en los incentivos, supone que las evaluaciones externas y los incentivos externos ejercerán las presiones para que las escuelas se vean compelidas a mejorar. Este modelo se sostiene en la idea de que, en presencia de un clima de presión, de sanciones y recompensas, las escuelas se deciden a efectuar mejor las cosas, dando por supuesto que cuentan con las condiciones y capacidades para hacerlo.

Esto nos lleva a realizar una precisión terminológica, siguiendo a Hargreaves y Fullan (2014):

El término *capacidad* es más amplio que el de *competencia*. La competencia es casi sinónimo de «habilidad adecuada», en cambio “Ser capaz” implica tener ciertos atributos requeridos para un rendimiento o logro determinado. Las capacidades están entonces más vinculadas al logro y no solo a la adecuación, y por ende, tienen mayor potencial generativo.

Mejorar es pues desarrollar capacidades, y esto implica gestionar procesos de des-aprendizaje y re-aprendizaje en la escuela. Las organizaciones se transforman por un proceso de autodesarrollo, no por imposición. La mejora escolar opera por reconstrucción y, en este sentido, el proceso de mejora es un proceso de innovación y cambio siempre que se realice desde un enfoque de cambio educativo que aumenta los logros de los estudiantes, además de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio. Como señala Bolívar, el proceso de cambio y mejora consiste en *crear condiciones y procesos que posibiliten el desarrollo de la escuela* (Bolívar, 2012: 140).

Desde luego que el modelo basado en el desarrollo de capacidades no alienta la idea de que las escuelas lidien solas con la necesidad de cambio; que sean autónomas y responsables de generar su propio motor de mejora no significa que deban hacerlo solas: necesitan, desde luego, rodearse de apoyos externos.

¿Cómo se construye la capacidad para el cambio y la mejora escolar?

El proceso de cambio y mejora escolar es, en definitiva, un proceso de aprendizaje (Fullan, 2002a). Lo que estamos haciendo al gestionar la mejora escolar es gestionar procesos de aprendizaje, desarrollando la capacidad de aprendizaje tanto individual, grupal como organizacional, que están destinados a producir, a su vez, mejoras en los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Mitchell y Sackney (2000) describen un modelo de desarrollo que identifica tres tipos de capacidades:

La capacidad personal. Tiene que ver con la construcción activa y reflexiva de conocimiento. Los individuos reflexionan, evalúan, critican y reconstruyen su capacidad profesional y personal, conformada por valores, asunciones, creencias y conocimientos prácticos.

La capacidad interpersonal. Las relaciones colegiadas y prácticas colectivas son la esencia de la capacidad interpersonal. Se trata de crear significados colectivos a través del trabajo conjunto, basado en propósitos comunes. Para ello, resulta fundamental “generar equipo” (*team-building*) mediante un tipo de comunicación que combine el apoyo ante la manifestación de ideas u opiniones con la indagación de la opinión o creencia de un colega.

La capacidad organizativa. Implica generar estructuras que puedan crear y mantener sistemas flexibles que estén abiertos a nuevas ideas, valorando la innovación, honrando la diversidad y promoviendo la autonomía para que los profesores se enfrenten a los misterios y problemas de la práctica. La capacidad organizativa implica pues crear y sostener un sistema que invierta fuertemente en el aprendizaje profesional y en la construcción de relaciones interpersonales. Por lo tanto, sirve de soporte a las dos capacidades anteriores. Una buena capacidad organizativa se distingue porque los individuos confían en su propia capacidad, en la de sus colegas y en la de la escuela.

Tanto la gestión a nivel de escuela como al nivel de las políticas educativas tienen que ser advertidas de lo que Fullan denominó los “conductores o estrategias erradas” (Fullan, 2011) para conducir el cambio educativo, una suerte de señales para saber por dónde NO ir:

1. Apostar a la tecnología, en vez de a la enseñanza.
2. Poner el foco en la rendición de cuentas, en vez de en la construcción de capacidades.
3. Buscar la calidad docente, promoviendo lo individual, en vez de promover equipos de trabajo en cada escuela.

4. Introducir soluciones fragmentadas, en vez de buscar soluciones sistémicas.

La gestión de la mejora escolar implica una mirada integral en el desarrollo de capacidades y la puesta en marcha de estrategias específicas para lograrlo. En el capítulo 3 desarrollamos un modelo de autoevaluación de capacidades para la mejora escolar, y en el capítulo 4, un instrumento específico para evaluar el modelo de cambio de las 3C: Crítica + Colaboración + Creatividad.

Pensar las prácticas*

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

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

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

Organización del juicio

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

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

* Actividad preparada por Victoria Abregú.

Lecturas recomendadas

- BOLÍVAR, A. (2012): *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- DARLING HAMMOND, L. (2012): *Educación con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- HALLINGER, P. Y R. H. HECK (2014): "Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes", *Revista Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar*, 12(4), pp. 71-88.
- ROMERO, CLAUDIA (comp.) (2016): *Ser director*, t. I. Buenos Aires: Aique.

AIQUE

The logo for AIQUE features a solid light green circle positioned above the letter 'I'. The word "AIQUE" is rendered in a grey, serif typeface, with the letters 'A', 'Q', and 'E' being notably larger than the 'I' and 'U'.

AIQUE

¿Qué es una buena escuela? ¿De qué manera la gestión escolar se convierte en un factor de mejora? ¿Cuáles son los desafíos que se presentan? ¿Qué capacidades hay que desarrollar? ¿Qué herramientas se requieren para la reflexión y la práctica institucional? Son algunas de las preguntas que se formulan y se responden a lo largo del libro.

Esta edición actualizada, a una década de su primera publicación, recoge las investigaciones y experiencias recientes que fortalecen la edición original y ofrece nuevas herramientas para el trabajo en y con las instituciones escolares. Es, por lo tanto, un libro de lectura imprescindible para directores, supervisores y docentes, pero también, para especialistas preocupados por acompañar el cambio y para quienes tienen responsabilidades de diseñar e implementar políticas educativas de mejora.

“Este libro es una invitación a hacer de cada escuela, una buena escuela. Es decir, una escuela con capacidad de asegurar poderosos aprendizajes para todos los alumnos”.

Claudia Romero



Cód.: A-4-0873