#### **INSTITUTO SUPERIOR PEDRO GOYENA**

# DIPLOMATURA SUPERIOR "UN MODELO DE GESTIÓN PARA LA INNOVACIÓN Y EL CAMBIO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA"

#### **MÓDULO III**

#### **INTRODUCCIÓN**

En el tercer módulo de este postítulo reflexionaremos sobre el reconocimiento de la innovación como una competencia o capacidad de la institución educativa, entendida como una organización, destacando su carácter de intervención.

La competencia exige generar necesariamente un clima adecuado hacia la innovación, unas actitudes del personal de la organización abierta a los cambios, a la formación y a la actualización permanente, con inquietud y preocupación por las necesidades educativas, con el compromiso y la participación de todos. Pero a su vez la innovación precisa acciones en una línea renovadora con actitud constructiva, acorde con nuevas demandas y cambios previsibles para lograr adelantarse en las respuestas.

Todo ello se traducirá en nuevas formas de pensamiento, en nuevas ideas, y en consecuencia, en nuevas formas de hacer, nuevos métodos y prácticas pedagógicas, nuevos modelos, nuevos recursos, etc.

Como lo afirman diversos autores, el cambio educativo es un componente de un proceso complejo y dinámico que implica la transformación de modelos de comportamiento de los docentes, cambios en la identidad escolar, mejora del desempeño del estudiante y adaptación a los cambios del medio.

La innovación debe planificarse, partiendo de un estudio de necesidades, conocimiento de las teorías, modelos y estrategias de los cambios y las variables que condicionan el éxito de la implantación de los planes. No tiene ni debe tener un carácter improvisado de ideas más o menos originales o creativas que se ponen en marcha para posteriormente ver los resultados que se obtienen. No supone un cambio sin más y existe una cierta tendencia a estas creencias. Muy al contrario, exige un análisis diagnóstico de las necesidades y de la realidad de la institución escolar y su entorno para que la innovación pueda responder a necesidades reales, dar

respuesta fundamentada en los análisis. A partir de este conocimiento, se analiza la viabilidad del proyecto, los recursos materiales y personales con que cuenta, factor fundamental en la puesta en marcha de los cambios.

Esta capacitación tratará de poner en evidencia que es posible mejorar la calidad educativa a partir de estrategias de innovación y cambio en el funcionamiento institucional y en los modos de trabajo docente.

00

## 2. Propuestas de reforma del sistema educativo

Como dijimos anteriormente, para dar un salto cualitativo en nuestro sistema educativo necesitamos que cada uno de los actores del sistema tenga funciones claras, haciéndose responsable de cumplirlas. Esto implica:

- 1. La presencia de un Estado nacional que establezca metas académicas y de mejoramiento simples, claras y precisas junto con las provincias en el Consejo Federal, y que además las auxilie en su cumplimiento.
- 2. La implementación de una agencia nacional de información y evaluación de la calidad que monitore el cumplimiento de las metas acordadas en el seno del Consejo Federal y que tenga la participación de diversos actores de la sociedad: representantes de gremios, de padres, de empresarios, de los cultos religiosos, de académicos.
- 3. La iniciación de un proceso paulatino y progresivo de desburocratización y autonomización responsable y eficaz de las escuelas.

Se necesita entonces contar con propuestas de políticas para intentar impulsar desde el Estado estrategias promotoras de equidad.

Desde este lugar planteamos que una nueva escuela es posible, siempre y cuando se logre reunir una serie de condiciones estructurales –lideradas y promovidas por el propio Estado— que no se limiten a cambios técnico-pedagógicos o de reforma curricular sino que apunten en conjunto a tres pilares básicos:

I. Reforma de la estructura de gobierno y administración del sistema educativo y sus unidades escolares, para el desarrollo de procesos efectivos de democratización en la toma de decisiones, posibilitando una mayor eficiencia y eficacia en la gestión para alcanzar las metas previstas.

II. Redefinición del espacio de la escuela como centro socio-educativo y comunitario, generando programas de intervención directa a través de la escuela para contribuir a la modificación de las condiciones de educabilidad a partir de la articulación de la escuela con los centros de salud del barrio, hospitales, etc.

III. Igualación de las condiciones (recursos materiales, infraestructurales y organizacionales básicos) para todas las escuelas, que favorezca el desarrollo de proyectos pedagógicos de calidad.

La reforma a la estructura de gobierno y administración del sistema educativo en su conjunto se constituye en base de apoyo para un planteo efectivo de políticas posibles en el orden de la superación de las desigualdades educativas. Los modelos actuales de organización y distribución del poder tanto en la administración nacional como en las provinciales se encuentran aún hoy centralizados en cuanto a los procesos de toma de decisiones.

Al respecto coincidimos con Inés Aguerrondo (2002: 77) cuando sostiene que el "modelo jerárquico (...) está en el centro de las desigualdades de la educación actual", dado que se diseñan políticas pensadas para la escuela "promedio", lo cual no representa en absoluto la diversidad existente en la realidad con todos sus factores condicionantes: culturales, históricos, humanos, infraestructurales, comunitarios, materiales, etc.

Por consiguiente, pensamos en una reforma articulada y coherente, aplicada a las estructuras que definen las funciones políticas y operatorias del Ministerio de Educación nacional, los ministerios de Educación provinciales y las unidades escolares, en concordancia con los criterios señalados en la Ley Federal de Educación (Art. 51) e incluyendo además:

• calidad y equidad educativa,

 mayor grado de autonomía en el desarrollo de los procesos de gestión,

• responsabilización por los resultados (incluyendo medidas de progreso),

• incentivos (vg. apoyo técnico para el logro de los resultados).

## 3. Reformas en las escuelas

Dijimos que en este libro nos centraríamos en todo lo que la escuela puede hacer para mejorar su calidad educativa. Porque independientemente de que el Estado asuma sus responsabilidades ineludibles, nosotros debemos asumir las nuestras.

## 3.1. La escuela como unidad de cambio

¿Por qué escuelas situadas en los mismos contextos tienen distintos resultados en el rendimiento académico de sus alumnos? ¿Qué es lo que explica que una escuela tenga 300 alumnos en lista de espera y otra institución, a dos cuadras de distancia, no llegue a cubrir la matrícula pautada por los organismos oficiales? ¿Por qué, atendiendo ambas escuelas a la misma población, una logra un porcentaje de graduación mayor que la otra? ¿Por qué los padres afirman que "en la escuela x los chicos aprenden más"? Nosotros estamos convencidos de que existen alternativas a las reformas conservadoras que se vienen repitiendo sin éxito. Hay

estrategias de reforma que lenta pero sostenidamente podrían ofrecernos una mejor situación educacional. Se trata de propuestas que consideran como unidad de cambio fundamental a la institución escolar.

Se trata de "reinventar la escuelas y el sistema educativo" para garantizar que todos aprendan lo que se requiere para el siglo XXI.

## 3.2. Reinventando las escuelas

Muchas veces, los maestros trabajamos aisladamente. En nuestro trabajo subyace la idea de que la función de cada uno es hacer lo mejor posible individualmente y que la suma de las individualidades determinará el rendimiento escolar esperado. Al enfocar la tarea de ese modo, sólo obtenemos una culpabilización mutua: "Yo no pude enseñar bien porque el de 3º no enseñó los contenidos básicos", el maestro de 3º se defiende argumentando: "Si supiera cómo los recibí yo..."; y así sucesivamente. Nos echamos mutuas culpas unos a otros en un juego en el que todos terminamos siendo víctimas y/o culpables, dependiendo de la circunstancia.

Las nuevas propuestas de trabajo escolar priorizan el trabajo en equipo por sobre el trabajo individual. Alegan que, mientras la tarea individual diluye las responsabilidades, el trabajo grupal permite que los maestros las asumamos y usemos eficientemente los recursos que poseemos dentro de las escuelas. Un verdadero trabajo en equipo potencia las capacidades de cada integrante, aprovecha los saberes de sus miembros y optimiza los aportes de cada uno.

Si en vez de llegar a fin de año quejándonos respecto de lo que no logramos, conseguimos reunirnos con nuestros colegas al comenzar el ciclo lectivo, podemos establecer un cuestionario recíproco que nos permita indagar acerca de tres aspectos claves con los docentes del año anterior y con los del año siguiente:

- 1. En qué condiciones están los alumnos que cada uno recibe ese año. ¿Cómo llegan estos chicos?
- 2. Lo que cada uno pretende que aprendan los nuevos alumnos para recibirlos en mejores condiciones el año próximo. ¿Qué contenidos le pido al docente del año anterior?
- 3. Lo que se compromete cada docente a lograr. ¿Qué puede hacer cada uno para conseguirlo?

¿Qué queremos decir con esto? Queremos señalar que una de las principales reformas que tiene que encarar la escuela se relaciona con buscar nuevos modos de gestión que posibiliten un trabajo en equipo de la totalidad de los docentes de la institución.

Mejorar la gestión, en este sentido, significa pensar nuevos modos de trabajo conjunto. El eje central de este tipo de gestión reposa en la planificación institucional a largo plazo y de un modo consensuado por todos los actores de la escuela. Significa saber adónde se quiere llegar en un plazo no menor a dos años y dirigirse a la consecución de esa meta, hacia un escenario posible construido entre todos los actores.

Las metas que se proponga la institución tienen que tener determinadas características:

- 1. tienen que ser metas claras,
- 2. debe ser posible su medición, cualitativa o cuantitativamente,
- 3. tienen que ser factibles,
- 4. tienen que estar consensuadas,
- 5. tienen que estar basadas en información confiable.
- 6. tienen que centrarse en mejorar el aprendizaje de los alumnos.

En definitiva, toda planificación institucional tiene que focalizarse en cómo lograr una mejora de los aprendizajes y en la búsqueda de la equidad.

Áhora bien, los cambios son asumidos por cada escuela de diferente manera. Por lo tanto, las innovaciones son y tienen que ser modificadas para estar adecuadas al contexto de cada una de ellas. En este sentido, retomamos el concepto de "reculturización", mencionado constantemente por Fullan (2001), o reformulado de diferente manera por Ŝtoll y Fink (1999), quienes plantean que el punto clave en el proceso de mejora escolar es el cambio de la cultura institucional, más que la implementación de algunas innovaciones.

Es fundamental comprender que el desarrollo y mejoramiento escolar pueden producirse desde adentro y no sólo "desde arriba". Esto no significa que el mundo externo sea ignorado, muy por el contrario, la escuela es parte del ambiente en el que se inserta y está conectada con él, pero se mueve en sus propios caminos elegidos.

A fin de repensar este nuevo modo de gestión, destacamos algunos factores claves que caracterizan a una "escuela efectiva":

- existencia de una idea clara entre los directivos, docentes y miembros de la comunidad acerca de la misión de la institución. Esta visión compartida implica objetivos consensuados y una imagen asumida por todos acerca de la escuela que se aspira llegar a ser en el mediano plazo;
- coherencia entre las reglas formales e informales, acuerdos institucionales y articulación de las acciones de cada miembro de la institución en pos de un objetivo común;
- articulación clara y consensuada entre los distintos ciclos de la escuela. Cada docente debe saber lo que el ciclo siguiente espera de él y, de la misma manera,

debe poder comunicar al ciclo anterior los contenidos que él necesita que alcancen sus alumnos. De esta manera, se garantiza un trabajo en equipo para un objetivo común: que los chicos consoliden y profundicen año a año sus aprendizajes;

• formulación habitual de objetivos comunes y compartidos para la mejora, con énfasis en el rendimiento académico de los alumnos. Esto implica focalizar la mirada en el aprendizaje, advirtiendo que el resto de las acciones de la escuela debe estar siempre su-

peditado a ese eje central;

• comunicación formal de las expectativas de mejora a docentes y alumnos. Incluimos en este ítem la necesidad de contar con una comunicación fluida entre todo el personal y, fundamentalmente, que cada miembro de la institución sepa claramente lo que se espera de él y posea las herramientas para lograrlo;

- diseño de estrategias de acción, coordinación y evaluación institucional. Una planificación estratégica es la clave de toda acción con sentido. Implica despegarnos de las urgencias cotidianas y reservar un espacio para reflexionar, planificar y diseñar un plan de acción que, partiendo de nuestra situación real, nos conduzca a lograr nuestra imagen objetivo;
- altas expectativas con respecto al rendimiento de todos los alumnos: creer en ellos, confiar en sus capacidades, no subestimarlos y desterrar de la escuela el "con estos chicos no se puede". Asumir día a día el fascinante desafío de encontrar estrategias para que todos puedan aprender, respetando sus diferencias;
- seguimiento del progreso del alumnado. Recuperar la visión de un maestro que acompaña, guía el proceso de los chicos pero, fundamentalmente, enseña y da oportunidades para que la escuela sea el lugar

donde ellos aprendan todo lo que no lograrían aprender fuera de ella;

liderazgo pedagógico. Eficacia directiva y toma de decisiones compartida. Nos referimos acá a la importancia de un equipo directivo que asume el rol de líder, fomentando el trabajo en equipo y ayudando a que cada uno potencie lo mejor de sí, valorando lo que cada miembro de la institución tiene para aportar;

• altas expectativas de formación y desempeño del equipo docente. Favorecer el crecimiento profesional del equipo docente, apoyar su capacitación permanente, fomentar su participación en el proyecto institucional y buscar el crecimiento de cada docente dentro de la escuela;

- participación del equipo docente en el diseño de estrategias de acción y coordinación, en un clima de colaboración y experimentación, fomentando el aporte de cada uno y el aprendizaje entre pares: los docentes tenemos mucho para aprender de nuestros colegas y en muchas ocasiones esto no está suficientemente aprovechado como instancia de aprendizaje cooperativo;
- protección del tiempo dedicado a la enseñanza. Recuperar la especificidad de la función de la escuela: enseñar;
- fuerte apoyo y participación de las familias. Porque los padres y las madres también son parte de la escuela y es fundamental conocer sus opiniones, escucharlos, fomentar su participación y darles información acerca de lo que hacemos en la escuela y por qué;
- estabilidad docente: creemos que es fundamental tener un equipo de trabajo estable, y para eso es fundamental disminuir los niveles de rotación de docentes. Sabemos que en el ámbito estatal no es fácil de lograr, pero también sabemos que si conseguimos

Cada vez hay más evidencia para sostener que la calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus docentes. Cecilia Veleda



a Veleda es especialista en política educaautora de varias obras sobre la temática. abajado en la Universidad Torcuato Di Tella el Centro de Implementación de Políticas cas para la Equidad y el Crecimiento (CIportalmente es la directora ejecutiva stituto Nacional de Formación Docente patituto Nacional de Educación, Cultura, ay Tecnología de la Nación, desde donral de Formación Docente 2016-2021, que parobado durante mi gestión en 2016. Tenaprobado durante mi gestión en 2016. Tennal de Formación Docente 2016. Tenaprobado durante mi gestión en 2016. Ten-

imiento detallado que tiene de nuestra ad educativa.

generar un alto nivel de pertenencia institucional, aquellos docentes que puedan elegir un cargo optarán por no irse de una escuela donde han logrado

ser parte de un proyecto institucional;
responsabilidad por los resultados: si logramos conformar un verdadero equipo de trabajo, donde el aporte de cada uno sea tenido en cuenta y donde se busquen decisiones consensuadas, todos podrán asumir la responsabilidad de lo logrado: compartir las alegríass frente a los logros pero también revisar las alegríass frente a los logros pero también revisar las debilidades en equipo.

Estos nuevos modos de gestión implican, por lo tanto, la necesidad de contar básicamente con liderazgos bien definidos y trabajo institucional en equipo. Sin ambas condiciones, no habrá nuevos y más eficaces modos de trabajo escolar.

Pero también sabemos que toda reforma institucional que apunte a trascender en el tiempo requiere, además de mejorar la gestión, contar con docentes capaces de mejorar la gestión, contar con de enseñanza y su saber disciplinar. No hay mejora del aprendizaje sin estrategias de enseñanza inteligentes, que contemplen la diversidad y se adapten a cada contexto. Por eso este libro está dividido en dos partes: en la primera les ofrecemos herramientas en dos partes: en la primera les ofrecemos herramientas udos partes: en la primera les ofrecemos compartimos con para mejorar la gestión, y en la segunda compartimos con ustedes estrategias didácticas para mejorar la enseñanza.

Muestra idea con este libro no es agotar el debate en torno al desafio que implica el mejoramiento escolar, sino, muy por el contrario, iniciar el camino hacia la valorización del trabajo que nosotros, los docentes, hacemos día a día. Por eso, nos proponemos aquí ofrecerles algunas estrategias, aquellas que hemos llevado adelante en nuestras

escuelas y que hemos comprobado que han generado impactos significativos en los alumnos y alumnas, los docentes, la institución y su comunidad.

### -¿Cuáles son actualmente los objetivos principales de la formación docente en Argentina?5

-Como introducción general a un tema tan amplio me gustaría decir que es preciso renovar la enseñanza. En todo el mundo se está llevando adelante una transformación de la educación que consiste en pasar de una enseñanza centrada en los contenidos y la exposición del docente, a una centrada en el desarrollo de capacidades y el aprendizaje activo de los estudiantes. Una enseñanza por proyectos ligados a la vida cotidiana de los estudiantes, para que puedan integrar distintas disciplinas y utilizar las nuevas tecnologías.

Si este cambio, que es indispensable, no comienza por la formación inicial, es muy difícil que se pueda dar luego a través de la formación continua. En esto coincido plenamente con vos: a formación inicial es clave. Por eso el primer objetivo es mejorar la calidad de la formación inicial de los futuros docentes. El segundo objetivo es garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida en todas las aulas, porque mientras que en algunas jurisdicciones la cantidad de docentes es superior a la demanda del sistema educativo, en otras hay un porcentaje importante, sobre todo en secundaria, de puestos cubiertos por perfiles que no tienen la titulación correspondiente para el cargo que ocupan. O bien son docentes del nivel primario, o profesionales (abogados, biólogos, etc.) sin formación pedagógica. El tercer objetivo tiene que ver con mejorar las prácticas de los docentes y directores en ejercicio.

Estos son, enunciados brevemente, los tres grandes objetivos de la formación docente que hemos acordado federalmente con las 24 jurisdicciones y que tratamos de plasmar mediante políticas específicas.

## -¿Qué necesita la oferta de formación docente en Argentina?

-La formación docente consta de la formación inicial y de la formación continua. Yo diría que es preciso prestar mucha atención a la carrera docente, al salario y a otras cuestiones que tienen que ver con el paquete completo de las políticas de la docencia. En la Argentina tienen que darse muchos acuerdos políticos importantes. Esto es esencial para que ese objetivo se plasme en políticas concretas, que se reflejen en cambios en el sistema de formación docente y en el financiamiento.

#### -¿Qué puntos esenciales de política educativa cambiarías de inmediato?

-Creo que sería clave mejorar las condiciones laborales y fortalecer la formación de los equipos técnicos nacionales y jurisdiccionales antes de plantear cualquier objetivo. Si no se fortalecen las capacidades técnicas estatales, será muy difícil mejorar la calidad de las políticas de formación docente o de cualquier otra política educativa.

#### -¿Qué lugar ocupa la formación docente en el debate educativo?

-La formación docente es hoy uno de los debates más importantes en materia de política educativa e investigación en el mundo. Cada vez hay más evidencia para sostener que la calidad de un sistema educativo depende en gran medida de la calidad de sus docentes. Los sistemas educativos que logran una educación de calidad con inclusión apuestan a fortalecer la formación de los docentes como uno de los principales factores de la mejora. Actualmente hay varios países que están logran-

<sup>5.</sup> Extracto de entrevista realizada en junio de 2018.

do cambios importantes. Por eso, el INFoD inició en mayo de 2018 el ciclo de conferencias "Miradas del mundo sobre la formación docente", en donde diferentes especialistas internacionales comparten experiencias de política y perspectivas sobre la formación docente. El propósito de este ciclo es conocer los debates abiertos, contrastar casos y analizar alternativas para trabajar junto con las 24 jurisdicciones en la mejora sistémica de la formación inicial y continua.

Los docentes tienen un papel central en la transmisión y en la gestión de oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. La calidad de su desempeño, entre otros factores, presenta una alta incidencia en los logros de aprendizaje de los alumnos. Allí se fundamenta el reclamo de quien pide que cada niño tenga un gran maestro: la formación de los maestros es crucial para elevar la calidad educativa, así como para promover la profesionalización y jerarquización docente.

Tanto la formación inicial como la formación continua de los docentes deben ajustarse a las necesidades del maestro de la globalización, que ejerce su tarea en medio de la cuarta revolución tecnológica. La renovación de la formación docente requiere un continuo enriquecimiento de los marcos conceptuales; requiere el fortalecimiento de fundamentos, criterios, valores y convicciones; de planificación, reflexión y compromiso para que el docente del siglo XXI pueda intervenir en la diversidad de contextos y situaciones emergentes.

Una de las preguntas rectoras de cualquier sistema de formación es: ¿qué tipo de docentes queremos formar? ¿Para qué

#### contextos? ¿Para qué escenarios futuros?

La escuela atraviesa cambios profundos que requieren tanto de mejoras institucionales como de una transformación del sistema de formación docente. Estas transformaciones deben estar a la altura de la complejidad de los desafíos educativos, cuyo abordaje amerita una pluralidad de estrategias.

Los sistemas contemplan la formación inicial, el perfeccionamiento y el desarrollo de carrera entendido no solo como resultado, sino también como proceso de ampliación de habilidades y oportunidades. La formación docente se ofrece a través de diversos tipos de instituciones, de distintos tipos de gestión (estatal y privada) y a distintos niveles (terciario y superior/universitario). Está orientada a los distintos niveles educativos: inicial, primario, secundario, terciario y universitario.

La oferta de formación, en líneas generales, es diversa, segmentada y, en muchos casos, sujeta a requerimientos políticos locales, a cuestiones de índole laboral y de progreso social; a cuestiones técnicas de planificación de la oferta, muchas veces divorciada de las necesidades más amplias de los sistemas. La normativa en torno a la formación suele ser escasa y carece, en algunos casos, de adecuada regulación.

En relación con la demanda, es notable el descenso del número de estudiantes de la carrera docente en la mayoría de los países, tema que resulta preocupante y central, sobre todo en regiones con mayores dificultades de cobertura. Los diversos planes y propuestas pedagógicas de formación inicial docente tienen una estructura similar: currículas compartimentadas y una evaluación que pondera esencialmente resultados. Si bien el tradicional antagonismo entre teoría y práctica fue desplazado por un amplio consenso en torno a la efectividad de modelos más integrales y orgánicos de formación profesional, esto no logra quedar reflejado en los planes existentes.

En la mayoría de los países, la capacitación disciplinar y pedagógica es requisito -al menos formal- para el acceso a los puestos docentes. Sin embargo, según datos de UNESCO (2017), a nivel mundial solo el 86% de los docentes de primaria han recibido formación docente inicial. En el nivel secundario, el 72% de los docentes informaron haber recibido educación formal que incluyera contenidos para todas las asignaturas que enseñan.

La formación docente conlleva mucha práctica y horas de entrenamiento, aspecto fundamental que en muchos sistemas suele quedar relegado y restringido a los últimos años de formación. Cabe señalar también que la formación inicial docente muchas veces enfatiza el conocimiento del contenido sobre el conocimiento pedagógico y la práctica en el aula (OCDE, 2017). El fortalecimiento de estas trayectorias brinda bases sólidas para la construcción de sistemas de calidad y proporciona las condiciones para el desarrollo de la carrera docente.

El lifelong learning se vuelve decisivo en función de la necesidad constante de actualización para gestionar el aula con herramientas pertinentes y eficaces. Sin embargo, la formación continua queda muchas veces relegada a la voluntad y discrecionalidad de cada docente. Muchos sistemas tienen dificultades en la cobertura y formalización política de instancias de actualización y desarrollo profesional.

Los problemas que se relevan al respecto son diversos en contenido e intensidad: escasez de oferta, inadecuación entre las

propuestas y la efectiva transformación de las prácticas y, por último, condiciones laborales que limitan la posibilidad de participación en los programas. En el caso de Argentina, los docentes suelen tener poca disponibilidad de tiempo para capacitarse en el contexto de su situación laboral. El docente muchas veces trabaja doble turno para llegar a un sueldo que le permita cubrir sus necesidades de vida; tiene que corregir y preparar sus clases y, por lo tanto, dispone de poco tiempo para su capacitación. Por un lado está la necesidad de una formación continua; por otro, las condiciones laborales que se lo dificultan o directamente se lo impiden.

En ciertos sistemas la formación docente se resiente de un estado de atraso endémico. Ese era el caso cuando llegamos al Ministerio de Educación de la Ciudad y nos encontramos con el instituto de formación de maestros (o lo que quedaba de eso, ya que estaba estancado de modo irrecuperable). Se daban allí cursos permanentes de cuestiones muy variadas que servían para que el maestro ganara puntos. Por ejemplo, cursos de macramé o de cómo usar bien un micrófono. El estado en que se encontraba este centro sirve de ejemplo para visibilizar la nulidad de instancias de seguimiento y evaluación de eficacia de los programas de formación docente, lo que en la práctica se traduce en empobrecimiento de la calidad y desajuste con respecto a las necesidades de los futuros docentes.

Nosotros pudimos cambiar eso por medio de la creación de la Escuela de Maestros. En el debate educativo hay consenso acerca del agotamiento del modelo de capacitación tradicional. Mercedes Miguel trajo la experiencia finlandesa y comenzamos a formar maestros permanentemente, con técnicas y cursos pedagógicos innovadores, formatos nuevos, que motivaran a los maestros. Esa fue otra manera de demostrar nuestro compromiso con la educación y con los maestros.

Es preocupante también la escasa profesionalización de directores y supervisores de escuela, actores clave junto con los docentes para la mejora de los aprendizajes. Si bien la relación entre el liderazgo y los resultados de los alumnos es indirecta, el lider efectivo promueve condiciones bajo las cuales toda la comunidad educativa queda convocada y empoderada en vistas a un proyecto comúni Para ello, los directivos requieren formación en competencias específicas que incluyen -y trasciendenla gestión y la conducción.

Por eso resulta importante separar, dentro de la formación docente, una formación específica para asumir posiciones de dirección y liderazgo educativo. Las escuelas deben transformarse en unidades educativas con mayor autonomía, mayor capacidad de autogestión y de determinación de la currícula, programas y actividades. Creo que es fundamental establecer instancias de capacitación que brinden competencias para encarar la gestión escolar en sus dos grandes vertientes: la gestión pedagógica del currículum y la gestión de los recursos humanos y materiales.

En la actualidad, en la mayoría de los países, la selección de directivos está dada mayormente por sus años de antigüedad en la docencia, el dominio de labores de gestión o la realización de un proyecto de dirección y el cumplimiento de la formación inicial. En algunos países de Europa, la selección del postulante a directivo pasa por un proceso de evaluación y selección por parte de distintas instancias, sean locales (Irlanda), nacionales (República Checa) o del mismo centro educativo (Francia). En la introducción a este capítulo, Cecilia Veleda planteaba tres grandes objetivos en torno a la formación docente. ¿Cómo se ha avanzado en esa dirección?

Para mejorar la formación inicial, se acordó el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial, un documento marco que define cuáles son las capacidades profesionales a desarrollar en los estudiantes de la formación docente, aprobado por resolución del Consejo Federal de Educación a comienzos del año 2018. Hasta el momento, el diseño de los planes de estudio de la formación docente especificaba los contenidos que los futuros docentes tenían que aprender, pero no las capacidades profesionales: lo que tienen que saber hacer

Además, se ha iniciado una línea de formación para los profesores de los institutos de formación docente que cuentan con profesorados de nivel primario y secundario en Lengua y Matemática. Más de 1.100 formadores de todo el país, pertenecientes a 220 institutos de formación docente, participaron en la primera cohorte. Esta propuesta invita a los equipos a reflexionar y revisar sus prácticas de enseñanza, evaluación y gestión institucional; potenciar las didácticas específicas de Lengua y Matemática; y enseñar a través de proyectos interdisciplinarios de forma colaborativa.

Paralelamente, todos los institutos de formación docente del país participan del Dispositivo de Fortalecimiento Institucional del Nivel Superior. Este dispositivo propone el desarrollo de un proceso de trabajo y formación al interior de los institutos en torno a ejes acordados en forma conjunta entre los equipos técnicos jurisdiccionales y el equipo nacional. Se pretende que los institutos puedan desarrollar una propuesta de trabajo situada en relación con sus necesidades para mejorar su propuesta formativa, haciendo foco en la práctica y en los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje.

La cuarta política para mejorar la calidad de la formación inicial es la Escuela de Gobierno. Se trata de una formación dirigida a las autoridades y equipos técnicos de las direcciones de Educación Superior y de las direcciones de Educación Privada de las 24 jurisdicciones. Esta propuesta formativa tiene dos grandes ejes temáticos: la planificación de la oferta y las innovaciones pedagógicas a desarrollar en los institutos de formación docente. El objetivo es fortalecer los conocimientos teóricos y prácticos de estos perfiles que, en general, están muy absorbidos por la atención de las instituciones (desde las goteras hasta las designaciones de los profesores).

Para garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida, se ha trabajado con las jurisdicciones en mejorar la planificación de la oferta de carreras. Esto implica hablar de cuestiones como la gobernabilidad del sistema formador. Existen desequilibrios significativos entre la cantidad de docentes formados y las necesidades del sistema educativo. Para adecuar esta relación, es necesario institucionalizar un proceso de planificación basado en información sobre las demandas de la educación obligatoria. En este sentido, desde el INFoD se ha desarrollado el Sistema de Planeamiento de la Formación Docente (PLAFOD), una herramienta que permite precisar las carreras prioritarias de cada provincia en los próximos cuatro años en base a las necesidades del sistema, las previsiones de

formación y la disponibilidad de docentes titulados a partir de diversas fuentes de información.

Para promover el egreso de los perfiles más requeridos por la educación obligatoria y prestigiar la docencia, el INFoD lanzó en 2017 una nueva línea de becas, denominada Beca Progresar Formación Docente, orientada a los estudiantes ingresantes y avanzados de las carreras prioritarias de cada provincia que presenten buen desempeño académico y compromiso con la profesión.

Además, para garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida, también hay que considerar que la Argentina tiene en las escuelas secundarias una gran cantidad de profesores ejerciendo la docencia sin el título correspondiente. En respuesta a esta problemática, en 2017 se lanzaron los Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico, una oferta de formación virtual destinada a graduados universitarios, técnicos superiores y docentes de nivel primario que enseñan en el nivel secundario sin la titulación necesaria. La formación brinda una actualización didáctico-pedagógica y la posibilidad de obtener el título docente, en el caso de los graduados universitarios, para profesores de las asignaturas del nivel secundario en las cuales se dan las mayores dificultades de aprendizaje y de promoción: Matemática, Biología, Física, Química, Lengua y Literatura, Historia, Geografía e Inglés.

En relación con mejorar la práctica de docentes y directores en ejercicio, existe una política muy importante denominada Formación Situada, que llega prácticamente a todas las escuelas del país. Esta política se materializa mediante diversos dispositivos: círculos de equipos directivos destinados a fortalecer la gestión pedagógica e institucional; jornadas institucionales donde se acuerdan estrategias orientadas al desarrollo de las capacidades prioritarias; ateneos didácticos y cursos de Lengua, Matemática y Ciencias para renovar las estrategias de enseñanza en formato taller. Esto apunta, como mencionamos antes, a desplazar el foco desde los contenidos curriculares hacia el desarrollo de capacidades.

Por ejemplo, el desafío es cómo trabajar desde todas las áreas la comprensión de textos, que es -y va a seguir siendo- una capacidad fundamental. Un profesor de Matemática tiene que saber cómo trabajar la comprensión de textos, porque es imposible que un estudiante pueda resolver un problema si no comprende la consigna. Lo mismo ocurre en Ciencias y en otras materias. Otro tanto con la capacidad de resolución de problemas: se puede abordar en el área de Lengua. Se trabaja en ese cruce entre las áreas disciplinares y las seis capacidades fundamentales que un estudiante debe desarrollar a lo largo de su escolarización obligatoria: la comunicación, la resolución de problemas, el trabajo con otros, el pensamiento crítico, el compromiso y la responsabilidad, y el aprender a aprender.6

Finalmente, con el objetivo de institucionalizar la formación de directores y supervisores, durante 2017 se acordaron los Lineamientos Federales para el Desarrollo Profesional en Gestión Educativa (Resolución CFE N° 338/18), que definen las capacidades a desarrollar en cuatro ejes temáticos: 1) acompañamiento del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación; 2) desarrollo de la organización escolar; 3) liderazgo del desarrollo profesional; y 4) construcción de la comunidad educativa y vínculo con el contexto. En este marco, a fines de 2017 se inició una formación de un año para 220 formadores de directores y supervisores cuidadosamente seleccionados, quienes conforman una Red Nacional de Formadores en Gestión Educativa. Estos perfiles comenzaron en 2018 la formación de directores y supervisores a través de una Actualización Académica en Gestión Educativa.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje son una tarea conjunta, orientada a la incorporación de contenidos y códigos culturales, a un mayor conocimiento de sí mismo y del entorno, al descubrimiento y desarrollo de habilidades y valores.

A esta altura queda claro que esos procesos no implican ubicar al docente como proveedor de conocimientos y al alumno como quien pasivamente -o de manera bancaria, en palabras de Paulo Freire- recibe la oferta educativa. Se trata más bien de un trabajo activo, estrechamente vinculado con la vida y el contexto de nuestros alumnos, con un compromiso con sus posibilidades y su futuro.

En su amplia mayoría, los sistemas educativos imparten su currículum a través de asignaturas básicas: Lengua, Matemática, Historia, Geografía, Ciencias Naturales. Esta selección y jerarquización cultural del conocimiento es respaldada con metodologías de enseñanza para acercar esas áreas de aprendizaje.

Con relación al currículum, mucho se ha desarrollado en torno a su carácter enciclopédico, a la clasificación del saber y el establecimiento de límites entre diversos contenidos como principio

<sup>6.</sup> Estas seis capacidades fueron acordadas federalmente en el marco del Consejo Federal de Educación (Resolución CFE Nº 330/17).

organizador. En este sentido, se ha discutido sobre el desarrollo de un racionalismo divorciado de otras dimensiones humanas que contemplen la afectividad, los vínculos, la capacidad para ser y hacer. La necesidad de transformar el currículum no es nueva. Cada vez hay mayor conciencia sobre la importancia de ofrecer un contenido riguroso, coherente, relevante y coordinado con otros niveles y disciplinas; asegurando su acceso contextualizado y la reducción de inequidades entre diversos grupos y estratos socioeconómicos.

Insisto en la idea de que lograr una transformación curricular requiere de un proceso participativo y contextualizado, que debe considerar el contenido de cada materia (estableciendo un régimen consensuado de aquello que debe enseñarse), los intereses y habilidades de los alumnos, como también los métodos pedagógicos empleados por los docentes. Las actitudes y percepciones de los docentes son de gran valor a la hora de reformular los planes curriculares, pero muchas veces resultan poco consideradas.

Ya hemos visto que en la actualidad existe mayor conciencia de la importancia de promover un aprendizaje integral, por competencias, incluso de aquellas llamadas "blandas" como la comunicación interpersonal, el pensamiento crítico, la empatía, el trabajo en equipo, la creatividad, la autogestión en términos de perseverancia y voluntad, por mencionar solo algunas. Es cada vez mayor el consenso de que debemos abandonar metodologías que abonan la repetición, para orientar el trabajo de los alumnos hacia la gestión de experiencias significativas y perdurables de aprendizaje, que les permitan sumergirse en tareas de exploración, indagación, conocimiento, colaboración y resolución de problemas vinculados a la vida cotidiana.

Para ello se hace necesario un trabajo transversal, que abreve en el aporte de diversas áreas disciplinares y que promueva la construcción de conocimiento significativo. Resulta entonces central la formación en valores, en habilidades sociales y emocionales, como sustrato del diálogo, del trabajo en equipo, del desarrollo personal y común.

No podemos obviar aquí una referencia a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que ofrecen múltiples desafíos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su alta incidencia en la vida diaria atraviesa irremediablemente las lógicas escolares. Si bien las TIC promueven innovación en las aulas, auspiciando mejoras en las prácticas y en el intercambio con los estudiantes, su mera incorporación en la clase no es en si misma una oportunidad: todo depende del uso que proponga el docente en su enfoque pedagógico. Por otro lado, pese al mito de que los nativos digitales son "competentes digitalmente", muchas investigaciones han demostrado que sus prácticas con la tecnología no se corresponden necesariamente con las competencias que la sociedad del conocimiento demanda.

Las nuevas tecnologías no son mero complemento para la transmisión de los saberes: son mundos que conectan con otros; son nuevos lugares de conocimiento que transforman de manera vertiginosa la misma experiencia humana. Por esto, la escuela debe profundizar su compromiso con la alfabetización digital, competencia que resulta central en las economías del conocimiento. Se espera a su vez la formación de consumidores críticos del contenido que circula en la web y las redes sociales, máxime por los peligros hasta ahora desconocidos que plantean la piratería informática y el acoso cibernético. La escuela debe brindar herramientas para que los niños y jóvenes puedan aprovechar los medios electrónicos y tomar decisiones informadas, evitando riesgos y comportamientos dañinos.

Con respecto a la infraestructura y los espacios de aprendizaie. resulta central proponer entornos más flexibles y dinámicos, que se expandan más allá de las paredes de la clase y que resulten más afines a las subjetividades que recibe la escuela. Esto no solo implica la incorporación de dispositivos digitales en el aula, el uso de pizarras electrónicas o la integración de redes inalámbricas. La disponibilidad de los recursos no implica necesariamente su aprovechamiento al momento de foriar una experiencia educativa innovadora.

De cara al futuro, las neurociencias, la realidad virtual, la gamificación y la robótica resultan cada vez más fundamentales a la hora de gestionar aprendizajes significativos.

Es imprescindible priorizar la actualización de los maestros en la cultura digital. No solo para su conocimiento, para que puedan incorporarse al cambio, sino fundamentalmente para que puedan aprovecharlo al servicio de una enseñanza de calidad. Apuntar al dominio de las TIC en la comunidad docente influye de manera directa en la ampliación de las habilidades técnicas de los alumnos. Permite fortalecer la enseñanza y la difusión de buenas prácticas entre los estudiantes -por ejemplo, la selectividad a la hora de buscar información y el fomento de habilidades analíticas-.

Estoy convencido de que la mejora de los sistemas educativos pasa por el logro de políticas y consensos; por la fuerza del trabajo docente y de todas las instancias comprometidas en su labor. La transformación educativa se puede lograr con un

conjunto de acciones sinérgicas, con una racionalidad y una regulación que permita a las distintas instancias y agentes mancomunar esfuerzos. Es posible gracias a un cambio de mentalidad sociocultural, al trabajo en conjunto, serio y profundo para realizar acuerdos amplios en relación con las metas educativas; para no insistir en asignar culpas sino asumir responsabilidades; para brindar herramientas educativas que permitan afrontar las incertidumbres del mundo que viene y las que ya tenemos entre nosotros; para animarnos a soñar en presente y forjar las bases de nuestro futuro.

# INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE GESTIÓN ESTATAL Y PRIVADA

#### 1) SISTEMA EDUCATIVO DUAL O MIXTO

- En la Provincia de Misiones, el sistema educativo presenta una gestión dual o mixta, ya que, tanto el Estado como los particulares la llevan a cabo utilizando sus propias estructuras organizativas especializadas, esto es, sus instituciones educativas.

### 2) INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE GESTIÓN ESTATAL

- Desde el punto de vista jurídico, en la Provincia de Misiones las instituciones educativas públicas de gestión estatal son órganos administrativos (centros de imputación de competencias o funciones) pertenecientes a la estructura orgánica del Consejo General de Educación.
- No poseen autonomía ni personalidad jurídica propia, sino que ostentan un conjunto de funciones desconcentradas de los órganos superiores del Consejo, que ejercen para cumplir sus fines.
- Están reguladas en su totalidad por normas de Derecho Público (Administrativo).

## 3) INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE GESTIÓN PRIVADA

- Desde el punto de vista jurídico, se trata de personas jurídicas que pueden pertenecer a dos categorías: 1) incorporadas a la enseñanza oficial (ya sea que gocen o no de aportes financieros estatales) y 2) particulares (siempre sin aportes financieros estatales).

- En este sentido, es dable recordar que la Ley de Educación Nacional 26.206 (Arts. 13 y 62 a 66) reconoce y autoriza el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada bajo supervisión estatal.
- La "incorporación" es un acto administrativo (es decir una decisión estatal emitida conforme las exigencias legales correspondientes) por medio del cual el Estado reconoce la enseñanza que imparten las instituciones educativas de gestión privada. En Misiones dicho acto en emitido por el Servicio Provincial de Enseñanza Privada (S.P.E.P.M.).
- Los efectos principales de la incorporación son: 1) la facultad de llevar adelante de manera oficial todas las acciones propias de la enseñanza pública (matricular, calificar y evaluar a los estudiantes y otorgar pases, certificados, diplomas y títulos a su favor); 2) constituir a los propietarios de la institución como depositarios y responsables ante el Estado de toda la documentación que integre su archivo; 3) la obligación de impartir la enseñanza de acuerdo con los planes de estudios oficiales; 4) la obligación de no transmitir el establecimiento a título singular o universal sin autorización estatal.
- Son requisitos para solicitar o mantener la incorporación: 1) respetar la normativa vigente; 2) desarrollar programas mínimos; 3) adoptar los planes de estudios oficiales; 4) impartir la enseñanza en idioma castellano; 5) proveer a la formación del patriotismo y el federalismo; 6) garantizar la formación humana integral; 7) asegurar un mínimo de estudiantes por curso; y 8) todos los demás requisitos particulares exigidos por el Decreto Provincial Nº 397/93 (títulos docentes, solvencia financiera y técnica del propietario, condiciones edilicias, entre otros).
- Por razones debidamente justificadas, el propietario puede solicitar al Estado la suspensión de la incorporación con dos alcances distintos: 1) de toda la institución o alguna de sus secciones (por el término máximo de 1 año lectivo) o 2) de cursos o divisiones (por el término máximo de 3

- años). En ambos casos debe existir autorización expresa del Servicio Provincial de Enseñanza Privada (S.P.E.P.M.).
- Determinadas causales imputables al propietario de la institución pueden conllevar la caducidad (que quede sin efecto) del acto de incorporación:

  1) por renuncia; 2) por pérdida del buen concepto y solvencia; 3) por la cesión a un tercero de los beneficios de la incorporación; 4) por el desarrollo de actividades contrarias a los principios establecidos en la Constitución Nacional, en la Constitución Provincial o en la ley; 5) por incumplimiento reiterado de las normas que rigen las acciones relativas a la enseñanza pública; 6) por alteración del normal funcionamiento de la institución; 7) por incumplimiento de las obligaciones de depositario d la documentación oficial; y 8) por no reanudar las actividades luego de cumplido el plazo máximo de suspensión, según el caso.
- Otras sanciones aplicables son: apercibimiento por nota, amonestación pública o suspensión de hasta 1 año (en todos los casos previa sustanciación de sumario administrativo de manera de garantizar el derecho constitucional de defensa).
- Las instituciones educativas particulares (no incorporadas a la enseñanza oficial) igualmente deben cumplimentar ciertas exigencias para poder funcionar: 1) registro de la institución y del propietario; 2) poseer condiciones edilicias adecuadas; 3) impartir la enseñanza en idioma castellano; 4) respetar la moral y las buenas costumbres; 5) no divulgar doctrinas antidemocráticas o anticonstitucionales; y 6) aclarar que el diploma que expiden no tiene validez oficial.

#### **ACTIVIDAD**

- Seleccionen una Institución educativa y analicen sus características a la luz del modelo trébol de gestión:
- ➤ Identifiquen, describan y jerarquicen debilidades y fortalezas presentes en la institución, en lo relativo a su: Dirección, Motivación, Capacidad, Viabilidad, Calidad y Legitimidad.
- Atendiendo a la complementariedad que existe entre los campos de actuación y el desarrollo de la gestión institucional y sus relaciones: ¿De qué modo las fortalezas descriptas podrían directa o indirectamente ayudar a resolver las debilidades encontradas? Definan al menos dos estrategias de acción que, utilizando las fortalezas presentes, contribuyan a revertir esas debilidades.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- Marchesi Álvaro y Martín Elena: "calidad de la enseñanza en tiempos de cambio" Alianza Ed. 1998
- Bullrich E. "Es el Maestro. El docente en el centro de una política educativa global" ed Logos Rosario 2019.
- Blejmar B. "Gestionar es hacer que las cosas sucedan". Ed
- Gallart M. A. "La construcción social de la escuela media.
   Una aproximación institucional". Ed. La Crujía Bs As 2006.
- Gvirtz S. E. "Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza" Ed. Granica. Buenos Aires 2006.
- López de Tur G.: "Gestión escolar para la praxis" Ed. UCSF 2012.
- Llavador Francisco Beltrán. "Hacer púbica la escuela" Ed.
   LOM Santiago de Chile 2000.
- Zabalza Miguel y otra: "Innovación y cambio en las instituciones educativas" Ed Homo Sapiens Santa Fe 2012
- Romero C. :"La escuela media en la sociedad del conocimiento" Ed. Novedades Educativas Bs As 2004