

DIPLOMATURA

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

MÓDULO I

INTRODUCCIÓN

En el primer módulo de la Diplomatura trataremos de delimitar y definir el campo de actuación de la gestión escolar para una intervención para el cambio y la innovación.

Trataremos de destacar el eje sustancial de la gestión situada en contexto: la institución educativa; y por lo tanto la responsabilidad moral de la gestión frente a la sociedad, como mediadora entre la administración central de la educación y una realidad particular, un contexto específico que se extiende al entorno de la escuela. Esa responsabilidad moral significa asumir el mandato social que recibe la escuela: configurar un ámbito formal de enseñanza, aprendizaje y convivencia que promueva el desarrollo personal de sus actores.

En el desarrollo del postítulo trataremos de reflexionar sobre la consideración de la realidad escolar como algo objetivo, medible, estático, manejable sólo en forma unipersonal, o si se entiende la realidad de la escuela como un proceso dinámico de construcción social de significados acerca de lo organizativo, lo comunitario, lo pedagógico- didáctico; proceso en el que se cruzan las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas en que está inserta la misma.

Gestionar la escuela significa poner en marcha procesos de toma de decisiones criteriosas, delegación de tareas, de coordinación de equipos de trabajo y de supervisión de las acciones educativas.

Por ello, esta capacitación pretende volver sobre estos procesos, reflexionar sobre ellos, mirando e interpretando cómo se dan en la realidad, qué cuestiones son facilitadas y cuáles obstaculizadas desde las diversas actuaciones, para construir un saber acerca de la escuela, desde una actitud crítica y creativa. Indudablemente esto es necesario para promover cambios e innovaciones que no signifiquen rupturas abruptas, sino procesos de transformación en los que permanecen estables algunas cuestiones y cambian otras.

Como se verá entonces, hay tareas de la educación moderna aún pendientes relativas a la universalización de la educación básica, que en la actualidad comprende también a la educación secundaria. Pero llevar a cabo las tareas pendientes de la modernización sólo podrá hacerse si se abandonan los principios modernos de *progreso, universalidad y regularidad*. Paradójicamente, los ideales modernos de una educación para todos sólo se completarán en tanto se asuman los principios posmodernos de *diferencia, particularidad e irregularidad*.

Partimos entonces de la idea de que la educación y la escuela, como "lugar específico de la educación sistemática" (Gairín, 1996:60), se encuentran ante la necesidad de tener que hacer un cambio radical y profundo frente a un nuevo contexto mundial que deja vislumbrar un futuro particularmente inseguro y necesitado de comunidad.

3. Demandas de la sociedad del conocimiento a la escolarización

¿Cuáles son las demandas que la sociedad del conocimiento realiza a la escuela?

Vamos a organizar las demandas que la sociedad del conocimiento realiza a la educación escolar en tres tipos de demandas que constituyen a su vez desafíos específicos: las vinculadas a las finalidades de la educación, las relativas al modelo pedagógico y las concernientes a la estructura organizativa escolar.

a) Demandas y desafíos sobre las finalidades de la educación

Tedesco (2000) señala tres grandes cuestiones que constituyen el contenido de las finalidades de la educación en la sociedad del conocimiento:

- *la competitividad económica,*
- *el desempeño ciudadano,*
- *la equidad social.*

Por un lado, la *competitividad económica* que necesitan los sistemas productivos de un mundo globalizado donde el mercado es la regla, de-

manda una educación de muy buena calidad que permita desarrollar las competencias necesarias, no ya para el puesto de trabajo sino para el proceso productivo. Por otro lado esta sociedad necesita formar un *ciudadano distinto* al ciudadano moderno, donde el concepto de ciudadanía estaba basado en la lealtad al Estado-nación. Hoy se forman entidades supranacionales, se plantean problemas que tienen dimensiones universales (defensa del medio ambiente, delito internacional, nuevas tecnologías de la información y sus redes, etc.) que indican que la formación del ciudadano también necesita ser reformulada. Y, por último, la demanda de *equidad social* para garantizar niveles altos de cohesión social frente al aumento de la exclusión, donde la posesión del conocimiento está concentrada. Sin equidad social no hay economía competitiva ni democracia política sustentable.

Es importante rescatar el carácter sistémico de este análisis para repensar el tipo de educación necesaria. No es posible satisfacer sólo las demandas de competitividad económica (la sociedad del conocimiento no puede agotarse en una "sociedad de mercado"). De la misma manera que no se puede satisfacer las demandas de equidad social y de ciudadanía si no se es competitivo económicamente, porque no habría recursos para distribuir.

La centralidad de la educación en la sociedad del conocimiento proviene, como concluye Tedesco, del hecho de que es la única variable de intervención política que influye simultáneamente en estos tres aspectos del desarrollo de una sociedad.

b) *Demandas y desafíos con relación al modelo pedagógico escolar*

La sociedad del conocimiento requiere revisar el modelo pedagógico y didáctico, pero es necesario advertir que el nuevo modelo no puede surgir de una respuesta adaptativa a las demandas del contexto, sino proceder en sintonía con ellas, pero a través de la generación de conocimiento producto de la investigación educativa. Los aportes de la pedagogía y la didáctica han sido importantes en las últimas décadas y es desde estos aportes desde donde conviene articular las nuevas respuestas.

Aguerrondo (1993b; 2002) propone redefinir el modelo pedagógico a partir de la revisión de tres áreas: epistemológica, pedagógica y didáctica.

En cuanto al área epistemológica, y frente a la tradicional caracterización academicista del conocimiento que se organiza a partir del recorte de campos disciplinares fragmentados y atomizados centrados en con-

tenidos, surge la demanda de una opción epistemológica basada en un modelo de investigación y desarrollo en el que el conocimiento asuma un carácter problematizador de la realidad y se organice alrededor de competencias.

En cuanto al área pedagógica, las demandas corresponden a la construcción de un paradigma pedagógico en el cual aprender supone una actividad del sujeto que, en sucesivas etapas evolutivas, construye el objeto de conocimiento, siendo el docente un organizador y orientador de situaciones de aprendizaje que favorecen ese proceso de construcción.

Por último, el área didáctica requiere organizarse alrededor de un marco curricular abierto a adecuaciones que atiendan a la diversidad del aprendizaje y construido a partir de espacios curriculares flexibles. Dentro de ese marco, la planificación didáctica asume un carácter estratégico situacional en el que la evaluación pasa de ser un instrumento de poder a una herramienta para monitorear el aprendizaje.

En esta línea, y frente a una organización curricular rígida y pobre que caracteriza a los planes y programas de la escuela secundaria latinoamericana, se verifica la necesidad de elaborar marcos curriculares dotados de flexibilidad y riqueza. Un marco curricular "rico" es aquel que no se refiere exclusivamente al qué enseñar, sino que además se refiere al para qué, al por qué, al cuándo, dónde y quién. Por marco "flexible" se entiende aquel que admite variantes de acuerdo con las características de cada una de las diferentes instituciones (Braslavsky, 2001a).

c) Demandas y desafíos sobre la estructura organizativa escolar

En nuestras representaciones, que se apoyan en el modelo clásico de organización de la educación, la unidad concreta desde la cual se define y se visualiza el sistema educativo es el establecimiento escolar. La homogeneidad que evidencian las escuelas en materia organizativa (en cuanto al diseño del tiempo, del espacio, del tipo de agrupamiento de los alumnos, de la presencialidad, de los órganos de gestión) y cierta dificultad para el análisis crítico y la elaboración de alternativas creativas a esas estructuras, estaría hablando de un proceso de naturalización de éstas que se traduce en la creencia de que las escuelas deben estar organizadas tal como lo están porque de otro modo no serían escuelas.

Por esa razón, la estructura organizativa es quizás el elemento que ofrece mayores dificultades para ser revisado, más aún que las finalidades e incluso que el modelo pedagógico sobre los cuales la discusión social, las investigaciones educativas y la formación docente han ido

construyendo un discurso con cierto consenso (aunque con escaso impacto en las prácticas, debido justamente a las limitaciones estructurales). La dificultad también estriba en el hecho de que sobre los aspectos estructurales existen pocos desarrollos teóricos realistas y factibles y porque en general se asocian con grandes inversiones económicas.

La sociedad del conocimiento demanda que las organizaciones se conviertan en organizaciones que creen, generen y gestionen conocimientos (Drucker, 1993; Nonaka y Takeuchi, 1995; Harvard Business Review, 2000). Esto define la necesidad de contar con estructuras polivalentes, versátiles y flexibles que resulten más aptas para la circulación, el procesamiento y la producción del conocimiento interno y externo.

Sobre este punto voy a tomar el análisis realizado por Domínguez (1999), basado en el trabajo de Bartoli (1992), que plantea, dentro de un proceso evolutivo de las estructuras, la necesidad de generar una *estructura reticular*.

El modelo organizativo tradicional de la escuela moderna, piramidal y jerárquico, cuenta con una alta especialización en la base (docentes especializados en diferentes materias, áreas de conocimiento) y una cierta polivalencia en la dirección o cima de la estructura (directivos sin formación específica para su cargo que atienden múltiples áreas de gestión y problemáticas diversas). La comunicación fundamentalmente se desarrolla en sentido vertical ascendente y descendente entre estamentos que guardan relaciones de jerarquía y es horizontal entre compañeros, configurándose grupos estancos y subculturas que compartimentan el funcionamiento de la organización. Este modelo resulta funcional a la escuela factoría de la sociedad industrial porque facilita la *compartimentalización*, el control y el trabajo en serie.

El modelo polivalente y versátil, de tipo multifuncional y de coordinación que demanda la sociedad del conocimiento implica una "organización comunicante" (Bartoli, 1992) con una alta polivalencia en la base (atención diversificada a las necesidades de aprendizaje), un grupo intermedio de especialistas, asesores o *staff* y una alta especialización y profesionalización en la dirección. La comunicación fluye en todas las direcciones y más rápidamente, facilitando la coordinación y la capacidad de autonomía en todos los niveles para responder a situaciones diversas y complejas.

Participaron del debate 41.000 escuelas argentinas.

Los lineamientos y ejes señalados en este documento están contenidos en la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Esta norma propone la homogeneización de todo el sistema educativo nacional y establece la obligatoriedad de la Educación Secundaria; definiéndola como una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/las adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria, con una duración de 5 ó 6 años estructurados en dos ciclos: un ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones, y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según las distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

B-4 ¿Es posible un nuevo paradigma?

Según Petty⁶¹ es necesario un cambio de paradigma educativo, lo que no significa simplemente un cambio de metodologías, sino también un contexto, una ideología, objetivos y métodos específicos, estilos, costos, todo lo que ocurre a diario en las escuelas, y que está condicionado por factores económicos, sociales, culturales y hasta climáticos.

En este sentido, Braslavsky⁶² propone un paradigma humanístico de la educación cuando expresa claramente

⁶¹ Petty, M. A.: *La Vocación Docente Hoy. Cambios Paradigmáticos*. Academia Nacional de Educación, 2001.

⁶² Braslavsky, C.: *De la Escuela Ejecutora a la Escuela Inteligente*, Aula XXI *Re-haciendo Escuelas, Hacia un Nuevo Paradigma en la Educación Latinoamericana*. Santillana, 1999, pág. 23.

“... que el primer recurso que una perspectiva humanística para la construcción de un nuevo paradigma para la educación latinoamericana del siglo XXI puede ofrecer a los protagonistas con el fin de modificar esta situación, es un corrimiento desde el lugar del saber hacia el lugar de la inteligencia. En efecto, ya en la Biblia el saber aparece asociado con la posesión de respuestas. La inteligencia, en cambio, se relaciona con la formulación de preguntas y con la búsqueda – no la posesión – de alternativas para solucionar problemas.”

Y luego, desde la perspectiva propuesta por Gardner (1995), señala que

“...una escuela inteligente es aquella capaz de formularse buenas preguntas habiendo asumido el desafío de formar sujetos competentes con identidades múltiples y solventes. En consecuencia, es posible presuponer que es más inteligente una escuela que rechaza las soluciones estereotipadas que puso en práctica durante un largo período de su historia, porque detecta problemas que no están bien resueltos, que aquella que no los detecta y sigue cumpliendo con sus actividades de manera rutinaria. Del mismo modo, se puede pensar que es más inteligente una institución educativa que resiste reflexivamente alternativas nuevas que no comprende, que otra que asume cualquier propuesta sin formularse pregunta.”⁶³

El paradigma que propone Petty⁶⁴ tiene dos vertientes principales que sería conveniente mencionar. Por una parte, se refiere al conjunto de la enseñanza, acentuando más el aprendizaje que la docencia. Y, por otra parte,

⁶³ Gardner: nombrado por Braslavsky, C. en *De la escuela ejecutora a la escuela inteligente, Aula XXI rehaciendo escuela, hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Santillana, 1999, pág. 32.

⁶⁴ Petty, M. A.: Ob. cit.

implica una orientación a la acción, que puede significar fundamentalmente un cambio de actitudes, un cambio interior conducente a una manera de comportarse, un estilo de eficiencia, de respeto por la naturaleza, etc.

Esta propuesta se refiere al paradigma pedagógico ignaciano, que se origina en el *Ratio Studiorum* de la Compañía de Jesús del siglo XVI. Y para la comprensión del mismo, es necesario considerar el contexto del aprendizaje como el proceso absolutamente pedagógico.

Expresa Petty: “*El paradigma ignaciano dará prioridad a la interacción constante entre experiencia, reflexión y acción*”, “... lo cual no necesariamente es un invento jesuítico, pero ha sido desarrollado por la Compañía de Jesús como un aporte a la pedagogía universal”.⁶⁵

Los términos “experiencia” y “reflexión” son frecuentemente utilizados en diversas pedagogías personalistas y son muy significativos, ya que representan el más eficaz “modo de proceder”, para lograr la “formación integral” del alumno.

El paradigma que propone Tedesco⁶⁶ afirma que hay dos pilares de la educación del futuro: *aprender a aprender* y *aprender a vivir juntos*.

Con respecto a *aprender a aprender*, parte de la idea de un sistema educativo que permita aprender a lo largo de toda la vida. Es decir que la oferta educativa inicial formal debe enseñar el oficio de aprender. Sus contenidos, sus métodos y prácticas pedagógicas no pueden estar basados en la transmisión de información, sino en la idea de enseñar a aprender; o sea que se trata

⁶⁵ Idem, pág. 46.

⁶⁶ Tedesco, J. C.: *Los pilares de la educación del futuro*. Bs. As., Documento del IIPE, 2003.

de ir más allá de la información.

“...El arte de **aprender a aprender** consiste en ser consciente de qué operación efectúo cuando estoy aprendiendo. ¿Estoy comparando o recogiendo información? ¿Estoy probando una hipótesis? ¿Qué operación realizo en un proceso de aprendizaje?”⁶⁷

De acuerdo con este modelo, se modifica el papel del docente que ya no es quien transmite la información, sino quien guía el proceso de aprendizaje. Se ha modificado la naturaleza de la profesión docente.

Observemos que el autor mencionado alude a la dimensión cognitiva del proceso educativo cuando describe las características del *aprender a aprender*.

El segundo pilar de la educación del futuro que señala es *aprender a vivir juntos*, e involucra toda la dimensión social.

A partir de dos parámetros, los del aparato productivo y los del desempeño de la ciudadanía política, plantea el fenómeno de la exclusión como situación nueva. En este contexto social, el excluido no es necesario. Por ello afirma que, en este tiempo, es necesaria una entidad de cohesión en la que vivir juntos ya no sea un producto natural del orden social, sino un producto voluntario y deseado.

Expresa claramente que la solidaridad debe ser voluntaria, humana, consciente.

Creemos que éste es un desafío fundamental desde el punto de vida de la cohesión, ya que para *aprender a vivir juntos*, lo primero que hay que hacer es *querer vivir juntos*.

El modelo que propone Tedesco replantea todo lo

⁶⁷ Idem.

relacionado con la formación, con la educación como agencia de formación del ciudadano y de cohesión social. Indudablemente se trata de una reformulación que afecta los diseños institucionales y los contenidos de la educación.

En el marco de este paradigma se destacan las intenciones de generar instancias que promuevan una experiencia de contacto con el diferente y de respeto y conocimiento del otro.

Consideramos que estos grandes desafíos requieren un proceso educativo que satisfaga las demandas de competitividad y de la ciudadanía. Entendemos que estas demandas no son antagónicas, ya que hay valores, habilidades y competencias que ambas pretenden. Como expresa Tedesco:

“La competitividad no puede ser individual sino de equipo, de comunidad, de Nación. Ninguna economía es competitiva si no tiene niveles de cohesión interna muy fuertes. La confianza, que es el capital social del cual se habla tanto, se refiere a esto. De allí que estos dos desafíos están íntimamente articulados”⁶⁸.

La propuesta de este paradigma exige que prestemos una particular atención a la institución escolar, porque en ella pueden tener lugar procesos alternativos, innovadores, de producción cultural. De este modo, el trabajo pedagógico se constituirá en una acción reflexiva que posibilita una reparación de las desigualdades escolares.

Frente a una escuela media en crisis, creemos que es necesario el planteo de esta propuesta que podría, desde un nuevo paradigma, responder a los cuestionamientos de una educación para este tiempo con una

⁶⁸ Ibidem, pág. 9.

visión antropológica, teleológica y metodológica que persiga la formación integral de la persona, en el marco de una educación entendida como praxis.

Finalmente, queremos destacar una idea central que ha sido priorizada por los especialistas⁶⁹ en el análisis de aspectos referidos a la enseñanza secundaria en Argentina, en la cual se pone de manifiesto una perspectiva pedagógica que enfoca el problema de la educación como una práctica social y un fenómeno personal; articulando enfoques antropológicos, éticos, gnoseológicos y didácticos, y atendiendo también los aspectos político-sociales.

Es importante destacar que -desde esta perspectiva pedagógica- es posible arribar a reflexiones sobre la escuela secundaria determinando, como un problema central, la crisis de identidad y la consecuente falta de sentido por la que transita.

Y por ello, compartimos los aspectos que señala el Documento⁷⁰

- El reconocimiento de la importancia de la dimensión pedagógica como espacio de revisión de los problemas del nivel medio.
- La recomendación de realizar cambios de paradigmas educativos, revitalizando perspectivas humanísticas que incluyen la inserción crítica y comprometida en la realidad social.
- La consideración de la institución educativa como

⁶⁹ Documentos del XIº Encuentro de la Red Nacional REDUC Argentina: *Enseñanza media: realidad y desafío*, noviembre, 2001.

⁷⁰ Idem, pág. 112.

el espacio del cambio y la innovación y como institución comunitaria abierta a la participación ciudadana.

- Donde el saber debe ubicarse en el lugar de la inteligencia, lo que se relaciona con una actitud de búsqueda y de formulación de preguntas.
- Como el ámbito donde debe procurarse la formación integral y el desarrollo de una personalidad segura y firme, lo que involucra a la propia persona de docentes y de alumnos.

Los tiempos que se avecinan son de incertidumbre, por ello creemos que la educación está llamada a tomar como gran principio ordenador el refuerzo de la capacidad de todos los educandos para vivir activa y creativamente el cambio, cuidándolos como personas únicas; atendiendo al desarrollo de sus proyectos personales y a la construcción de relaciones abiertas y solidarias con los otros; aprendiendo, tan arduamente como sea posible, a aprender, a saber hacer, a saber – ser y a saber vivir juntos.

Consideramos que las escuelas de nivel medio tienen ante sí el desafío de reconstituirse como oportunidades privilegiadas para que los jóvenes accedan a una sólida base cultural común, capaces de combinar eficientemente las dimensiones cognitivas, operativas, expresivas y valorativas de la educación. Esta formación cultural les permitirá revelarse tal cual son, para comprender el mundo en que se sitúan, para saber vivir juntos con los demás seres humanos y en equilibrio con la naturaleza, para ejercer una ciudadanía responsable, para poder tomar decisiones y proyectar autónomamente el futuro.

cualquiera que sea la orientación específica adoptada, la formación de la competencia científico-tecnológica tiene que estar presente.

Esta presencia, por otro lado, necesita, en este nivel, ser explicitada ya en los términos propios de cada disciplina, sin integraciones apresuradas y con coherencia de marco epistemológico global.⁷⁵

Consideramos importante explicar aquí la conceptualización adoptada en la provincia respecto de las competencias que debe formar este nivel de educación, porque nos permitirá reconocer el modelo antropológico, teleológico y metodológico que caracteriza la educación en Misiones.

C-2.b Características de las escuelas en el proceso de cambio

A partir de la implementación de la Transformación Educativa, la escuela es entendida como el lugar privilegiado de los cambios posibles y como el motor para los cambios deseados.

Con este criterio, en los documentos⁷⁶ sobre nivel Polimodal de Misiones se reconoce a la escuela como parte de un sistema, respetada por su singularidad y valorada en su identidad. Transcribimos las características que enuncian:⁷⁷

⁷⁵ Cullen, C.: *Críticas de las razones de educar*. Bs. As., Paidós, 1997.

⁷⁶ MCyE: Ob. cit.

⁷⁷ Idem, pág. 28.

- Donde se enseña y aprende mucho, aplicando una gran diversidad de estrategias de enseñanza, utilizando intensivamente variados recursos didácticos (libros, revistas, juegos, videos, material de laboratorio, computadoras), contextualizando las propuestas educativas.
- Donde todos los adultos están preocupados y ocupados por la permanencia y el progreso de todos los alumnos. Se confía en sus capacidades para aprender y se fortalece la autoestima.
- Donde se está especialmente atento a las señales y mensajes que envían los alumnos como aviso de riesgo de fracaso o abandono, y se actúa institucionalmente para buscar alternativas.
- Donde las situaciones de precariedad socioeconómica son un dato preocupante de la realidad, que se toma para tratarlo pedagógicamente.
- Donde se trabaja intensamente en un clima cooperativo y solidario, en un ambiente con identidad, evidenciando las producciones de alumnos y docentes. Los vínculos entre ambos actores son respetuosos, cálidos, cordiales y confiables.
- Donde las paredes de la institución reflejan con orgullo los frutos de las tareas de sus alumnos y docentes, los mensajes que se quieren transmitir y las situaciones que son importantes para la comunidad educativa.
- Donde la comunicación verbal y no verbal está centrada en el proyecto educativo, en las esperanzas que implica, en la valoración de las personas y de sus esfuerzos.
- Donde todo el equipo docente acrecienta sus capacidades profesionales a partir de la práctica co-

tidiana caracterizada por el estilo cooperativo, el aporte de saberes externos, la reflexión sobre lo hecho y sobre los desafíos pendientes, y la generación y consolidación de equipos docentes estructurados en torno a la tarea de enseñar, atentos a una población concreta.

- Donde se toman decisiones compartidas y se las ejecuta sin anular las características, estilos y anhelos personales de cada profesional. Es decir, se acumula el capital didáctico de la experiencia sumada en todos los docentes de cada escuela, de modo de ampliar el repertorio de propuestas de enseñanza que permita atender la diversidad de los alumnos.
- Donde se tiene claro cuál es el aporte de la institución escuela a la calidad de vida de una comunidad.

Es indudable que este nuevo modelo de escuela necesita la consolidación de los equipos directivos por su rol fundamental en la definición del Proyecto Institucional, en la generación de acuerdos y consensos, para el ejercicio de una creciente autonomía.

Un ejemplo de organización institucional podría pensarse en relación con poder definir, de acuerdo a las posibilidades de la escuela, determinados cargos en su planta funcional:

- El coordinador de modalidad y un coordinador de área que reemplazaría a los jefes de departamentos en la anterior organización. Ambos ampliarían la función de lo puramente disciplinar para atender la articulación de las áreas presentes en la nueva estructura curricular.

C-6 La Estructura del Sistema Educativo en Misiones

La administración de la educación es una función confiada al Estado Provincial, llevada a cabo a través del Ministerio de Cultura y Educación y del Consejo General de Educación para los Niveles de Enseñanza Inicial, General Básica, de Adultos, Especial, Parasistemático, Medio y Superior no Universitario.

El Ministerio de Cultura y Educación de la provincia tiene a su cargo la planificación estratégica y la definición de la política educativa, en tanto el Consejo General de Educación se encarga de la administración y gestión de los establecimientos oficiales de gestión pública en todos sus niveles y modalidades.

A partir de la transferencia de los servicios educativos nacionales a la provincia, en el año 1992, se creó el Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones (S.P.E.P.M.) a través de la Ley 2.987, que tiene a su cargo la supervisión de la administración en los establecimientos de gestión privada.

Por otra parte, el Ministerio de Cultura y Educación, a través del Sistema Provincial de Teleducación y Desarrollo (S.I.P.T.E.D.) tiene a su cargo la educación no formal por medio de diversos programas, entre los que se cuenta la Escuela Secundaria Abierta (E.S.A.).

La formación docente para la enseñanza secundaria se realiza a través de la Universidad Nacional de Misiones (U.Na.M.), de jurisdicción nacional, e instituciones de gestión privada y dependientes del S.P.E.P.M.

El diagrama de relaciones resultantes es el siguiente-

te: los Supervisores Escolares y los Secretarios Escolares Departamentales unen esta estructura administrativa central, a la escuela. Sus misiones y funciones se articulan en forma ascendente con los miembros de la burocracia central, y en sentido descendente con los directores de las escuelas. Los primeros constituyen un grupo internamente diferenciado en escalafones jerárquicos, el más alto de los cuales constituye el tope de la carrera docente.

C-7 Marco Legal Vigente y Estructura Organizativa

Una de las características más destacables del sistema educativo de Misiones, en cuanto a su organización legal, es su barroquismo normativo y vacío legal.

Si bien la provincia cuenta con una Ley de Educación (2003), la misma no da respuesta a las necesidades de la transformación educativa en el marco de la Ley Federal de Educación, situación que se reitera con la Ley de Educación Nacional. Por ello, es necesario llenar el vacío existente consensuando con todos los sectores de la sociedad, una Ley de Educación para la provincia de Misiones, que estructure una serie de decisiones generales y habilite para consolidar los cambios que en la práctica se están dando, o aquéllos para los cuales el entramado normativo oficia de freno.

De esta manera podrían incorporarse cuestiones como la nueva estructura, descentralización, financiamiento, calidad de la educación, flexibilización de tiempos y espacios, y toda una serie de cuestiones que desde el punto de vista pedagógico se recomienda a las escuelas,

y para cuyo desarrollo la normativa vigente no da respuestas claras.

El Estatuto del Docente provincial, Ley N° 174 y su Decreto Reglamentario, rigen jurídicamente en la Provincia de Misiones desde su aprobación y ratificación en el año 1963.

La estructura administrativa del sistema educativo es esencialmente burocrática, estando centrada en los procesos y no en los resultados. Los procesos de gestión son manuales y centralizados, por lo que cualquier trámite administrativo que debe entrar en la burocracia del Consejo de Educación puede llegar a demorar meses antes de su resolución.

Esta estructura administrativa se caracteriza por tener poca definición de las competencias y las responsabilidades, existe indefinición o ausencia de objetivos, la coordinación es costosa e ineficaz y la información sobre recursos y resultados es inadecuada.

La estructura central de la organización no tiene memoria ni puede aprender de la experiencia de la gestión, ya que los estamentos que deberían ser técnico-profesionales, y otorgados por concurso a los mejores candidatos, son puestos políticos que se modifican ante cada cambio de ministro.

Sin duda, esta situación se agrava por la característica de los sistemas burocráticos, que no deben responder por su accionar. Y esto genera serias dificultades para la gestión de los recursos y para el cumplimiento -por parte de ambos organismos, Consejo General de Educación y Ministerio de Cultura y Educación- de apoyo pedagógico a las escuelas, monitoreo y evaluación de la educación en la provincia, priorización de políticas y asignación presupuestaria, necesarios para mejorar la calidad del sistema.

En anexos de este trabajo ampliamos la información sobre esta temática.

C-8 Características de la Organización Escolar

A partir de la Ley Federal de Educación, la escuela se constituye en la unidad de cambio fundamental del sistema educativo y comparte el gobierno y la administración de la educación con los organismos superiores.

Fundamentalmente, la escuela es considerada una estructura organizativa de aprendizaje, orientación y convivencia, núcleo esencial y centro operativo básico del sistema, institucionalmente responsable de sus propósitos pedagógicos, sociales y culturales.

También en Misiones, las escuelas, como organizaciones, tienen actualmente una serie de características que las diferencian de otras organizaciones:

- pluralidad de metas;
- las funciones que se les asignan son variadas, complejas y no siempre bien delimitadas en sus objetivos y medios;
- la existencia de numerosas fuentes de poder (profesores, padres, alumnos, administración);
- la poca importancia que se les da a las tareas de gestión;
- la falta de identidad colectiva, ya que sus miembros no han sido seleccionados precisamente por la misma escuela, y tienen la obligación de asistir;

- no generan sus propios recursos, sino que les son asignados administrativamente.

En la provincia de Misiones, la Ley N° 174/63, Estatuto del Docente, establece el acceso al cargo directivo por concurso de antecedentes y oposición, aunque desde el año 1994 no se realiza, considerándose para las designaciones, únicamente los padrones elaborados por la Junta de Clasificación y Disciplina.

A pesar de las intenciones de una transformación cualitativa y descentralizada, en Misiones se produjo una transformación cuantitativa y centralizada, que estimuló la movilización de los actores en torno a la formulación de proyectos institucionales y curriculares. Aunque este proceso estuvo vinculado más a la continuidad laboral de los docentes involucrados que a la mejora de la calidad de la oferta educativa.

Opinamos, compartiendo con Peirano⁸³ que, en Misiones, la escuela está fuertemente condicionada por la organización y funcionamiento del sistema educativo provincial, que posee una estructura jerárquico-piramidal, una administración burocrática y centralizada, cuya visión es de corto plazo.

Reguladas por dicha organización, posiblemente las instituciones educativas reproducen en su microestructura la misma forma de gobierno y conducción.

De este modo es posible que la transformación haya implicado no sólo un cambio de denominaciones, sino también la profundización de antiguos problemas.

Por otra parte, consideramos que aparecieron otras problemáticas que ahondaron la brecha socio-educativa; a

⁸³ Peirano C. y otros: Ob. cit.

saber: bajo rendimiento, repetición, deserción y desgranamiento, exclusión de los sectores más vulnerables - urbano-marginal y rural-, aislamiento e incomunicación intra e inter institucional.

Es nuestra opinión que si el sistema educativo de Misiones se replanteara el logro de algunos resultados de calidad, necesariamente debería considerar la formación de sus equipos directivos y definir significativamente sus políticas hacia el sector.

En este primer capítulo hemos tratado de describir el escenario en el que contextualizaremos nuestro trabajo, reflexionando sobre la situación del Nivel Medio en una Argentina contemporánea que indudablemente transita por un proceso de reestructuración global, en cuya conformación confluyen movimientos producidos en diferentes dimensiones de la realidad. Estas transformaciones son complejas y se articulan tanto a cambios que tienen lugar en el mundo entero, como a dinámicas privativas de nuestro país.

F- LAS DIMENSIONES DE LA INTERVENCIÓN

F-1 Dimensión Pedagógico-Curricular

En este modelo de gestión escolar, la intervención en la dimensión pedagógico-curricular es el eje de las acciones, procesos, interacciones que se movilizan en la institución, orientados por la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje.

Queremos clarificar que entendemos la educación por encima de la socialización, no determinada por cánones de conocimiento sino por el valor de la persona. Y esto equivale a decir que parte de la idea de su perfeccionamiento y superación.

Cuando abordamos las cuestiones referidas a esta dimensión, es necesario explicar a qué nos referimos con "dimensión pedagógica". En realidad, en ella se lleva a cabo el hecho educativo, a través de la relación docente-alumno. Esta relación educativa es intencional y tiene una direccionalidad aunque, fundamentalmente, es una relación de igualdad, porque consideramos que se entabla entre personas.

La relación educativa se presenta bajo una configuración triangular particular: docente-alumno-conocimiento, lo que justifica su nombre de pedagógico-curricular. Pensamos, sin embargo, que el conocimiento es un medio para la formación de las personas y no un fin en sí mismo.

En consecuencia, en la dimensión pedagógico-curricular, creemos que una gestión escolar como la que proponemos, debe garantizar que el proyecto personal de formación y de vida de cada uno los integrantes de la comunidad escolar pueda ser apoyado y justificado mediante la confrontación y la concordancia con los proyectos de otras personas.

De este modo es posible que el diálogo y la persuasión argumentativa sean y deban ser el método fundamental para la educación personal y la edificación de un orden personal.

Tomamos la palabra del pedagogo alemán Böhm, con la convicción de que es necesario sensibilizar al adolescente con respecto a valores, ponerlo en condiciones de sentirse responsable de su misión y obligaciones personalísimas y así llevarlas a cabo.

Según expresiones de Friedrich Froebel¹⁹⁵, se trataría de llevar su ser, su profesión, "*su persona toda a una plena conciencia, a un vivo conocimiento, a una clara inteligencia, y ejercitar, hacer eficiente, hacer patente todo ello mediante la autodecisión y la libertad*".

Es indudable que esta educación precisa una justificación argumentativa, todas sus exigencias necesitan fundamentación y una fuerza persuasiva retóricas. Esto es porque la educación tiene lugar en el pluralismo, necesita consenso, asentimiento de los demás. Por ello compartimos con Böhm que una educación estrictamente racional resulta tan imposible como un obrar estrictamente racional.

¹⁹⁵ Froebel F.: *La Educación del Hombre*, 1953, nombrado por Böhm, W. En *Teoría y Práctica. El Problema básico de la Pedagogía*. Madrid, Ed. Dykinson, 1995.

Por todo lo expuesto, el análisis de la dimensión pedagógico-curricular debe ofrecernos una imagen de cómo se moviliza la institución escolar, y si en ella la educación tiene realmente como "primera y principal misión, la de despertar personas que tengan la capacidad y la voluntad de vivir como personas y de comprometerse"¹⁹⁶.

Es acertada la afirmación de Frigerio-Poggi¹⁹⁷ de que las instituciones educativas se diferencian de las demás en el hecho de tener como proyecto fundacional la decisión de brindar enseñanza y asegurar aprendizajes, ya que por ello, la dimensión pedagógico-curricular es la que por sus características brinda especificidad a los establecimientos educativos. De esta manera las actividades de enseñanza y de aprendizaje se constituyen en su eje estructurante, en su actividad sustantiva y específica.

Una gestión escolar que se proponga mejorar la calidad de las prácticas educativas, tendrá que saber qué ocurre con la enseñanza y el aprendizaje en el establecimiento que conduce. Y la manera más acertada consiste en dirigir su atención a los lugares geográficos en que se enmarcan las prácticas pedagógicas prescriptas por el *curriculum*, es decir las clases, los talleres, las bibliotecas, los laboratorios.

Es necesario aclarar que por *curriculum* prescripto entendemos la propuesta oficial formalizada en el Dispositivo Curricular, es decir el modo en que el Estado define y explicita su compromiso con la sociedad.

Creemos que es un factor de la cotidianeidad escolar, sobre el que la gestión estructura la actividad generando condiciones en función del proyecto institucio-

¹⁹⁶ Böhm, W: Ob. cit., pág. 134.

¹⁹⁷ Frigerio, G. y Poggi, M.: *Las Instituciones Educativas. Cara y ceca. Elementos para su Comprensión*. Bs. As., Troquel, 1995.

nal y, fundamentalmente, garantizando su cumplimiento.

Sin embargo, debemos aclarar que el *currículum* debe entenderse como *inconcluso*, ya que cotidianamente debe ser moldeado y redefinido por los docentes y que, en consecuencia, desde la conducción institucional se debe trabajar sobre este *currículum* en acción, atendándose distintas cuestiones relacionadas con la realidad escolar.

Poggi¹⁹⁸ advierte sobre la necesidad de abordar centralmente los saberes vinculados con la dimensión pedagógico-curricular, considerando que es la que define las tareas sustantivas de las instituciones educativas, el enseñar y el aprender, es decir aquellas actividades que nos permiten afirmar la especificidad de la escuela en términos del contrato Estado-Sociedad-Escuela.

En este sentido afirma:

*“Sostenemos que para todos aquellos que ocupan los lugares de directores en las instituciones educativas (así como aquellos que tengan tareas de coordinación de áreas o ciclos, el asesoramiento pedagógico en diferentes áreas, los jefes de departamento, etc.) el ejercicio del rol se despliega entre ser un provocador de rupturas y un constructor de algunas certezas que puedan volver a poner en cuestión en otro momento. Para ello las funciones de asesoramiento, de orientación, de seguimiento, en fin todas aquellas funciones centrales para que la escuela asegure una propuesta intencional de enseñanza y de aprendizaje, son claves.”*¹⁹⁹

¹⁹⁸ Poggi, M.: *Las funciones del equipo directivo en la gestión curricular*. Módulo de capacitación docente, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2003.

¹⁹⁹ Idem, pág. 8.

- Construir dinámicas y lógicas de trabajo institucionales.

- ◆ Favorecer la construcción de acuerdos para institucionalizar proyectos.
- ◆ Estimular la construcción de acuerdos básicos en torno a la selección, organización y secuenciación de contenidos, a las estrategias metodológicas y a los criterios de evaluación.
- ◆ Propiciar la pertenencia institucional de todos los actores.
- ◆ Establecer redes de trabajo inter e intra institucionales.

- Asesorar acerca de las tareas pedagógicas.

- ◆ Realizar sugerencias sobre contenidos y estrategias.
- ◆ Estimular el manejo equitativo de demandas de los docentes hacia los alumnos.
- ◆ Orientar a los docentes en procesos de integración de estudiantes al grupo-clase y en mantener buenas relaciones vinculares.
- ◆ Detectar las poblaciones más vulnerables y en riesgo pedagógico para decidir institucionalmente líneas de acción.
- ◆ Aprovechar los recursos disponibles en la institución y gestionar los que hagan falta para mejorar la tarea educativa.

Un estilo de desempeño de gestión escolar que integre la dimensión pedagógico-curricular requiere, necesari-

riamente, trabajar con el equipo docente, explicitar y fundamentar las razones y la importancia del trabajo en esta dimensión.

De este modo, se podría construir un estilo de intercambio que propicie que la función de observación sea resignificada como un momento importante de la actividad escolar y una fuente de comunicación para el mejoramiento de las prácticas.

Para ello, todos los actores institucionales se concentran metodológicamente en la construcción del Proyecto Educativo Institucional, que podemos definir como la herramienta clave que marca el perfil institucional y señala la dirección hacia donde se dirige la escuela.

F-2 Dimensión Organizativo-Administrativa

La dimensión **organizativo-administrativa** es una de las dimensiones del campo institucional que interactúa y se mueve de manera interdependiente con las demás dimensiones, la pedagógico-curricular y la comunitaria. En este sentido, creemos que es necesario diseñar estrategias de organización interna que faciliten y regulen el funcionamiento institucional. Para lograrlo, la gestión escolar debe organizar los tiempos y espacios, distribuir tareas y responsabilidades, adoptar decisiones eficaces en un marco de comunicación que propicie la participación de todos los integrantes de la comunidad escolar.

El término “administrar”, del latín *ministrare*, debe entenderse como *cuidar, regir, poseer lo necesario; aplicar, suministrar.*

Compartimos con Frigerio-Poggi²⁰⁰, que estos sentidos hacen que el término “administrar” esté estrechamente vinculado a “gobernar”, es decir a conducir a una pluralidad de personas. Y para ello, la gestión escolar requiere contar con una administración, es decir un aparato que se encargue de procesar la información y los contenidos de las decisiones, y de transformarlos en acciones concretas como proveer o suministrar lo necesario.

Por tanto, *“Administrar es proveer las acciones que hacen posible la gobernabilidad de la institución, o lo que es lo mismo, lo que permite que la institución transite por los caminos que le hemos trazado”*²⁰¹.

Es indudable que las tareas administrativas imponen una cotidiana toma de decisiones, debido a que el contenido y el sentido de las acciones de la gestión escolar dependen de su resolución.

Sin embargo, los procesos de toma de decisión suelen pensarse como ajenos y externos a la tarea de administrar, cuando en realidad las prácticas son maneras de tomar decisiones.

Debemos reconocer que, a través de las prácticas, los procedimientos fueron adquiriendo autonomía, independizándose y desligándose de las tareas sustantivas de la institución escolar hasta el extremo de llegar a desplazarlas.

Así, los procedimientos administrativos se transformaron en *ritos* y perdieron su sentido de instrumentos para la gestión escolar.

Cuando hablamos de ritualización de estos procedimientos, con Frigerio-Poggi *“... estamos haciendo*

²⁰⁰ Frigerio, G., Poggi, M. y otros: Ob. cit., pág. 121.

²⁰¹ Idem, pág. 122.

referencia al proceso mediante el cual las acciones se repiten mecánicamente de acuerdo a las normas que prescriben su realización, sin considerar las actividades sustantivas que definen a la institución”²⁰².

Compartimos su opinión de que las organizaciones educativas están afectadas por los procesos de ritualización, cuando los órganos de gobierno reclaman a las instituciones escolares informes y planillas que luego no pueden procesar ni utilizar, pero que se ven obligados a exigir para exteriorizar el control.

Creemos que los administradores tienen una función clave que, si se concreta, facilita la gobernabilidad del sistema. Por ello la administración puede ser una herramienta para diseñar futuros deseables y conducir su construcción.

Es necesario, entonces, resignificar la dimensión administrativa, desritualizar los procedimientos y adjudicarles un nuevo sentido en función de los objetivos institucionales.

Para lograrlo se deben revisar las actividades que denominamos administrativas, es decir, las que están relacionadas con la previsión de recursos humanos y materiales, con el control normativo y con la organización formal del establecimiento educativo.

Entre los elementos que integran los aspectos organizativos, existen algunos que moldean con gran fuerza las prácticas pedagógicas y constituyen lo que llamamos aspectos estructurantes de la organización. Por otra parte, debemos reconocer a los actores de la institución, que a su vez integran agrupamientos que trabajan por área, por ciclos, para los actos, etc. En el interior de éstos circulan mensajes entre los actores que, si podemos leerlos,

²⁰² Ibidem, pág. 123.

entendemos cuál es la dinámica de las relaciones dentro de la institución escolar. Los actores viven lo cotidiano en un tiempo y un espacio compartido, generándose así la historia institucional. De este modo, como grupo de personas, van gestando una manera de hacer las cosas que determina una cultura institucional en la que se establecen vínculos, pero en la que también tienen lugar los conflictos.

Clarificar la **estructura** de una institución escolar nos muestra cuál es el lugar que ocupa cada una de las personas, su cargo o estatus; qué se espera de ella en cuanto a roles, tareas y responsabilidades, obligaciones y derechos; cuál es su ubicación con relación a las demás. Es decir, cómo están establecidas las reglas inherentes a la comunicación y la autoridad.

Consideramos importante, en el análisis de esta dimensión institucional, determinar cuál es la toma de decisiones que el equipo directivo ha de realizar respecto a la delegación de tareas.

Entendemos que, “...*adecuadamente practicada, la delegación de tareas es la transferencia planificada de autoridad y responsabilidad a otros para que ejecuten el trabajo dentro de los límites establecidos de común acuerdo...*”²⁰³

Con respecto a la distribución de tareas al interior del equipo directivo, creemos que debe incluir los siguientes momentos: las actividades esperables en cada una de las dimensiones de la institución; la distribución de las tareas que preserven la mirada holística del centro escolar, determinación de períodos de ejecución a corto, mediano

²⁰³ Bathey, mencionado por Cevallos, M. Y otra en *La trama de las instituciones educativas y de su gestión directiva*, Yamal Contenidos, Córdoba, 2005, pág. 137.

y largo plazo y establecimiento de tiempos de reunión del equipo directivo para construir un saber sobre la escuela y partir de las tareas realizadas por el otro.²⁰⁴

Sin embargo, el proceso de delegación de tareas requiere, de parte de los directivos, reconocer a los actores competentes para realizar las mismas. Es decir reconocer a aquellos actores que por su experiencia profesional, estudios y conocimientos previos, o por sus características personales, pueden desempeñar algunas tareas mejor que el equipo directivo. Aunque para ello se requiere de éste una actitud de humildad y honestidad intelectual.

En el análisis de esta dimensión, debemos señalar también que a un equipo directivo se le exige no solamente ejercer el poder formal que le otorga la autoridad, sino además un liderazgo político-pedagógico: dicha autoridad es reconocida por todos los actores y, de algún modo, aceptada.

Por otra parte, la autoridad está relacionada con:²⁰⁵

- ◆ Un sistema de normas (normativa legal vigente);
- ◆ un acceso diferenciado a la información (poder de información);
- ◆ la responsabilidad del funcionamiento de la institución;
- ◆ la posibilidad de tomar decisiones.

Con respecto al espacio y el tiempo, casi siempre son percibidos en las escuelas como algo dado, y por lo

²⁰⁴ Ceballos, M. y otros: Ob. cit.

²⁰⁵ Idem, pág. 163.

Diez condiciones básicas para una buena escuela

Ofrecemos aquí, de manera sintética y a modo de punteo para la agenda de mejora de la gestión, un grupo de diez condiciones que constituyen *una plataforma para la gestión de buenas escuelas*. Hemos pensado en los elementos esenciales, básicos, que constituyen condiciones necesarias, pero de ninguna manera suficientes. Sin embargo, nuestra experiencia en el trabajo con escuelas de distintos niveles y sectores socioeconómicos diversos nos demuestra que, en muchas de ellas, estos diez rasgos no se encuentran garantizados y, por eso mismo, nos parece importante ofrecer esta síntesis como punto de partida.

1. *Existe una organización del tiempo que permite el máximo aprovechamiento para la enseñanza.* Hay clases todos los días hábiles previstos en el calendario escolar. La escuela tiene horarios de entrada, salida y recreos que son respetados por todos (alumnos, directivos y docentes). Las actividades académicas se organizan en un horario semanal que es conocido por todos, incluidos los alumnos y los padres. Las rutinas, como saludos, traslados entre diversos espacios escolares, desayunos, almuerzos y meriendas, no invaden el tiempo destinado al aprendizaje y se ajustan a los tiempos establecidos en el horario escolar. El tiempo escolar es compatible con el "tiempo de la infancia", es decir, la escuela no coloniza la vida de los alumnos que, al volver de la escuela, tienen tiempo para jugar, para ver televisión y para estar con sus amigos y su familia.
2. *El espacio y el mobiliario son suficientes y adecuados para la tarea escolar.* La escuela es un lugar seguro, protegido. Hay limpieza, orden, se cumplen las normas de seguridad y sanidad. La escuela cuenta con servicios básicos, como luz, gas, agua potable, teléfono. Quizás debamos incluir también conexión a Internet, aun cuando sabemos que, para una vasta cantidad de escuelas, este sigue siendo un servicio totalmente inalcanzable. El mobiliario es suficiente y adecuado a la edad de los alumnos. Las aulas, la biblioteca, los baños, el comedor son espacios adecuados para moverse cómodamente. Los espacios de tránsito, como pasillos y escaleras deben estar adecuados a la cantidad de alumnos de la escuela y resultar seguros. Especialmente importante es la funcionalidad de los espacios abiertos. Allí tendrá lugar buena parte de la vida escolar: el recreo, con su magia y sus juegos.

3. *Hay un proyecto escolar conocido y compartido por la comunidad.* La escuela define y hace públicos sus valores y aspiraciones, delimita sus problemas prioritarios, la asignación de recursos y las líneas de acción, atendiendo a los marcos legales vigentes, a las necesidades de su comunidad y a su propia cultura institucional. El proyecto escolar respeta el derecho a la educación de todos los alumnos, adhiere a los valores de inclusión social, justicia educativa, educación para la diversidad y pone en el foco de su quehacer la dimensión pedagógica de la escuela.
4. *Los directivos tienen presencia institucional y asumen el liderazgo del proyecto escolar.* Los directivos están en la escuela, su presencia es constante y se encuentran *al frente* de la institución. Están comprometidos con el proyecto escolar y asumen plenamente su responsabilidad de gestión.
5. *La enseñanza se planifica, y existen estrategias de seguimiento del trabajo en el aula.* Los docentes organizan y anticipan la enseñanza planificando su tarea. Para ello, tienen en cuenta enfoques renovados de las áreas de conocimiento para enseñar, prescripciones relativas a los contenidos básicos y características de los alumnos. Se desarrollan diversas actividades de seguimiento de la enseñanza (como revisión de planificaciones y actividades, observaciones de clase, entrevistas, autoobservaciones) a cargo de directivos, supervisores, otros docentes e, incluso, del propio docente en actividades de reflexión sobre la práctica.
6. *La enseñanza y el aprendizaje se enriquecen con el uso de diferentes recursos didácticos.* Todos los alumnos tienen materiales para trabajar. Entre ellos, se privilegia el libro. La biblioteca es el corazón de la escuela; y existe una prioridad escolar en acrecentar la cantidad de libros, existentes y leídos, por alumno.
7. *Los directivos y docentes tienen altas expectativas sobre su propio trabajo y sobre el de los alumnos, se actualizan y trabajan en equipo asumiendo responsabilidades compartidas por el aprendizaje de los alumnos.* Existe circulación de conocimiento actualizado acerca del saber disciplinar y pedagógico, y articulación horizontal y vertical entre las planificaciones del trabajo en el aula. Existen tiempos y espacios institucionales para la capacitación y el trabajo en equipo entre los docentes.
8. *Existe una política de apoyo a los aprendizajes.* La escuela define procesos de detección, derivación/atención y seguimiento a los alumnos que

presentan dificultades para aprender o que requieren actividades especiales. Las altas expectativas respecto del aprendizaje se mantienen para todos los alumnos, se implementan sistemas de tutoría y estrategias de formación de habilidades para el estudio. La escuela debe ser inclusiva porque la calidad no puede perseguirse a costa de la segregación.

9. *La escuela mantiene una estrecha relación con las familias y trabaja con otras instituciones.* La escuela conoce a las familias, sus características, demandas y necesidades, y propicia su participación en la escuela. Las convoca, al menos, dos veces al año para informarles sobre el plan de trabajo y su avance, y para participar de distintas actividades, como actos, clases abiertas, salidas didácticas. Los padres son bien recibidos para conversar sobre sus hijos y, para ello, se estipulan horarios de atención que no interrumpen las actividades de clase. La escuela mantiene relaciones de colaboración con otras instituciones educativas —escuelas, universidades, institutos de formación docente— y recibe apoyo de otros organismos de la comunidad, sobre todo para articular la atención de las condiciones básicas para la escolaridad, como alimentación, salud, vivienda, transporte, etcétera.
10. *La evaluación y la autoevaluación son elementos esenciales.* La escuela se responsabiliza por los procesos que desarrolla y por los resultados que obtiene, e identifica sus aciertos y los obstáculos que se le presentan. Por eso, evalúa y se autoevalúa en forma permanente. Todos los alumnos son evaluados en las distintas áreas académicas, los docentes y directivos realizan también evaluaciones anuales serias. La escuela se preocupa por recoger la opinión de los alumnos y de las familias acerca de lo que marcha bien y de lo que necesita ser mejorado.

ACTIVIDAD

- ¿Qué es para usted una buena escuela?
- Reúnase con otros colegas y fórmúeles la misma pregunta.
- Retome su definición acerca de qué es una buena escuela y compárela con las diez condiciones que enunciamos. ¿Qué comentarios le suscita esa comparación?
- Considere cada una de esas diez condiciones y reflexione acerca de cómo se presentan en su escuela. ¿Se anima a colocar un puntaje de uno a diez en cada una, a modo de diagnóstico?
- Sabemos que la lista de condiciones ofrecida es incompleta, trate de continuarla, agregando otras que den cuenta de la gestión de una buena escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- BOLIVAR BOTIA, A.; MOYA OTERO, J. (2007): *LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: CULTURA IMPRESCINDIBLE DE LA CIUDADANÍA*. MADRID, WOLTERS KLUWER.
- CANO E. (2005), *CÓMO MEJORAR LAS COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES*. BARCELONA. GRAO.
- CARRETERO M. (2009) *CONSTRUCTIVISMO Y EDUCACIÓN*. BUENOS AIRES. PAIDÓS.
- DELORS, J. *LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO*. MADRID. SANTILLANA.
- PÉREZ LINDO A. (2012) *COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL SIGLO XXI* TINTA FRESCA EDICIONES. BUENOS AIRES.
- AGUERRONDO, I. Y OTROS, *La Escuela del Futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*, Bs. As., Papers, 2.002.
- AGUERRONDO, I., *Cómo será la Escuela del Siglo XXI*, en Filmus, D. (comp.), *Para qué sirve la Escuela*, Bs. As., Tesis/Norma, 1.993.
- AGUERRONDO, I., *El compromiso de la calidad de la educación: ¿desde dónde mejorarla?. Ejes para definir y evaluar la calidad de la educación*. Revista la Educación. OEA/DAE, WASH, en prensa. 1992.
- ALBERGUCCI, C., *¿Qué significa detener o transformar la transformación educativa?* En *Novedades Educativas*. Año 8. Número 72. Argentina. 1996.
- ALFIZ, I., *El proyecto educativo institucional*. Editorial Aique. 1997.
- ANTÚNEZ, S., *Claves para la Organización de Centros Escolares*, Barcelona, ICE-Horsori, 1.993.
- APARECIDA, V^o *Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe*. Primera Edición. Bs. As. Conferencia Episcopal Argentina. Oficina del Libro. 2007.
- BALL, S., *La Micropolítica de la Escuela hacia una Teoría de la Organización Escolar*, Paidós, M.E.C., Madrid, 1.987.
- BAMBOZZI, E. *Escritos Pedagógicos*. Ed. Del Copista. 2005
- BAMBOZZI, E., "Pedagogía Latinoamericana como Campo de Tematización de la Dominación: El Legado de Paulo Freire como Posibilitador del Acontecimiento", artículo *Diálogos Pedagógicos*, Año I, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, 2.003.
- BATHEY, E., mencionado por CEBALLOS, M. y OTRA, en *La Trama de las Instituciones Educativas y de su Gestión Directiva*. Yamal Contenidos. Córdoba. 2005.
- BLAKE, R., MOUTON, J., ALLEN, R., *Cómo Trabajar en Equipo*, Bs. As., Kapelusz, 1.971.

BLEJMAR, D., Gestionar es hacer que las cosas sucedan. NOVEDUC. Bs. As. 2005.

BÖHM, W., Teoría y Práctica. El Problema Básico de la Pedagogía, Dykinson, Madrid, 1.995.

BÖHM, W., Un maestro en Córdoba. Masters. Córdoba. 1997.

BOLÍVAR, A., Los Centros Educativos como Organizaciones que aprenden: Una Mirada Crítica, en Revista Contexto Educativo, Año III, N° 18, 2.001.

BRASLAVSKY, C, TIRAMONTI, G, Conducción Educativa y Calidad de la Enseñanza, Ed. Niño, Dávila, 1.985.

Braslavsky, C., (Org.) La educación ante las nuevas tecnologías. En Revista Novedades Educativas N° 134. Argentina. 2002.

BRASLAVSKY, C., De la Escuela Ejecutora a la Escuela Inteligente, Aula XXI, Hacia un nuevo paradigma en la Educación Latinoamericana, Santillana, 1.999.

BRASLAVSKY, C., Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Santillana/CAB. Argentina. 1999.

BROVELLI, M., Nuevos Desafíos/Viejos Roles en la gestión Educativa, Ed. Homo Sapiens, Santa Fe, 2.001.

CANO GARCÍA, E., Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Editorial La Muralla. Madrid. 1998.

CANTERO, C.R., Equidad y Educación. Problema de todos. El caso Santafecino. UCSF. 2007.

ROMERO C., Hacer de una escuela una buena escuela. Ed. Aique Educación 2009.

ROMERO C., La escuela media en la sociedad del conocimiento. Ed Noveduc 2004.

LÓPEZ DE TUR G., Gestión escolar para la praxis. Ed UCSF Santa Fe 2012.

ZABALZA A. y otra, Innovación y cambio en las instituciones educativas. Ed Homo Sapiens. Santa Fe 2012.