

Foll  
371.1  
1



032410  
Foll  
SIC 371.1  
1



Programa  
Nacional  
de Gestión  
Institucional

# **Herramientas para la Acción en Gestión Escolar**

**(Versión preliminar I)  
Talleres Directivos 2001**

Buenos Aires, Septiembre de 2001

**Ministro de Educación**  
Lic. Andrés Delich

**Subsecretario de Educación Básica**  
Lic. Gustavo Iales

**Coordinadora del Programa Nacional de Gestión Institucional**  
Lic. Pilar Pozner



## Presentación

El Programa Nacional de Gestión Institucional ha elaborado una serie de **Herramientas para la acción en gestión escolar** con el propósito de continuar y profundizar la experiencia de formación iniciada en las Jornadas de Actualización durante el año 2000 y 2001. Las mismas incluyen instancias de trabajo independiente y algunas otras de trabajo compartido con directivos de otras escuelas, con los cuales usted podrá intercambiar conocimientos, interrogantes, reflexiones y propuestas para la acción.

Las **herramientas** constituyen *propuestas de trabajo embrionarias*, para que Usted las ponga en práctica con todas las modificaciones que considere necesarias. Cada una de ellas refieren a algunas estrategias que usted puede desarrollar tanto con los docentes como con los alumnos, sus familias y otras instituciones de la comunidad. No tienen la intención de modelizar su tarea, sino la de brindarle algunos ejemplos de acciones posibles.

Cada herramienta está estructurada en función de tres partes, que incluyen distintos tipos de materiales:

- ✓ La primera es una **introducción** que le aporta una síntesis conceptual acerca de los puntos más significativos de la temática abordada en el material - Escuela y sociedad en transformación, Gestión estratégica de escuelas, Hacia culturas colaborativas en la escuela; ha sido construida a partir de algunas fuentes bibliográficas que se consignan al final y otras que Ud. puede consultar del material bibliográfico entregado en las jornadas de Actualización desarrolladas, si le resulta posible y le interesa ampliar sus aprendizajes.
- ✓ La segunda parte reúne una **serie de 3 herramientas para la acción en gestión escolar** desarrolladas para orientar las diversas actividades que usted y sus colegas pueden realizar para motorizar procesos de mejora en los aprendizajes de los estudiantes en las escuelas.
- ✓ La tercera parte de este documento compila **una serie de fichas de trabajo** propuestas para guiar las diversas actividades a realizar durante esta experiencia de actualización. Algunas se utilizarán durante los *encuentros* y otras, durante las instancias *no presenciales*. Le facilitarán la lectura de cada *introducción* y los instrumentos incluidos como anexos a cada herramienta; lo orientarán para revisar algunos aspectos de su práctica cotidiana como director y para que los comparta, tanto con otros directivos, como con los docentes de su escuela, cuando lo crea conveniente. Algunas fichas están pensadas para que las resuelva individualmente y otras, para trabajar con ellas, en grupos.

Estas **herramientas para la Acción en Gestión Escolar** están concebidas como nuestro aporte para continuar la experiencia de formación iniciada en el año 2000; el suyo consistirá en enriquecer la elaboración de su *carpeta de trabajo*, En ella usted puede reunir:

- **sus apuntes;**
- los **aportes elaborados** por los grupos en los cuales participe durante los encuentros;
- sus **propias síntesis, experiencias, propuestas, relatos**, etc., que elaborará orientado por las fichas de trabajo presencial y no presencial;
- si lo desea, un **"texto paralelo"** (a la manera de un registro narrativo de los que suele usarse en las escuelas) que le permitirá ir construyendo su propia versión del recorrido de esta experiencia formativa. Podría elaborarlo a posteriori de cada uno de los talleres o de algunos de ellos en particular; y podría recoger las reflexiones o dudas que surjan a partir de las instancias de estudios independientes.

## ÍNDICE

	<i>Pág.</i>
<b>Introducción</b>	<b>5</b>
<b>1. Escuela y sociedad en transformación</b>	<b>5</b>
<b>2. Gestión estratégica de escuelas</b>	<b>6</b>
<b>3. Hacia culturas colaborativas en la escuela</b>	<b>8</b>
<b>Herramientas para la Acción en Gestión Escolar</b>	<b>12</b>
<b>1. Círculo de directivos escolares</b>	<b>13</b>
<b>2. Elaboración de PEI para mejorar los aprendizajes escolares</b>	<b>25</b>
<b>3. Acuerdos Institucionales         Reuniones para trabajar en equipo</b>	<b>46</b>
<b>Fichas de trabajo</b>	<b>58</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>63</b>



## Introducción

***Los individuos y los pequeños grupos de profesores y profesoras tienen que crear la escuela y la cultura profesional que desean.(...) El director tiene una función fundamental que desempeñar en la configuración y desarrollo de una cultura de la escuela.***  
Fullan y Hargreaves, 1997

### 1. Escuela y sociedad en transformación

En los actuales contextos de intensos y permanentes cambios donde lo global se redefine en lo local, se ha vuelto imposible llevar a cabo la tarea de controlar o reducir la incertidumbre del entorno. Por ello, todas las organizaciones se ven obligadas a revisar finalidades y misiones que buscan cumplir en la sociedad, así como sus modos de organizarse y funcionar para cumplir sus objetivos.

Los sistemas educativos no escapan a la situación de desconcierto general. Al igual que el resto de las organizaciones, la aceleración del cambio en todos los órdenes de la vida social obliga a volver a pensar tanto su finalidad, su sentido, como sus modos de organización.

Esta sociedad en transformación plantea nuevas demandas a los sistemas escolares, pero no todas las respuestas están construidas; tienen que ser re-elaboradas en la sociedad, en el Estado y en todas las diversas instancias e instituciones del campo educativo, en procura de mejores niveles de calidad de vida escolar y de mejores propuestas de enseñanza, para todos los alumnos.

Los docentes y directivos requerimos comprender esos cambios ya que ellos inciden sobre nuestras prácticas cotidianas y generan interrogantes, problemas y desafíos a encarar; que unas veces pueden llegar a producir desazón; otras, en cambio, nos impulsan a replantear las propias certezas o nuevos rumbos. En todos los casos, es posible que la comprensión de este "otro mundo" que nos toca vivir, nos permita afrontar con mayor claridad los actuales desafíos de educar a los niños y jóvenes que participarán en él.

Hoy día, se ha llegado a comprender que para generar transformación en las instituciones educativas no alcanza sólo con implementar propuestas externas. Por supuesto son necesarias nuevas visiones de nivel macro que encuadren las acciones de mejora de las escuelas. Pero la primordial comprensión a la que se ha llegado es que *el cambio es un proceso de aprendizaje que debe ser motorizado tanto desde afuera como desde dentro de la propia institución educativa*. La escuela es el espacio privilegiado de desarrollo, de aprendizaje y de cambio y resulta el punto de unión más relevante entre la política educativa, los contextos y el aprendizaje de los estudiantes. Esta visión no implica pensar las escuelas aisladas entre sí y tampoco abandonadas a su suerte; por el contrario, será necesario concentrar y articular acciones desde los diferentes niveles del sistema educativo, que confluyan en el desarrollo de mejores estrategias de formación para el aprendizaje de niños, jóvenes y profesionales. Los nuevos escenarios plantean para la educación nuevos desafíos:

- Una escuela donde la pirámide se horizontaliza y la participación genera diálogo, deliberación sobre los problemas del aprender y la creación de alternativas, requiere de un **alto profesionalismo** que enmarque esta situación, que trabaje sin perder la seguridad y genere nuevos márgenes de seguridad para quienes en ella aprenden.
- **La tarea pedagógica** y la formación de los estudiantes es lo que otorga *sentido* a las metas. Las intencionalidades claras sobre la tarea de formar es lo que orienta la

tarea cotidiana, cada vez que es necesario lograr mejoras en los aprendizajes y, por supuesto, en la enseñanza.

- **La búsqueda de consenso** requiere desarrollar claros procesos de delegación, de desarrollo de alianzas y de iniciar negociaciones en el interior de la institución y hacia el exterior de la misma.
- La complejidad contextual, no puede ser afrontada en aislamiento y soledad. Se requiere pasar del trabajo solitario a **las relaciones de colaboración**, que surgen cuando se comparte un proyecto. Todos se involucran en una tarea porque, por más segmentada que se presente, existe la convicción de que debe ser afrontada en conjunto.
- Las relaciones de colaboración entre docentes, en el ámbito de las escuelas, son de enriquecimiento mutuo. A ese tipo de relaciones tiene que aspirar **la escuela inteligente**, no a una cooperación entre los profesionales de la educación de tipo corporativa, que se cierre a sus intereses particulares, sino a un tipo de relación que impregne la vida escolar incluyendo a los alumnos y la comunidad en ellos.
- **La construcción de la identidad institucional** va unida a la posibilidad de establecer metas claras. Una institución con *identidad propia* reconoce en sí misma y en su historia, los rasgos peculiares que la hacen valiosa para quienes asisten a ella; reconoce las características locales, las hace propias y trabaja con relación a las expectativas de su contexto, para construir sentidos singulares a sus propuestas educativas. Estos sentidos diferentes no se oponen al más general (nivel macropolítico), sino que lo enriquecen y ayudan a generarlo.

Las escuelas que comparten estas características están en mejores condiciones para generar un clima de trabajo colaborativo que permita utilizar los conflictos y los disensos como instancias de crecimiento institucional e incremento de los aprendizajes.

## 2. Gestión estratégica de escuelas

Pensar la escuela como un *sistema complejo* supone ubicarse en una nueva perspectiva para abordarla, implica pensar sus vinculaciones con el entorno inmediato y con sistemas mayores y más lejanos de los que forma parte. Supone tomar en cuenta que las consecuencias del accionar de cada persona, no se reducen a lo inmediato sino que inciden en el conjunto de la escuela y aún más allá de ella. Requiere preguntarse por la complejidad en lo cotidiano, en la tarea de todos los días. La complejidad de la escuela conduce a abrir interrogantes donde había certezas, a intentar caminos alternativos, a buscar de qué otra forma se los puede plantear, qué cuestiones se han pasado por alto y convendría problematizar.

La complejidad de los espacios institucionales y el desafío de alcanzar aprendizajes para todos, hacen necesario transitar un camino desde una *cultura individualista* hacia otra, que implique formas *colaborativas de trabajo* institucional. Esto supone trabajar en equipos, en redes, pensar en conjunto, abrir diálogos y establecer acuerdos. Requiere también, delegar tareas, "abrir el juego", escuchar perspectivas distintas, reconocer la diversidad como parte constitutiva de la escuela (como de todo sistema), para construir y sostener un *proyecto*.

La *gestión estratégica* consiste en la puesta en marcha de una racionalidad creativa que preside la labor cotidiana. Por lo tanto, llega a ser un *proceso práctico, de elaboración y toma de decisiones que guía la acción diaria en función de metas y objetivos claros*.



En la gestión de escuelas, todo emprendimiento a encarar comienza con la observación y la reflexión. Un pensamiento estratégico permite comprender qué es lo más relevante: ¿de dónde venimos?; ¿quiénes somos?, ¿hacia dónde vamos?; y de esta manera idear las posibles dinámicas a utilizar para alcanzar los fines que orientan la acción pedagógica. Los problemas a encarar para mejorar la calidad educativa, exigen una fuerte articulación de los procesos de cambio, en todas sus etapas: de diagnóstico, de identificación de alternativas, de definición de objetivos, del desarrollo de las acciones previstas o de evaluación. Cada una de esas etapas es compleja en sí misma, ya que supone la intervención de múltiples variables y actores y requiere amplias competencias profesionales e interpersonales.

Uno de los elementos centrales del *pensamiento estratégico* es la capacidad de *anticipar*. El vocablo anticipar proviene del Latín "anticipare": "ante", antes y "capere", tomar. Hacer que algo tenga efecto, ocurra antes del tiempo señalado. Anticipar en la gestión es *ver y analizar antes de decidir*. En este sentido anticipar es idear futuros educativos posibles a partir del presente y el pasado.

Un directivo que ejerce el liderazgo pedagógico focaliza su atención en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, orientando a los docentes, alumnos y padres con los apoyos y ayudas necesarios para la mejora de esos procesos. Es necesario destacar que desde esta perspectiva, la experiencia y los saberes docentes de los directivos tienen una importancia central, ya que toda la gestión adquiere su sentido en función de lo pedagógico y debe subsumirse a ese fin.

La acción de liderar supone la existencia de un equipo de trabajo, por lo tanto, se aleja de la concepción individualista de la escuela tradicional. Implica también la posibilidad de generar una visión de futuro compartida por toda la institución.

Concretar los desafíos que supone liderar instituciones educativas implica reconocer lo realizado y desde allí proyectar el futuro. No debe dar lugar a la representación de que todo lo hecho no sirvió y hay que empezar de nuevo, ni su opuesto: todo pasado fue mejor. Implica situarse frente a un juego de temporalidades que conjugue el pasado, el presente y el futuro. Es preciso comenzar por reconocer lo que se ha estado realizando hasta ahora, cómo se ha realizado, y qué resultados se han alcanzado. Este proceso supone identificar los problemas, las fugas de calidad, las crisis, las debilidades y al mismo tiempo pensar las fortalezas, las posibilidades y las oportunidades para desarrollarse, innovar, mejorar.

El modelo de gestión estratégica requiere de herramientas contundentes aunque flexibles, de construcción colectiva, que reconozcan el entorno social y humano de la institución y que permitan una revisión y un reajuste permanente a la vez que una clara visión de futuro. Por ello, dos de las principales herramientas para la gestión consisten en el **proyecto educativo institucional** y el **trabajo en equipo**.

Un proyecto es una posibilidad de futuro a partir del presente y del propio bagaje de experiencia. En él se articulan una multiplicidad de factores y requiere de un importante grado de flexibilidad para adecuarse a los cambios e imprevistos.

El *trabajo con proyecto* supone basarse en los problemas detectados y priorizados en la institución escolar, para mejorar los aprendizajes y el clima escolar. Pero para que ello tenga incidencia en toda la institución es necesario que se trabaje en proyecto, es decir, a partir de acuerdos, con intencionalidades compartidas, en equipo.

Trabajar con/en proyecto permite reunir a los actores en equipos de trabajo y coordinar la actuación de cada uno reduciendo los esfuerzos superpuestos y estériles. En otro sentido, evita la improvisación, ubica adecuadamente la planificación, racionaliza el uso del tiempo y disminuye la dispersión y la frustración. Otorga sentido a las múltiples acciones cotidianas y permite valorar la vida escolar. Desarma las conductas estereotipadas y rutinarias. Ha de ser una estrategia para incorporar la autoevaluación al quehacer docente, alentar el estudio y la reflexión y, por ende, mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes en la escuela.

### 3. Hacia culturas colaborativas en la escuela

Durante largo tiempo, predominó un concepto de cultura en sentido amplio, que incluía el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualquier otra capacidad adquirida por el hombre, en cuanto miembro de una sociedad. Posteriormente, el concepto fue atravesado por otras perspectivas de análisis que incluyen también y lo remarcan, los aspectos subjetivos, simbólicos y aquellos relacionados con los componentes de poder y conflicto social. Esto lleva actualmente a definir a la cultura como *el estudio de las formas simbólicas: acciones, objetos, expresiones, modos, expectativas, rituales, motivaciones, estilos y costumbres, en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y socialmente estructurados, en virtud de los cuales dichas formas simbólicas son producidas, transmitidas y recibidas.*

El carácter simbólico permite entender que la modalidad en que se relacionan los sujetos con su entorno no es unívoca, ya que constantemente está interpretando y atribuyendo significados a las cosas; y es a partir de estas significaciones, que actúa y ve el mundo. En otras palabras, todo lo que la gente afirma o hace, es producto del modo en que define el mundo. Un mismo hecho, desde este enfoque, puede ser interpretado de distintas maneras. Así, por ejemplo, si un estudiante rompe una ventana del comedor de la escuela, el director podrá definir la situación como un problema de conducta; el preceptor, como un problema familiar; para el encargado del comedor, será un problema de trabajo; y para el alumno que rompió la ventana, un accidente. Estas interpretaciones darán lugar a cursos de acción diferentes, según el modo en que sea interpretada la situación.

#### 3.1 Culturas institucionales

Cuando se habla de cultura institucional, por lo general, se alude a una noción sumamente compleja y, por lo tanto, difícil de describir de manera esquemática sin considerar las percepciones y valores de los propios actores. Por ello, resulta frecuente encontrar caracterizaciones desarrolladas a partir de la valoración del modo de cultura predominante en una institución.

Así por ejemplo, cuando se dice que una institución escolar es *autoritaria, muy conservadora, empobrecida, anómica* o que la institución siempre se caracterizó por ser *muy amplia, muy exigente, excelente, etcétera*, se está afirmando algo respecto del estilo institucional. Como así también, cuando se apela a ciertas metáforas como *la escuela es una gran familia, es una fortaleza, etcétera*, se hace referencia a una interpretación que los actores hacen de ella y que traduce, a través de alguna imagen significativa, el sentido que para ellos tiene esa escuela.

Esto permite reconocer que la institución escolar no se agota simplemente en la descripción de su edificio, matrícula, organigrama, la distribución de los cursos, etcétera, sino que siempre están presentes elementos que no pertenecen al terreno de



la evidencia y que resultan menos visibles: por ejemplo, los vínculos, los modos en que se deciden algunas cosas, las percepciones que los miembros de la organización tienen acerca de ella.

Interesa recuperar la tipología de rasgos institucionales que presentan Fullan y Hargreaves, basada en las formas predominantes de la cultura de trabajo docente, de acuerdo con las características de interacción. Reconocen dos formas básicas de *cultura escolar*:

- Una cultura netamente *individualista* vinculada con el trabajo aislado, la falta de información proveniente del medio y de los otros colegas, con ambientes de aprendizaje empobrecido. En ellos, los docentes tienen dificultades para aprender de los demás y no están en una situación adecuada para perfeccionarse y cambiar.
- Otra cultura más *colaborativa*, vinculada con aquellos rasgos de trabajo donde los profesores comparten las decisiones y trabajan en equipo, cuando conversan sobre cualquier aspecto de su tarea, comparten recursos y materiales, criterios de planificación, soluciones frente a problemas comunes, etcétera. Estas modalidades crean ambientes de aprendizaje enriquecido, en los cuales se instala la idea de que aprender es una tarea que no culmina nunca y un compromiso genuino con su profesión y su perfeccionamiento.

### La cultura colaborativa

Estos autores alertan sobre algunas *formas débiles de la colaboración* que pueden darse como posibles deformaciones de las culturas colaborativas: *la balcanización, la colaboración cómoda y la colaboración artificial*.

Denominan *cultura balcanizada* a aquella en la cual los docentes se relacionan en grupos reducidos; a veces, hasta pueden competir para colocarse por sobre los demás, como si fueran pequeños estados independientes y débilmente relacionados. Esquemáticamente, podría hablarse de un individualismo de grupo. Uno de sus rasgos es la desconfianza entre los diversos grupos que inhibe el trabajo conjunto, obstaculiza los procesos de discusión y desincentiva la comunicación.

La *colaboración cómoda*, por su parte, es una forma de colaboración orientada hacia la resolución de la inmediatez, *limitada* al corto plazo. Se caracteriza por el desdibujamiento de las funciones de cada uno de los miembros, y esto implica también un desdibujamiento de las responsabilidades, sobre todo a la hora de abordar acciones provenientes del exterior de la escuela; también, por el predominio de las formas de comunicación verbal, con respecto a las decisiones tomadas. Esta se traduce en una falta de claridad y de seguridad colectiva, en relación con la normativa de la escuela; otro rasgo de ella es el contacto escaso con ideas y teorías externas que favorezcan un aprendizaje continuo y que termina fomentando la dependencia hacia los directivos; y la falta de colaboración redundante, a su vez, en una actitud reactiva respecto de los cambios.

Por otra parte, la cultura de la *colegialidad artificial* se caracteriza por un conjunto de procedimientos formales, específicos y burocráticos, para aumentar la atención que se presta a la planificación, las consultas y otras formas de trabajo conjunto del profesorado. Todo esto puede hacerlas poco atractivas y hasta desconcertantes para algunos directivos; y puede llevar a los administradores hacia formas de colaboración regulables o con excesivo control sobre los procedimientos en detrimento de los contenidos.

Si se reconoce la complejidad del proceso de **gestar** culturas de **colaboración**, es deseable no desestimar el valor de esas formas **denominadas débiles**, porque pueden ser las condiciones previas o puntos de partida, para que se conforme una colaboración con rasgos más sólidos pero sabiendo que hay que **superarlas paulatinamente**.

### **Crear condiciones para culturas colaborativas**

En el desafío de desarrollar culturas colaborativas en las escuelas pueden considerarse de manera central, cuatro núcleos posibles que generen **condiciones** para su concreción: *transitar del trabajo individual a las culturas colaborativas; fortalecer las competencias para comunicarse; desarrollar consensos institucionales y gestionar los conflictos.*

- **Transitar del trabajo individual a las culturas colaborativas:** Impulsar el tránsito del trabajo individual al trabajo en equipo es una tarea primordial de la gestión escolar de los equipos directivos, para promover mayores niveles de articulación, convergencia y consenso en las prácticas educativas cotidianas.
- **Fortalecer las competencias para comunicarse:** Ocuparse profesionalmente de las condiciones que desarrollan culturas de colaboración no puede soslayar la referencia a la comunicación especialmente cuando se reconoce que en una institución escolar la variedad de posiciones y sujetos se traducen en una variedad de discursos que circulan; y que estos forman parte de las condiciones disponibles: los sujetos se comunican entre sí y de estas capacidades dependen no sólo sus relaciones, sino las maneras en que formulan los problemas, cómo se posicionan frente a los conflictos, las resoluciones que adoptan y las decisiones que se toman en una institución escolar.
- **Desarrollar consensos institucionales:** El desarrollo de la coherencia en una institución escolar supone un proceso que implica el desarrollo de formas de trabajo con los demás, con sentido colectivo. El problema de las metas y de los resultados es un tema de todos por lo tanto requiere articulación entre todos los actores institucionales. En este sentido, aparece entre las condiciones de un trabajo colaborativo la construcción de algunos **acuerdos básicos** referidos a los problemas que se consideran prioritarios y los mecanismos y estrategias que se pondrán en juego para lograr resultados, de acuerdo con las metas deseadas.

Por lo tanto, es preciso indagar qué fortalezas existen para alcanzar esa coherencia en una institución escolar. Se puede comenzar por establecer algunas distinciones, coherencia no significa homogeneidad, ni tampoco acuerdos de palabras que se desvirtúen en los hechos. Acordar esto posibilitará aceptar que los consensos no serán uniformes e idénticos ni en sus tiempos ni en sus modalidades.

- **Gestionar los conflictos:** suele asociarse el término conflicto a la idea de disputa. Esta es una de las formas en que el conflicto puede manifestarse pero no necesariamente se expresa en una confrontación o una pelea. Existen otras manifestaciones que, a veces, no son leídas como expresiones de conflicto.



Los *conflictos* que se presentan a la escuela requieren de una conjunción de estrategias, no existe un método único para afrontarlos. Desde el lugar del equipo directivo corresponde la claridad para reconocer la vía más ajustada al problema atendiendo a los principios de ética, justicia y transparencia. Por otra parte, es necesario tener presente que dada su función educativa ineludible, el modo de resolver los conflictos es un contenido institucional. No se puede formar hombres justos si no se practica la justicia, aún con las restricciones que muchas veces se deben asumir. En todo caso, la tarea central será la de dar a conocer los fundamentos de las acciones, estableciendo pautas claras de convivencia, de modo que no haya que fundar cada día un sistema de normas pero tampoco dejando de lado la particularidad de cada caso.

### 3.2 El quehacer de los equipos directivos

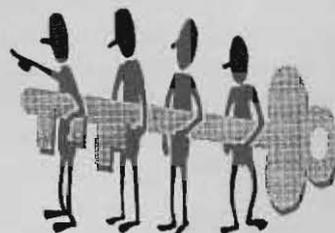
Los equipos directivos tendrán que atender y detectar todas aquellas oportunidades que posibiliten crear y sostener espacios de colaboración.

Fullan y Hargreaves proponen algunas orientaciones contundentes a los equipos directivos para pensar, generar y sostener las culturas colaborativas en la escuela.

- *Conocer y comprender la escuela y su cultura antes de intentar modificarla.* Implica mucha observación, salir del despacho, recorrer la escuela, escuchar y hablar a los distintos actores para ver lo que ellos valoran, sus satisfacciones y lo que los preocupa.
- *Promover y valorar el desarrollo profesional de los docentes.* Conocer a los docentes ayuda a identificar cuáles pueden ser sus necesidades y qué tipo de apoyo y experiencias pueden dar y recibir.
- *Expresar y ampliar el horizonte de lo que se valora.* No cabe duda de que los directores tienen que evitar encasillar sus escuelas en sus propios valores personales, pero tampoco deben ocultar sus puntos de vista. Escuchar a los otros es darse la oportunidad de ampliar el repertorio y de aprender de los colegas.
- *Promover la colaboración.* La responsabilidad de la construcción de las perspectivas educativas es colectiva y no sólo individual. La colaboración tendría que significar crear junto con los docentes esa perspectiva.
- *Dar voz a todos los diversos participantes:* estudiantes, docentes, padres, etcétera.
- *Utilizar las medidas burocráticas para facilitar, no para limitar.*
- *Interactuar con el contexto.* Las escuelas están inmersas activamente en su contexto, haciendo aportaciones y respondiendo a los problemas cotidianos.

De esa forma se van ampliando las competencias institucionales y culturas de trabajo colaborativas. Requieren de procesos de aprendizajes que involucra a la escuela en su conjunto y que supone la adquisición de ciertas competencias institucionales. Algunas de ellas son la capacidad de establecer diálogos, plantear y escuchar distintas posturas, reconocer los propios recursos y potencialidades, así como las necesidades y aspectos más débiles, trabajar en equipos y en redes. A fin de incrementar dichas competencias, los directivos pueden promover situaciones de trabajo compartido, de intercambio y de aprendizaje cooperativo, sobre la base del respeto por el otro y los intereses comunes.

# ***Herramientas para la Acción en Gestión Escolar***





## 1. Círculo de directivos escolares

### El sentido de esta herramienta para la acción

Con la expresión “*el pez no es conciente del agua*” se alude a las dificultades que tenemos para “ver” la realidad en la que estamos inmersos; suele pasar que los problemas cotidianos y las soluciones que nosotros mismos pensamos para afrontarlos, funcionan como obstáculos para plantear otros problemas o para ensayar otras alternativas de solución.

Eso sucede también frecuentemente con los directivos de las escuelas: actúan a partir de sus saberes previos sobre los aspectos más significativos de la institución (las características del contexto; las modalidades de enseñar que están “instaladas” por los años de compartir experiencias y de encontrarse con obstáculos parecidos y con logros similares; las modalidades de organizar el intercambio con las familias de los alumnos, etcétera). Toman decisiones en el día a día de la escuela, poniendo en juego lo que saben. (Por eso, elevar la profesionalidad de la mirada de los directivos) es un valioso instrumento que requiere un trabajoso proceso de construcción y seguramente, contiene aciertos derivados de su profundo conocimiento de las escuelas que dirigen.

Pero a veces se necesita tomar un poco de distancia de la escuela, para observarla con mayor perspectiva; en este sentido, les puede resultar muy útil comparar su mirada con la de otros colegas que observen la escuela, poniendo en juego su propia experiencia. Esos colegas pueden funcionar como “extranjeros” que recorren la ciudad o el pueblo en el que vivimos y son capaces de ver lo que nosotros no vemos, sumergidos en lo obvio y cotidiano. Construir miradas compartidas puede así constituirse en un camino útil para elevar la profesionalidad de los directivos.

### ¿En qué consiste?

Esta **herramienta para la acción** reúne una serie de orientaciones para que usted y otros directivos constituyan un **círculo de intercambio**, con la intención de ver juntos y revisar las propias miradas acerca de las instituciones que dirigen y si es necesario, “cambiar los anteojos”. Para ello será necesario ir identificando:

- Un **impulsor** o varios, con el deseo de motorizar la puesta en marcha de este “colectivo”. Le proponemos que sea usted, o el equipo directivo de su escuela, o una parte de él.
- Una **serie de directivos de escuelas vecinas**, que estén dispuestos a participar de la experiencia. Pueden ser del mismo nivel educativo, o de otros, depende del tema que los nuclea. Sería muy interesante también contar con el compromiso del supervisor o supervisores de las escuelas.
- Un **tema o problemática** que los convoque. Usted sabe bien que el tiempo es muy valioso para los directivos, por la cantidad y complejidad de las responsabilidades cotidianas que tienen. Por lo cual es conveniente plantear un tema específico, con claridad y precisión, para invitarlos a constituir el **círculo**. Es probable además, que usted y los colegas a los que le interesa invitar ya hayan conversado, informalmente o en las ocasiones en que se encuentran por

razones profesionales, acerca de los temas o problemas que les resultan más significativos.

- Una **pre-propuesta de funcionamiento**, para empezar el diálogo. No se trata de llevar todo resuelto, pero sí algunos esbozos de ideas que puedan contribuir a despertar el interés y a promover el intercambio. Este es el aporte que le estamos acercando, para colaborar con usted en su papel de impulsor de la iniciativa: una serie de sugerencias acerca de las acciones a desarrollar y algunos instrumentos para facilitarlas. Pueden ser utilizados tal cual los proponemos, o ser tomados como base para elaborar otras alternativas que ustedes consideren más adecuadas al contexto en el que trabajan.

### ¿Para qué podrán utilizarla?

Les proponemos un primer objetivo para este círculo: producir información **sobre** las escuelas, **desde** las escuelas, para orientar la toma de decisiones en las instituciones que dirigen.

Como verá, reunimos la herramienta **círculo de directivos escolares** con la "materia prima" sobre la que va a accionar con ella (la información producida desde la escuela, para gestionar la escuela). Si les va bien, pueden utilizar esta herramienta para trabajar con otras "materias primas", en función de las necesidades y proyectos que vayan seleccionando para abordar en conjunto.

### ¿Cuáles son los pasos a seguir?

1. Convocar a los directivos.
2. Hacer conocer la pre-propuesta, para elaborar en conjunto la definitiva.
3. Releva la información y producir los correspondientes registros.
4. Comparar los registros
5. Sacar conclusiones sobre el trabajo realizado.
6. Pensar acciones de mejora
7. Plantear plan de acción
8. Compartir problemas y alternativas con otros.



## 1. Convocar a los directivos

Lo primero que se necesita para invitar a los directivos de algunas escuelas cercanas, a constituir un *círculo de intercambio*, es un foco de interés determinado, lo que implica un doble recorte: el del "campo" con el que van a trabajar y el del "tema" en el cual se van a concentrar.

Para recortar el *campo*, es conveniente seleccionar un ciclo, un turno, un año o un conjunto de secciones de las respectivas escuelas; así podrán concentrar sus esfuerzos en un conjunto específico de alumnos, de docentes y de tareas. Ustedes como directivos, están acostumbrados a tener miradas panorámicas de la institución (y su función se lo exige), pero es muy útil abordar un universo más pequeño, que se puede desmenuzar con mayor facilidad. Por otra parte, lo que uno aprende a mirar en ese foco, seguramente incide sobre el resto de su práctica cotidiana.

Para ejemplificar, supongamos que le interesa analizar un determinado ciclo, por ejemplo, *el tercero de la EGB o el básico de las escuelas medias*, según las particularidades de cada provincia. Por lo tanto, los directivos a convocar serían los responsables de las escuelas cercanas a la suya, que atienden a esos alumnos.

Con respecto al *tema*, es conveniente seleccionar uno en particular, para organizar mejor el intercambio. Es probable que queden afuera otros que tienen una importancia similar, pero si se reúnen varios directivos para dialogar sobre temas muy amplios, el resultado puede ser parecido a una conversación informal, que se ramifica produciendo la impresión de que no se avanza.

Por ejemplo, supongamos que ustedes se concentrarán en *problemas relacionados con la repitencia, la deserción, o la calidad de los aprendizajes; de los alumnos del ciclo seleccionado*.

También podría tematizarse la necesidad de *revisar las normas de convivencia e interacción en ese ciclo*, etc., dado que la no vigencia de los viejos reglamentos deja sin claridad a todos los estudiantes y docentes sobre los más elementales criterios compartidos en la vida de la escuela.

Resuelto el foco de la convocatoria, ya estaría usted en condiciones de invitar a los directivos colegas a un primer encuentro en su escuela, para presentarles la pre-propuesta de trabajo.

## 2. Hacer conocer la pre-propuesta, para elaborar en conjunto la definitiva

Para poner en funcionamiento el *círculo de directivos* le sugerimos que les haga conocer en ese primer encuentro, el esbozo de una primera etapa (si resulta productiva, se podrán diseñar otras, pero es conveniente ir paso a paso, para consolidar los logros). Esa primera etapa incluiría:

- ✓ Una serie de encuentros de alrededor de tres horas, en un horario y lugar a definir entre todos; quizá, cada una de las escuelas puede funcionar rotativamente como sede, lo que permitiría a cada director, ser el anfitrión en alguna oportunidad. Es necesario prever una frecuencia que esté al alcance de todos (preferiblemente quincenal, para no abrumar con reuniones semanales y para evitar que el interés decaiga, si son demasiado espaciadas).
- ✓ Algunas visitas de intercambio, para observar la escuela de un colega (pueden organizarse visitas recíprocas).

- ✓ El análisis de algunos materiales producidos en la escuela de un colega y aportados por él, como por ejemplo, planillas, producciones de los alumnos y/o de los docentes, informes, etcétera.

En el primer encuentro, se elaboraría la agenda definitiva para la primera etapa de funcionamiento del circuito. Para ejemplificar, le ofrecemos algunos aportes para organizar la agenda preliminar; puede consultarlos en el anexo, al final de este cuaderno.

### 3. Relevar la información y producir los correspondientes registros

Para implementar las acciones previstas, es conveniente ponerse de acuerdo acerca de *cómo se relevará la información* requerida para construir "las otras miradas"; *cómo se la va a registrar* y *cómo se pondrán en común*, los correspondientes registros.

Este es un punto especialmente significativo porque demanda la puesta en práctica de ciertas competencias para producir información que no son siempre usuales entre los directivos escolares.

Usted lo sabe por experiencia: los directivos son informantes-clave, por la magnitud de sus conocimientos acerca de la vida institucional, pero suelen producirlos de una manera más bien informal ("caminando la escuela", aprovechando los encuentros en la sala de profesores, conversando en los recreos con algunos alumnos, etcétera). O, cuando usan estrategias más formales -por ejemplo, la observación de clases- están comprometidos con otros objetivos (integrar al docente nuevo, calificar el desempeño, averiguar las razones de una situación conflictiva en un curso, etcétera).

Por eso le ofrecemos algunos aportes en el anexo de esta parte del cuaderno, que pueden facilitar las *tareas de observación sistemática a desarrollar*, a través del *análisis de producciones escritas* y de *visitas a las escuelas*. Puede presentarlos al círculo de directores, en su rol de impulsor; quizás decidan usarlos tal como están o adaptarlos, o reemplazarlos totalmente o en parte por otros instrumentos, elaborados por ustedes.

### 4. Comparar los registros

Los registros que ustedes elaboren a propósito de las visitas, el análisis de producciones de las escuelas vecinas y la recopilación de materiales de su propia escuela, constituyen un capital muy valioso para construir esas otras miradas, que les permitirán "tomar conciencia del agua en la que viven", como decíamos al principio de esta parte del cuaderno.

Es muy importante que el **círculo de directivos** se proponga la recopilación de los registros producidos, como producto de su primera etapa de funcionamiento. Esa recopilación será a la vez, el sustento del cambio de opiniones y la huella del proceso realizado. Es conveniente acordar desde el principio cómo reunir los registros de cada participante y qué destino darle a la producción colectiva resultante.

Para ello, habrá que acordar algunos aspectos formales (como por ejemplo, si se usará un determinado tamaño de papel, si se aceptan manuscritos o no, si se integrarán a una carpeta o se conservarán en disquetes, etcétera). Eso tiene que ver con el destino que decidan darle (como por ejemplo, producir una



recopilación en borrador, que sirva como material de consulta para cada directivo del círculo; producir una síntesis de lo trabajado para compartir con otros directivos que no participan del círculo; producir un resumen de los puntos más significativos destinado a los docentes de las respectivas escuelas, etcétera).

Sin embargo es preciso señalar que en este primer momento fundacional del **círculo**, es prudente *ajustar las expectativas* porque es mucha la energía que requiere la constitución del grupo y *la definición de una estrategia de funcionamiento*.

### 5. Sacar conclusiones sobre el trabajo realizado.

Identificar a partir de este trabajo qué ocurre con el aprendizaje en su escuela, cuáles son sus fortalezas y cuáles sus debilidades.

Y finalmente, en función del intercambio, de la confrontación de opiniones, de la comparación de las diversas maneras en que se resuelven en las otras escuelas los problemas, es posible que ustedes, como grupo, hayan construido nuevas miradas sobre el tema que los nucleó. Quizás hayan relativizado algún problema, o hayan problematizado un aspecto de su realidad institucional que les parecía "natural"; quizás hayan incorporado algunas estrategias de trabajo escolar a su propio repertorio de saberes como directivo. Seguramente puedan "ver" a su escuela con *"otra perspectiva"*, la que resulta de incorporar a la propia mirada, la de los colegas que tienen responsabilidades parecidas, en otros escenarios institucionales. Y eso les permitirá tomar algunas decisiones vinculadas con la gestión de la escuela que cada uno conduce; o encarar alguna propuesta compartida entre todos o algunos de los directivos participantes.

### 6. Pensar acciones de mejora

Quizá las producciones de la observación sean mejorables. Pero, a la hora de evaluar la experiencia, habrá que contabilizar los *aprendizajes realizados* para ponerla en marcha, que son los primeros *"resultados esperados"*; y, en función de esa *plataforma construida en común*, encarar otros ciclos, abordando otros temas, en el mismo "campo" o en otro. A partir de ello, pensar qué podría hacer Ud. para mejorarlo, a quién más tendría que involucrar, etcétera.

### 7. Plantear plan de acción

Plantear un pequeño plan de acción en el tiempo para desarrollarlo en cada institución.

### 8. Compartir problemas y alternativas con otros.

Por supuesto, antes de todo, comparta su *"problemáticas"* con otros colegas del **círculo de directivos** y comparen *"alternativas"* de mejoras, sopesen riesgos y posibles ventajas

## ANEXOS

### ANEXO 1: AGENDA TENTATIVA PARA CONVOCAR A REUNIONES

Este es un sencillo recordatorio de los puntos a tener en cuenta para elaborar la *agenda de trabajo* de la primera etapa; es necesario definir:

- Cantidad de encuentros.
- Fecha y hora de reunión de cada encuentro (tanto la de inicio como la de cierre).
- Lugar de cada uno.
- Problema o tema a abordar en cada uno.
- Actividades a resolver entre uno y otro. Producto que se espera de cada actividad, para llevar a los encuentros.
- Responsabilidad que asume cada participante.

Es conveniente que usted, como impulsor, prepare una agenda tentativa, que puede presentar a través de una nota, un mensaje a través del correo electrónico, u otro recurso que usted elija. Por ejemplo, podría redactarla teniendo en cuenta el siguiente "ayuda-memoria":

Ciclo de cuatro a ocho encuentros, con una frecuencia quincenal. Cada uno, de tres horas de duración. Días martes, de 14 a 17. Actividades de cada uno:

**1er encuentro:** *Presentar los instrumentos para desarrollar las experiencias de observación, adecuarlos si es necesario y acordar cómo organizar las visitas.*

**2do encuentro:** *Analizar en conjunto, los registros vinculados con el seguimiento de los alumnos.*

**3er encuentro:** *Hacer el intercambio con respecto a lo observado durante las visitas a las escuelas.*

**4to encuentro:** *Elaborar conclusiones. Si es posible, definir acciones a desarrollar, en conjunto o separadamente.*

**5to a 8vo encuentro:** *según la necesidad se podrá ampliar el n° de encuentros, y proponer las actividades propias de cada uno.*



## ANEXO 2: ORIENTACIONES PARA PRESENTAR LAS ESTRATEGIAS SOBRE CÓMO SE HACE EL SEGUIMIENTO DE LOS ALUMNOS

A continuación, presentamos dos sencillos instrumentos que facilitan que usted pueda presentar a sus colegas las estrategias utilizadas en su escuela, para hacer el seguimiento de los alumnos del ciclo seleccionado.

### **INSTRUMENTO A: Para presentar cómo hace cada escuela el seguimiento de los alumnos del ciclo seleccionado:**

- a. *Recopile todos los **materiales escritos** que se diseñaron o adaptaron en su escuela para hacer el seguimiento de los alumnos del ciclo seleccionado; como por ejemplo planillas, registros anecdóticos, fichas, etc., es decir aquello que le permite "conocer" qué y cómo aprenden los chicos o jóvenes de su escuela.*
- b. *Describa sintéticamente, por escrito, las **estrategias cara a cara**, que se usan para ese fin, como por ejemplo, reuniones o entrevistas, con alumnos, docentes, familiares, etc., consignando quiénes las desarrollan, con qué frecuencia, si se produce algún registro escrito, etc.*
- c. *Para cada uno de los materiales escritos y las estrategias cara a cara mencionados en los puntos anteriores, identifique y responda por escrito y sintéticamente, las siguientes preguntas:*
  - *¿Quién lo elaboró, diseñó, pensó?*
  - *¿Quiénes lo usan, lo desarrollan, participan de su puesta en práctica?*
  - *¿Cómo circula la información que se recoge a través de estos materiales y estrategias? ¿Quiénes la conocen?*
  - *¿Para qué sirve la información obtenida? ¿Qué estrategias se elaboran para atender o prever los problemas detectados?*
- d. *Analice los materiales y estrategias que recopiló y describió y agrúpelos en función de ciertos criterios (por ejemplo, porque reúnen miradas diferentes acerca de los alumnos de un año determinado, o de los alumnos repitentes). De esta manera, podrá entenderlos y presentarlos como "paquetes de recursos" para hacer el seguimiento de los alumnos del ciclo seleccionado, de su escuela. Su análisis facilitará el conocimiento y la comparación de los criterios que se usan en cada institución para hacer el seguimiento sistemático de los alumnos del ciclo seleccionado.*

**INSTRUMENTO B: Para buscar y presentar algunos datos cuantitativos con respecto a la matrícula del ciclo seleccionado:**

Vuelque en los cuadros que se presentan a continuación, algunos datos vinculados con la situación escolar de los alumnos del ciclo seleccionado: los porcentajes de promovidos, repitentes y alumnos con sobreedad (es decir que tienen más de dos años que el promedio esperado para el año que cursan). Si es posible, incluya los datos correspondientes a los tres últimos años lectivos.

**CUADRO 1: Cantidad y porcentaje de alumnos promovidos, por año y por turno**

Para calcular el porcentaje, considerar los **promovidos al comienzo del año lectivo**, en relación con la cantidad total de alumnos de cada año, por turno, que comenzó a cursar a comienzos del año lectivo anterior.

Año	Turno mañana			Turno tarde		
	1º (7ª)	2º (8ª)	3ª (9ª)	1º (7ª)	2º (8ª)	3ª (9ª)
2000						
1999						

**CUADRO 2: Cantidad y porcentaje de alumnos repitentes, por año y por turno**

Para calcular el porcentaje, considerar los **repitentes inscriptos al comienzo del año lectivo** (tanto los que cursaron en la escuela el año anterior, como los que ingresaron como repitentes a la institución) en relación con la cantidad total de alumnos de cada año, por turno.

Año	Turno mañana			Turno tarde		
	1º (7ª)	2º (8ª)	3ª (9ª)	1º (7ª)	2º (8ª)	3ª (9ª)
2000						
1999						

**CUADRO 3: Cantidad y porcentaje de alumnos con sobreedad, por turno**

Para calcular el porcentaje, considerar los **alumnos con sobreedad** en relación con la cantidad total de alumnos de cada año, por turno.

Año	Turno mañana			Turno tarde		
	1º	2º	Total	1º	2º	Total
2000						
1999						

Consigne algunas observaciones con respecto a la información volcada en cada cuadro; escriba sintéticamente, a la manera de un punteo. Para hacerlo, puede orientarse con las siguientes preguntas: 1. ¿Hay diferencias entre los turnos?; 2. ¿Hay diferencias entre cada año del ciclo?; 3. ¿Hay diferencias entre cada año lectivo?; 4. En cada caso, si la respuesta es afirmativa ¿a qué atribuye las diferencias?; 5. ¿Inciden esas diferencias en las estrategias institucionales pensadas para atender a los alumnos del ciclo seleccionado? ¿Cómo? Si es posible, enuncie algunas de las propuestas elaboradas en su institución, para atender a los que repiten y/o a los que tienen sobreedad; y para mejorar los porcentajes de promoción.



### ANEXO 3: ORIENTACIONES PARA OBTENER INFORMACIÓN A TRAVÉS DE VISITAS DE OBSERVACIÓN

Le proponemos organizar una *serie de visitas a las escuelas de los colegas que participan en el círculo*. Cada uno haría una visita; podrían constituir lo que se denomina *parejas pedagógicas de directivos*, de manera que compartan entre sí, las figuras de "anfitrión" y de "visitante".

Es deseable que convengán los *aspectos operativos* de las visitas, como por ejemplo, quién visita a quién, fechas y horarios, papel del anfitrión (si recibe al visitante y mantiene una entrevista de presentación, si lo acompaña a hacer un recorrido por la escuela, en especial, por los ámbitos en que trabajan los alumnos y docentes del ciclo seleccionado, etcétera). Habría que resolver estos aspectos *organizativos* durante el primer encuentro, para que haya tiempo suficiente de hacer las visitas antes del tercero, durante el cual está previsto el intercambio al respecto. Los objetivos fundamentales de las visitas serían, por un lado, relevar información acerca de cómo resuelven en cada escuela la organización de los espacios y tiempos institucionales y el uso de los recursos para enseñar, en el ciclo seleccionado; y por otro, aprender a "ver juntos" problemas y a identificar juntos diversas alternativas de resolución. Esto elevará los niveles de profesionalidad de ambos.

Para facilitar la tarea de observación en el transcurso de la visita, le acercamos un texto orientador, una serie de sugerencias que pueden ayudarlo a focalizar la mirada y un ejemplo de hoja de registro:

#### • **Acerca de la observación como herramienta de conocimiento**

La observación es un fenómeno sencillo y al mismo tiempo inevitable. La mirada está en constante movimiento, la experiencia visual abarca una multiplicidad de imágenes cambiantes que despiertan interés, en las que influyen la percepción, la emoción, el intelecto y la memoria.

Sin embargo, la observación se complejiza y presenta no pocas dificultades cuando se trata de ubicarla como herramienta para obtener conocimientos basados en aquello que se "mira", cuando se trata de "ver" aquello que está mirando para comprenderlo, para encontrar algo que se está buscando, cuando se toma un proceso intencional. Entonces, el fenómeno de la observación se reviste de una preocupación por el contexto y por la focalización, que debe centrar y descentrar selectivamente la atención. No es posible observar todo a la vez, pero tiene poco sentido recoger una frase, un hecho, un gesto descarnado del contexto en el que tuvo origen y encuentra su sentido.

Las situaciones educativas forman parte de una trama que suele definirse como vida cotidiana escolar. Es a través de la observación que estos hechos pueden ser resignificados desde una nueva visión, por medio de la descripción de su funcionamiento, el relato de las secuencias y el análisis posterior del proceso. Este conjunto de notas ordenadas ayuda a reconstruir sintéticamente lo trabajado. Es como un tamiz que permite asociar las vivencias a los conceptos. Al término del recorrido vivido, la relectura de los registros habilita el análisis de sus contenidos, a la luz de los marcos conceptuales que la persona fue construyendo en su trayectoria y es también una oportunidad para iniciar una búsqueda que permita reformularlos y ampliarlos. El texto ha pasado así, de ser el registro de impresiones, a ser objeto de una reflexión y por lo tanto, una herramienta de aprendizaje profesional.

### • Recomendaciones para el registro

Conviene conservar la huella de aquello que no puede ser registrado puntualmente y no dejar todo librado a la memoria. Preferentemente anotar pequeños rastros con una palabra, una anotación al margen, una clave para recordar después. En la toma de registros conviene evitar:

- Confundir la descripción de los comportamientos con realizar evaluaciones anticipadas o evaluar el comportamiento.
- El mero registro de datos negativos.
- Las generalizaciones apresuradas antes de que se haya recogido una buena cantidad de datos (prejuicios).
- Prever la falta de control de datos significativos anteriores o posteriores a la situación observada.

### • Algunas sugerencias para organizar la mirada, durante la visita de observación:

Conviene distribuir el tiempo disponible para la visita, eligiendo las situaciones a observar (estas podrían ser acordadas previamente entre los directivos del círculo, para que haya focos similares en cada uno de los registros).

Tenga en cuenta el objetivo de la visita: deberá relevar información acerca de cómo resuelven en la escuela visitada, la organización de los espacios, los tiempos y los recursos de enseñanza, para los alumnos del ciclo seleccionado. A posteriori, durante el encuentro de directivos, se podrán hacer comparaciones acerca de este aspecto de la gestión institucional de las escuelas visitadas, con la intención de reflexionar acerca de cómo puede influir en la atención de los alumnos del ciclo seleccionado (su permanencia en la escuela y sus aprendizajes).

De modo que deberá concentrarse en algunos espacios de la escuela y observar su organización y algunos momentos de la vida cotidiana de los alumnos. Quizás pueda proponerse una mirada panorámica (de los espacios y de ciertos momentos compartidos, como la entrada a la escuela o la salida, los recreos, el comedor si lo hubiera, etcétera) y una mirada focalizada (como una situación de clase en un aula, un laboratorio, un taller, etcétera; o una situación de consulta o estudio en la biblioteca; u otra que usted elija o que le proponga el director anfitrión)

Para facilitar la observación le proponemos algunas preguntas que funcionarían como una especie de guión; no es necesario contestarlas todas. Simplemente, orientan la mirada hacia algunos aspectos que pueden ser significativos para comprender la manera en que en esa escuela se organizan los recursos disponibles (inclusive los tiempos y los espacios) para atender a los alumnos de un ciclo determinado.

#### ✓ ¿Cuáles son los espacios destinados a estos alumnos?

¿Sólo las aulas o hay otros? En caso afirmativo ¿cuáles?

¿Cómo se usan? ¿Con qué frecuencia? ¿Tienen responsables en cada uno de estos espacios? ¿Están a disposición de los alumnos, para que trabajen en forma autónoma?

¿Cómo están ambientados (distribución de los muebles y el equipamiento en general, decoración, presencia de producciones de los alumnos, etcétera)?



¿Hay aulas por cada grupo-clase o aulas por área o grupos de áreas de enseñanza?

✓ **¿Cómo están organizados los tiempos?**

¿Cómo es la organización de los tiempos escolares (duración de cada clase, cantidad de materias que se abordan por día y por semana, duración de los recreos, tiempo destinado a actividades optativas, si las hay, al comedor, si lo hay, etcétera)?

¿Hay tiempos compartidos entre los alumnos del ciclo, más allá de los respectivos grupos-clase (por año, por ciclo, por turno)? ¿Cuáles son? ¿Cómo los organizan?

¿Cuáles son las modalidades adoptadas para este ciclo, al momento de la entrada a la escuela, la salida, la circulación entre los espacios de la escuela para las distintas actividades, etcétera?

✓ **¿Cuáles son los recursos de enseñanza disponibles para este ciclo (todo el ciclo, cada año, cada turno, etcétera)?**

¿En que espacios están ubicados (biblioteca, sala de música, de plástica, laboratorio de ciencias naturales, de computación, gimnasio, cada aula, algunas de ellas, etcétera)?

¿Cómo los obtienen, cómo los mantienen (los provee el sistema escolar, participan las familias de los alumnos y/o los propios alumnos, colabora la comunidad, algunas instituciones en particular, etcétera)?

¿Cómo se usan (a través de normas explícitas, de una manera informal, los responsables del uso son los adultos, los alumnos también participan, etcétera)?

✓ **¿Se realizan tareas asistenciales destinadas a los alumnos de este ciclo?**

¿Cuáles son (comedor, copa de leche u otras actividades)?

¿Cómo es su organización y ejecución?

¿Cuál la distribución espacial y sus responsables?

¿Cuál es la interacción de los alumnos en estas instancias? ¿Existe superposición con la tarea pedagógica?

Después de realizarla Ud. identifique las fortalezas y debilidades de lo observado en la misma. Luego, que pueda tomarse un espacio-tiempo para "visualizar" cómo aumentar las fortalezas y su impacto y cómo tratar las debilidades para mejorar los aprendizajes y la calidad de "vida escolar". Será preciso dentro de este "nuevo mapa institucional" que detecte qué tiene que hacer Ud. mismo; qué debe emprender; reconocer qué apoyos externos requiere; qué otros actores de la institución tendrían que participar para generar la resolución adecuada y profesional al problema.

No deje de volver a utilizar la observación periódicamente para actualizar su mirada y el "mapa institucional", así los procesos de mejora estarán más "objetivados" y reorientados estratégicamente por el equipo directivo que Ud. integra.

**Hoja de registro**

*Durante el registro las anotaciones deben ser lo más simples posibles, incluyendo siempre algún indicador temporal, el enunciado de la situación y la descripción de la mayor cantidad de hechos que constituyen la situación observada. Puede utilizarse alguna **hoja de registro** que permita diferenciar con facilidad, lo que se describe y las impresiones del que observa; por ejemplo, la que se adjunta a continuación:*

Fecha: .....

Escuela: .....

Ubicación: .....

Situación observada y contexto: .....

.....

.....

Tiempo de observación: .....

Observador: .....

HORA	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN <i>(lo que pienso, siento, conjeturo, me pregunto)</i>



## 2. Elaboración de PEI para la mejora de los aprendizajes escolares



### El sentido de esta herramienta para la acción

Esta *guía reflexiva* para la elaboración de **proyectos educativos Institucionales (PEI)** tiene el propósito de apoyar a los equipos de directivos escolares que se encuentran ante el desafío de liderar las instituciones y garantizar mejores aprendizajes para sus estudiantes. Intenta acompañarlos en la tarea de impulsar, sostener y monitorear los procesos que deben realizarse, para que las escuelas trabajen **en proyecto y con proyecto**.

Esta concepción requiere equipos directivos con capacidad para poner como eje de su función, las tareas vinculadas con el **liderazgo pedagógico**, es decir, con la coordinación, el asesoramiento y la supervisión de las prácticas de enseñanza, en tanto su mejoramiento incide significativamente en el de los procesos de aprendizaje de los alumnos y sus resultados.

### ¿En qué consiste?

Esta **herramienta para la acción** consiste en una **guía reflexiva para elaborar proyectos educativos institucionales orientados al mejoramiento de los aprendizajes escolares**. Desagregando los términos de su denominación, podemos acercarnos a sus características e intencionalidad:

- **Guía reflexiva** porque no pretende constituirse en un "modelo para aplicar", sino que intenta ofrecer una serie de orientaciones para que los directivos –si es posible apoyados por un grupo impulsor– analicen, organicen y registren sistemáticamente, las prácticas requeridas por la elaboración del PEI.
- Centrada en el **proyecto educativo institucional (PEI)**, porque lo consideramos un organizador del trabajo escolar, en tanto expresa una integración posible de personas y acciones educativas en función de objetivos compartidos.
- **Mejoramiento de los aprendizajes escolares** porque ese debe ser el propósito esencial de la propuesta institucional; la construcción de equipos docentes, la elaboración de acuerdos básicos, la definición conjunta de una visión compartida, el sostenimiento de una saludable vida cotidiana en la escuela, cobran sentido, sólo si no se pierde de vista que deben estar orientados a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, destinatarios últimos del servicio educativo.

Está diseñada como una propuesta didáctica tendiente a facilitar los procesos de análisis, reflexión y toma de conciencia de los equipos directivos, acerca del **significado de los proyectos** en la gestión de la institución y su aporte al mejoramiento educativo.

Incluye una breve caracterización de las etapas que implica un proyecto institucional y una serie de actividades destinadas a facilitar su comprensión y el desarrollo de las tareas correspondientes.

## ¿Para qué podrán utilizarla?

Poner en marcha un PEI en una escuela supone una compleja articulación entre el punto de partida (con la necesaria identificación de situaciones problemáticas), los recursos con que se cuenta (tanto personales, como materiales y organizativos) y los objetivos que se intenta alcanzar. Para lograr dicha articulación, se requiere construir y consolidar una cultura colectiva, basada en la elaboración de acuerdos, en la revisión sistemática de los procesos que se desarrollan y en el compromiso de dar cuenta de los resultados alcanzados, tanto en términos de los aprendizajes de los alumnos, como en términos del aprendizaje institucional.

El papel de los directivos escolares en este proceso es central, porque son quienes tienen la responsabilidad de impulsarlo, sensibilizar al resto de los actores institucionales para que se comprometan y se apropien del proyecto, monitorear las acciones correspondientes para producir los ajustes necesarios y coordinar la evaluación y balance final.

Esta guía tiene la intención de **apoyarlos para que puedan desarrollar esas acciones que les corresponden en tanto directivos, como impulsores, animadores y coordinadores del PEI**. Puede ser utilizada tanto por los directivos en forma individual, como por equipos directivos (si existen en la realidad de la escuela), o por directivos y un grupo de docentes capaces de funcionar como "equipo impulsor".

La guía define una serie de etapas, con la intención de facilitar la comprensión del complejo proceso vinculado con la elaboración, implementación y evaluación de proyectos educativos institucionales, pero es claro que esto no significa una concepción de etapas o pasos lineales, consecutivos o estrictamente cronológicos. Su enunciación y caracterización apuntan a trazar una primera aproximación, que pueda funcionar como una especie de instrumento anticipador de las acciones a desarrollar y simultáneamente, como un ayuda-memoria de las acciones realizadas.

## ¿Cuáles son los pasos o etapas a seguir?

Los enumeramos a continuación, incluyendo en cada caso, una o más preguntas orientadoras que ponen el eje en la pregunta o preguntas que los directivos deben intentar responder, a través de las acciones correspondientes:

ETAPAS	PREGUNTAS ORIENTADORAS
<b>A Percibir la situación inicial:</b>	¿Dónde estamos parados?
<b>B Problematizar la situación inicial:</b>	¿Por qué ocurre lo que ocurre? ¿Cuáles son los problemas? ¿Cuál es su dimensión? ¿Cómo podemos jerarquizarlos?
<b>C Buscar alternativas para intervenir en la solución del problema:</b>	¿Qué decisiones son las más apropiadas y viables, para mejorar la situación problemática que nos ocupa?
<b>D Diseñar una primera versión del proyecto:</b>	¿Cuáles serían los objetivos a lograr, los actores a involucrar, las actividades a desarrollar?
<b>E Concertar para institucionalizar el proyecto:</b>	¿Cómo convocar para desarrollar en conjunto, otra forma de hacer escuela?
<b>F Poner en marcha, realizar y regular el proyecto:</b>	¿Cómo monitorear el proyecto? ¿Cómo redefinirlo? ¿Cómo hacer circular la información para alimentarlo?
<b>G Evaluar, hacer el balance final y comunicarlo a los actores interesados:</b>	¿Cómo valorar los procesos desarrollados y los resultados obtenidos? ¿Cómo comunicar las conclusiones, para reiniciar el ciclo de aprendizaje institucional?



## A. Percibir la situación inicial:

### ¿Dónde estamos parados?

#### El quehacer del equipo directivo y su grupo impulsor

*Ustedes construyen una primera explicación situacional, toman conciencia del lugar dónde están parados en su escuela, con respecto al aprendizaje de los alumnos. Hacen una primera caracterización de las debilidades y fortalezas que perciben, de una manera global, acudiendo a sus opiniones y a su conocimiento general de la institución y del contexto; reconocen la cultura propia de la escuela e identifican los deseos de cambio.*

- Les proponemos **una serie de preguntas** que pueden orientarlos para realizar la caracterización global de la situación inicial de la escuela, con respecto al aprendizaje de los alumnos:
  1. ¿Qué **hechos, cifras, conductas**, etcétera, les permitieron percibir "que algo no funciona bien" con respecto al aprendizaje de los alumnos de la escuela? (ya sea que ustedes lo perciben como desajuste, desacople institucional, fuga de calidad, ineficiencia, ineficacia, frustración, confusión, etcétera).
  2. ¿Estas situaciones son **recurrentes o circunstanciales**?
  3. ¿Con qué cuenta la escuela para afrontar las situaciones descritas? ¿Qué **condiciones facilitadoras** reconocen en la institución?
  4. ¿Identifican los **deseos de cambio**? ¿Cómo se manifiestan?
  5. ¿Identifican a **otras personas motivadas** a mejorar la situación actual? ¿Quiénes son?
  6. ¿Reconocen en la cultura de la escuela, **experiencias previas** con respecto a procesos de mejora en los aprendizajes de los alumnos? ¿o en otros procesos de cambio que pudieran recuperarse?
- Registren sus respuestas por escrito, de una manera sintética y clara. Pueden responderlas individualmente y luego, compararlas; o responderlas en forma conjunta. Si usted es un directivo que no cuenta con un posible grupo impulsor, las respondería en forma individual; quizá tenga oportunidad de comparar luego sus opiniones con otros colegas, o pueda retomarlas más adelante, para comparar sus análisis a lo largo del tiempo.
- Valoren sus respuestas en función de considerar cuáles describen fortalezas y cuáles, debilidades institucionales; vuelquen sus valoraciones en el siguiente **cuadro**:

FORTALEZAS	DEBILIDADES

## B. Problematizar la situación inicial:

***¿Por qué ocurre lo que ocurre? ¿Cuáles son los problemas? ¿Cuál es su dimensión? ¿Cómo podemos jerarquizarlos?***

### **El quehacer del equipo directivo y su grupo impulsor**

*Ustedes pretenden conocer la situación caracterizada, con mayor objetividad y precisión, para "desnaturalizarla" y formular los problemas pertinentes. Necesitan analizar los síntomas o indicadores preocupantes detectados en la etapa anterior, profundizar y organizar la información disponible y definir entonces, los problemas. Deben identificarlos, dimensionarlos y compararlos, para determinar cuáles son aquellos sobre los cuales la escuela tiene capacidad y poder para intervenir, cuáles son más urgentes, más importantes, más abarcativos.*

*De esta manera, pueden diferenciar las situaciones que funcionan como síntomas o indicadores, que es necesario interpretar, de la **formulación de problemas**. Y, llegados a ese punto, diferenciar entre los problemas, aquellos sobre los cuales la escuela tiene reales posibilidades de intervenir, para divisar algún horizonte de transformación, alguna situación de futuro a la que se pretenda llegar.*

- Les proponemos **una serie de preguntas orientadoras** para caracterizar con mayor precisión, las situaciones identificadas en la etapa anterior:
  7. ¿En qué **contexto** han advertido los síntomas o indicadores enunciados en la etapa anterior?
  8. ¿Qué **actores** se encuentran involucrados? ¿Quiénes son actores centrales y quiénes, son actores afectados y/o implícitos?
  9. ¿Qué **procesos** están afectados?
  10. ¿Qué **consecuencias** tienen estos fenómenos sobre la potencia de la institución para concretar el contrato social de generar aprendizajes en los alumnos?
  
- Les proponemos que **completan el siguiente cuadro**, para que sus registros tengan mayor "visibilidad".



## Cuadro para caracterizar las situaciones relevadas

Hecho o situación:	Naturaleza	Localización	Magnitud	Focalización	Historia
	<p>¿En qué aspectos es visible la situación?</p> <p>¿En resultados, en insumos, en procesos?</p>	<p>¿Dónde se localiza?</p> <p>¿Abarca a toda la escuela, a un turno, a un ciclo, un año, etcétera?</p>	<p>¿A cuántas personas afecta?</p> <p>¿Qué características de sexo, edad, formación, contexto social tiene esa población?</p>	<p>¿A todos afecta por igual o pueden distinguirse grupos afectados diversamente por el problema?</p> <p>¿Cuántos son los integrantes de estos grupos?</p>	<p>¿Es una situación reciente o se viene constatando desde hace tiempo?</p> <p>¿Cuánto?</p>
Se manifiesta en...					
No se manifiesta en...					

➤ Les proponemos analizar la información que han registrado y **decidan si necesitan ampliarla o profundizarla**. Para ello, les sugerimos una serie de aspectos que pueden brindarles información significativa, con respecto al aprendizaje de los alumnos de su escuela. Deberán identificar las fuentes para relevarlos o, si es necesario, construirlos, a partir de algunos instrumentos de recopilación de datos.

- Porcentaje de repetición en el primer año/grado y en el primer ciclo.
- Porcentaje de alumnos con más de 15 inasistencias.
- Porcentaje de hogares con NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas).
- Datos acerca de la situación de alumnos que trabajan o tienen obligaciones familiares sistemáticas.
- Estrategias para organizar la convivencia en la escuela.
- Estilo de compromiso docente.
- Estrategias de trabajo en el aula.
- Tipos de agrupamiento de los alumnos.
- Estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos.
- Porcentaje de maestros con menos de 5 años de trabajo.
- Nivel de perfeccionamiento docente.
- Opiniones de los diferentes actores sobre su rol, sus tareas, etcétera.
- Relación de la escuela con su entorno: padres, fuerzas vivas, etcétera.

➤ Les proponemos **formular el problema**, de tal manera que pueda advertirse la relación o relaciones que ustedes plantean, entre las situaciones problemáticas que advierten con respecto al aprendizaje de los alumnos de la escuela y la identificación de algunos factores que pueden incidir en su mejoramiento, sobre los cuales la escuela pueda incidir. Para ello, respondan a las siguientes preguntas:

11. ¿Cuál es el **ámbito** de la escuela que han focalizado para problematizar los aprendizajes de los alumnos? (turno, ciclo, año, secciones, etcétera)
12. ¿Cuáles son los **indicadores** de carácter cuantitativo, que han considerado para caracterizar los aprendizajes de esos alumnos? ¿Sólo han tomado en cuenta la información disponible en la escuela o analizaron además, otra información que pueda contextualizarla? (de otras escuelas vecinas, del distrito, de la provincia, etcétera). En tal caso, ¿cómo está posicionada la escuela?
13. ¿Qué información han recogido con respecto a las **estrategias de enseñanza** de los docentes que atienden a los alumnos focalizados?
14. ¿Cómo podrían formular el problema que los preocupa, vinculando **los efectos** (en este caso, los indicadores de aprendizaje de los alumnos del ámbito focalizado), con **las posibles causas**, (en este caso, las propuestas de enseñanza de sus docentes).

### C. Buscar alternativas para intervenir en la solución del problema:

***¿Qué decisiones son las más apropiadas y viables, para mejorar la situación problemática que nos ocupa?***

#### ***El quehacer del equipo directivo y su grupo impulsor***

*Ustedes analizan distintas alternativas de intervención sobre los problemas seleccionados; relacionan la situación actual de la escuela, con respecto al aprendizaje de sus alumnos, con otra situación imaginada, portadora de un deseo de mejoramiento, impulsora de un camino a recorrer. Necesitan tomar decisiones para seleccionar el problema a encarar, considerando cómo lograr el máximo de transformación institucional, con el mínimo de ruptura; considerando la **viabilidad** de las intervenciones a impulsar.*

#### ➤ Les proponemos las siguientes **orientaciones**:

15. ¿Cómo imaginan a la institución luego de intervenir en los problemas detectados? Describan la **situación deseada**, como si ya existiera en la escuela, para que la descripción funcione como una imagen clarificadora del objetivo.
16. ¿Qué **debilidades y fortalezas** se encuentran en la situación actual de la escuela, ahora vistas a la luz del horizonte imaginado?
17. Comparen la situación actual y la deseada e identifiquen un posible **punto de apalancamiento**, para imaginar algunos caminos posibles que reduzcan las distancias entre una y otra. Podrían hacer un **ejercicio de simulación**, esquematizando las alternativas posibles.
  - ¿Quiénes serían los destinatarios de las acciones, en cada uno de los caminos alternativos? ¿Quiénes serían los actores centrales, quiénes son los afectados?
  - ¿Qué consecuencias previsibles (positivas y negativas) tendría cada camino en la institución?
18. ¿Cuáles **problemas** asumen como **más relevantes**? ¿Cuál deciden focalizar?



19. ¿Cuál requiere de un **transcurrir con/en proyecto**? ¿Qué otros problemas pueden resolverse en otras instancias, o con otras modalidades de resolución?

#### D. Diseñar una primera versión del proyecto:

**¿Cuáles serían los objetivos a lograr, los actores a involucrar, las actividades a desarrollar?**

##### El quehacer del equipo directivo y su grupo impulsor

Ustedes intentan construir o formular una primera versión del proyecto educativo, capaz de orientar el proceso de aunar a las personas y a las acciones, en función de los objetivos de mejoramiento de los aprendizajes de sus alumnos. Planifican una posible matriz de intervenciones que incluye los objetivos, las actividades y los diversos actores y destinatarios. Es una etapa fundamentalmente táctica.

- Les proponemos a continuación, una serie de sugerencias para definir los **objetivos, las estrategias y los equipos de trabajo**, a incluir en la primera versión del PEI. En lo referido a los **objetivos**:

20. ¿Qué entienden por "objetivos"? Discutan entre los integrantes del grupo impulsor, para estar seguros de que comparten la **concepción de objetivos**; para ello recuerden que:

Los **objetivos** indican la **dirección del proyecto** y son los **canales de comunicación con la comunidad** en general, acerca de las intencionalidades que nos guían y de los resultados que pretendemos alcanzar.

Los generales describen el propósito global del proyecto y el contexto más amplio en el que se inserta. Otorgan relevancia social y política a los objetivos específicos y les dan pertinencia respecto de las políticas educativas en las que se inscriben.

Los específicos describen de manera más detallada, lo que el proyecto se propone lograr y, en cierto sentido, explicitan la situación que se desea mejorar o transformar.

21. ¿Cómo podrían **formularlos**, de manera breve, precisa y elocuente para todos? Ensayen procurando que aparezcan con claridad, los siguientes puntos:

- un verbo portador de la acción a desarrollar;
- un objeto de la acción (el problema que la motiva);
- los destinatarios y
- el resultado de la acción de mejoramiento, fortalecimiento o cambio.

22. Pónganlos **a prueba**, si es posible, confrontándolos con algunas personas de la institución que no hayan participado en la elaboración de esta primera versión.

- ¿Comunican con precisión la tarea a realizar?
- ¿Comunican en el nivel operativo y cotidiano, la relación que tienen con el problema a solucionar?

23. Definan los **indicadores** a través de los cuales se proponen evaluar el logro de los objetivos (tanto de carácter cuantitativo como de carácter cualitativo).

- Les proponemos a continuación, una serie de sugerencias para definir los **objetivos, las estrategias y los equipos de trabajo**, a incluir en la primera versión del PEI. En lo referido a las **acciones o actividades**:

24. ¿Qué entienden por **acciones o actividades**? Discutan entre los integrantes del grupo impulsor, para estar seguros de que comparten la **concepción** con respecto a este punto; para ello recuerden que:

Las acciones o actividades de un proyecto deben indicar **cómo se transformará la situación inicial**; deben tener una secuencia lógica, (aun las de preparación). Las actividades se relacionan con los resultados esperados y se desprenden de las alternativas de solución elegidas.

25. **Definan** en forma conjunta, en el grupo impulsor, las **actividades a realizar**, tomando en cuenta que es necesario que:
- Expliciten las estrategias a utilizar para desarrollarlas (como por ejemplo, foros, consultas, reuniones, delegación de actividades, invitación de especialistas, formación de equipos, etcétera).
  - Analicen si las estrategias seleccionadas son útiles para abordar la distancia entre la situación inicial problemática y la situación de llegada deseable.
  - Analicen si son pertinentes con los objetivos formulados.
  - Decidan si es necesario redefinir o reorganizar espacios, formas de trabajo, tiempos, etcétera.
  - Prevean cuáles serían los insumos necesarios para llevar a cabo el proyecto (materiales, financieros, pedagógicos).
26. **Organicen** las acciones a desarrollar, previendo quiénes son los responsables y cuáles, los plazos previstos. Para ello, les sugerimos construir una Carta Gantt, instrumento que permite visualizar anticipadamente los "cuellos de botella" que pueden aparecer durante la realización y regulación del proyecto (en cada celda, puede aparecer la identificación del responsable respectivo).

	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Total Mes
Acción 1										
Acción 2										
Acción 3										
Acción 4										
Acción 5										
Acción 6										
Acción...										
Total de acciones										



- Les proponemos a continuación, una serie de sugerencias para definir los **objetivos, las estrategias y los equipos de trabajo**, a incluir en la primera versión del PEI. En lo referido a la **organización de los equipos**:

27. ¿Qué entienden por **equipos de trabajo**? Discutan entre los integrantes del grupo impulsor, para estar seguros de que comparten la **concepción** con respecto a este punto; para ello recuerden que:

Los equipos de trabajo requieren de procesos permanentes de construcción y redefinición; es conveniente que sean considerados puntos de llegada, más que puntos de partida. Es probable que el desarrollo del proyecto educativo institucional sea, para algunas escuelas, la oportunidad de inaugurar o consolidar esta forma colaborativa de trabajo.

28. ¿Cuentan ya con algún **equipo consolidado**? ¿Con qué criterio se organizó? ¿Desde cuándo funciona? ¿Puede conservarse como tal o es conveniente redefinirlo? ¿Por qué?
29. ¿Es necesario o conveniente promover la **constitución de otros equipos**? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Cómo estarían conformados? ¿Quiénes serían los responsables de coordinarlos?
30. ¿Están previstas algunas **situaciones de intercambio sistemático** entre los integrantes de cada equipo? ¿Y entre los diversos equipos (o bien de todos sus integrantes, o bien de sus coordinadores)?
31. ¿Cómo se llevará a cabo el **monitoreo y la regulación** del funcionamiento de los equipos? ¿Quiénes serían responsables de esas funciones?

## E. Concertar para institucionalizar el proyecto:

*¿Cómo convocar para desarrollar en conjunto, otra forma de hacer escuela?*

### El quehacer del equipo directivo y su grupo impulsor

*Ustedes –luego de un momento de sensibilización, información y motivación– buscan construir consenso; desarrollan acuerdos con los actores, para definir las tareas específicas de cada uno. Asumen su propia responsabilidad con respecto al liderazgo pedagógico, porque reconocen que trabajar **en-con proyecto** toma tiempo y que los procesos de implicación de las personas pasan por diferentes etapas, hasta que logran asumir en forma conjunta, el compromiso institucional de mejorar los aprendizajes de los alumnos de la escuela.*

- Les proponemos las siguientes **preguntas orientadoras**:

32. ¿Cuáles serían los **actores a convocar**, para poner en marcha y desarrollar el proyecto? Definan su alcance, en el seno del grupo impulsor. Tengan en cuenta tanto a los docentes, como a los alumnos y sus familiares, los grupos y organizaciones de la comunidad de su escuela, otros actores del sistema escolar, como por ejemplo, los supervisores y autoridades educativas en general. ¿Se han planteado conocer la disposición de aquellos destinatarios que tienen un rol pasivo en el proyecto?
33. ¿Qué **tipo de compromiso** se pretende de los distintos integrantes de la comunidad escolar? Es conveniente ponerse de acuerdo con respecto a este punto, para evitar convocatorias poco claras a la participación que pueden quedar reducidas sólo al discurso, a pesar de las buenas intenciones de quienes convocan y quienes responden a la convocatoria.

34. ¿Cómo plantear los **compromisos** para que queden claros a todos? Tengan en cuenta que es necesario resolver:
- Las instancias de comunicación apropiadas para garantizar que la comunidad educativa de la escuela se informe de los problemas elegidos, de las alternativas de solución, de los objetivos propuestos en el proyecto.
  - Los espacios y los tiempos institucionales requeridos para abrir canales de información.
  - Las estrategias a utilizar para convocar a los distintos actores. ¿Dichas estrategias toman en cuenta las diferentes capacidades de escucha de las personas?
35. ¿Quiénes realizarán las acciones previstas de **concertación**? ¿Participarán en ellas sólo el equipo directivo o están distribuidas las responsabilidades entre otros actores? ¿Han previsto quiénes serán responsables de los procesos de delegación y negociación?

## F. Poner en marcha, realizar y regular el proyecto:

**¿Cómo monitorear el proyecto? ¿Cómo redefinirlo? ¿Cómo hacer circular la información para alimentarlo?**

### **El quehacer del equipo directivo y su grupo impulsor**

*Ustedes son responsables de impulsar la puesta en marcha del proyecto educativo institucional y de desarrollar las tareas correspondientes a su seguimiento y regulación. Asumen sus responsabilidades de animadores pedagógicos, impulsan el intercambio entre los actores sobre las actividades que van realizando, movilizan los cambios necesarios para concretar los ajustes necesarios, intentan funcionar como sostén y apoyo de los equipos docentes. Es una etapa destinada a concretar actividades facilitadoras de un proceso de evaluación permanente.*

### ➤ Les sugerimos algunas **orientaciones**:

36. Usted y el grupo impulsor deberían determinar las **estrategias de regulación**, según las instancias a cubrir: observación, acompañamiento y devolución; y definir, las posibles acciones de animación pedagógica.
37. ¿Cómo piensan **informar** sobre las estrategias que se utilizarán para monitorear y regular la realización del proyecto?
38. ¿Cómo diseñarían una **red de comunicaciones** para que la información sobre la implementación del proyecto llegue tanto a la comunidad escolar, como a ustedes y la supervisión? ¿Qué información debería circular? ¿Cuándo? ¿De qué manera?
39. ¿Se han previsto **instancias de redefinición de la propuesta** a partir de los resultados parciales, impactos positivos no esperados, imprevistos negativos, y/o retrasos? ¿Cuáles?



40. ¿Cómo se piensa **registrar la realización del proyecto** y de su seguimiento y regulación? (Recuerden que los registros son una fuente importante para realizar la evaluación y el balance de lo realizado).

### G. Evaluar, hacer el balance final y comunicarlo a los interesados:

**¿Cómo valorar los procesos desarrollados y los resultados obtenidos? ¿Cómo comunicar las conclusiones, para reiniciar el ciclo de aprendizaje institucional?**

#### El quehacer del equipo directivo y su grupo impulsor

Ustedes impulsan y orientan el desarrollo de actividades que permitan conocer y valorar los procesos sostenidos y los resultados logrados, en función de mejorar los aprendizajes de los alumnos de la escuela. Asumen su rol de liderar el aprendizaje de la institución, para que ésta desarrolle competencias vinculadas con el proceso de dar cuenta de sus experiencias, tomando conciencia de las fortalezas y debilidades, de los logros y de los temas pendientes. Es una etapa dedicada casi exclusivamente a analizar lo sucedido.

#### ➤ Les proponemos las siguientes **preguntas orientadoras**:

41. ¿Quién o quiénes serán responsables de realizar la **evaluación final** del proyecto? ¿Qué nivel de participación tendrán los distintos actores en esa tarea (tanto los directivos, como los equipos pedagógicos y los actores destinatarios del proyecto)?
42. ¿Qué **aspectos** se evaluarán? ¿Qué **indicadores** utilizarán para leerlos? ¿Cómo podrían retomar lo planteado en la etapa de diseño del proyecto, con respecto al camino a recorrer, para transitar desde la situación problemática inicial hasta la situación deseada de mejoramiento?
43. ¿Cómo se realizará la evaluación final? ¿Con qué **técnicas/ instrumentos/ herramientas**? ¿Cómo incorporarán la información relevada a lo largo de la etapa anterior (de monitoreo y regulación del proceso)?
44. ¿Cómo **se registrarán** las conclusiones elaboradas durante el proceso? (tanto el reconocimiento de los logros, como el de las dificultades, los temas pendientes, los obstáculos, etcétera). ¿Cómo incorporar las opiniones, comentarios, críticas, propuestas de reformulación, etcétera, aportados por otros colegas? ¿Pueden proponer alguna bibliografía para enriquecer el proceso de comprensión de los resultados del proyecto?
45. ¿A quiénes les parece adecuado **comunicar** las conclusiones? (los actores profesionales de la escuela, los alumnos, sus familiares, grupos e instituciones de la comunidad, otros colegas del sistema escolar, etcétera) ¿Sería valioso puntualizar y analizar los aprendizajes individuales y colectivos?
46. ¿Qué características tendrá el material a elaborar para **dar cuenta del proceso realizado y sus resultados**? Tengan en cuenta que es conveniente prever diferentes alternativas, para adecuarse a las necesidades y expectativas de los diferentes actores.

## ANEXO

### ANEXO 1: EJEMPLO DE ELABORACIÓN DE UN PEI

Le proponemos un recorrido simulado por las etapas orientadoras de la Guía Reflexiva. En este anexo no desarrollaremos un PEI de manera global, sino que abordaremos una preocupación puntual, factible de ser problematizada, y que constituye sólo un aspecto del PEI por desarrollar.

En este caso, la inquietud detectada en una institución escolar de enseñanza básica, está relacionada con la detección de serias dificultades de los alumnos para resolver situaciones matemáticas cotidianas, en apariencia sencillas, utilizando los conocimientos que aprenden en la escuela.

Recordemos que este ejemplo debe ser leído y analizado tomando en cuenta que representa una de otras tantas problemáticas institucionales, y que se irá integrando con su tratamiento, compartiendo acciones y sosteniéndose en función de objetivos institucionales compartidos.

#### A. Percibir la situación inicial:

##### *¿Dónde estamos parados?*

La escena transcurre en una escuela de EGB. Los docentes se encuentran reunidos en una jornada de trabajo. Han sido convocados por el equipo directivo para comenzar a elaborar el proyecto educativo de la escuela.

El directivo comienza la reunión comentando a los docentes que están por iniciar la tarea, que ésta bien puede terminar siendo un "proyecto de papel", arrinconado en un lugar de la dirección, pero también puede constituirse en un "proyecto de carne y hueso", donde puedan reconocerse todos. Invita a lograr lo segundo, en conjunto.

La vicedirectora propone orientar la tarea según el sentido tan obvio y a veces tan poco reflexionado del "para qué están ellos allí": el aprendizaje de los alumnos. Por eso solicita que piensen en aspectos preocupantes o inquietantes relacionados con los aprendizajes de los chicos de la escuela, y que grafiquen sus afirmaciones. El siguiente diálogo transcribe un fragmento de la charla, donde se conversa acerca del tema que irá transformándose paulatinamente en una problemática institucional:

**Maestra de 2do.:** *A mí realmente me preocupa que, cuando les das un problema para resolver con un cálculo sencillo, los chicos te pregunten todo el tiempo "¿es de más o de menos?" ni se lo ponen a pensar...*

**Maestro de 3ro.:** *A mí me preguntan "¿es de más o de por", o "¿es de por o dividir"? Sí, siempre pasa lo mismo.*

**Docente de matemática de 8vo.:** *Eso de buscar la forma más rápida de resolver un problema, es decir, preguntándote a vos qué tienen que hacer, lo hacen hasta los más grandes...*

**Director:** *Sin embargo yo los veo en el kiosco de la escuela y me quedo admirado: cómo pagan, cómo cuentan el vuelto, calculan cuántos caramelos les dan por tantas monedas, y nunca se gastan el cambio para el colectivo...*

**Maestra de 3ro.:** *Lo que pasa es que estos chicos están acostumbrados a manejar la plata. Vos pensá que muchos trabajan, o acompañan a los padres desde muy chiquitos a hacer changas...*

**Maestra de 4to.:** *Sabemos todos la población que recibe esta escuela... Yo tengo pibes que piden en los trenes... ino se les escapa una!, pero sin embargo en la escuela no van ni para atrás ni para adelante.*

**Vicedirectora:** *El otro día hablaba con Juan, el de 5to., y le preguntaba por qué no le gustaba la escuela, por qué se portaba tan mal... y ¿saben lo que me dijo? Que para juntar cartones no necesita saber las tablas, que él se arregla. Que en la escuela le enseñan cosas difíciles, que no entiende, que él es "duro" para esto.*

**Maestra de 1ro.:** *A veces los chicos nos pueden enseñar a nosotros...*

**Director:** *A ver...*



**Maestra de 1ro:** Tenemos chicos que nos dicen "¿y esto para qué me sirve?" y nosotros mismos ni sabemos cómo responder. Acá lo que pasa es que la escuela va por un lado y la vida de estos chicos por otro...

**Director:** Es muy profundo lo que estás diciendo...

**Maestra de 3ro.:** Tal vez deberíamos relacionar más los temas de los problemas que les damos con la vida cotidiana...

**Docente de 8vo.:** Y tal vez tengamos que dejar de dar problemas "tipo"... ¿vos que objetivo perseguís cuando les pedís que resuelvan un problema?

**Maestra de 2do.:** Y... que entiendan la consigna, que hagan la cuenta bien. Ojo, que tampoco es un problema sólo de matemática, es un problema de lectura... no comprenden las consignas escritas.

**Maestra de 4to.:** Yo me quedé pensando en eso de lo lejos que está de ellos la matemática que enseñamos...

**El director acuerda con la inquietud de la maestra de 4to., pero pregunta al resto si la comparten, si esta falta de significatividad de los contenidos de matemática se da este año o lo detectan desde hace tiempo, si es pertinente atribuirla a todos los ciclos de la escuela, si es más marcada en los primeros años.**

Tras la afirmación generalizada de que los problemas de comprensión en matemática aparecen de manera sistemática, y de que en los primeros años de EGB se detecta con mucha facilidad y reiteradamente, el equipo directivo propone identificar las debilidades y fortalezas institucionales que guardan relación con estas inquietudes:

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Equipo docente de 1er. Ciclo titular y con más de 5 años de antigüedad en la escuela.	Propuestas de enseñanza en matemática desvinculadas de la vida cotidiana.
Docentes con sólida formación y actualización en matemática, en 3er. Ciclo, con buena predisposición para transmitir sus saberes al resto del plantel.	Dificultades para aprovechar los saberes previos de los alumnos, en la enseñanza escolar.
Directivos que trabajan en equipo. Uno de ellos, con gran experiencia en el área de matemática en el 2do. Ciclo.	Carencia de material concreto para el trabajo en matemática de 1er. Ciclo.
Edificio nuevo, con tres aulas vacías, sin uso específico.	Grupos de alumnos numerosos (la mayoría supera los 30 alumnos)
Buena imagen de la escuela en la comunidad.	Carencia de actualización disciplinar en los docentes de 1er. y 2do. ciclos.
Docente de informática y sala de computación.	Falta de articulación entre las planificaciones intra e interciclos.

En función de los puntos detectados, el grupo ya está en condiciones de pasar a la siguiente etapa del proceso de construcción de su proyecto.

## B. Problematizar la situación inicial:

**¿Por qué ocurre lo que ocurre? ¿Cuáles son los problemas? ¿Cuál es su dimensión? ¿Cómo podemos jerarquizarlos?**

En la siguiente reunión de trabajo, el equipo docente retoma las inquietudes planteadas en el primer encuentro, así como también sus registros de debilidades y fortalezas, para iniciar la segunda fase del proceso de elaboración del proyecto.

En lo que respecta a las preocupaciones relativas a la falta de comprensión en matemática, relevan algunas características del contexto, actores, procesos y consecuencias:

## CUADRO PARA CARACTERIZAR LA SITUACION RELEVADA

Hecho o situación:	Naturaleza	Localización	Magnitud	Focalización	Historia
Dificultades en la comprensión y utilización de los conocimientos matemáticos aprendidos en la escuela en situaciones concretas.	¿En qué aspectos es visible la situación?  ¿En resultados, en insumos, en procesos?	¿Dónde se localiza?  ¿Abarca a toda la escuela, a un turno, a un ciclo, un año, etcétera?	¿A cuántas personas afecta?  ¿Qué características de sexo, edad, formación, contexto social tiene esa población?	¿A todos afecta por igual o pueden distinguirse grupos afectados diversamente por el problema?  ¿Cuántos son los integrantes de estos grupos?	¿Es una situación reciente o se viene constatando desde hace tiempo?  ¿Cuánto?
Se manifiesta en...	En dificultades de los alumnos para resolver los problemas matemáticos de manera comprensiva.	Se manifiesta con fuerza en 1ro. Y 2do. Ciclo (fundamentalmente en 1ro. y 4to. años.)	Afecta especialmente a los alumnos provenientes del asentamiento cercano a la escuela, en el que predominan hogares con NBI.	Las dificultades en matemática se presentan en un 70% del alumnado de cada curso afectado.	Es un hecho que se ha incrementado en la última década.
No se manifiesta en...		En 3er. Ciclo parece atenuarse.	Algunos alumnos de 1er. y 2do. ciclo del turno mañana (alumnos con mucho estímulo el hogar)	El grupo más "estimulado" es un 30% de la población escolar de ambos turnos.	

Una vez caracterizada la situación, el equipo de dirección propone profundizar un poco más sobre la información con la que cuentan. Esto servirá para caracterizar mejor el contexto de esta dificultad de aprendizaje detectada. Considera que sería pertinente conformar equipos de trabajo para la recolección y el tratamiento de los datos:

- Los docentes de primer ciclo se dedican a hacer un relevamiento de opiniones de alumnos, familias y docentes acerca de la matemática que aprenden o han aprendido en la escuela, y la utilización que han hecho de ella en sus entornos cotidianos; hacen entrevistas a padres, encuestas a alumnos, piden que los colegas de la escuela respondan a cuestionarios relativos al tema (como docentes y como alguna vez, alumnos de matemática).
- Los docentes de 2do. ciclo se disponen a **observar y relevar los errores sistemáticos en carpetas y evaluaciones, para definir de manera más precisa y consensuada qué entienden por "dificultades de comprensión en matemática"**. Hacen observaciones cruzadas de clases de matemática, preparando previamente algunas guías de observación puntuales.
- Algunos miembros del equipo directivo deciden **analizar datos cuantitativos**: porcentaje de repetición en el primer año/grado y en el primer ciclo; porcentaje de hogares con NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas); cantidad de alumnos que trabajan o tienen obligaciones familiares sistemáticas, etcétera.
- Otros miembros del equipo directivo se dedican a **elaborar cuadros comparativos de la situación de su escuela con la de otras escuelas de la zona**, recogiendo información a partir de entrevistas personales y llamados telefónicos a colegas directivos de instituciones próximas.
- Los docentes de matemática de 3er. Ciclo **indagan sobre el nivel de perfeccionamiento de los docentes de 1er. y 2do. ciclo en cuanto a actualización disciplinar y didáctica de la matemática**: cursos que realizaron en los últimos años, actualización de los métodos de enseñanza que utilizan, utilización de recursos para enseñar matemática, etcétera.



Prevén un par de semanas para recabar los datos, y luego se reúnen para organizar y analizar la información. Después de un tiempo de trabajo en los subgrupos, cada uno expone el recorte de la realidad que se propuso indagar, los instrumentos que ha utilizado para ello, y las conclusiones a las que arribaron.

Con toda esa información, están en mejores condiciones para enunciar uno de los problemas localizados en la institución:

*Hemos detectado que los alumnos de los primeros años presentan grandes dificultades para relacionar los conocimientos matemáticos escolares con situaciones concretas. Esto se evidencia en dos fuertes indicadores: la escasa comprensión de las consignas escritas de los problemas a resolver, y la poca relación que pueden establecer entre las operaciones matemáticas que efectúan espontáneamente afuera de la escuela, con las que se enseñan en el contexto del aula. Esto nos lleva a pensar en la necesidad de un cambio global de nuestras estrategias de enseñanza de la matemática, fundamentalmente en 1ro. y 2do. ciclos.*

### **C. Buscar alternativas para intervenir en la solución del problema:**

***¿Qué decisiones son las más apropiadas y viables, para mejorar la situación problemática que nos ocupa?***

Una vez que el problema está formulado, el panorama es mucho más claro, y se hace posible (y hasta necesario) un ejercicio de proyección, en el cual el grupo visualice la "escuela deseada", es decir, una escuela donde los problemas que han detectado no estén presentes. El director de la escuela propone que elaboren un texto grupal, que puede ser titulado "La escuela que deseamos".

En el caso concreto de la problemática de nuestro ejemplo, los docentes pueden haber escrito lo siguiente:

#### ***La escuela que deseamos...***

*...imaginamos una escuela donde los chicos disfrutan al resolver problemas matemáticos; traen al aula juegos de ingenio para investigar entre todos, o problemas de sus casas para resolver con nosotros (un descuento de haberes del recibo del papá, el error de la cuenta del supermercado, cómo hacer para dividir la leche entre los 8 hermanitos...); los docentes llevan problemas nuevos al aula, a veces sin saber sus respuestas, para construirlos entre todos; invitan a los padres a acercarse a la escuela cuando tienen algún problema "de cuentas" para que los docentes los ayuden; elaboran juegos cada vez más complejos en los recreos, relacionados con situaciones matemáticas, y espontáneamente anotan y hacen cálculos, recorridos, planos...*

En pos de este futuro imaginado, el equipo directivo toma conciencia, en este punto, de que el grupo está en condiciones de detectar un punto de apalancamiento. Toman como centro de las acciones la buena predisposición de los docentes para el trabajo colaborativo en general, y en particular para aprender y actualizarse disciplinariamente en el intercambio con colegas.

A partir de allí, el grupo enuncia algunos recorridos posibles:

- Capacitarse en matemática y su didáctica (docentes de 1er. y 2do. ciclo coordinados por docentes de matemática de 3er. ciclo)
- Acordar tiempos de planificación compartida (docentes de 1ro. y 2do. ciclo)
- Proyectar experiencias innovadoras conjuntas (docentes de 1er. y 2do. ciclo)
- Generar recursos didácticos para la enseñanza de la matemática (docentes de 1er. y 2do. ciclo)

**D. Diseñar una primera versión del proyecto:**

***¿Cuáles serían los objetivos a lograr, los actores a involucrar, las actividades a desarrollar?***

A partir de los primeros recorridos trazados, el grupo asume la tarea de planificar el proyecto de matemática de la escuela. Comienzan a delinear los objetivos, las actividades y los equipos de trabajo que llevarán adelante las acciones:

**Objetivo general**

*Mejorar los aprendizajes de los alumnos en el área de matemática, a través del replanteo de las estrategias de enseñanza de los docentes de 1er. y 2do. Ciclo.*

**Objetivos específicos**

- *Capacitarse en matemática y su didáctica tiene por objetivo: mejorar las prácticas docentes a partir de acciones de actualización disciplinar y didáctica en matemática.*
- *Acordar estrategias de planificación compartida tiene por objetivo: articular objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza entre años y ciclos de EGB.*
- *Llevar adelante conjuntamente experiencias innovadoras tiene por objetivo: enriquecer los aprendizajes del área a partir de nuevas propuestas pedagógicas abordadas en conjunto.*
- *Generar recursos didácticos para la enseñanza de la matemática tiene por objetivo: obtener recursos aptos para el aprendizaje significativo de la matemática, para una mejor comprensión de la realidad por parte de los alumnos.*

Una vez esclarecidos los objetivos específicos, el grupo intercambia ideas acerca de las acciones a realizar para alcanzarlos y las registran en un cuadro como el que se adjunta en la siguiente página.



Objetivos	Acciones generales	Acciones específicas
<p>Mejorar las prácticas docentes a partir de acciones de actualización disciplinar y didáctica en matemática.</p>	<p>Capacitarse en matemática y su didáctica</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar dos <b>cursos de actualización en matemática</b> (uno para docentes de 1er. ciclo, y otro para docentes de 2do.) a cargo de los profesores de matemática de 3er. ciclo. Coordinados por el directivo con experiencia en el área.</li> <li>2. Confeccionar un <b>fichero bibliográfico sobre temas de matemática y didáctica de la matemática</b> (visitando bibliotecas, preguntando a especialistas) a cargo de los docentes de 1er. Ciclo. Adaptar un espacio de la biblioteca para incorporar los libros que se hayan conseguido.</li> <li>3. Elaborar un <b>trayecto de lecturas</b> utilizando los libros de la biblioteca, para que los maestros de 1er. Y 2do. Ciclo lean durante el año, de manera organizada (cronograma y seguimiento a cargo de los docentes de 2do. Ciclo)</li> </ol>
<p>Articular objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza entre años y ciclos de EGB.</p>	<p>Acordar estrategias de planificación compartida</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Sistematizar <b>acciones de planificación grupal</b>, contando con las jornadas institucionales previstas por calendario.</li> <li>5. Confeccionar una <b>carpeta o libro viajero de "experiencias matemáticas"</b> por ciclo, donde cada docente escriba semanal o quincenalmente alguna actividad, proyecto o secuencia de sus clases de matemática, que le resulte interesante para contar al resto.</li> </ol>
<p>Enriquecer los aprendizajes del área a partir de nuevas propuestas pedagógicas abordadas en conjunto.</p>	<p>Proyectar experiencias innovadoras conjuntas</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. <b>Ambientar un sector del patio de recreo para juegos matemáticos "fijos"</b>: pintar en el piso rayuelas, tableros de damas, laberintos; en algunas paredes grillas de ta-te-ti, tableros del tipo "juego de la oca"; habilitar una pequeña pared del patio para, a modo de <i>graffittis</i>, escribir acertijos matemáticos. A cargo de los docentes de 2do. Ciclo.</li> <li>7. <b>Crear la sala de matemática</b> en un aula vacía de la escuela, cercana al patio de recreo (podrá ser utilizada por los alumnos en los recreos como sector de "juegos tranquilos"). En ella habrá juegos de mesa (cartas, dados, tableros), revistas y libros con juegos de ingenio e instrucciones para armar objetos (barriletes, etc.), útiles de geometría, papeles. Ambientación a cargo de maestros de 1er. Ciclo.</li> <li>8. <b>Realizar jornadas de intercambio matemático</b>. Los alumnos deberán <i>inventar</i> problemas, acertijos, juegos lógicos, etc., para armar un fichero base de ejercicios a utilizar en la jornada. Alumnos de todos los ciclos intentarán resolver problemas de diferentes grados de dificultad. El evento será organizado por docentes de 3er. Ciclo.</li> </ol>
<p>Obtener recursos aptos para el aprendizaje significativo de la matemática, para una mejor comprensión de la realidad por parte de los alumnos.</p>	<p>Generar recursos didácticos para la enseñanza de la matemática</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Habilitar un sector de la biblioteca, (o bien un lugar de la sala de matemática, propuesta en la acción 7), para <b>armar un rincón de recursos</b> para el área. Deberá contar con materiales de distinto grado de estructuración: papeles y tramas diversos, juegos de mesa, ábacos, cubos, regletas, útiles geométricos, elementos para medir, materiales de apoyo para organizar problemas (boletas de pagos, ofertas de supermercados, envases de alimentos, pronósticos meteorológicos, mapas de rutas, fotos aéreas). Se clasificarán de alguna manera, a cargo de docentes de 3er. Ciclo.</li> <li>10. <b>Articular tareas con el docente de informática</b>. Construir una base de software educativo de inspiración matemática (varios accesibles desde Internet), y articular los temas que se dan en clase con actividades vinculadas a partir del software. A cargo del docente de informática.</li> </ol>

La siguiente es una Carta Gantt, que muestra los tiempos atribuidos a cada acción (los actores están especificados en el cuadro anterior):

	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Acción 1		✓	✓			✓	✓			
Acción 2	✓	✓								
Acción 3			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Acción 4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Acción 5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Acción 6	✓									
Acción 7	✓									
Acción 8				✓			✓			
Acción 9					✓	✓				
Acción 10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Una vez acordado el cronograma de acciones, el grupo acuerda la conformación de los equipos de trabajo y sus coordinadores:

- *Equipo de capacitación docente (acciones 1, 2 y 3)*

*Coordinación general: Director*

- *Equipo de planificación (acciones 4 y 5)*

*Coordinación general: vicedirectora*

- *Equipo de innovaciones (acciones 6, 7 y 8)*

*Coordinación general: docente de 8vo. de matemática.*

- *Equipo de recursos (acciones 9 y 10)*

*Coordinación general: secretaria*

### E. Concertar para institucionalizar el proyecto

#### **¿Cómo convocar para desarrollar en conjunto, otra forma de hacer escuela?**

El equipo directivo de la escuela sabe que los proyectos se llevan adelante sólo a partir del compromiso de los miembros del equipo impulsor y de los demás actores de la comunidad educativa (familias, supervisores). Por eso, a la pregunta de la **Guía Reflexiva**: *¿Cómo plantear los compromisos para que queden claros a todos?*, la dirección de la escuela propone:

- **Habilitar un cuaderno o carpeta de comunicaciones del proyecto, donde se expliciten tareas, cronogramas, responsables, etc., y actualizarlo permanentemente con las novedades y evaluaciones parciales.**
- **Hacer volantes dirigidos a las familias y a la comunidad en general explicando el proyecto y pidiendo apoyo para las actividades que se emprendan.**
- **Presentar el diseño del proyecto a los supervisores para su evaluación inicial. Se pedirá, si es posible, una devolución presencial donde estén presentes los coordinadores de los distintos equipos de trabajo.**
- **Confecionar una cartelera de anuncios del proyecto de matemática, a disposición de toda la comunidad, comenzando por pedir a familiares, alumnos y docentes que escriban algunos deseos y augurios para el desarrollo del proyecto.**



## F. Poner en marcha, realizar y regular el proyecto:

*¿Cómo monitorear el proyecto? ¿Cómo redefinirlo?  
¿Cómo hacer circular la información para alimentarlo?*

**Para apuntalar las acciones emprendidas, el equipo directivo se distribuye quehaceres a seguir de manera sistemática:**

Tareas de regulación	Miembro del equipo
<b>Observación:</b>	
➤ Participar en las primeras reuniones de planificación grupal entre docentes de primero y segundo ciclo, y segundo y tercer ciclo.	Vicedirectora
➤ Observar clases y recreos, donde los alumnos pongan en juego sus conocimientos matemáticos.	Director
➤ Revisar y hacer circular la carpeta viajera de experiencias matemáticas.	Vicedirectora
➤ Revisar de la bibliografía que los docentes utilizan en sus actividades de capacitación (trayecto de lecturas)	Director
<b>Acompañamiento:</b>	
➤ Atender a los grupos de alumnos cuando los docentes están en reuniones grupales de planificación.	Vicedirectora Secretaria
➤ Supervisar el plan de trabajo para los cursos de capacitación en matemática.	Director
➤ Acompañar a los docentes en la ambientación del patio de recreo.	Vicedirectora
➤ Colaborar en el desarrollo de las actividades propuestas para los recreos (juegos al aire libre y sala de matemática)	Secretaria
➤ Buscar en la comunidad donaciones para enriquecer el material didáctico de la sala de matemática.	Vicedirectora
<b>Devolución:</b>	
➤ Registrar en el cuaderno o carpeta del proyecto las impresiones personales frente a las distintas actividades observadas, y hacerlo circular entre el personal.	Director
➤ Proponer variantes a los responsables de aquellas tareas del proyecto que no estén desarrollándose como se esperaba.	Vicedirectora
➤ Coordinar reuniones periódicas de regulación del proyecto.	Director vicedirectora Secretaria

Luego de un tiempo de haber puesto en marcha el proyecto, el equipo directivo observa que el primer ciclo está mucho más encaminado y los alumnos ya evidencian cambios en cuanto a la comprensión de las tareas de matemática. Sin embargo, no ocurre lo mismo en el segundo ciclo.

Algunos docentes comentan que posiblemente son más años de escolaridad tradicional, y cuesta más movilizar las costumbres instaladas (en chicos y maestros), y también argumentan que las familias no acompañan las actividades que tienen que complementar en los hogares. Entonces proponen implementar algún "subproyecto" específico para movilizar el segundo ciclo:

- Invitar a los familiares a ver clases abiertas o compartir recreos, para interiorizarse en la forma en que se trabaja en la escuela.
- Proponer a los padres que concurren un día cualquiera a corregir junto a los docentes los cuadernos de los chicos.
- Realizar semanalmente una actividad en la cual tengan que participar las familias (por ejemplo, los viernes enviar acertijos o problemas de ingenio para responder en familia y traer el lunes las respuestas)

El equipo directivo se encarga de tomar nota de las acciones y de repartir tareas. El cuaderno o carpeta del proyecto va creciendo con la crónica de todo lo que va sucediendo. Será muy útil tener todo registrado a la hora de la evaluación general, que es la próxima etapa.

**G. Evaluar, hacer el balance final y comunicarlo a los interesados:**

***¿Cómo valorar los procesos desarrollados y los resultados obtenidos? ¿Cómo comunicar las conclusiones, para reiniciar el ciclo de aprendizaje institucional?***

Llega fin de año, y en los días de receso escolar, el equipo directivo propone evaluar los diferentes proyectos llevados adelante durante el año. Entre ellos, el de matemática.

Han confeccionado dos instrumentos de registro, que presentan al grupo para acordar su utilización:

**1. Cuadro de indicadores de logro de los objetivos propuestos**

**Objetivos planteados:**

*Mejorar las prácticas docentes a partir de acciones de actualización disciplinar y didáctica en matemática.*

*Articular objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza entre años y ciclos de EGB.*

*Enriquecer los aprendizajes del área a partir de nuevas propuestas pedagógicas abordadas en conjunto.*

*Obtener recursos aptos para el aprendizaje significativo de la matemática, para una mejor comprensión de la realidad por parte de los alumnos.*

**Indicadores de logro:**

- Los cursos de actualización se desarrollaron con normalidad, con buena asistencia a pesar de ser en horario extraescolar.
- Se confeccionó un cuaderno viajero de experiencias que cuenta con más de 30 descripciones de tareas de matemática para 1ro. y 2do. Ciclo.
- En las planificaciones de matemática se observa mayor articulación en cuanto a objetivos y secuencias de actividades propuestas, en todos los años y articulaciones de ciclos.
- Los juegos en el patio son muy utilizados, los docentes deben organizar turnos para jugar ya que la demanda es continua. No ocurre lo mismo en la sala de matemática.
- Se realizó sólo una de las jornadas de intercambio matemático, con mucha aceptación por parte de los alumnos.
- El rincón de recursos está en marcha y a disposición de los docentes.
- Se han articulado tareas con el docente de informática en 2do. Ciclo. En 1er. Ciclo no fue posible.



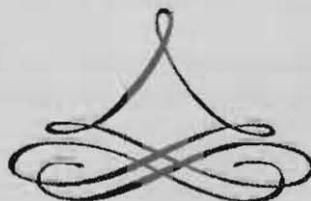
## 2. Escala de valoración de las acciones

Grado de satisfacción por los resultados	Muy alto			
	Muy alto	Alto	Medio	Bajo
1. Realizar dos <b> cursos de actualización en matemática</b> (uno para docentes de 1er. ciclo, y otro para docentes de 2do.)		✓		
2. Confeccionar un <b> fichero bibliográfico sobre temas de matemática y didáctica de la matemática</b>			✓	
3. Elaborar un <b> trayecto de lecturas</b> utilizando los libros de la biblioteca, para que los maestros de 1er. Y 2do. Ciclo lean durante el año, de manera organizada.			✓	
4. Establecer un <b> cronograma anual de jornadas quincenales de planificación grupal.</b>	✓			
5. Confeccionar una <b> carpeta o libro viajero de "experiencias matemáticas"</b> por ciclo, donde cada docente escriba semanal o quincenalmente alguna actividad, proyecto o secuencia de sus clases de matemática.	✓			
6. <b> Ambientar un sector del patio de recreo</b> para juegos matemáticos "fijos"	✓			
7. <b> Crear la sala de matemática</b> en un aula vacía de la escuela.			✓	
8. <b> Realizar jornadas de intercambio matemático.</b> Los alumnos deberán <i>inventar</i> problemas, acertijos, juegos lógicos, etc., para armar un fichero base de ejercicios a utilizar en la jornada.				
9. Habilitar un sector de la biblioteca, un sector de la sala de matemática, o bien un sector de cada aula, para <b> armar un rincón de recursos</b> para el área.	✓			
10. <b> Articular tareas con el docente de informática.</b> Construir una base de software educativo de inspiración matemática y articular los temas que se dan en clase.				✓

Para dar cuenta del proceso realizado y sus resultados, y tomando en cuenta la importancia de comunicar a los miembros de la comunidad los logros de los diferentes proyectos llevados adelante en el año, el equipo impulsor ha decidido, entre otras acciones, producir un mural para que quede impreso en alguna pared de la escuela, el trabajo de todo el año, y a la vista de todos.

Alguien propone organizar la información del mural a manera de esquema o gráfico: "**Genealogía de un proyecto matemático**". Comienzan por el objetivo general que lo orientó, luego por los más específicos, y seguidamente por cada una de las acciones puntuales que se fueron desarrollando. Se eligen trabajos de los chicos, fotos de las acciones, u otros elementos que simbolizan cada uno de los trabajos que conformaron el proyecto.

Lo producirán todos los docentes en la reunión final de evaluación. Una vez terminado, lo fotografiarán, y con las miniaturas producirán postales para repartir a las autoridades y otros miembros de la comunidad, con la finalidad de difundir lo realizado.





### 3. Acuerdos institucionales Reuniones para trabajar en equipo

Esta guía tiene la intención de colaborar con el equipo directivo en la planificación de reuniones de trabajo, teniendo por sentido la promoción de acuerdos institucionales. Una escuela deseada, una visión de futuro compartida se construye en la institución sólo a partir de la generación de acuerdos entre los miembros; y las reuniones de trabajo en equipo son un espacio indispensable para su construcción.

Desde el punto de vista de la escuela, las reuniones de trabajo son uno de los espacios de comunicación más importantes a redefinir, transformar y potenciar, porque permiten tejer una red de intercambios, que son insumos fundamentales para el mejoramiento institucional, que redunde en más y mejores aprendizajes para todos.

Desde el punto de vista de los docentes, las reuniones de trabajo pueden conformar espacios para que cada uno se desarrolle profesionalmente, y ayude, con sus conductas, a que lo hagan otros.

Las reuniones constituyen una herramienta básica para el desarrollo de culturas colaborativas, aunque en la práctica docente cotidiana no siempre se les atribuya la importancia que merecen.

#### **Algunas ideas para recuperar el sentido de esta herramienta**

Los directivos escolares están acostumbrados a participar en reuniones de trabajo y a convocarlas y coordinarlas, porque estas estrategias forman parte del día a día de su quehacer profesional. Por eso sólo se esboza un punteo de afirmaciones y sugerencias que pueden ser útiles, en tanto ayuden a "refrescar" los propios saberes al respecto y a poner en contexto el ejemplo que se presenta más adelante.

#### 1. Las reuniones de trabajo **son**:

- una **herramienta para lograr cohesión, participación y autodisciplina**. Crear compromiso a través de un proyecto, hablar personalmente con cada uno de los miembros del equipo, y dar el tono emocional y de esfuerzo con el propio ejemplo, son tareas fundamentales del equipo directivo, que pueden canalizarse a través de esta herramienta.
- **espacios formales de comunicación**: más allá de la cantidad de personas que participen, las reuniones constituyen el espacio y el tiempo para el trabajo en equipo, y por tanto su espacio debe ser planificado y demarcado con claridad.

#### 2. Las reuniones de trabajo **no son**:

- aquellas que se hacen "porque toca", es decir, porque están previstas en el calendario o instaladas por rutina, sin responder a motivos concretos;
- aquellas en las cuales los participantes desconocen los temas a tratar y ocupan gran parte del tiempo en enterarse, con lo cual la reunión se queda "a mitad de camino";



- » aquellas en las que se pasa de un punto al otro de manera confusa y el grupo termina pensando que no sabe claramente para qué lo convocaron o siente que es porque todo "funciona mal";
  - » aquellas en las cuales la gente se va retirando antes del cierre y la reunión se termina "por disolución"; así, todo el mundo está facultado para decir "yo no estaba cuando se dijo eso".
3. Para que tengan sentido, estas reuniones **exigen preparación**. Al ser instancias trascendentes y de relevancia técnica y simbólica, no pueden ser libradas al azar, sino que deben ser cuidadosamente planificadas, para que comiencen antes del encuentro físico entre los participantes. Ello requiere que el directivo y su grupo impulsor se formulen preguntas como:

¿Cuáles son los **objetivos** a lograr?

- Conocer y difundir información.
- Debatir ideas.
- Construir acuerdos.
- Impulsar acciones.
- Distribuir responsabilidades.

La definición clara de cuáles son los logros que pretenden alcanzarse a través de esta herramienta, posibilita resultados positivos. En función de la complejidad de los objetivos previstos, se tomarán las decisiones en cuanto a cuántas reuniones hacer, de qué duración, con qué estrategias y con qué tipo de producciones resultantes del intercambio. Plantearse objetivos demasiado ambiciosos pueden producir desencanto y escepticismo con respecto al uso de esta herramienta ("Las reuniones no sirven para nada").

¿Cuáles son los participantes previstos? ¿Cuántos son?

Es necesario definir la **identidad de los participantes**, para garantizar la pertinencia de los intercambios (en función de los cargos que ocupan, su conocimiento del problema a abordar, su involucramiento en algunos de los polos de un conflicto a tratar, etcétera). También es necesario tener en cuenta la **cantidad de participantes**, porque el tamaño del grupo incide en la dinámica comunicativa que se dará en la reunión y en las posibilidades de expresión y participación de los asistentes.

¿Cuáles son las tareas previas, necesarias para alcanzar los objetivos planteados?

Es conveniente precisarlas, porque su realización satisfactoria –o no– puede servir como indicador, tanto para planificar la reunión como para evaluarla. En algunas ocasiones, se espera la formulación compartida de un diagnóstico acerca de una situación problemática, en otras, la definición de algunas estrategias para afrontarlo, la selección de recursos para profundizar la comprensión del problema, etcétera.

¿Cuál será la fecha y la duración de la reunión, para que el tiempo juegue a favor de los objetivos?

En algunas instituciones están previstas algunas situaciones de intercambio (tres reuniones plenarias de personal por año, jornadas mensuales de intercambio docente, reuniones de departamentos con frecuencia a determinar, etcétera). En este caso, será conveniente aprovechar ese recurso, llenándolo de contenido con la tarea que es de interés para la institución. En caso contrario, si no hay reuniones planificadas, habrá que pensar en generar alguna situación

que resulte viable, en función de la **trascendencia** del tema a abordar y de la disponibilidad de horarios de los **docentes**. En los dos casos, será necesario prever que los tiempos son acotados, y aprovechar el tiempo de trabajo entre docentes, que es uno de los **recursos más valiosos** de la escuela, para desarrollar una cultura colaborativa.

#### ¿Cómo efectuar la convocatoria?

La convocatoria debe brindar seguridad y despertar expectativas; debe ser suficientemente motivadora, a la vez que clara y breve; en ella se explicitarán los objetivos de la reunión, los participantes y las tareas a desarrollar, así como el lugar, la fecha y la duración que se han previsto. Es conveniente realizarla con suficiente anticipación, para permitir que los participantes organicen sus tiempos, pero sin anticiparla demasiado, para evitar que la olviden, generando situaciones incómodas.

#### ¿Cuál puede ser el lugar adecuado de reunión?

Debe estar en las mejores condiciones posibles y cumplir con ciertas condiciones de accesibilidad, comodidad e intimidad. Es necesario prever además, el mobiliario a utilizar (y las posibilidades de ubicarlo de diferentes maneras) así como los materiales auxiliares (papeles, marcadores, transparencias, etcétera).

#### 4. Para que las reuniones tengan sentido, el director y su grupo impulsor deben tener en cuenta algunos puntos que inciden en **las tareas vinculadas con su coordinación**:

- » Es muy posible que en el transcurso de la reunión, aparezcan algunas **tensiones**. El conflicto y cierto grado de tensión deben entenderse como señales positivas, de algo que "se está moviendo". Estamos muy acostumbrados a entender la discrepancia como agresión y confundir consenso con unanimidad. En realidad puede existir consenso, aún con posiciones individuales discrepantes.
- » Es conveniente complementar el mensaje oral con el mensaje escrito, el verbal con el visual. La utilización de **diferentes códigos de comunicación** contribuye a fijar la atención y a potenciar la riqueza del intercambio; consecuentemente, permite abrir un espacio de mayor claridad para un entendimiento y los eventuales compromisos deseados.
- » Es conveniente que **todos los participantes tengan posibilidades de intervenir**, si lo desean. Existen reuniones en las que predomina el interés por formular los respectivos puntos de vista, a costa del interés por escuchar y analizar el punto de vista de los demás. En esos casos, hay que evitar que la reunión se fragmente en diversos grupos que hablen de manera independiente, superponiéndose o ignorándose, para no perder de vista el objetivo de la reunión, que es justamente, el aprovechamiento de la riqueza de los intercambios cara a cara. En otras ocasiones, por el contrario, los participantes pueden parecer inhibidos. Habrá que intentar la creación de un ambiente relajado donde se dice realmente lo que se piensa, atenuando los temores lógicos a ser juzgados negativamente, especialmente cuando se reconocen las propias debilidades o se señalan las que se advierten en la institución.

Para resumir, pueden ser útiles los siguientes **principios para la coordinación de reuniones**:



- **Unir al grupo.** Dejar de lado las manifestaciones de agresividad, orgullo, etcétera y promover la participación relajada, respetuosa y la tolerancia.
- **Centrar al grupo en la tarea.** Evitar que el grupo "se vaya por las ramas", volver al tema central, recordar la necesidad de avanzar hacia un acuerdo y mencionar cada tanto, el tiempo del que se dispone.
- **Promover acuerdos.** Ir tomando notas sobre el consenso que se va produciendo, aproximar posturas, evitar interrupciones, neutralizar los intentos de obstaculizar la toma de decisiones acordadas. Una vez que la mayoría acuerda, el resto debe comprometerse a trabajar en esa línea, evitando posibles fracturas y obstáculos. Esto es de suma importancia para garantizar la coherencia institucional.

## ANEXO

### ANEXO 1: EJEMPLO DE UNA SERIE DE REUNIONES PARA TRABAJAR SOBRE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

A continuación le proponemos analizar el relato de un grupo de reuniones realizadas en una escuela secundaria, orientadas a las pautas de interacción y normas de convivencia, temas tan presentes en las preocupaciones de los docentes en general y de los directivos en particular. Su análisis pormenorizado puede ser útil para darle concreción a las afirmaciones y sugerencias antes mencionadas.

El relato va acompañado de algunos "apuntes al margen" sobre aspectos generales del trabajo en las reuniones, que ya han sido presentados al principio de este apartado.

El tema de la convivencia no fue seleccionado al azar, fue elegido dada la relevancia que tiene para toda la institución. Se vincula con la necesidad de generar en la escuela un espacio de participación, basado en la democratización de las relaciones entre los distintos actores. En un contexto donde la escuela aprende y actúa en forma colaborativa, afrontar y resolver los conflictos puede constituirse en parte de una estrategia permanente para mejorar las propuestas educativas institucionales.

Hay muchas situaciones en la escuela que provocan conflictos. Frente a ellos, los equipos directivos pueden optar por ignorarlos, tratar de resolverlos rápidamente y sin analizarlos, interpretarlos como asuntos personales, proyectarlos hacia afuera, o bien intentar formas alternativas de abordarlos para resolverlos. Los directivos de la escuela de este ejemplo, y su equipo docente, se decidieron por la última opción.

Este grupo de profesionales de la educación, se reúne en una serie de encuentros para construir acuerdos sobre qué entienden por algunas cuestiones relativas a la convivencia: conducta, respeto, formas de trabajo, clima institucional, relaciones interpersonales (entre adultos, entre alumnos, con los alumnos), utilización de espacios, pautas de comportamiento, y otras cuestiones.

Cuando el equipo docente acuerda sobre estos temas, está construyendo la imagen objetivo de la escuela que quieren, la institución que desean lograr. Está definiendo el perfil del egresado y construyendo el marco de valores que sustentan desde la más pequeña de las tareas cotidianas, hasta el marco teórico del PEI.

## Un proyecto de convivencia institucional: Por una escuela de todos y para todos

### → Reunión 1: Del equipo directivo con el consejo consultivo de la escuela

El director y la vicedirectora, constituyen el equipo directivo de la escuela; hay otros docentes con responsabilidades de gestión institucional, más acotadas, que constituyen el consejo consultivo: los miembros del equipo de orientación (asesora pedagógica y psicólogo) y siete jefes de departamento, que suelen reunirse en conjunto al menos una vez cada mes y medio o dos meses.

#### • El inicio

Las reuniones del equipo directivo con el consejo consultivo suelen llevarse a cabo siguiendo una agenda que siempre acuerdan al finalizar la reunión anterior. Esta no siempre se cumple tal cual fue prevista, ya que es común que haya días donde aparecen "urgencias" para tratar, y modifican el orden de los temas.

*Marcos (Jefe de dpto. Cs. Soc.): Tengo un tema para tratar en la reunión.*

*Mario (Director): Bueno, por tu tono de voz parece importante, dejame hacer una revisión de la agenda de hoy y vemos cómo ubicarlo. ¿De qué se trata?*

*Marcos: De problemas de conducta...*

*Mario: ¿De la conducta de quiénes?*

*Marcos: De los chicos, de quiénes va a ser... ¿de nosotros?*

*Mario: Era un chiste...*

*Rosalía (Jefa de dpto. lengua): No tan chiste... ¡¡a veces nosotros nos comportamos como los chicos!! (risas)*

*Mario: ¿Y cómo se portan los chicos?... Bueno, paren un poquito, a ver... (revisa su agenda). No hay nada tan urgente como esto que trajiste, Marcos. Entremos en tema nomás, ¿cómo se portan los chicos entonces?*

#### • El desarrollo

El intercambio comienza, como es costumbre, con un abanico de anécdotas. Pero a diferencia de otras oportunidades, el intercambio logra trascender los ejemplos y termina en una profunda reflexión sobre la convivencia institucional.

*Marcos: Ayer se accidentaron tres chicos en los recreos de la tarde... y dos se agarraron a los puñetazos limpios.*

*Rosalía: Esta semana en mi clase se pusieron a discutir entre ellos por desacuerdos sobre un análisis gramatical, y el nivel de violencia verbal francamente me aterrorizó.*

*Carla (asesora pedagógica): En las horas libres, mejor no pasar por la puerta de las aulas...*

*Luis (Jefe de dpto. Cs. Naturales): Cómo descuidan los elementos de laboratorio... y tiran los papeles al piso, y escriben y rompen las paredes, las sillas, las mesas... ¡qué poco amor le tienen a la escuela!*

*Daniel (Jefe de dpto. educ. fis.): En Educación Física yo no lo noto tanto, debe ser porque cuando se mueven, los chicos "descargan".*

*Nancy (Psicóloga): ¿Qué es lo que "descargan"?*

*Daniel: ¿Vos ves los noticieros? Estos chicos están muy golpeados socialmente. La mayoría vive en una zona muy violenta...*

*Carla: Además, yo lo veo en las entrevistas cuando hay padres y chicos juntos, el trato entre ellos es bastante agresivo, descalificador... y después ellos mismos se quejan de los compañeros de sus chicos.*

*Mario: Si, los padres se quejan mucho por el vocabulario, las peleas, y hubo un par de denuncias de armas blancas en los alumnos del último año.*

*Rosalía: ¡No me digas!*

*Luis: ¿En serio?*

*Mario: La cosa está mal, y tenemos que hacer algo. Ahora, todo lo que venimos comentando está relacionado con los padres, los chicos, la sociedad, ¿y nosotros, no tenemos nada que ver en todo esto?*

Tener una agenda preestablecida, aunque flexible, permite sostener un espacio de comunicación formal, e impide que se pase de un tema a otro de manera confusa. Posibilita tener claros los objetivos de la reunión.

Es importante centrar al grupo en la tarea. El coordinador debe evitar que los participantes "se vayan por las ramas" o se queden en ejemplos, favoreciendo momentos de reflexión sobre el intercambio.



Marcos: Ah... por ahí venía tu chiste sobre quién tenía problemas de conducta.

Carla: Con lo que pasa en la escuela todos tenemos algo que ver. La escuela no es una isla, nosotros también agredimos a los chicos sin darnos cuenta...

Luis: ¿A qué te referís?

Carla: Por ejemplo, a sacar un chico de mala manera del aula porque molesta en la clase; no devolver las pruebas escritas a tiempo; no escucharlos...

Luis: ¿Te parece que esas son agresiones?

Mario: Escuchen, por fin estamos empezando a dialogar de manera más comprometida sobre este tema. Les propongo algo, hoy ya no tenemos tiempo de continuar la charla, pero planifiquemos una próxima reunión...

En esta primera reunión se identifican varios **indicadores** de cuestiones conflictivas vinculadas con la convivencia:

- agresión y violencia en los recreos,
- desorden en horas libres,
- quejas de profesores, padres y alumnos,
- falta de limpieza en patios y pasillos,
- descuido de instalaciones y materiales,
- llegadas tarde a las clases, luego de los recreos,
- descontento generalizado.

También los docentes comienzan a plantearse la posibilidad de implicarse en la situación planteada.

#### • **El cierre**

El director propone organizar una nueva reunión "fuera de calendario" dentro de 15 días, para analizar las pautas de interacción y convivencia en la institución con más conocimiento de la situación. Les comenta que será importante traer registradas opiniones del resto del plantel. Para ello les da una serie de indicaciones:

- *Releven opiniones (entre sus colegas, preceptores, alumnos) si es posible por escrito, acerca de cuestiones de convivencia, tomando en cuenta algunos indicadores (agresión y violencia en los recreos, desorden en horas libres, falta de limpieza, descuido de instalaciones y materiales, llegadas tarde a las clases, etcétera). En todos los casos, será interesante además, que hagan sugerencias al respecto.*
- *Los jefes de departamento se encargarán de los profesores de sus áreas. Los orientadores, de alumnos y preceptores.*
- *Sinteticen ustedes en no más de una carilla (con algunos párrafos o un cuadro sinóptico) lo relevado, para agilizar la tarea en la reunión.*

#### ➔ **Reunión 2: Del equipo directivo con el consejo consultivo**

#### • **El inicio**

Llegado el día, el director comienza la reunión haciendo un resumen de la agenda planteada para la fecha, que tiene por objetivo revisar las pautas institucionales de interacción y convivencia, y plantear acciones posibles.

Intercambian sus valoraciones con respecto a lo sucedido al realizar la tarea indicada en la reunión anterior.

Los jefes de departamento comentan que fue difícil recoger la información por escrito, sobre todo la referida a sugerencias. Aluden a que el tiempo real de intercambio fue muy breve, entre recreo y recreo, pero que varios profesores se ofrecieron a hacer un escrito en sus casas y traerlo al día siguiente.

Toda reunión requiere un cierre que asiente los acuerdos establecidos hasta el momento, y configure la agenda de una próxima reunión en aquellos casos en los que se torne necesaria.

La asesora pedagógica comenta que los preceptores tuvieron muy buena predisposición, y en sus registros abundan muchas anécdotas y sugerencias. Ocurre algo parecido con los registros del psicólogo, que trabajó sobre todo con algunos grupos de alumnos.

Uno de los participantes sugiere habilitar un cuaderno en sala de profesores o preceptoría, para que de aquí en más se registren por escrito todo lo trabajado sobre convivencia.

Cuando no es posible contar con la presencia de todos los participantes involucrados en la temática de la reunión, es importante implementar estrategias para contar con registros escritos de las opiniones y sugerencias de aquellos miembros que no pueden asistir.

• **El desarrollo**

La vicedirectora propone conformar con todos los presentes, dos o tres pequeños grupos, para analizar las opiniones y sugerencias recogidas y elaborar una síntesis, discriminando:

- las opiniones y las sugerencias más recurrentes;
- aquellas que son dignas de ser tomadas en cuenta, ya sea por "negatividad", o por su originalidad;
- las sugerencias que ya se han puesto en práctica con anterioridad, sin resultados satisfactorios.

Una vez terminado ese intercambio, se reproduce la misma técnica en el grupo amplio. La siguiente es una muestra del cuadro que la secretaria dejó conformado en el pizarrón:

Opiniones/ comentarios	Sugerencias/propuestas
➤ La agresión de "afuera" se reproduce en la escuela.	➤ Tener más espacios de charla con los alumnos.
➤ Los alumnos tienen actitudes violentas por la influencia de los medios de comunicación.	➤ Organizar de otra manera los recreos.
➤ Los chicos no tienen interés en lo que les enseñamos.	➤ Hacer participar a los alumnos en el mantenimiento del edificio.
➤ Las familias delegan todas las responsabilidades en la escuela.	➤ Confeccionar un reglamento de convivencia para la escuela, revisando el viejo reglamento, y las normas de la escuela, escritas y verbales, en vigencia.
➤ Las amonestaciones ya no sirven más.	
➤ Los chicos de 7mo actúan como si estuvieran en la primaria; no se adaptan.	
➤ Los alumnos no cuidan el edificio ni las cosas de la escuela; no lo toman como propio.	

A partir del análisis de este cuadro, el director propone formular el problema que los convoca. Sugiere que sea redactado conjuntamente, mientras él lo registra en el pizarrón. La charla transcurre más o menos así:

Mario: ¿Qué se desprende de este cuadro? ¿Cómo podemos traducir estas opiniones en términos de "problemática" de la institución?

Marcos: Es claro... los alumnos tienen problemas de conducta.

Rosalía: Hablemos de convivencia...

Carla: Yo definiría el problema así: "Los alumnos presentan serios problemas de convivencia en horas libres y recreos ..."

Luis: Pero también en las horas de clase...

Daniel: Un momento. Me parece que nos estamos confundiendo. Una cosa es "la



convivencia" y otra son "las actitudes de los chicos".

Mario: Las actitudes de los chicos son indicadores de problemas de convivencia. En la convivencia todos estamos involucrados.

Marcos: Pero nosotros no tenemos problemas de convivencia, los chicos los tienen...

Mario: Si a vos un chico te insulta en clase, el problema también es tuyo.

Rosalía: Y no sólo convivimos con los chicos. Nosotros no nos insultamos o pegamos en la sala de profesores, pero a veces hay conflictos. Eso también tiene que ver con la convivencia.

Mario: A veces no hay conflictos entre nosotros, pero tampoco hay diálogo... que cada uno haga lo suyo sin enterarse de lo que el otro colega está haciendo, también es un problema de convivencia. Les proponemos a los chicos trabajar en equipo pero nosotros no lo hacemos.

Luis: Eso no es bueno, el doble discurso no es bueno.

Carla: Entonces nuestra definición del problema tiene que empezar por: "Tenemos dificultades en la convivencia institucional..."

Mario: Es un buen principio. Esto no está reflejado en el cuadro... vamos a tener que tratarlo entre todos, en una reunión plenaria.

**Durante el intercambio de ideas, el coordinador orienta la conversación hacia la discusión y promoción de acuerdos**

En esta charla el grupo da un paso muy importante: el reconocimiento de que las actitudes agresivas de los alumnos tienen relación no sólo con casos individuales o situaciones externas a la escuela, sino también con cómo los docentes entablan relación con ellos y actúan en esas situaciones. El problema, entonces, queda redactado de la siguiente manera:

**Este es nuestro problema:** Tenemos dificultades en cuanto a la convivencia cotidiana en la escuela. Se evidencia en agresión y violencia en los recreos, desorden en horas libres, quejas de profesores, padres y alumnos, falta de limpieza en patios y pasillos, descuido de instalaciones y materiales, llegadas tarde a las clases luego de los recreos tanto de alumnos como docentes, descontento generalizado. Debemos pensar en un plan sistemático de acciones que abarque a todos: docentes, familias y alumnos, con el fin de mejorar las condiciones de convivencia institucional.

### • El cierre

El director propone convocar a una reunión plenaria de docentes y preceptores, para analizar el problema en conjunto. Antes de terminar planifican esa reunión y redactan la convocatoria a la reunión plenaria:

#### **Convocatoria "Jornada de reflexión sobre convivencia institucional"**

El equipo directivo convoca a profesores y preceptores a una jornada de trabajo, a realizarse el 13 de junio, desde las 13 hasta las 17 hs., en el salón de actos de la escuela.

En ella abordaremos una temática que nos preocupa a todos: el clima de violencia y agresión diaria que se da entre los alumnos, tanto en las aulas como en los recreos y en los momentos de entrada y salida. Tenemos el propósito de diseñar juntos, algunas estrategias para afrontar el problema.

Solicito que lean el informe adjunto (registra la reunión que hemos realizado con los jefes de departamento y los miembros del equipo de orientación). Se reconocerán seguramente en algunos puntos, ya que fuimos trabajando con los aportes de ustedes. Pedimos que lleguen al plenario con el texto leído y, si es posible, con todos los acuerdos y discrepancias que les surjan de esa lectura. Presten especial atención a la formulación del problema hecho por nosotros, para saber si se sienten identificados con él, o si lo reformularían. Analicen también, el cuadro de opiniones y sugerencias, que va a ser nuestro punto de partida en la reunión general, para criticarlo, completarlo o ratificarlo.

Contamos con la presencia de cada uno de ustedes, porque es muy importante para nuestros alumnos y para nosotros.

**A través de una convocatoria clara, que manifiesta el motivo de la reunión, el lugar, la hora, los actores convocados, la duración, las tareas a realizar, etcétera, se inicia de antemano un clima de trabajo más organizado y con sentido.**

### → Reunión 3: De todo el plantel docente

#### • El inicio

Evidentemente la temática de la reunión es convocante, ya que el día del plenario acude un gran número de participantes. Inicia la reunión el director, quien agradece la presencia de todos y hace una breve introducción sobre la temática y el recorrido que ya llevan realizado.

Una docente de historia, agradece al equipo el planteo de esta problemática, ya que a ella particularmente se le está haciendo muy difícil llegar a la escuela y dar sus clases como lo hacía en otras épocas. Alude no sólo al miedo que provocan los problemas de agresión física y verbal entre los alumnos, sino también a los relativos a las relaciones entre alumnos y docentes. Cree que hay una gran falta de respeto hacia los profesores y preceptores, y que le ha llamado la atención que no aparezca ninguna mención de esto en el cuadro de opiniones y sugerencias. Comienzan a hablar entre sí, y lentamente, los murmullos aislados se convierten en un bullicio generalizado.

En este punto, el director reorienta la discusión, preguntando por las sugerencias que han traído, a partir de la lectura del informe de la reunión anterior.

Varios profesores comentan que han leído los materiales adjuntos a la carta de convocatoria, y se identifican plenamente con la enunciación del problema.

Otros señalan que en el cuadro de sugerencias sintetizado, no se propone el trabajo con las familias. La secretaria toma nota de los comentarios que considera de importancia, y este es uno de ellos: ¿Cómo no involucrar a las familias en este proyecto?

Otros aluden a que, así como va a ser necesario trabajar con alumnos y familias, el plantel de la escuela también deben tener su propio plan de acciones. Por primera vez aparece la idea de trabajar sobre las propias prácticas docentes:

*Mario: Trabajar con nosotros, los docentes, no implica sólo reunirnos para planificar qué hacer con los chicos. Implica también reflexionar sobre nuestras propias prácticas.*

*Carla: No hay que olvidarse que la convivencia también es una cuestión pedagógica.*

*Luis: Vos sabés que yo a veces me pregunto... ¿enseñamos a convivir? ¿está en nuestras planificaciones? ¿Predicamos con el ejemplo?*

*Rosalía: Pero cuidado, que muchas cuestiones de la conducta de los chicos nos exceden a nosotros como escuela... si las familias no acompañan...*

*Luis: Tenemos que asumir el problema, no podemos cruzarnos de brazos pensando en lo que no hacen las familias. Tenemos que empezar a pensar qué es lo que no estamos haciendo nosotros. Como dijimos en la reunión anterior, el problema es nuestro...*

*Daniel: el problema es nuestro porque estamos en una escuela, y formamos ciudadanos, no sólo en saberes y procedimientos científicos, sino también en actitudes y convivencia social. A veces nos olvidamos de nuestra función socializadora, somos formadores...*

*Mario: ¿Ven que necesitamos trabajar sobre nuestros propios supuestos? Todos hablamos de convivencia, de normas, de valores, pero... ¿hablamos de las mismas cosas? Creo que vamos a tener comenzar a construir acuerdos al respecto... sobre esa base sí podemos pensar acciones...*

Es conveniente que toda reunión se inicie presentando el encuadre de trabajo, y transmitiendo información pertinente, que facilite el "entrar en tarea".



A la luz de esta discusión, el director sintetiza algunos avances:

- los problemas de convivencia son abordados como una cuestión institucional,
- se habla de la convivencia en términos de aprendizaje, "la convivencia se aprende" con lo cual el problema también tiene una dimensión pedagógica (¿enseñamos a convivir?)
- Se torna necesario construir acuerdos sobre los supuestos de todos relativos a la convivencia, para poder proyectar acciones significativas.

### • El desarrollo

La conversación deriva en la redefinición de conceptos tales como "disciplina", "normas", "sanciones", y también se discute sobre la palabra clave de cualquier institución secundaria: "amonestaciones".

*Juan (profesor de historia): Ya que es hora de acordar, me gustaría que hablemos un poco de las normas de la escuela. El otro día un chico estaba comiendo papas fritas en clase, y le pedí que dejara eso para el recreo. ¿Sabes qué me contestó? Que nos pusiéramos de acuerdo nosotros, porque en química podía, y en matemática también... Para mí una norma tiene que cumplirse, y si no se puede comer en clase no podemos contradecirnos entre nosotros.*

*Mario: Es muy importante lo que decís, Juan. Decime, ¿qué entendés vos "disciplina"?*

*Juan: Orden.*

*Carla: Orden impuesto.*

*Martín (profesor de matemática): Orden mínimo para convivir. ¿Por qué remarcaste eso de "impuesto"?*

*Carla: Yo relaciono la palabra disciplina con algo que debo cumplir, con algo que es externo a mí, que yo no decido.*

*Martín: Vos le estás dando una connotación negativa que no tiene por qué tener... yo creo que las normas de disciplina sirven para organizar el trabajo, llevar adelante las tareas de manera armoniosa... en un caos no se puede aprender.*

*Carla: Tenés razón no lo había pensado así, pero sigo sosteniendo lo de imposición. Ahí está el problema.*

*Daniel: El problema es el de siempre, las normas impuestas no sirven, y menos impuestas a adolescentes...*

*Mario: Entonces tenemos que empezar por reformar nuestro reglamento.*

*Carla: ¿Y que participen todos, incluidos los chicos y los padres?*

*Mario: Tenemos que construir normas más acordadas, tomando en cuenta las opiniones de chicos, de papás... eso está bien. Pero empecemos por procesarlas nosotros los docentes, vayamos de a poco. La toma de decisiones corre por nuestra cuenta porque somos los profesionales de esta escuela. Es importante incorporar a la revisión de nuestro reglamento las opiniones de chicos y padres que consideremos relevantes. Eso va a hacer que se sientan partícipes y se identifiquen con lo que decidamos. Pero el sistema de convivencia debe ser el resultado de un trabajo nuestro.*

*Luis: Todo muy interesante pero... ¿qué hacemos con las amonestaciones?*

*Mario: Abusamos mucho de ellas durante todos estos años... ¿a ustedes qué les parece?*

*María (profesora de diseño gráfico): erradicarlas.*

*Luis: Momento, algo tenemos que conservar...*

*Mario: No te preocupes Luis, aunque cambies el viejo reglamento por otro sistema de convivencia, van a aparecer medidas para el incumplimiento de las normas, que pueden ser amonestaciones u otras estrategias.*

A partir del diálogo sostenido va creciendo el compromiso de parte de los actores con respecto a la conformación de un proyecto común.

De este diálogo surgen algunas reflexiones muy valiosas, el grupo detecta que:

- hay que ponerse de acuerdo en las normas a cumplir y el tipo de sanciones;
- las normas y sus respectivas sanciones deben construirse con la opinión de alumnos y padres.

El director de la escuela, consciente de que se ha avanzado mucho en torno a algunos supuestos básicos, propone continuar con una actividad grupal para dejar pautadas algunas ideas básicas en torno a este proceso de construcción de la convivencia institucional. En este momento de la reunión se impone una tarea en grupos pequeños, ya que hay mucha gente que no ha participado de la charla en el grupo amplio y seguramente se animará a intercambiar algo más en grupos pequeños.

Con la implementación de una secuencia de actividades articuladas entre sí pretende centrar y sostener la tarea del grupo.

### Primera actividad grupal:

El director les dicta una lista de palabras, y les pide que cada grupo elija cuatro que relacionen más íntimamente con el concepto de convivencia. Les aclara que acordarán algunos conceptos básicos, para tomarlos como referentes a la hora de determinar acciones. Las palabras elegidas por el director son:

- participación
- diálogo
- deberes y derechos
- normas
- trabajo en equipo
- tolerancia
- igualdad
- justicia
- sanciones
- espacios de comunicación
- acuerdos
- valores
- aceptación de las diferencias
- compromiso
- apertura
- colaboración
- respeto
- participación

Aunque la cantidad de personas sea grande, la reunión es un espacio formal de comunicación. El coordinador pauta momentos de trabajo en subgrupos si lo considera necesario, para aumentar el grado de participación e intercambio.

La mayoría de los subgrupos decide no hacer una selección, ya que todas les parecen relevantes, y además prefieren agrandar la lista incorporando otras nuevas: afecto, contención, libertad, paciencia, y varias más. Se leen las listas en el grupo amplio, y la secretaria toma nota. Acuerdan tenerlas a mano para hacer una cartelera, legible para todos en cualquier momento.

### Segunda actividad grupal:

A continuación el director le propone al grupo que retomen las primeras propuestas registradas. Ellas son:

- **Tener más espacios de charla con los alumnos.**
- **Organizar de otra manera los recreos.**
- **Hacer participar a los alumnos en el mantenimiento del edificio.**
- **Confeccionar un reglamento de convivencia para la escuela revisando el viejo reglamento, y las normas de la escuela escritas y verbales en vigencia.**

Les pide a los pequeños grupos que se tomen no más de diez minutos para modificarlas a partir de las charlas que se han dado hasta el momento (ampliarlas, complementarlas, incluso dejar algunas de lado si lo creen conveniente).

Terminada la tarea, se sintetizan las propuestas en una única con el aporte de todos los grupos. Acuerdan entonces:

- Sistematizar espacios de participación entre alumnos, docentes, familias (Ej.: consejos de curso, ampliación del consejo consultivo incorporando representantes de alumnos y padres)
- Revisar las normas de la escuela, escritas y verbales, y reformularlas en función de las nuevas necesidades. Construir un nuevo sistema de convivencia para la escuela (redacción a cargo del consejo consultivo)
- Organizar de otra manera los recreos promoviendo acciones de parte de alumnos y docentes. Esas acciones deben formar parte de la planificación curricular.
- Promover acciones para hacer participar a todos los miembros de la comunidad educativa en el mantenimiento del edificio.
- Revisar las planificaciones docentes considerándola enseñanza sistemática de actitudes, valores y normas.
- Replantearse de manera sistemática, en cada departamento: qué, cómo y para qué están enseñando.

La construcción de acuerdos se va gestando en todo el transcurso de la reunión, pero es conveniente pautar un momento específico para sistematizarlos y registrarlos.



### Tercera actividad grupal:

El director les pide a los presentes que intenten - nuevamente en pequeños grupos- hacer una especie de radiografía de la institución, en la cual se manifiesten sus debilidades y fortalezas. Esto permitirá establecer un panorama de posibilidades y dificultades para el desarrollo del boceto de propuestas.

Una vez terminada la tarea en los subgrupos, se hace la puesta en común y el director sintetiza:

La escuela tiene algunas fortalezas...

- Equipo directivo estable desde hace 6 años.
- Grupo amplio de docentes con sus horas cátedra nucleadas en la institución.
- Edificio en buen estado.
- Escuela bien conceptuada tradicionalmente en la comunidad.
- Bajo ausentismo de los alumnos.

Pero también, algunas debilidades...

- Poca participación de las familias en las reuniones de padres.
- Grupos numerosos, algunos de alrededor de 40 alumnos.
- Carencia de espacios de reunión fuera de las aulas.
- Divergencias de los docentes en cuanto a qué considerar "normas" y "sanciones" de la escuela, que generan contradicciones en la resolución de situaciones con los alumnos.
- Poca sistematicidad en el tratamiento de los contenidos actitudinales en la propuesta pedagógica de los docentes.

El trabajo es intenso y comienza a notarse el cansancio. La vicedirectora les propone interrumpir media hora, para continuar luego, con la segunda parte de la tarea del día: determinar acciones, equipos de trabajo y tiempos de realización.

#### • El cierre

Nuevamente en tarea, el director toma la palabra y hace una primera sugerencia general. Explica que, habiendo estudiado un poco las propuestas y tomando las indicaciones primeras sobre la necesidad de diseñar acciones a docentes y familias, considera conveniente que el plantel se divida en tres grandes grupos de trabajo, según las ideas, intereses y motivación personales:

- Grupo "Alumnos" (coordinado por la secretaria, acompañada por el psicólogo)
- Grupo "Docentes" (coordinado por la vicedirectora, acompañada por la asesora pedagógica)
- Grupo "Familia" (coordinado por el director, acompañado por el jefe del Departamento de Ciencias Sociales)

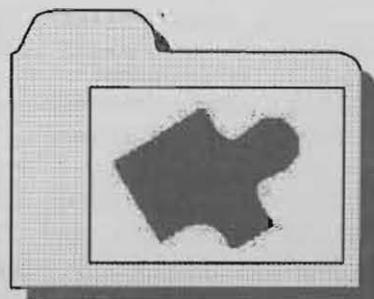
Deja a disposición de los equipos una lista de aspectos a tomar en cuenta a la hora de establecer los acuerdos:

- a) Determinar aquellos aspectos que pueden ser negociados y/o sujetos a propuestas.
- b) Los resultados de las negociaciones, ¿podrán ser permanentes o transitorios?
- c) Convocatoria de los actores: ¿Qué forma asumirá? ¿Con qué frecuencia? ¿Quiénes podrán convocarla? ¿Cada cuánto tiempo? ¿Podrá ser general o parcial en todos los casos?
- d) Existencia y tipo de sistema de sanciones.
- e) Determinar niveles de asunción de responsabilidades.

Las reuniones exigen preparación: definición de objetivos, determinación de participantes, tareas. En muchas ocasiones el cierre de una reunión puede ser un buen momento para iniciar la planificación de una próxima.

El director cierra la reunión fijando una fecha para que los equipos se reúnan para planificar las acciones, y otra para entregar el producto de las mismas. El ejemplo termina aquí, pero para este grupo, la tarea recién empieza.

## ***Fichas de trabajo***



FICHA 1 Objetivo: *Sondear ideas previas*Trabajo no presencial

Conteste las siguientes preguntas, en función de lo que usted conoce, de su experiencia profesional y del trabajo realizado en las jornadas 2000:

1. ¿Qué desafíos implica gestionar una institución educativa en el presente contexto?
2. Enumere y jerarquice algunos desafíos que le plantean los nuevos escenarios a la educación.
3. ¿A qué necesidades **puede** dar respuestas el proyecto educativo? ¿A cuáles, **no**? Fundamente su respuesta.
4. ¿Qué **sentido** encuentra usted al trabajar **con proyecto** en la escuela?

FICHA 2 Objetivo: *Sondear ideas previas*Trabajo no presencial

Conteste las siguientes preguntas, en función de lo que usted conoce, de su experiencia profesional y del trabajo realizado en las jornadas 2000:

1. ¿Qué sentido tiene generar una **cultura colaborativa** en el marco de la gestión estratégica?
2. ¿Por qué es importante para Ud., desde su rol directivo, encontrar estrategias para construir una **cultura colaborativa** en su escuela?
3. Mencione y defina las condiciones que deberían construirse en una institución escolar para construir una **cultura colaborativa**.

### FICHA 3

**Objetivo:** *Recuperar diversos aportes para profundizar la comprensión*

Trabajo no presencial

1. Relea: de la selección bibliográfica
  - » *El texto de Fullan Hargreaves ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*
2. Identifique las ideas más relevantes del texto.
3. Enuncie algunas acciones que desde su rol haya desarrollado para promover la cultura colaborativa en su institución.
4. Mencione los factores que facilitaron y obstaculizaron su desarrollo.

### FICHA 4

**Objetivo:** *Explorar el contenido del cuaderno*

Trabajo no presencial

1. Realice una lectura "a vuelo de pájaro" de este cuaderno. Deténgase en el índice que, como puede observar, es de carácter sintético.
2. Tome nota de las dificultades que pudieran aparecer en esta primera exploración del cuaderno, para aclararlas oportunamente, en ocasión de los encuentros.

**FICHA 5 a**

**Objetivo: Recuperar diversos aportes para profundizar la comprensión**

Trabajo no presencial

1. Relea: de la selección bibliográfica
- *La cultura de la colaboración y desarrollo profesional del profesorado.*
2. Identifique las ideas más relevantes del texto.
3. Enuncie algunas acciones que desde su rol haya desarrollado para promover la cultura colaborativa en su institución.
4. Mencione los factores que facilitaron y obstaculizaron su desarrollo.

**FICHA 5 b**

**Objetivo: Recuperar diversos aportes para profundizar la comprensión**

Trabajo no presencial

1. Relea: de la selección bibliográfica
- *Echevarria M. Ángeles: Sentido y finalidad de los proyectos hoy*
2. Identifique las ideas más relevantes del texto.
3. Enuncie algunas acciones que desde su rol haya desarrollado para promover la cultura colaborativa en su institución.
- ➔ Mencione los factores que facilitaron y obstaculizaron su desarrollo.

## FICHA 6

Objetivo: **Explorar el contenido del cuaderno**

Trabajo no presencial

1. Lea de la herramienta **Elaboración del PEI** y seleccione una de las etapas presentadas.
2. Revise en la etapa seleccionada las actividades sugeridas y seleccione las que crea conveniente con el objetivo de desarrollar en un encuentro con los docentes de su escuela.
3. Desarrolle el plan de trabajo para ese día y fundamente el sentido que adquiere esta actividad en relación con el desarrollo del proyecto

## FICHA 7

Objetivo: **Explorar el contenido del cuaderno**

Trabajo no presencial

1. Conforme un pequeño grupo con directores de su región o próximos a su zona de trabajo.
2. Analice la herramienta **Circulo de Directivos escolares** en el pequeño grupo.
3. Teniendo en cuenta la experiencia profesional del pequeño grupo seleccione un área problemática a nivel institucional que desearían abordar.
4. Resultará importante para la continuidad del trabajo posterior que el área problema este claramente definida. Para lo cual le sugerimos que se apoye en el apartado *Cuadro para caracterizar las situaciones relevadas, presentado en la herramienta Elaboración de PEI* para la mejora de los aprendizajes escolares