

GEMA: UN PROGRAMA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS

Corina S. Lusquiños*

SÍNTESIS. Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes (GEMA) es un programa específicamente diseñado para contribuir a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes a través del fortalecimiento de la conducción y gestión del director de la escuela. Aborda el ejercicio de la función directiva a través de su focalización en los aprendizajes, la fortaleza de la conducción y la gestión estratégica. Su implementación combina encuentros presenciales con especialistas, sesiones a distancia a través de una plataforma virtual y un sistema de información que permite el seguimiento básico de la trayectoria de los estudiantes y el alerta temprana ante casos de riesgo escolar. La gestión ha sido modelizada para facilitar su replicabilidad y la evaluación de la implementación se lleva a cabo con el esquema de Kirkpatrick. Se ha implementado en escuelas primarias y secundarias de tres provincias de Argentina desde el año 2012, alcanzando a 627 escuelas localizadas en zonas de desventaja económica y diversidad cultural. Los directivos que han participado del programa aplican la propuesta de GEMA en sus escuelas y han institucionalizado las mejoras logradas.

Palabras clave: liderazgo escolar; liderazgo para la mejora de los aprendizajes; formación de directores; sistemas de información educativa.

GEMA: UM PROGRAMA PARA O FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS DIRETIVAS

SÍNTESE. *Gestão Escolar para a Melhoria das Aprendizagens (GEMA) é um programa especificamente projetado a fim de contribuir para a melhoria das aprendizagens dos estudantes através do fortalecimento da direção e da gestão do diretor da escola. Aborda o exercício da função diretiva centralizando-a nas aprendizagens, na fortaleza da direção e na gestão estratégica. Sua implementação combina encontros presenciais com especialistas, sessões a distancia através de uma plataforma virtual e um sistema de informação que permite o seguimento básico da trajetória dos estudantes e a alerta preventiva ante casos de risco escolar. A gestão foi modelizada para facilitar sua aplicação e a avaliação da sua implementação se leva a cabo a partir do esquema de Kirkpatrick. Implementou-se em escolas primárias e secundárias de três províncias da Argentina desde 2012, alcançando 627 escolas localizadas em zonas de carência econômica e diversidade cultural. Os diretivos que participaram do programa*

* Coordinadora de Proyectos. Asociación Civil Estrategias Educativas, Argentina.

aplicam a proposta da GEMA em suas escolas e institucionalizaram as melhorias alcançadas.

Palavras-chave: liderança escolar; liderança para a melhoria das aprendizagens; formação de diretores; sistemas de informação educativa.

GEMA: A PROGRAM FOR THE STRENGTHENING OF MANAGEMENT PRACTICES
ABSTRACT. *School Management for the Improvement of Learning (GEMA in Spanish) is a program specifically designed to help to improve student learning by strengthening the leadership and management of the school director. It describes the execution of the management function through focusing on learning, the strength of the leadership and strategic management. Its implementation combines face-to-face meetings with specialists, remote sessions through a virtual platform and an information system that allows the tracking of the basic trajectory of students and the early warning of risk cases at school. Management has been modelled to facilitate their replication and the evaluation of the implementation is carried out with the Kirkpatrick scheme. It has been implemented in primary and secondary schools in three provinces of Argentina since 2012, reaching 627 schools located in areas of economic disadvantage and cultural diversity. The directors who have participated in the program apply the proposed GEMA in their schools and have institutionalized the obtained improvements.*

Keywords: school leadership; leadership for improving learning; training directors; education as information systems.

1. INTRODUCCIÓN

Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes (GEMA) es un programa específicamente diseñado para contribuir a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes a través del fortalecimiento de las prácticas de conducción y gestión escolar de los directivos.¹

El programa combina estrategias diversas con el objetivo de abordar las concepciones y capacidades que generan las prácticas de conducción y gestión, para analizarlas y replantearlas, teniendo como referencia los aprendizajes de los estudiantes y su mejora.

Fue desarrollado para directores de escuelas primarias, especialmente para aquellas que se localizan en zonas de desventaja económica y diversidad cultural, y luego fue adaptado para directores de escuelas secundarias.

¹ Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes (GEMA) es un programa llevado a cabo en el marco institucional de la Asociación Civil Estrategias Educativas, que cuenta, específicamente para la implementación de GEMA, con el respaldo de UNICEF Argentina, en cooperación con los gobiernos jurisdiccionales.

2. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DE APLICACIÓN

Desde el punto de vista teórico, diferentes corrientes de pensamiento educativo abordaron la cuestión del aprendizaje escolar y su mejora, desde hace más de cuatro décadas, con una perspectiva interdisciplinaria en la que intersectan aspectos pedagógicos, de sociología de la educación y de administración y gestión escolar. El objetivo común, en un principio, fue conocer cómo trabajaban las escuelas que lograban que sus alumnos tuvieran buenos resultados de aprendizaje, en términos de calidad y equidad; mientras que, en los últimos años, se ha avanzado en el estudio de las escuelas y sistemas escolares que logran mejorar esos resultados de aprendizaje.

Si bien en los últimos años se llegaron a generar modelos integrales destinados a explicar el «efecto escuela», estos no han podido ser empleados como insumos para generar políticas o desarrollos de intervención, debido a la extrema complejidad que implica su aplicación en la práctica, dada por factores como la gran cantidad de variables, las múltiples interrelaciones entre ellas y las variaciones según el contexto, entre otros.

Sin embargo, investigaciones como las de LEITHWOOD y otros, 2006, 2010; DAY y otros, 2007, y HALLINGER y HECK, 2010, entre otros; estudios de consultoría como los de Mc Kensey y la Fundación Wallace; macroevaluaciones como PISA y ONE, y experiencias de reforma escolar (BRYK, 2009; LEVIN, 2012), sin alcanzar a desarrollar un modelo común, aportan evidencia convergente que prueba la existencia de factores intraescolares cuya influencia se destaca en el conjunto de la compleja red de factores que influyen en el aprendizaje. Uno de ellos, para algunos autores el principal, es el liderazgo escolar focalizado en el aprendizaje de los estudiantes.

Si bien no hay un acuerdo unánime respecto de la definición del concepto de liderazgo, la elaborada por Leithwood y otros (2006), investigador de referencia en el área, resulta significativa:

[El liderazgo es] la capacidad de ejercer influencia sobre otros individuos, de manera que estos tomen los principios propuestos por el líder como premisa para su conducta. Esa influencia se expresa, en el plano organizacional, en el planteamiento de un 'norte' que logra consenso en la institución y en la capacidad para movilizar a la organización en esa dirección.

Según Rodríguez y Opazo (2007), en una organización, el liderazgo provee de un sentido común al accionar de todos los miembros, el cual, al funcionar como una guía para el comportamiento, se constituye en un mecanismo de gran utilidad para aumentar las probabilidades de comunicación eficaz al interior de la organización (CEPPE, 2009).

La relevancia que adquiere el liderazgo directivo radica en que la presencia de ciertas prácticas de dirección escolar tienen un impacto positivo en las condiciones y el trabajo de los docentes, en los alumnos y sus familias y, consecuentemente, en los resultados de aprendizaje. Esta afirmación se refuerza por lo que sostienen, en sentido contrario, otros estudios, según los cuales la influencia del directivo también puede ser negativa, ya que un liderazgo deficiente llevaría a disminuir el aprendizaje de los alumnos, haciendo retroceder a las escuelas en la calidad de la educación que ofrecen (WEINSTEIN, 2009).

La vinculación del liderazgo directivo con los resultados académicos lo posiciona como un elemento de alto potencial en la mejora de la escuela. Estos efectos, adicionalmente, tenderían a ser más relevantes allí donde son más necesarios, es decir, en aquellas escuelas que se encuentran en circunstancias difíciles o en situación de desventaja (BOLÍVAR, 2009).

Sin embargo, entre reconocer el impacto que puede ejercer la capacidad de liderazgo de un director sobre los aprendizajes de los alumnos, y que esas prácticas puedan enseñarse y aprenderse a través de un ciclo corto de capacitación, existe una brecha que es necesario zanjar. Especialmente, cuando el contexto de implementación se caracteriza por:

72

- Directivos con una débil formación específica para el cargo, que dedican la mayor parte de su tiempo a dar respuesta a demandas múltiples y diversas que surgen desde la administración del sistema, desde la propia escuela y desde el entorno.
- Un desplazamiento del foco de las acciones de directivos y docentes, del ámbito de la enseñanza al de la asistencialidad, en respuesta a múltiples demandas asociadas a las más mínimas condiciones de subsistencia de los alumnos (alimentación, salud, vestimenta, protección).
- Alta rotación de directores y docentes.
- Alta frecuencia de ausentismo docente y estudiantil.
- Débil y escasamente controlada correspondencia entre objetivos, acciones de enseñanza y resultados de aprendizaje.
- Criterios de evaluación y calificación de los aprendizajes variables según el docente, el alumno y la tarea, y las calificaciones de los alumnos como único indicador de los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Todo ello se verifica aun cuando en la última década se han implementado políticas concretas tendientes a mejorar las condiciones de enseñanza. Así es como se efectuaron mejoras en la infraestructura escolar, se distribuyeron masivamente recursos didácticos, se aumentaron los haberes docentes, se hicieron llamados a concurso para el ascenso a cargos directivos, se financiaron programas de capacitación de los docentes y se generalizó el servicio de comedor escolar, entre otras medidas tendientes a fortalecer las condiciones en las que se brinda el servicio educativo. Sin embargo, esto no se vio reflejado en una mejora proporcional de los valores de eficiencia interna del sistema, ni en un desempeño más satisfactorio de los alumnos.²

En las últimas décadas, a nivel internacional, los resultados de aprendizaje de los alumnos y, en general, la efectividad de los sistemas educativos han formado parte de las agendas de gobiernos y organismos internacionales en forma sostenida. Una de las principales interpelaciones que se les hace se refiere a los escasos resultados alcanzados en términos de logros de aprendizaje, mientras que otras avanzan en relacionar estos resultados con los altos costos de funcionamiento que exigen, así como con su escasa capacidad para la formación de ciudadanía.

En el convencimiento de que el derecho a la educación no se concreta con la mera disponibilidad de recursos ni con el hecho de acceder a la escuela, sino con el logro efectivo de los aprendizajes, es que se desarrolló GEMA, a partir del bagaje teórico existente en la temática.

Dada la amplia investigación empírica que lo respalda, con muestras en países de culturas diversas y sostenido desarrollo teórico en el tema, se empleó, principalmente, el modelo teórico de liderazgo generado por Leithwood y otros para el National College of Leadership (LEITHWOOD y otros, 2006, 2010) y para la Wallace Foundation (LEITHWOOD y otros, 2004), basado en el concepto de prácticas de liderazgo.³

A partir de ese modelo teórico, las líneas de contenido que guiaron la elaboración de la propuesta GEMA son:

- El director es la principal fuente de liderazgo en las escuelas. Sus valores educativos, sus estrategias y prácticas de reflexión y liderazgo dan forma a los procesos internos, pedagógicos y no pedagógicos, que producen la mejora de los resultados de los alumnos. Con esto se refuerzan las evidencias de que el liderazgo del director es el segundo factor de influencia sobre

² Según resultados PISA (OCDE, 2012) y ONE (MEN, DINIECE, 2010).

³ El planteo es sobre prácticas de liderazgo y no sobre estilos del mismo.

los aprendizajes, luego de la enseñanza, y que influye en las expectativas, aspiraciones y bienestar del equipo escolar, la mejora de las condiciones de trabajo docente y el bienestar y logros de los alumnos (LEITHWOOD y otros, 2010).

- Los líderes de las escuelas con mejores resultados miden los aprendizajes no solo en términos de calificaciones de los exámenes, sino también en términos de resultados sociales y personales; de la motivación, compromiso y bienestar de docentes y alumnos; de la calidad de la enseñanza, y de la contribución de la escuela a la comunidad. Los directores efectivos mejoraron los resultados de los alumnos también a través de los alumnos mismos –sus valores, virtudes, disposición, atributos y competencias– y lo logran adaptando sus prácticas de liderazgo a las particularidades del contexto en el que actúan (LEITHWOOD y otros, 2010).
- Reagrupan las prácticas directivas en tres grupos de distinta naturaleza: un *foco*, un grupo de *estrategias centrales* y otro de *prácticas de liderazgo*:
 - *Foco*. Es donde se ubica el aprendizaje de los alumnos, su bienestar, logro y altas expectativas (LEITHWOOD y otros, 2010). Este foco en los aprendizajes de los alumnos coincide con los hallazgos de otras investigaciones, en las que se afirma que el liderazgo, para ser efectivo, no basta con que logre buen desempeño en aspectos comunes a toda organización, sino que debe estar focalizado en el proceso de enseñanza / aprendizaje (VALENZUELA y HORN, 2012).
 - *Estrategias centrales*. Se refieren a la definición de la visión, los valores y la dirección, y la construcción de confianza, que se corresponde con la primera dimensión de prácticas del modelo original («Construir la visión y establecer direcciones»).
 - *Acciones*. Mejorar la enseñanza y el aprendizaje, así como las condiciones en las que se lleva a cabo; rediseñar la organización y la estructura de roles y responsabilidades; mejorar la calidad docente, y construir una comunidad intraescolar y relaciones con la comunidad en la que se inserta la escuela.

Estos hallazgos son comunes a los de Anderson (2006), Robinson (2007) y Hallinger y Heck (2010). Estos últimos estudian específicamente escuelas que han emprendido procesos de mejora de los aprendizajes, y analizan cómo los directivos adoptan distintas prácticas de acuerdo a la etapa de ese proceso de mejora en el que se halle la escuela.

Los hallazgos de estas investigaciones, teniendo en cuenta la adaptación que realizó el CEPPE (2009) en Chile y otros estudios realizados en Argentina, se emplearon como base para el desarrollo de los contenidos de la propuesta.

3. GEMA: LA PROPUESTA

3.1 OBJETIVOS Y CONTENIDOS

EL programa GEMA tiene como objetivos específicos que los directores participantes logren:

- La construcción de sentido.
- El ajuste de prácticas con respaldo teórico-técnico.
- La aplicación de criterios que permitan al director la autorregulación del ejercicio de su función, en cada una de las áreas de trabajo propuestas.

GEMA le propone al director que, con la meta de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes, aborde el ejercicio de su función con tres características centrales:

1. *Foco en los aprendizajes.* Los estudiantes y sus aprendizajes se constituyen e eje central de las actividades escolares y referencia válida y permanente del director para el desempeño de su función.
2. *Fortaleza en la conducción.* La conducción debe liderar, gestionar y administrar, consciente de la necesidad de su intervención y del ejemplo que con ella brinda permanentemente al equipo docente.
3. *Gestión estratégica.* Se aplica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el resto de las acciones de la escuela, contribuyentes a él, y en las condiciones necesarias para que este se lleve adelante, y además mejore.

A continuación, profundizaremos en cada una de estas áreas de práctica.

Foco en los aprendizajes

Ejercer la función directiva con foco en los aprendizajes significa, en términos generales, que los aprendizajes de los alumnos, en términos de proceso y resultados, se constituyen en centro de la atención de directivos y docentes, y referencia permanente para las decisiones que se tomen en la escuela.

Para ello, en primer lugar, es necesario tener una concepción clara y compartida sobre el aprendizaje escolar, como proceso y resultados, así como de sus modalidades de evidencia; para luego reconstruir la concepción del propio quehacer de la escuela y de la función directiva en función de ello.

En el marco de GEMA, proponemos a los directores participantes un ejemplo de conceptualización de *resultados de aprendizaje*:

Son los conocimientos, habilidades, actitudes y valores integrados que permiten el desarrollo de capacidades de modo tal que al egresar de la educación obligatoria cada uno de los estudiantes se constituya en un ciudadano protagonista y responsable. Los logros por nivel, ciclo u otros términos deben contribuir estratégicamente a esta agregación compleja de largo plazo (LUSQUÍÑOS, 2012).

76

Lo sustancial de la concepción de aprendizaje es su definición en términos probados de teoría con referencia empírica; que su concepción sea compartida a nivel escuela, y que pueda expresarse en términos de evidencia de logro, a los que se arribará a través de criterios claros de evaluación, concebidos en forma diferenciada a los de calificación.

Respecto del quehacer propio de la escuela, el objeto central es el proceso de enseñanza / aprendizaje. De esta forma, se desplaza el objeto de la gestión de los ámbitos tradicionales como el aula, la escuela y el entorno, o desde la perspectiva de dimensiones –la pedagógica, la administrativa y la comunitaria–, para focalizarse en el proceso de enseñanza / aprendizaje (E-A) y sus resultados. Este proceso se sostiene y progresa durante los años que se extiende el nivel de escolarización, y es al que los docentes contribuyen a construir con sus acciones secuenciadas de enseñanza. El resto de las acciones encuentran su razón de ser en relación a él, y se consideran generadoras de condiciones o de apoyo para que el proceso de enseñanza / aprendizaje se lleve a cabo en las mejores circunstancias posibles.

Todo proceso resulta inalienable de los resultados a alcanza, y su concreción es el motivo de tracción de ese proceso. La orientación a resultados del proceso de enseñanza resulta estratégica, porque los resultados de ese proceso lo constituyen los aprendizajes de los estudiantes.

Los casos de repitencia, suspensión o abandono del proceso de escolarización representan el rango de menor concreción del de aprendizaje, y posicionan a los alumnos en situación de riesgo escolar. Por ello se trabaja con los directivos en la anticipación y la acción temprana, para que estas situaciones resulten una excepción y no una condición naturalizada de fracaso de la que el alumno es responsable.

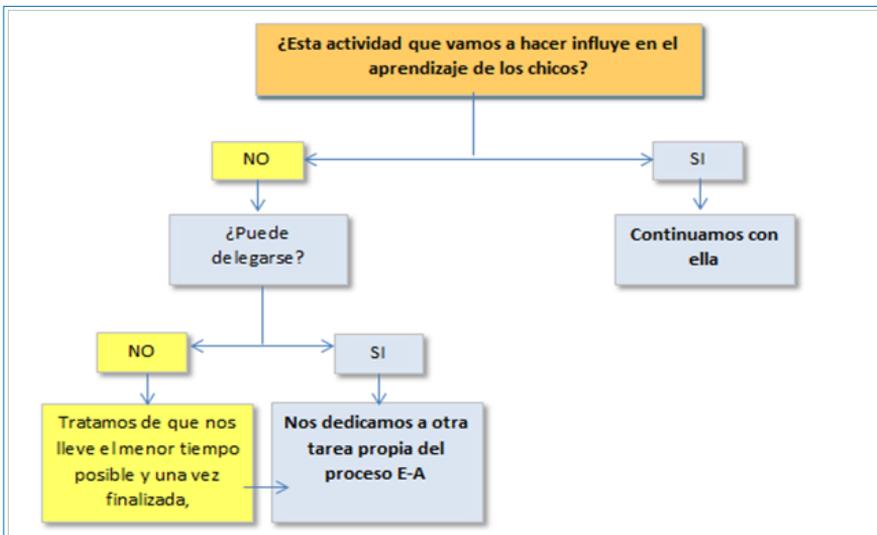
Desde el ejercicio de la función directiva, la tarea central es la de coordinar la progresión de los aprendizajes de los alumnos, tema que se trata técnicamente como parte del apartado de *Gestión estratégica*.

Sin embargo, para un director dedicado a tareas administrativas y de mantenimiento de la organización e infraestructura escolar, una primera práctica para comenzar a focalizarse en los aprendizajes es *hacerle lugar a los aprendizajes en el ejercicio de la función directiva*.

Para ello, le proponemos dos herramientas simples. La primera es una pregunta que permite el autocontrol constante sobre la dedicación del tiempo a los aprendizajes de los alumnos por sobre otras actividades (esquema 1).

ESQUEMA 1

Pregunta de control sobre el tiempo de dedicación de los estudiantes a los aprendizajes



La segunda herramienta permite ordenar los factores de influencia sobre el aprendizaje para aplicarlos en el análisis de casos o grupos. Los denominamos *condicionantes ordenados del aprendizaje*.

Esta herramienta apunta a reconocer y analizar el *valor agregado de la escuela* por sobre otros factores personales, sociales y contextuales que influyen sobre los resultados de aprendizaje del proceso de escolarización.

Ante un problema de aprendizaje de un alumno o de un grupo, cabe preguntarse ordenadamente por los factores que influyeron. Solo si la respuesta es afirmativa es válido pasar a la siguiente:

1. ¿Tuvo asistencia sostenida, tanto él como el docente a cargo?
2. ¿Se le enseñó en extensión, complejidad y diversidad, considerando su posición en la trayectoria escolar?
3. ¿La conducción y organización de la escuela sentó las condiciones para que el proceso E-A se llevara a cabo en tiempo y forma y les brindó marco, respaldo y seguimiento?
4. ¿Existen situaciones familiares y/o del entorno que hayan influido?

La focalización en los aprendizajes del liderazgo escolar, y su concepción clara en términos de calidad y equidad de logros por todos los estudiantes, resulta imprescindible para impactar positivamente en ellos.

78

Fortaleza en la conducción

*Un líder es mejor cuando la gente apenas sabe que existe.
De un buen líder, que habla poco, cuando su trabajo está hecho, su objetivo cumplido,
la gente dirá: esto lo hicimos nosotros.
Lao Tsé*

Este es el segundo bloque de prácticas de trabajo con los directores en el marco de GEMA. Se aborda el liderazgo en el marco del concepto de conducción, en el que este se combina con el de gestión, así como con las acciones de administración que el director tiene actualmente como tareas centrales, tal como consigna la normativa vigente.

La decisión de integrar estos conceptos es que el director no solo ejerce influencia sobre el equipo, orienta y potencia su actuar (liderazgo), sino que es necesario que intervenga concretamente para que las cosas sucedan (gestión), y que sienta las condiciones básicas de la organización escolar y recursos, a partir de los cuales se genera el espacio organizacional formal en el que el proceso de enseñanza / aprendizaje se lleva a cabo.

ESQUEMA 2

Condicionantes ordenados del aprendizaje



Por otro lado, la cita de Lao Tsé referida al liderazgo se aplica al concepto general de conducción en el marco del programa, y marca la concepción de liderazgo que se promueve.

Como parte del fortalecimiento en la conducción se trabajan los siguientes conjuntos de prácticas:

- **Construcción de sentido**

Construir sentido en una organización como la escuela significa que todos sus integrantes tengan claro qué se hace en ella, por qué se hace y para qué se hace. Este sentido compartido es el que permite avanzar en la misma dirección y con los mismos criterios potenciando el trabajo autónomo.

El «qué» implica compartir la concepción del objeto central al que se dedica la escuela, el aprendizaje de los estudiantes, que es donde se pone en juego la solvencia en el ejercicio de la función y cómo esta contribuye a la labor de equipo; el «para qué» indica compartir la concepción de los resultados y efectos a lograr; y el «por qué» alude a los fundamentos y principios que se constituyen en referentes para definir criterios de toma de decisiones.

- **Creación y cuidado de un clima escolar favorable a los aprendizajes**

En este marco, el director cambia las características básicas de seguridad y orden por un ambiente en el que los estudiantes se sienten respaldados, confiados y concentrados en la tarea de aprender. El objetivo es la construcción de confianza para el trabajo conjunto.

Las relaciones y comunicaciones establecidas en la escuela no constituyen un fin en sí mismas, sino que son un medio para trabajar por un fin común: el aprendizaje de los estudiantes.

Los directivos y docentes interactúan para formar una comunidad profesional que orienta su tarea hacia las metas de aprendizaje social y académico de las escuelas (MENDELS, 2012). Los directores y docentes no trabajan aislados unos de otros, sino colaborativamente, brindándose apoyo y orientación para mejorar las prácticas de enseñanza. Para ello, en el marco del programa, se abordan las características de las interacciones, la comunicación, los conflictos y la concepción de trabajo de equipo.

- **Intervenciones sólidas**

Como gestor, se aborda el concepto de intervención. Se espera que el director intervenga para sostener el rumbo, hacer que las cosas sucedan y monitorear los avances. Esta intervención no es la de la diligencia operativa, sino que refiere a la gestión compleja que implica coordinar el proceso de enseñanza / aprendizaje de largo plazo y de distintos grupos simultáneamente.

Para ello, en primer lugar, se analiza el proceso de pensamiento para la acción (ARGYRIS, 1982), para luego detallar las características recomendables de esas intervenciones.

80

TABLA 1
Características de las intervenciones

Preferibles	Evitables
Visualización de resultados	Planificación de acciones solamente
Formada	Por experiencia personal o sentido común
Informada	Por percepción subjetiva de los hechos
Anticipada	Reacción a la demanda
Con visión integral y abordaje focalizado	Mosaico de actividades operativas
Por prioridades	Elección aleatoria
Procesos de ejecución sostenidos	Acciones aisladas
Con flexibilidad y cambio fundado en evaluación	Cambio aleatorio

No se abordan específicamente las características del rol del director como administrador, más que para contribuir a organizar y automatizar las tareas, a fin de ganar en precisión, optimizar resultados y reducir la carga horaria de dedicación.

Por último, como característica implícita del rol, es necesario tener en cuenta que quien conduce, enseña. Porque a través de la lógica con que los directivos abordan la conducción y la gestión, el asesoramiento que brin-

dan, las decisiones que toman, los criterios organizacionales y de evaluación que establecen, resultan los más efectivos y constantes capacitadores de los docentes de sus escuelas.

Gestión estratégica

La noción de gestión estratégica, último componente del programa, incorpora la concepción de que la gestión no es resolver la inmediatez sino que es lo que permite avanzar en una trayectoria definida hacia una imagen –objetivo que resume la situación futura que se desea alcanzar–.

Si nos remontamos a la perspectiva clásica de organización y administración escolar, recordamos que el objetivo era llevar adelante acciones homogéneas y universales, con una estructura organizativa y de procedimientos común, que permitieran acciones ordenadas y controladas. Todo ello respondía a la presunción de que a igualdad de procedimientos, igualdad de resultados. Si se sometía a los niños a las mismas actividades de enseñanza, todos lograrían los mismos aprendizajes. Si aplicado el sistema de control –los exámenes– se detectaban diferencias, la responsabilidad recaía sobre el alumno.

A la perspectiva de gestión estratégica le sumamos que el éxito o fracaso no se posiciona en el alumno según sus resultados de aprendizaje, sino en la escuela. Es la escuela la que fracasa cuando un niño no aprende, y es la escuela la que debe evaluar sus acciones y replanificarlas hasta que este logre los resultados de aprendizaje pretendidos.

En palabras de Martínez Nogueira (1998), esta adaptación se produce precisamente en el plano más cercano a lo local, en el nivel institucional. Supone capacidad de discriminación y el ejercicio de la discrecionalidad en la situación escolar. También requiere control por resultados, interpretación por parte del operador de los objetivos y de los criterios de la institución, aprendizaje permanente, sistemático e institucionalizado.

Este cambio de perspectiva permite pasar de un modelo de escuela «sin capacidad de decisión, cerrada y ejecutora de acciones educativas uniformes y rutinizadas» (MARTÍNEZ NOGUEIRA, 1998) a una escuela que aprende y mejora para hacer que sus alumnos logren mejores aprendizajes.

Desde la perspectiva del director, una gestión estratégica lo lleva a coordinar el proceso enseñanza / aprendizaje y a abordar una gestión basada en la mejora a partir de las siguientes acciones:

- a) La aplicación de los criterios y etapas de la gestión de la mejora continua.
- b) La inclusión de gestión de la información y gestión del conocimiento sobre situaciones o aspectos que se conviertan en nudos críticos o cuellos de botella para la progresión de los aprendizajes, lo que las constituye en prioridad para la intervención directiva.
- c) La construcción de institucionalidad a partir de la experiencia y los resultados alcanzados en esos procesos de mejora.

Este último aspecto se trabaja especialmente con un doble fin. El primero, que la escuela no se convierta en *líderdependiente* sino que el equipo afiance una autonomía responsable a partir de los acuerdos realizados. El segundo, que el director gane tiempo y dedicación para la mejora al institucionalizar una dinámica básica de trabajo cotidiano.

Para llevar adelante una gestión estratégica, otras dos líneas de acción se hacen necesarias:

- a) Construir capacidad y promover el desarrollo profesional del equipo docente.
- b) Estrechar el vínculo con los otros niveles de gestión, supervisores y funcionarios, en pos del trabajo conjunto en la misma dirección: el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes.

De este modo, GEMA permite a los directivos revisar sus prácticas y, esencialmente, darles sentido, coherencia, además de herramientas metodológicas para su fortalecimiento y consolidación, con un sentido único: el aprendizaje de los estudiantes y su mejora.

El liderazgo escolar cobra relevancia en el ámbito escolar, no por sí mismo sino por su influencia en los aprendizajes de los alumnos. Y aunque resulta de gran peso entre las variables intraescolares que inciden sobre ellos, es oportuno hacer explícito que no reemplaza la solvencia profesional en el ejercicio de la docencia. Un director puede ejercer el liderazgo con foco en los aprendizajes, direccionando y potenciando las acciones de enseñanza, organizándolas y dándoles coherencia, pero ese impacto positivo se concreta cuando cuenta con la solvencia docente, en el dominio de los conocimientos a enseñar y en las metodologías de enseñanza, evaluación y calificación.

3.2 CRITERIOS Y MEDIOS DE IMPLEMENTACIÓN

Los directivos de escuelas son convocados a participar de un ciclo de formación y trabajo que tiene como objetivo que puedan apropiarse de la propuesta GEMA en términos teóricos y prácticos para que inicien su aplicación en las escuelas, bajo supervisión, y atendiendo a la diversidad de los contextos socioculturales de sus escuelas.

Este ciclo está compuesto por tres etapas:

- Apropiación conceptual, técnica y práctica de los contenidos de la propuesta GEMA.
- Aplicación acompañada en sus escuelas, ya que cuentan con asesoramiento y seguimiento del equipo de expertos.
- Consolidación de prácticas, consulta y actualización, en la que simbólicamente pasan a formar parte de la Comunidad GEMA.

La modalidad de trabajo combina encuentros presenciales, reuniones de seguimiento, con actividades a distancia a través de una plataforma especialmente diseñada (GEMAVirtual) y un sistema de comunicación e información (GEMAAlerta)

La primera etapa, de capacitación inicial, tiene una duración de seis meses, en los que se combinan:

1. Encuentros presenciales de trabajo con contenidos teórico-prácticos (cinco encuentros de doble jornada).
2. Reuniones de seguimiento y apoyo individual a los directores para la implementación de la propuesta en las escuelas (dos reuniones de cuatro horas).
3. GEMAVirtual, que consiste en una plataforma virtual que permite el contacto permanente con los participantes; revisar, ampliar, fortalecer y actualizar contenidos; realizar consultas individuales por parte de los directivos, y realizar foros sobre temas de interés en el marco del programa. Es permanente durante todo el período de implementación.
4. GEMAAlerta, un sistema de alerta temprana y seguimiento de los alumnos que brinda información básica y oportuna para que los directores puedan hacer un seguimiento diferenciado de la situación de los alumnos en sus escuelas, según sus niveles de

desempeño, y algunos de sus condicionantes clave (inasistencia, sobrecarga, pertenencia a grupos minoritarios), lo que les permite identificar anticipadamente situaciones de riesgo escolar, y así intervenir a tiempo con estrategias adecuadas.

Se trata de un sistema automatizado que envía preguntas por mensaje de texto a los celulares de los directores, quienes responden por la misma vía a partir de la recombinação de la información de los registros de asistencia de sus escuelas. El sistema completo –envío y recepción de SMS, base de datos, procesamiento estadístico, reportes de resultados y administración general de los procesos– se hallan disponibles en un sitio web. Estos datos también pueden cargarse a través de GEMAVirtual.

En la segunda etapa se sostienen las reuniones, el trabajo en plataforma virtual y la aplicación de GEMAAlerta, mientras que en la tercera solo se sostiene el trabajo en plataforma.

3.3 EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

84

Para la evaluación de la implementación del programa se adoptó el esquema de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007). El esquema tiene cuatro niveles; cada uno de ellos es igual de importante que el anterior y tiene impacto sobre el siguiente mediante una relación encadenada entre ellos. Es decir que, una vez ejecutadas las acciones previstas por el programa y contando con la satisfacción de los participantes (Nivel 1: Reacción), que habrán adquirido además un aprendizaje relevante para su práctica profesional (Nivel 2: Aprendizaje), se puede pasar a la indagación de los resultados del proyecto, que diferencia los cambios en las conductas de los participantes (*outputs*) (Nivel 3: Transferencia) y el impacto que genera en la escuela y los estudiantes (*outcomes*) (Nivel 4: Impacto).

Es oportuno mencionar que no se incluye este último nivel de resultados. Si bien en términos conceptuales resulta necesario identificar variaciones en los aprendizajes de los estudiantes a partir de variaciones en las prácticas directivas, esto resultó técnica y financieramente impracticable. Por ello el programa se apoya en las afirmaciones de las investigaciones que dicen que cuando un director ejerce su rol en forma efectiva y con foco en los aprendizajes, estos mejoran. Por ello, resulta sustantivo conocer la calidad de sus intervenciones y el foco de las mismas en los aprendizajes de los estudiantes.

3.4 COBERTURA ALCANZADA

Desde su comienzo en 2012, el programa se ha implementado en 627 escuelas primarias y secundarias de tres provincias argentinas. A la fecha el proyecto ha alcanzado a más de 224.788 niños, niñas y adolescentes de escuelas públicas, de los que una proporción de consideración vive en áreas rurales o suburbanas y otra pertenece a pueblos indígenas (wichí, ava guaraní, chorote, kolla y toba).

3.5 RESULTADOS

Siguiendo el esquema de evaluación citado, se sintetizan a continuación algunos de los resultados identificados.

Nivel 1: Reacción

La asistencia promedio a los encuentros presenciales de GEMA fue del 95% en el grupo de escuelas de nivel primario y del 92% en el grupo de las de nivel secundario. El elevado índice de asistencia a las clases presenciales se puede considerar un primer indicador de reacción positiva hacia el programa GEMA por parte de los directivos de ambos niveles, teniendo en cuenta que la asistencia no era obligatoria y que no recibían ningún estipendio por participar en el programa.

En promedio, el 80% de los directivos participantes valoraron muy satisfactoriamente los contenidos, la utilidad y la capacitación en general, otorgando la máxima calificación posible en la escala consignada.

Al cierre de los encuentros presenciales, el 96% de los directivos participantes calificó las estrategias y contenidos de GEMA como *excelentes* y *muy buenos* para la práctica directiva.

Estos valores coinciden con los alcanzados en años anteriores.

Nivel 2: Aprendizaje

El 100% de los directivos participantes finalizaron el ciclo de formación. El 17% de ellos lo hizo considerando que contará con un ciclo de fortalecimiento específico en 2015 para realizar ajustes técnicos de los planes de mejora y/o aspectos a revisar y mejorar de la evaluación de integración.

Nivel 3: Transferencia

En cuanto a la aplicación general de la propuesta. Los directivos y su equipo docente concretaron acciones en las distintas líneas propuestas.

Como parte de su focalización en los aprendizajes de los estudiantes, llevaron adelante:

- La identificación de evidencias de aprendizaje.
- El seguimiento del proceso de aprendizaje desde la planificación.
- La identificación de situaciones que requieren apoyo específico (casos de riesgo escolar).
- La implementación de acciones de apoyo para alumnos en riesgo escolar.
- El seguimiento de los avances de los alumnos en riesgo escolar.

Como parte del ejercicio de una conducción fortalecida, realizaron:

- Acciones para la comunicación y transmisión de expectativas y valores.
- Acciones para abrir instancias de diálogo y fortalecer vínculos institucionales.

Como parte de la *Gestión estratégica*, y en lo que respecta a *Coordinación de los aprendizajes*, concretaron:

- La construcción de criterios comunes de promoción y evaluación de los aprendizajes y acompañamiento en acciones específicas.
- La elaboración de datos estadísticos para seguimiento de los aprendizajes.
- La implementación de nuevas estrategias de evaluación.
- Un mayor conocimiento y compromiso de docentes y directivos con lo que realmente saben los estudiantes.

Un logro marcado del programa es la introducción del empleo de información estadística para la toma de decisiones y el seguimiento, una cuestión que generaba un rechazo manifiesto en los directivos.

Como parte de la *Gestión estratégica*, y en lo que respecta al ciclo de gestión de mejora continua:

- El 73% de las escuelas plantearon un plan de mejora en nudos críticos del proceso *Repitencia cero* y *Empleo del tiempo*.
- El 93% de estos planes llegaron a implementarse en las escuelas.
- El 85% de los directivos han identificado mejoras a partir de los planes implementados.
- El 80% ha institucionalizado estos logros, incorporando las prácticas al Proyecto Educativo Institucional.
- El 71% de las escuelas participantes plantearon las problemáticas a abordar en los planes de mejora para el ciclo lectivo siguiente.

4. AGENDA

El programa GEMA avanza en las siguientes líneas:

- La modelización de su implementación y gestión para sostener calidad y costos al ganar escala, a la vez que la fuente de variación se concentre en la adaptación a la realidad del grupo de directores participantes.
- El desarrollo de una modalidad estandarizada de evaluación de aprendizajes de los estudiantes a nivel escuela para su empleo en el seguimiento local como para su relación con las prácticas directivas.
- El diseño de una versión optimizada de la evaluación de la transferencia de GEMA a las escuelas por parte de los directores.
- La gestión de conocimiento a fin de realizar un mínimo de aportes al marco de conocimiento del liderazgo escolar.
- La elaboración de propuestas de formación de directivos para niveles posteriores al logrado con la participación en este que aquí se describió.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, S. (2006). «The school district's role in educational change». *International Journal of Educational Reform*, 15(1), pp.13-37.
- ARGYRIS, C. (1982). *Reasoning, learning and action: Individual and organizacional*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BOLÍVAR, A. (2009). «Una dirección para el aprendizaje». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), pp. 1-4.
- BRYK, A. y otros (2009). *Organizing schools for improvement*. Chicago: University Press.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) (2009). «Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, n.º 3.
- DAY, C. y otros (2007). «The impact of school leadership on pupil outcomes». Informe provisional. Nottingham: National College for School Leadership / University of Nottingham.
- HALLINGER, P. y HECK, R. (2010). «Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes». *School Effectiveness and School Improvement, An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 22, n.º1, marzo, pp. 1-27. Routledge.
- KIRKPATRICK, D. y KIRKPATRICK, J. (2007). *Evaluación de acciones formativas: Los cuatro niveles*. Epise - Gestión 2000.
- LEITHWOOD, K. y otros (2004). *How leadership influences student learning*. Wallace Foundation.
- LEITHWOOD, K. y otros (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership. Research Report n.º 800. Nottingham: University of Nottingham.
- LEITHWOOD, K. y otros (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham, National College for Leadership of Schools and Children's Services. Disponible en: <http://dera.ioe.ac.uk/2082/>.
- LEVIN, B. (2012). *System-wide improvement in education*. IPE, UNESCO-IAE, París-Bruselas.
- LUSQUIÑOS, C. (2012). *Gestión escolar para la mejora de los aprendizajes*. Buenos Aires: UNICEF Argentina.
- MARTÍNEZ NOGUEIRA, R. (1998). *La transformación del modelo de organización y gestión educativa*. Mimeo.
- MENDELS, P. (2012). *The effective principal*. Wallace Foundation. Disponible en: www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/effective-principal-leadership/documents/the-effective-principal.pdf.
- MOURSHED, M., CHIJOKE, C. y BARBER, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Londres: McKinsey & Company.
- ROBINSON, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australian Council for Educational Leader.

- RODRÍGUEZ, D. y OPAZO, P. (2007). *Comunicaciones en la organización*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- VALENZUELA, P. y HORN, A. (2012). «Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes». En J. WEINSTEIN y G. MUÑOZ (2012), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación Chile / Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), p. 325.
- WEINSTEIN, J. (2009). «Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena». *Estudios Sociales*, 117, pp. 123-147.
- WEINSTEIN, J. y MUÑOZ, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación Chile / Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) (1.ª ed).

