

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 149
FEBRERO DE 2016

¿Una bala de plata para mejorar la calidad educativa? La formación de los supervisores y directores de escuela

Lecciones de 15 programas de formación

CECILIA VELEDA

CON LA COLABORACIÓN DE OLIVIA DE ACHAVAL

Índice

Introducción.....	4
Lecciones para una política de formación de directores y supervisores.....	7
Sobre el contenido de la formación.....	8
1. Fortalecer las capacidades de conducción pedagógica.....	8
2. Centrarse en los desafíos de la práctica	12
3. Partir de un buen diagnóstico: producir y usar información.....	13
4. ¿Autonomía u orientación para las estrategias de mejora?	14
Sobre la modalidad de implementación.....	17
5. Fortalecer a los supervisores	17
6. Formar equipos directivos y generar dispositivos de acompañamiento permanente	19
7. Utilizar la modalidad virtual para el acompañamiento.....	20
8. ¿Formación voluntaria u obligatoria?	21
Reflexiones de cierre	23
Anexo.....	27
Bibliografía	32

Resumen ejecutivo

Los supervisores y directores de escuela tienen una responsabilidad ineludible y juegan un rol clave en la calidad y la equidad de los aprendizajes de los alumnos. En primer lugar, tienen una importante influencia en las motivaciones de los docentes y pueden impactar en el desarrollo de sus competencias y sus prácticas profesionales. Abundante literatura internacional revela la importancia de ambos roles de liderazgo en la construcción de un buen clima escolar y en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para **alimentar la concepción de una política de fortalecimiento de los cargos de dirección y supervisión de escuelas a través de la formación** es importante no solo mirar al mundo, sino conocer mejor las lecciones de experiencias en curso en la Argentina. Este documento analiza 15 programas sistemáticos (no acciones coyunturales) de formación, la mayoría desarrollados por actores no gubernamentales (fundaciones o universidades) en los últimos cinco años.

Aunque no implica un relevamiento exhaustivo, se trata de una cantidad significativa de ofertas relevantes, con puntos en común entre sí, pero diversas en sus estrategias, formatos, niveles, cobertura y antigüedad, cuya comparación permite extraer lecciones interesantes para la política. La reflexión inductiva basada en el contraste de estas experiencias se conjuga con las conclusiones de la investigación internacional en materia de formación de los cargos de conducción.

El documento se estructura en tres partes. La primera presenta los debates, según los consensos alcanzados y las discusiones pendientes vinculados al **contenido de la formación** de directores y supervisores y sus múltiples dimensiones. Busca responder tres preguntas principales: ¿Sobre qué temas se debe centrar la formación de los directores y supervisores? ¿Cuánta formación teórica y práctica deben tener? ¿Cuánta autonomía u orientación para la definición de las estrategias de mejora se debe establecer? La experiencia de los programas de formación relevados sugiere convergencias claras respecto de las dos primeras preguntas y perspectivas más diversas en la tercera.

La segunda parte se centra en las **modalidades de implementación**. Junto con el contenido de la formación, es importante precisar las lecciones aprendidas en términos de formatos, modalidades y participantes. Aquí emergen tres claves: incluir a los supervisores, convocar equipos directivos completos y propiciar dinámicas de aprendizaje colaborativo entre ellos, y utilizar los dispositivos virtuales para el acompañamiento posterior a instancias presenciales.

Por último, el documento presenta las principales lecciones para una política de formación de directores y supervisores en la Argentina. Dada la evidencia contundente sobre el rol estratégico de los supervisores y directores de escuela en los procesos de mejora educativa, y considerando las debilidades estructurales de ambos cargos en la Argentina, la formación y acompañamiento personalizado de estos perfiles debería ser una prioridad urgente para las nuevas gestiones de gobierno.

Introducción

La formación de los supervisores y directores de escuela debería ser una de las balas de plata de las nuevas gestiones. Abundante literatura internacional revela la importancia de ambos roles para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Leithwood & Louis, 2011; McKinsey, 2007; OCDE, 2013; UNESCO-IIPE- IWGE, 2012). En particular, **está demostrada la relevancia de la formación especializada**. Los sistemas educativos con buenos resultados desarrollan instancias de formación inicial, de inducción y continua en línea con marcos de actuación que establecen responsabilidades y parámetros de buena práctica (Pont, Nusche, y Moorman, 2008).

Además del potencial para mejorar los aprendizajes, **es una política de bajo costo relativo, tanto en el plano económico como político**. De hecho, la inversión necesaria es menor que otras políticas con efectos probados, y no generaría fuertes resistencias en los gremios o los propios supervisores y directores.

En América Latina, los directores -no así los supervisores- comenzaron a ocupar un lugar cada vez más protagónico en las políticas educativas. Junto con una mejor definición de “marcos para la buena dirección”, se reformularon los concursos de acceso al cargo para hacerlos más meritocráticos y democráticos (con la participación de las familias), se estableció una escala salarial que jerarquizara el rol, y se revisaron los procesos y contenidos de la formación (Rivas, 2015). No obstante, todavía no se han implementado en la región políticas integrales de formación para estos perfiles (OREALC-UNESCO, 2014).

En la Argentina, los supervisores y directores no suelen recibir formación específica -ni como condición de acceso al cargo ni una vez en él-. El ascenso a estos cargos se define por la antigüedad y las capacitaciones acumuladas -generalmente no específicas-, o por concursos de oposición que no evalúan las múltiples capacidades requeridas.

La formación especializada resulta tanto más necesaria dada la creciente complejidad de los roles de supervisión y dirección. Diversos procesos, entre los que cabe mencionar la masificación escolar, el deterioro social, o la multiplicación de programas ministeriales de mejora de la escuela, sobrecargaron a ambos cargos de responsabilidades no estrictamente pedagógicas. Esto ocurre en medio de condiciones laborales que distan ampliamente de ser las ideales: suelen trabajar en soledad, no cuentan siempre con un reconocimiento salarial diferencial y los supervisores suelen tener una cantidad excesiva de escuelas a cargo. En este contexto, se depositan sobre ellos numerosas expectativas y exigencias, como actores clave de la calidad educativa.

Listado de Programas analizados **Para alimentar la concepción de una política de fortalecimiento de los cargos de dirección y supervisión de escuelas a través de la formación**, es importante no solo mirar al mundo, sino conocer mejor las lecciones de experiencias en curso en la Argentina. Con este objetivo, este documento analiza 15 programas sistemáticos (no acciones coyunturales) de formación, la mayoría desarrollados por actores no gubernamentales (fundaciones o universidades) en los últimos cinco años¹.

¹ Para la sistematización se realizaron 15 entrevistas con los responsables.

Aunque fue imposible realizar un relevamiento exhaustivo, es una cantidad significativa de ofertas relevantes, con puntos en común entre sí, pero diversas en sus estrategias, formatos, niveles, cobertura y antigüedad, cuya comparación permite extraer lecciones interesantes para la política. La reflexión inductiva basada en el contraste de estas experiencias se conjuga con las conclusiones de la investigación internacional en materia de formación de los cargos de conducción.

Programa	Institución	Referente entrevistado
Programa para actualización y acompañamiento de equipos directivos	EDUCERE	Victoria Zorraquín
Talleres de animación directiva	Asociación Civil Educación Para Todos	Alfredo Ferrari
Escuelas del Bicentenario	IIPE-UNESCO	Ángela Oría
Directores: Líderes en Acción UdeSA	Universidad de San Andrés (UdeSA)	María Eugenia Podestá, Agustina Blanco, Rebeca Anijovich y Victoria Abregú
Herramientas de gestión para directores y supervisores	Fundación Bunge y Born	Constanza Ortiz
Especialización en Análisis e Intervención en las Problemáticas de la Escuela Secundaria	Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)	Alicia Merodo
Postítulo en Conducción y Gestión Educativa	Instituto Superior de Formación para la Gestión y Conducción Educativa	Horacio Ferreyra
Ronda de Directores	Cimientos	Cecilia Oubel
Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes (GEMA)	Asociación Civil Estrategias Educativas y UNICEF Argentina	Corina Lusquiños
Programa de Formación para Líderes Educativos	Fundación Córdoba Mejora	Silvana Rufail
La Rioja evalúa para mejorar y La mejora comienza en la gestión	Fundación Centro de Estudios en Políticas Públicas (CEPP)	Jorge Fasce

Programa de Actualización para Directores Escolares	Universidad Torcuato Di Tella (UTDT)	Claudia Romero
Nuestra Escuela: Componente Institucional	Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)	Lizzie Wagner
Directores que hacen escuela	Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)	Ángela Oría
Seminario de posgrado: Gobierno y planeamiento de la educación	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)	Nancy Montes y Daniel Pinkasz

Agradecimientos

Las autoras agradecen muy especialmente a todos los entrevistados: Victoria Zorraquín, Alfredo Ferrari, Ángela Oría, María Eugenia Podestá, Agustina Blanco, Rebeca Anijovich, Victoria Abregú, Constanza Ortiz, Alicia Merodo, Horacio Ferreyra, Cecilia Oubel, Corina Lusquiños, Silvana Rufail, Jorge Fasce, Claudia Romero, Lizzie Wagner, Ángela Oría, Nancy Montes y Daniel Pinkasz, por su tiempo y valiosos aportes a lo largo de la investigación.

Agradecen también a la Organización Román por su compromiso y apoyo al proyecto y a la Escuela de Educación de San Andrés, en particular a María Eugenia Podestá, Agustina Blanco, Rebecca Anijovich y Victoria Abregú, por su apoyo y por su atenta revisión a versiones previas del documento.

Lecciones para una política de formación de directores y supervisores

Sobre el contenido de la formación

El contenido de la formación de directores y supervisores determina en buena medida su eficacia. ¿Sobre qué temas centrar la formación de los directores y supervisores? ¿Cuánta formación teórica y práctica? ¿Cuánta autonomía u orientación para la definición de las estrategias de mejora? La experiencia de los programas de formación relevados sugiere convergencias claras respecto de las dos primeras preguntas y perspectivas más diversas en la tercera.

1. Fortalecer las capacidades de conducción pedagógica

Dado que los directores y supervisores no cuentan con una preparación específica para acceder al cargo, **las necesidades de formación abarcan un amplio abanico de dimensiones**. Desde las políticas educativas y marcos legales, hasta la conducción pedagógica, pasando por las rutinas y responsabilidades administrativas, o la relación con la comunidad: todos estos son aspectos sobre los cuales la mayoría de los directores carece de formación específica. Incluso cuestiones que podrían considerarse más conocidas o inherentes al rol, como la dimensión normativa y administrativa, parecen requerir una formación sistemática. (DiNIECE & Ministerio de Educación de la Nación, 2008)

Los directores nos agradecen mucho conocer la normativa (las resoluciones del CFE, los NAP, las normas jurisdiccionales), porque la formación tiene toda una perspectiva sobre lo que la norma habilita. Lizzie Wagner – Coordinadora del Plan Nacional de Formación Docente Nuestra Escuela, INFD.

Hay un pensamiento mágico que piensa que por el solo hecho de existir la norma -desde la ley nacional de educación hasta la última disposición o el currículum-, la gente la va a entender y la va a aplicar. El director tiene que leer junto con los docentes la normativa, ver cómo se traduce esa norma en intervenciones concretas en las escuelas. Alfredo Ferrari- Profesor e integrante del equipo de la Asociación Civil Todos Pueden Aprender.

Hay que formar en las tareas administrativas, que el director aprende de manera informal con los supervisores. La mayor parte de los directores son arqueros que están atajando pelotazos. Se ocupan de la seguridad (robos a la escuela, drogadicción), los programas socioeducativos, lo administrativo. Corina Lusquiños, Coordinadora Nacional de GEMA, Asociación Civil Estrategias Educativas y UNICEF Argentina

De este amplio abanico de conocimientos y capacidades para fortalecer, los temas más demandados por los directores y supervisores están ligados al clima escolar y a las problemáticas sociales. En cambio, **la dimensión pedagógica pareciera ocupar un lugar secundario en las preocupaciones y ocupaciones de los directores y supervisores**. Esto se debe en buena medida a que las tareas administrativas, la resolución de situaciones conflictivas (interpersonales, sociales, de infraestructura, de responsabilidad civil, etc.) y, en algunos casos, la gestión de programas ministeriales ², consumen el mayor tiempo de trabajo. Diversos factores, ligados al contexto social o a las propias políticas educativas, explican esta situación. Pero la insuficiente preparación para la conducción pedagógica es en sí un obstáculo para priorizar esta dimensión central.

² Pese a ser concebidos para fortalecer a las escuelas, la gran cantidad de programas ministeriales y las tareas administrativas que éstos demandan exigen mucha dedicación de los directores, y terminan distrayéndolos de la conducción pedagógica.

Nuestra Escuela logró reinstalar el trabajo pedagógico desde el rol directivo. Al principio esto fue muy arduo. La mirada pedagógica estaba perdida. Se comenzó a reinstalar. ¿Por qué repiten tantos? ¿Qué pasa con la enseñanza? Desde el programa se plantea la cuestión de la enseñanza como una cuestión institucional, no individual del docente. Lizzie Wagner- INFD

Los directores en la Argentina dedican mucho tiempo a la interacción con estudiantes y docentes. Esto tiene que ver con nivel de conflictividad y desorden de las escuelas. Nuestros directores están más distraídos que los directores de otros países, que están más dedicados a las prácticas docentes. Cuestiones como el planeamiento estratégico y la gestión curricular son claves y los directores no demandan formación en esto. Claudia Romero- Subsecretaria Nacional de Innovación y Mejora de los Aprendizajes y ex directora del Área de Educación, UTDT.

La dimensión pedagógica pide a gritos intervención. Ángela Oría – Asesora de la Dirección Ejecutiva de Conectar Igualdad

Hace poco una supervisora le dijo a uno de nuestros directores: “Nadie te va a hacer un resumen porque los chicos no aprendan, pero sí te lo pueden hacer si no elevaste un legajo”. La responsabilidad pedagógica está muy depositada en el docente, el director no asume estos problemas como propios. Cecilia Oubel – Coordinadora general del programa de apoyo a escuelas, Cimientos.

Una directora me dice: “El sistema atenta contra el propio sistema. Si hacemos todo lo que el sistema nos dice no hacemos nada”. Alicia Merodo- Directora de la Especialización en Análisis e Intervención en las Problemáticas de la Escuela Secundaria, UNGS

Hay que construir capacidades para la toma de decisión, la anticipación, la intervención. Cuando sepan tanto sobre el aprendizaje de los chicos como sobre el estado edilicio de la escuela, los aprendizajes van a mejorar. Corina Lusquiños- GEMA

Los equipos directivos en general trabajan atrás de las urgencias cotidianas. Me parece que lo más interesante de lo que sucede esta semana es poner a disposición un momento para parar la pelota de esa vorágine cotidiana. Que se posicionen ellos en un lugar de alumnos. La pregunta es ¿cómo aprendemos los que enseñamos? Victoria Abregú- Especialista de la Escuela de Educación, UdeSA

En este contexto, y considerando los bajos niveles de aprendizaje globales del sistema educativo, **fortalecer las capacidades de conducción pedagógica constituye un desafío central para todo programa de formación de directores y supervisores.** Ambos roles deben focalizarse en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Cuestiones como el planeamiento basado en la información estadística y la autoevaluación institucional; la identificación y el seguimiento de las áreas curriculares y los alumnos con mayores dificultades; la construcción de acuerdos institucionales de enseñanza; la observación de planificaciones, clases, cuadernos y la retroalimentación de la enseñanza; la retención, el acompañamiento, la formación y la coordinación de los equipos docentes; el aprovechamiento de los tiempos, los espacios y los materiales didácticos; o las herramientas para la mejora del clima escolar, son todas capacidades a potenciar. Incluso, desde algunas visiones sería deseable que la formación del director comprendiera la dimensión didáctica en las áreas fundamentales, para poder orientar mejor a los docentes.

El director tiene que gestionar procesos, personal e información. Les transmitimos herramientas para la lectura analítica de las planificaciones, porque lo tienen muy incorporado como trámite a firmar. Sugerir cambios, recursos que puede utilizar. ¿Qué clases va a observar? Docentes nóveles, docentes con dificultades. También analizar las evaluaciones de los chicos. Trabajamos mucho la idea de tiempo. La importancia de aprovechar el tiempo escolar. Corina Lusquiños – GEMA

Los directores se encargan de lo administrativo porque se sienten incómodos con lo pedagógico, porque no tienen la formación necesaria. En la formación inicial no se trabaja el oficio de enseñar, ni las matrices de enseñanza de los candidatos a la docencia. Los docentes han perdido el oficio de enseñar, hay que restituirles esto a través de un acompañamiento de cerca. La escuela ha sido creada para que los alumnos aprendan. Es inimaginable que un director pueda dirigir una escuela sin formación pedagógica. Jorge Fasce – Docente y Consultor del CEPP

El rol pedagógico del director permite mejorar las prácticas de enseñanza dentro del aula. Existen diversas maneras de hacerlo, por ejemplo, implementando sistemas de observación de clases partiendo de la construcción de un acuerdo entre todos los docentes sobre qué es una “buena clase”, formando pares pedagógicos entre los docentes. María Eugenia Podestá– Directora del área de Extensión de la Escuela de Educación, UdeSA

Una capacidad central sobre la cual se focalizan varias de las propuestas es la observación de clases. Esta práctica, tan antigua como el propio sistema educativo, es hoy muy infrecuente y es un hilo conductor que puede irradiar cambios en varios planos del funcionamiento institucional. Reestablece a los directores en su rol de liderazgo pedagógico y ubica a la enseñanza y el aprendizaje como la razón de ser de la escuela.

Instalar la observación de clases como práctica corriente en la escuela no es algo fácil, ya que implica poner en cuestión uno de los componentes de la cultura escolar: el aislamiento de cada docente en su aula (Viñao, 2002), santuario íntimo e intocable del programa institucional de la escuela moderna (Dubet, 2002). Más aún, la observación de clases resulta particularmente compleja en el nivel secundario, donde la especialización disciplinaria de los profesores pone en cuestión la legitimidad de la mirada del director.

Nosotros trabajamos con protocolos de observación de clases y retroalimentación. Cuando los directores vencen el terror de entrar al aula, especialmente fuerte en la secundaria, empiezan a caminar más la escuela. Padres, alumnos y docentes también se ven afectados positivamente: los alumnos empiezan a registrar el rol del director; las madres van y le dicen al director que su hijo quiere que le mire la carpeta. Empieza a cambiar la percepción sobre la figura del director, que se involucra en el aprendizaje y esto genera mucho movimiento. Los docentes que quieren trabajar bien, empiezan a encontrar terreno fértil. Tienen un director que le importa lo que pasa dentro del aula, y esto genera mucha motivación. También hay un grupo de docentes que se empiezan a sentir perseguidos, pero esto no es necesariamente malo. Los docentes hacen lo que quieren adentro del aula, si entra el director empiezan a cambiar los resultados. Cecilia Oubel , Cimientos.

Es necesario desanudar los sentidos que se le adjudica a la observación para poder resignificarla. En la escuela se suele asociar la observación con los procesos de evaluación y control. Sin embargo, consideramos que el acto de observar puede constituir una herramienta poderosa para la reflexión en y sobre la acción docente. Rebeca Anijovich – Profesora y especialista de la Escuela de Educación, UdeSA

Diversas investigaciones internacionales demuestran la importancia de focalizar el trabajo de los directores en la motivación y las prácticas de enseñanza de los docentes (McKinsey y Company, 2007). Según la OECD, para potenciar el liderazgo directivo y su impacto en los aprendizajes, la política educativa debe focalizar la función de los directores en cuatro áreas fundamentales: el apoyo, evaluación y desarrollo de la calidad docente; la fijación de metas, evaluación y rendición de cuentas; la administración financiera estratégica y gestión de recursos humanos; y la colaboración con otras escuelas (OECD, 2013).

El fortalecimiento de las capacidades de conducción pedagógica de los supervisores y directores presenta especificidades según los niveles educativos. Varios de los entrevistados

señalaron que la formación de los directores y supervisores de nivel secundario es particularmente compleja. Esto es así por la envergadura de las deudas pendientes del nivel, que atraviesan a ambos roles, pero también por las dificultades para la construcción de una relación de autoridad entre el equipo directivo y los profesores a raíz de la formación disciplinaria especializada –que complejiza las posibilidades de apoyo pedagógico-, las características del puesto de trabajo –dado que la hora cátedra obstaculiza la permanencia de los profesores en la institución- y la gran cantidad de docentes a cargo –en comparación con el nivel inicial y primario-.

La formación general tiene que conjugarse con especializaciones por nivel. Las situaciones a resolver son bien diferentes. Por ejemplo, el vínculo con la familia es mucho más intensivo en el nivel inicial que en el nivel primario y secundario. Horacio Ferreyra- Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba.

En secundaria fue todo más difícil. Porque el dispositivo está pensado en términos de jornadas institucionales. En primaria están todos, todos los días. En secundaria los profesores trabajan en varias escuelas y tenían que elegir dónde ir. Además los directores de secundaria traían enormes tensiones cuando se trabajaba la cuestión del derecho a la educación. Porque continúa en discusión la obligatoriedad. Lizzie Wagner- INFD

La secundaria tiene sus particularidades por diversas razones: profesores que trabajan en varias escuelas y no llegan a conocer bien a los alumnos, el conocimiento segmentado a través de muchas asignaturas que carecen de puentes de articulación y un adolescente con importantes cambios hormonales, psicológicos y un cerebro que no terminó de desarrollarse. María Eugenia Podestá – UdeSA

2. Centrarse en los desafíos de la práctica

Otra convergencia de los programas relevados radica en la importancia de la formación en la práctica. Aunque todas las propuestas tienen componentes teóricos y enfatizan la necesidad de entrelazar la formación conceptual con la práctica, **el objetivo central es fortalecer las herramientas instrumentales para afrontar mejor la conducción pedagógica.**

Existen, sin embargo matices en este plano. Ciertos modelos de formación, predominantes en las universidades, otorgan un peso significativo a la formación teórica integral y se realizan generalmente fuera de las escuelas. Otros formatos, más propios de las fundaciones, privilegian el acompañamiento cercano en los contextos y dificultades del trabajo, con foco casi exclusivo en la dimensión pedagógica.

Yo creo que es muy importante como punto de partida empapar a los directores de una formación teórica sólida porque no han recibido esa formación. Es muy distinto asumir un rol de liderazgo pedagógico que ser docente. Necesitan una formación integral donde se expliciten los fundamentos para enfrentar mejor la práctica. De todos modos en todos los módulos trabajamos con la modalidad de taller, donde los directores reflexionan sobre la práctica. Agustina Blanco - Directora Ejecutiva de Proyecto Educar 2050 y coordinadora del programa Directores: Líderes en acción, UdeSA

Todos los espacios combinan formación teórica y práctica. La teoría es importante porque muestra la dirección y legitima las decisiones que se tienen que tomar en las escuelas. De todos modos, parte del programa se realiza a través de la modalidad taller, que es más vivencial. Por ejemplo, se trabaja en equipo para ver cómo manejar las reuniones de docentes. Utilizamos mucho la técnica de juegos de rol. También utilizamos el análisis de casos, la observación de clases y la evaluación de prácticas escolares (clases, reuniones, saludo a la bandera). Claudia Romero - UTDT

La formación de supervisores y directores debe establecer una intersección entre los saberes académicos y los saberes institucionales. Alicia Merodo - UNGS

No existe la diferenciación entre lo teórico y lo práctico. Conducimos los talleres con una forma de ser pedagógica donde interactúa todo el tiempo lo teórico y lo práctico. Victoria Zorraquín- Fundadora y Directora Ejecutiva, EDUCERE

Uno de los grandes problemas del sistema educativo es la soledad, particularmente crítica en el caso de los directores, que por su posición reciben toda la presión de arriba y de abajo. Frente a esto, es muy importante generar un dispositivo de acompañamiento cuerpo a cuerpo. Las formaciones teóricas son hermosas para dictarlas, pero para el que está ejerciendo la función directiva no es lo mejor. Los directores necesitan herramientas de gestión, en general en todas partes. Alfredo Ferrari - Todos pueden aprender

Yo haría mucho énfasis en problemas prácticos. Solo incluiría un 20% de formación teórica. Hay que pensar en términos de herramientas para la toma de decisiones: cómo revisar las dinámicas de trabajo y concebir dispositivos que permitan trabajar de otros modos. Nancy Montes - FLACSO.

Nos encontramos con que los directores nos dicen siempre que están tapados y que prefieren aprender en el aula. Están llenos de ofertas de cursos virtuales y destacan más lo presencial, el aprendizaje colaborativo, desde los casos y desde la práctica. Silvana Rufail- Ex Directora Ejecutiva, Fundación Córdoba Mejora.

Otra lección relevante refiere a la importancia de **partir de los saberes preexistentes de los directores y supervisores.** Esto no solo permite ofrecer apoyos ajustados a las necesidades específicas de los actores y de las instituciones, sino valorar la experiencia previa, construir lazos de confianza y favorecer la apropiación de los procesos de cambio.

En esta misma línea, Fullan sostiene que la práctica es el mejor motor para producir teoría: las ideas de mejora educativa deben partir de la experiencia (Fullan, 2011; 2014). El objetivo de los programas de formación no es reemplazar un saber por otro, sino promover nuevos modos de hacer las cosas. Así, la teoría debe combinarse con las “enseñanzas implícitas” de la gestión, que recuperan las particularidades de cada contexto y permiten valorar la experiencia de los supervisores y directores en ejercicio.

Los docentes, directores y supervisores necesitan reconocimiento. A las escuelas rurales nadie las mira y por eso mismo se amesetan. Hay que darles visibilidad. Filmar y mostrar buenas clases. Constanza Ortiz – Ex Gerente de proyectos, Fundación Bunge y Born. Directora General de Planeamiento Educativo, CABA.

Todos los que hacemos constructivismo creemos que los chicos son sujetos de aprendizaje, y que hay que partir de los saberes previos. Lo mismo corre para los docentes, los directores y los supervisores. Tiene que ubicárselos en una posición activa de aprendizaje y para esto hay que partir de lo que ya saben. Cuando se les reconoce un saber, se mejora la predisposición para la formación. Jorge Fasce – CEPP.

Hay que tomar la experiencia que traen. Si no, no ven la formación teórica aplicable a la realidad de su escuela. El que tiene que hacer un esfuerzo por adecuar la teoría a la práctica es el formador, no el director. Corina Lusquiños – GEMA.

No hay teoría sin práctica ni práctica sin teoría. Los problemas empíricos deben ponerse en el marco teórico permanentemente. Hay muchos saberes que tienen los directores que los pedagogos no tienen idea. Los pedagogos deben interpelar los referentes empíricos para ampliar la fundamentación teórica. Es una tarea que hay que hacer con el otro. Codo a codo, sobre la base de la agenda de problemas. Si no les dejamos a los que están en la práctica la derivación de las teorías. Hay que pensar una instancia intensiva de formación más otro año de acompañamiento a los directores en sus ámbitos de trabajo. Alicia Merodoungs.

3. 3. Partir de un buen diagnóstico: producir y usar información

Además de partir de los problemas concretos y de los saberes previos, **la formación de los directores y supervisores debe habilitar una objetivación de los diagnósticos de partida**, y forjar las capacidades para producir y utilizar constantemente información cuantitativa y cualitativa. En efecto, todo proceso de mejora debe partir de un buen diagnóstico sobre las fortalezas y debilidades de la escuela, y del equipo de conducción en cada caso.

Varias ofertas de formación trabajan de manera intensiva en la elaboración de planes de mejora basados en indicadores producidos corrientemente por la escuela (cantidad de alumnos, ausentismo de alumnos y docentes; tasas de repitencia, sobreedad, abandono; alumnos con espacios curriculares no aprobados, calificaciones, etc.). Así, por ejemplo, el programa de UdeSA prepara a los directores para elaborar un plan de mejora basado en el uso de indicadores. Por su parte, el Portal del Director de la OEI, una plataforma de recursos para la gestión directiva, cuenta con un capítulo con claves precisas sobre cómo utilizar este tipo de datos.

Algunos programas han desarrollado instrumentos innovadores de diagnóstico y monitoreo, como en el caso del programa GEMA de UNICEF, que cuenta con un sistema automatizado de indicadores basados en preguntas enviadas por mensaje de texto a los celulares de los directores, a partir de los cuales se elaboran reportes disponibles en el sitio del programa y en cada celular. De manera similar, el programa Todos pueden aprender, de la Asociación Civil Educación para Todos, utiliza el Seguimiento de Itinerarios Escolares Asistidos (SITIESA), que permite cargar y acceder a datos nominales de los alumnos; datos de las escuelas y secciones a las

que asisten, así como a resultados de evaluaciones externas en las áreas de Lengua y Matemática en una plataforma online.

A falta de evaluaciones censales de los aprendizajes en el nivel primario, el programa del CEPP implementó un dispositivo de evaluación estandarizada de escuelas bajo programa y escuelas testigo para verificar el impacto del dispositivo. El programa de Formación para Líderes Educativos de la Fundación Córdoba Mejora propone una evaluación *on line* en las áreas de Lengua y Matemática a cargo de cada escuela. Además, promueve el uso de tableros de gestión, en los que los directores cargan los datos de sus escuelas y se crean informes automáticos que, junto a los resultados de las evaluaciones, les permiten mejorar la toma de decisiones.

Se toma una evaluación de opciones múltiples en Lengua y Matemáticas en 3, 4 y 5 grado. Siempre con 1/3 de escuelas testigo. En Salta se trabaja con tableros electrónicos, en los cuales se vuelca el presentismo de los alumnos, los resultados de las evaluaciones, y los parámetros del plan de mejora (ej. cantidad de reuniones de personal, observaciones de clase, etc.). Es una herramienta de mejora que funciona muy irregularmente por problemas de conectividad. Jorge Fasce- CEP.

Estas herramientas tienen por objetivo instalar la centralidad de la información como insumo constante de los procesos de mejora, para lo cual es indispensable formar a los supervisores y directores en la producción y uso de datos. Estudios precedentes muestran que aunque ambos perfiles conocen los sistemas de información disponibles (en gran medida porque en varios casos son productores de esos datos), la escasa o nula formación para utilizarla, sumada a una cultura institucional refractaria a la estadística, vista una como representación distante y fría de la realidad, redundan en una muy baja utilización de indicadores en la gestión cotidiana de las escuelas (Pinkasz y otros, 2005).

En forma complementaria, algunos programas forman y acompañan a los directores en la elaboración de diagnósticos institucionales. Por ejemplo, el Portal del director de la OEI sugiere una serie precisa de pasos para realizar un diagnóstico institucional que permita identificar problemas, priorizarlos y conocer sus causas, para lo cual propone una matriz de diagnóstico cualitativo. Del mismo modo, UNICEF cuenta con un dispositivo de autoevaluación institucional basada en el análisis de los indicadores de trayectorias y aprendizajes, y la identificación de problemas prioritarios (Duro & Nirenberg, 2011). En ciertos casos esta autoevaluación comprende a los propios equipos directivos, con el objetivo de identificar fortalezas y aspectos a desarrollar.

Cualquier dispositivo de acompañamiento exige una selección cruel de lo más crítico. Esta selección debe partir de un buen diagnóstico de los focos más críticos de cada escuela y equipo directivo. Ángela Oría-OEI.

4. ¿Autonomía u orientación para las estrategias de mejora?

Una vez definido el diagnóstico de partida, la formación y el apoyo a los directores en ejercicio se centra en las estrategias de mejora. Algunos dispositivos plantean como objetivo principal **la elaboración e implementación de planes de mejora por los equipos directivos**, junto con los docentes. Se sostiene que la posibilidad de concebir los proyectos de mejora es indispensable para que los actores se comprometan con el proceso, y que las propuestas “empaquetadas” son resistidas por los directores.

La experiencia muestra, sin embargo, que la mayoría de los directores encuentra grandes dificultades a la hora de elaborar un plan de mejora, y que les resulta más complejo aún realizarlo junto con el resto del equipo directivo y los docentes. Esto es así incluso cuando la formación comprenda componentes orientados a fortalecer las capacidades de planeamiento.

Más allá del tecnicismo, es importante que las escuelas puedan hacer su propio proyecto de mejora, para que se apropien. Para que puedan pensar cuáles son sus problemas y qué quieren lograr. Es una herramienta que tiene que existir. La prescripción solo funciona si los directores y supervisores sienten que son capaces de liderar la mejora. Constanza Ortiz – Bunge y Born.

El cuarto paso es la elaboración de planes de mejora identificando los focos problemáticos. Se construye con ellos qué tiene que tener un plan de mejora. Acá aparecen todas las variantes de participación, muy variable de docentes, directores y supervisores. Los especialistas en pedagogía hemos conseguido confundir enormemente a los directores y a los maestros. Les cuesta establecer metas básicas. Jorge Fasce-CEPP.

Estamos convencidos de que los cambios o las mejoras más valiosas son aquellas que surgen desde adentro (cambios endógenos), cuando se percibe la necesidad internamente en una organización. Pero a veces la necesidad no es percibida desde adentro y puede traccionarse desde afuera, sin ser impuesta (cambios exógenos). Son los que llamamos “cambios inducidos” y tienen que ver con un agente externo que activa el registro de necesidad que no había sido percibido autónomamente mostrando “nuevos posibles”. Victoria Abregú – UdeSA.

De hecho, el programa DLA de la UdeSA consagra una atención particular a la formación y el acompañamiento a los directores para la elaboración del Plan de Mejora. Sin embargo, una investigación sobre el programa elaborada por la propia universidad señala las numerosas dificultades que emergen en esta instancia y concluye que “esperar que los directores entreguen un plan de mejora que desarrolle objetivos, estrategias, plan de acción, indicadores, modalidad de evaluación, pareciera ser una expectativa muy elevada para la formación que traen” (Universidad de San Andrés, 2015).

Otros modelos de apoyo a supervisores y directores optan por sugerir prácticas más predefinidas, que se saben eficaces para mejorar los aprendizajes de los alumnos. Plantean que es importante apoyar a los directores en el diseño de las estrategias de mejora, y dejar mayores márgenes de autonomía en la ejecución³.

Más que pedir un plan de mejora, nosotros creemos que podemos aportar una idea bastante concreta de plan de mejora, es una propuesta más prescriptiva. Cuanta menos energía tengan que perder en el

³ Las propuestas de Cimientos (Ronda de Directores) y de la OEI (Directores que hacen escuela), orientan muy precisamente a los directores sobre cómo decidir qué clases observar, qué aspectos observar y cómo retroalimentar las prácticas de enseñanza de los docentes.

ingenio, cuanto más cercano y sencillo sea el diseño, aumentan las posibilidades de ponerlo en marcha en cada contexto. No hemos tenido mucha dificultad en la recepción de estas recetas, cosa que contradice los saberes académicos que uno tiene. La participación es un valor importante pero se puede hacer un proyecto participativo aunque el diseño sea extranjero. La participación se da a través de los acuerdos institucionales a los que hay que llegar cuando se aplica este diseño. Resolver votando o por consenso, ciertos acuerdos de funcionamiento/implementación. Alfredo Ferrari-Todos pueden aprender.

El Portal del Director ofrece contenidos de gestión altamente sistematizados. De todo el universo de gestión identificamos las áreas de mayor necesidad. Es el resultado de mucha lección aprendida respecto de la formación de directores. Está muy tipificado cómo empezar, por qué temas, con qué consignas, en qué momento del año Es un material muy prescriptivo. Hay buenas prácticas en materia de asesoramiento a los docentes. Ángela Oría-Portal del Director.

Esta opción es apoyada por investigaciones internacionales sobre las políticas de mejora de la calidad educativa, según las cuales en países con bajos resultados de aprendizaje, debilidades en la formación docente e ausencia de formación específica para los directores, es necesaria una mayor tipificación y orientación de las prácticas.

Va de suyo que las orientaciones son utilizadas muy diversamente por los actores en función de sus capacidades previas. De hecho, en las provincias con mejor formación docente las recetas tienden a ser más resistidas. Pero una prescripción reflexiva puede presentar alternativas según puntos de partida y habilitar adaptaciones: autonomía y prescripción no son opciones antagónicas o excluyentes. Entre las alternativas polarizadas del docente como mero implementador y el docente crítico que protagoniza su propia transformación, es necesario plantear matices. De hecho, la buena combinación de prácticas estandarizadas y juicio individual es lo que define una profesión (Levin, 2012).

Sobre la modalidad de implementación

Junto con el contenido de la formación, es importante precisar las lecciones aprendidas en términos de formatos, modalidades y participantes. El *cómo* importa tanto como el *qué* en todo proceso de aprendizaje, y esta no es una excepción. Aquí emergen tres claves: incluir a los supervisores, convocar equipos directivos completos y propiciar dinámicas de aprendizaje colaborativo entre ellos, y utilizar los dispositivos virtuales para el acompañamiento posterior a instancias presenciales.

5. Fortalecer a los supervisores

Un acuerdo mayoritario entre los formadores entrevistados radica en la importancia de incorporar también a los supervisores en los procesos de formación, para legitimar la propuesta en el territorio, abrir las puertas de las escuelas, potenciar el foco pedagógico a escala distrital, y sembrar un proceso continuo de acompañamiento pedagógico cercano a la escuela, que permanezca una vez que el programa de formación concluye. Algunas experiencias sugieren, incluso, la conveniencia de comenzar con los supervisores y recién en una segunda instancia incluir a los directores.

En las jurisdicciones donde los supervisores participan de las políticas –como Tucumán, Córdoba, o CABA- la posibilidad de llegar a las escuelas es mucho más cierta. Son acompañantes especializados de las propuestas de las escuelas, saben cuáles son las que funcionan bien y las que no. Hay que profesionalizarlos, formarlos y jerarquizarlos. Hay que generar condiciones para que el trabajo pueda ser distinto. Sin agenda de trabajo es muy difícil que la gente haga lo que tiene que hacer. Nancy Montes-Coordinadora del seminario Gobierno y Planeamiento de la Educación, FLACSO

En algunos casos la formación se inicia por los supervisores para respetar la vía jerárquica. Desde los ministerios provinciales siempre hay una discusión sobre los supervisores, si ayudan u obstaculizan. Están relegados. Pero no sirve puentearlos, es la autoridad que más conoce a los directores. Hacen un trabajo muy duro, viajan mucho, tienen que hacerse los malos, aparecen cuando hay problemas. En los concursos la antigüedad y el conocimiento de la normativa tienen un peso importante. Por eso en general están próximos a jubilarse y son más administradores que pedagogos. Jorge Fasce-CEPP

Los supervisores son “catalizadores” que afectan la velocidad de los procesos de mejora en las escuelas. Son ellos quienes contribuyen o dificultan el fortalecimiento institucional. María Eugenia Podestá – UdeSA

Sin embargo, como se menciona en la cita anterior, las condiciones laborales, la organización verticalista del sistema, y las características de los supervisores pueden limitar las posibilidades de fortalecer sus capacidades de conducción pedagógica. Próximos a jubilarse, con muchas escuelas a cargo y dificultades para llegar a ellas, muchos supervisores se muestran resistentes al cambio. También el verticalismo imperante en la organización burocrática del sistema educativo puede atentar contra el trabajo colaborativo entre supervisores y directores.

En efecto, durante la segunda mitad del siglo XX el cuerpo de supervisión atravesó diferentes procesos que fueron diluyendo su rol pedagógico (Rivas, 2004; Southwell & Manzione, 2011; Tiramonti, 1989). La masificación del sistema no fue acompañada por el incremento de supervisores, de modo que estos quedaron a cargo de una cantidad excesiva de escuelas. También la legislación educativa se multiplicó y exigió una dedicación creciente, que atentó contra el foco en la pedagogía. A lo largo de las tres últimas décadas, el crecimiento de la pobreza generó nuevas problemáticas en las escuelas, que acudieron cada vez más a los supervisores para atenderlas.

Por eso, pero también por razones económicas, por la tendencia a concentrar el poder en las administraciones centrales o por no ser cargos políticos “confiables”, desde la década del noventa los gobiernos provinciales comenzaron a excluir a los supervisores del diseño e implementación de las políticas educativas y a suspender el nombramiento de nuevos cargos. Esto provocó una gran irracionalidad en la distribución de supervisores por ramas y niveles, e incluso en algunas provincias dio lugar al reemplazo de los supervisores por cargos políticos, que permitiesen un mayor control y alineación con las autoridades provinciales (Rivas, 2004).

Sin embargo, **los supervisores continúan siendo fundamentales, y la mayoría de los entrevistados sostiene la necesidad de fortalecerlos y de potenciar su rol.** Ellos no solo son la interface entre la administración central y las escuelas, sino que son quienes más conocen el territorio y pueden adaptar mejor las políticas a las necesidades de su zona. Como señalan Gvirtz y Abregú (2009) en los casos en que los supervisores cumplen eficientemente su rol, los directivos escolares sienten menos soledad y los perciben como aliados en los procesos de mejora de sus escuelas.

Entre las funciones más importantes del supervisor está la de **garantizar la justicia educacional** en las escuelas a su cargo. Es decir, contribuir a que, dentro de su región, todas las escuelas tengan calidad en los aprendizajes y asegurar que todos los alumnos puedan llegar a ella. Empoderar a los supervisores requiere un reposicionamiento de su rol, clave en la constitución de una red de sostén que articule y brinde apoyo a todas las escuelas de un distrito (Gvirtz y Podestá, 2009).

Es clave incluir a los supervisores. Aunque la organización estamentada del sistema es muy nociva y se ha hecho carne. ¿Por qué no hay liderazgos? Porque se da todo lo contrario al mundo de la innovación. Por ejemplo, los directores están cansados de que los supervisores les roben las ideas y las transmitan como propias. Los directores de un distrito tienen reuniones quincenales con los supervisores, pero no se aprovechan. No se reconoce el trabajo bien hecho por el otro porque eso sería una debilidad para el director. Hay mucho celo con lo propio. Se cuidan para arriba y para abajo. Victoria Zorraquín-EDUCERE.

Un supervisor puede tener 30 escuelas a cargo, muchas veces las escuelas no ven a los supervisores por más de un año. Los supervisores van a las escuelas que tienen sumarios. Problemas: distancia a las escuelas y movilidad (rotación de los supervisores). Muchos supervisores aceptan el cargo para poder jubilarse con el cargo de supervisor. Corina Lusquiños-GEMA.

6. Formar equipos directivos y generar dispositivos de acompañamiento permanente

La mayoría de los entrevistados sostiene la importancia de formar equipos directivos en lugar de directores aislados. Varios señalan incluso el interés de sumar docentes comprometidos, que aunque no formen parte de la dirección puedan acompañar y apoyar a los directores en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ampliar la base de profesionales formados multiplica las fuentes del cambio y genera mayores garantías de continuidad de los procesos de mejora. En efecto, formar equipos de conducción pareciera particularmente necesario en el contexto de alta rotación de directores y docentes, vigente en la mayor parte de las provincias y escuelas del país.

De hecho, la literatura internacional sobre la dirección de escuelas ha producido evidencias sobre el impacto positivo del “liderazgo distribuido” sobre los aprendizajes de los alumnos. En un contexto de mayor exigencia y complejidad del rol directivo, es preciso promover la distribución del liderazgo al interior de las escuelas, sea bajo estructurales formales o informales (Pont y otros, 2008).

Lo que nos importa es que puedan comprender la necesidad de despojarse de la idea del director héroe que controla todo y tiene todas las respuestas y empiecen a animarse a empoderar a otros. Sin dejar de ser los últimos responsables, pero pudiendo en un clima de confianza "arriesgarse" a darle poder a otros miembros para un funcionamiento más eficiente en la escuela. Josefina Peire - Coordinadora de Actualización Docente, UdeSA.

Hay que formar a equipos directivos y si no tiene vice ni secretario, hay que incluir a un docente o a un bibliotecario. Sino sólo aprovechan la formación en su propio beneficio y no en beneficio de la escuela. Tienen incorporado el sálvese quien pueda. Tienen formateado que su vida pasa por el examen de ascenso, entonces todo lo que se haga para el director aislado no se logra que esto repercuta en el bien de la escuela. Victoria Zorraquín – Educere.

Hay que convocar a un trabajo en equipo que propicie acuerdos para priorizar hacia dónde ir en las escuelas. En las escuelas hay figuras, como los asesores pedagógicos, que no siempre se aprovechan. La gente que se suma a pensar la institución no siempre ocupa cargos directivos. Nancy Montes-FLACSO.

Además de fortalecer lazos dentro de los equipos de conducción, todos los programas de formación destacan la necesidad de potenciar la cooperación entre los equipos directivos, bajo la coordinación de los supervisores. Si bien en muchos casos ya existen reuniones distritales donde los supervisores convocan a los directores, estos encuentros tienden a ser formales y raramente centrados en la cuestión pedagógica.

Esta visión convergente se encuentra avalada por la literatura internacional, que demuestra que la mejora sistémica de los aprendizajes se potencia cuando se generan redes de colaboración entre las escuelas, para compartir las experiencias, aprender con los otros y construir estrategias frente a los problemas que se presentan. Fullan (2010, 2014) y Elmore (2010), resaltan que el liderazgo exitoso involucra una cultura común de expectativas, en la que todos sean responsables por su contribución al resultado colectivo. Las investigaciones de Bryk y otros (2009) y Leithwood y Louis (2011) revelan el gran potencial de privilegiar el desarrollo de las capacidades del grupo frente al desarrollo de las capacidades individuales.

La construcción de redes profesionales de colaboración e intercambio entre directores no solo contribuye a mejorar las prácticas de liderazgo pedagógico, sino que permite que cada escuela se reconozca como parte de un “todo”, un sistema donde las distancias entre las escuelas

de distinto nivel socioeconómico, modalidades, niveles o sectores puedan reducirse y enriquecer las prácticas.

Para afianzar vínculos significativos, eficaces y permanentes de colaboración entre equipos directivos es indispensable que el propio dispositivo de formación contemple instancias colectivas de cooperación. Así lo hace la mayoría de los programas, como Directores Líderes en Acción (DLA) de la UdeSA, que busca promover comunidades profesionales de aprendizaje. Para esto, se realizan jornadas de intercambio de experiencias en las que directores de escuelas públicas y privadas de todos los niveles educativos se reúnen para compartir reflexiones sobre su rol y sus prácticas de liderazgo. También las Rondas de Directores, de la Fundación Cimientos, que reúnen a los directores de escuelas secundarias de un mismo distrito para observar clases y reflexionar sobre ellas.

Los directores se encontraban en reuniones de los supervisores donde les enseñan verticalmente. Ahora se reconocen y comparten como directores de escuelas muy distintas. Empiezan a ver la diversidad dentro de un mismo distrito. Empieza a fluir y bajar mucho que los problemas de uno son los problemas de otro. Se generan otros tipos de vínculos. Cecilia Oubel-Cimientos.

Hay que promover el encuentro entre directores. Incluso entre escuelas estatales y privadas. Hay que pensar esto en el territorio. Hay una autonomía en lo privado que habilita otras prácticas que vale la pena conocer. Hay que derribar prejuicios mutuos. Nancy Montes-FLACSO.

Es muy interesante reunir a directores de diferentes niveles y modalidades porque les permite tener una mirada holística del sistema educativo. Horacio Ferreyra.

7. Utilizar la modalidad virtual para el acompañamiento

Como complemento de la formación presencial, casi todas las iniciativas relevadas realizan un acompañamiento a través de sitios de internet con conferencias, documentos, mails, videos, conferencias y cursos, espacios de consulta y foros sobre temáticas específicas. Una lección común indica que **los directores y supervisores encuentran dificultades -por falta de tiempo, familiaridad, conectividad, etc.- a la hora de participar en los espacios virtuales.**

Luego de la formación presencial continúan participando en una plataforma llamada "Comunidad GEMA". No es fácil porque la mayoría de las escuelas no tiene conectividad. El corazón son los encuentros presenciales. Todos están registrados, ven los videos, leen los materiales. La participación a través de foros y consultas merma más porque exige producción. Corina Lusquiños-GEMA.

Les cuesta el tema virtual. Les subimos materiales sobre los seminarios y talleres para invitarlos a buscar y que entren. Desde la universidad hacemos un seguimiento personal, incitando la participación con recordatorios por mail. Lo virtual tiene que estar acompañado de un seguimiento presencial. Claudia Romero-UTDT.

Estos obstáculos pueden atenuarse con plataformas amigables que propicien el contacto personalizado (a través del mail, foros, chats, o 0800) y la organización de los participantes en grupos por afinidades para la realización de tareas colectivas. La formación a distancia es crucial para facilitar el acceso de todo supervisor o director a materiales de alta calidad en todo momento, cosa que no siempre garantizan las instancias presenciales. Por otro lado, la formación a distancia es indispensable para los directores de escuelas rurales.

Cabe destacar en este plano la experiencia de la especialización en Gestión Educativa de FLACSO, única oferta de las relevadas exclusivamente en línea. También desde el INFD el

Componente Institucional del programa Nuestra Escuela incluye una fase virtual de formación a través del Banco de Recursos Digitales. Esta herramienta ofrece una variedad de materiales especialmente seleccionados para cada nivel, que luego son trabajados en las jornadas Interinstitucionales e institucionales de acuerdo a las necesidades de cada escuela. Por su parte, el Portal del Director ofrece una plataforma de acceso público y gratuito que propone orientaciones precisas para los equipos directivos a través de documentos teóricos, consejos prácticos e instrumentos que puedan aplicarse, seleccionados de acuerdo a sus intereses y preocupaciones.

La vía virtual es la única manera de llegar a todo el país y que la gente pueda manejarse en los tiempos propios. Armamos una propuesta para que la gente pueda conectarse y bajar los recursos cuando tiene disponibilidad de acceso. Hay gente que viaja 80 km para poder conectarse. La posibilidad de acceder a repositorios, buenas páginas. La virtualidad puede tener cierta distancia por no estar con otros. Entonces les proponemos que se agrupen en las actividades para producir algo en conjunto. Vamos hacia esquemas de trabajo colaborativo, porque creemos que en las tareas de conducción esto es fundamental. Trabajamos también con correos, con tutores permanentes. Nancy Montes-FLACSO.

Tenemos 38 mil directores ya inscriptos en la plataforma virtual. Al principio fue muy difícil, especialmente en NOA y NEA, por la mala conectividad. Armamos clases virtuales, con mucho de lo que ellos iban produciendo: casos, experiencias, jornadas institucionales. Intentamos que el material los reflejara. La interacción virtual es un proceso en curso. Los 1700 capacitadores también tenían un contacto muy escaso con lo virtual. Todo el primer año exigió que los convenciéramos para el trabajo en el campo virtual. Había muchos directores que no tenían dirección de mail. La presencialidad ayudó muchísimo. Los capacitadores los iban “pescando” cuando iban a la escuela, allí les enseñaban a meterse en internet. Fue un trabajo muy artesanal. Lizzie Wagner-INFD.

8. ¿Formación voluntaria u obligatoria?

Una cuestión sobre la cual existen visiones divergentes refiere al carácter optativo u obligatorio de los programas de formación. Por un lado, se plantean las **ventajas de la participación voluntaria, porque favorece el compromiso** en los procesos de formación. Cuando la convocatoria es compulsiva tienden a generarse resistencias que pueden enrarecer el clima de trabajo durante la formación. Por otra parte, un buen programa de formación puede apostar al “efecto contagio”, es decir a la incorporación de nuevos directores y supervisores en la medida en que la propuesta se percibe como pertinente y eficaz. El “boca en boca” puede ser el medio privilegiado para ampliar la cobertura.

El carácter voluntario es muy importante. Hay que instalar como tema que los supervisores y directores necesitan una formación específica. Luego se da un efecto contagio. Constanza Ortiz-B&B.

La formación inicial de los directores debería ser obligatoria, como condición de acceso al cargo. El carácter voluntario es importante para la formación continua, porque si no se generan muchas resistencias y se dificulta la motivación y el compromiso. Agustina Blanco-UDESA

Sin embargo, desde otra perspectiva se sostiene la **importancia de involucrar a todos los directores de determinado contexto, para propiciar cambios sistémicos**. Así, varias de las propuestas, desde el Componente Institucional, del programa Nuestra Escuela del INFD -que comprendió unos 40 mil directores-, hasta las Rondas de Directores de Cimientos, convocan la participación de todos los directores de un distrito. La voluntad de participación y el involucramiento en los procesos de cambio depende aquí desde ya de la pertinencia y la calidad

de las propuestas de formación. En el caso de los trayectos de formación oficiales, el puntaje es también un factor de motivación.

Se trabajó la obligatoriedad desde la perspectiva del derecho. Es una jornada en horario de trabajo, se presentó como derecho conquistado. Hubo un énfasis fuerte entre el derecho y la responsabilidad. Lizzie Wagner-INF

Reflexiones de cierre

Dada la evidencia contundente sobre el rol estratégico de los supervisores y directores de escuela en los procesos de mejora educativa, y considerando las debilidades estructurales de ambos cargos en la Argentina, la formación y acompañamiento personalizado de estos perfiles debería ser una bala de plata de las próximas gestiones de gobierno. Para concebir dispositivos eficaces en la materia es importante conocer las lecciones de la literatura internacional, pero también aprender de las experiencias en curso en el país.

Una primera lección que se desprende de este análisis se refiere a la distinción entre programas de formación inicial, de aquellos destinados a los supervisores y directores en ejercicio. Se distingue así una diferencia entre lo que podría ser un programa de formación inicial, más integral y con mayores componentes teóricos (aunque siempre en íntima relación con la práctica), de los programas de formación continua que, al menos en el corto plazo, deberían focalizarse en la dimensión pedagógica y tener por objeto las necesidades específicas de los supervisores y directores, que varían según su experiencia y las características de las escuelas a cargo.

Las experiencias analizadas revelan que aquellas dictadas por universidades y gobiernos tienden a brindar una formación más general, teórica e integral, por lo que serían más adecuadas para los programas de formación inicial que preparan para todos los desafíos de los cargos jerárquicos. En tanto, las experiencias de fundaciones y organizaciones no gubernamentales serían más propicias para abordar los desafíos de la formación continua, ya que utilizan evidencia sobre resultados de aprendizaje, cuentan con evaluaciones y protocolos de acción y están más focalizadas en los desafíos pedagógicos que se presentan en la práctica.

Para concebir un excelente dispositivo de formación de directores y supervisores no alcanza con identificar aspectos clave sobre el contenido y las modalidades de implementación. Como cualquier política educativa, es indispensable contemplar las **condiciones estructurales necesarias para potenciar esta política en articulación con otras**. Ninguna política es la “varita mágica” capaz de mejorar por sí sola la calidad educativa. Las intervenciones pueden retroalimentarse entre sí a modo de tenazas: solo así puede generarse una reforma sistémica.

Una primera condición para que las políticas de formación y apoyo a supervisores y directores puedan arraigarse en un terreno más fértil y así potenciar la conducción pedagógica de las escuelas está ligada con las condiciones laborales. Para focalizarse más en la orientación de las escuelas y de los docentes, supervisores y directores deberían contar con ciertas condiciones de trabajo, que hoy no están dadas en la gran mayoría de los casos. Un paso significativo en este sentido sería aliviar el peso de las tareas administrativas, ligadas a los procesos burocráticos, la gestión de los comedores o las exigencias vinculadas a los programas nacionales.

El liderazgo no puede concebirse de manera individual, ni ignorando las condiciones institucionales en las que se desarrolla. Para lograr transformaciones profundas será crucial **mejorar las condiciones organizacionales de las escuelas**, con la intención de potenciar el foco pedagógico, distribuir las tareas de una manera más eficiente, consolidar equipos de trabajo variados y estables, y propiciar una mayor participación de las familias en la tarea cotidiana de la escuela. Generar redes locales de apoyo para temas no pedagógicos permitiría reducir la presión sobre los equipos directivos.

Otro de los aspectos fundamentales para mejorar la realidad cotidiana de directores y supervisores y mejorar el estatus de la profesión es el salario. En línea con la creciente

complejidad de las funciones directivas, **es necesario establecer una jerarquización salarial que refleje la responsabilidad de su rol.** Un salario digno y previsible no es solo un derecho laboral, sino que habilita un mejor desempeño profesional y promueve una mayor atracción y permanencia de postulantes al cargo. Para lograrlo, sería necesaria una mayor injerencia del gobierno nacional en la política salarial a través del financiamiento de un suplemento salarial destinado a los roles de conducción con formación especializada.

La mayoría de los programas relevados muestran una creciente preocupación por la figura del supervisor, que debido a la masificación del sistema educativo y las problemáticas sociales que atraviesan a las escuelas, quedó reducida a la inspección administrativa y la resolución de urgencias. Es necesario **facilitar el acceso a las escuelas** reduciendo la cantidad de establecimientos a cargo de cada supervisor y asegurando a través de los viáticos su transporte y movilidad.

Otra de las lecciones que se desprende del análisis refiere a la **importancia de conformar equipos directivos sólidos en todas las escuelas.** La combinación de condiciones laborales más difíciles y desafíos educativos más complejos redundan en equipos directivos frágiles, con alto ausentismo y alta rotación. Para abordar estas problemáticas es necesario un alto compromiso político en la reforma de normativas y legislaciones. Entretanto, una medida concreta que podría implementarse es valorar con mayor puntaje la antigüedad en una misma escuela o fijar una cantidad mínima de años antes de poder solicitar un traslado, como factores para potenciar la continuidad de los equipos. Además, las escuelas con mayor ausentismo deberían ser foco de análisis para detectar las causas e intervenir según las circunstancias. En algunos casos, será necesario mejorar el acceso a la escuela, en otros la infraestructura, en otros la convivencia y en otros el liderazgo del director (Veleda y Mezzadra, 2014).

Dado que todo proceso de formación y acompañamiento de supervisores y directores orientado a la mejora debe partir de un buen diagnóstico, **es indispensable que cada escuela cuente con información integral estandarizada, confiable, oportuna, de fácil interpretación y uso.** Esto supone producir periódicamente datos sobre trayectorias, calidad, características de los alumnos, y condiciones de la oferta (cantidad de alumnos por docente, equipamiento, infraestructura, etc.), algunos de los cuales ya se relevan y otros no.

En particular, sería clave desarrollar una evaluación censal de los aprendizajes -hoy solo existente para el nivel secundario- comparable en el tiempo, con pronta devolución de los resultados a las escuelas y sugerencias para mejorar los procesos de enseñanza, que luego deberían liderar los directores y acompañar los supervisores. Se generaría así un sistema de presión positiva por la mejora con claro foco pedagógico y una responsabilidad compartida entre las autoridades y los actores escolares.

Complementada con la autoevaluación institucional y la evaluación en el aula, la información censal estandarizada permite realizar un seguimiento pormenorizado, transparente y objetivo del impacto de la intervención. De hecho, una lección relevante y alentadora de varias de las iniciativas relevadas en este estudio es que, **dadas ciertas condiciones en las intervenciones, se verifica un impacto positivo en los resultados de aprendizaje de los alumnos en el corto plazo, esto es, al cabo del primer o segundo año** de puesta en marcha del programa de formación y acompañamiento.

Los procesos de formación y apoyo a supervisores y directores podrían enmarcarse en definiciones nacionales que establezcan claves para el buen ejercicio de ambos roles. Estos “marcos de actuación” podrían orientar las prácticas de los supervisores y directores en ejercicio

en todo el país, y también los criterios para seleccionar a los nuevos directores y supervisores. Algunos antecedentes interesantes en la materia son los casos de Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú. A principios de 2000, Colombia y Chile elaboraron estándares y marcos de actuación para los directores escolares, delimitando claramente sus funciones y estableciendo mecanismos innovadores en los procesos de selección, algo que se expandió a México y Perú en 2013 (Rivas, 2015).

Frente a esta tendencia regional, **en la Argentina las normas provinciales establecen entre 33 y 65 funciones para los directores**, una definición demasiado amplia que no opera, en los hechos, como referencia para la práctica (OREALC-UNESCO, 2014). Más aún, en algunas provincias ni siquiera existen normas en la materia (Veleda 2009). Es necesario clarificar a nivel nacional los criterios que se deberían considerar a la hora de elegir y nombrar a los directores y los supervisores. De acuerdo a todas las iniciativas analizadas, estos criterios deberían incluir dimensiones vinculadas a la gestión institucional, el liderazgo pedagógico y habilidades interpersonales, orientadas a la construcción del clima escolar. Complementariamente, estos criterios universales deberían combinarse con criterios locales que atiendan a las problemáticas y los contextos propios de cada escuela.

Potenciar los roles de supervisión y dirección implica también revisar los procesos de selección. Tradicionalmente el acceso a estos cargos consta de dos etapas: los concursos de antecedentes y las pruebas de oposición. La revisión de antecedentes refiere a la organización y sistematización del puntaje de los candidatos en base a su antigüedad, formación, capacitación y trayectoria profesional. Una vez reunidos los requisitos y habiendo superado el concurso de antecedentes, se realizan las pruebas de oposición. Por lo general, se prevé que la oposición conste de un examen teórico y un coloquio. La instancia oral también puede ser una entrevista con el candidato o la defensa oral de una propuesta institucional presentada por escrito con antelación (Mezzadra y Bilbao, 2011).

Si bien durante la última década las provincias han realizado interesantes esfuerzos por concretar y perfeccionar estos concursos a través de la organización de cursos específicos, la inclusión de simulaciones en las oposiciones, el desarrollo de prácticas en escuelas, y la elaboración de diagnósticos y proyectos institucionales, aún restan aspectos por mejorar.

En primer lugar, **sería muy importante exigir la realización de un posgrado anual como condición para presentarse a los concursos de acceso al cargo.** Está demostrado que para fortalecer los perfiles de conducción lo más importante es desarrollar una buena formación inicial. Sin esa condición de base, los procesos de selección (concursos de antecedentes y oposición) son insuficientes para garantizar candidatos con las capacidades necesarias. Esto exigiría modificar los Estatutos del Docente, que solo disponen como requisitos de acceso al cargo concursos públicos de antecedentes y oposición. Es auspicioso el hecho de que existan experiencias en curso en las provincias, como en el caso de Córdoba.

Junto con el posgrado, **sería deseable reformular los concursos de acceso al cargo.** Además de ser evaluados por sus antecedentes laborales y su desempeño en un examen escrito, los candidatos con mayor puntaje deberían elaborar un diagnóstico y un proyecto educativo específico para cada escuela, para poder evaluar en forma contextualizada a los candidatos. Junto con las entrevistas personales podrían exigirse actividades relacionadas con el rol directivo (elaborar un proyecto, observar una clase y darle una devolución al docente o analizar planificaciones, o incluso realizar residencias cortas, de un par de semanas cada una). En el caso de los supervisores, los concursos podrían ser similares, pero aplicados a cada contexto territorial

específico. Una alternativa ambiciosa por su complejidad política sería la designación a término de los cargos jerárquicos, y exigir una reválida a los cinco años. (Mezzadra y Bilbao, 2011). Esto no implicaría que los cargos fueran rotativos sino que implementar un procedimiento a través del cual se pueda apoyar y eventualmente remover del cargo a los directores que presentan claras debilidades en su rol. Fortalecer a los roles de conducción en la Argentina es una apuesta clave para lograr una reforma educativa profunda y sistémica. Los directores son actores fundamentales para conformar equipos sólidos de trabajo y crear un buen clima escolar, con foco en los aspectos pedagógicos, y una constante motivación para la innovación y la calidad de la enseñanza. Por su parte, los supervisores son una figura muy importante en el territorio, como articuladores entre la administración central y las escuelas, y como asesores próximos de las escuelas.

La formación específica para el rol, la disponibilidad de información y la informatización de los procesos administrativos permitirían orientar el trabajo de los directores y supervisores hacia los nudos problemáticos de las escuelas, centrar la función en la dimensión pedagógica y, en el caso de los supervisores, graduar el apoyo a las escuelas en función de su riesgo pedagógico, para focalizarse ante todo en las que tienen mayores dificultades. Para esto, es imprescindible promover lazos de cooperación horizontal y vínculos de confianza mutua tanto entre directores, como entre supervisores y autoridades provinciales y nacionales.

La complejidad de este desafío requiere contar con un sólido y continuo compromiso político para movilizar a los actores, cuestionar ciertas reglas de juego, construir consensos, invertir los recursos necesarios y sostener las reformas en el tiempo.

Sin embargo, la difícil situación de la educación actual no se soluciona solo con medidas de política: **es indispensable motorizar una transformación cultural a través de una visión inspiradora que destaque el rol central de los supervisores y directores y que movilice a toda la sociedad.** Resulta clave delimitar una visión compartida, que dé sentido a la tarea y aúne esfuerzos.

Más allá de las dimensiones políticas, técnicas y presupuestarias, este componente simbólico es central para prestigiar, inspirar e involucrar a los directores y supervisores. Los desafíos actuales requieren de la implementación de estrategias que generen un cambio de expectativas en los actores del sistema educativo y permitan articular los compromisos necesarios para llevar adelante la profunda transformación en juego.

Programa	Cobertura	Metodología	Contenido
Programa para actualización y acompañamiento de equipos directivos EDUCERE (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • 6 supervisores • 114 directores • 75 escuelas públicas y privadas, primarias y secundarias • Provincia de Buenos Aires 	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: 1 año • 6 encuentros presenciales (18 hs) • Curso de inducción y jornada de intercambio anual • Acompañamiento y seguimiento presencial y virtual 	<p>Focos de la formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo pedagógico: evaluación, planificación estratégica, nuevas tecnologías, aulas heterogéneas. • Relaciones interpersonales: trabajo en equipo, construcción de vínculos, comunidad educativa, valores comunes.
Talleres de animación directiva Educación para Todos (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • 97 directores y vicedirectores • 517 escuelas públicas primarias y 56 escuelas públicas secundarias • Formosa 	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: 1 año • 8 encuentros presenciales (60 hs anuales) • Generación e implementación de un sistema de información • Equipo local de seguimiento e inclusión participativa de la supervisión 	<p>Focos de la formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conducción pedagógica: pedagogía y actualización didáctica, uso de la información. • Relaciones interpersonales: cooperación, relación con la comunidad, generación de acuerdos institucionales. • Formación didáctica y acompañamiento a los docentes.
Escuelas del Bicentenario IIFE-UNESCO (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • 75 supervisores • 264 directores • 132 escuelas públicas primarias • Nacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: 4 años • Encuentros presenciales en cada jurisdicción (320 hs) • Encuentros presenciales en cada escuela (320 hs) • Elaboración de un Plan de Mejora Escolar 	<p>Focos de la formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo pedagógico: centrado en los aprendizajes y en los procesos de enseñanza. Formación y acompañamiento a los supervisores y equipos directivos. • Gestión Institucional: uso de la información para la toma de decisiones, evaluación institucional, planificación
Directores: Líderes en Acción UdeSA (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • 81 supervisores • 477 directores y vicedirectores • Escuelas públicas y privadas de nivel primario y secundario • Nacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: 1 año • 5 encuentros presenciales (40 hs) • Acompañamiento virtual (8 meses) • Elaboración de Plan de Mejora Escolar • Jornada de intercambio de experiencias 	<p>Focos de la formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo pedagógico: centrado en los aprendizajes y en los procesos de enseñanza, planificación estratégica, autoevaluación y reflexión • Relaciones interpersonales: cooperación entre directores y con supervisores.

<p>Herramientas de gestión para directores y supervisores</p> <p>Fundación Bunge y Born (2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 70 supervisores • 174 directores • Sin información sobre número de escuelas rurales públicas, primarias y secundarias • Nacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: 2 semanas • Encuentros presenciales (80 hs) • Acompañamiento virtual • Elaboración de un Plan de Mejora • Posibilidad de realizar el postítulo en plurigrado 	<p>Focos de la formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo pedagógico: trabajo en equipo, aulas heterogéneas, • Gestión Institucional: rol del director y el supervisor, planificación, tecnologías de la información • Relaciones interpersonales: cooperación entre directores y con supervisores, trabajo en equipo, generación de redes
<p>Especialización en Análisis e Intervención en las Problemáticas de la Escuela Secundaria</p> <p>UNGS (2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sin información sobre cobertura • Directores y supervisores de escuelas secundarias públicas y privadas • Nacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: 1 año • Encuentros presenciales (400 hs) • Encuentros virtuales 	<p>Focos de la formación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestión Institucional: centrada en los aprendizajes y en los procesos de enseñanza, análisis e interpretación de estadísticas educativas, • Política Educativa: historia, análisis de tendencias, políticas públicas, marcos normativos y legales.
<p>Postítulo en Conducción y Gestión Educativa</p> <p>Instituto Superior de Formación para la Gestión y Conducción Educativa (2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 280 supervisores • 1015 directores • Sin información sobre cantidad de escuelas • Córdoba 	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: 3 años (200 hs) • Encuentros presenciales (10 hs) • Acompañamiento virtual • Especializaciones por nivel • Instancia evaluativa • Posibilidad de realizar diplomatura (supervisores) y postítulo (directores) 	<p>Focos de la formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo pedagógico: política educativa general y por niveles, curriculum • Gestión Institucional: sistemas de información, evaluación e investigación cuantitativa y cualitativa • Relaciones interpersonales: colaboración entre directores de diferentes niveles y modalidades, resolución de situaciones conflictivas, ambiente escolar
<p>Ronda de Directores CIMENTOS (2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 15 supervisores • 140 directores • 120 escuelas públicas secundarias • Sin información sobre localización 	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: 3 años • 24 encuentros presenciales (96 hs) • Dos seminarios en la Universidad Torcuato Di Tella • Elaboración de un Plan de Trabajo 	<p>Focos de la formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo pedagógico: centrado en los aprendizajes y en los procesos de enseñanza, observación de clases y retroalimentación • Relaciones interpersonales: cooperación entre directores

<p>Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes (GEMA)</p> <p>Asociación Civil Estrategias Educativas y</p> <p>UNICEF Argentina (2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 11 supervisores • 226 directores • 627 escuelas públicas, primarias y secundarias • Salta, Jujuy y Chaco 	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: 3 años • 21 encuentros presenciales (126 hs) • 10 reuniones de acompañamiento personalizadas • Acompañamiento virtual • Sistema de información "GEMA alerta" 	<p>Focos de la formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo pedagógico: centrado en los aprendizajes y en los procesos de enseñanza, fortalecimiento de los equipos docentes, construcción de sentido y de criterios comunes • Gestión Institucional: uso del tiempo, construcción de habilidades para la toma de decisiones, autoevaluación y uso de información • Relaciones interpersonales: cooperación, ambiente escolar y relación con la comunidad
<p>Programa de Formación para Líderes Educativos</p> <p>Fundación Córdoba Mejora (2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 126 directores • 124 escuelas secundarias públicas y privadas • Córdoba 	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: 3 años • 24 encuentros presenciales (225 hs) • Capacitación virtual (33 hs) • Acompañamiento presencial en las escuelas a través de Consejos Consultivos y mentores empresarios y virtual a través del portal de contenidos educativos • Elaboración de un Plan de Mejora 	<p>Focos de la formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo personal: construcción de liderazgo, habilidades, motivación, comunicación • Gestión institucional: planificación orientada a resultados; administración de recursos; monitoreo de la calidad educativa; innovación en las tecnologías de enseñanza, uso de información para la toma de decisiones • Relaciones interpersonales: cooperación entre directores

<p>La Rioja evalúa para mejorar y La mejora comienza en la gestión</p> <p>CEPP (2013)</p>	<p><i>La Rioja</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 15 supervisores • 30 directores • 90 escuelas de nivel primario <p><i>Salta</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 28 supervisores • 50 directores • 100 escuelas de nivel primario y secundario 	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: 3 años • Evaluación en Lengua y Matemática en 3, 4 y 5 grado de primaria. • Informe de resultados a supervisores y directores. • Elaboración de planes de mejora conjunta (directivos, docentes y supervisores), identificando los focos problemáticos 	<p>Focos de la formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo pedagógico: observación de clases • Gestión Institucional: uso de la información para la toma de decisiones, planificación • Relaciones interpersonales: trabajo grupal, cooperación entre directores y con supervisores
<p>Programa de Actualización para Directores Escolares</p> <p>UTDT (2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 39 directores de escuelas privadas • 30 directores de escuelas públicas • Nivel primario y secundario • Nacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: 4 meses • 2 seminarios teórico-práctico (30hs) • 2 talleres intensivos (30hs) • Un foro virtual permanente sobre liderazgo y gestión • Entrevistas individuales 	<p>Focos de la formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo pedagógico: planeamiento estratégico • Gestión Institucional: gestión curricular, políticas de evaluación, uso de recursos didácticos, incorporación de nuevas tecnologías • Relaciones interpersonales: comunicación, cooperación entre directores y con supervisores • Política educativa
<p>Nuestra Escuela- Componente Institucional</p> <p>INFD (2014)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1824 supervisores • 45.301 directores • 36.052 escuelas públicas • 7310 escuelas privadas • Nivel primario y secundario • Nacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: 3 años • 5 encuentros presenciales • 18 instancias virtuales • 3 seminarios optativos de especialización • Acompañamiento virtual • Banco de Recursos Digitales • Elaboración de un Plan de Mejora 	<p>Focos de la formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gobierno escolar: fortalecimiento de las capacidades de conducción y coordinación, abordaje de las dimensiones pedagógica, administrativa, comunitaria y laboral, características de cada nivel y modalidad, integración de TIC • Gestión Institucional: trabajo con la normativa, planificación, currículum, concreción de las políticas educativas evaluación de los aprendizajes • Relaciones interpersonales:

			acompañamiento a los docentes, organización de equipos de trabajo, gestión de conflictos en la escuela, relación con la comunidad
Directores que hacen escuela OEI (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • 8 supervisores • 104 directores • 6 Escuelas públicas de Nivel Inicial • 43 Escuelas públicas de Nivel Primario • 8 Escuelas públicas de Nivel Secundario • Provincia de Buenos Aires 	<ul style="list-style-type: none"> • Duración: 2 años • 12 instancias presenciales que combinan modalidades expositivas y de taller • Capacitación virtual a través del Portal del Director • Capacitación en gestión de la información a través del uso de la Planilla de Rendimiento Interno (PRI) 	<p>Focos de la formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> liderazgo pedagógico: fortalecimiento de los equipos de conducción. • Gestión Institucional: relevamiento, análisis y uso de los datos para la toma de decisiones.
Seminario de posgrado: Gobierno y planeamiento de la educación FLACSO (2015)	Sin información sobre cobertura (directores y supervisores de todos los niveles publicos y privados)	<p>Duración: 5 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seminario virtual (55 hs) • Producción del trabajo final (15 hs) 	<p>Focos de la formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conducción escolar: equipos de conducción, tareas administrativas y función pedagógica, comunicación y organización del trabajo. • Gestión Institucional: recursos para la toma de decisiones y para la acción, sistemas de información, evaluación. • Política Educativa: historia, políticas públicas, marcos normativos y legales.

Bibliografía

- Bryk y otros. (2009). *Organizing Schools for Improvement*. Chicago: University of Chicago Press.
- DiNIECE, & Ministerio de Educación de la Nación. (2008). *El perfil de los directores de escuela. Temas de Educación*. Buenos Aires: DiNIECE.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution. L'expérience du travail sur l'autrui*. Paris: Seuil.
- Duro, E., y Nirenberg, O. (2011). Autoevaluación de la calidad educativa en escuelas primarias. Buenos Aires: UNICEF.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand Oaks: SAGE.
- Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform. En *Seminar Series 204*. Melbourne: Centre for Strategic Education.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gvirtz, S., y Podestá, M. E. (2009). *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Leithwood, K., y Louis, K. . (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Levin, B. (2012). Building capacity for sustained school improvement. En *Teacher Education Around the World*. Nueva York: Routledge.
- McKinsey. (2007). How the World's best-Performing school systems come out on top. McKinsey y Company.
- OCDE. (2013). *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.
- OREALC-UNESCO. (2014). *El liderazgo directivo: un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Pinkasz, D. (2005). Los usos de la información empírica en el sistema educativo. Un estudio de caso en tres jurisdicciones de la Argentina. En *Uso e impacto de la información educativa en América Latina*. Chile: PREAL.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar. Case Studies on System Leadership* (Vol. 1). París: OECD.
- Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Granica.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC, Natura e Instituto Natura.
- Southwell, M., y Manzione, M. A. (2011). Elevo a la superioridad. Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina. *HistOría de La Educación*, N 12.
- Tiramonti, G. (1989). ¿Hacia dónde va la burocracia educativa? En *Cuadernos FLACSO*. Buenos Aires: FLACSO.
- UNESCO-IIEP- IWGE. (2012). *From schooling to learning*. Paris: UNESCO/ International Institute for Educational Planning.

Universidad de San Andrés. (2015). Investigación acerca del programa “Directores: Líderes en Acción.”

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

Acerca de las autoras

Cecilia Veleda | Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Investigadora principal de CIPPEC entre 2013 y 2015. Doctora en Sociología de la Educación, Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHESS), París. Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad de París V. Titular de Política Educativa Argentina, Maestría en Política Educativa, Universidad Torcuato Di Tella (UTDT). Ha sido profesora de Política Educativa de la Universidad Nacional de Quilmes y consultora del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPPE-UNESCO Buenos Aires.

Olivia de Achával | Analista del Programa de Protección Social y del Programa de Educación de CIPPEC. Licenciada en Sociología con especialización en educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Ha sido consultora del área de Desarrollo Social de CIPPEC durante 2013-2015. Se desempeñó como docente de nivel secundario y participó de diversos grupos de estudio en el Instituto de Investigaciones Gino Germani.

El **Programa de Educación** trabaja para fortalecer al Estado en el diseño y la implementación de políticas que contribuyan a avanzar hacia una mayor justicia educativa en la Argentina.
cippec.org/politicaeducativa

Las publicaciones de CIPPEC son gratuitas y se pueden descargar en www.cippec.org.

CIPPEC alienta el uso y divulgación de sus producciones sin fines comerciales.

La opinión de los autores no refleja necesariamente la posición institucional de CIPPEC en el tema analizado.

*Este trabajo se realizó gracias al apoyo brindado por
la Universidad de San Andrés*

DOCUMENTOS DE TRABAJO

Con los **Documentos de Trabajo**, CIPPEC acerca a expertos, funcionarios, legisladores, periodistas, miembros de organizaciones de la sociedad civil y a la ciudadanía en general investigaciones propias sobre una o varias temáticas específicas de política pública.

Estas piezas de investigación aplicada buscan convertirse en una herramienta capaz de acortar la brecha entre la producción académica y las decisiones de política pública, así como en fuente de consulta de investigadores y especialistas.

Por medio de sus publicaciones, CIPPEC aspira a enriquecer el debate público en la Argentina con el objetivo de mejorar el diseño, la implementación y el impacto de las políticas públicas, promover el diálogo democrático y fortalecer las instituciones.

CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) es una organización independiente, apartidaria y sin fines de lucro que trabaja por un Estado justo, democrático y eficiente que mejore la vida de las personas. Para ello concentra sus esfuerzos en analizar y promover políticas públicas que fomenten la equidad y el crecimiento en la Argentina. Su desafío es traducir en acciones concretas las mejores ideas que surjan en las áreas de **Desarrollo Social**, **Desarrollo Económico**, y **Estado y Gobierno** a través de los programas de Educación; Protección Social y Salud; Política Fiscal; Integración Global; Justicia y Transparencia; Instituciones Políticas; Gestión Pública; Incidencia, Monitoreo y Evaluación, y Ciudades.

Av. Callao 25, 1° C1022AAA, Buenos Aires, Argentina
T (54 11) 4384-9009 F (54 11) 4384-9009 interno 1213
info@cippec.org www.cippec.org