

como uno de sus pasos. Ese plan de acción es aquí una herramienta flexible que permite hacer ajustes constantes. No se efectúa de una vez y para siempre, sino que su filosofía radica, justamente, en la posibilidad de poder realizar adecuaciones, según las diferentes necesidades que surjan y las evaluaciones permanentes. Ya no partimos de un objetivo, sino de un diagnóstico, de una realidad. Y mirando ese contexto, pensamos en acciones que pretendan dar una respuesta lo más ajustada. Además, dicho plan contempla la idea de que la *imagen objetivo* no se establece de una vez y para siempre. Si una escuela de nuestra región cambia de jornada simple a jornada completa, el escenario es otro y, en consecuencia, la *imagen objetivo* de esa escuela se modifica al tener a los alumnos ocho horas dentro de la institución.

El cuadro que aquí presentamos compara los supuestos de una *planificación tradicional* con los de una *planificación estratégica*, basándose en el análisis de Aguerro (óp. cit.). Es necesario aclarar que estamos comparando dos modelos opuestos con el riesgo de simplificar, en extremo, pero con la intención de facilitar la comprensión, aun sabiendo que existen muchos modelos de planificación intermedios.

Planificación tradicional	Planificación estratégica
<ul style="list-style-type: none"> <li>• No incluye al otro.</li> <li>• No considera la incertidumbre.</li> <li>• Es de una vez y para siempre.</li> <li>• No contempla el cambio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La planificación no es lineal.</li> <li>• La <i>imagen objetivo</i> no se adquiere en un solo paso.</li> <li>• Hay posibilidad de redefinir la <i>imagen objetivo</i>.</li> <li>• La planificación no cesa nunca.</li> <li>• Hay un grado de incertidumbre que no se puede evitar.</li> </ul>

Es necesario insistir en que el plan de acción que proponemos es un *medio*, una herramienta; pero lo que aquí defenderemos es una propuesta de *pensamiento estratégico para la Mejora Institucional*, que incluye el plan escrito, pero lo trasciende. Es mucho más, porque implica pensar en todas las acciones estratégicamente, con un sentido y un para qué. No se limita a elaborar un plan de acción para guardar en un cajón del escritorio, como hacíamos con nuestras planificaciones sábana de antaño. Estamos ante una nueva lógica: la de pensar todas nuestras acciones partiendo del presente y proyectándonos hacia escenarios buscados.

Muchos autores nos alertan acerca del riesgo de burocratizar el *Plan de*

*Mejora Institucional* y de volver a caer en la trampa de diseñar impecables planes de acción repletos de objetivos loables y acciones tan amplias que luego no sabemos cómo implementar. Solamente comprendiendo que esta propuesta incluye los ajustes y rediseños constantes que surjan de evaluar permanentemente nuestras acciones, podremos superar la lógica tradicional de planes escritos que van por un lado y de acciones cotidianas que van por otro.

En este sentido, el enfoque situacional que plantea Carlos Matus contiene un interesante valor agregado, entendiendo la planificación y la gestión como "un proceso que no sólo contiene las técnicas de elaboración de un plan, sino que refleja las relaciones, intereses y la participación de los grupos implicados". El autor agrega: "El corazón de un plan es el intento de gobernar un proceso, y un proceso solo se gobierna por la acción" (Matus, en Aguerro, Lugo y Rossi, 2001).

¿Y cuál es el lugar de las acciones no intencionales en esta propuesta? ¿Hay espacio para las decisiones espontáneas, aquellas que no habíamos planificado, pero que surgen en un momento determinado? Planificar aquí no implica *dejar a un lado* la intuición, sino *eliminar* la improvisación. Es dar lugar a lo nuevo, siempre que no se aleje de nuestra *imagen objetivo*, siempre que implique una mejora desde nuestro punto de partida y no, simplemente una innovación. Adherimos a la necesidad de delinear planes de acción, pero priorizamos la claridad en las metas que respondan al contexto por sobre la rígida redacción escrita que no da permisos para la revisión y adaptación de las acciones.

En este sentido, Henry Mintzberg afirma que buena o gran parte de la estrategia real que implementamos en nuestras organizaciones es normalmente una estrategia emergente que surge de la realidad, y que no es exactamente la misma que se establece de antemano y de manera deliberada (Mintzberg y Ahlstrand, 1999), como lo muestra el siguiente gráfico:



Creemos que, sin una estrategia pensada de antemano, corremos riesgos de alejarnos de nuestra meta objetivo. Pero tampoco podemos limitarnos a las estrategias planificadas y desconocer los cambios del *afuera*.

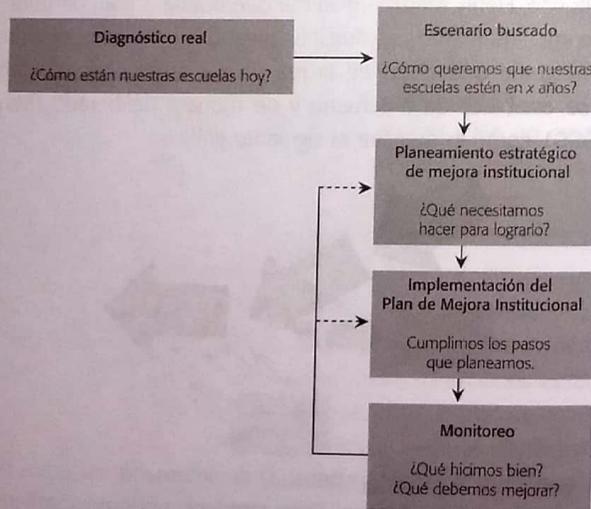
Siguiendo a Aguerrondo, esto implica:

pasar de una concepción estática y alejada de la realidad a una más vital y estratégica que reconozca la realidad social y humana en la que se desarrolla. En este sentido, la planificación estratégica como marco y el proyecto educativo como herramienta acercan a una forma de gestión, que tiene como objetivo mejorar la calidad a partir del desarrollo de planes y proyectos que partan del análisis de las necesidades y demandas del sector involucrado y que caminen hacia la solución de necesidades específicas (Aguerrondo, Lugo y Rossi, óp. cit.: 96).

Elaborar un *Plan de Mejora Institucional* a mediano y largo plazo implica:

- Definir claramente la *imagen objetivo* que nos proponemos en nuestro distrito o región.
- Partir de un diagnóstico real.
- Clarificar hacia dónde queremos ir.
- Establecer metas en el mediano y largo plazo.
- Elaborar el plan de acción.
- Evaluar en forma permanente las acciones implementadas.
- Realizar los ajustes necesarios.

El esquema que presentamos a continuación pretende ejemplificar los distintos momentos que incluye el proceso de mejora institucional<sup>2</sup>:

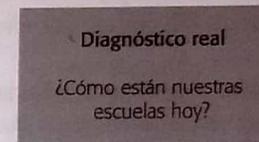


<sup>2</sup> Basado en Zinn y Abregú, citados en Gvirtz y Podestá (comps.) (2004).

El mismo cuadro puede leerse considerando las etapas o los momentos del *Plan de Mejora Institucional*:

- 1) Explicativo.
- 2) Normativo.
- 3) Estratégico.
- 4) Táctico.

1) La etapa explicativa pregunta acerca de *lo que una organización fue, lo que es, lo que se cree que es*. Coincide con el primer recuadro del esquema:



Esta etapa busca enriquecer el diagnóstico institucional, agregando a los datos actuales, la historia de nuestras escuelas, probablemente arraigada en muchos de los actores, aun cuando esa historia ya no coincida con las escuelas del presente. Es común escuchar: "Esta escuela ya no es lo que era...", "Los alumnos de antes...", "Antes venían otros chicos", "Los padres antes participaban más", "Las familias han cambiado". Es importante conectarnos con esas imágenes del pasado, confrontarlas con las del presente e indagar las percepciones de aquello que docentes, alumnos y padres creen de la escuela hoy. Todos estos datos nos permitirán construir un diagnóstico más acabado y realista de las escuelas que tenemos a cargo.

#### Actividad

En cada escuela de su distrito o región, proponer que se realicen actividades tendientes a lograr una mayor comprensión de las representaciones que maestros, alumnos, padres, es decir, que la comunidad educativa tiene sobre la escuela.

Puede implementarse una encuesta que indague sobre el pasado y el presente con preguntas del tipo: "¿Sabe usted cuándo se creó esta escuela?", "¿Desde cuándo la conoce?", "¿Cómo le parece que la conocen en la comunidad?", "Según su opinión, esta escuela actualmente, ¿es parecida o diferente de la escuela en sus orígenes? ¿Por qué?". La encuesta podría ser implementada por los alumnos de grados superiores en la comunidad, incluso ellos mismos podrían sistematizar los resultados y convertir el estudio sobre la escuela en un proyecto pedagógico institucional.

2) La fase normativa nos conecta con el *deber ser* y coincide con el segundo recuadro de la figura:

**Escenario buscado**  
¿Cómo queremos que nuestras escuelas estén en x años?

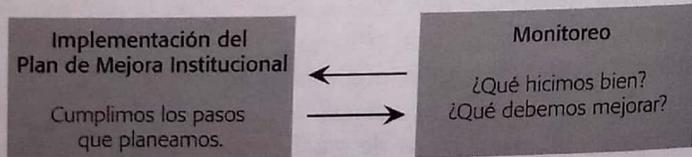
Para trabajar en esta etapa, es fundamental construir visiones compartidas (sobre lo cual, trabajaremos más adelante); pero es importante aclarar que ese *deber ser* al que nos referimos implica una escuela *ideal*/viable en un marco de lo posible en cada contexto.

3) La etapa estratégica implica el enorme desafío de pensar las acciones que nos permitirán pasar del *estado real* al *estado ideal*, posible y viable que proyectamos para las escuelas de nuestro distrito; y esta fase coincide con el siguiente recuadro:

**Planeamiento estratégico de mejora institucional**  
¿Qué necesitamos hacer para lograrlo?

Para ello, precisamos preguntarnos: "¿Cómo hacer para que ese escenario sea el buscado?", tema sobre el que profundizaremos más adelante.

4) La etapa táctica, de la acción concreta, del momento de ejecutar las acciones pensadas, de poner en marcha las ideas, implica hacer y preguntarnos: "Lo que hago, ¿conduce a donde quiero llegar?, ¿Cómo está la situación después de mis acciones?, ¿Qué ajustes tengo que hacer?". Las últimas preguntas requieren evaluar lo implementado y revisar lo hecho, y coinciden con dos de los recuadros del esquema presentado anteriormente ya que, desde esta concepción, la acción es imposible de ser pensada lejos de su evaluación permanente:



## Misión y visión

¿A qué nos referimos cuando mencionamos la *misión* y la *visión* de las escuelas? Muchas veces, estos términos generan confusión y la consecuente dificultad para diferenciarlos. Este problema radica en que ambos vocablos están íntimamente relacionados. Sin embargo, cada uno de ellos contiene elementos distintivos. La *misión* marca la razón de ser de la organización; y la *visión*, el escenario al que busca llegar.

La misión constituye la razón de ser y el sentido de una institución. Supone establecer el conjunto de objetivos para alcanzar progresivamente la visión compartida de la institución. La misión es el enunciado que se propone con el fin de alcanzar progresivamente la visión compartida de la institución.

### Otras escuelas pudieron. Casos y ejemplos

Compartimos aquí las *misiones* elaboradas por algunas escuelas<sup>3</sup>:

- Brindar una educación integral para lograr un alumno con sentido crítico, responsable y autónomo, capaz de producir cambios.
- Desarrollar competencias que le permitan al alumno insertarse con éxito en el mundo laboral y en estudios superiores.
- Educar, con dedicación y afecto, a personas pensantes y con valores, para que se integren en la sociedad en forma participativa y sean capaces de vivir armónicamente.

La misión no es algo fijo y estático, que se establece de una vez y para siempre. Es fundamental que las organizaciones, en sus distintos momentos, adapten su misión a los cambios y a las necesidades de su realidad específica.

La visión determina la dirección e intención de largo plazo de una organización y se relaciona con *cómo* se desea ser visto por todos aquellos que tienen alguna relación con la institución. Es la imagen, el escenario, el cuadro al que queremos llegar. Es el momento en el que una institución identifica y expresa con precisión lo que quiere lograr en el futuro. Es la formulación de un futuro deseable dentro de un marco de viabilidad.

<sup>3</sup> Las misiones citadas se han extraído de *Escuelas por el cambio. Manual de autoevaluación y planificación para escuelas*, de M. Gómez del Río y R. Schonfeld. Bs. As.: Fundación Compromiso-Granica, 2003.

### Una visión para compartir

"Aspiramos a transformarnos en el centro socioeducativo referente de toda la comunidad, articulando acciones con áreas de salud, prevención, acción social, etcétera, brindando una educación justa, democrática y de calidad para todos" (Escuela primaria).

Algunos directivos dicen: "No hace falta formalizar la visión de nuestra institución, nosotros sabemos hacia dónde queremos ir". En esos casos, es importante preguntarles una y otra vez: "Realmente, ¿todos los miembros de esta institución lo saben? ¿Están en condiciones de afirmar que *todos* acuerdan respecto al escenario buscado?". Explicitar esa visión, que tal vez esté en las cabezas de los miembros de la institución, ayudará a focalizar todas las acciones hacia un mismo fin.

Si una escuela no proyecta lo que aspira a ser en el futuro, probablemente, ponga energía y esfuerzo en caminos que la lleven a otros destinos, que paradójicamente pueden ser los destinos pedagógicos no deseados. Definir la visión orienta el horizonte a largo plazo, construye una imagen colectiva de cada escuela hoy y proyecta, ve una escena de llegada: la de la escuela buscada.

### Dos posibles casos

La Escuela A cuenta con un equipo de docentes y directivos con muchos años de antigüedad y alto compromiso institucional, quienes han construido una gran pertenencia hacia su escuela y comparten implícitamente un objetivo en común, su misión: brindar a sus alumnos una enseñanza de calidad que les permita construir un proyecto de vida.

La misión está clara en los miembros de la institución. Nunca la han escrito, porque no lo consideraban necesario. La comparten tácitamente. *¿Es suficiente?* Cuando algunos docentes *fundadores* comienzan a jubilarse, y docentes nuevos se incluyen en el equipo, los directores toman conciencia de que no es fácil transmitir toda la filosofía de su escuela a los nuevos maestros. Es hora de sistematizar, de formalizar por escrito y de someter a consenso la misión institucional.

La Escuela B es una escuela que se capacita en temas de gestión desde hace varios años. Tiene enunciadas su misión y su visión en el PEI; y ambas han sido elaboradas por el equipo directivo. Ni padres ni alumnos han participado de la discusión que ha originado su formulación, y muchos de ellos tampoco la conocen. Otros no acuerdan. Pero la misión está escrita. *¿Es suficiente?*

Pero si la función de la escuela siempre ha sido enseñar, podríamos preguntarnos por qué cada escuela tendría una misión diferente... Estos conceptos, ¿no surgen de otros enfoques que no tuvieron intenciones educativas al formularlos? ¿Aludimos a la función, al rol que las instituciones educativas *deben cumplir* en la sociedad? Esta *misión que se ha de cumplir*, ¿es la que espera la comunidad educativa, la que quisieran desarrollar los docentes o la que efectivamente pueden realizar en las escuelas? Aquello que las escuelas deciden realizar, ¿es distinto para cada una de ellas, o también existen objetivos compartidos entre escuelas que, en apariencia, son diferentes? ¿De qué manera los equipos directivos y sus docentes pueden construir horizontes posibles para su escuela? Estos y muchos otros interrogantes surgen a la hora de definir la visión y la misión de nuestra escuela. Justamente por eso, antes de definir las, resulta fundamental clarificar esas cuestiones y buscar acuerdos. Si no, corremos el riesgo de formalizar por escrito una situación que no nos refleja y que seguramente será abandonada en un cajón a las pocas semanas de haberla elaborado.

Muy por el contrario, más allá de formular la misión y la visión por escrito, lo fundamental es elaborar la formulación en conjunto y que ella refleje las visiones compartidas de nuestra escuela. Si bien seguramente coincidimos en que la función de toda escuela es brindar una enseñanza de calidad para todos, la misión y la visión constituyen la identidad de cada institución. Para lograr resultados, cada comunidad educativa particular define su propio modo de educar en una realidad determinada. *Cuando una organización define su misión y su visión, se pregunta qué transformación social quiere contribuir a lograr*<sup>4</sup>.

Dentro del calendario escolar, el inicio o la finalización del ciclo lectivo son momentos oportunos para que los supervisores trabajen junto a los integrantes de las escuelas sobre la formulación y resignificación de la misión y la visión de sus instituciones, ya que, en esos momentos, se cuenta con mayores espacios institucionales de trabajo en equipo. Es importante anticipar que estas cuestiones no logran resolverse de forma inmediata ya que implican debate, discutir puntos de vista, plantear conflictos, definir la razón de ser de cada institución; y esto no se resuelve rápidamente ni en forma definitiva.

Sabemos que definir la misión y la visión es una tarea compleja que no debería darse nunca por terminada. Por el contrario, implica dedicar tiempos y espacios en forma sistemática, debatir y escuchar múltiples cuestionamientos y deseos, quizás contradictorios, respecto de la escuela, de los docentes, de los

<sup>4</sup> Tomado de *Escuelas por el cambio. Manual de autoevaluación y planificación para escuelas*, de M. Gómez del Río y R. Schonfeld.

alumnos, de los padres y de la comunidad. También insistimos en que el pensar en la misión y la visión de cada escuela no implica una responsabilidad exclusiva de los supervisores y del equipo directivo, aunque sí supone reconocer que son ellos quienes deben promover espacios y oportunidades para la participación de los múltiples actores. Estos compromisos no se resuelven con espacios aislados. Es fundamental programar sistemáticamente encuentros que ayuden a dar continuidad a los debates planteados.

### Actividad

Les proponemos comenzar la discusión sobre la misión y la visión de las escuelas de sus jurisdicciones en jornadas institucionales, revisando qué función cumplió cada escuela en sus orígenes.

Sugerimos que cada escuela debata en grupos, el siguiente texto de reconocidas autoras<sup>5</sup>:

... la escuela, como hoy la conocemos, es una construcción y un producto de los Estados que se hicieron a sí mismos (...). El contenido del contrato fundacional entre la sociedad y la escuela requería una institución que transmitiera valores y creencias que legitimaran el derecho y el orden económico y social establecidos, transmitiera los saberes necesarios para el mundo del trabajo, creara condiciones para la producción de otros saberes, para el desarrollo y el progreso social.

Este contrato, ¿se perpetúa literalmente, se modificó en parte o casi en su totalidad? De ser así, ¿en qué medida esto influye en la representación que los directivos y los docentes sostienen acerca de la misión de la escuela?

Les sugerimos invitar a cada uno de los docentes a responder estas preguntas en una encuesta de opinión<sup>6</sup> para indagar sus percepciones e identificar sus prácticas escolares actuales:

- ¿Cuáles son las principales características que debe tener, según su criterio, una buena escuela?
- ¿Cuáles son los tres aspectos o elementos de la actividad de su escuela que usted valora especialmente?
- ¿Cuáles son los tres aspectos o elementos de la actividad de su escuela que usted cree que deberían cambiarse?

<sup>5</sup> Nos referimos a Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti, autoras de *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel, 1992.

<sup>6</sup> Tomado de la revista *El Monitor*, del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación que, en el año 2005, convocó a sus lectores para que presentasen ideas sobre qué es una buena escuela.

Pasemos ahora a analizar el diagnóstico. *Diagnosticar* significa 'describir y explicar los hechos o fenómenos por los que atraviesa la organización'. Hacer un diagnóstico constituye una toma de conciencia, define *dónde estamos parados*, apunta a conocer exhaustivamente las cuestiones ligadas al desarrollo de la organización e implica una expresión de los principios, procesos y rasgos de la institución.

Es fundamental que el diagnóstico cuente con:

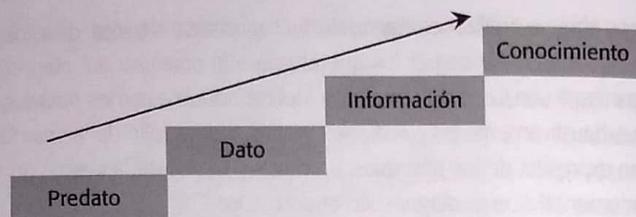
- la evidencia empírica que supere las meras intuiciones;
- la información cuantitativa y cualitativa.

Es importante alertar sobre un riesgo que detectamos día a día en las escuelas: los excesos de diagnóstico. Es fundamental contar con datos y con información que nos permitan tomar decisiones. Pero ese diagnóstico tiene que ser el punto de partida para encarar acciones. Muchas veces, nos quedamos en *el abuso de diagnóstico* y pedimos a las escuelas que releven datos y más datos, sin saber bien para qué. Los datos que pedimos a las escuelas deben tener un sentido, un *para qué* e, inevitablemente, tienen que derivar en metas que se propongan superar la situación actual y deben diseñar las estrategias para lograrlas y los indicadores para evaluarlas (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2007).

### ¿Qué son los indicadores de gestión?

Los indicadores de gestión son parte fundamental del diagnóstico y constituyen "la herramienta que nos provee la información cuantitativa (estadísticas, ratios, porcentajes) y cualitativa (entrevistas, cuestionarios, observaciones), que nos permiten acercarnos a un completo diagnóstico de la situación actual de cada escuela" (Zinn y Abregú, en Gvirtz y Podestá, comps., 2004).

Un indicador de gestión es más que un dato, es *información*: el dato como elemento aislado se transforma en información cuando adquiere un sentido. Y más aún, esa *información* se transforma en *conocimiento* cuando es utilizada para la toma de decisiones. Así, la *curva del aprendizaje organizacional* implica pasar del predato (ausencia de datos) al dato (un porcentaje aislado) para alcanzar la información (cuando ese dato adquiere sentido) y el conocimiento (cuando es el punto de partida para la toma de decisiones). El siguiente gráfico muestra este salto cualitativo del aprendizaje en una organización:



Fuente: ARAMOUNI, 2006.

La información (cuantitativa o cualitativa) permite diagnosticar con precisión y también, evaluar en qué medida logramos lo que nos propusimos. Frente a las preguntas "¿Cómo están nuestras escuelas?" y "¿Cómo deseamos que estén en X años?", es necesario responder a "¿Cómo lo sabemos?". El indicador de gestión es clave en dos momentos del *Plan de Mejora Institucional*: durante el diagnóstico y durante el monitoreo del plan de acción.

Durante la etapa diagnóstica, el plan brinda información para asegurarnos de que nuestra percepción no es una mera intuición, y durante el monitoreo del plan de acción, permite verificar si vamos en el camino buscado. Pero es importante insistir en que esa información sólo tendrá sentido si es utilizada para tomar decisiones institucionales.

#### Un caso<sup>7</sup>

En una escuela del distrito 6, se detecta como problema institucional las bajas expectativas de los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de sus alumnos. En una encuesta a los docentes, se observa que la mayoría de los docentes (40 de un total de 50) afirman que el 65% de los padres de sus alumnos están desocupados y que esa situación familiar es la principal causa del bajo rendimiento de los alumnos.

La escuela decide implementar una encuesta a las familias para indagar la situación social de las familias de sus alumnos. Los datos obtenidos revelan que sólo el 15% de los padres está desocupado actualmente.

¿Cuáles son los indicadores de gestión que debería considerar la escuela para su diagnóstico? Fundamentalmente, hay dos indicadores para tener en cuenta:

- El 15% de los padres está desocupado.
- La mayoría de los docentes tiene una opinión distorsionada.

<sup>7</sup> El caso se ha construido sobre la base de un ejemplo mencionado en J. José Lluch: *El desafío de la equidad educativa*. Bs. As.: Granica, 2006.

El primer indicador es un dato que, aunque resulta clave para conocer la realidad de nuestros alumnos, nos excede y sobre el que no podemos operar más que para tenerlo en cuenta, en caso de contar con políticas compensatorias focalizadas.

Sobre el segundo indicador sí podemos operar, y requerirá un trabajo con el equipo docente para desmitificar sus creencias y redefinir nuestra función como escuela aun cuando la situación social sea adversa.

Los indicadores que se relevan en las supervisiones sólo logran institucionalizarse y cobrar sentido si responden a una problemática concreta que esa jurisdicción o región necesita resolver. Si la región está preocupada por la escasa matrícula en el turno tarde, podrá diseñar —esto es, construir con una intención determinada— indicadores cuantitativos (tendencia de la matrícula, diferencia entre matrícula inicial y final, etcétera) y cualitativos (encuestas a la comunidad, análisis de la demanda de los padres) para evaluar las posibles causas. Esta información aportará datos que seguramente ayudarán a comprender algunas de las causas que pueden estar influyendo en la escasa demanda de ese turno; y luego será necesario diseñar acciones para superar el problema detectado. De nada le sirve a un supervisor acumular datos y desviaciones estándar si no se toman medidas a partir de esos números.

#### Ejemplos de indicadores de gestión

- Porcentaje de pérdida de matrícula. ✕
- Porcentaje de abandono. ✕
- Cantidad de horas de trabajo en equipo entre docentes. ✕
- Frecuencia de observaciones de clase. ✕
- Cantidad de evaluaciones de desempeño docente. ✕
- Resultados de encuestas.
- Grado de satisfacción de las familias.
- Nivel de inserción de una escuela en la comunidad.

Si bien sostenemos que los indicadores de gestión constituyen una herramienta clave, Morduchowicz (2006) nos advierte acerca del riesgo de considerarlos un reflejo total de la compleja realidad educativa. Según el autor, es importante no perder de vista que:

- los indicadores son expresiones parciales de una realidad compleja;
- a pesar de las expectativas que pueden generar, sólo pueden *indicar* sobre una situación;
- resumen información que luego corresponde desagregar en sus distintos componentes;
- para que una medida pueda constituirse en un indicador, debe ser comparable, ya sea a través del paso del tiempo, o con otros indicadores del sistema educativo;
- el indicador es una propuesta de interpretación de la realidad que se quiere conocer;
- no se puede pretender (por medio de los indicadores) tener una visión acabada de la realidad tal cual es.

Los indicadores pueden ser *cuantitativos* (se reducen a números; por ejemplo: porcentajes, ratios, tasas, etcétera) o *cualitativos* (no es posible reducirlos a números ya que relevan información acerca de percepciones, opiniones, etcétera; por ejemplo: el grado de satisfacción o el nivel de pertenencia).

Morduchowicz (óp. cit.) realiza una clasificación de indicadores, entre los que encontramos:

- Indicadores descriptivos*: cumplen la función de presentar el estado de situación en cada momento. Por ejemplo: el porcentaje de repitencia.
- Indicadores explicativos*: son aquellos que, además de describir la actividad, permiten que nos acerquemos a identificar los factores que determinan su estado de situación. Por ejemplo: el porcentaje de repitencia de un grado o año a cargo de la misma docente, a lo largo de diferentes años.
- Indicadores elaborados o contruidos*: surgen de la aplicación de algún tipo de algoritmo en función de la información que se necesita obtener. Por ejemplo: la correlación entre ausentismo docente y el rendimiento académico de los alumnos.

El autor aclara que, para saber qué tipo de indicador debe usarse, lo importante es tener claro su propósito.

En síntesis, los indicadores de gestión tienen tres funciones:

1) Nos permiten *medir* la realidad y apoyar con evidencia empírica la situación real de nuestra escuela. Por ejemplo: "Actualmente, tenemos un 6% de repitencia en las escuelas de la zona".

2) Ayudan a *fijar una meta* concreta en nuestro plan de acción con el objetivo de revertir o superar un problema determinado. Por ejemplo: "En dos años,

nos proponemos disminuir la repitencia en un 2% para alcanzar un 4% de repitencia en primaria".

3) Nos permiten *evaluar* si logramos aquello que nos propusimos, o cuán lejos o cerca estamos de alcanzar nuestro objetivo.

Los indicadores de gestión ayudan así a confrontar nuestras intuiciones con evidencia empírica para poder confirmarlas, refutarlas o ajustar las diferencias entre nuestras impresiones y la realidad.

Nos parece recomendable utilizar pocos índices, sólo los necesarios que nos permitan observar de manera simple el estado real de cada área (docentes, alumnos, organización, comunidad). Pero toda organización necesita construir algún sistema de indicadores, tanto cuantitativos como cualitativos, que ayuden a establecer tendencias y a monitorear la evolución de cada escuela a nuestro cargo, a lo largo de los años en una misma dimensión: "¿Cómo estaban las escuelas de nuestra región hace tres años en relación con el abandono? ¿Cómo están ahora? ¿Cómo evaluaban los docentes su nivel de participación en las decisiones de la escuela? ¿Cómo la evalúan ahora?". Seguramente las escuelas que dependen de cada supervisor presentan algunas problemáticas semejantes y otras disímiles. Habrá que focalizarse entonces en los problemas comunes de la región a cargo y en las necesidades específicas de cada escuela: "¿Ha podido la escuela A superar sus aspectos más débiles? ¿Ha disminuido la rotación del personal en la escuela X? ¿Ha mejorado la participación de los padres en la escuela Y?".

Si un indicador no constituye un problema en el distrito o en la jurisdicción a cargo, seguramente el supervisor lo dejará a un lado. Si, por el contrario, se detecta e identifica un indicador que preocupa, será necesario mirarlo de cerca, desglosarlo, discriminar lo sucedido en los diferentes niveles, o sea, afinar los números para focalizar el problema.

A continuación, les presentamos algunos ejemplos de indicadores. Dos de ellos son cuantitativos, uno se propone medir y comparar la relación entre dos aspectos de una escuela: el ausentismo de los alumnos y su rendimiento académico; el otro ejemplo compara el mismo indicador (la repitencia y la sobreead) en diferentes escuelas de una región.

Por su parte, el ejemplo cualitativo tiene el objetivo de monitorear la evolución de una institución en diferentes dimensiones (liderazgo, organización, planificación, enseñanza-aprendizaje, entre otras).

Estos sistemas de indicadores aquí presentados son el producto de un verdadero trabajo en equipo de dos proyectos de mejora escolar de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés y han sido diseñados, revisados y mejorados a lo largo de los años. Este proceso de diseño y rediseño de los sistemas de indicado-

res constituye una herramienta de mejora escolar en sí misma (Romero, 2004), y por eso, los desafiamos a emprender este camino en cada una de sus escuelas. Esperamos que estos ejemplos puedan servir a las supervisiones para pensar cómo adecuarlos, adaptarlos, modificarlos o recrearlos según sus propias necesidades.

### Ejemplo de indicadores cuantitativos

El sentido de los indicadores cuantitativos consiste en aprender a leerlos, comprenderlos y comunicarlos. Los datos *no hablan por sí mismos*, a menos que analicemos sus posibles causas, elaboremos hipótesis y les hagamos preguntas a esos datos que nos preocupan. "¿Es la repitencia siempre alta en la misma escuela? ¿Estará relacionada con un criterio de evaluación de sus docentes?". De nada sirve contar con porcentajes y estadísticas si no constituyen el punto de partida de nuestras acciones y decisiones institucionales. Los indicadores son *datos para*, son pistas que ayudan a entender la realidad, pero no constituyen un fin en sí mismos: son sólo el primer paso del camino para recorrer.

En general, las supervisiones cuentan con muchos datos estadísticos, pero no siempre se aprovecha esa información para uso interno, combinando esos datos, dándoles nuevos sentidos o construyendo otros datos que respondan a los problemas de la región. Esta es la propuesta: usar algunos de los datos disponibles, pero además, animarnos a más.

Implementar un sistema de indicadores requiere:

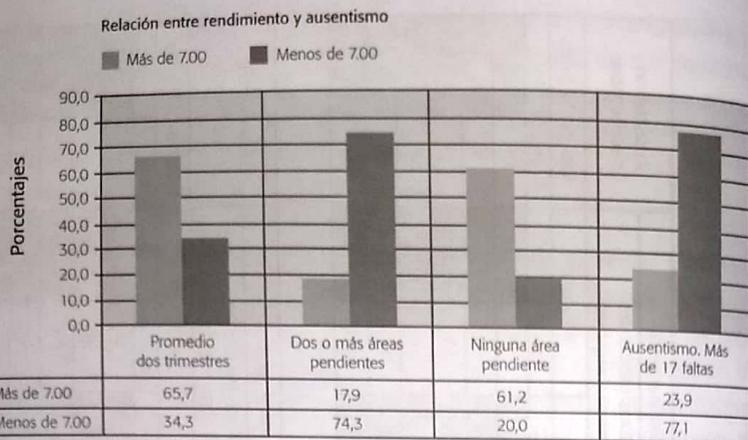
- 1) Que el relevamiento se institucionalice, se lleve adelante año a año.
- 2) Que adquiera un sentido, un *porqué* y un *para qué*, sólo así podrá sostenerse en el tiempo.
- 3) Establecer cruces y correlaciones entre diferentes indicadores.
- 4) Comparar los datos *intra-* e *interinstitucionalmente* (cotejar los resultados logrados, año a año, y comparar las diferentes escuelas de la jurisdicción, de la provincia, del total del país.
- 5) Comunicar los indicadores a los equipos de trabajo de las escuelas (directores y docentes).

El ejemplo que presentamos a continuación relaciona dos indicadores clave de toda institución educativa: el *rendimiento académico* y el *ausentismo* de los alumnos. Es un modelo posible que permite optimizar y establecer relaciones entre diferentes datos disponibles con el fin de analizar las posibles causas que afectan el rendimiento escolar. Sería interesante que cada supervisión propusiera a sus escuelas relevar este tipo de correlaciones para luego analizar estos datos de cada una de las escuelas a su cargo.

**Ejemplo A**  
Relación entre el rendimiento académico y el ausentismo en segundo año

Tabla I	Promedio mayor o igual a 7,00	Alumnos		Rendimiento académico actual y anterior				Ausentismo a septiembre			
		Inicial	Actual	Egreso probable	Promedio dos trimestres $\geq 7,00$		Asignaturas pendientes de primero y segundo		Más de 17 faltas		
					Alumn.	Porc.	Dos o más	Ninguna	Alumn.	Porc.	
Especialidad 1	3.º 1.º	22	20	12	60,0	1	8,3	7	58,3	2	16,7
	3.º 2.º	24	24	11	45,8	4	36,4	6	54,5	3	27,3
Especialidad 2	3.º 3.º	17	18	16	88,9	3	18,8	13	81,3	2	12,5
Especialidad 4	3.º 4.º	11	13	7	53,8	2	28,6	4	57,1	4	57,1
	3.º 5.º	29	27	21	77,8	2	9,5	11	52,4	5	23,8
			102	64	65,7	12	17,9	41	61,2	16	23,9

Tabla II	Promedio menor de 7,00	Alumnos		Rendimiento académico actual y anterior				Ausentismo a septiembre			
		Inicial	Actual	Egreso probable	Promedio dos trimestres		Asignaturas pendientes de primero y segundo		Más de 17 faltas		
					Alumn.	Porc.	Dos o más	Ninguna	Alumn.	Porc.	
Especialidad 1	3.º 1.º	22	20	8	40,0	7	87,5	1	12,5	5	62,5
	3.º 2.º	24	24	13	54,2	9	69,2	4	30,8	12	92,3
Especialidad 2	3.º 3.º	17	18	2	11,1	2	100,0	0	0,0	2	100,0
Especialidad 4	3.º 4.º	11	13	7	46,2	4	66,7	1	16,7	6	100,0
	3.º 5.º	29	27	6	22,2	4	66,7	1	16,7	2	33,3
			102	35	34,3	26	74,3	7	20,0	27	77,1



Fuente: R. Anijovich y J. Barbacci. Proyecto de Mejora escolar ITPBA/ Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

### Ejemplos de indicadores cualitativos

Les presentamos aquí un sistema de indicadores cualitativos, que ha sido pensado para evaluar la realidad institucional en una escuela, en relación con un conjunto de siete dimensiones que surgen de la revisión de la literatura especializada en mejora escolar (Stoll y Fink, 1999; Stoll, Fink y Earl, 2004; Mortimore y otros, 1988; Fullan y Hargreaves, 1999).

	Escuela	Etapa diagnóstica	Año 1	Año 2	Año 3
1	Misión, visión y objetivos generales de la escuela				
	Consenso y participación de los docentes en su formulación/revisión.				
	Conocimiento y sentido de pertenencia de los docentes con la misión de la escuela.				

2	Cultura de la institución				
	Trabajo en equipo (directores, docentes y personal).				
	Existencia de espacios institucionales destinados al intercambio grupal.				
	Compromiso de los docentes con la institución.				
	Altas expectativas respecto de las posibilidades de aprender de los alumnos.				
3	Liderazgo				
	Altas expectativas sobre el desempeño docente.				
	Participación y compromiso de los docentes en la toma de decisiones.				
	Responsabilidad por los resultados.				
4	Sistema de información, autoevaluación y planeamiento				
	Sistema de información integrado y consistente.				
	Proceso realista de autoevaluación y diagnóstico.				

	Adecuado proceso de planeamiento a mediano y a largo plazo.				
	Sistema de monitoreo diseñado e implementado.				
<b>5</b>	<b>Sistema de comunicación</b>				
	Apropiado sistema de comunicación con los padres.				
	Apropiado grado de comunicación interna en la institución.				
<b>6</b>	<b>Aspectos pedagógicos</b>				
	Focalización en la enseñanza y aprovechamiento de los tiempos escolares.				
	Atención a la diversidad dentro del aula.				
	Continuidad en el seguimiento de los alumnos.				
	Implementación de estrategias didácticas que promuevan la reflexión y comprensión de los alumnos.				
	Propuestas de enseñanza que favorezcan los aprendizajes significativos y la resolución de problemas.				

	Planificación curricular articulada entre los distintos niveles, ciclos y años.				
	Sistema de evaluación consistente en toda la institución.				
<b>7</b>	<b>Comunidad educativa</b>				
	Participación activa de los padres en las actividades convocadas por la escuela.				
	Clima institucional de espíritu comunitario, con relaciones interpersonales cotidianas de respeto y diálogo.				
	Interés de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos.				
	Interacción positiva con la comunidad donde la escuela está inserta (empresas, clubes, ONG, etcétera).				
<b>8</b>	<b>Avances en áreas específicas</b>				
	Lengua.				
	Matemática.				
	Ciencias Sociales.				
	Ciencias Naturales.				
	Inglés.				
	Informática.				