



Public Education Leadership Project at Harvard University

A JOINT INITIATIVE OF
THE HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
AND HARVARD BUSINESS SCHOOL

PEL-089
APRIL 1, 2018

ANDRÉS A. ALONSO

PLIE: Desarrollando las capacidades de los líderes de escuela en Argentina

Una vez que las personas en las escuelas ven el camino a seguir, es difícil volver atrás.

– Isolda Calsina, Ministra de Educación, Provincia de Jujuy, Argentina (2017)

El camino a seguir

Hacia fines de noviembre de 2017, sentado en las nuevas oficinas de Fundación Varkey Argentina (“VFA”, por sus siglas en inglés) Agustín Porres, director de la Fundación en el país, no deja de sorprenderse por la escala y el ritmo de trabajo que lograron en tan solo dieciocho meses. Casi sin presencia en la Argentina a principios de 2016, lograron construir un equipo de 70 personas distribuidas entre un pequeño equipo central ubicado en Buenos Aires, y cuatro centros regionales en las provincias de Jujuy, Salta, Mendoza y Corrientes. En alianza con el Ministerio de Educación Nacional y las cuatro provincias, VFA capacitó a más de 2.000 líderes escolares a lo largo de 2017. Las cohortes provinciales, cada una de 100 a 150 participantes, están compuestas por equipos escolares integrados por dos personas: el director y otro docente del mismo establecimiento. Cada una de las cohortes realizó un curso de aprendizaje intensivo de seis semanas de duración que les hizo conocer las últimas investigaciones sobre el motor del cambio y el liderazgo. Los participantes debían además, elaborar un proyecto de innovación para sus escuelas. Estos proyectos presentaban una increíble oportunidad para VFA; oportunidad que al mismo tiempo trajo consigo gran ansiedad a la joven organización. En efecto, para que el trabajo de la VFA tuviese impacto – una ambición que Porres y su equipo compartían tanto con las autoridades internacionales de Fundación Varkey, como con los líderes nacionales y provinciales y con los mismos participantes - los resultados de los proyectos eran tremendamente importantes. El resultado de los proyectos de innovación validaría los supuestos sobre el liderazgo, el aprendizaje y la dinámica de cambio que apuntalaba la esperanza de tantas personas, o dejaría la puerta abierta para cuestionar los mismos supuestos.

Porres miró hacia atrás y reflexionó sobre el camino a seguir. ¿VFA y sus aliados habían analizado profundamente las implicancias de transformar las prácticas de liderazgo de los participantes y las capacidades que necesitaban para impulsar el cambio en sus escuelas? Ahora que comprendían de qué manera los docentes y líderes escolares argentinos experimentaban el desafío de impulsar

El Profesor Andrés A. Alonso y el Jefe de Proyectos Matthew A. Tallon del proyecto PELP elaboraron este caso de estudios en conjunto con el programa de educación profesional del *Certificate of Advanced Education Leadership (CAEL)* en la Facultad de Educación de la Universidad de Harvard. Los casos PELP son elaborados con fines educativos, para debatir en clase exclusivamente. Los casos no tienen por objetivo ser promocionales, fuente de datos primarios o ejemplos de la eficacia o ineficacia de gestión.

Copyright © 2018 President and Fellows of Harvard College. Para solicitar copias o permiso para reproducir este material, comuníquese con 1-800-545-7685, escriba a Harvard Business School Publishing, Boston, MA 02163, o bien diríjase al sitio web www.hbsp.harvard.edu. Está prohibido digitalizar, fotocopiar o reproducir, publicar o transmitir de otro modo este material sin el permiso de Harvard Business School.

cambios en el territorio, ¿qué implicaba respaldar ese trabajo de innovación una vez que los equipos escolares regresaran a sus escuelas? ¿Cómo brindar ese respaldo? ¿Qué cambios hacían falta en la estructura, en los procesos y en las personas que forman parte del sistema que respalda a esas escuelas? ¿Cómo era el camino a seguir?

La génesis de la alianza

La alianza surgió en 2016 dado el espíritu de innovación que rondaba dentro del Ministerio de Educación de la Nación. Surgió a partir de la fuerte convicción de algunos ministros provinciales de que mejorar la capacidad de liderazgo de los directores de escuela era fundamental para lograr una mejora institucional; y a partir de la fuerza emprendedora de los líderes de Fundación Varkey y su misión, tanto en Argentina como en otros países. En aquel entonces, el Ministro de Educación de la Nación, Esteban Bullrich, sentía que “la educación debe tener una visión global...no puede ser que únicamente tenga que ver con soluciones locales”. El sistema educativo argentino que había llegado a ser ejemplo en Latinoamérica, con el tiempo se había vuelto obsoleto y había dejado de actualizar sus objetivos dados los cambios de directivas y políticas. El sistema “se había quedado dormido, mientras otros avanzaban muy rápido”. Al visitar las aulas, Bullrich observaba que el aprendizaje reflejaba épocas pasadas: “El sistema educativo es como un auto viejo que uno arregla una y otra vez. Pero hemos dejado atrás el auto viejo y nos subimos a una nave espacial que estamos construyendo de cero”. Al buscar ejemplos de innovación en otros países quedó admirado por el alcance global de Fundación Varkey y cómo ponían el foco de su mirada en la importancia de los docentes¹. ¿Cómo hacer para traer a la Argentina lo aprendido en el exterior?

El país no contaba con un marco institucional de competencias de liderazgo, ni sistemas para desarrollar y respaldar de manera constante a los líderes relacionados con estas competencias (véase el **Apéndice 1**). El equipo del Ministerio de la Nación comprendía estas limitaciones que se integraban a su trabajo en el plano nacional relacionado con capacitar docentes y otros educadores.² Mercedes Miguel, Secretaria de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio Nacional, consideraba que los directores y líderes escolares eran los actores principales que permitirían o limitarían el funcionamiento de las reformas planificadas: “Hemos tenido leyes y resoluciones que están en los libros, pero a las que nadie les presta atención...o son malinterpretadas...muchas cosas se usan como pretexto para justificar lo que no funciona, pero es el capital humano de los líderes escolares y los docentes, personas que a menudo se limitan por falta de confianza y fe, lo que posibilita la innovación”. El equipo del Ministerio entendía que ese capital humano estaba agobiado por una cultura habituada al cumplimiento burocrático hacia el Gobierno federal y las provincias. El desarrollo de la capacidad de los educadores – no solo de los directores sino también de supervisores y docentes – surgió como la piedra angular de las nuevas reformas. Un objetivo importante fue redirigir el foco y la capacidad de los líderes escolares a fin de apoyar la enseñanza y el aprendizaje en las aulas, separado de las tareas de gestión o administrativas. “Redefinir la tarea del liderazgo de los directores y supervisores con una visión orientada hacia la pedagogía y el aprendizaje de vanguardia”, explicaba Miguel, “era pronunciar un discurso nuevo en nuestro país”. El tamaño del sistema educativo –24 provincias, 54.000 escuelas, con distintos niveles de recursos y capacidades– agregaba gran complejidad operativa y política a la dificultad de poner en marcha esta nueva visión. Los ministerios nacionales y provinciales necesitaban nuevos aliados que los ayudaran a generar enfoques e imaginaban al mismo tiempo, que este trabajo en equipo debía ser ágil a fin de catalizar la necesidad de impulsar la innovación a lo largo y ancho de un país diverso sin dejar de aprovechar el contexto político.

En la primavera de 2016, el Presidente de la Nación, Ing. Mauricio Macri, asistió por primera vez a la Asamblea Anual del Foro Económico Mundial en Davos, Suiza, donde conoció a los líderes de Fundación Varkey: Sunny Varkey, su fundador y Vikas Pota, su CEO. En ese encuentro pudieron discutir acerca de los nuevos enfoques educativos. El Presidente invitó a representantes de la Fundación a viajar a Buenos Aires y reunirse con funcionarios del Ministerio Nacional de Educación, entre ellos, el ministro, Esteban Bullrich. Una de las primeras decisiones que tomaron fue que la alianza debía enfocarse en la formación de los directores, en especial, de los directores en ejercicio. Sin embargo, lo que esto implicaba aún no quedaba claro. Conforme al modelo de gestión educativa federal vigente, el Ministerio de la Nación fija la dirección y las políticas y las provincias ejecutan. Por ende, cualquier acuerdo requeriría del asentimiento de las provincias socias, así como asistencia local para facilitar y apoyar el trabajo que VFA fuese a desplegar en el territorio. El Ministerio de la Nación financiaría el costo del programa para cuatro provincias durante los próximos tres años. Sin embargo, las provincias controlaban el tiempo, las instalaciones, las personas y debían hacerse cargo de costos operativos ocultos – transporte, instalaciones, tiempo de los participantes y la falta de cobertura que quedaba en las escuelas. Todo esto, sumado a la ola expansiva que se esperaba que el programa tuviera en el resto de los sistemas provinciales derivó en que el equipo del Ministerio Nacional buscara socios provinciales que entendieran con claridad el propósito, hicieran propios los objetivos, e identificaran las carencias del sistema que la alianza intentaría solucionar.

Se produjeron dos hechos que finalmente repercutieron en la impronta y el desarrollo de la alianza. En primer lugar, Esteban Bullrich se contactó con Isolda Calsina, recientemente designada Ministra de Educación de la provincia de Jujuy para que sea la primera socia provincial. Calsina había solicitado el apoyo de Bullrich para introducir prácticas innovadoras en una de las provincias más pobres y aisladas del país. Las primeras contribuciones de Calsina y su equipo echaron luz sobre las potenciales características del trabajo en las cuatro provincias socias. En segundo lugar, la Fundación, que se encontraba en *terra incognita*, contrató a Agustín Porres para dirigir Fundación Varkey Argentina y para poner en marcha su misión. Porres contaba con experiencia local tanto en el campo educativo como en el de políticas públicas. Había trabajado para Esteban Bullrich en el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y para el gobierno nacional en la Administración Nacional de Seguridad Social. Porres, quien se había dedicado los dos años anteriores a estudiar políticas públicas en la Universidad Georgetown, inmediatamente aportó su capacidad ejecutiva, contactos, comprensión del contexto local y perspectiva global sobre la reforma educativa. En un principio, se había comunicado con Fundación Varkey por una pasantía global en educación, pero la Fundación, que ya se encontraba en conversaciones avanzadas con funcionarios en Argentina, consideró que Porres era necesario para esta nueva aventura en la naciente alianza. Las negociaciones con Calsina, junto con la incorporación de Porres, marcaron la impronta para la puesta en marcha del PLIE –Programa de Liderazgo e Innovación Educativa- en Argentina y afilaron la convicción de la misión.

La impronta y su lógica

La primera conversación entre los directivos de Fundación Varkey y el equipo de la provincia de Jujuy ayudó a definir cómo debían interactuar las aspiraciones nacionales más amplias con las necesidades locales y realidades operativas de las provincias participantes del PLIE. Mercedes Miguel comprendió que la transformación real implicaba que “la mejor manera de transformar la realidad de la educación estaba en manos de los actores que son parte del sistema”. El programa debía estar dirigido a líderes en ejercicio de sus funciones que estuvieran comenzando su carrera a fin de brindarles las herramientas necesarias para convertirse en líderes eficaces. Demandaba “inmersión intensiva” –es decir, correr a los directores de su rutina ordinaria. Sin embargo, había un propósito

más grande y transformador. Para usar una analogía futbolera, que en la Argentina siempre pone pimiento a las conversaciones, Miguel expresaba que era necesario “parar la pelota, levantar la cabeza, mirar a los otros jugadores y preguntarse: ¿Qué está pasando y qué vamos a hacer con esto?”. Se esperaba que el PLIE brindara una oportunidad no solo para formar líderes escolares sino también influir en los contextos locales de los sistemas educativos a nivel más amplio.

Isolda Calsina pensaba lo mismo. Como abogada y dirigente política, nueva en el mundo de la educación pero con amplia experiencia y entendimiento de la complejidad de los sistemas políticos y operativos, veía incoherencia, gran fragmentación y aislamiento en el sistema local de las escuelas. La mayoría de las instituciones escolares provinciales funcionaban medio día, lo que significaba que los directores luchaban por encontrar tiempo instructivo para satisfacer las necesidades de los alumnos, en especial de los grados superiores donde había pocos estudiantes para muchos docentes. Los docentes, mal remunerados, utilizaban esta estructura de medio día para trabajar en distintas escuelas y programas, lo que derivó en el surgimiento de la frase “docente taxi” como parte del léxico habitual de la profesión. Con tan poco tiempo disponible y sindicatos con gran fortaleza que protegían las condiciones laborales de los docentes y los límites de la autoridad para sus representados tan mal remunerados, los directores luchaban por hacerse espacio para desarrollar las capacidades de sus equipos, y ni hablar de generar un sentido de misión institucional. La preparación de los directores no los capacitaba para tremendo desafío, y el proceso de selección no se relacionaba con evidencia previa de efectividad sino de antigüedad. Estos directores habían accedido a sus cargos por concurso, pero las capacidades entonces evaluadas fueron ejercicios escritos –no demostraciones de capacidades para actuar, ni evaluaciones para guiar las elecciones. Tanto en Jujuy como en Salta, tercera provincia en convertirse en aliada, habían pasado años y hasta décadas entre concursos. Analía Berruezo, Ministra de Educación de la provincia de Salta, que a diferencia de Calsina, se había desempeñado como directora y supervisora provincial, creía que las deficiencias en la preparación y selección de los directores eran obstáculos muy serios que impedían mejorar. La falta de preparación para liderar una escuela, la irrelevancia del análisis de la capacidad para la designación de los directores, y la ausencia de apoyo a los directores eran los motivos centrales por los cuales el PLIE debía llegar a Salta. Los directores ingresaban a la profesión sin estar listos, y luego aprendían en soledad. El trabajo de los supervisores de los directores consistía básicamente en asegurar el cumplimiento con las disposiciones vigentes y el acceso a las herramientas operativas y no en el desarrollo de la capacidad para liderar el aprendizaje o mejorar los resultados académicos. Tanto Isolda Calsina como Analía Berruezo lamentaban el aislamiento de los directores: era raro que los directores que trabajaban en distintos niveles se encontraran o comunicaran. Las escuelas rurales, sub-urbanas y urbanas o “del centro” funcionaban en mundos diferentes. Los directores echaban la culpa a los problemas sociales, la falta de preparación de los estudiantes en escuelas anteriores o el favoritismo político que afectaba el acceso a los recursos y programas.

Apenas comenzó a elaborarse el programa, Calsina pidió que se acercara a los educadores de distintos niveles y áreas geográficas del sistema jujeño, una idea que más adelante se convirtió en parte de la impronta del programa en las otras tres provincias. Se logró en una primera instancia el acuerdo sobre los contenidos académicos. Varkey contrató en primer lugar a un experto internacional para que diseñara los contenidos: seis módulos basados en investigaciones sobre el liderazgo y el liderazgo en la innovación; cuatro de esos módulos dedicados a temas específicos de competencia y dos que atravesarían las áreas de contenido. Agustín Porres, el equipo provincial y el Ministerio Nacional redujeron la propuesta inicial de hacer un programa de 10 semanas de duración a 6 semanas, como parte de una concesión a las necesidades operativas de las escuelas. Se derivó a las provincias la decisión respecto de qué escuelas y qué líderes participarían. Calsina y más adelante Berruezo cambiaron su decisión inicial de enfocarse únicamente en directores jóvenes en ejercicio y abrieron la selección a personas en distintas etapas de sus carreras.

Porres, bajo presión por lanzar el PLIE rápidamente, buscó aliados en esta etapa que revisaran el diseño y contenido original del programa en conjunto con la provincia. ¿Qué era lo que tenía mayor sentido? ¿Cómo podían hacer para que la experiencia fuera relevante en los contextos de los educadores? ¿Qué era lo que mejor se correspondía con la teoría de acción sobre el cambio que el contenido en sí mismo predicaba? EDUCERE, una organización que apoya el desarrollo de liderazgo en todo el país, se convirtió en un socio fundamental en la reformulación del programa y a su vez en la “argentinización” del PLIE. En ese momento comenzaron a contratarse a las primeras personas que influirían en el diseño y manera de impartir el programa. Graciela Calzada, respetadísima ex directora y docente en Jujuy, se convirtió en la primera Coordinadora de un centro local, y aportó conexiones y su conocimiento respecto de los actores locales que podrían desempeñarse como facilitadores y tutores. Fernando Giménez Zapiola era en ese entonces director en ejercicio en una escuela privada bilingüe de gran importancia en Buenos Aires. Él se sumó como asesor y facilitador en el aspecto tecnológico y de innovación en Jujuy, y su aporte se volvió muy importante al repensar el dictado pedagógico de los contenidos en Jujuy y en otras provincias. EDUCERE y estos primeros colaboradores ampliaron el programa de estudios del curso de capacitación e incluyeron autores latinoamericanos, actividades, ejemplos y más referencias al contexto argentino. Magdalena Zorraquin, segunda empleada contratada por Varkey en Argentina, describió al programa revisado como uno que había logrado deshacerse de la percepción sesgada en la concepción original que contenía un enfoque “empresarial”.

El primer proceso de colaboración sufrió un cambio significativo respecto de las conversaciones y propuesta originales: la composición de los participantes había cambiado. Ya no eran solo directores (y potencialmente supervisores) sino que ahora eran equipos escolares. Cada escuela enviaba un equipo compuesto por dos personas: un director y un miembro clave del personal de la escuela. Esta modificación obedeció a un primer principio transformador: el cambio debe producirse entre perspectivas diversas. Tiene esencialmente naturaleza social. Existe la necesidad de reemplazar al líder único heroico de la organización por el trabajo colaborativo del equipo. Para que la cultura de los establecimientos cambiara, era necesario que los directores recapacitaran sobre su ejercicio de dictar órdenes y controlar y lo reemplazaran por la colaboración y la creación de equipos. Resultaba un imperativo, entonces, que los docentes participaran del programa.

Ese primer proceso le dio forma al enfoque pedagógico del programa convirtiéndolo en un taller, con énfasis en el análisis de casos de estudio, la resolución de problemas en equipo y la colaboración o el “encuentro” significativo entre los participantes. Los participantes trabajaban en grupos que abarcaban distintas jerarquías, grados, geografías, tipos de programas y escuelas. Las sesiones por la mañana trataban del contenido y el compromiso. Por la tarde, se trabajaba focalizando en los equipos individuales con problemas de práctica específicos. Estos problemas gestaron los Proyectos de Innovación. El primer enfoque sobre la importancia del proyecto de innovación obedeció al segundo principio transformador. Como observaron Porres y Giménez Zapiola, el trabajo debe ser real, debe estar relacionado con el impacto y debe aportar un curso de acción tangible para incentivar a los participantes a que resuelvan problemas una vez que regresen a sus escuelas. (Véase el **Apéndice 2**).

En octubre de 2016, Porres lanzó la primera cohorte en la provincia de Jujuy. Las próximas elecciones ya estaban en el horizonte. Era importante poner a rodar el programa antes de que se produjera cualquier cambio político para evitar así que se politizara. Las elecciones marcaron el final de Esteban Bullrich como Ministro de Educación Nacional. El apoyo del Presidente Macri a la alianza derivó en apoyo al nuevo Ministro, Alejandro Finocchiaro, quien también supo ver en este trabajo conjunto una gran promesa. Mercedes Miguel permaneció en su cargo en el Ministerio Nacional liderando el proyecto nacional de reforma educativa. Sin embargo, para Agustín Porres, los líderes de Fundación Varkey y los líderes provinciales, como Isolda Calsina y Analía Berruezo, el futuro del

PLIE dependía del éxito y credibilidad que generase en los participantes, así como de su impacto en las escuelas participantes.

El equipo y los participantes del PLIE

La clave para mejorar o revisar el programa es el equipo – es imprescindible incorporar a los otros y escuchar a los que están haciendo el trabajo.

– Agustín Porres, Director de Fundación Varkey Argentina (2017)

Tras el lanzamiento del PLIE en Jujuy hacia fines del 2016, se sucedieron otros lanzamientos en tres provincias más - Salta, Corrientes y Mendoza – en 2017. Cada lanzamiento implicaba formar un equipo local, provincial, que reflejara la impronta del PLIE y fuese flexible para responder a las particularidades de cada provincia, las diferencias entre cohortes en cada provincia y las necesidades individuales de todos y cada uno de los participantes. La impronta siguió siendo la misma en todas las provincias: cada cohorte participó en un curso de seis semanas con un currículum intensivo, de seis módulos de contenidos, iguales en todas las provincias. Los participantes se presentaban en equipos de dos personas, exceptuando las escuelas rurales muy pequeñas. Se los reunía en grupos diversos (distintas escuelas, niveles, ubicaciones) y por la mañana trabajaban los contenidos encargándose de solucionar problemas, mientras eran guiados por los facilitadores y tutores locales. La organización física de cada centro fomentaba el compromiso e invitaba a dejar atrás las jerarquías: los centros están ubicados en escuelas, algunos de ellos funcionan al mismo tiempo que se dictan clases en las aulas cercanas. Los participantes se sientan en mesas redondas y el facilitador casi nunca se ubica en la cabecera. Por la tarde, los participantes se reúnen como equipos individuales para trabajar en un proyecto de innovación que será la culminación del curso teniendo la posibilidad de acercarse a otros equipos que trabajan en el mismo salón. Sin embargo, cada provincia implementó cambios sutiles que desafiaron la uniformidad del programa. El proceso de selección de participantes se vio modificado, así como la participación de los supervisores. El contexto, con sus respectivas diferencias, derivó en modificaciones de algunos aspectos del programa. La expansión del PLIE -el aumento en escala de una a cuatro provincias- trajo aparejados desafíos organizacionales de uniformidad y diferenciación.

El equipo directivo original en Jujuy estaba compuesto por Agustín Porres, como el único empleado de la VFA, que trabajaba codo a codo con los equipos provinciales, y asesores externos. El equipo internacional de Fundación Varkey brindaba orientación y *feedback* de manera permanente – relación de cercanía racional y apoyo con los líderes de la Fundación en el exterior que continuó a medida que Fundación Varkey Argentina seguía creciendo. Magdalena Zorraquín se sumó al personal de Varkey para aportar apoyo operativo y logístico, y permaneció en la organización como enlace para todas las cuestiones relacionadas con el PLIE. Fernando Giménez Zapiola dejó de ser facilitador de la primera cohorte en Jujuy para convertirse en Director Académico de VFA, trabajando de cerca con los coordinadores y facilitadores locales a fin de asegurar uniformidad en todos los centros provinciales. Más tarde, Carolina Giménez se unió a la joven organización debido a la necesidad del equipo directivo de VFA de comprender los desafíos que los participantes del PLIE enfrentaban al implementar los Proyectos de Innovación una vez que regresaban a sus escuelas. A lo largo de ese primer año y de los múltiples lanzamientos provinciales, el equipo trabajaba de manera virtual y se reunía en espacios informales, o bien, en las provincias, donde “sucédían las cosas verdaderamente”, como dijeron todos los miembros del equipo en entrevistas realizadas a cada uno de ellos por separado. El equipo siguió estando integrado por un puñado de personas, incluso hasta que se mudaron a un lugar definitivo en Buenos Aires en noviembre del 2017.

Magdalena Zorraquin recuerda la experiencia de esos primeros meses como estimulante y a la vez incierta. “No contábamos con la estructura para satisfacer todas las necesidades...las estructuras surgían cuando entendíamos cuáles eran las necesidades...hacíamos las cosas y después mirábamos para atrás y decíamos: si hubiésemos hablado con estas personas, si hubiésemos sabido más sobre lo que pasaba en esta escuela en particular, con las computadoras, con los docentes, con los supervisores...” Zorraquin destaca la gran cohesión del equipo durante estos primeros meses aunque se encontraban en medio de un contexto bastante incierto: “Todos hacíamos un poco de todo, y era demasiado y con algunas cosas íbamos probando...pero todos entendíamos el por qué y teníamos un gran sentido del propósito”. Se mostraba cautelosa, al mirar el camino por seguir y respecto a la capacidad del equipo de mantener esa cohesión: los miembros del equipo ahora tenían tareas por separado. Sería difícil mantener ese sentido del “todo” que identificaba al equipo en un principio.

El joven equipo viajaba sin cesar, primero a reunirse con los equipos provinciales, luego para instalar la infraestructura logística de los centros locales y finalmente para contratar a los equipos de facilitadores. Los directores siguieron viajando para asegurarse de que los equipos locales comprendieran la visión de Fundación Varkey Argentina y tuvieran el apoyo necesario para llevarla adelante. Por último, mantuvieron el contacto constante con los equipos provinciales como demostración de la lógica de acción en el programa. Lo que importaba, a lo que siempre regresaban, era a conocer las necesidades de los equipos locales y de los participantes del PLIE en su totalidad, a fin de mantener la mente abierta sobre lo que era necesario cambiar y mirar hacia el futuro para lograr un impacto en las escuelas locales y en el contexto más amplio de las instituciones.

Por ende, cada vez que se producía un lanzamiento o ingresaba una cohorte nueva era una oportunidad para reflexionar y renovarse. La revisión inicial del diseño curricular del programa y del enfoque pedagógico que había precedido el primer lanzamiento de 2016 en Jujuy derivó en una segunda revisión en enero/febrero de 2017, cuando la importancia del Proyecto de Innovación - y el tipo de metodología, materiales y actividades debían apoyar distintos participantes en el desarrollo del proyecto - afloró en su totalidad. Tras la expansión hacia las otras tres provincias, el equipo directivo, ahora respaldado por cuatro equipos provinciales integrados por facilitadores con profundo conocimiento de las experiencias de los participantes, revisaron el programa por tercera vez. Ahora comprendían lo que pasaba en cada provincia, cómo esa experiencia interactuaba con la experiencia en el aula en el PLIE, qué era lo que llegaba a todas las provincias o funcionaba únicamente en lugares específicos, y cómo funcionaban los supuestos en el contexto más amplio de los sistemas provinciales. “Si nosotros, que queremos llevar adelante un Programa de Liderazgo e Innovación, no innovamos, no pensamos de manera creativa...nos estamos equivocando”, sostenía Agustín Porres.

Para Porres, la clave del programa era respaldar el propósito y las capacidades de los facilitadores que “generaban el encuentro” con los más de 2.000 actores escolares, generalmente divididos por su experiencia, recursos, incentivos y propósitos personales. Al analizar el primer año del PLIE, Porres siente que el mayor logro fue armar equipos de facilitadores locales que funcionaran con un propósito y de manera uniforme. El primer asunto a tratar había sido encontrar líderes locales fuertes que conocieran a otros líderes locales similares, como Graciela Calzada en Jujuy y Raquel Flores que coordina el PLIE en Salta. Debían asegurarse que sus equipos tuvieran la diversidad necesaria, la experiencia y la capacidad para responder a las necesidades de los participantes del PLIE. Según Porres, estar en contacto constante y escuchar a los equipos locales había servido no solo para entender en detalle las necesidades y asegurarse uniformidad en el sistema en todos los equipos provinciales, sino también para darle forma a la lógica de acción de VFA. Era importante generar un espacio donde existiera comprensión, resolución de conflictos, reflexión y retroalimentación a lo largo y ancho de los equipos y entre el equipo directivo y los equipos locales. Al mismo tiempo, los equipos

locales debían generar ese espacio para los participantes del PLIE. Asegurar un proceso uniforme garantizaría la reflexión y el diálogo constante. Se llevaron a cabo intercambios entre las aulas a cargo de cada facilitador, así como intercambios entre los equipos provinciales. Asimismo, se sostuvieron reuniones de equipo diarias en las que los miembros discutían y resolvían problemas sobre los desafíos de las clases individuales. Durante los talleres, los facilitadores y tutores analizaban y medían de qué manera los enfoques individuales habían funcionado y buscaban patrones entre los participantes. En algún punto y a una escala modesta, los equipos locales introdujeron visitas a escuelas locales para que los participantes del PLIE pudieran observar las escuelas de los demás integrantes del PLIE y las escuelas de ex participantes. La atención original del programa, que estaba puesta en el desarrollo de capacidades de liderazgo generales, había cambiado hacia finales del primer año. Ahora se trataba de tener una noción diferente de comprensión de las necesidades de los participantes individuales y darles las herramientas para generar un impacto más grande. Parte de ese nuevo foco en el impacto también había cambiado el propósito del programa: había pasado a querer tener impacto sobre los actores del ecosistema educativo a nivel más amplio – no solamente los participantes del PLIE – que podían influir en el trabajo en las escuelas, tales como supervisores, responsables de políticas públicas y funcionarios de los ministerios.

Agustín Porres y Fernando Giménez Zapiola, así como los líderes de los equipos locales, hicieron hincapié en la riqueza y el sentido de propósito – la riqueza del capital humano – que encontraron en cada una de las cohortes del programa en las cuatro provincias. También hicieron hincapié en la importancia de generar confianza en los participantes del PLIE – confianza en sí mismos y en los equipos de sus escuelas locales, confianza entre los participantes, confianza en el PLIE – dado que muchos de los participantes del PLIE manifestaban que en sus escuelas y en el sistema educativo en general faltaba confianza. Según Magdalena Zorraquin, por ejemplo, uno de los motivos por los que el PLIE tuvo receptividad inmediata fue su compromiso inicial con el apoyo a la ejecución de los Proyectos de Innovación en las escuelas. Sin embargo, VFA no contaba con la infraestructura necesaria para cumplir inmediatamente con esa promesa. Porres y los miembros del equipo local como Diego Tolaba, tutor en Jujuy, acordaron que había un patrón de comportamiento que se manifestaba en todas las cohortes: durante los primeros días de cada cohorte, se podía observar y sentir la desconfianza y distancia entre los participantes del PLIE, que no estaban acostumbrados a la práctica de analizar y exponer en público los problemas de sus escuelas y las causas subyacentes de los mismos. Los participantes coincidían. Cuando les pedimos que describieran qué fue lo que recibieron del programa en sus comienzos, todos ponderaron el contenido de las lecciones, la oportunidad de trabajar con otros directores y actores escolares, la naturaleza práctica de aprendizaje y la oportunidad única de trabajar en un proyecto específico con otros actores. También mencionaron que al principio les fue increíblemente difícil ser transparentes y abiertos sobre sus miedos y luchas. “Lo más fácil era aprender; lo más difícil era compartir”, declaró un ex participante. El arco de aprendizaje del programa obligaba a los participantes a superar esta reticencia y a pensar que necesitaban abordar los temas relacionados con la confianza en sus centros y comunidades. Los líderes locales y facilitadores del PLIE intentaron inculcar el tipo de dinámica de confianza que permitiría a los participantes arriesgarse en el PLIE. Esperaban que los participantes del PLIE se arriesgaran cada vez más en sus escuelas, e inculcaran la misma dinámica. “Sin confianza”, asegura Graciela Calzada, “no hay reforma ni cambio posible.”

El foco del programa estaba puesto en crear una visión con los demás, en la colaboración y la creación de equipos. Esto resonaba entre los participantes anteriores y actuales, que constantemente concentraban parte de su reflexión en las necesidades y desafíos de trabajar con sus equipos en las escuelas. Patricia Tapia, directora con amplia experiencia de una escuela en Jujuy y ex participante del PLIE, reflexionó sobre el tema. Según ella, antes del PLIE ella y su equipo consideraban que el administrativo era “el equipo”. Tras la experiencia del PLIE se vio obligada a pensar que “el equipo”

era el conjunto de miembros de la institución, lo cual implicaba trabajar más, pensó, pero también derivaba en algo valioso en la manera en que el equipo administrativo ahora concebía sus tareas y cómo los docentes respondían a los desafíos en las escuelas. Los participantes del PLIE de rangos docentes vieron las mismas posibilidades en el liderazgo de los directores. Sandra Mariscal, docente y coordinadora de proyecto y ex participante del programa en la provincia de Salta, seguía viendo el papel del director como el eje del cambio en la institución. Sentía enérgicamente que para que se produzca la transformación en la escuela, el papel del director debía estar relacionado con el apoyo, la canalización, asegurar que todos pudieran ver que el cambio es necesario y tengan acceso a las herramientas para lograrlo. El nuevo tipo de líder debía tener confianza y contar a la vez con la de su equipo. El nuevo director debía respaldar a los demás “liderando, llevando adelante, dando seguimiento y modificando el cambio”. Esto significaba que el nuevo líder no podía liderar ni trabajar solo.

Los participantes comentaron una y otra vez que habían encontrado un nuevo sentido de compañía, ya no estaban solos, habían pasado a hablar de “nosotros” y “nuestro” al hablar con otros directores sobre sus comunidades educativas. “Somos parte de toda una escuela”, explica Gloria Urzagasti, otra ex participante del PLIE a cargo de una escuela primaria en Jujuy. “Tenemos que transformarnos, porque somos parte de un equipo...tenemos que acompañar, guiar, orientar. Eso es lo que me ofreció el programa. La verdad es que me abrió un poco la cabeza [risas].” Trabajar en programas de innovación también funcionó para los participantes docentes del PLIE porque derivó en una nueva visión sobre la manera de trabajar con colegas: “Desde el inicio del proyecto comenzamos a pensar en socializar, en hacer ver a los demás el caudal de conocimiento que habíamos adquirido”, reflexionó Laura Valderrama, maestra de primer grado de la provincia de Jujuy.

Los participantes se maravillaron por tener la oportunidad de trabajar codo a codo con otros directores y docentes de distintos niveles y ubicaciones geográficas. Descubrieron puntos en común donde antes había fronteras y diferencias. Al mismo tiempo, las respuestas y encuestas de los participantes del PLIE demostraban que temían al futuro. Los equipos locales encuestaban a los participantes todos los días, quienes, casi unánimemente, elogiaban el contenido y la manera de dictar las clases. Al mismo tiempo, las respuestas a preguntas específicas sobre la eficacia demostraron que las preocupaciones de los participantes estaban relacionadas con su capacidad para implementar lo aprendido de manera eficaz al regresar a sus escuelas. Temían a la “micro-política” de sus escuelas y a no contar con las herramientas operativas y de liderazgo que les permitiesen llevar adelante el cambio. Alicia Osoreo, docente de la provincia de Salta, articuló algunas de las preocupaciones: “Quiero tener las herramientas y el conocimiento para poder justificar la toma de una decisión y dirección...quiero aprender a hacerlo...aquí no hay acuerdos sobre el contenido, sobre el tiempo, el compartir”. Quería arriesgarse a probar estas nuevas clases. “Pero la duda es...si podremos poner efectivamente en práctica lo aprendido...sin saber lo que el sistema nos permitirá hacer...”.

Para algunos participantes, era importante que el “método Varkey” continuara más allá de las seis semanas que duraba el PLIE y que el seguimiento continuase en sus escuelas. El trabajo era colectivo, pero qué pasaría si cada uno se fuese por su lado al finalizar el programa. La demanda de continuar con el apoyo y la comunidad de “seguimiento” reveló algo que le faltaba a la estructura más amplia del sistema aunque validaba las clases de conexión que el programa les había enseñado. “Una vez que uno ve lo que está por venir es difícil volver atrás”, dijo Isolda Calsina. Una vez que sentías a tus compañeros a tu lado -los participantes decían-, era difícil separarse y dejar de ser “nosotros” para volver a ser “yo”.

Ahora los participantes del PLIE tenían la certeza de cuáles eran los puntos en común y el potencial éxito que implicaba trabajar juntos y aprender de los demás. Al mismo tiempo, se podía palpar un sentido de responsabilidad recién descubierto en muchas de sus respuestas: “Si seguimos esperando que los demás nos digan qué debemos cambiar, pero no cambiamos, nada cambia, ¿se entiende? Alguien tiene que dar el primer paso para cambiar, y el cambio en realidad siempre empieza desde abajo...empieza con mi alumno, luego con mi docente...tiene que empezar desde abajo.” Ese sentido de nueva responsabilidad coexistía con la sensación permanente de que en el sistema más macro se interpondría en el camino una vieja sensación que provenía de lo que ellos mismos describían como una demanda de arriba hacia abajo y que les indicaba “tienen que cambiar, tienen que hacer esto o aquello y después arreglárselas para que funcione”. Para los encuestados, el llamado de Varkey a “seguir” más allá de las seis semanas quería decir que la responsabilidad en el proceso de cambio ahora era compartida: “Hay que cambiar pero te voy a ayudar a hacerlo”.

Mejorar, aprender y el desafío de los sistemas: el granito de arena de cambio

Me sorprende todos los días del poder que tiene la confianza.

– Fernando Giménez Zapiola, Director Académico de Fundación Varkey Argentina (2017)

Al rememorar los primeros dieciocho meses del PLIE, Agustín Porres y el equipo de VFA pueden celebrar logros significativos. Entre ellos, el hito más importante fue consolidar en sí mismo el equipo central de liderazgo. Fue notablemente ágil, unido en su misión de respaldar a los centros locales y líderes participantes del PLIE, y capaz de transmitir el mismo mensaje a todos los miembros sobre su dedicación para lograr un impacto en las aulas y las escuelas. El equipo central trabajó de manera colaborativa con los equipos locales de cada provincia para crear una impronta flexible que fuese uniforme en todos los centros y, a su vez, diera respuesta a las necesidades del contexto local. Aunque el diálogo no era el mismo en todas las cohortes, centros y provincias, el contenido, la organización y el ritmo de la capacitación, las elecciones pedagógicas principales y el proceso de generación de compromiso eran notablemente similares en todos los centros locales. El logro operativo fue envidiable: 2.000 líderes escolares participaron a lo largo del primer año de un compromiso total de tres años que promete uniformidad y escala en poco tiempo. (Véase el **Apéndice 3 y 4**).

Los participantes y observadores, así como los equipos provinciales, encontraron legítima validez en el PLIE al escuchar los testimonios y la satisfacción de los participantes. (Véase el **Apéndice 5**). Los participantes descubrieron que el valor se encontraba en los contenidos del currículo, en las conexiones que forjaron con sus colegas, y con cierto recelo, en la promesa de que recibirían apoyo una vez que regresaran a sus escuelas a lanzar los Proyectos de Innovación Escolar. Al mirar hacia el futuro, los participantes pedían más de lo mismo, en esta oportunidad en el contexto del “tiempo real” y el engorroso proceso de implementación. El significado de la palabra “más” dependía del participante y de la naturaleza de su contexto. Para Gloria Urzagasti, directora en la provincia de Jujuy, “más” implicaba “seguimiento” y más herramientas, en especial en el área del aprendizaje socio-emocional para docentes, padres y alumnos. Para Laura Valderrama, docente en esa misma provincia, “más” quería decir la creación de redes para “compartir más, ver más, y no compartir desde afuera, sino desde lo que tenemos dentro de la comunidad educativa...porque nuestra comunidad es muy rica cuando comenzamos a ver a las personas trabajando a toda máquina...muchas veces no logramos hacer esto porque nos la pasamos corriendo, porque tenemos otras obligaciones o nos falta tiempo”. Para una ex participante, la directora Patricia Tapia, esto tenía que ver con crecer “de construir sobre otros” a darse cuenta que ella “era parte de más escuelas que

están teniendo un impacto positivo en la sociedad”. La directora Tapia encontró el valor en trabajar sobre su proyecto de innovación con otros que se encuentran fuera de su escuela y su contexto. Su proyecto tenía que ver con la generación de un mayor nivel de aprendizaje inclusivo en las aulas. Obtuvo confianza e ideas nuevas de otros directores y docentes, en especial sobre cómo manejar la difícil tarea de convencer a los maestros y apoyarlos mientras se adaptan a la nueva forma de agrupar a los alumnos. Abordó el proyecto con una recién descubierta perspectiva y recursos nuevos que otros le brindaron: “Este cambio es un proceso, estamos cambiando, no es una utopía, podemos hacerlo –hay que trabajar mucho y a veces a los maestros nos da miedo el cambio”.

En el caso de la directora Tapia, su proyecto de innovación enfrentó presupuestos culturales sobre los niños y su aprendizaje. Fue un proyecto que traía aparejado un gran riesgo. Tanto Porres como los líderes de los equipos provinciales, como Calzada y Flores, estaban preocupados en la posibilidad de que algunos de los Proyectos de Innovación se quedaran cortos en el tipo de riesgo y ambición que asumían, concentrándose en mejoras técnicas sencillas en lugar de hacer hincapié en problemas más profundos de sus escuelas para apoyar el aprendizaje de sus alumnos. Para los equipos de VFA, tanto el central como los cuatro provinciales, la promesa del PLIE demandaba que todos los equipos escolares asumieran ese tipo de riesgo y tuvieran esa ambición. Hacer que las escuelas asumieran grandes riesgos y reducir la posibilidad del fracaso, sin embargo, requería cambiar el apoyo, incentivos y rendición de cuentas de los participantes y sus escuelas. La capacidad de los equipos de comprender las circunstancias y los problemas de práctica de sus escuelas crecía y se profundizaba – tipo de conocimiento que los procesos de compromiso del PLIE habían hecho posibles - y por ende cambiaba la definición del problema para los líderes de la VFA de todos los roles al pensar en la definición de impacto.

La definición del problema había mutado con el tiempo. En un principio, los líderes de VFA y sus socios tenían como objetivo primario mejorar la base de conocimiento de los participantes del PLIE. Las primeras preguntas y el foco estaban puestos en el currículo y la pedagogía: ¿Cuáles son las habilidades y capacidades esenciales que requiere un director para impulsar mejoras e innovación en sus escuelas en el contexto argentino? El problema inicial había comprendido, naturalmente, un conjunto de preguntas políticas y logísticas sobre la manera de poner en marcha el PLIE en cuatro contextos locales diferentes – y aún más importante, en cómo construir equipos apropiados para cada uno de ellos. Sin embargo, en noviembre de 2017, informado por su trabajo en las cuatro provincias y por las numerosas cohortes, el equipo directivo se sentía confiado sobre su capacidad para trabajar con los líderes escolares y apoyarse en sus habilidades y sentido de propósito, no solo para mejorar su conocimiento, sino también la capacidad de acción individual y colectiva. La VFA ahora reconocía la responsabilidad que tenía de apoyar a estos líderes escolares dado que ellos habían asumido los riesgos que la Fundación les había presentado. VFA comenzó a preguntarse y reconsiderar cada vez con mayor frecuencia su relación con las estructuras de liderazgo y supervisión en las provincias y se preguntaba cómo influir, desde su limitada posición, en la uniformidad entre los sistemas administrativos, políticos y culturales interdependientes que limitaban el trabajo de los líderes escolares.

Para Agustín Porres, el desafío de mejorar el PLIE ahora giraba en torno a dos ejes: el primero relacionado con meterse más “en las escuelas y en la implementación de los proyectos y ver qué estaba pasando. Ver cómo los proyectos eran exitosos o fallaban en su implementación para enriquecer el programa”. Este enfoque más profundo y granular debía estar disponible no solo para la VFA, sino también para los mismos participantes dado que resultaba instrumental para su aprendizaje. Los centros locales habían empezado a llamar a ex participantes para que compartiesen su experiencia con los participantes actuales. El trabajo implicaba mayor construcción de conexiones a largo plazo y a la vez profundas entre líderes escolares creando una “gran red”. El segundo eje era

“trabajar con otras partes del sistema...lo cual seguía siendo un problema de práctica: ¿Cómo trabajar con los supervisores?, ¿Cómo trabajar con los Ministerios a fin de enriquecer la tarea de los directores desde otras esferas?” Esa estrategia requería que VFA redefiniere lo que significaba como aliado estratégico influir y apoyar las estructuras jerárquicas principales de los sistemas, y, en especial, cómo definían su tarea los supervisores. Este enfoque, basado en el sistema a nivel provincial, demandaba “unión en el respaldo a los directores, especialmente en relación con la implementación de los proyectos de innovación...” pensaba Porres. “Somos simplemente un actor sobre un gran escenario, pero tenemos el lujo de poder trabajar con otros y ayudarlos a crecer, apoyar su desarrollo”.

Fernando Giménez Zapiola se hizo eco del análisis de crecimiento de Porres sobre la importancia del “sistema”. Originalmente, había pensado que la solución yacía en “darle seguimiento” al proyecto, observando y apoyando la resolución de problemas de implementación, compartiendo la experiencia con los participantes nuevos. Pero aprendió que era muy difícil apoyar el cambio de manera independiente del esquema de intercambio entre las escuelas y las estructuras y los procesos que las rodean:

¿Qué hemos aprendido? Hemos aprendido que necesitamos dialogar con el sistema...necesitamos leer y colaborar correctamente con lo real y lo práctico...estamos convencidos de que los cambios se hacen desde abajo...que los docentes deben abrir las puertas de las aulas, y las escuelas deben abrir las puertas del establecimiento. Deben contar todo lo bueno que hacen para que surjan nuevas formas de aprender...pero sin lugar a duda, si los que están arriba no ven esto como algo bueno, y no empiezan a abrirse también...el cambio va a llegar a un tope...lo que nos mantiene despiertos ahora es cómo colaborar con el sistema para unir las dos ideas de entender la música en las escuelas y darles el apoyo que necesitan desde arriba.

Tanto Giménez Zapiola como Porres siguieron evaluando el problema y su potencial solución relacionada con la noción del “encuentro”. Esa noción había ayudado a estructurar la impronta del PLIE –había estado presente en la demanda de Isolda Calsina cuando pedía que el PLIE ayude a unir líderes de distintos niveles y ubicaciones geográficas, y en la forma en que los facilitadores agrupaban a los participantes en el aula– el mantra de “cinco personas, de distintas escuelas, sin distinciones de jerarquías, sentadas alrededor de una mesa”. La noción de “encuentro” ahora aplicaba cada vez más a los líderes de todos los niveles del sistema, según pensaban Porres y Giménez Zapiola. “Nuestro encuentro”, enfatizaba Porres, “en especial dada la decepción normal del liderazgo político en los sistemas educativos argentinos, debía generar confianza...si no hay confianza, ya sea de parte de los que elaboran la reforma como de parte de los que la implementan, si algunos desconfían, no hay reforma o cambio posible”.

Para Porres, la confianza y coherencia van juntas. El “encuentro” del PLIE, donde los líderes escolares de diferentes cargos y de distintos tipos de escuelas trabajan juntos desarrollando su capacidad y habilidades, y generando Proyectos de Innovación para sus escuelas de manera colaborativa, debía alinearse con el sistema a nivel macro que influiría en el éxito o el fracaso de esos proyectos pensados para generar una mejora. Un encuentro de seis semanas, desconectado del resto del sistema, no era suficiente para generar un impacto sustentable en las escuelas, a menos que ese encuentro se extendiese en el tiempo y a lo largo y ancho de todos los niveles e integrantes del sistema. “Queremos generar un impacto a largo plazo, no porque seamos únicos, sino porque la oportunidad es única, es ahora cuando podemos reunir a tantas personas. Es un privilegio enorme y también una gran responsabilidad. Podemos convertirnos en un canal para generar capacidad, convergencia y confianza”.

Agustín Porres mira hacia el futuro y se pregunta “¿Cómo hacer para que nuestro trabajo se prolongue en el tiempo y llegue a más escuelas y a más docentes? ¿Necesitamos un programa nuevo? ¿Una nueva estrategia? Tenemos que seguir preguntándonos. La premisa original es la misma: cómo apoyar y construir capacidad en las escuelas. El desafío es cómo llevarlo a cabo ahora, con todo lo que hemos aprendido”.

Apéndice 1 Notas en contexto (UNESCO, 2014)

- En 1992 se produjo un proceso de descentralización en la Argentina por el cual se transfirieron los servicios y el personal del gobierno central (nacional) a las jurisdicciones, y se traspasó la gestión de los sistemas educativos a las legislaciones locales bajo un marco general de legislación nacional. Por consiguiente, cada provincia contaba con su propia ley de educación provincial, disposiciones escolares propias y condiciones propias para los docentes. Las disposiciones de las distintas provincias definen el rol del director con especificidad variable en cuanto a sus funciones y aportan detalles sobre la manera de aplicar dichas funciones
- En Argentina, los procesos de selección en las provincias no atravesaron cambios significativos en el pasado reciente. El requisito en general está relacionado con la experiencia y el título docente, estar en buena posición y tener experiencia en la gestión educativa o la educación. El proceso de selección real combina el mérito (título docente, antigüedad, certificaciones o concepto, publicaciones o estudios relacionados con la educación y residencia dentro de la jurisdicción) con un examen y un coloquio oral. En algunas provincias, hay un requisito adicional que implica un examen práctico que puede incluir la observación o el diagnóstico de un problema práctico. El jurado en el proceso de selección depende de la provincia y puede variar. Puede estar integrado por supervisores, representantes gremiales y representantes de la comunidad educativa.
- La capacitación inicial puede ser obligatoria o voluntaria dependiendo si la provincia y las instituciones que la ofrecen incluyen ministerios provinciales y universidades. La educación continua es voluntaria, y la ofrecen distintas instituciones: agencias centralizadas como el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), instituciones que dependen del Ministerio de Educación Provincial, universidades nacionales e instituciones privadas, incluyendo universidades privadas, ONG, fundaciones y empresas. Solo algunas provincias argentinas cuentan con institutos dedicados a la capacitación especializada de directores. La mayoría de las instituciones y programas que ofrecen capacitación a los directores se especializan en la capacitación docente.
- En Argentina, se encuentra en desarrollo la elaboración y socialización de los estándares de desempeño (o marcos de acción) para directores.

Fuente: Fundación Varkey Argentina (VFA).

Apéndice 2 La impronta del Programa

LOS MÓDULOS

El currículo del PLIE está diseñado para ser de inmediato beneficio práctico y también para ser desafiante, intelectualmente atractivo y provocador. El proyecto de esquema para cada uno de los seis módulos es el siguiente:

Liderazgo Educativo para el Desarrollo Organizacional y la Reforma Escolar

Un liderazgo eficaz es construir equipos. Este módulo explora cómo los equipos se construyen y empoderan en las escuelas. En particular, se desarrollan modelos de liderazgo distribuido. La segunda parte del módulo aborda las cuestiones de liderazgo a la luz de los desafíos del Siglo XXI.

Gestión de la Integración Tecnológica

La Tecnología de la Información tiene el poder de transformar la eficiencia y la eficacia de las escuelas. Los líderes inculcan, a través de este módulo, cómo planificar, administrar y sostener las implementaciones de TICs en sus escuelas para optimizar sus procesos de gestión, potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. También se abordan los riesgos a los que los estudiantes se enfrentan a partir de la inclusión tecnológica.

Liderazgo para Garantizar la Calidad y Mejorar el Desempeño en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Un liderazgo de calidad efectivo garantiza que todos sean responsables de su propia calidad. Las reformas educativas deben llegar al aula. Este módulo trabaja específicamente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que lideran los docentes. Se abordan distintas temáticas como los aportes de las neurociencias, el impacto de las emociones en el aprendizaje, la heterogeneidad en el aprendizaje y la educación para la inclusión.

Desarrollo Profesional de Maestros Líderes

El aprendizaje a lo largo de toda la vida es una filosofía y un hábito que debe fluir a través de toda la comunidad de aprendizaje. Los líderes educativos, los docentes, y toda la comunidad escolar están en constante necesidad de renovar sus conocimientos y desplegar sus habilidades. En este módulo, los miembros del curso tienen el desafío de descubrir sus propias habilidades de liderazgo, sus fortalezas y las áreas a desarrollar. También se estudia cómo analizar y diseñar nuevas estrategias de formación docente para la propia institución.

Liderar y Desarrollar las Relaciones en una Comunidad Educativa

Las escuelas exitosas están en el corazón de sus comunidades locales. Los líderes escolares son los primeros responsables de crear una cultura escolar que favorezca el encuentro. En este módulo se analizan los distintos niveles de relación de los actores de la comunidad educativa en función de mejorar el clima escolar. Se trabaja tanto las relaciones dentro de la escuela como las relaciones con las familias y la comunidad en general.

Liderar y Gestionar el Aprendizaje, la Creatividad y la Innovación Curricular

Los líderes escolares eficaces fomentan la evolución de un clima donde el pensamiento original realiza la experiencia de aprendizaje y conduce a la innovación curricular. En este módulo se analizan los distintos niveles de concreción del currículum. Los participantes conocerán prácticas curriculares innovadoras como la Enseñanza para la Comprensión, a la vez que serán capaces de analizar diferentes propuestas para implementar en sus instituciones

EVALUACIÓN

Cada módulo tiene su propio instrumento de evaluación cuyo objetivo es integrar la teoría a la realidad de la propia institución. Cada participante irá creando su portfolio, el cual es evaluado y retroalimentado por los facilitadores del programa.

PROYECTO DE INNOVACIÓN ESCOLAR (PIE)

A lo largo de las seis semanas, los participantes deben realizar un diagnóstico de su institución y diseñar un proyecto de mejora. Se dedicarán sesiones específicas a la realización y socialización del mismo. Deberán realizar una entrega final formal que será evaluada por los facilitadores del programa.

Fuente: Fundación Varkey Argentina (VFA).

Apéndice 3 Participación por provincia

Provincia	Participantes	Escuelas
Corrientes	524	225
Jujuy	706	323
Mendoza	474	278
Salta	436	208
TOTAL	2.140	1.034

Fuente: Fundación Varkey Argentina (VFA).

Apéndice 4 Participación por provincia y cohorte

Provincia	Cohorte	Participantes	Escuelas
Corrientes	1 Cohorte - Corrientes 2017	100	48
	2 Cohorte - Corrientes 2017	126	58
	3 Cohorte - Corrientes 2017	136	65
	4 Cohorte - Corrientes 2017	162	79
Subtotal		524	225
Jujuy	1 Cohorte - Jujuy 2016	90	55
	1 Cohorte - Jujuy 2017	138	69
	2 Cohorte - Jujuy 2017	139	69
	3 Cohorte - Jujuy 2017	95	49
	4 Cohorte - Jujuy 2017	82	41
	5 Cohorte - Jujuy 2017	77	39
	6 Cohorte - Jujuy 2017	85	45
Subtotal		706	323
Mendoza	1 Cohorte - Mendoza 2017	76	42
	2 Cohorte - Mendoza 2017	59	38
	3 Cohorte - Mendoza 2017	79	57
	4 Cohorte - Mendoza 2017	104	76
	5 Cohorte - Mendoza 2017	90	66
	6 Cohorte - Mendoza 2017	66	41
Subtotal		474	278
Salta	1 Cohorte - Salta 2017	106	52
	2 Cohorte - Salta 2017	134	71
	3 Cohorte - Salta 2017	121	62
	4 Cohorte - Salta 2017	75	41
Subtotal		436	208
TOTAL		2.140	1.034

Fuente: Fundación Varkey Argentina (VFA).

Apéndice 5 Participación por provincia y cargo

Provincia	Cargo del participante	Participantes
Corrientes	Cargo directivo (director o vice-director)	250
	Personal de la escuela	274
Subtotal		524
Jujuy	Cargo directivo (director o vice-director)	367
	Personal de la escuela	339
Subtotal		706
Mendoza	Cargo directivo (director o vice-director)	286
	Personal de la escuela	188
Subtotal		474

Fuente: Fundación Varkey Argentina (VFA).

Apéndice 6 Encuestas de satisfacción de los participantes¹

NACIONALES

SU CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN DEL LIDERAZGO Y DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA HA MEJORADO

- Muy de acuerdo **75,1%**
- De acuerdo **24,4%**
- En desacuerdo **0,3%**
- Muy en desacuerdo **0,1%**



USTED SE SIENTE FELIZ Y CONFIADO ACERCA DE APLICAR LOS APRENDIZAJES DEL PROGRAMA EN EL AMBIENTE ESCOLAR

- Muy de acuerdo **72,6%**
- De acuerdo **26,0%**
- En desacuerdo **1,0%**
- Muy en desacuerdo **0,4%**



¿QUÉ TAN PROBABLE SERÍA RECOMENDAR EL PLIE A UN COLEGA?

1 = Muy poco probable y 5 = Muy probable

- (5) **85,9%**
- (4) **7,9%**
- (3) **2,6%**
- (2) **0,5%**
- (1) **3,1%**



Apéndice 6 (continúa)

JUJUY

LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE ERAN CLAROS Y APROPIADOS

- Muy de acuerdo **83,5%**
- De acuerdo **16,0%**
- En desacuerdo **0,4%**



LOS FACILITADORES TENÍAN CONOCIMIENTOS ADECUADOS

- Muy de acuerdo **88,6%**
- De acuerdo **10,7%**
- En desacuerdo **0,2%**
- Muy en desacuerdo **0,4%**



EL CONTENIDO TRATADO FUE RELEVANTE Y ADECUADO PARA LOS PARTICIPANTES

- Muy de acuerdo **86,4%**
- De acuerdo **13,4%**
- En desacuerdo **0,2%**



Apéndice 6 (continúa)

CORRIENTES

LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE ERAN CLAROS Y APROPIADOS



LOS FACILITADORES TENÍAN CONOCIMIENTOS ADECUADOS



EL CONTENIDO TRATADO FUE RELEVANTE Y ADECUADO PARA LOS PARTICIPANTES



Apéndice 6 (continúa)

MENDOZA

LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE ERAN CLAROS Y APROPIADOS

Muy de acuerdo 87,2%

De acuerdo 12,8%



LOS FACILITADORES TENÍAN CONOCIMIENTOS ADECUADOS

Muy de acuerdo 84,8%

De acuerdo 15,2%



EL CONTENIDO TRATADO FUE RELEVANTE Y ADECUADO PARA LOS PARTICIPANTES

Muy de acuerdo 85,4%

De acuerdo 14,1%

En desacuerdo 0,5%



Apéndice 6 (continúa)

SALTA

LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE ERAN CLAROS Y APROPIADOS

- Muy de acuerdo **56,6%**
- De acuerdo **42,3%**
- En desacuerdo **1,1%**



LOS FACILITADORES TENÍAN CONOCIMIENTOS ADECUADOS

- Muy de acuerdo **56,3%**
- De acuerdo **40,7%**
- En desacuerdo **3,0%**



EL CONTENIDO TRATADO FUE RELEVANTE Y ADECUADO PARA LOS PARTICIPANTES

- Muy de acuerdo **64,5%**
- De acuerdo **34,7%**
- En desacuerdo **0,8%**



Fuente: Fundación Varkey Argentina (VFA).

Notas finales

¹ Fundación Varkey es una organización sin fines de lucro establecida para mejorar los estándares de educación para niños de escasos recursos en todo el mundo. Su misión es que todos los niños tengan un gran maestro. Esto se logra mediante la construcción de la capacidad del maestro, campañas para promover la excelencia en la educación desde los niveles más altos, y creando y otorgando subvenciones a organizaciones asociadas que ofrecen soluciones innovadoras en apoyo de nuestra misión.

² https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Plan_Nacional_de_Formacion_Docente1.pdf

³ Datos recolectados de una encuesta anónima realizada a 1.567 participantes.