



MINISTERIO *de*  
**EDUCACIÓN**



Programa  
Nacional  
de Gestión  
Institucional

***Buenas prácticas  
de gestión escolar***



Ministerio de  
**EDUCACIÓN**



***Cuaderno para  
directivos escolares N° 4***

Programa  
Nacional  
de Gestión  
Institucional

# ***Buenas prácticas de gestión escolar***

*(Versión preliminar I)*

Buenos Aires, Octubre de 2001

**Ministro de Educación**  
Lic. Andrés Delich

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

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

## Presentación de los cuadernos

El Programa Nacional de Gestión Institucional ha elaborado una serie de **Cuadernos para directivos escolares** con el propósito de colaborar con ustedes en el desarrollo de una experiencia de formación. La misma incluirá algunas instancias de estudio independiente y algunas otras de estudio compartido con directivos de otras escuelas, con los cuales usted intercambiará conocimientos, interrogantes, reflexiones y propuestas.

Cada cuaderno está estructurado en cuatro partes, que incluyen distintos tipos de materiales:

- ✓ La primera es una **síntesis conceptual** acerca de los puntos más significativos de la temática abordada en el cuaderno; la hemos producido a partir de algunas fuentes bibliográficas que se consignan al final y que Ud. puede consultar, si le resulta posible y le interesa, para ampliar y profundizar sus aprendizajes.
- ✓ La segunda es una **compilación de aportes** de textos diversos: fragmentos de libros, artículos periodísticos, síntesis de bibliografía y documentos, etc. Los hemos seleccionado porque consideramos que pueden articularse con los puntos abordados en la síntesis conceptual y en tal sentido, pueden complementarlos, profundizarlos o ampliarlos, según los casos.
- ✓ La tercera reúne una **serie de fichas de trabajo** desarrolladas para orientar las diversas actividades que usted y sus colegas van a realizar durante esta experiencia de actualización. Algunas se utilizarán durante los encuentros y otras, durante las instancias no presenciales. Le facilitarán la lectura de la síntesis conceptual y de los aportes incluidos en la compilación; lo orientarán para que revise algunos aspectos de su práctica cotidiana como director y para que los comunique, tanto a otros directivos, como a los docentes de su escuela, cuando lo necesite o lo desee. Algunas están pensadas para que las resuelva individualmente y otras, para trabajar con ellas, en grupos.
- ✓ La cuarta contiene **herramientas para la acción**, que son propuestas de trabajo embrionarias, para que Usted las ponga en práctica con todas las modificaciones que considere necesarias. Se refieren a algunas estrategias que usted puede desarrollar tanto con los docentes, como con los alumnos, sus familias y otras instituciones de la comunidad, escolares o no. No tienen la intención de modelizar su tarea, sino la de brindarle algunos ejemplos de acciones posibles.

Estos **Cuadernos para directivos** están concebidos como nuestro aporte a su experiencia de formación; el suyo consistirá en la elaboración de una **carpeta de trabajo personal**, de carácter acumulativo, que llevará "la marca" de su proceso singular de aprendizaje. En ella puede reunir:

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

En su conjunto con esta carpeta usted podrá reconstruir su proceso de aprendizaje, revisar e integrar los contenidos abordados; tal vez le permitirá afrontar en mejores condiciones, la instancia de evaluación. Ser utilizada además, como un recurso para organizar e implementar actividades de intercambio con sus pares (otros directivos que no participan de estas jornadas) o con otros actores de las instituciones que usted dirige (en especial, los docentes).

Pero, fundamentalmente, puede constituirse en una producción de su autoría, capaz de funcionar como un componente más de este juego de recursos.

**Síntesis conceptual**

Introducción: Mirar, ver y tomar decisiones para la mejora institucional .... 8

Buenas Prácticas en Gestión Escolar .... 9

No todo cambio es mejora .... 13

- Momentos de los procesos de mejora .... 16
- Opciones para el desarrollo de mejoras .... 18
- Posibles obstáculos en los procesos de mejora .... 22

Ámbitos de intervención para la mejora escolar .... 23

- Formación de los alumnos y vida escolar .... 24
- Niveles de logros alcanzados y excelencia académica de los estudiantes .... 25
- Desarrollo organizativo y profesional docente Enlaces y lazos con la comunidad .... 26

Desarrollo de la capacidad de cambio en la institución escolar .... 29

Bibliografía .... 33

**Compilación de aportes .... 34**

**Herramientas para la acción .... 71**

***Síntesis  
conceptual***



## **INTRODUCCIÓN: Mirar, ver y tomar decisiones para la mejora institucional**

***Vivir es ser capaz  
- en respuesta a los múltiples desafíos de la existencia -  
de resolver problemas y  
de tomar buenas decisiones y  
no hacer ostentación de nuevos conocimientos"***

**Michel Fustier**

Este cuaderno tiene como propósito colaborar con la acción y la reflexión de los equipos directivos en sus instituciones acerca del mejoramiento de las prácticas que en ellas se desarrollan. Mucho se ha escrito sobre el tema, desde aportes conceptuales que focalizan diferentes aspectos de las mejoras en las prácticas hasta experiencias concretas desarrolladas en diversos contextos. Se trata de profundizar sobre la forma de concebir estos procesos y comprender sus múltiples significados, sosteniendo el interrogante esencial y necesario: *¿cómo promover, desarrollar, sostener y evaluar propuestas de mejora en las escuelas?*

Esas propuestas de mejora se relacionan con la innovación y el cambio en las instituciones, constituyen fenómenos que generalmente se asocian con una idea de ruptura en las prácticas cotidianas o cambios profundos en los modos de hacer y concebir el día a día de la escuela. En el marco de las instituciones esta situación puede dar lugar a confusiones, momentos de incertidumbre o desaliento para los actores que en ellas despliegan su actividad cotidiana. Por ello, es importante, clarificar la conceptualización, las estrategias y las distintas alternativas de acción posibles, entre otros aspectos, que permitirán a los equipos directivos desarrollar una gestión comprometida con la calidad y la equidad. Esos objetivos no podrán lograrse por medio de acciones aisladas ni poniendo el acento, solamente, en los contenidos tradicionales del currículum. Su logro, significa reconocer que la escuela en su conjunto educa, que toda experiencia dentro de la institución es formativa y por lo tanto, se constituye en un tema prioritario para la gestión.

En este cuaderno se analizan las posibilidades de mejora de las instituciones escolares, reconociendo que estos procesos no pueden sólo *prescribirse*, ya que en ellos inciden factores tales como el compromiso, la iniciativa y la implicación, propios del contexto de cada institución, y que el sistema educativo debe posibilitar condiciones y contextos para que estos cambios puedan tener lugar. Esto implica poner en tensión los factores que pueden generar un cambio, recuperando los procesos y relaciones que favorezcan la emergencia de dinámicas autónomas, devolviendo el protagonismo a los actores y que - por ello mismo - puedan tener mayor grado de permanencia.

En este proceso existe una fuerte relación entre los niveles macro y micro políticos, al primero le corresponde definir líneas generales de la política educativa y generar condiciones para *promover y sostener las transformaciones* que se realizan a nivel institucional. Al segundo, generar cambios con mayores niveles de autonomía enmarcados en su contexto próximo y en las políticas educativas más generales. Por ello, entender los cambios institucionales como una búsqueda para el mejoramiento de las prácticas supone un salto cualitativo respecto a las formas de concebir a la gestión escolar en contextos cambiantes como los actuales.

De esta manera, las buenas prácticas en gestión implican el compromiso de los equipos directivos con su institución, con los estudiantes, los docentes y la comunidad, orientando a la escuela para que se constituya en una *comunidad de aprendizaje*. Estas prácticas se relacionan con la *resolución de problemas*, por cuanto se trata de identificar las prioridades para reconocer las situaciones que requieren ser cambiadas. Implica un proceso de toma de decisiones para desarrollar la mejor *alternativa de resolución* a esos problemas para generar aprendizajes de calidad para todos.

## Buenas Prácticas de Gestión Escolar

La reflexión sobre los desafíos que implica actualmente gestionar y pilotear una escuela, lleva a introducir cambios en las culturas burocráticas, que se han instalado a lo largo del tiempo en el trabajo docente, para recuperar otras perspectivas que valorizan a cada uno de los actores y a sus compromisos colectivos.

Existe cierto consenso alrededor de la necesidad de ir construyendo una cultura organizacional en la que se trabaje según una estrategia de *construcción de problemas* y de previsión de acciones para su *resolución*, sustentada en la posibilidad de avanzar sobre un proceso de desarrollo para los niños, jóvenes y adultos que interactúan en las instituciones escolares. Esto también significa entender que en todo proceso de mejora se valora que:

- \* los miembros de la organización constituyen las principales fuerzas de cambio y de progreso,
- \* se potencia la capacidad de acción de los equipos directivos para detectar fortalezas y debilidades de su institución y sostener los cambios apoyándose en los aspectos positivos, inhabilitando así las debilidades.
- \* es necesario generar la motivación, así como el sentido de pertenencia y de confianza, que promuevan responsabilidad y compromiso con la organización,
- \* es preciso construir un sentido más compartido de futuro institucional, generando oportunidades para crear y aprender y,
- \* es necesario que cada uno reconozca dónde se encuentra, comparta información y asuma nuevos riesgos razonables.

Sin duda, estas consideraciones, que están en la base de todo proceso de cambio, implican un compromiso con la mejora de la formación que la escuela brinda a los alumnos. Todo intento debe estar orientado por esa finalidad e involucra a la institución como una comunidad de aprendizaje, que reflexiona y actúa en función de la mejor alternativa de resolución posible a los problemas que enfrenta.

Asimismo, la mejora institucional supone un puente de enlace en el tiempo: pasado, presente y futuro. Todo cambio parte de la actual realidad de un sistema de funcionamiento que deviene de una continuidad de un pasado institucional y, pretende una mejora a través de su evolución para proyectarla hacia adelante, hacia un futuro mejor. De esta manera, se desarrollan competencias fundamentales para los equipos directivos relacionadas con la *anticipación de escenarios a partir de una mirada atenta y de una lectura de la propia realidad, que ponga en juego tanto el liderazgo, la resolución de problemas, como el trabajo en equipo, y la mejora y el fortalecimiento de los canales y el tipo de comunicación en toda la institución.*

Para comprender como se sucedieron diferentes transformaciones que conducen al planteo del **movimiento de mejora** en las prácticas escolares, donde la escuela vuelve a ser considerada como el núcleo fundamental del sistema educativo, es necesario retomar algunos aportes. Entre los más relevantes se destaca la comprobación de que el establecimiento escolar puede marcar una diferencia sustantiva en la historia escolar de los aprendizajes de niños y jóvenes que asisten a los sistemas educativos. Los trabajos de Edmonds, 1979; Purkey y Smith, 1983; Brookover, 1979; Sarason, 1982; Goodlad, 1986; estarían revirtiendo las conclusiones del Informe Coleman (1966) sobre que la escuela influía bastante poco en el rendimiento final del alumno, y que lo que sí parecería marcar una diferencia sustancial era su origen familiar, social o cultural más inmediato.

Asimismo investigaciones actuales demuestran que *la estructura de la escuela, su clima general académico y de trabajo, la gestión de los directivos, las expectativas positivas o no de los docentes en general sobre el aprendizaje de los alumnos, y los tipos de estrategias de aula de los docentes,* tienen la capacidad de provocar diferencias fundamentales en los aprendizajes de los estudiantes.

El establecimiento escolar aparece así como un espacio estratégico para renovar y reestructurar el viejo paradigma burocrático de organización de la escolaridad. Conjuntamente con este conocimiento aparece en los más relevantes textos políticos y profesionales, la necesidad de reconsiderar en forma primordial el rol de los equipos directivos y de los impulsores directos de las instituciones escolares: los supervisores, en la búsqueda de recuperar la identidad y la capacidad de formación de la escuela.

La profesionalización de los docentes es otra de las cuestiones de peso considerada en las actuales reformas y transformaciones. Al respecto de la formación de los docentes, directivos y supervisores, autores como Hargreaves (1994) afirman que "es difícil que un cambio significativo del currículum, de la evaluación o de cualquier otro campo tenga éxito si no se presta también una atención seria al desarrollo del profesorado y a los principios del juicio y la discreción profesionales que se inscriben en ese proceso. En consecuencia, el desarrollo del profesorado y el fortalecimiento de la profesionalidad han de afrontarse junto con los desarrollos del currículum, la evaluación, el liderazgo y la organización escolar".

Desde estos diferentes enfoques todo cambio que apunte a *la mejora de la escuela*, busca fortalecer a la propia institución organizacionalmente para que amplíe su capacidad de resolver con mayor autonomía sus problemas. Por ello, estos nuevos enfoques constituyen una conceptualización más amplia y pertinente en la búsqueda de la calidad educativa, que incluye la preocupación por generar *más aprendizajes en los alumnos, fomentar el intercambio y la comunicación de prácticas entre colegas y desarrollar en los equipos directivos y docentes una visión crítica de la propia institución, para detectar fortalezas y debilidades y pensar alternativas para el cambio*.

Muchos han afirmado que es necesario para introducir mejoras en las escuelas revisar las estrategias de trabajo de los docentes, sin embargo esta es una condición necesaria pero no suficiente. Se trata de conjugar *mejora en las prácticas con eficacia en cuanto a los resultados escolares alcanzados*. Dentro de este paradigma surge una síntesis superadora, que ha sido denominada el movimiento de las **buenas escuelas** que recupera los argumentos más relevantes y positivos de las propuestas anteriores, entre los cuales se pueden destacar:

- \* Ampliar la concepción de resultados o logros de los alumnos: calidad de vida escolar y más aprendizajes para todos hasta alcanzar la excelencia de los aprendizajes.
- \* Centrar la innovación en la mejora de las prácticas institucionales: procesos de aula, de gestión de los equipos directivos, etc.
- \* Promover la capacidad interna de cambio de cada escuela: fortalecimiento del aprendizaje institucional, promoción de una cultura de trabajo colaborativa, profundización de la capacidad institucional para identificar problemas y construir alternativas de resolución, incentivar modalidades de trabajo en y con proyectos institucionales y específicos.

Tradicionalmente se ha identificado todo cambio con mejora o progreso. Sin embargo, *no todo cambio implica una mejora*. El concepto de mejora está más ligado a la propia realidad institucional, por lo tanto es situacional y depende de los desafíos que cada institución particular esté dispuesta a asumir y encarar conjuntamente.

Los procesos de transformación en los sistemas educativos y en las escuelas en particular, han sido denominados indistintamente como innovaciones, reformas, cambios y mejora, sin establecer, por lo general, distinciones entre ellos. El siguiente cuadro muestra algunas relaciones y diferencias entre dichos conceptos:

<b>Reforma</b>	<b>Cambio</b>	<b>Innovación</b>	<b>Mejora</b>
<b>Cambios en la estructura del sistema o reestructuración curricular</b>	<b>Alteración a niveles distintos (sistema, escuela, aula) de estados o prácticas existentes.</b>	<b>Cambios en los procesos educativos, más internos o cualitativos.</b>	<b>Juicio valorativo al comparar el cambio o resultados con estados previos, en función de lograr las metas educativas. Debe tomar como punto de partida el estado actual y proyectar una alternativa de acción concreta en función de las necesidades actuales.</b>
<b>Modificación a gran escala del marco de enseñanza, metas, Estructura y organización.</b>	<b>Variaciones en cualquiera de los niveles del sistema educativo. Puede englobar a cualquiera de ellos.</b>	<b>Cambio a nivel Específico o puntual, sobre aspectos curriculares, creencias, prácticas, acciones.</b>	<b>No todo cambio-innovación implica mejora. Debe satisfacer cambios deseables a nivel institucional.</b>
<b>Comparten:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Percepción de la necesidad de cambio</b></li> <li>* <b>Alteración de las situaciones previas</b></li> <li>* <b>Propuesta intencional, con una direccionalidad clara y compartida.</b></li> <li>* <b>Se justifican desde distintas perspectivas (técnico políticas, pedagógico didácticas, sociales o críticas)</b></li> </ul>			

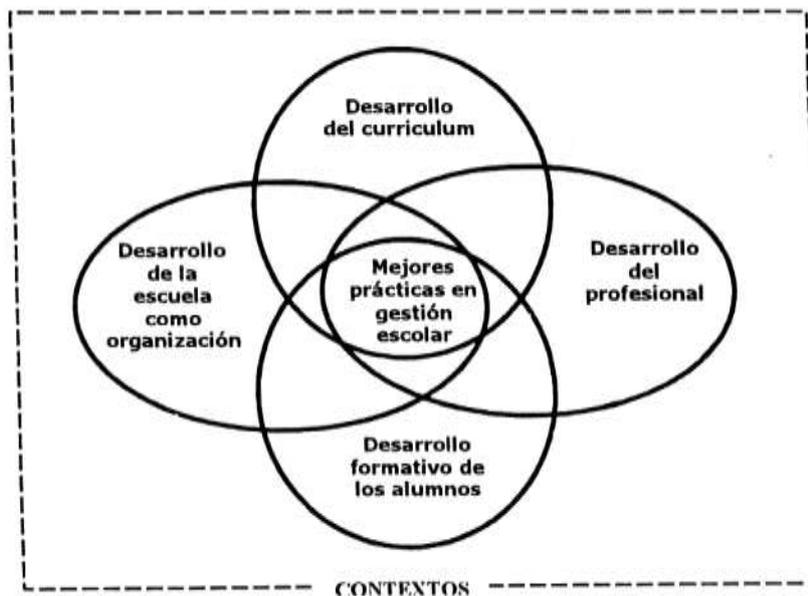
## Mejorar las prácticas cotidianas

En la comprensión de la *mejora escolar* es necesario tener en cuenta que se ponen en juego procesos que involucran a la institución toda, sin aislarla de su contexto. Repensar las prácticas implica partir de un *problema concreto* y *asumir colectivamente una alternativa de resolución que se valore como la mejor para ese momento institucional y ese contexto particular* y se oriente a *elegir la calidad de los aprendizajes*.

Desde la perspectiva de los equipos directivos, implica la conjunción de por lo menos tres elementos básicos: el *liderazgo* que impulsa y sostiene el proceso, el *proyecto* asumido que constituye el eje vertebrador de las acciones y el desarrollo de una *cultura colaborativa institucional* que involucre al conjunto de los actores en los fines del proyecto.

En ese camino se presentan una serie de tensiones y resistencias que lejos de ser obstáculos constituyen oportunidades para el cambio, si se asumen de manera colaborativa y centran a la institución en torno a sentidos compartidos y búsquedas de alternativas, que posibiliten dar mayor coherencia a las acciones, y por ende, mayor impacto de formación.

Algunas de estas tensiones se relacionan con una oscilación entre la dimensión de aula y la totalidad institucional. En esta tensión se traduce una concepción que tiende a separar estos procesos como si algún cambio en la institución no afectara al aula y viceversa. En la actualidad el reto constituye en resituar la dimensión de trabajo individual docente en el contexto del propio crecimiento de la escuela como institución. La mejora escolar, queda así ubicada en el espacio de intersección entre el *desarrollo curricular, el organizativo, el profesional y el formativo de los alumnos* en un *contexto* determinado. Esto sitúa las acciones en función de lo que para esa institución es un progreso o mejora, con relación a un estado anterior que se desea cambiar.



Así planteada la mejora escolar se opone al cambio por azar, ya que cualquier cambio producido aisladamente no implica siempre una mejora en la institución. Para alcanzarla es necesario un cambio intencional.

El cambio institucional no debe interpretarse como un proceso lineal sostenido por una planificación esquemática, en la que cada paso puede ser definido de antemano y donde la función del equipo directivo se subsume en tareas de supervisión y control para verificar aquello realizado con lo previsto. Por el contrario, el proceso de cambio no es estrictamente pronosticable ya que es de naturaleza dinámica.

En realidad, su desarrollo debe ser progresivo, previendo tiempos y espacios que posibiliten la participación de los actores, donde cobra especial importancia la observación y reflexión sobre las prácticas para reorientarlas en función de la mejora que se desea concretar. En este sentido se ha propuesto *cambiar la metáfora de la orquesta en la que todos funcionan al unísono, por la del grupo de jazz, en que el tono viene marcado por la continua improvisación (o sea la recreación profesional) del grupo.*

La posibilidad de desarrollo institucional está vinculada con la recreación profesional y la capacidad interna de cambio, que guarda relación con la propia historia de esa escuela enmarcada en un determinado contexto político y social.

De esta manera, la mejora institucional debe ser entendida no sólo como una *proyección a futuro*, sino también como parte de un *proceso histórico* más amplio, en el cual cabe preguntarse cuál ha sido la historia de esa institución, qué sucede en ese momento y qué debiera suceder para provocar una mejora.

En este camino inter-juegan distintos elementos, que requieren por parte del equipo directivo el ejercicio de un liderazgo que permita el desarrollo de la capacidad innovadora de la institución. Algunas orientaciones que colaboran con ese objetivo se sintetizan a continuación:

- \* Identificar las necesidades, dificultades y problemas de la institución.
- \* Compartir con los miembros de la institución la necesidad del cambio. Esto otorgará viabilidad y factibilidad a las acciones.
- \* Desarrollar una cultura evaluativa. Es importante promover una actitud de evaluación y balance permanente del proceso.

- \* Contar con un núcleo organizador y cualidades de liderazgo en la institución. El rol del equipo directivo es clave, como así también la intervención de equipos técnicos y funcionarios intermedios que den viabilidad externa y sostenimiento.
- \* Sustentar la capacidad de todo el equipo pedagógico (o la mayor parte del mismo) para desarrollar trabajo colaborativo.
- \* Identificar debilidades y fortalezas con las que cuenta la escuela para encontrar puntos de apalancamiento.
- \* Elaborar acuerdos y compromisos colectivos sobre las metas, objetivos, las acciones, los roles a desarrollar durante el proceso.

Los caminos para desarrollar procesos de cambio en las instituciones son variados y no se pueden modelizar en un ejemplo único y generalizable a todas las situaciones. A veces, se trata de recuperar experiencias acotadas rescatando sus enseñanzas para el conjunto de la organización; en otras, el punto de inicio se marca desde fuera de la institución, a través de algún lineamiento desde políticas educativas más amplias o macro; ambas son posibles y hasta necesarias.

Pero más allá de las vías de acceso al cambio, se trata de recuperar el sentido del *para qué y para quiénes* llevarlo a cabo, construyendo un *sentido compartido* que dé lugar al logro de mejores resultados, revalorizando las experiencias acumuladas aun aquellas que no fueron exitosas, en tanto siempre pueden ofrecer elementos para seguir "pensando" y "haciendo" más institución. Para ello, es necesario poner en juego diversas estrategias que pueden colaborar con la dinamización de los procesos que se desean alcanzar.

## No todo cambio es mejora

En las escuelas tienen lugar cambios sin que muchas veces éstos sean percibidos por el conjunto de los actores institucionales. Por este motivo, hay mejoras que no son conocidas más que por los docentes directamente involucrados y que permanecen aisladas, sin ser transferidas a otras situaciones, ni enriquecer al resto de la institución.

Interesa aquí centrarse en la mejora como *tarea institucional*, ya no como acción aislada de algunos docentes sino como una acción colectiva. Esto implica revisar en forma conjunta las prácticas, el diálogo y el debate para establecer **acuerdos** entre todos los actores acerca de objetivos, metas, concepciones, etc. Desde esta perspectiva, *la unidad del cambio es la institución*. De manera sintética, los rasgos sobresalientes de las instituciones escolares que promueven buenas prácticas pueden expresarse en:

- \* Conocimiento significativo de la escuela y su contexto
- \* Objetivos compartidos y visión clara sobre qué tendría que suceder
- \* Perspectiva de futuro, que permita prever posibles escenarios, problemas y demandas externas
- \* Mayor autonomía y delegación interna, con participación de los diferentes actores en la toma de decisiones
- \* Comunicación fluida al interior de la institución y con el entorno
- \* Culturas de trabajo colaborativas
- \* Indagación o búsqueda de conocimientos, experiencias y nuevas ideas
- \* Capacidad de interrogación, reflexión y análisis de las propias prácticas, estudio y actualización
- \* Capacidad de construcción y resolución de problemas
- \* Aprovechamiento pleno de los recursos disponibles
- \* Aprendizaje institucional
- \* Diversidad de las competencias y orientaciones profesionales de los miembros
- \* Unidad o estructura organizativa para la gestión de la innovación

La tarea de los equipos directivos cuando se trata de alentar procesos de mejora de las prácticas escolares, se asocia con **promover, desarrollar, sostener, evaluar y**

**comunicar**, teniendo en cuenta que durante los mismos se ponen en juego una variedad de situaciones.

### **Promover**

Promover los procesos de mejora supone generar condiciones institucionales facilitadoras. En este sentido, el *diálogo* resulta un factor fundamental a la hora de pensar en mejoras en la institución, ya que permite que los distintos actores puedan confrontar perspectivas, expectativas, intereses y propuestas. Esto da lugar al establecimiento de acuerdos, que son la base de todo proyecto o trabajo colegiado, a la vez que favorece la reflexión compartida y con ello la revisión de las prácticas.

La mejora de prácticas institucionales requiere de *culturas colaborativas*. Y todas aquellas acciones que contribuyan a fomentar estas formas de trabajo, generan siempre condiciones para el transformar en sentido positivo las prácticas. Para que esos procesos sean posibles, resulta imprescindible que los directivos tengan en cuenta el *tiempo* y el *espacio* como otros de los factores facilitadores, ya que la falta de ellos puede atentar contra las iniciativas de mejora de las prácticas. Se trata, entonces, de prever momentos que puedan ser destinados a la reflexión, análisis e intercambio de experiencias, opiniones, etcétera, y de proporcionar espacios físicos adecuados para llevar a cabo esta parte de la tarea docente, que, con frecuencia, no ha sido prevista. O, por el contrario, a falta de estos recursos, como tiempo y espacio, quizá haga falta pensar en otras alternativas que permitan instalar estas formas cooperativas de trabajo.

### **Desarrollar**

En la tarea de desarrollar propuestas de mejora por parte de los directivos, un primer aspecto a destacar consiste en dotar de **sentido** las tareas habituales propias y de los profesores, en coherencia con la misión de la escuela. Resulta un aspecto clave la comprensión de que este sentido debe ser compartido para permitir la realización y cohesión de proyectos, que siempre son colectivos.

La implementación de propuestas de mejora tiende al fortalecimiento de la autonomía de la institución, para lo cual se requiere de cierta libertad de acción por parte de los actores, de modo que puedan tomar decisiones oportunas en aquello que les compete. La condición sería que estos márgenes de decisión se mantengan dentro de los *acuerdos colectivos* y la *coherencia con la misión de la institución*. La clase fundada en el aislamiento docente, sin tener en cuenta el componente de la pertenencia institucional, puede desembocar en la construcción de mundos paralelos, donde cada clase es una isla separada y la institución es sólo un continente.

Por otra parte, la aceptación de una propuesta valiosa, pero que se desconoce en su sentido profundo y afecta el comportamiento de los actores, puede verse facilitada cuando es posible realizar algún tipo de "ensayo", que permita un primer acercamiento y una evaluación aproximada de sus potencialidades que vaya produciendo algún grado de compromiso por parte de los diferentes actores. Por ello, puede resultar conveniente implementar la propuesta de manera parcial o acotada, ya sea en un sector de la escuela, durante un período breve o en alguno de sus aspectos. No siempre es conveniente iniciar todo junto a la vez, lo que no quiere decir hacerlo siempre de la misma manera.

### **Sostener**

Sostener las prácticas de mejora supone ante todo, reconocer que el proceso no finaliza una vez que éstas se pusieron en marcha. Por el contrario, es necesario acompañar el cambio hasta tanto se incorpore al funcionamiento institucional. Para que no pierdan su sentido al tornarse habituales, es importante que los equipos directivos presten especial atención a los movimientos que se producen en la institución como consecuencia de la introducción de esas nuevas prácticas, que repercuten en el conjunto de la escuela y que requieren de adecuaciones de distinto orden. Por ejemplo, puede ser necesario

modificar la distribución de roles y responsabilidades, las formas de participación, los modos de comunicación, el ejercicio del liderazgo, etcétera.

La función de sostenimiento de las mejoras implica prácticamente anticipar e intervenir ante posibles desfasajes o conflictos originados por los cambios y sus consecuencias respecto de intereses sectoriales o individuales, relaciones de poder, etcétera. Es una situación predecible que la instalación de un cambio pueda producir movimientos de *resistencia*, por lo cual hace necesario trabajar y argumentar para liderar y conseguir la adhesión.

Cabe señalar también que todo proceso de cambio supone, al menos en el imaginario, mayores exigencias para los profesores, por lo tanto, no hay que desestimar el valor del apoyo, el estímulo, la demostración de altas expectativas y el reconocimiento que los directivos pueden ofrecer a los integrantes de la institución.

### **Evaluar**

Evaluar un proyecto de mejora es una tarea que acompaña el desarrollo del proyecto y se extiende más allá, cuando éste ha finalizado. La evaluación permite conocer el curso de desarrollo seguido por aquél, la medida en que se distancia de lo previsto, las nuevas necesidades surgidas, los aspectos que se ha logrado mejorar, entre otras cuestiones.

La evaluación no puede ser un proceso improvisado o simplemente espontáneo. Por el contrario, la evaluación posee un valor agregado cuando, es planificada en cuanto a sus tiempos (momentos en que se realizará y duración), los actores que participarán, la distribución de tareas, los aspectos que serán evaluados, el uso de la información obtenida en este proceso, la forma en que se realizará la devolución, etcétera. Por ello, requiere del debate y el logro de acuerdos para la construcción colectiva de criterios que sirvan de marco de referencia. Supone capitalizar el conocimiento que proviene de la experiencia, tanto de aspectos logrados como de errores y cuestiones no previstas. Implica analizar la incidencia de distintos factores en el desarrollo del proyecto, por ejemplo, la manera en que se realiza una convocatoria a participar, a conocer las motivaciones de algún proyecto, el uso de espacios que demandará y los tiempos que insumirá, o los agrupamientos. A pesar de que estos no siempre son aspectos a los que se les concede la importancia que tienen, en ocasiones puede resultar altamente beneficioso resolverlos y anticiparlos para el desarrollo de un proyecto.

Esta instancia constituye un importante aporte para el aprendizaje institucional, a partir de la reflexión y el análisis crítico y colegiado de las prácticas; por lo cual, puede considerarse en sí mismo un proceso de mejora. Además, contribuye al desarrollo de *culturas escolares evaluativas* que las formas de hacer y de pensar tomen la evaluación como una tarea cotidiana reflexiva, que se extienda más allá de un proyecto en particular y que sirva de manera permanente al enriquecimiento de las prácticas.

### **Comunicar**

Comunicar en relación con el mejoramiento de las prácticas institucionales, constituye un proceso clave para que sea posible incrementar el conocimiento y las competencias institucionales. Una propuesta de cambio suele generar mayor aceptación cuando es clara, sus aportes son percibidos como relevantes y se presenta como una vía adecuada para mejorar aquello que se requiere. Por lo tanto, es fundamental la comunicación clara de propósitos y sentidos que se atribuye a los procesos de mejora. Para ello, es necesario el establecimiento de canales de comunicación fluidos y variados, de modo que se facilite la circulación de información y el intercambio entre los distintos actores de la institución, y entre ésta y el entorno.

Un aspecto a tener en cuenta se refiere al conocimiento existente al interior de la escuela, y supone acciones específicas destinadas a la recopilación y sistematización de saberes y experiencias individuales, grupales o institucionales. Para ello, puede resultar

útil la reconstrucción de la historia institucional, a través de relatos donde los diferentes actores expongan y confronten las experiencias vividas, así como las representaciones y significados que las acompañan, de modo de poder ir construyendo imágenes, sentidos y conocimientos compartidos. En este sentido, pueden utilizarse algunas herramientas facilitadoras como es la práctica de la observación sistemática o entrevistas en profundidad, bajo la forma de diferentes soportes que contengan los relatos sobre una misma historia o episodio puntual.

La difusión de conocimientos y experiencias exige ciertos recaudos, ya que toda práctica está altamente incidida por el contexto en el que se desarrolla. Por este motivo, los datos acerca del contexto en que una experiencia o proyecto se lleva a cabo resultan de suma relevancia para su transferencia a otros. Es fundamental tener en cuenta que cada escuela es única, tiene su propia cultura, su contexto y su historia. Así, los modelos de mejora, como las experiencias realizadas en otras instituciones son de gran utilidad siempre que no sean tomadas como prescripciones, en forma rígida e incuestionable. Ningún cambio puede devenir en una mejora para la escuela si no se tienen en cuenta sus características particulares.

### **Momentos de los procesos de mejora**

Recuperando aportes del movimiento de escuelas autorrenovadoras, el siguiente esquema sintetiza aquellos momentos de un proceso de mejora, así como las actividades principales que comprometen a los equipos directivos:

<b>Equipos directivos y procesos de mejora</b>	
<b>Momentos del proceso de mejora</b>	<b>Actividades del equipo directivo</b>
<b>Identificación de fortalezas y debilidades</b>	<p>Describir la situación institucional.                      Caracterizar fortalezas y debilidades de la institución: relevar datos (matrícula, promoción, ausentismo, formación de los profesores, etc.), hechos relevantes, producciones escolares, identificar actores motivados para la mejora, evaluar la experiencia y potencialidad institucional en relación con los cambios.</p>
<b>Construcción de condiciones para mejorar las prácticas</b>	<p>Prever tiempos y espacios adecuados.                      Convocar a reuniones para dialogar, implicarse en una filosofía común, superar posibles resistencias y establecer acuerdos sobre el proyecto de mejora.                      Clarificar, en conjunto con todos los implicados, los objetivos de la propuesta, la metodología y los compromisos asumidos.                      Concretar apoyos.                      Definir coordinaciones de tareas.</p>
<b>Revisión de la propia práctica</b>	<p>Promover la realización en forma colegiada de un diagnóstico de la situación de la escuela, propiciando una percepción amplia y compartida de la escuela. Impulsar la búsqueda de información (a través de técnicas e instrumentos estandarizados como escalas, cuestionarios o bien observaciones sistemáticas y/o procedimientos informales de discusión y diálogo, etc.) que permita un mayor conocimiento de la situación inicial de la escuela. Relevar logros, necesidades y problemas</p>
<b>Identificación de problemas. Determinación de aspectos a mejorar.</b>	<p>Convocar y coordinar reuniones basadas en el diálogo reflexivo, para analizar necesidades, construir problemas y definir ámbitos prioritarios para los procesos de mejora.</p>
<b>Elaboración de planes de acción.</b>	<p>Convocar y coordinar reuniones para elaborar el plan de acción, incluyendo tanto las acciones conjuntas a realizar durante la puesta en marcha teniendo en cuenta que el sentido está orientado siempre a promover mejoras en los aspectos del aprendizaje de los estudiantes y una mejor convivencia escolar.                      Coordinar la búsqueda colegiada de soluciones alternativas y seleccionar la más adecuada. Prever recursos humanos, financieros, materiales, de formación, de tiempo y espacio, etcétera.</p>
<b>Desarrollo o puesta en práctica del proyecto.</b>	<p>Favorecer el aprendizaje a través de la puesta en marcha y la reflexión sobre el proyecto.                      Coordinar encuentros de discusión y análisis del desarrollo del proyecto en forma colegiada, donde se visualicen sus impactos, el grado de cumplimiento de los acuerdos, los logros alcanzados, los problemas surgidos, etcétera. Prestar apoyo y acompañar las implementación del proyecto.</p>
<b>Evaluación y seguimiento (esta etapa acompaña la anterior)</b>	<p>Diseñar la evaluación.                      Coordinar tareas de evaluación del proyecto durante su desarrollo y a posteriori, en caso de que tenga un tiempo limitado de duración.                      Propiciar la elaboración colegiada de criterios de evaluación y seguimiento para determinar logros, problemas, necesidades, distancia respecto del objetivo previsto y modificaciones producidas en otros ámbitos de la institución.                      Definir, junto con los demás actores, las modificaciones y ajustes a introducir, así como la continuidad, finalización o extensión de aquel a otro/s ámbito/s.</p>

## Opciones para el desarrollo de mejoras

A continuación se proponen algunas de las opciones reconocidas que presentan mayor incidencia para promover acciones de mejora en las instituciones escolares. Los equipos directivos, de acuerdo con las características particulares de sus escuelas y con las necesidades que se reconozcan en cada contexto, incorporarán otras o seleccionarán aquéllas que consideren más convenientes.

### Intercambio y ayuda mutua

Una manera de contribuir al desarrollo de mejores prácticas consiste en promover situaciones de intercambio y ayuda mutua entre los docentes; es el caso de que docentes con más experiencia y conocimientos en un aspecto de la tarea, o que ya hayan realizado una mejora, pueden acompañar y orientar a otros colegas en la desarrollo o incremento de sus competencias. Esto puede realizarse a través de reuniones de pares donde compartan experiencias, diseñen o analicen juntos una propuesta, o donde reflexionen acerca del desarrollo de ésta.

En muchas ocasiones, puede resultar útil las *observaciones mutuas*, donde el docente que desea introducir una mejora observe a quien ya la está desarrollando, y a su vez, sea observado por éste, focalizando en aquellos aspectos de la metodología o de contenidos relevantes.

También pueden organizarse pequeños *grupos de observación mutua y reflexión*. De esta manera, la observación constituye una vía de aprendizaje, posibilitando un momento de diálogo y de análisis crítico a partir de la comunicación de los aspectos que resultan más significativos. Esta modalidad, basada en formas de trabajo colaborativo, además de desarrollar actitudes de respeto, confianza, responsabilidad y compromiso entre los involucrados, da lugar, a la vez, a la posibilidad de alcanzar mejores niveles de profesionalidad en ellos.

### Recuperar el conocimiento

El conocimiento disponible en la propia escuela -informaciones, experiencias y saberes- que los docentes tienen, si bien constituye una fortaleza, con frecuencia resulta escasamente utilizado o desaprovechado. Por lo tanto, resulta importante diseñar estrategias para identificar, recuperar y difundir los conocimientos y experiencias exitosas existentes en las escuelas. Una manera posible de hacerlo es recordando la *historia institucional*, lo cual contribuye además, a la construcción de un sentido común para la tarea colectiva. Para ello, pueden organizarse reuniones donde los distintos integrantes presenten situaciones o experiencias propias que les resulten significativas, a través de diferentes recursos: relatos, fotografías, filmaciones, grabaciones, etc.

Puede tomarse un aspecto, como por ejemplo, la relación con las familias, los actos escolares, las formas de evaluación, etc. y recuperar las variaciones que tuvieron lugar a lo largo de la historia institucional, los cambios que se sucedieron, los motivos de éstos, sus consecuencias y vinculaciones con otras cuestiones escolares.

Otra manera posible es emprender la tarea de escribir un *diario institucional*, en el que se narren diariamente los hechos y vivencias relacionadas con algún hecho significativo que pertenezca a la institución. Una variante es la de confeccionar un diario "a posteriori" con los acontecimientos que fueron recuperados a través de la memoria institucional, de modo de ir registrando este trabajo de indagación en la historia de la escuela. Centrarse en los "incidentes críticos" constituye otra opción de revisión de la historia institucional. Se trata de revisar los sucesos que resultaron significativos para la escuela como organización o para el conjunto de los profesores, o que marcaron cambios importantes en la orientación y el proyecto de la escuela. En este caso, no sólo los hechos deben ser identificados, sino que también es importante describir las circunstancias en que ocurrieron y el impacto que tuvieron. Este tipo de trabajo permite

conocer con mayor profundidad las culturas coexistentes en la escuela, los momentos claves de su evolución, los sentidos que los acompañan, la modalidad de cambio, entre otras cuestiones.

### **Resolver problemas pedagógicos**

La capacidad de *resolver problemas* es una competencia necesaria para el equipo directivo en la perspectiva de la gestión estratégica, como también para el conjunto de la escuela, si se pretende promover mayor profesionalidad, autonomía y disposición para la mejora. Podría decirse que la intención de cambio, por lo general, se origina en la búsqueda de soluciones para los problemas que perciben los docentes en su tarea cotidiana: las dificultades, las demandas externas, la necesidad percibida de elevar la calidad y equidad de los aprendizajes de los alumnos, la insatisfacción generada por ciertas condiciones de trabajo o de convivencia dentro de la institución escolar, los cambios del entorno, etcétera. La resolución de problemas implica las siguientes operaciones:

- Percepción de un problema o necesidad de mejora
- Decisión de actuar
- Análisis de la situación y diagnóstico del problema
- Búsqueda interna o externa de las informaciones y recursos disponibles sobre soluciones posibles
- Elección o elaboración de la solución más plausible
- Aplicación de la solución adoptada
- Evaluación de los resultados
- Adaptación e instalación definitiva de la solución como innovación educativa

Una vez percibido el problema y tomada la decisión de actuar en relación con él, se trata de describirlo e identificar posibles factores que tengan incidencia para su aparición o permanencia. Una primera aproximación puede realizarse a través de reuniones donde se presente la situación desde diferentes perspectivas; puede incluso realizarse un breve escrito, a la manera de un informe que sirva de registro. El *método de los seis interrogantes* puede resultar útil; consiste en responder a las siguientes preguntas: ¿cuál es el problema? ¿cuándo sucede? ¿cómo sucede? ¿dónde sucede? ¿por qué existe? ¿a quién afecta?. Otra técnica posible es la *lluvia de ideas*, en la que los integrantes expresan todas las razones que vinculan con el problema, y las van registrando. Posteriormente, conviene agruparlas por sus características y jerarquizarlas según la importancia que les asignan, de modo de facilitar el análisis posterior. Esto último configura una manera de procesar y organizar información que aparece en forma espontánea.

Un segundo momento lo constituye la elaboración de una estrategia de solución, que supone imaginar diferentes estrategias cursos de acción posibles o seleccionar la que se considere más apropiada. Este ejercicio constituye una ayuda a la hora de diseñar la forma de intervención. Una forma de iniciar esta tarea es la de proponer soluciones parciales, según el aspecto que se atienda y luego ir articulándolas. El método FODA, que consiste en analizar las fortalezas, las oportunidades, las debilidades y las amenazas, es una manera de tener presente un panorama amplio de la situación actual de la institución y de prever escenarios probables, de modo de pensar una intervención que permita aprovechar al máximo los recursos disponibles y evitar riesgos. Una vez presentadas las diferentes estrategias, se selecciona la más conveniente teniendo en cuenta criterios como las probabilidades de éxito, el grado de consenso, las causas sobre las que opera, las fortalezas en las que se basa, las dificultades o riesgos que supone, etc.. Finalmente, al diseñar la intervención será necesario prever la distribución de roles, determinar las actividades a realizar, asignar tareas según las competencias que en cada caso se requieran, elaborar un cronograma y prever la evaluación.

Implementar la intervención diseñada no se reduce a poner en práctica lo previsto, sino que requiere de acompañamiento, así como de nuevas tomas de decisiones a lo largo de este proceso, en función del curso que vaya tomando el proyecto. Es el momento de

evaluar el proceso, de monitorearlo, a fin de realizar los ajustes y rectificaciones necesarias. Asimismo, es necesario evaluar la intervención en términos de logros o mejoras en el funcionamiento institucional. Para ello, hace falta diseñar los instrumentos que permitan recoger la información, relevar los datos y analizarlos. Por último, se trata de incorporar el cambio al funcionamiento habitual de la institución, o sea, la institucionalización del cambio.

### **Difundir y recrear conocimientos**

Algunos autores afirman que una información se convierte en conocimiento cuando se puede otorgar sentido a los datos provenientes de diferentes fuentes y momentos de un proceso. Es decir que el conocimiento es a la vez que proceso, una meta casi final a alcanzar. El proceso de acumulación del conocimiento acompaña toda experiencia de cambio y en él pueden distinguirse tres fases:

\* *Iniciación*: consiste en crear condiciones que permitan a los docentes vincular el cambio propuesto con su situación particular, otorgándole sentido. Por ejemplo, dificultades crecientes de aprendizaje, problemas de la convivencia, uso de espacios en función de procesos de aprendizaje, deserción elevada de la población escolar, etc. Para ello, la propuesta de cambio debe resultar accesible y compatible con las ideas, supuestos y prácticas de los profesores. Dado que en esta etapa se trata de transformar el conocimiento para hacerlo utilizable, en el contexto de la escuela, las acciones de capacitación y de asesoramiento pueden resultar muy útiles. Estas pueden consistir en disponer de espacios de lectura de material, experiencias semejantes, intercambios con otros actores, elección de algún asesoramiento puntual sobre el problema, etc.

\* *Implementación*: el objetivo de esta etapa es facilitar la puesta en práctica de la mejora, a través de un trabajo colegiado de adaptación y reconstrucción de la propuesta. Esto supone generar espacios donde se intercambien ideas y experiencias, se compartan materiales y recursos, se puedan realizar pequeñas demostraciones, etcétera. La asistencia y la capacitación también son convenientes en este momento. Aun cuando no sea posible o no se disponga de un asesoramiento experto, al menos valdrá la capacidad de sostenimiento que posea el equipo directivo que, aunque no logre la expertez del tema abordado, pueda contribuir a lograr un mejor clima, articular demandas diferentes, gestionar recursos necesarios, etc.

\* *Institucionalización*: para que una propuesta de cambio efectivamente tenga impacto en las prácticas escolares es necesario que se institucionalice, es decir, que pase a formar parte de los modos de hacer habituales en la escuela. Sin embargo, es importante evitar que se asimile a las viejas prácticas, desvirtuándose. Por lo tanto, se requiere un trabajo colegiado y sostenido de adaptación tanto de la mejora a la estructura existente como de ésta a lo nuevo, acompañado de una revisión crítica y permanente del funcionamiento institucional. Esto ha sucedido en muchos cambios de espacios y agrupamientos, para el desarrollo de las clases sin que tuvieran incidencia en los estilos de enseñanza o ritmos de aprendizaje.

### **Intercambiar con otros**

En la actualidad, en que tienen lugar continuamente cambios y avances en la producción de conocimientos, y se requiere de una formación permanente, es fundamental la vinculación con fuentes de conocimiento externas a la escuela, para la adquisición de información, para el intercambio y para la difusión. Esto implica establecer formas de trabajo colaborativo con otras escuelas, con bibliotecas, institutos de formación docente, universidades, centros de investigación, etcétera.

El primer paso para constituir la red es *establecer acuerdos interinstitucionales*, en el que se definan objetivos, formas de relación, compromisos de cada institución, etcétera. El trabajo interinstitucional es una tarea sumamente compleja, ya que se trata de

articular diferentes culturas y modos de conocimiento, sin embargo, el trabajo conjunto puede iniciarse con experiencias acotadas que, luego, podrán ser progresivamente extendidas. Se trata de iniciar un camino hacia la conformación de comunidades profesionales de trabajo y aprendizaje, a fin de lograr nuevas modalidades de formación continua.

Por ejemplo, pueden establecerse acuerdos entre distintas escuelas para compartir e intercambiar modos de abordar la relación con las familias y la participación de éstas en los asuntos escolares. También, pueden exponer sus experiencias y asesorarse mutuamente respecto del establecimiento de redes comunitarias. Escuelas cercanas de distinto nivel, donde una de ellas (media o básica) recibe los alumnos egresados de la otra (básica o inicial) pueden comunicarse sus respectivas formas de trabajo, sus pautas de convivencia e interacción y otras cuestiones que contribuyan a facilitar el pasaje del alumnado. Entre una escuela y un instituto de formación docente, puede realizarse un trabajo conjunto a los fines de elevar la excelencia en el área de matemática. El intercambio con la biblioteca del lugar puede servir a los fines de mejorar la organización de la biblioteca escolar, puede contribuir al aprendizaje de los alumnos acerca de métodos de indagación y búsqueda de información y bibliografía, etc.

Cuando se trabaja con otras instituciones, puede resultar conveniente que la función de "enlace" sea asignada en forma específica a un equipo que actúe como referente, coordinando las acciones, sin que por ello se descuide la participación y contribución de todos los integrantes.

### **Profesionalizar la gestión**

Los equipos directivos no sólo deben buscar la actualización y mejora de las competencias de los otros actores institucionales para impulsar una cultura de mejoramiento de las prácticas, es fundamental también centrarse en la propia profesionalización del equipo directivo. Señalamos a continuación algunas cuestiones a tener en cuenta para ese desarrollo profesional, ampliar los saberes y el desempeño en relación con:

\* *Visión compartida y propósitos claros:* los directivos requieren tener una perspectiva común acerca de su propio accionar y objetivos en tanto equipo directivo, como también acerca de lo que esperan lograr en la institución, sus propósitos y finalidades.

\* *Diagnóstico de la situación de la escuela:* se requiere de un análisis profundo de la situación actual de la escuela, integrando las diversas dimensiones y perspectivas, descubriendo las contradicciones internas, y poniéndolas de relieve a fin de trabajar colegiadamente sobre ellas. Si bien no es esperable ni deseable que exista uniformidad en las miradas y concepciones es necesario que haya un cierto grado de coherencia y acuerdos mínimos sobre los que fundar una visión compartida y objetivos comunes. Asimismo, al evaluar la situación actual, es necesario tomar en cuenta las relaciones de interdependencia existentes al interior de la escuela, a fin de considerar más adecuadamente la distribución de funciones y roles, cuestionarse acerca de la normativa, las formas de organización, etc..

\* *Comunicaciones fluidas:* entre las condiciones facilitadoras para la mejora de las prácticas se encuentra la comunicación clara, fluida y confiable. Es decir, que ésta debe ser garantizada tanto al interior del propio equipo directivo, como en la institución en su conjunto. Esto supone habilitar diferentes canales por los que los distintos actores puedan comunicarse, con pautas claras y conocidas por todos. Las modalidades pueden ser muy variadas, quiénes sean los actores que comunican, cuáles sean los destinatarios, lo que se desee comunicar, la situación, etc.; por ejemplo: a través de una cartelera, en una reunión de personal, una reunión de padres, comunicaciones informales, entrevistas personales, entre otras. Requiere también que cada uno conozca cómo y dónde conseguir la información que necesita.

\* *Trabajo en equipo y toma de decisiones:* es sabido que el trabajo en equipo resulta central para los procesos institucionales de mejora, en tanto éstos requieren de acciones colectivas, que recuperen los distintos aportes y los complementen. El trabajo en equipo entre los directivos contribuye a modelizar y promover esta modalidad en la institución.

Los equipos de trabajo, más allá de debatir, analizar y proyectar, deben tomar decisiones en la forma lo más eficiente posible, a partir de la cooperación e integración de las diferentes miradas. Esto constituye un ejercicio de participación y de responsabilidad compartida, sin que por ello se eluda la responsabilidad de quienes ejercen cargos de conducción.

### **Posibles obstáculos en los procesos de mejora**

Es conocido que frente a procesos de cambio es posible observar con frecuencia obstáculos tanto internos como externos. Los internos pueden estar relacionados con objetivos confusos, la falta de motivación para la innovación, la uniformidad del enfoque, un diagnóstico erróneo o inconsistente de debilidades y fortalezas, etcétera. Los obstáculos externos generalmente están vinculados con las actitudes de resistencia al cambio de parte del entorno, el desarrollo de escasos lazos con la comunidad, la escasa difusión que se logre de algunas cuestiones de la institución, la falta de conocimiento de las propuestas por parte de la comunidad, etcétera. Algunos factores internos reconocidos pueden ser:

\* Las resistencias y rutinas del propio profesorado. Quejas, críticas que circulan en los pasillos, las salas de reuniones. Rutinización de las prácticas profesionales, que promueven inercia o rechazo a todo tipo de cambio.

\* El individualismo y el corporativismo interno. Se asocia con la metáfora de las aulas como cajas de huevos, que simboliza el aislamiento y a la excesiva libertad de cátedra. Esto no tiene nada que ver con el concepto de individualidad, como sinónimo de trabajo autónomo susceptible de formar parte del trabajo colectivo y permitiendo su crecimiento.

\* Pesimismo y malestar docente. Esta sensación se observa cuando los docentes se sienten abrumados por la complejidad de los nuevos roles y tareas, y las necesidades de responder a los rápidos avances del conocimiento, con muy pocos recursos.

\* Muchas reformas surgen con una excesiva regulación y burocratización que condicionan la libertad de los docentes, y por consiguiente el desarrollo de innovaciones. Esto da lugar a algunos llamados efectos perversos: Se aspira a cambiar pero se restringen al límite las condiciones.

\* Forma parte también del conocimiento compartido que en el sistema educativo, en cualquiera de sus niveles, coexiste una cultura y ritos propios a la hora de pensar los procesos de enseñar y aprender, que marchan junto o en paralelo a aquellos previstos en el currículo oficial. Esto se conoce como paradojas del doble currículo. Estos no siempre coinciden en sus objetivos, con lo cual los procesos de innovación pueden encontrar dificultades y neutralizaciones.

\* La existencia de gran cantidad de ofertas pedagógicas dispersas es tan grande y multifacética (desde enciclopedias, visitas guiadas, concursos, etc.) que al superponerse en la vida escolar produce "ruido" y pueden colaborar aún más a la fragmentación de los conocimientos y en lugar de promover, perjudican la innovación.

En el siguiente cuadro se muestran impactos y resultados obtenidos cuando en los procesos de gestión están ausentes o se debilitan aspectos fundamentales.



En función de lo anterior, resulta importante plantear que aquellos factores que aparecen como obstaculizadores de los procesos de mejora en principio requieren ser interpretados cabalmente de modo de poner a funcionar algunas estrategias para revertirlos y transformarlos en potenciales de cambio. Puesto que podría decirse que el propósito de cambio se origina en la búsqueda de soluciones para los problemas que se perciben en la tarea cotidiana. En este caso, el término *problema* abarca tanto las dificultades encontradas, como las demandas externas, la necesidad percibida de elevar la calidad y equidad de los aprendizajes de los alumnos, o la insatisfacción generada por ciertas condiciones de trabajo o de convivencia dentro de la institución escolar.

### Ámbitos de intervención para la mejora escolar

Como ya se ha dicho anteriormente, el concepto de buenas escuelas es una nueva síntesis que retoma argumentos positivos de algunos movimientos anteriores. Lo que este movimiento plantea, es una **estrecha relación entre mejora del aula y mejora de la institución**. Esto conduce a plantearse que buenas escuelas son aquellas que pueden dar cuenta de una cultura en la cual se produce un aprendizaje, tanto de los procesos de aula como los de la organización escolar en su conjunto, mostrando a la vez calidad en los resultados.

Sin duda, esta perspectiva requiere de un replanteo más amplio acerca de los resultados esperados en los alumnos, de otra manera de concebir el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula, pero básicamente, supone la promoción y el fortalecimiento de la **capacidad interna de cambio de cada escuela**.

La siguiente es una reformulación del modelo presentado por Antonio Bolívar, donde intenta graficar la síntesis más efectiva de los cuatro dominios relevantes cuando se aspira a procesos de mejora en las instituciones. Estos son aspectos claves para intervenir y resignificar desde la gestión directiva:



Estos cuatro dominios se encuentran intensamente vinculados en la complejidad de cada institución escolar, porque todo proceso de cambio orientado a la mejora tiene un componente del aula y un componente de la institución. Realizar el entretrejo de estos dos componentes equivale a "poner a conversar" dominios que parecen haber corrido históricamente "en paralelo". Hoy es imprescindible integrarlos en esta aspiración de que el cambio hacia mejores prácticas, pueda resolver finalmente el problema de la escasa incidencia que los movimientos innovadores han tenido sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos, haciendo realidad la educación, no sólo de algunos, sino de todos.

Entonces, *entender la mejora escolar como proceso implica dirigirse conjuntamente tanto a incrementar la calidad de los aprendizajes del alumnado como a promover en las escuelas su capacidad para resolver los problemas educativos*. Estos rasgos se desarrollan en aquellas instituciones que tienen un fortalecimiento local, una mejor construcción de su vida escolar y una mayor capacidad para tomar decisiones en torno al sentido mismo de la educación, que es la obtención de mejores aprendizajes para todos los alumnos.

### **Formación de los alumnos y vida escolar**

Una concepción amplia de la labor educativa incluye tanto los aspectos cognitivos, como los afectivos, sociales y personales de todos los alumnos. En este sentido, resulta relevante la atención a aquellas cuestiones que ocurren tanto en las aulas como las que tienen lugar dentro de la escuela, fuera de ellas. Esta preocupación se convierte en un aspecto central cuando se trata de comprender y entender la cultura de los jóvenes y se piensa en una escuela que atienda la demanda de este grupo social. Tenti Fanfani expone claramente los principales problemas que tienen lugar cuando se produce el encuentro de la cultura de los jóvenes con la que es propia de la tradición escolar. Mientras que los niños en la escuela viven una continuidad relativa entre su estatuto de niño y su estatuto de alumno, los adolescentes viven la experiencia de una tensión entre el estudiante y el adolescente. Y no todos los estudiantes logran articular en forma satisfactoria estos dos espacios de vida. También se ha señalado que los adolescentes y jóvenes son portadores de una cultura social hecha de conocimientos, valores, actitudes y predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar y en especial, con el currículo o programa que la institución propone desarrollar.

Según esta propuesta integradora de *mejora de las prácticas*, sería importante poder integrar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la riqueza de la cultura que los alumnos traen a la escuela, que aunque a veces tiene un carácter asistemático, disperso y vivencial, tiene una alta incidencia en la educación formal o escolar sistemática. La

idea es articular adecuadamente las cualidades positivas de los bagajes previos con las de la modalidad educativa.

En estas últimas décadas y como se ha mostrado ampliamente, el uso masificado de tecnologías de la información está produciendo una fuerte transformación de estrategias cognitivas que contribuyen a resignificar códigos, hábitos y comportamientos, mucho más que en otras épocas. La escuela no puede ignorar el avance y transformaciones tecnológicas de la actualidad, porque si lo hace le quita oportunidades de formación al alumnado, y no puede comprender la realidad en su globalidad. La pregunta sería ¿qué pasa con la propuesta educativa en escuelas que no cuentan con recursos de nueva tecnología? ¿qué pasa en la escuela donde algunos grupos de la población alcanzan este beneficio y otros no? Es preciso desplegar gran capacidad de reflexión sobre estos temas, de modo de no perder de vista que la escuela debe responder por la formación de una ciudadanía de acuerdo con principios de equidad social.

Los escenarios demandarán conocimientos marcados por aprendizajes fundamentales como *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a ser* y *a vivir juntos* en el marco de diferentes experiencias sociales y de trabajo. Estos aprendizajes fundamentales son los que direccionan el quehacer cotidiano de las prácticas de aula e institucionales.

**El aprender a lo largo de toda la vida** implica el desarrollo de las potencialidades individuales y también colectivas en su máxima expresión para combinar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de especializarse en el conocimiento de una actividad. Requiere de una práctica sistemática acompañada de una toma de conciencia de los procesos cognitivos implicados en los contenidos de aprendizaje.

**El aprender a hacer** como competencia que lo capacite para hacer frente a gran número de situaciones diversas y a trabajar en equipo, pero también aprender a hacer en el marco de distintas experiencias individuales y de equipo que lo posibilite a ampliar horizontes, analizando cursos de acción, anticipando situaciones y resolviendo problemas cotidianos.

**Aprender a vivir juntos** implica conocer al otro en todas sus posibilidades, reconociéndolo como otro, capaz de constituirse como otro sólo a partir del reconocimiento de uno mismo. Implica el reconocimiento de la alteridad. Es encontrar en la cotidianidad escolar un espacio que se construye entre todos y para todos. Es participar en proyectos comunes de forma interdependiente a partir de valores construidos y sostenidos colectivamente.

**El aprender a ser** es en la cotidianidad de la vida escolar donde se potencia el desarrollo de cada uno, es el espacio donde se concreta la función esencial de la educación a partir de conferir a todos la libertad de pensamiento y de responsabilidad personal. Es un aprendizaje que se posibilita en el espacio institucional a partir de la práctica cotidiana de conocer con otros, hacer con otros, vivir con otros.

## **Niveles de logros y aprendizajes alcanzados y excelencia académica de los estudiantes**

Esta es la dimensión que más ha sido vinculada con la noción de eficacia en la escuela. Es decir, que este concepto se ha relacionado estrechamente con el resultado final que alcanzan los alumnos en las escuelas.

Desde esta nueva perspectiva de síntesis, importan tanto los logros finales obtenidos como los procesos y caminos andados durante el recorrido escolar, o sea precisamente aquellos procesos intervinientes para que esos resultados tengan lugar. Por lo tanto, adquieren importancia aquellas *estrategias institucionales* destinadas a atender los problemas crecientes de la diversidad. Asumir la diversidad es convocar a desarrollar estrategias institucionales de enseñanza para todos los estudiantes. Requiere del reconocimiento de los diversos puntos de partida posibilitando experiencias de aprendizaje potentes .

Hoy es claramente demostrable que si bien las escuelas que atienden a gran parte de la población desfavorecida son las que presentan altos índices de repitencia y deserción, no puede asegurarse la relación causal entre fracaso y pobreza. Por lo tanto, para la promoción de buenas prácticas sería relevante trabajar para transformar aquellos factores intervinientes, que forman parte de la cultura institucional escolar, como por ejemplo, el tipo de expectativas que los docentes tienen sobre sus alumnos, sus aprendizajes, las valoraciones y prejuicios dominantes, las formas de trabajo solitarias, los estilos de enseñanza escasamente participativos, etcétera.

Es aquí donde cobran especial relevancia aquellos acuerdos sobre el sentido de la educación y el alcance que tiene para todos. De este modo, resultan prioritarias las estrategias para desarrollar la construcción de una visión compartida en el ámbito de la institución, en torno a la necesidad de incluir a todos los alumnos. De poco sirve que sólo algunos estudiantes promocionen y permanezcan con buen nivel de desempeño en la escuela. Es preciso tener estrategias comunes y acordadas institucionalmente para que la permanencia de los alumnos se realice con calidad, así como también para focalizar en los altos índices de repitencia y deserción como metas a revertir, trabajando para alcanzar este propósito en una convergencia de proyectos específicos, tanto de enseñanza como de retención.

Dentro de este marco referencial, la **evaluación y el examen** ya no pueden cumplir las funciones de selección escolar y social, sino que debieran resignificarse en función de procesos de formación. De la misma manera, los problemas de aprendizaje, así como los problemas de comportamiento y disciplina ya no se pueden resolver por la vía corta de la repetición y de la exclusión, por cuanto los alumnos que se excluyen del sistema educativo prácticamente no tendrán posibilidad, de participación ciudadana en escenarios futuros.

### **Desarrollo organizativo y profesional docente**

Se han mostrado numerosas evidencias de que una escuela alcanza mejores logros de aprendizaje cuando existe una convergencia entre los altos niveles de desarrollo profesional de los docentes y un crecimiento de la misma escuela como organización. De modo que esta perspectiva de mejores prácticas incluye como dimensión fundamental la posibilidad de la reflexión-acción sobre la tarea docente, vinculada con los resultados. Por ejemplo:

- \* *La construcción de acuerdos relativos a estrategias de enseñanza para que todos los alumnos logren aprendizajes,*
- \* *Trabajo conjunto de los docentes para analizar, reflexionar y tomar decisiones relativas a las prácticas de aula atendiendo a situaciones de grupos de alumnos como individuales.*
- \* *Espacios y tiempos para socializar prácticas de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los alumnos.*
- \* *Planificación de proyectos específicos que involucren a todos los alumnos y docentes de la institución.*
- \* *Lectura y discusión de aportes teóricos que puedan sugerir respuestas a problemas que se presenten en la práctica.*
- \* *Encuentros con expertos en temas de interés al colectivo docente para construir respuestas profesionales a los problemas de la práctica.*
- \* *formar parte de espacios para enriquecerse unos con otros, de modo que la experiencia pueda ser sometida a la autocrítica y a la reflexión conjunta para sacar mayor provecho de la experiencia y de la reflexión en y desde la práctica;*

Estos aspectos convocan a pensar que una mejor enseñanza ya no implica una mera condición individual, resultado de la experiencia particular de cada docente, sino que tiene que ver con el grado de acuerdo y consenso que se logre a nivel de institución, en las formas de organizar el trabajo con otros, en la capacidad para integrar equipos articulados que puedan llevar adelante y, entre todos, las metas propuestas por la institución.

## **Enlaces y lazos con la comunidad**

Se ha señalado que parte de la gran crisis de la escuela está motivada, entre otras razones, por un divorcio crónico entre esta y el entorno.

Para lograr un mayor acercamiento, se trata de poder formular y concretar renovados mecanismos de implicación de algunos actores que tradicionalmente no estaban en relación estrecha con la escuela. Es decir, que se procura que otras instituciones u organizaciones de la comunidad tengan vinculación e interés de apoyar la tarea de la escuela para llevar a cabo propuestas que beneficien a todos y que impliquen para los alumnos aprendizajes del medio, de su cultura, de solidaridad con otras escuelas, etcétera.

De la misma manera, muchos estudios han señalado que el grado de implicación de las madres y los padres promueve una mayor eficacia en la escuela. Por lo general, las familias y las escuelas se formulan entre ellos reclamos que parecen no ser escuchados recíprocamente. Las expectativas de unos y otros parecen no ser compartidas, aún cuando coincidan en los enunciados generales, tales como la transmisión de conocimientos útiles y de normas para la convivencia en sociedad. Resulta importante prestar atención a esas desinteligencias e intentar formas de acercamiento y de diálogo, que puedan abrir el camino hacia la construcción de acuerdos y hacia la cooperación. Para favorecer la comprensión mutua es necesario tener en cuenta que las lógicas, perspectivas e intereses de las familias y las escuelas son, a veces, diferentes. En consecuencia, se hace imprescindible promover situaciones de encuentro, donde se dé lugar a la expresión de las diversas posturas y a la búsqueda de puntos de articulación entre los intereses particulares, a fin de comenzar la construcción de un trabajo conjunto.

Algunas formas que tiene la escuela para promover un acercamiento con las familias es la participación de los padres y madres en algunas clases. Puede ser compartir tareas, enseñanza de alguna habilidad por parte de familiares de los alumnos, promover situaciones donde circulen relatos de historias o hechos significativos para la comunidad, por parte de los padres; realización de talleres conjuntos de padres y docentes para dialogar sobre temas de interés mutuo, para organizar actividades, etcétera. Es enriquecedor el relevamiento de intereses e inquietudes de las familias; organización de las reuniones de padres sobre la base de los intereses de éstos, para plantear fines y objetivos y consensuar acuerdos, etcétera.

El siguiente cuadro Sintetiza algunos puntos relevantes para el proceso de aprendizaje institucional hacia mejores prácticas.

### **Guía de aprendizaje institucional según la OCDE/IMTEC**

- \* Valores, concepciones y metas. Claridad y prioridad de los objetivos y sus relaciones con la concepciones fundamentales de los individuos.
- \* Objetivos de aprendizaje. Las prioridades individuales prevalecen sobre los objetivos instructivos específicos.
- \* Clima de aprendizaje. Motivación, moral y atmósfera general.
- \* Compromisos. Compromisos y motivaciones de los individuos respecto a los demás y la institución escolar.
- \* Efectividad interpersonal. Efectividad de los grupos y de las personas en el trabajo conjunto.
- \* Normas y expectativas. Lo que debe hacerse y lo que no debe hacerse según la institución y las normas de quienes ocupan posiciones de liderazgo o directivas.
- \* Influencia, poder y control: la relativa influencia y poder de los grupos internos y externos a la institución escolar.
- \* Comunicaciones: la efectividad de los líderes y de otros en las comunicaciones con el personal.
- \* Grado de cambio institucional: grado de innovación individual, grupal e institucional.
- \* Roles en el cambio: grado de implicación de varios roles en el proceso de cambio.
- \* Roles institucionales: definición de rol de los grupos y miembros de la institución.
- \* Roles en las clases: definición de los roles de los profesores y de los estudiantes en la determinación de los objetivos y los procesos.
- \* Estructura de la tarea: factores de la carga de trabajo, como división de las tareas, horarios y rutinas.
- \* Estructura de tiempo: organización del tiempo y su empleo por individuos *grupos*.
- \* Contexto físico y recursos: condiciones y efectos de las instalaciones equipamiento.
- \* Regulaciones: política institucional, reglas, directrices y obligatoriedad.
- \* Estrategias en la toma de decisiones: procedimientos para la toma de decisiones formalización de la acción.
- \* Estrategias de renovación: procedimientos para facilitar la renovación o innovación en la institución.
- \* Liderazgo: métodos y estilo de los directivos.
- \* Personal: acceso, situación y formación.
- \* Práctica docente: metodología y empleo del tiempo por los profesores en la clases.
- \* Gestión del conflicto: modo en que son resueltos los conflictos en la institución
- \* Incentivos: sistema de incentivos y recompensas al profesorado.
- \* Barreras al cambio: principales obstáculos a la innovación escolar.

Fuente: OCDE/IMTEC - Movimientos internacionales hacia el cambio educativo

## Desarrollo de la capacidad de cambio en la institución escolar

Los cuatro ámbitos propuestos como espacios para la intervención de la gestión escolar forman un entramado dinámico y complejo de una institución escolar en la búsqueda de mejores prácticas. De modo que no es posible proponer cambios en la escuela si no se abordan en conjunto todos los aspectos posibles en relación, aunque puedan ir abordándose paulatinamente. Un proyecto educativo globalizador no se puede realizar sin tener en cuenta la convergencia de distintas transformaciones en coherencia con las metas y propósitos de cada institución. Es bastante difícil, por ejemplo, lograr el compromiso de los docentes y el tiempo compartido para establecer acuerdos, en un clima escolar de desaliento, de sospecha, si se mantiene una excesiva rigidez de las normas, de los tiempos y espacios, y escasos vínculos interpersonales. En este sentido, para entender el cambio de la institución en la búsqueda de mejores prácticas se podría utilizar la metáfora del puzzle. Si una pieza no está presente o colocada en la posición adecuada en relación con otras, el "rompecabezas" no se termina de conformar.

Es sabido que cierto escepticismo recorre hoy las políticas de mejora puesto que tras muchos y loables intentos de reformas curriculares y de innovaciones metodológicas y organizativas, la llamada gramática de la escuela (las reglas básicas que gobiernan la vida escolar) y el aprendizaje de los alumnos permanece impasible. Con respecto a esto, se podría decir que la sola modernización de la escuela con la introducción de tecnologías, el equipamiento de sus laboratorios, el ingreso de la última propuesta para la didáctica de alguna disciplina, el desarrollo del proyecto de la huerta orgánica, si bien pueden representar algún cambio puntual para recuperar, no aseguran de por sí el logro de mejores aprendizajes para todos los alumnos ni para la institución. Muchas veces estas modificaciones constituyen un cambio de rótulo o nomenclatura donde se modifican algunos nombres de las cosas pero el trasfondo sigue siendo el mismo.

En este sentido, se pueden mencionar ciertos cambios que se operan en la dimensión de la organización de tiempos y espacios y agrupamientos escolares, por considerar que los vigentes ya han caído en desuso, sin tener en cuenta el sentido o las necesidades específicas que llevan a un cambio, y que debieran tener relación con algún requerimiento puntual que apunte a crear condiciones de mejores aprendizajes. Estas transformaciones en los tiempos, espacios y agrupamientos de una clase o de varios cursos, si no son sustentados por mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje, corren el riesgo de ser una nueva moda de transformaciones que terminan vaciando el sentido. Poca incidencia tendrá la clase con diferentes agrupamientos si no se contemplan modos más efectivos de aprendizaje autónomo por parte de los alumnos, con alto grado de participación y responsabilidad en los procesos. Tampoco debe pensarse que todos los espacios, los tiempos y agrupamientos escolares ya conocidos, tienen que ser desestimados.

Es cierto que se ha enfatizado que para que los cambios sucedan en el aula es preciso que se modifiquen las condiciones organizativas de la escuela. Pero no se trata de modificar por modificar, sino que depende de la manera en que se articulan estos dos espacios: *el de los aprendizajes escolares, centrado en la vida de las aulas, y el de la organización y gestión de toda la institución*. Una visión más dinámica resulta si se toma el conjunto de la institución y se trabaja permanentemente sobre *los puentes que se tienden entre lo curricular y lo organizativo, desde metas que involucren la totalidad de la escuela*.

Hoy se perfila una nueva reconceptualización del lugar de la escuela, regresando el interés a cuestiones propiamente pedagógicas. Si la preocupación está orientada hacia el tema de los resultados de la escuela y los aprendizajes de los alumnos, sus niveles de excelencia, se trata, según A. Bolívar, de ubicarse en el terreno de la política curricular. Es decir, aquel lugar de decisión sobre lo que los alumnos tengan que *aprender* en las escuelas y *qué medios y condiciones* pueden y deben posibilitarlo.

Desde diferentes movimientos lo que se viene enfatizando es el lugar clave que ocupa la institución escolar sobre las políticas curriculares de mejora. Y esto ha cambiado radicalmente las perspectivas, porque en lugar de creer y sostener que lo que hay que mejorar es la dimensión individual de la enseñanza, que sería como un cambio de primer orden, es prioritario efectuar cambios a nivel de organización de las instituciones educativas para que aquellos cambios curriculares de mejora de los aprendizajes se sostengan y adquieran un desarrollo estable. Es así como *la mejora de los aprendizajes que es la misión última, que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la labor conjunta de toda la institución.*

¿Qué implica la labor conjunta? Significa, como se ha dicho, una concepción de los logros esperados en los alumnos, así como otra manera de concebir los esfuerzos para mejorar las condiciones y los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula, pero básicamente se trata de *sostener y fortalecer la capacidad interna de cambio de cada escuela.*

En ese sentido, los cambios educativos pueden ser deseados y promovidos o instalados desde las reformas, pero serán sólo retórica si no pueden ser reapropiados y adaptados en cada institución, donde puedan introducirse transformaciones potentes en relación con los logros, en los modos habituales y establecidos en la cultura escolar existente. Estas modificaciones tendrán que generarse desde adentro, de modo que *cada escuela pueda desarrollar su propia cultura innovadora.* Es por estas razones que se justifica un trabajo permanente sobre las *fortalezas para la innovación* en las escuelas y resulta clave la labor y la función de los equipos directivos, como líderes en la orientación de los procesos de mejora. Por lo tanto, se hace necesario focalizar en las funciones del equipo directivo para poder acercar algunas respuestas-propuestas para el desarrollo de esos procesos.

Las mejores prácticas requieren el reconocimiento del equipo directivo como el impulsor privilegiado de los movimientos de mejora institucional, manteniendo claridad en sus roles y funciones con respecto a los otros integrantes de la comunidad educativa. Promover mejores prácticas implica tener metas consensuadas con respecto hacia dónde va la institución, a la delegación de funciones al interior del equipo directivo como líder de estos procesos, potenciando aquellos aspectos que sean más efectivos en cada integrante.

En este sentido, la *agenda del equipo directivo* es fundamental en los procesos de mejora, en tanto *organiza las prioridades y contribuye a diferenciar las urgencias de lo importante* para un proyecto. Tiene que ver con un sistema más profesional de delegación de responsabilidades al interior de la institución escolar que permite evitar interferencias entre las tareas, sobrecargas de unos sobre otros, de manera que la distribución sea más armónica y respete las características del rol de cada uno. La agenda está al servicio de garantizar la organización del tiempo necesario para que estos procesos de mejora y transformación tengan lugar.

### **Buenas prácticas de equipos directivos**

Para asegurar todo lo anterior y enlazarlo de manera coherente también se requieren *buenas prácticas de equipos directivos.* Pueden mencionarse algunas de las fundamentales vinculadas con los diferentes momentos del transcurrir de la gestión escolar:

- **Mantener su condición de formador-asesor:** el equipo directivo no necesariamente funciona como un experto infalible de múltiples saberes, sino se trata de poder desarrollar un papel de orientador para solventar algunas demandas. Además, esta función supone, que poder identificar a aquellos actores que estén en mejores condiciones de llevar adelante orientaciones, recomendaciones, contextualizaciones de experiencias, aportar marcos teóricos de referencia, etcétera. También funciona como asesor en relación con el propio proyecto en lo relacionado con los objetivos y metas, función que se relaciona

con la evaluador, en la tarea de monitorear y efectuar el seguimiento para sugerir reorientaciones y cambios en el propio proyecto.

- **Sostener procesos fortalecidos en las comunicaciones internas y externas:** Este rol es relevante tanto en el inicio como en el desarrollo del proceso que se lleva adelante. Al comienzo es necesario la motivación, la persuasión, la articulación para construir sentidos compartidos. Durante el proceso, hay momentos que forman parte de instalar cambios, cuyo proceso no es lineal, que implican incertidumbre, confusión, resistencia y actitudes reticentes. En este caso, conviene trabajar con las diferencias entre los miembros, y también en la articulación de formas de trabajo colectivo. Incentivando el diálogo entre los miembros y procurando atenuar los malos entendidos. De la misma manera, resulta clave la comunicación clara, para transmitir reorientaciones y modificaciones en los planes previstos durante los procesos de mejora. En relación con las comunicaciones externas tiene relevancia la capacidad para comunicar y mostrar a la comunidad y a otras instituciones los cambios que se van produciendo. Esto se vincula también con la capacidad de apertura a otras experiencias que provengan de instituciones promoviendo el intercambio y el aprendizaje conjunto.
- **Desarrollar la capacidad de observar el todo y proyectar:** El equipo directivo funciona en la práctica como un formador de formadores. Y en este sentido, es una visión emergente en las instituciones escolares que no sólo los niños y jóvenes como población destinataria se forman y aprenden, sino que los docentes mismos y los directivos son sujetos de aprendizaje institucional. Su condición de formador está dada también por la perspectiva más general que posee su mirada, hacia el conjunto de personas y procesos que se desarrollan en la escuela. Transmitir y aportar esta perspectiva colabora con el aprendizaje de una institución y promueve el desarrollo de la cultura colaborativa. Resignifica con este aporte las acciones individuales, reconstruyendo el todo a la vez que permite al conjunto recuperar el sentido de los procesos en los que se encuentran inmersos.
- **Desplegar habilidades de gestor de los recursos:** Esta función se centra en un sentido amplio de los recursos, implicando no sólo recursos materiales sino aquellos recursos humanos necesarios para el desarrollo de los procesos de mejora. La idea de recursos no está unido a la idea de presencia o ausencia de los mismos sino a su posibilidad de generarlos. Con esto se vincula estrechamente la posibilidad de gestionar actividades al interior de la institución así como la capacidad de negociar aquellos recursos que necesitan, en la medida en que son responsables de la institución y la representan en el afuera.
- **Disponer de competencias para interpretar demandas internas y externas:** vinculada con las competencias de comunicación y anticipación. Cuando se llevan a cabo procesos de mejora y cambio suele suceder que aparecen diferentes formulaciones para expresar las necesidades y hace falta la capacidad de escuchar, analizar y decidir teniendo presente que en ciertos casos estas no guardan relación con los intereses del proyecto. En otras circunstancias es preciso interpretar conflictos subyacentes que están teniendo lugar cuando se expresan estas necesidades.
- **Sostener la disposición para articular equipos de trabajo:** Esta función se relaciona con los momentos iniciales y de proceso para el desarrollo de mejoras. Un momento clave es la constitución de equipos de trabajo y la posibilidad de asignar tareas de acuerdo con las competencias o intereses de sus integrantes. También poder resguardar y preservar la articulación al interior de los equipos y entre unos y otros en función del desarrollo del proyecto que tenga lugar.
- **Disponer de habilidad para el seguimiento de los procesos y la evaluación de los resultados:** Esta función se encuentra vinculada con diferentes momentos del proceso de evaluación. Tanto en la instancia de definición de objetivos y metas como en el seguimiento y en la etapa final de los proyectos. Tanto de la evaluación formativa como sumativa. Esta función no debe confundirse con la de fiscalización o control que es propia de modelos más burocráticos de la gestión escolar, sino que está más relacionada con los procesos de búsqueda de información al servicio de la toma de decisiones, de

reajustes requeridos, etcétera. Que servirá en definitiva para el aprendizaje institucional. Lo anterior no significa que sea un trabajo personalizado en la figura de los directivos sino que pueden generar estrategias para que otros asuman el relevamiento de información, de monitoreo, que contribuya a implicar al conjunto en el desarrollo de un proceso evaluativo.

- **Mantener la comunicación y el intercambio entre la escuela y otros niveles de decisión:** El equipo directivo como representante de la institución tiene la responsabilidad de gestionar ante instancias superiores de decisión las condiciones que avalen el desarrollo de sus procesos de mejora. Algunas prácticas por ser innovadoras pueden quedar colocadas en zonas no totalmente resueltas en las normativas vigentes (por ausencia o por obsolescencia) En estos casos el rol de enlace implica gestionar la viabilidad de los procesos de mejora dentro del juego de relaciones entre los diferentes niveles del sistema y entre los márgenes de autonomía que les corresponde a cada uno.

## Bibliografía

*El siguiente listado bibliográfico incluye las fuentes consultadas para la realización de esta síntesis conceptual. Si lo desea y le resulta posible, puede ampliarla y profundizarla, consultando algunas de ellas.*

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. HERRERO, A. GARRIDO, C. DE HARO, R., Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad en **Comunidad Educativa**, Universidad de Murcia, España, 2000, [en línea] <http://paidos.rediris.es/needirectorio/inclu8.htm>

BOLÍVAR, ANTONIO, El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización en: PEREYRA (y otros), **Globalización y descentralización de los sistemas educativos**, Corredor, Pomares, 1996.

BOLÍVAR, ANTONIO, **Cómo mejorar los centros educativos**, Madrid, Síntesis, 1998.

CARBONELL, JAUME, **La aventura de innovar. El cambio en la escuela**, Madrid, Morata, 2001.

GOLZMAN, GUILLERMO, **Atención: maestros trabajando. Experiencias participativas en la escuela**, Buenos Aires, Libros del Quirquincho. Coquena Grupo Editor, 1989.

GORE, ERNESTO, **La educación en la empresa. Aprendiendo en contextos organizativos**, Buenos Aires, Granica, 1996.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, **Escuelas en transformación. 100 experiencias pedagógicas innovadoras**, Buenos Aires, 1998.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, **Mejor educación para todos. Experiencias significativas**, Buenos Aires, 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA, **Escuelas con resultados destacables. Un estudio cualitativo**, Buenos Aires, Mayo de 2001.

RIVAS NAVARRO, MANUEL, **Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias**, Madrid, Editorial Síntesis, 2000.

SANCHO, JUANA MARÍA; HERNÁNDEZ, FERNANDO; CARBONELL JAUME, TORT TONI; SIMÓ NURIA, SÁNCHEZ CORTES EMILIA, **Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva de investigación aplicada a tres estudios de caso**, Barcelona, Octaedro, 1998.

SENGE, PETER, **La quinta disciplina**, Barcelona, Granica, 1998.

TORRES, ROSA MARÍA, **Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuaderno de viajes**, Buenos Aires, Paidós, 2000.

***Compilación de  
aportes***



*El siguiente fragmento constituye el apéndice 4 del libro **La educación en la empresa. Aprendiendo en contextos organizativos**, de Ernesto Gore (pp. 374 y 375). Dicha obra se refiere a la educación en los lugares de trabajo, entre los cuales se encuentran, por cierto, las escuelas.*

Nuevas reglas para que nadie aprenda nada

“Todos aquellos que alguna vez llegaron a ser ellos mismos, tienen algo en común: alguna vez dijeron 'el emperador está desnudo'. Dejaron el lindo camino de la mentira compartida para elegir el más difícil de ver, oír, dialogar, hacer, sentir, aprender y crecer.

Si se acercaron a organizaciones, fue buscando ampliar su potencial con el esfuerzo y la sabiduría compartida y no refugiar sus miedos en el poder que da una estructura. Vivieron y ayudaron a vivir. Se jugaron y ayudaron a jugarse. ¿Qué más se puede pedir?

Claro que vivir no es obligatorio y aprender, menos. Siempre se puede optar por usar la energía para dejar el mundo quieto. Para esta opción, las que siguen son recetas infalibles.

1. Convéncese de que usted sabe de antemano lo que le van a decir.
2. Cuando le hablen, piense en otra cosa.
3. Diga cosas distintas a las que cree y piensa.
4. No cambie de idea, no dé el brazo a torcer.
5. Mantenga los errores ocultos.
6. Dígale a su jefe que todo anda bien y a su gente, que todo anda mal.
7. Busque un culpable.
8. Cuando una cosa sea grave, no la ponga en discusión.
9. Trate de que la gente tenga la información lo más segmentada posible. Así evitará que pululen opiniones y puntos de vista.
10. Cuando haya que dar una noticia desagradable, lance primero el rumor para facilitar las cosas.
11. Divida para reinar.
12. Asegúrese que la responsabilidad sea siempre de otros.
13. Elija ser conducido, la responsabilidad es del que manda.
14. Cuando algo ande mal, trate de que cambien los otros.
15. Castigue los errores más vigorosamente de lo que premia los logros.
16. Sea complaciente con sus jefes y desconsiderado con sus empleados.
17. Tenga siempre consideración por la gente incompetente, nunca por la obstinada.
18. Espere instrucciones, sobre todo en emergencias.
19. Asegúrese de que las recompensas sean externas a la tarea.
20. Busque todo el tiempo la aprobación de los demás.
21. Relatívese los logros de su gente para que no pidan aumento.
22. Recuerde: algo es problema suyo solamente si puede ser culpado por él.
23. Dé los objetivos y las conclusiones de las reuniones por sobreentendido.
24. Busque el camino seguro.
25. Nada es grave, mientras usted pueda controlarlo.
26. No se sorprenda nunca por nada.
27. No convenza, abrume.
28. Comunique las malas noticias, de tal forma que parezcan buenas.
29. No tome posición en asuntos controvertidos.
30. Defienda su posición sin indagar el punto de vista de los otros.
31. Nunca trate de explicitar lo que le parece sobreentendido.”

*Se transcriben aquí, algunas páginas del capítulo 18 ("La nueva función del líder", pp. 418-420) del libro de Peter Senge, **La quinta disciplina**. En dicho capítulo, el autor se refiere al papel del liderazgo de una organización que pretende funcionar como "inteligente", o sea, como capaz de aprender. Puede ser útil para plantearse esta pregunta: ¿Están los directivos escolares, en condiciones de liderar el proceso de aprendizaje de las escuelas que conducen?*

### **¿Qué se requiere para liderar una organización inteligente?**

"Hablo con personas de todo el país acerca de las organizaciones inteligentes y la 'metanoia', y la reacción es siempre muy positiva -comenta Bill O'Brien de Hanover-, Si este tipo de organización goza de tanta predilección, ¿por qué la gente no crea organizaciones inteligentes?. Creo que la respuesta está en el liderazgo. La gente no comprende de veras el tipo de compromiso que requieren estas organizaciones.'

Las organizaciones inteligentes exigen una nueva perspectiva del liderazgo. Un colega mío, el consultor Charles Kiefer, cuenta la siguiente anécdota. Una vez trabajaba con un equipo de desarrollo de productos cuyos miembros se comprometieron con una visión compartida acerca de un producto nuevo, el cual habían colocado en el mercado en un tercio del tiempo normal requerido. "Una vez que empezó a cristalizar la visión del producto y de cómo lo desarrollarían - observa Kiefer-, el equipo comenzó a trabajar de modo extraordinario. La energía y el entusiasmo eran palpables. Cada individuo sentía una genuina responsabilidad por el funcionamiento del equipo como totalidad, no sólo por 'cumplir su parte'. La apertura a las ideas nuevas mejoró notablemente y empezaron a resolver problemas técnicos que antes les impedían avanzar. Pero surgió un nuevo problema. El estilo de liderazgo que predominaba en la organización era tradicional: directivas claras y manipulaciones bien intencionadas para lograr que la gente trabajara en conjunto con miras a metas comunes. El líder del equipo reconoció que las aptitudes y conductas que lo habían hecho eficaz en el pasado serían contraproducentes ahora. La gente que comparte una visión y un compromiso rechaza naturalmente los esfuerzos de un líder para comprometerla. Ahora que tenía un equipo autodirigido con una visión clara, cuyos integrantes aprendían a aprender en conjunto, ese hombre no sabía qué hacer.

(...) La nueva visión del liderazgo en las organizaciones inteligentes se centra en tareas más sutiles e importantes. En una organización inteligente, los líderes son diseñadores, mayordomos y maestros. Son responsables de construir organizaciones donde la gente expande continuamente su aptitud para comprender la complejidad, clarificar la visión y mejorar los modelos mentales compartidos, es decir, son responsables de aprender.

Esta nueva perspectiva es vital. A fin de cuentas, las organizaciones inteligentes serán sólo una "buena idea", una visión interesante pero lejana, a menos que la gente tome la decisión de construirlas. Adoptar esta postura constituye el primer acto de liderazgo, el principio para inspirar (literalmente, 'insuflar vida') a la visión de las organizaciones inteligentes. En ausencia de esta postura, las disciplinas del aprendizaje serán meras compilaciones de herramientas y técnicas, medios para resolver problemas y no para crear algo genuinamente nuevo.

### **El líder como diseñador**

Imagine usted que su organización es un buque, y que usted es el 'líder'. ¿Qué función cumple usted?: He formulado esta pregunta a muchos grupos de managers. La respuesta más común, naturalmente, es 'el capitán'. Otros responden 'el navegante, que fija el curso', 'El jefe de máquinas, que alimenta el fuego para dar energía', el director social, cerciorándose de que todos están enlistados, involucrados, comunicados'. Aunque todos estos roles son legítimos, hay uno cuya importancia eclipsa la de los demás. Aún así, pocos piensan en él.

Este papel descuidado es el de diseñador del buque. Nadie tiene influencia más grande que el diseñador. ¿De qué le sirve al capitán decir 'virar treinta grados a estribor' si el diseñador construyó un timón que sólo vira a babor, o que tarda seis horas en virar a estribor? Es infructuoso ser líder de una organización

que está mal diseñada. ¿No es interesante que tan pocos directivos recuerden al diseñador del buque cuando piensan en el rol de líder?

Aunque el papel del líder como diseñador hoy está olvidado, toca una cuerda que se remonta a miles de años atrás. Por parafrasear a Lao-tsé, el mal líder es aquel a quien la gente desprecia. El buen líder es aquel a quien la gente alaba. El gran líder logra que el pueblo diga: "lo hicimos nosotros".

Lao-tsé nos sugiere por qué el diseño es una dimensión descuidada del liderazgo: el diseñador recibe pocos elogios. Las funciones del diseño rara vez son visibles; están detrás de la escena. Las consecuencias de hoy son resultado de tareas del pasado, y el trabajo de hoy demostrará sus beneficios en el lejano futuro. Quienes aspiran a liderar por afán de controlar, ganar fama o 'estar en el centro de la acción' hallarán pocos atractivos en la serena labor del liderazgo como diseño. No porque este tipo de liderazgo carezca de recompensas. Quienes lo practican hallan profunda satisfacción en capacitar a otros y en formar parte de una organización capaz de producir resultados que interesan de veras a la gente. Estas recompensas les parecen más duraderas que el poder o los elogios que reciben los líderes tradicionales".

.....

*Se presenta a continuación, un fragmento del libro **Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias**, de Manuel Rivas Navarro (capítulo 13 - "Desarrollo de la capacidad innovadora de la institución escolar", pp. 278 a 282). Se ha seleccionado porque describe las características de las escuelas innovadoras, poniendo en primer plano su capacidad de aprendizaje institucional sistemático; es decir, que enfatiza la capacidad de aprender de las instituciones dedicadas a la enseñanza.*

### **Institución de aprendizaje e institucionalización del cambio: metanormas y metacambio.**

"Argyris y Schon (1978) plantearon sistemáticamente la cuestión del aprendizaje institucional y los principios estratégicos para hacer de la organización una situación de aprendizaje continuo para todos los miembros que la integran, alumnos y profesores. Desde entonces, distintos estudiosos de la innovación educativa, postulan la transformación de la escuela en una organización de aprendizaje. (...) En consecuencia, erigir el aprendizaje de los profesores en el seno de la escuela, como tarea continua, constituye un meta-objetivo para la innovación educativa. Como tal, sustenta y orienta los procesos de desarrollo profesional y la capacidad innovadora de la institución escolar, haciendo posible subsecuentes innovaciones específicas y singulares.

Argyris y Schon resaltan tres tipos de aprendizaje institucional. El primero, que denominan *aprendizaje de Duda simple*, es aquel tipo de aprendizaje en el que la institución escolar identifica una disfuncionalidad o desviación, respecto de alguno de los resultados esperados. Consecutivamente, modifica procedimientos y presta más dedicación o esfuerzo, en relación con aquella misma desviación o problema singular. Se hace lo mismo, pero más y mejor. En definitiva, se trata de un aprendizaje institucional concerniente a los medios o procedimientos, sin poner en cuestión finalidades y objetivos.

En este primer tipo de aprendizaje institucional, los miembros de la institución escolar descubren determinadas disfunciones, diseñan soluciones, elaboran estrategias específicas, las aplican y evalúan, limitándose al asunto específico. Aprenden a partir del análisis y solución de tal o cual problema y de los precedentes errores concernientes al mismo. Por ejemplo, cuando el profesorado se apercibe del aumento de la conflictividad escolar, detecta bajos niveles en ortografía o descubre un deficiente aprovechamiento del tiempo escolar, lleva a cabo los análisis pertinentes para averiguar las causas de tales deficiencias. Elabora y aplica las pertinentes estrategias psicopedagógicas, didácticas y

organizativas para subsanar tales dificultades concretas. Evidentemente, la **realización de esas tareas** comporta aprendizaje y desarrollo profesional de particular importancia.

El segundo tipo, denominado *aprendizaje institucional de doble bucle*, comprende tanto medios cuanto fines. Implica un análisis más extenso e intenso, a través del cual la institución escolar pone en cuestión la visión conjunta y la misión compartida; concepciones, valores, propósitos, modelos educativos y procedimientos docentes. Sobre todo, los analiza en sus relaciones mutuas. Ese planteamiento sobre el conjunto de la institución escolar constituye una forma de aprendizaje institucional más global y comprensivo. (...) El planteamiento de las propias concepciones educativas, supuestos culturales y conductas educativas, así como el diagnóstico y elaboración de las posibles alternativas, es el contenido de reflexión, deliberación y aprendizaje institucional.

El tercer tipo de aprendizaje institucional tiene como principal finalidad, el aprender a aprender. Su propósito es el desarrollo de nuevas formas de indagación y capacidades requeridas, para hacer de la realización de la tarea docente y de la vida escolar, la fuente básica de aprendizaje profesional continuo. (...) La capacidad innovadora de la institución escolar ha de ser entendida como la disposición permanente para la autorrenovación, fundada en un aprendizaje institucional continuo. Esto es, haciendo de la escuela una institución de aprendizaje para el conjunto de los profesores. El objetivo sustancial es el desarrollo de la *capacidad de autorrenovación*, que conduce a la *institucionalización del cambio*, como fenómeno habitual.

La creación de la capacidad autorrenovadora requiere, en primer lugar, una redefinición de las funciones o roles y la modificación de las normas culturales vigentes en la institución escolar, que son la raíz y sustento de las restantes normas menores, por lo cual pueden ser consideradas como *meta-normas*. Tales normas, implícitas o explícitas, los valores que las sustentan y las prescripciones institucionales que de ellos se derivan, afectan de modo general, la realización de cualquier tipo de innovación. Por ello, dichas normas generales, que regulan la velocidad de cambio de las demás normas y ritmo de las innovaciones, tienen el carácter de meta-normas. (...)

Una institución escolar autorrenovadora es aquella que ha desarrollado la capacidad de solucionar sus propios problemas de modo autónomo, utilizando todos sus recursos internos -informativos, personales y materiales- así como su capacidad de llevar a cabo una búsqueda continuada para aprovechar los recursos externos. Ello implica entre otras cosas, el desarrollo de la sensibilidad hacia sus necesidades, la habilidad para hacer un diagnóstico eficaz, la capacidad para aprovechar la ayuda externa disponible, sabiendo dónde, cuándo y cómo puede ser encontrada. (...)

Las características esenciales de la institución escolar autorrenovadora se sintetizan en los siguientes elementos:

1. Visión clara y misión compartida, lo que significa una comunidad de propósitos básicos, compromiso y cohesión en una acción sinérgica y convergente hacia unos propósitos comunes.
2. Indagación, que implica actitud y conducta de búsqueda de nuevas ideas y soluciones de mejora, una actitud intelectual interrogativa, de revisión. El análisis de la propia acción docente, recapitulando las experiencias anteriores, reparando en la reiteración de situaciones problemáticas e indagando sus elementos comunes y posibles causas subyacentes. La indagación significa la búsqueda en el interior de la propia escuela, así como la orientación externa. Un estado de alerta a las variaciones y cambios sociales, culturales y tecnológicos, con las demandas educativas que plantean.
3. Colaboración, como trabajo en común, requiere comunicación fluida, interacciones personales frecuentes y disposición a la ayuda mutua entre los miembros de la comunidad escolar. (...) Las interacciones y contactos intensos, en situaciones de trabajo, requieren disposición abierta y confiada para proporcionar, pedir y recibir la ayuda profesional de los demás, cualquiera que sea su posición en la organización.
4. Aprovechamiento de los recursos internos, que incluye los saberes, habilidades y experiencias de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Utilización de todos los recursos de cualquier tipo que se hallen inactivos.
5. Desarrollo del análisis interno y la práctica sistemática de resolución de problemas, en el ámbito institucional, grupal e individual. Análisis para identificar las propias potencialidades y debilidades, definir las necesidades y expectativas, diagnosticar los problemas, elaborar las soluciones y aplicar los propios planes de acción. Utilizar

el conflicto como medio para comprender la situación de la escuela, como oportunidad para aprender y como punto de partida de posibles cambios.

6. Perspectiva de futuro, para la previsión de nuevas situaciones y la anticipación a los problemas internos y las demandas externas. (...)

---

*Se transcriben a continuación, algunas experiencias escolares en las que pueden reconocerse "prácticas de buena gestión". La mayoría de ellas corresponden a nuestro país, tres, a países latinoamericanos (Brasil, Colombia y México) y una, a España. Han sido seleccionadas de cinco fuentes, oportunamente citadas. Algunas son relatadas por los protagonistas y Otras, por observadores. Seguramente hay otras, de similar significación en otras escuelas y en otras provincias, que podrían enriquecer la presente compilación.*

*La primera fuente que se ha utilizado es el libro **Atención: maestros trabajando. Experiencias participativas en la escuela**, publicado en 1989, que reúne los relatos de diversos docentes de escuelas de la Ciudad de **Buenos Aires**, organizados en un grupo autogestionado de intercambio de experiencias (Grupo SIMA: simplemente, maestros)*

*Se han seleccionado dos de ellas; antes de transcribirlas, se presentan algunos fragmentos del prólogo del libro, redactado por el maestro Luis Iglesias, porque sus palabras transmiten con elocuencia la importancia de comunicar las experiencias pedagógicas para crecer con el intercambio.*

*'Maestros en ejercicio los más, docentes comprometidos y honestamente preocupados por la vida actual y real del aula común, estudiosos y críticos, realizadores creativos sumergidos en las tareas escolares de todos los días, esta veintena de educadores jóvenes han escrito sus experiencias y reflexiones en breves páginas de obligada síntesis. Después de haberlas vivido, los han escrito, algunos sobre la misma marcha. Y por eso, éste no es un muestrario de elucubraciones puramente teóricas: a menudo sus simples referencias vivenciales nos sorprenden y conmueven.*

*En grupos libres de trabajo compartido, han analizado y discutido una a una, cada entrega. Y ya concluido el original de este libro, me han pedido que escriba estas palabras, a manera de presentación. Así lo hago, sin jactancia, es claro, pero comprendiendo el sentido que asume mi colaboración solidaria. Como ellos, he vivido dentro y fuera del aula, antes de escribir los capítulos de mis propias experiencias pedagógicas. Conocí en carne propia los golpes hirientes y el atolondramiento de los días y años iniciales, las frustraciones y las impotencias con el uso de los pertrechos de las didácticas heredadas, hace tiempo viejas, rutinarias, inertes junto al desencanto contagioso de tantos maestros. Como ellos, en fin, me he aferrado con esperanzada ansiedad, a las briznas más frescas halladas a la vera del camino, por pequeñitas e insignificantes que parecieran.*

*Soy uno de ellos, lo confieso, y con alegría aquí voy con ellos. ¿No es esto cuerdo y también hermoso para un maestro ¡ay! ya sin grado? (...)*

*Estas experiencias que narran, documentan y glosan los autores ignoran las fórmulas y los códigos promocionales de rigor. Muestran lo que hacen, quieren hacer y piensan los maestros cuando, en el mismo lugar de sus trabajos, van tomando clara conciencia de cuáles son las necesidades, realidades y posibilidades que conforman, al desnudo y sin más, sus campos de acción y combate, intransferibles. Pertrechados de sus propias razones y artesanías de oficio -tal vez aprendidas e inventadas pero manejadas con criterio personalísimo- se los ve seguir el curso del río vivo que transitan con sus clases. Un río vivo que está inmerso en una realidad también viva, nutrida de interrogantes, afirmaciones y negociaciones donde tienen existencia y presencia concretas con nombres propios, sus actores principales: los niños, los maestros, los padres, los vecinos; ellos están allí, opinan, sienten, discuten, participan con sus propias manos, con su propio lenguaje, con toda la voz que tienen y sin pedir permiso:*

pedagogía viva, escuela viva como nos enseñara Olga Cossetini. Una escuela con libros, pero sin pedagogía libresca.

Por algunos caminos, a veces humildes e ignorados, en el país y en el mundo, los maestros y los profesores inquietos y disconformes a veces, han hallado formas de exponer sus experiencias, disidencias y proposiciones, a manera de honestas respuestas a las exigencias auténticas de sus compromisos diarios en las aulas. Oro puro, las más de las veces, conviene repetirlo. Siempre ha habido docentes que lucharon contra los generadores de la rutina y del tedio, los males endémicos que agazapadamente van invadiendo el trabajo escolar, carcomiendo en las raíces la emotividad inicial y las primeras iniciativas renovadoras, liberadoras y creativas. (...).

Las páginas que siguen son también testimonios de maestros que nos cuentan sus experiencias y nos exponen sus pensamientos propios. En conjunto, componen un libro sencillo y audaz. Tal vez un hito de nuestra vida pedagógica, que revela y anuncia la marcha silenciosa de una metodología que nadie ha diseñado previamente y que va conformando una corriente poderosa de grandes cambios. Los cambios que ansiosamente esperamos desde hace mucho tiempo y que, aquí y allá, alguna vez fueron ansiosamente reclamados y anunciados”.

---

## **1. Consejo de grado Una experiencia en segundo ciclo**

**Miguel Nazar Gaule. Escuela N° 16. Distrito Escolar 16.**

**“¿Qué puede interesarle al lector sobre esta experiencia? ¿Cuáles son mis propias preguntas y de qué manera orientarán el relato?** Una experiencia viva, promotora de la buena comunicación debería contarse a través del diálogo. Por eso les propuse a algunos colegas que formularan sus interrogantes sobre este tema, y a partir de ellos intenté desarrollar mis reflexiones, como maestro de cuarto grado.

**¿En qué consiste la experiencia de consejo de grado?:** En una tarea participativa. Se hace hincapié en recuperar el sentido comunitario de la actividad escolar, promover la igualdad de oportunidades, aprender a decidir **sobre los propios intereses**, dialogar, respetarse y equilibrar lo individual y lo colectivo. El maestro se da la oportunidad de modificar el lugar asignado: 'centro y eje de toda comunicación escolar, para ser uno más del grupo Con una tarea diferenciada, coordinar, conducir. No es una técnica didáctica, integra algo más abarcativo: una filosofía de vida, una concepción educativa.

**¿Cómo se te ocurrió esta propuesta? ¿Fue sugerida por algún organismo oficial?:** El currículum vigente en Capital desde 1986, la sugiere, aunque no tiene un desarrollo que oriente su implementación. Lo mismo ocurre con el de la Provincia de Buenos Aires. Hay antecedentes. En 1963 existieron propuestas de implementación de clubes escolares que tenían los mismos presupuestos. En 1973 aparecieron cuadernillos de 'educación para la reconstrucción, que contenían fundamentos para el trabajo participativo y la formación de comunidades educativas. También las cooperativas de aula y las escolares, impulsadas durante gobiernos constitucionales, se orientan en la misma dirección. Por lo anterior podríamos considerar esta ideología educativa como propia de los procesos democráticos.

Quando **empezaste con esta experiencia, ¿les planteaste a los chicos que iban a organizarse de manera diferente o lo fuiste introduciendo sin hacer el planteo directo?:** Conversamos sobre las características de lo que ellos habían vivido en primero, segundo y tercer grado. Del análisis de su historia en la escuela no surgía la cuestión de quién tomaba las decisiones. Entonces pregunté si les gustaría que las tomáramos juntos, en las cosas que ellos consideraban importantes.

**Como mecanismo para decidir, propuse la votación. Así se sufragó, inicialmente, acerca de varios planteos míos:** ¿Se aceptaba este cambio en el trabajo escolar? ¿Se consideraba conveniente modificar la distribución tipo ómnibus o cine de mesas y sillas por una organización tipo 'jardín', con mesas de trabajo grupal? Después de discutir y aprobar la necesidad de compartir, varones y mujeres se integraron

---

espontáneamente. Los cuatro equipos que se formaron rotaban semanalmente, las tareas permanentes del aula: cuidado y decoración, botiquín, reparto de pan y leche y periódico del aula.

Conversamos mucho sobre la organización y otros temas propuestos por los chicos. Hubo que replantear algunas costumbres escolares: ¿era necesario levantar la mano para hablar? Convinimos que no, pero al mismo tiempo reflexionamos acerca de que hablaban 'uno encima del otro'. Reflexionando, discutiendo, fuimos aprendiendo a escucharnos, a respetar los tiempos, a armar un diálogo grupal. Este aprendizaje fue el punto de partida de la realización de asambleas, que requería, además de los aprendizajes anteriores, la elección del coordinador general. Le dimos ese nombre para diferenciario del coordinador del pequeño grupo (función rotativa, de quince días de duración, por elección de los integrantes, para ayudar en la organización del trabajo y actuar como vocero). Coordinador general era 'el presidente del grado'. En una de las primeras asambleas, se eligió al coordinador general y al adjunto.

**¿Cuál era la duración que tenían esos cargos?:** Los coordinadores eran elegidos cada quince días. Además de establecerse la rotación, se determinó que no habría reelecciones, para que todos los chicos pudieran asumir por lo menos, una de las funciones. A ser representantes, se aprende y la igualdad de oportunidades también se construye de esta manera.

**¿Cómo vivieron los chicos esta experiencia? ¿Qué impresiones tenés?:** Empezamos con un clima de asombro: no sabían bien de qué se trataba, pero había muchas necesidades y les gustaba mucho 'ser los personajes' de la película. A medida que transcurría la experiencia, se entusiasmaban aún más. Asumían mayores responsabilidades y manifestaban sentirse mejor en el grupo.

**¿En qué hecho se manifestó este crecimiento grupal?:** En agosto, ocurrió un hecho que puso de manifiesto el crecimiento como grupo. La profesora de Plástica debió tomar un cargo en otra escuela y fue reemplazada por otra persona, mucho mayor y con una metodología de trabajo muy distinta. Mientras que con la primera, se podía cantar o escuchar música y dibujar, al mismo tiempo, la segunda no lo permitía. Después de dos semanas en que parecía aceptarse el cambio, los chicos llegaron, luego de la hora de Plástica, a plantear sus quejas: '¡No nos deja cantar!' '¡Tampoco podemos hablar con ella este problema!'

Les dije que no correspondía que yo les diera soluciones, que ellos estaban organizados y que eso podía serles de utilidad. Los alumnos conversaron entre ellos y durante el recreo, hablaron con la profesora. Si bien entró al taller un grupo, el coordinador general hizo uso de la palabra, ayudándose con gestos... La profesora iba cambiando la expresión de su cara, ¡no le gustaba lo que estaba ocurriendo! Cuando los chicos salieron, ella también me presentó sus quejas. Intercambiamos opiniones acerca de lo que ocurría.

Mientras tanto, los chicos se habían dirigido a la dirección de la escuela, a plantear el caso. Así fuimos convocados a una reunión, los delegados, ambas profesoras de Plástica (la profesora anterior estaba circunstancialmente en la escuela), el equipo de dirección y yo.

En un primer momento expuso el coordinador y luego escuchamos, por parte de algunos docentes, una serie de interrogantes y cuestionamientos al Consejo de Grado. La institución sintió que estaba siendo atacada. En un segundo momento, comenzamos a considerar qué era lo que ocurría y qué era necesario modificar. Así se llegó a un acuerdo: la profesora permitiría que se cantara o se escuchara música, siempre que fuera un mismo tema para todos. El grupo valorizó su organización a partir de los resultados obtenidos y el hecho de que se los respetara tanto a ellos como al acuerdo.

**¿Esta experiencia tuvo conexión con la de otros grados o fue aislada en la escuela?:** Comenzó como una experiencia aislada, pero la falta de personal de dirección (solamente había una vicedirectora) y la apertura de quien había quedado a cargo, hizo que los maestros nos uniéramos, compartiéramos decisiones en la escuela, funcionando como un primitivo consejo de maestros. El clima de la escuela cambió, bajó el nivel de tensión y no hubo accidentes en el patio, los cuales habían sido frecuentes. Los enfrentamientos entre cuarto y quinto grado condujeron a la realización de una asamblea conjunta. A partir de ese momento, en quinto grado comenzó una experiencia similar.

**Sería interesante conocer si se produjeron cambios en vos, como maestro, a partir de esta actividad:** Se produjeron cambios que considero importantes. Si bien esta forma de trabajo existió en años anteriores, en 1987 pude impulsarla de manera sistemática. Entonces, 'me movió la estantería'. Llegué a ver la dimensión que tiene darles participación a los alumnos en el aula: puede señalarte errores o hacerte cambiar pautas. Decirlo es fácil, pero prestarte a la experiencia no. Veamos un caso. Habíamos decidido que cuando no vinieran los profesores especiales, ellos tendrían hora libre. Un día se ausentaron los profesores de Música y Plástica; planteé continuar con la resolución de operaciones con decimales. No hubo reacción inmediata, pero se levantó el coordinador general y planteó:

-Maestro, esta es nuestra hora libre.

Respondí que era necesario continuar, a lo que él contestó:

-Esa es la propuesta del maestro, se debe votar. ¿Alguien tiene otra propuesta?

Y como nadie se animó a agregar nada, concluyó:

-Propongo que la hora sea libre.

Después de una discusión para fundamentar las posturas, por catorce a ocho, triunfó la hora libre y la independencia del grupo con respecto a la voluntad docente. Estábamos construyendo la autonomía social. Pero en ese momento tenía ganas de enojarme. Toda la historia de maestro se movía dentro de mí. En otra oportunidad se plantearon hechos similares y ellos plantearon lo contrario: continuar la hora de clase, con temas en los que ellos veían dificultad. Tal vez en el caso anterior, la dificultad la encontraba sólo yo.

**¿Qué repercusión tuvo en los padres? ¿Estaban informados? ¿Cómo participaron?:** Los padres fueron informados y aceptaron la propuesta. Es difícil oponerse y discutir en la escuela. Pero, algunos cambios en sus hijos los desorientaron. Las nuevas actitudes en casa, los movilizaron para profundizar y opinar sobre lo que hacían en la escuela. Por ejemplo, un chico muy callado en su hogar, comenzó a emitir opiniones y a cuestionar planteos de los padres. Se hizo necesario organizar un taller de reflexión con los familiares. Al primer encuentro concurren treinta y dos padres de veintidós alumnos. Los invité a reunirse en equipos de cinco integrantes, con un observador, y a realizar un juego de cooperación. Después del juego, la reflexión permitió al grupo analizar las vivencias y los registros de observación: ¿Qué ocurría con las normas en casa y en la escuela? ¿Ellos habían respetado las normas de juego? ¿Qué opinaban de las normas impuestas? Se llegó a la conclusión de que hay muchas normas que se les imponen a los niños y también a los grandes, y que a veces necesitamos transgredirlas, elaborar nuevas reglas con los distintos grupos de pertenencia, generar el diálogo entre niños y adultos.

**¿Qué condiciones son necesarias para la cooperación y el trabajo en equipo?:** Los padres ya no acusan a la escuela, proponen mayor diálogo en sus casas, y solicitan a la dirección de la escuela, la continuidad de este tipo de talleres.

**¿Por qué los maestros en general no se enganchan con este tipo de trabajos?:** Muchos todavía no lo comprenden y le temen al desborde. Temen no poder manejar la situación, si los chicos o los padres opinan. Pero en nuestra escuela se está conversando, disminuyen los miedos ante los problemas cotidianos, la dirección está comprometida. El año pasado, durante una asamblea, la directora visitó el grado. Un chico la invitó a sentarse y le indicó que si quería hablar no tenía más que levantar la mano 'y esperar el turno'. La directora comentó que se había sentido muy bien, en una relación con los alumnos carente de miedos, siempre predicada, no siempre aceptada.

**¿Hubo un cierre de la experiencia, una evaluación final?:** Hicimos una asamblea de evaluación, dos días antes de finalizar el ciclo lectivo. Fue hermosa, porque cada uno expuso las expectativas que tenía al comenzar el año y si se habían cumplido o no. En general coincidieron en que, al saber cómo era yo, pensaban que 'se divertirían', pero no tenían ni idea de que se podrían poner las notas que creían merecer y discutir las conmigo. No se imaginaban que podrían hablar con la profesora o la directora de todo lo que pensaban, lo más panchos'. Cada chico tuvo comentarios que destacaban el asombro y los

deseos de que se continuara con este sistema hasta séptimo. El grado de confianza alcanzado permitió que un chico dijera que lo que más le gustó fue enamorarse de Florencia y esta, *que era una ardilla*, dijo:

-Ahora que lo dice Mauro, a mí, Mauro también me gusta.

Todos nos reímos y en ese clima de alegría terminamos de evaluar la experiencia”.

---

## **2. Club de Narradores Una experiencia en familia**

Amelia Marta Stumpf de Lufrano. Escuela N° 10 Distrito Escolar 12.

“Al comenzar el año escolar y conocer al grupo de alumnos y padres, tuve la idea, imprecisa a esas alturas, de realizar con ellos algún tipo de taller.”

Un día, conversando en clase con mis alumnos, Agustina me dijo que su abuela era escritora y que me iba a regalar un libro; le pregunté si podía invitar a su abuela a charlar con nosotros y me dijo que sí. Llegó ese día y la abuela nos trajo su libro de poesías. Una de ellas estaba dedicada a los chicos. Se entabló un diálogo muy lindo entre los niños y la abuela, le preguntaron de todo, hasta la edad. La poesía que nos relató no tenía título; los chicos se lo pusieron después de escucharla. (...).

Así surgió la idea de organizar un Club de Narradores. Después de buscar material, cité a los padres a una reunión para proponerles que lo organizáramos juntos. Esto sucedió en el mes de junio. En ese primer encuentro les entregué una fotocopia de un artículo sobre el tema y compartimos algunas pautas sobre narración.

La propuesta consistía en que cada uno de ellos viniera a la escuela, a contar un cuento en el grado. Además les pedí que invitaran a toda la familia (abuelos, tíos y hermanos mayores) y que contestaran con tiempo cuando querían venir, así yo les proporcionaba los libros y ellos, junto con sus hijos, elegían el cuento con anticipación.

Deseo aclarar que al comenzar esta tarea tenía dudas y miedos acerca de sus posibilidades de éxito. La dirección y el supervisor, que estaban al tanto de todo lo que hacía, me alentaron en todo momento. El día de la reunión, al finalizar, noté que los padres temían no ser buenos narradores. Algunos dijeron que eran tímidos.

Por lo general, les entregaba el libro con quince o veinte días de anticipación, así podían elegir el cuento y prepararlo. Se narraba en el aula, casi siempre en la primera hora de clase. Los chicos le acercaban mi silla a la narradora o al narrador, ellos se sentaban alrededor en el suelo y yo, entre ellos. Después del cuento o la poesía, los chicos entablaban un diálogo con el narrador. Con frecuencia daban su opinión acerca de algún personaje o decían que querían cambiar el final del cuento. Recuerdo un día en que el cuento trataba de una familia de pájaros; al terminar dialogaron sobre los pájaros que conocían y algunos chicos comenzaron a imitar su canto.

Algunas veces pedían que se les contara otro cuento; por lo general los relatos eran breves, así que la hora de clase alcanzaba para el cuento y la charla. Después escribían en el cuaderno quién había venido y qué cuento había narrado; si querían, lo ilustraban o escribían alguna oración.

Varias veces los familiares trajeron golosinas para repartir al final, cuando se iban. Así fueron transcurriendo los días; recibíamos un narrador por semana, a veces dos. La participación de los padres era natural, muchas veces motivada por la inquietud y el entusiasmo de sus hijos. Después de varios

---

encuentros, mi asombro y mi entusiasmo eran realmente grandes, ya que veía con qué agrado nos visitaban los narradores y la alegría y el cariño que le demostraban los chicos.

Un papá relató El planeta de la dulzura, un cuento muy bien narrado, que gustó mucho y del cual era autor; esto fue una sorpresa para todos y promovió la creatividad. También les entregó a los chicos un recuerdo que había preparado junto con su esposa: una bolsita que decía "Recuerdo del planeta de la dulzura".

Los chicos estaban muy entusiasmados con cada uno de los invitados; el final llegaba casi siempre con alguna sorpresa. Fue así como cada mamá, papá o abuela agregó algo de su inventiva. Algunos traían alguna lámina sobre el cuento y casi siempre, un recuerdo que llevaba el nombre de la historia. Una mamá leyó 'Corazón de galletita, les trajo un paquetito envuelto con papel plateado; adentro había una galletita de chocolate con forma de corazón que ella misma había preparado. Observé que la mayoría de los visitantes no leía el cuento, lo narraba, es decir, lo preparaban con mucha dedicación. Aclaro que la participación de los chicos al finalizar el cuento, era natural y espontánea, algunas veces mayor que otras.

Cerca de fin de año, los chicos cuyos papás no habían podido concurrir me pedían un espacio, indicaban que su papá o su mamá me iban a decir el día en que nos visitarían. Esto me sorprendió, porque no esperaba que casi todos los chicos tuvieran algún familiar que pudiera concurrir. Hubo casos en que más de un miembro de la misma familia quiso visitarnos y los chicos se entusiasmaron especialmente con las abuelas. Cuando terminó el año, comprendí que los objetivos que nos habíamos propuesto con los padres, se habían cumplido con creces. Transcribo la evaluación que hicieron algunos padres de esta experiencia:

*Nos pareció muy positiva la experiencia del taller literario ya que por medio de cuentos y juegos, se fue motivando a los chicos chicos a introducirse en el mundo de la literatura".* Katy (mamá de Julieta).

*El Club de Narradores fue una idea muy acertada. No sólo por la novedad de las visitas de los distintos familiares de los chicos, sino que también sirvió para que los mismos se conocieran más y para que se vieran dentro del contexto familiar y no, como seres independientes de éste".* Andrea (mamá de Agustín).

*A través de Leonardo, llegó a mí el Club de Narradores. En él tuve oportunidad de compartir con mi hijo y su grupo de pares un mundo feliz, cargado de imaginación y alegría, el mágico mundo del cuento.* Elena (mamá de Leonardo).

Soy el papá de Federico. Cuando la señora Amelia invitó a los padres de sus alumnos a leer y contar un cuento en clase, acepté rápidamente la idea. Debido a mi inexperiencia como narrador de cuentos, después de que todos los chicos me escuchaban y atendían, pude sentir la atención y voluntad que todos ponían en mi relato. Interiormente fue como trasladarme a esa infancia que los adultos ya casi hemos olvidado. Eduardo.

La experiencia de un Club de Narradores me pareció estupenda, ya que, como madre, fue una forma de integrarme a la escuela como institución; me sentí parte activa de la educación de mi hija y de sus compañeritos. Además me sentí gratificada por la alegría que manifestaban los chicos al recibirnos, la atención con que nos escuchaban y el afecto con que nos despedían. Quiero expresar también que los chicos nos mostraban su interés por esta actividad, al contamos en nuestras casas las visitas de los padres, especialmente estos últimos y los abuelos que también se integraron al club. Susana (mamá de Lorena).

---

*La fuente de la que se han seleccionado las cinco experiencias que se transcriben a continuación, es un documento publicado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, en 1998, titulado Escuelas en transformación. 100 experiencias pedagógicas*

---

*innovadoras. El mismo se elaboró a partir de registros producidos por diversas instituciones que respondieron a la invitación de las autoridades educativas nacionales, para producir comunicaciones acerca de experiencias que estuvieran desarrollando y consideraran innovadoras.*

### 3. Avance continuo

“La **Escuela N° 570, ‘Pascual Echagüe’, de la Ciudad de Santa Fe**, enfrentó el problema de la repitencia a partir de ciertos cambios en la organización institucional.

En 1983, el equipo directivo detectó serias dificultades para aprender a leer y escribir en la mayoría de los alumnos durante los dos primeros años de escolaridad, lo que, sumado a la difícil situación social y económica de los chicos! generaba problemas de repitencia y deserción.

Frente a esta realidad, la escuela creó el proyecto 'Avance continuo'. ¿Cuáles son los ejes que organizan esta experiencia? Los alumnos no se agrupan por grados, sino en función de los conocimientos que deben construir, con independencia de la edad y del grado al que pertenecen. Participan de talleres de diversas áreas y, además, son parte de un grupo lector. El tiempo se divide en dos módulos de 90 minutos y uno de 45. Los lunes, miércoles y viernes, todos los docentes dan taller de Lengua en el primer módulo y los alumnos se desplazan al aula que les corresponde. En el segundo módulo, los alumnos van al taller de otra área y durante los últimos 45 minutos, participan de un grupo lector.

Cada maestro da un taller de Lengua, uno de Matemática y uno de Ciencias y también tiene un grupo de lectura. Además, se hace cargo de un grupo de alumnos sobre los que realiza un seguimiento pedagógico y administrativo. Los maestros eligen por consenso qué talleres coordinar, los que se planifican de acuerdo con los logros alcanzados y las competencias desarrolladas por los chicos y las chicas, más allá de la edad que tengan.

Los talleres abordan un núcleo de contenidos y se secuencian de manera tal que los alumnos que van aprobando unos, cursan los siguientes. En esta organización, la evaluación adquiere un papel fundamental:

- \* Las producciones de los alumnos no se califican numérica ni conceptualmente, sino que el docente informa cada uno de los aspectos positivos de su trabajo e interviene para que descubra y supere errores.
- \* Se desarrollan instancias de autoevaluación individual y grupal, a lo largo de todo el recorrido escolar.
- \* El boletín, trimestral, contiene dos partes: la evaluación realizada por el docente y la autoevaluación del alumno. La autoevaluación se concreta en asamblea de alumnos; se utiliza como instrumento, una hoja del boletín que se transcribe a continuación:

<b>AUTOEVALUACION DEL ALUMNO/A:                      ESCUELA DE "AVANCE CONTINUO" N°570</b>				
<b>Grupo lector .....</b>				
<b>Apellido y nombre .....</b>			<b>Marzo - Abril - Mayo</b>	
Integración personal / social	Mno.	Not.	Med.	Min.
1. ¿Puedo decir lo que me gusta, me interesa y con lo que no estoy fundamento?				

2. ¿trabaja tranquilo/a, sin molestar?				
3. ¿me esfuerzo todo lo que puedo para mejorar en todos los aspectos?				
4. ¿Participo de las actividades grupales con responsabilidad?				
5. ¿Trato de aprender con ganas, disfrutando?				
6. ¿Trato de pensar y resolver sin consultar al maestro, de no copiar a mis compañeros, de inventar y crear cuando puedo?				
7. ¿Trato de ser solidario y ayudar a todos los que puedo?				
8. ¿Trato de respetar las normas de convivencia?				
9. ¿a que otros talleres concurreo?¿Como trabajo?				

Mno: Muy notable      Not: Notable      Med: Mediano      Min: Mínimo

Comenta la directora que resulta una instancia sincera, ordenada, respetuosa y consensuada, de integración grupal, de responsabilidad y esfuerzo personal.

- \* Los criterios de promoción de talleres son acordados por los docentes en función de los objetivos de cada taller.
- \* La decisión de promover al alumno se toma a partir de una consulta entre el docente del taller que aquél está cursando, la vicedirectora y el maestro del taller siguiente al que el alumno ingresará.
- \* Los docentes elaboran un registro de avance, en el que se describen los logros del alumno en cada área, su participación en el trabajo escolar, su integración en los grupos y la relación que establece con los pares.

La directora de la escuela comparte las siguientes reflexiones sobre la experiencia:

*‘La implementación y vigencia de este proyecto requiere una exigencia dinámica de intercambio, trabajo grupal y cooperativo. El docente no puede aislarse. Necesita compartir, acordar, consensuar, actualizarse permanentemente. Necesita de espacios y tiempos institucionales para hacerlo y de un grupo movilizador que lo sustente.*

*La continuidad de este proyecto depende de la consolidación de un grupo de docentes y de un equipo directivo estable, convencido y convincente, que garantice su vigencia más allá de las contingencias personales. Es un proyecto complejo que necesita de seguimiento y acompañamiento continuo, del apoyo y sustento del sistema, para ajustarlo, perfeccionarlo, enriquecerlo’.*

.....

#### 4. Flexibilidad en los agrupamientos

“En la Escuela N° 82, ‘Armando Bonpland’, de la localidad de Mercedes, en el centro de la Provincia de Corrientes, se realizó una experiencia de flexibilización de los agrupamientos, para resolver el problema del bajo nivel de apropiación de los contenidos de Matemática por parte de los alumnos de séptimo grado.

La escuela, de acuerdo con una práctica muy extendida en el sistema, tenía dos secciones de este grado divididas según el nivel de rendimiento de los alumnos. Con el asesoramiento de la directora, las maestras de séptimo fueron profundizando una modalidad de trabajo nueva en la escuela; consistió en acostumbrar a los alumnos a trabajar en grupo, desde el primer día de clase (marzo de 1995), utilizando distintos recursos y rotando por grupos.

No obstante, llegó un momento en el que pareció producirse un estancamiento del rendimiento escolar. Ante esta situación, decidieron realizar algunas clases con ambas secciones juntas y otras, en grupos combinando alumnos de las dos secciones.

Posteriormente, esta experiencia se extendió a las secciones del séptimo grado del turno mañana. Allí los agrupamientos no son los mismos para Lengua o Matemática, ya que se conforman sobre la base de las dificultades que presentan los alumnos. La experiencia comenzó aplicándose una vez por semana y luego cada 15 días.

Para lograr el movimiento de los alumnos de diferentes grupos de una misma sección, primero se reunían voluntariamente, luego se utilizaron tarjetas de tres colores numeradas del 1 al 6 y se variaron las modalidades de agrupamiento (1, 2, 3, 4, 5, 6 del mismo color; todos los 1, todos los 2, etcétera; los pares e impares del mismo color; etcétera). Para determinar quién sería el vocero del grupo (el que explica la actividad llevada a cabo) y garantizar que todos participaran, se sorteó el grupo y el número del alumno (usando también tarjetas numeradas).

La finalidad de las distintas estrategias utilizadas para la conformación de los grupos, apunta a que el alumno tenga la posibilidad de integrar la mayor cantidad de grupos. Es así como se llevaron a cabo actividades conjuntas entre ambos turnos, como preparación de gráficos de barras con preguntas sobre los datos representados, para ser respondidas por el turno contrario, o situaciones problemáticas expuestas en afiches, que se pegan en las paredes durante una semana, para que el turno opuesto resuelva el problema y exponga a su vez.

Diariamente se visa la ejercitación o situación problemática dada y, en caso de errores, la maestra escribe en el margen o espacio libre preguntas reflexivas; el alumno, día a día, verifica lo que se ha corregido.

La experiencia sigue su curso y se extendió a las otras áreas. El rendimiento parece haber mejorado notablemente. Los alumnos de la sección que tenía mejor desempeño, ayudaban y orientaban a los otros, a su vez, éstos se esforzaban más y fueron ganando seguridad. El nivel de rendimiento alcanzado es satisfactorio. En séptimo A, sobre 25 alumnos, se recuperaron 15 que presentaban dificultades de razonamiento. En séptimo B, sobre 25 se recuperaron 20 con dificultades en temas puntuales. Tomando como indicadores cuantitativos, los promedios obtenidos por los alumnos, sobre un total de 50 puntos, puede observarse la siguiente evolución:

Area	Año			
	1993	1994	1995	1996
Matemática	27,96	28,73	41,64	45,18
Lengua	30,68	38,60	43,72	46,75

## 5. Acuerdos entre escuelas

“En Jujuy, en la Escuela N° 265, 'General San Martín', en la Ciudad de Libertador General San Martín, el 60% de los alumnos de séptimo grado manifestaron la imposibilidad de continuar estudios de nivel medio. Sus padres son jornaleros que trabajan en el campo o son desocupados, y las madres trabajan por lo general, en tareas domésticas. Un relevamiento entre los alumnos mostró que, de veinte, ocho continuarían en el nivel medio y doce no podrían continuar estudiando, debido a la situación económica y familiar.

A 300 metros de esta escuela se encuentra la N° 615 de Capacitación Laboral. Ésta es una institución de educación no formal que brinda sus servicios a la población adulta. Los acuerdos iniciales entre ambas escuelas, surgieron de una conversación ocasional entre los directivos. A partir de dichos acuerdos, se planificaron distintas actividades que estuvieron a cargo del equipo pedagógico y los maestros de Actividades Prácticas de la escuela primaria y del escuela primaria mediante programas y horarios especiales (normalmente su escuela funciona de 18:30 a 21:30 horas).

Los chicos podían elegir actividades de cocina, artesanía, instalación eléctrica domiciliaria, mecánica del automotor, corte y confección, peluquería, que realizaban en horario extra-clase, de 18:30 a 20 horas, con el consentimiento de sus padres. A su vez, la escuela N° 265, cabecera del Programa “Nueva Escuela”, se comprometió a brindar la capacitación necesaria que demandarán los docentes de la escuela N° 615. Este proceso alimentó cambios en ambas instituciones. En 1997, la Escuela de Capacitación Laboral, fortalecida por los logros del año anterior, adecuó su oferta a las demandas y necesidades de la comunidad que ostenta uno de los índices más altos de desempleo del país: reemplazó la especialidad ‘Auxiliar Administrativo’ por ‘Albañilería’ y agregó ‘Computación’. Por su parte, la Escuela ‘General San Martín’ planteó la necesidad de reajustar las propuestas de trabajo que reciben los niños en cada especialidad, procurando su integración con las materias especiales de la escuela primaria.

Los logros alcanzados se manifestaron en:

- El entusiasmo y la transformación hacia actitudes positivas con respecto a la escuela, de los alumnos de séptimo grado.
- Los conocimientos prácticos adquiridos, que impactan concretamente en los hogares de cada niño.
- El nuevo aliento que demuestra el personal docente de la escuela N° 615, pues los resultados de esta actividad devolvieron la autoestima a la institución.
- La superación de la reticencia para interactuar con establecimientos de capacitación de adultos, cuyos docentes demostraron gran creatividad y capacidad para el trabajo en equipo.

En 1996, de los 20 alumnos de séptimo grado, 15 asistieron a la Escuela de Capacitación, y sólo uno terminó la experiencia. De los 40 chicos de sexto grado, asistieron 18 y terminaron todos. Aumentó la matrícula de la primaria y se incorporaron al proyecto los alumnos de las vecinas escuelas N° 107 y 73.”

---

## 6. Cambios en la organización

“El Colegio del Centenario, de la Ciudad de Santiago del Estero, realizó en 1990 un diagnóstico de la institución para estudiar sus fortalezas y debilidades. Observó que era un colegio tan grande -cuenta con una matrícula de 1.800 alumnos y 186 docentes- que, en la mayoría de los casos, los profesores de un mismo curso no se conocían y los profesores de cada una de las áreas, no se relacionaban entre sí. Además, los profesores, organizados según un horario mosaico, no se sentían comprometidos con la institución. Se observó también que se impartía una enseñanza homogénea para alumnos muy diversos, lo que se manifestaba en el excesivo número de desaprobados en asignaturas como Historia, Lengua, Matemática y Educación Cívica. Muchos repetían el curso, problema que se acrecentaba en el turno tarde.

Ante este panorama, los directivos y un grupo de docentes decidieron llevar a cabo una experiencia transformadora, a partir del segundo cuatrimestre de 1996. La prueba piloto se implementó en cuatro divisiones de primer año, dos del turno mañana y dos del turno tarde. Para el desarrollo del trabajo se tomaron tres ejes de cambio:

- Una nueva organización institucional.
- Un nuevo desarrollo curricular.
- Un proceso de formación permanente.

Este primer grupo de docentes comenzó a trabajar en equipo, buscando relacionar el trabajo de cada disciplina y concentrando sus horas en un bloque de trabajo.

Tras el éxito de la primera implementación, se convocó a todos los docentes a participar de la experiencia. Los profesores que optaron por hacerla realizaron previamente una tarea de lectura de materiales, que culminó en una semana de trabajo en la que intercambiaron opiniones y elaboraron los dos proyectos para comenzar la tarea de transformación: 'La escuela que queremos' y 'Por qué es necesario, de manera estratégica y participativa, capacitarse en la nueva franja horaria'.

En procura de optimizar las propuestas didácticas, los docentes revén el uso del tiempo y su distribución tradicional a través de concentraciones horarias diversas: cuatro horas en Matemática y Lengua, tres en Ciencias Sociales y Naturales, y dos horas, en el caso de Música y Dibujo.

En la nueva planificación se destina un día a la semana, para el dictado de Ciencias Sociales (Historia y Geografía), de modo tal que la concentración horaria facilite el encuentro de ambos profesores, tanto para el intercambio de experiencias y de la planificación, como para que esas disciplinas puedan ser abordadas con un enfoque globalizador y en clases compartidas. Se destina un día a la semana para Lengua -materna y extranjera- y otro a talleres de Música, Plástica y Actividades Prácticas. En este caso, la concurrencia de los alumnos es por libre elección. Se destina el mismo día a Educación Física y a la preparación de otras actividades, como caminatas y campamentos.

Los recreos no son simultáneos. En una de las divisiones, el recreo se ubica entre la 4<sup>o</sup> y la 5<sup>o</sup> hora y en la otra, entre la 3<sup>o</sup> y la 4<sup>o</sup>. En los primeros años, la capacitación de los profesores en franja horaria, se concreta fuera de las actividades del aula, pero dentro de la carga horaria; en ese espacio se establece un taller de computación.

En los segundos años, la capacitación se realiza durante la actividad del aula y en el día en que el área posee el mayor número de horas. Estas experiencias se realizan de diversa manera, para ver y cotejar resultados distintos.

Los docentes se agrupan según sus necesidades, para planificar, capacitarse o intercambiar experiencias. Así se forman grupos por áreas, por cursos paralelos o heterogéneos, para la puesta en común de un proyecto o para evaluar el proceso de enseñanza. De acuerdo con las posibilidades que brinda esta distribución del tiempo, el grupo-clase no es inamovible, varía según las necesidades de la propuesta didáctica.

Quien visite esta escuela puede encontrarse con algunas actividades organizadas en equipos fijos de trabajo y con otras, organizadas en equipos móviles de dos o más alumnos, para diálogos, trabajos experimentales, elaboración de informes, actividades individuales de ejercitación o de evaluación.

La asesora pedagógica realiza el seguimiento del proyecto mediante visitas a las clases, entrevistas y aplicando diversos instrumentos de evaluación. A partir de allí, se ha conseguido la siguiente información:

- \* un 80% de los alumnos está de acuerdo con la concentración horaria.

\* un 50% opina que se trabaja más participativamente, aunque desean que durante la concentración horaria, haya más comunicación entre el profesor y los alumnos.

En la primera evaluación del proyecto, realizada a través de una serie de reuniones, se nota entusiasmo y actitudes propensas al cambio. Los alumnos consideran positivo dedicarse a estudiar una o dos áreas por día, en lugar de cinco o seis. Esto ha mejorado notablemente su rendimiento. Por ejemplo, en primer año en Lengua, del 33% de aprobados se pasa al 48% en los cursos del proyecto; en Matemática, del 32% se pasa al 51%; en Historia, del 25% al 40%.

En los últimos meses, a pedido de los profesores, se está realizando la difusión de la experiencia en dos instituciones de la ciudad de Santiago del Estero: la escuela de cerámica 'Ricardo Rojas' y el colegio secundario 'Jorge Newbery'.

---

## 7. Patrullas ecológicas

En los barrios aledaños a la **Escuela "Dr. Miguel Lillo", de San Miguel de Tucumán**, aparecieron en los últimos tiempos numerosos basurales y se talaron varios de los escasos árboles existentes. A los alumnos no los sorprendieron estos hechos; la mayoría ni siquiera los notó. Por eso, los docentes creyeron que era necesario trabajar saberes que permitieran reflexionar sobre el medio y la temática ambiental, para poder asumir una actitud crítica ante esos problemas. La estrategia que desarrollaron a tal fin, fue la creación de patrullas ecológicas.

En 1996 invitaron a los alumnos de segundo y tercer ciclo a formar parte de las patrullas, para cuidar el ambiente natural en la escuela y en el barrio. En ese primer año se inscribieron 30 chicos, que se distribuyeron en grupos, con diferentes responsabilidades. Cada alumno pasa por las diversas patrullas, a lo largo del año. De esta forma, todos aprenden a cuidar un árbol, a detectar problemas ecológicos, a realizar denuncias por escrito, a organizar y desarrollar un programa de radio y a diseñar campañas de sensibilización. Se instituyeron pautas de funcionamiento y se confeccionaron brazaletes y distintivos para los integrantes de la patrulla, quienes hacen su juramento el Día del Medio Ambiente.

Para reconocer y reparar daños que sufre el medio en la escuela, en el barrio y en la ciudad, los chicos y las chicas desarrollaron las siguientes acciones:

- \* Investigaron los problemas ambientales de la provincia y del barrio, para lo cual, entre otras cosas, hicieron encuestas a las familias de la zona.
- \* Detectaron hechos de contaminación, tala, creación de basurales y realizaron las correspondientes denuncias.
- \* Forestaron y reforestaron los alrededores de la escuela. Para garantizar el cuidado de los árboles recién plantados, establecieron un sistema de patrocinio, gracias al cual otras personas se sumaron a esta acción, encargándose del cuidado de un árbol.
- \* Desarrollaron una campaña de reciclado de plástico.
- \* Se organizaron patrullas de patios, jardines y otros espacios verdes de la escuela, para cuidarlos y mantenerlos. Con el objetivo de concientizar a sus compañeros, a las familias del barrio y a la comunidad en general:
- \* Organizaron charlas a cargo de miembros de una organización no gubernamental (ONG) y de la Policía Ecológica.
- \* Participaron de eventos organizados por la Municipalidad.
- \* Crearon un 'rincón ecológico' en el que escriben noticias y el 'calendario ecológico', donde figuran las fechas relacionadas con el cuidado del ambiente.
- \* Luego del izamiento de la bandera, emiten microprogramas radiales, en el patio de la escuela y los sábados sacan al aire un programa de radio en una FM local.
- \* Realizan dramatizaciones de cuentos ecologistas en diversos actos o clases.
- \* Elaboraron los "mandamientos verdes" para la escuela y la comunidad.

\* Pintaron murales en las paredes, con frases que apuntan a la reflexión sobre problemas ecológicos y los cuidados que ayudan a evitarlos.

\* Reciclaron papel con el que elaboraron tarjetas.

Al año siguiente, cuando la patrulla abrió la inscripción, acudieron 80 chicos. En la actualidad continúan desarrollando las actividades mencionadas y están previstas otras, tales como:

\* Visitas a deferentes reservas y parques, para aprender normas de conservación del medio ambiente.

\* Excursiones de investigación sobre contaminación de ríos (por ejemplo de Tali), tala de bosques, erosión.

\* Exposición de las investigaciones realizadas, con documentación fotográfica.

\* Encuentros con escuelas que estén trabajando problemáticas similares e intercambio de correspondencia, con niños del noroeste argentino que estén comprometidos con el cuidado del ambiente.

Los docentes cuentan que, si bien los resultados de estas acciones se verán más nítidamente a mediano y largo plazo, la creación de la patrulla ya tuvo algunos impactos:

\* Facilitó el aprendizaje de contenidos de ecología.

\* Llevó a los alumnos a ejercitar competencias -como redactar cartas de denuncia- no 'para sacarse una nota', sino para lograr un objetivo concreto, relacionado con la posibilidad de cambiar su realidad.

\* Mejoraron las actividades de la mayoría de los alumnos -no sólo de los patrulleros- en relación con el cuidado y mantenimiento de los espacios verdes y del edificio escolar en general.

\* Los alumnos que participaron de este proyecto mejoraron substancialmente sus actitudes con respecto al trabajo en equipo."

---

*Las siguientes experiencias han sido elegidas entre las que se presentan en un documento publicado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, en 1999 que se titula **Mejor educación para todos. Experiencias significativas**. En su introducción, se expresa que corresponden a "escuelas que trabajan bien", entendiéndose como tales a las que consolidan una educación de calidad para todos los alumnos.*

## **8. Una escuela a la que siempre se quiere volver**

"La **EMEM (Escuela Media Municipal) N° 4** se creó para dar una respuesta educativa adecuada a la población de la **Villa 20**, situada en el barrio de **Villa Lugano**, casi en el límite sur de la **Ciudad de Buenos Aires**. Esta escuela se fundó en 1990 y comparte el edificio con una institución de educación primaria que funciona en los tumos mañana y tarde, por lo que la actividad de la escuela media se lleva a cabo en horario vespertino.

Los adolescentes que concurren allí, en general, tienen historias de vida difíciles: pobreza, dificultades familiares, violencia; pero no son chicos de la calle.

Desde la escuela, se decidió convocar a las familias para 'educar conjuntamente a los adolescentes y no, para enseñar a los adultos a educarlos'. Esta convicción de los docentes guía la tarea de la escuela. A partir de una visión amplia de la familia, en algunas oportunidades se convoca al padre o a la madre de los alumnos; en otras, a tíos o abuelos; otras veces es necesario llamar al cura de la capilla o al responsable del comedor comunitario.

Todos ellos colaboran, ofreciendo a los chicos su apoyo para que sigan estudiando, para que apuesten al esfuerzo que esto significa y para que no dejen de asistir a la escuela.

Este trabajo conjunto es una de las características de la escuela, pero también hay otras particularidades. Por un lado, los preceptores son jóvenes de la Villa 20. Esto es muy importante para la institución, ya que ellos conocen bien a los alumnos, sus familias, sus necesidades, sus problemáticas. A partir de esta idea, la escuela aparece ante la comunidad, como una fuente de trabajo jerarquizada para los jóvenes, diferente de la habitual, orientada sólo a la tareas de limpieza. Por otro lado, cada vez que la escuela los llama o los convoca, los jóvenes vuelven.

El tiempo de vida de esta institución devela algunos interrogantes que los docentes tenían al comienzo, por ejemplo cómo continuarían los alumnos sus estudios. Hoy advierten que la Universidad no es una opción para la mayoría. En cambio, los institutos terciarios comienzan a ser una alternativa. Hasta ahora, hay dos ex alumnas egresadas de estos institutos: una enfermera y la otra maestra. Otros están a punto de egresar: un técnico en administración de empresas, otro en informática. Algunos sí accedieron a la Universidad: está quien cursa ingeniería en la Universidad Tecnológica Nacional y quien estudia Trabajo Social en la Universidad de Buenos Aires... Tener el nivel secundario completo posibilitó una mejora de oportunidades laborales: una chica que cursó sus cinco años en la EMEM es hoy cajera en un supermercado.

Los profesores tienen claro que deben trabajar sobre la autoestima de los alumnos y para eso enfatizan tres ejes: expresión, artística, comunicación y experiencias científicas. Las dificultades de la escuela generan en los docentes, el deseo de trabajar en conjunto para modificar la cultura de la soledad de cada uno de ellos en el aula- intercambian información, comparten estrategias y experiencias realizadas en otras escuelas, conversan acerca de los obstáculos con los que se encuentran.

Fruto de ese trabajo compartido son los acuerdos para trabajar en conjunto:

- \* Exponer las producciones que realizaron los alumnos en las distintas áreas.
- \* Realizar muestras anuales de los talleres de tecnología de primero y segundo año.
- \* Adecuar las temáticas, en la medida de lo posible, a las preocupaciones próximas a los alumnos.
- \* Plantear situaciones de enseñanza desde todos los ángulos posibles accediendo a ámbitos a los que habitualmente no tendrían acceso y generar contactos con profesionales de distintas especialidades, mediante visitas. Por ejemplo, a una escuela cercana que posee un laboratorio bien equipado, a un taller de construcción de instrumentos autóctonos, a diferentes zonas de la ciudad que pueden aportar a los aprendizajes de los jóvenes.
- \* Posibilitar el surgimiento de distintas miradas ante un problema.
- \* Generar propuestas -como ciclos de cine o salidas- conjuntamente con organizaciones de la comunidad, para los meses de enero y febrero, ya que los alumnos no tienen, desde diciembre a marzo, ninguna propuesta intelectual que reemplace a la que brinda la escuela. Por eso, al comienzo del año siguiente se destaca un cierto detenimiento.
- \* Ayudar a los alumnos a organizar sus tiempos: llegan tarde, faltan alternadamente. Tienen una especial relación con el tiempo y la escuela trata de contribuir a entablar otro vínculo con la organización personal.
- \*

### **¿Cómo trabajan para lograrlo?**

*Tratamos de coordinar y entrelazar todos los recursos con los que contamos. Por ejemplo, observamos que Una razón de exclusión para nuestros alumnos, es el lenguaje. Una periodista de un diario de Buenos Aires lo expresó en el título de una nota: 'La pobreza se come al lenguaje'. Entonces, el desarrollo del lenguaje se convirtió para nosotros en una prioridad. (Directora).*

En la escuela se otorga especial importancia a una premisa: todos los proyectos deben coincidir en lo esencial, para mantener la unidad de la escuela; la implementación de los proyectos no pueden partirse en dos. Por ello, la directora se convierte en la articuladora de las capacidades que descubre en los docentes. Cada docente, más allá de la disciplina que dicta, puede aportar saberes y habilidades que enriquecen la cotidianeidad de la escuela: algunos saben filmar, otros, fotografiar, trabajar la orientación

vocacional, detectar y encaminar las posibilidades de los alumnos, escucharlos con atención...(…). La directora resume así la tarea que emprendió hace casi diez años.

*Nuestra escuela se creó con la consigna 'Donde hay una necesidad, hay un derecho' y creo que esto nos permite diferenciarnos de otros proyectos que ponen el acento sólo en lo asistencial. Tratamos de que los chicos vivan las experiencias que devienen de estos recursos, como un derecho y que los docentes las reciban como un estímulo para que puedan emerger esas capacidades que hay en ellos y que muchas veces las escuelas esconden. Imagino una escuela donde el eje sea la investigación, con los padres incorporados en ella y chicos más libres para moverse por la ciudad, aprender más, acercarse al conocimiento."*

---

## 9. La escuela naranja

'La Escuela N° 4 del Distrito Escolar 5 se encuentra ubicada en el barrio de **Constitución, en la Ciudad de Buenos Aires**. Este barrio, que alguna vez fue señorial, presenta hoy muchas casas deterioradas o convertidas en hoteles de pasajeros y pensiones, comercios cerrados... La comunidad que la escuela atiende está conformada por familias muy carenciadas, muchas veces provenientes del interior del país o de países limítrofes. Los padres están en su mayoría desocupados o empleados en trabajos temporarios. Algunas de estas familias habitan en hoteles y se mudan con frecuencia, al no poder pagar la habitación. Esto provoca frecuentes cambios de escuela y un cierto desarraigo respecto del barrio que los docentes de la institución trabajan para evitar.

La escuela se destaca en el gris del barrio, por la cálida pintura anaranjada que los docentes eligieron para sus paredes. El color sirve para identificar y servir de referencia: "Vamos a la naranja", se suele decir por las calles de Constitución. Esta familiaridad y este afecto hacia la institución no son una casualidad. La directora se propuso desde su llegada, hacer crecer la escuela y vincularla con la comunidad. Para eso, junto con los maestros, puso en marcha distintas estrategias que estuvieron apoyadas por los libros de la biblioteca enviados por el Ran Social Educativo, así como por los recursos que la escuela adquirió con los subsidios (cámara de fotos, equipo de música, dinero para realizar experiencias fuera de la escuela, etcétera).

Una de ellas comenzó en 7° año. La docente notaba que a sus alumnos les faltaba tiempo para profundizar en los temas de las distintas áreas: el tener que abordar varios temas en un mismo día perjudicaba la atención y la comprensión. Los niños presentaban dificultades, no resolvían satisfactoriamente ni ejercitaciones ni evaluaciones etcétera.

Frente a esa situación, propuso a la dirección un cambio en el horario: cada día de la semana se trabajaría únicamente en un área, para aprovechar bien el tiempo, abordar el contenido mediante distintas estrategias, posibilitar preguntas y consultas de los alumnos. Una jornada, entonces, se tomaría para Lengua, otra para Matemática, otras dos para Ciencias Sociales y Naturales. El día viernes quedó destinado al trabajo en un taller que elegirían los alumnos, a partir de propuestas de la docente. La dirección avaló rápidamente el proyecto.

Esta idea fue puesta a consideración de los alumnos que en su mayoría la aceptaron, si bien algunos pensaron que trabajar sólo un área por día podría resultar aburrido. Luego, se realizó una reunión de padres, en la que se expuso el proyecto para informarlos y consultarles su opinión. Ellos dieron apoyo y la escuela se comprometió a informar periódicamente acerca de la marcha de la experiencia. Finalmente, se comenzó a implementar el nuevo horario. Los chicos trabajaron con entusiasmo y tiempo, en las distintas áreas y comenzaron a advertirse los resultados.

La maestra realizó varias evaluaciones con sus alumnos acerca de la marcha de la experiencia. Los que en un comienzo habían manifestado temor a aburrirse, demostraron estar conformes porque al cabo de la

jornada pueden ver un producto, medianamente acabado, de su trabajo. El día viernes había quedado destinado al trabajo en taller y los alumnos eligieron dedicarse al teatro. Como la docente tenía planificado trabajar el tema del pasaje de la Edad Media a la Moderna en el área de Ciencias Sociales, les propuso abordar la obra 'El avaro de Molière'. Durante todos los viernes comenzaron desde los juegos teatrales, al manejo del cuerpo, la construcción de los personajes. Estas actividades colaboraron en la mejora de las relaciones dentro del grupo.

Presentaron la obra dos veces, en actos escolares después de haber ensayado durante mucho tiempo, todos los viernes, 'sin salir siquiera al recreo'. Luego tuvieron la oportunidad de profundizar la puesta de la obra. Pudieron realizar ensayos en un verdadero teatro (al que muchos de los chicos accedían por primera vez). Allí los alumnos ensayaron en el escenario, aprovecharon la acústica y observaron aspectos de la construcción, de las plateas, las bambalinas. Los logros fueron muy importantes: aprendieron a ubicar el tiempo histórico a través del vestuario utilizado (que amaron y diseñaron los propios niños), de los personajes, de la manera de utilizar el lenguaje. Los padres se sorprendieron:

*Una noche, cenando, nos dimos cuenta de que estábamos hablando del autor de la obra. No puedo creer que mi hija, que es tan tímida, haya podido actuar.*

Los chicos elaboraron los programas y la publicidad de la obra, en las computadoras de la escuela y salieron a pegarla y a repartirla por el barrio.

*Sintieron una gran emoción al ver el nombre de cada uno esento. Creo que eso logró generarles un compromiso y un sentido de pertenencia hacia la escuela que no habían tenido antes. Tanto es así que este año esos chicos, ya egresados y en la escuela media, siguen viniendo a vernos, nos muestran los boletines, nos cuentan sus dificultades... (Docente).*

A los docentes de la escuela les interesa especialmente apoyar el pasaje de sus alumnos a la escuela media y para eso, les ofrecen seguir utilizando la biblioteca de la escuela, consultar a los maestros, seguir participando de las actividades institucionales. Esta intención también se evidenció en una situación que se ligó con las dos anteriores.

Un grupo de adolescentes, algunos egresados de la escuela, se encontraban en la esquina y esperaban la salida de los chicos, para sacarles la merienda o pedirles dinero para dejarlos pasar por la vereda. Un día algunos padres llamaron a la policía, que le pidió los documentos a los jóvenes. A partir de ese momento, cada vez que la directora salía a la vereda, éstos la rodeaban con sus bicicletas con actitud amenazante.

La directora enfrentó la situación y los invitó a hablar adentro de la escuela. Allí acordaron que la actitud que ellos tomaban en la puerta, no ayudaba a los hermanos y amigos que estaban dentro de la escuela, a los que se iba a señalar en el barrio como relacionados con grupos peligrosos. Además les iba a continuar trayendo problemas con los padres. Estos jóvenes buscaban entrar a la escuela, ya que querían asistir a los actos en los que participaban sus familiares; la directora les ofreció hacerlo con la condición de que no impidieran el trabajo de los alumnos.

Más tarde, la directora y la docente les propusieron participar de los ensayos de la obra 'El avaro', y colaborar con ella. Poco a poco se fue gestando una relación de convivencia con este grupo de chicos, que participó de varios acontecimientos promovidos por la escuela y a su vez colaboró con ésta, en el conocimiento de la realidad del barrio. La directora tiene ahora un contacto fluido con los adolescentes que fueron incluidos en actividades que les interesaban, dejando de interferir en la relación con los alumnos de la escuela."

## 10. Abriendo caminos

La **Escuela N° 4-136** se encuentra en la localidad de **Guaymallén de la Provincia de Mendoza**, en una zona urbana; atiende a una comunidad heterogénea, en la que muchos padres se encuentran desocupados. La población de esta escuela media estuvo compuesta inicialmente por alumnos repitentes. En un comienzo sólo funcionaba en el turno mañana; luego se creó el turno tarde y más adelante, el turno vespertino.

Los alumnos que conformaron la matrícula inicial provenían de distintas zonas, de escuelas con modalidades diferentes, conformando así una población muy heterogénea y con serias dificultades pedagógicas. Tomando en cuenta estas características, a partir de 1998 la escuela puso en práctica un proyecto de retención para evitar la deserción y la repitencia de los estudiantes. A continuación se explican las líneas de acción de este proyecto, que apuntan a implementar estrategias pedagógico-didácticas para prevenir la situación mencionada:

**a. duplas didácticas o parejas pedagógicas; b. organización curricular; c. cuatrimestralización; d. comprensión lectora; e. guías de autoaprendizaje.**

### a. Las parejas didácticas: hacia el trabajo en equipo

*Los profesores vivieron esta experiencia en 1998, cuando nosotros, los directivos, formamos una pareja pedagógica para coordinar unas jornadas de reflexión. En estos encuentros se analizaron los efectos que derivarían de la implementación de esta metodología sobre los alumnos y los docentes. Los docentes acordaron trabajar por parejas, aunque durante ese año, no fue obligatorio. La puesta en marcha de las duplas didácticas fue un proceso costoso para los profesores, pues había que acordar horarios de modo tal que no excedieran las horas de contratación de los docentes. (Directora).*

A partir de esa primera experiencia, en 1999 se elaboraron las siguientes orientaciones generales para trabajar en parejas pedagógicas:

- \* Las duplas didácticas deben apuntar al logro de los siguientes objetivos:
  - Ofrecer a los alumnos el testimonio de un trabajo en equipo que implique coherencia de criterios por parte de los docentes.
  - Lograr una atención más personalizada de los alumnos.
  - Favorecer el abordaje interdisciplinario de ciertos contenidos.
  - Favorecer la articulación vertical y horizontal, entre los contenidos de los espacios curriculares de un mismo curso o de cursos diferentes.
- \* La pareja puede conformarse con profesores que estén o no, a cargo de la misma disciplina o de un mismo grupo de alumnos.
- \* Se presentará al equipo directivo una planificación de la clase a desarrollar, con una semana de anticipación.
- \* En la planificación deberán constar los siguientes datos: curso, fecha, hora, disciplinas, profesores, objetivos, actividades, recursos.
- \* Los profesores que conforman la dupla especificarán en la planificación, las actividades que cada uno tendrá a su cargo.
- \* En las clases destinadas a integrar contenidos de disciplinas diferentes, se deberá prever una instancia de síntesis de lo trabajado durante la clase.
- \* Se entregará al equipo directivo una evaluación de la experiencia realizada, incluyendo sugerencias a tener en cuenta en prácticas posteriores.
- \* Cada profesor trabajará constituyendo una pareja pedagógica por cuatrimestre.

*Cuando se piensa en la pareja pedagógica se tiene en cuenta a los docentes y a los alumnos. Se piensa en los docentes por la necesidad de compartir y trabajar en equipo, de articular contenidos y enfoques disciplinares; se piensa en los alumnos, ya que tradicionalmente las asignaturas se les han presentado*

*como compartimentos desarticulados, situación que no favorece la relación de los contenidos que debe aprender.* (Directora).

Un ejemplo de organización de parejas fue la conformada por los profesores de Historia y de Matemática, cuyo objetivo era trabajar el contenido seleccionado, desde la mirada de cada disciplina. Ambos profesores coinciden en la escuela en un bloque horario, en un día determinado de la semana, en distintos cursos. Decidieron trabajar juntos con uno de los cursos, mientras que en el otro, con la ayuda de los preceptores, los alumnos resolvían guías de trabajo confeccionadas por la docente. La semana siguiente esta situación se alterna: los profesores van al curso que trabajó con el preceptor y el otro grupo trabaja con las guías. En un principio se pensó en integrar los dos cursos, pero el espacio físico no resultó adecuado.

Otras parejas se formaron con profesores de la misma disciplina, por ejemplo de Matemática. En este caso, un docente introduce la clase con la explicación del contenido y luego ambos profesores trabajan con los alumnos en el momento de la ejercitación. Esta modalidad responde a uno de los objetivos de esta modalidad de trabajo, que es contribuir a lograr la personalización en el aprendizaje. Un tercer tipo de organización fue entre el profesor del área de Ciencias Naturales y los propios preceptores, quienes en algunas secuencias del proceso de aprendizaje, trabajaban con los alumnos.

Algunas de estas experiencias fueron filmadas para poder realizar un seguimiento durante las reuniones de perfeccionamiento docente que fue sistematizado por el equipo directivo. Una primera evaluación, realizada con los alumnos, indicó que les sorprendió ver a dos profesores frente al dictado de una clase, que las clases resultaron más entretenidas, que los contenidos se ven desde dos perspectivas y que el tiempo transcurrió rápido. Todos los alumnos estaban de acuerdo con esta modalidad y querían que se repitiera la experiencia.

#### **b. La organización curricular: hacia una planificación adecuada a los alumnos**

A partir de la implementación de las parejas pedagógicas, se replantearon las planificaciones, en especial, la organización y secuenciación de los contenidos. Además, los docentes se mostraron preocupados por enseñar mejor.

*Uno de los compromisos de acción de 1999 es adecuar la organización curricular de la disciplina a los grupos de alumnos y presentalla a través de un esquema que sintetice los contenidos a enseñar durante el año y se expliciten las relaciones entre los mismos. Se intenta así lograr una integración intradisciplinar e interdisciplinar. Con esta solicitud se generó una fuerte resistencia, pues para los docentes era más sencilla la planificación normativa, o sea aquella que es general a todos los grupos. En cambio, en la escuela les solicitábamos un plan para cada curso y se proponía elaborarlo con la participación de los alumnos. Esto fue un desafío muy importante.* (Directora).

Los docentes acordaron que los esquemas de planificación de cada área estuvieran volcados en un papel afiche y colgados en las aulas y que, además, los alumnos los tuvieran en sus carpetas

#### **c. La cuatrimestralización: menos materias por cuatrimestre, mejor rendimiento**

El proyecto de cuatrimestralización tiene el propósito de que los alumnos tengan menos materias por cuatrimestre y que los docentes conozcan más a los alumnos. Consiste en agrupar las horas de las disciplinas **con menor carga** horaria semanal, en un cuatrimestre. Por otra parte, se modificó la organización horaria, para que en cada división se dictaran diariamente sólo tres disciplinas. Por ejemplo, en octavo año, un día se dicta un módulo de Lengua, un módulo de Formación Ética y Ciudadana y uno de Ciencias Naturales. Otro día Historia, Matemática y Ciencias Naturales. Otro día Inglés, Lengua y Tecnología.

Si se compara el rendimiento de los alumnos en 1997 -cuando aún no se había adoptado la cuatrimestralización- y el de 1998, año en el que comenzó esta experiencia, demuestra que hay un porcentaje mayor de los alumnos aprobados. Los logros obtenidos con esta modalidad de trabajo fueron:

- \* mayor aprovechamiento de las horas de clase,
- \* mayor conocimiento de los alumnos por parte del docente,
- \* mayor dedicación al estudio por parte de los alumnos,
- \* mayor nivel de motivación en los alumnos por la continuidad de los contenidos a aprender,
- \* aumento del porcentaje de alumnos promovidos.

#### **d. La comprensión lectora: hacia un compromiso de toda la escuela**

Otra línea de acción, dentro del proyecto de retención, es la comprensión lectora. Los docentes observaron que entre los alumnos existían muchas dificultades para escribir, para hablar, para comprender consignas y textos. Dado que la comprensión lectora es imprescindible en cualquier disciplina para obtener información, para analizar, sintetizar, en definitiva para aprender, se comenzó en 1997 a trabajar en primer año, con un proyecto de comprensión de textos. Se distribuyó entre los docentes un material de lectura acerca de la temática y se dictaron cursos dentro de la escuela.

*Se sugirió a los docentes un procedimiento unificado para el logro de la comprensión lectora, sobre todo en el texto expositivo. Los alumnos finalmente, internalizaron el procedimiento pues los docentes de todas las áreas lo aplican constantemente. (Directora)*

El equipo directivo realiza en ciertas épocas del ciclo lectivo, pruebas de muestreo entre los alumnos. *Se les presentan textos de todas las disciplinas y se les pide que seleccionen el que más les guste. Luego de su lectura, los alumnos deben realizar la síntesis del mismo, que es donde se ve si realmente comprendieron el texto. Hemos comprobado que realmente la ejercitación del procedimiento ha dado buen fruto. (Profesora).*

#### **e. Las guías de autoaprendizaje: hacia la atención de la diversidad**

Otra línea de acción que se implementó fue la elaboración de guías de autoaprendizaje, que surgen como respuesta al análisis realizado a principio de año, acerca del bajo rendimiento y la cantidad de alumnos con dificultades. En ese momento, se dictó un curso en la escuela a cargo de la asesora pedagógica. Se organizó en cuatro jornadas, en las cuales los profesores trabajaron con una guía de autoaprendizaje; la reflexión acerca del recurso se realizaba a medida que los docentes completaban la guía, que contenía actividades operativas y obligatorias.

*En la parte de aplicación tenían que elaborar una ficha o hacer una guía de autoaprendizaje sobre un contenido de su disciplina. Se analizaron las guías confeccionadas y se acordó que:*

- *eran una alternativa a la clase frontal,*
- *los alumnos pueden trabajar a su propio ritmo,*
- *el profesor puede atender a los chicos que más lo necesitan. (Directora).*

*El porcentaje de asistencia al curso fue del 20%. Reunir a los docentes es una de las dificultades que tenemos. Este 20% de los docentes intenta ser multiplicador, dentro de este porcentaje se encuentran los coordinadores de áreas, que tienen horas destinadas al trabajo con profesores. A pesar de ello, los docentes que no asistieron, querían implementar este, para lo cual se distribuyó todo el material trabajado en los encuentros presenciales. No existe aún una evaluación de los resultados, pues la aplicación del recurso no fue aprovechada aún por todos los docentes, unos lo hicieron, otros docentes no. (Directora)*

Para finalizar, la directora de la escuela sintetiza así el trabajo realizado:

*Este proyecto se formuló con la participación de todos los docentes ya que el fracaso escolar es un problema integral y la escuela tiene responsabilidades en superación. Para lograr este objetivo fue necesario programar soluciones desde lo institucional.*

*No se trata de grandes proyectos, sino de trabajar cotidiana y coordinadamente COP los distintos adores de la comunidad educativa, se trata de incorporar nuevas metodologías de trabajo que favorezcan la tarea en equipo de los profesores, de modo tal de lograrla coherencia necesaria para el logro de los aprendizajes esperados".*

---

## **11. Una escuela sin grados**

La escuela y su experiencia 'La Escuela N° 1-268 **José Pedro Varela**' está situada en **El Pedregal, Departamento de Maipú, Provincia de Mendoza** (muy cerca y al sudeste de la ciudad capital). Recibe alumnos de familias rurales; muchos padres son analfabetos o semianalfabetos, en algunos casos, con graves problemas sociales. Allí se implementó el proyecto de escuela no graduada 'Transitemos por trayectos abiertos' con el objetivo de evitar el fracaso 'no sólo el escolar, sino el sentimiento de fracaso como persona', como dicen los docentes de la institución.

El fracaso escolar, una preocupación constante dentro de la escuela, había impulsado a los docentes a analizar y llevar adelante distintas propuestas para superarlo, sin obtener mayores resultados. Los niños que no lograban adquirir los conocimientos, las habilidades o las destrezas esperados, se sumaban a la lista de repetidores, generando en la escuela alumnos con sobreedad que rápidamente sentían insatisfacción o falta de interés. *'Esto hacía que esos niños se transformaran en indisciplinados, inquietos... después, debido a ello, pasaban a ser marginados o marcados como los 'chicos malos' del aula o de la escuela,'* señalan los directivos de la escuela al explicar los fundamentos del proyecto. Allí plantean que *'no hay frustración comparable a la del alumno que repite un año escolar: si vuelve a hacer lo que ya sabe pierde el tiempo y cuando llega aquello que no sabe, a lo que le resulte más complejo, nuevamente se encuentra con su falta de competencias y con la consiguiente falta de autoestima. Esto provoca que el niño se repliegue y que deje de crecer socialmente'.*

En la escuela se había llevado a cabo, durante los años 1992 y 1993, el sistema llamado 'de libreta abierta' o 'de promoción en mayo'. Durante ese período los maestros pudieron observar que al personalizar la enseñanza, al respetar los tiempos, al retomar el camino del aprendizaje desde el lugar donde habían dejado los alumnos, éstos respondían y pudo recuperarse al 50% de los repetidores. Esta experiencia sirvió como antecedente. Sin embargo, no alcanzó para colmar las expectativas de la institución: querían que todos los chicos tuvieran la oportunidad de sentir que podían avanzar.

### **La organización**

A partir de esta situación, los docentes de las escuelas pusieron manos a la obra: se desafiaron a construir algo diferente, a escapar de la rutina, a dejar correr la imaginación. Para comenzar a actuar tuvieron presente el cuidado hacia los chicos, así como el respeto y la adecuación a la normativa. 1997 fue el año elegido y los materiales enviados por el Plan Social Educativo constituyeron el apoyo bibliográfico necesario para iniciar este proyecto.

Como primer paso, analizaron el currículo de primer ciclo, que se priorizó por ser el más afectado por la repitencia. Se dividió en cinco trayectos bien secuenciados y graduados, estableciendo los aprendizajes que los niños deberían construir en cada uno, y los necesarios para poder pasar de un trayecto a otro. También el nivel inicial participó de la tarea: las docentes de las dos salas de cinco años organizaron los contenidos señalando los que llamaron aprendizajes 'acreditables', que servirían como puntos de partida para encarar el trabajo desde primer año.

Los docentes advirtieron que el trabajo a partir de trayectos, permite respetar el tiempo de aprendizaje de cada alumno, que es evaluado y promovido al trayecto siguiente, al alcanzar las expectativas de logro, sin importar la época del año

---

en la que esto suceda. En este proyecto se elimina la idea de que los contenidos de un grado o año escolar equivalen a un año calendario.

*'Rubén ingresó el 23 de marzo al primer trayecto, demostró mucho interés en las actividades diarias y su participación activa y cooperativa en las tareas grupales. A medida que aumentaban las dificultades en el desarrollo de las clases, dio signos de una capacidad mayor que la del grupo en el que se encontraba. Por eso se decidió tomarle evaluaciones que aprobó; por lo tanto fue promovido al siguiente trayecto. Al ingresar a éste el 26 de abril se adaptó al nuevo grupo y fue superando con facilidad todas las dificultades. Después de tomarle nuevas evaluaciones se promovió al trayecto superior.'* (Fragmento de un registro de seguimiento de un alumno de la escuela).

También se planificaron las jornadas diarias de trabajo, dentro de los trayectos. Para cada una de ellas se reservaron momentos de actividades individuales, colectivas y creativas. Al final de cada día, se realiza un momento de reflexión grupal en el que los alumnos hacen una autoevaluación de su tarea, en ese espacio también hay actividades de producción creativa, para favorecer la comunicación y la cooperación en el grupo o para estimular la formulación de proyectos especiales. Estas actividades tienen el objeto de formar y desarrollar hábitos de socialización y ofrecer oportunidades de acciones comunitarias.

Los docentes observaron una situación habitual en las escuelas: los alumnos atrasados o adelantados en un área, no están necesariamente atrasados o adelantados en todas las demás; por eso, un alumno puede pasar de trayecto en un área y continuar en el trayecto anterior, en otra en la que presenta mayores dificultades.

El trabajo de organización de contenidos en trayectos se continuó en el segundo ciclo, con lo que terminaron completándose ocho trayectos en total, para la EGB 1 y 2. Los docentes ordenaron los contenidos y las expectativas de logro de Lengua y Matemática -a los que consideran instrumentos fundamentales para seguir aprendiendo- en forma longitudinal, atravesando los ocho trayectos. Para el resto de las áreas seleccionaron grandes ejes temáticos alrededor de los cuales giran sus objetivos. Los agolpamientos de los alumnos en cada trayecto quedaron diseñados de la siguiente manera:

- \* **Primer trayecto:** bajo nivel de conocimientos correspondientes al primer año.
- \* **Segundo trayecto:** mediano nivel de conocimientos correspondientes a primer año.
- \* **Tercer trayecto:** alto nivel de conocimientos correspondientes a primer año, bajo y mediano nivel de segundo año.
- \* **Cuarto trayecto:** alto nivel de conocimientos de segundo año y bajo nivel de tercer año.
- \* **Quinto trayecto:** mediano y alto nivel de conocimientos de tercer año.
- \* **Sexto trayecto:** alto nivel de conocimientos de tercer año, bajo y medio nivel de conocimientos de cuarto año.
- \* **Séptimo trayecto:** alto nivel de conocimientos de cuarto año, bajo y medio nivel de conocimientos de quinto año.
- \* **Octavo trayecto:** alto nivel de conocimientos de quinto y sexto años.

De esta manera y con estos agolpamientos, cada docente atiende a un grupo heterogéneo pero no 'desmesuradamente heterogéneo' de alumnos, y trabaja con un grupo estable. Así, un docente puede trabajar con algunos alumnos que estén cursando el trayecto y con otros que están preparándose para pasar al siguiente; esta situación permite que compartan sus saberes, que colaboren en sus aprendizajes, que refuercen la confianza que les proporciona el haber llegado a ese trayecto.

## Los documentos

Los avances de los alumnos fueron registrados en planillas de seguimiento por área, indicando si se alcanzaron fechas de ingreso y de egreso de cada uno al trayecto y marcando, sin número ni letra, si se alcanzaron las expectativas previstas para los distintos bloques del área. De este modo el docente, de una sola mirada, tiene claros los logros de sus alumnos y puede decidir, previa consulta con el equipo, cuándo un niño está en condiciones de pasar de trayecto. También se creó otro documento: un Boletín de Comunicaciones interno que permitió un fuerte contacto entre la escuela y las familias. En él se informa detalladamente a cada padre sobre la situación de aprendizaje de su hijo.

Para poder optimizar los recursos humanos, los docentes estudiaron el curriculum del primero y del segundo ciclo, puesto que debían atender simultáneamente alumnos de trayectos diferentes. Esta escuela cuenta con dos maestras compensadoras cuya tarea consiste en recuperar los aprendizajes de los chicos con mayores dificultades y reinsertarnos en el trayecto correspondiente. Para los docentes uno de los secretos del éxito de este proyecto es haberse apoyado en un trabajo de equipo. "El diálogo entre el equipo docente y la conducción de la escuela es fluido, resolvemos las problemáticas entre todos. La decisión de promover o no a un alumno es tarea del equipo", dicen la directora y la vicedirectora. Los maestros señalaron que hay otro aspecto que ha cambiado la vida de la escuela: 'Ya no existen alumnos repetidores, sino estudiantes que alcanzan, en tiempos diferentes, las competencias establecidas'.

El uso de los recursos también apuntaló el trabajo del equipo de docentes en este proyecto. Por un lado, se reunieron y se organizaron para decidir las compras de útiles y de material didáctico con los subsidios enviados por el Plan Social Educativo, teniendo en cuenta las necesidades de trabajo en cada trayecto. Ya habían tenido experiencias previas en la elaboración de acuerdos durante las Jornadas de Perfeccionamiento de Lengua y Matemática propuestas por el Plan Social Educativo, que les ayudaron a constituirse como equipos de trabajo.

Actualmente, los alumnos aprovechan sistemáticamente el laboratorio de informática y la comunidad en general -padres y vecinos- utiliza tanto las bibliotecas de aula como la biblioteca de la escuela.

### Los logros de esta experiencia

A un año de implementación del proyecto, los docentes analizaron los resultados: *"En una reflexión compartida, observamos los avances. Los vimos en las caritas de nuestros alumnos antes que en los números: nadie repitió. Los chicos con mayores dificultades continúan en el trayecto que no pudieron finalizar antes de las vacaciones y siguen avanzando desde el punto en que dejaron"*.

Las autoridades de la escuela señalan los avances más importantes:

- \* Los docentes pudieron elaborar acuerdos de trabajo y demostraron interés y entusiasmo por la posibilidad de perfeccionamiento y por el intercambio con otras instituciones escolares de la provincia que comenzaron a implementar el proyecto.
- \* La matrícula de la escuela aumentó y disminuyeron las inasistencias.
- \* Los padres aceptan y reconocen la propuesta de la escuela.
- \* Los docentes advierten una importante mejora en la calidad de los aprendizajes.
- \* Los alumnos demuestran gran satisfacción por los logros obtenidos.

Además, recalcan que surgieron cuestiones no previstas: la construcción de una mejor imagen de la escuela frente a la comunidad, la mejora en la convivencia de los alumnos, la aceptación del otro con sus tiempos y sus posibilidades. Así lo han expresado los alumnos:

*'Me parece que la escuela **está** muy bien porque los que saben menos van aprendiendo y pueden ser como los chicos que saben más. Me gusta que los que saben menos puedan pasar de trayecto y que sean iguales o más inteligentes. Cuando pasé al otro trayecto, me tuve que separar de mis amigas pero el primer día, me hice amigos y la señorita me felicitó. Primero me puse triste porque mi mejor amiga no pasó, pero por suerte un tiempo después pasó conmigo'*.

Así lo han expresado los padres:

*Estoy muy conforme con el proyecto ya que los chicos tienen la oportunidad de demostrar lo que pueden llegar a rendir. Los que necesitan más tiempo, lo tienen. Mi hija ha aprendido mucho y avanzó en el trayecto.*

Como conclusión, los docentes dicen: *Este proyecto se expresa en el camino transitado, en el esfuerzo y compromiso que se refleja en la alegría de nuestros alumnos y en la satisfacción y seguridad de un equipo docente que piensa y hace "*.

*A continuación se sintetiza una experiencia seleccionada entre las que presenta un informe elaborado por el Ministerio de Educación de la República Argentina, titulado **Escuelas con resultados destacables. Un estudio cualitativo, de reciente publicación (año 2000)**. Dicho informe corresponde a una tarea promovida por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación, de la UNESCO, centrada en el análisis de experiencias de escuelas que pertenecen a un contexto desfavorable o aislado y logran un buen rendimiento en el aprendizaje de los alumnos.*

## **12. El aislamiento**

La Escuela 97 "Advertano Lucio Castro" se encuentra en una aldea situada al pie de la Cordillera de Los Andes, que se llama Las Pampas, en el Área de Frontera de Río Pico, Provincia del Chubut. Atiende a una población de 30 familias y tiene una matrícula de 40 alumnos, desde el nivel inicial hasta el noveno año de la EGB. Su equipo docente está integrado por el director (además, docente del tercer ciclo), dos maestros (de nivel inicial y de 1º y 2º ciclos), un profesor itinerante de Educación Física y un maestro especial de granja.

Su propuesta educativa actual está organizada a través de un proyecto institucional aprobado por las autoridades respectivas en 1998, que incorpora al establecimiento una actividad rural coherente con el medio en el cual está inserto: una granja y una huerta, cuyo funcionamiento se organiza a través de una cooperativa. Este proyecto es el que le ha dado su identidad institucional, "esa fortaleza que es lo que hace que la escuela tenga una fuerza y una llegada a distintos ámbitos", según las palabras de su director.

El objetivo de este proyecto es incorporar el trabajo productivo como herramienta pedagógica, así como concepción de vida; el trabajo en el campo es entendido como el abordaje práctico de los contenidos desarrollados en las diversas áreas de enseñanza. Por otra parte, se pretende que la escuela desarrolle una tarea preponderante en relación con los pobladores de la aldea. La tarea escolar incluye tanto la enseñanza organizada a través de los contenidos curriculares previstos en las áreas, como la concreción de las responsabilidades propias de la atención de la huerta, la granja, organizadas en función de los principios del cooperativismo.

Dice el informe "Hoy la escuela es el centro de las innovaciones tecnológicas y de las labores culturales, con criterios de cultivo, conservación y crianza de animales que han trascendido los límites del establecimiento y han llegado a los pobladores. (...) En la actualidad, la escuela es conocida más allá de los límites de la provincia por el rendimiento de sus alumnos, por el éxito con que sus egresados se desempeñan en estudios superiores y por la Originalidad y pertinencia de la propuesta pedagógica, que ha sido expuesta y debatida en diversos foros nacionales."

---

*Las experiencias que se consignan a continuación han sido seleccionadas del libro **Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuaderno de viajes**, de Rosa María Torres. La autora plantea en su presentación, su intento de recuperar la peculiaridad de los contextos que conoce y registra, con estas palabras: "Recorrer la educación latinoamericana en los años noventa es constatar la tremenda uniformidad de los diagnósticos y las políticas, de las reformas y las innovaciones, en los distintos países de la región, pero también, la especificidad que terminan imprimiendo a dichas políticas, las realidades y los sujetos concretos en cada país, en cada comunidad, en cada escuela. Es palpar las tensiones entre el deber ser, entre la gran reforma nacional y la pequeña innovación local, entre la reforma y la innovación en el papel y la reforma y la innovación en la realidad".*

### **13. Redes escolares. Pasto. Colombia**

“En el amplio salón del colegio y alrededor de una gran mesa están reunidas cerca de cuarenta personas, entre autoridades educativas a nivel municipal, supervisores, directores de escuela, profesores, padres de familia y alumnos. Sólo la presentación colectiva nos toma cerca de una hora. Luego, cuando se abre la palabra, todos ellos empiezan a opinar y argumentar, a criticar y proponer, en tomo a la situación educativa de su zona. Todos: directores frente a autoridades municipales, profesores frente a directores y autoridades municipales, padres frente a profesores, directores y autoridades municipales, alumnos frente a padres, profesores, directores y autoridades municipales.

Se trata del Gobierno de la Red escolar de la Comuna 8 de la Ciudad de Pasto, Colombia, la cual comprende 28 barrios y aglutina a 23 instituciones educativas de la zona, incluyendo escuelas primarias y colegios secundarios y técnicos, con un total de 7.000 niños y jóvenes. También están presentes personas del centro de salud y de una ONG que trabaja en la zona con niños de la calle.

Ésta es una de las cinco redes escolares ya operando desde 1997, de las doce previstas dentro del Plan de Desarrollo Educativo de Pasto. Las redes escolares son parte del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, financiado por el Banco Mundial y negociado directamente con el Municipio de Pasto. La red se concibe como una 'red de relaciones interinstitucionales e interpersonales construidas sobre la base del intercambio, la cooperación, la eficiencia, la complementariedad, la amistad y el afecto'. Articula a las instituciones escolares de una zona a nivel preescolar, primario y medio, buscando de este modo racionalizar y distribuir mejor los recursos, coordinar los esfuerzos educativos en la zona, y unificar criterios y procesos pedagógicos, administrativos y financieros. La red se ve, finalmente, como una instancia de descentralización más allá del municipio, a nivel de cada comuna.

Cada 'zona de red' ha sido delimitada en base a criterios geográficos, así como de homogeneidad desde el punto de vista económico y sociocultural. Las instituciones de cada red pueden realizar acciones conjuntas o individualmente. La red cuenta con una Asamblea de Delegados (formada por cuatro representantes de cada una de las instituciones de la red -director, profesor, alumno y padre de la familia- y por representantes de las organizaciones en 2 comités, uno ejecutivo y uno operativo, este último con 3 comisiones: pedagógica, de gestión y de participación), y la Comisión Veedora (formada por 5 integrantes de los diferentes estamentos).

En la discusión queda claro que la red es, hoy por hoy, más una estructura y un modelo administrativo que un modelo pedagógico, y que habrá que perfilar y avanzar mucho en este último terreno, si se quiere que el mecanismo red tenga consecuencias reales y positivas sobre la educación. Planteo por mi parte, la posibilidad de incorporar dentro de la red, a todas las instituciones educativas de la zona, incluyendo las de educación inicial y las de educación de adultos, ampliando de este modo el alcance de la red como genuina red educativa, no meramente escolar. De cualquier modo, el propio planteamiento de la 'red escolar<sup>1</sup>' es un salto muy importante respecto del tradicional aislamiento y fragmentación de las instituciones escolares”.

---

### **14. La escuela de la maestra Raquel**

“Casi no habló durante la reunión de directores y, cuando lo hizo, porque era su turno de presentación, le temblaban las manos y la voz. Tímida, de muy bajo perfil, nadie habría dicho que la maestra Raquel iba a ser quien nos mostraba luego una escuela memorable, su escuela, la '16 de Septiembre', en Querétaro, México.

La escuela, pública, rural, ubicada en medio de un paraje seco, tiene un amplio terreno al frente, senderos encementados, y plantas y árboles sembrados por todos lados. Fueron los propios padres de familia quienes plantaron los árboles hace tres años y quienes los riegan y cuidan junto con sus hijos. En

el panorama semidesértico y desolador de sus alrededores, la escuela se levanta como una especie de oasis.

La escuela está linda, pulcra, bien cuidada. El espacio exterior no da la idea de una escuela sino más bien de un parque: además de los senderos y del verde, están los juegos de mesas y bancas de cemento que la maestra Raquel tuvo la idea de poner, también con ayuda de los padres, inicialmente para la hora del almuerzo. Primero, los padres les llevaban el almuerzo a los hijos; luego, ella les instó para que vinieran a comer junto con sus hijos. Así, bancas y mesas pasaron a servir para picnics familiares dentro de la escuela. Más tarde, se integraron de lleno al currículo, transformándose en mesas de reunión, de dibujo, de lectura, de arte, de manualidades. De hecho, en estas mesas y bancas al aire libre transcurre buena parte de la vida escolar de estos niños: aquí comen, hacen sus trabajos en grupo, sus dibujos, sus tareas. Dentro de la escuela, pero fuera de la escuela.

La recepción por parte de los profesores es cálida y sencilla. A pesar de ser visitada anunciada, todo fluye aquí con naturalidad y espontaneidad. El profesor de música -un joven que viene todos los miércoles, cargando su teclado a cuestas, y enseña a todos los grados- nos pregunta si nos agradaría que los niños cantaran algo. En un abrir y cerrar de ojos, saca al patio a todo el alumnado, de primero a sexto grado. Mientras nos servimos una ensalada de frutas, preparada y servida por algunas madres de familia, escuchamos a los niños cantar dos canciones y vemos a este joven músico no caber en sí de orgullo. Puesto que la música es sumamente importante y puesto que no está financiada en el currículo y el presupuesto oficiales, la maestra Raquel contrató aparte a este joven músico. Cada alumno le paga una cuota mensual de 2,50 pesos (un cuarto de dólar) y, en el caso de los que no puedan pagar, los profesores y la directora pagan las cuotas de sus bolsillos. Así de simple.

La vinculación con la comunidad es parte del secreto de esta escuela. Los padres, y sobre todo las madres, almuerzan allí a menudo, son visitantes frecuentes, colaboradores, aliados. El año pasado, la maestra Raquel tomó la iniciativa de celebrar en la escuela el Día de los Ancianos. Vinieron y se juntaron por primera vez todas las personas mayores de la comunidad, junto con sus familias. Fue un día maravilloso, según relata la supervisora, un día de unidad familiar, de homenaje a los abuelos y abuelas, de integración escuela-comunidad. Hoy, están ya en marcha los preparativos para repetir la celebración este año... y los siguientes.

Otra clave importante de esta escuela es que la maestra Raquel es al mismo tiempo directora y maestra, maestra de primer grado, más exactamente. A la mañana hace de directora y a la tarde enseña a los más pequeños. Su aula es una aula activa y alegre, llena de dibujos y de textos escritos por los niños. Con cartones de desecho y papeles de colores las mamás han fabricado ayer un trencito en el que cada caja es un vagón y en cada vagón va un niño. El tren será el centro de atracción de la fiesta de clausura que tendrá lugar pasado mañana. Contentos con la visita, los niños piden mostramos a las visitantes cómo va a ser la función, la maestra Raquel accede y allí tenemos, ante nuestros ojos, la fiesta de clausura anticipada.

Antes de concluir la visita, Raquel corre a sacar de un armario el libro de visitantes y dos paneles de cartón en los que están pegadas fotos de la escuela: en un panel está el *antes* (tres años atrás, cuando ella se hizo cargo de la escuela) y en otro está el *ahora*. El cambio es en verdad notable. La escuela de antes era de tierra, no había una sola planta, las dos alas de aulas estaban deterioradas, el patio rajado. Lo hecho en estos tres años se hizo con el mismo presupuesto, pero con la colaboración y el valor agregado de los padres de familia y de los propios alumnos y profesores.

Ya afuera, me detengo a observar nuevamente la escuela, el verde, los senderos encementados, la limpieza del lugar, las mesas y bancas de cemento, los alumnos trabajando al aire libre y la maestra Raquel despidiéndose con la mano. Con poco, con casi nada, con cosas muy simples, esta directora ha logrado para su escuela cosas que escuelas mejor dotadas y más ricas no consiguen (ni se proponen) para su alumnado, sus padres de familia y su comunidad. De hecho, las claves más importantes entre ese *antes* y ese *ahora* que ella muestra en sus fotos, no están a la vista: una directora que no deja de enseñar y que está a cargo del grupo más numeroso y difícil, un estilo de dirección democrático, amistoso,

informal; una voluntad expresa no sólo por integrarlos sino por ponerse a su servicio; una escuela que valora la música, el canto, el baile, el arte; una escuela que sale de la escuela, que entiende que ni los niños ni los aprendizajes se llevan bien con los muros y los encierros.”

---

## **15. Teorizar la práctica pedagógica: una experiencia en Passo Fundo, Brasil**

“La cooperación y el intercambio entre maestros, la reflexión crítica y la teorización sobre SU propia práctica, el maestro reflexivo y el maestro investigador, son temas que vienen ganando espacio en el terreno de la formación y la capacitación docentes. Finalmente parecen salir de su confinamiento planteamientos y experiencias innovadoras que, desde hace varios años, vienen insistiendo en la importancia de la práctica, la relación horizontal, la cooperación y el encuentro entre maestros como herramientas clave para su propio aprendizaje y desarrollo profesional. No obstante, es mucho más fácil afirmar todo esto en el papel que llevarlo a la práctica. No toda sumatoria de personas se constituye en un grupo, ni el estar juntos garantiza genuino diálogo e intercambio, ni cualquier reflexión es necesariamente crítica, ni es fácil convertir la práctica en objeto de análisis colectivo más allá del mero intercambio de experiencias y anécdotas y lograr, en fin, que el resultado neto de todo ello sea no sólo la socialización y el reconocimiento del otro sino, efectivamente, el aprendizaje y la producción de nuevo conocimiento relevante a la práctica y al mejoramiento profesional de los docentes involucrados. La retórica al respecto es abundante pero las traducciones concretas a la práctica dejan, frecuentemente, mucho que desear.

El programa que describo aquí, realizado en Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil, es, por eso, una joya: proceso largo, laborioso, sumamente cuidado, registrado y sistematizado en la marcha, alimentado por la investigación y alimentando a la vez ésta. Proceso llevado a cabo por un grupo de profesoras que trabajan en escuelas públicas (municipales) de gran pobreza urbana, conjuntamente con un grupo de profesoras de la Universidad de Passo Fundo (UPF). Universidad y profesoras universitarias no en el rol clásico de capacitadoras de maestros, poniendo a su alcance el saber académico, sino en un rol cualitativamente distinto y nuevo: la universidad al servicio de los maestros para ayudarles a identificar, recuperar y sistematizar sus propios saberes, a reflexionar críticamente y teorizar sobre ellos, a construir conocimiento y teoría a partir de su práctica pedagógica en las aulas.

El proceso se inició en 1991 y, a lo largo de estos casi ocho años, se ha mantenido, desarrollado y avanzado cautelosamente, tejiendo varios frentes, creando historia, conocimiento nuevo, resultados de investigación y publicaciones académicas, acciones concretas en las escuelas involucradas, interconexiones, redes, capacidades, desarrollo y autonomía profesional entre el grupo de profesoras comprometidas en el proceso. Una de las integrantes de este *Grupo de Estudios y Pesquisa* ha sistematizado la historia del grupo, convertida en tesis de maestría en la Universidad de Campiñas (UNICAMP).

La experiencia arrancó con un proyecto de estudio, el “Ciclo de Estudios para la Teorización de la Práctica Pedagógica en una Perspectiva Emancipadora”, surgido por iniciativa de profesores municipales preocupados con la realidad escolar de sus zonas de trabajo, y con el apoyo de la Secretaria Municipal de Educación y la Facultad de Educación de la UPF. La metodología del ciclo incluía tres elementos: lectura previa de textos, elaboración de una memoria, y sesiones mensuales de estudio. Un Equipo de Apoyo, formado por 8 profesoras, se creó para coordinar esta actividad, en la que se inscribieron 120 profesores, todos ellos a partir del interés por mejorar su práctica profesional y la realidad de sus escuelas. Para estos profesores se consiguió que la Secretaría de Educación liberara un turno mensual, y un turno semanal para el Equipo de Apoyo. Tres profesores de la Universidad asesoraron teórica y metodológicamente el proceso.

A fines de 1991, los profesores decidieron convertir el ciclo de estudios en un proyecto de investigación, centrado en el análisis de la relación pedagógica entre maestros y alumnos. El proyecto, realizado entre 1992 y 1993 y coordinado por el Equipo de Apoyo, en el marco de un convenio de cooperación entre la Prefectura Municipal y la Universidad, se hizo con la participación de cinco grupos de profesores vinculados a diversas escuelas municipales. Los resultados se dieron a conocer en un seminario, en 1993, en el que se presentó también la sistematización que cada grupo había hecho de su proceso de investigación. En 1994, el convenio entre la Prefectura y la Universidad fue suspendido, suspendiéndose también las horas que la Prefectura había autorizado a los profesores para continuar con el estudio y la investigación, lo que forzó a varios de ellos a retirarse del proceso. El Equipo de Apoyo, ahora convertido en Grupo de Estudios e Investigación, decidió no obstante continuar la investigación a través de otro proyecto, 'La práctica pedagógica en las escuelas de formación de profesores y de las periferias urbanas', vinculado a la Vicerrectora de Investigación y Extensión de la UPF. A lo largo de 1996, el proceso logró sostenerse con sesiones semanales de estudio, fuera del horario de trabajo en la escuela. Sólo el afán por aprender y el compromiso con el medio explica que profesores, muchos de ellos con dos y hasta tres turnos de trabajo en las escuelas, y sin ningún crédito o remuneración, se hayan mantenido articulados alrededor de este esfuerzo duramente todos estos años. En 1997, el grupo decidió por primera vez explorar la posibilidad de fondos extremos para continuar el proceso. En 1998, un financiamiento de la Fundación Kellogg's permitió al grupo continuar el trabajo y plantearse nuevas metas.

El trabajo opera en base a dos grupos de profesores de la red de enseñanza pública: el Grupo 1 (Grupo de Estudios e Investigación sobre la Práctica Pedagógica en Escuelas de la Periferia) formado por diez profesores-investigadores, responsables desde 1991 de este proceso de investigación y formación docente; y el Grupo 2, formado por cien profesores, organizados a su vez en subgrupos de veinte. La secretaria general está a cargo de una persona (20 horas semanales). El Equipo Coordinador está formado por tres profesores del Grupo 1 (36 horas semanales, 20 cedidas por la Prefectura Municipal) encargados de asesorar las actividades del Grupo 2. Hay además un Equipo Asesor, compuesto por tres profesores de la UPF, pagadas por la Universidad, el cual acompaña a los grupos 1 y 2 y coordina el proyecto de capacitación docente.

### **Aspectos metodológicos**

La metodología de trabajo está centrada en dos ejes: la vinculación teoría-práctica y la producción colectiva de conocimientos relevantes para el proceso pedagógico, y específicamente para el medio marginal urbano.

Partiendo de la crítica a la formación académica convencional, teoricista, sin impacto sobre los profesores y sus prácticas, se propone un esfuerzo sistemático destinado a enfrentar al profesor con su propia práctica, desarrollando su capacidad para distanciarse, tematizar y convertir su labor cotidiana en la escuela en objeto de investigación, contando con el grupo como facilitador de la reflexión individual y colectiva. Como problemas específicos a resolver en la construcción de este "profesor-investigador" se anticipan y plantean: la falta de una actitud investigativa y de una vivencia académica que la alimente; la resistencia y dificultad iniciales al registro escrito y al análisis de la cotidianeidad escolar, entre otros debido a la subvaloración que los propios profesores tienen de su saber y de su práctica; y la prioridad que adquiere, para el profesor, resolver problemas inmediatos antes que problematizarlos.

Reflexión crítica, análisis e investigación van de la mano de la construcción y la viabilización de propuestas alternativas. En otras palabras, en su proceso de formación, ambos grupos de profesores articulan investigación y acción, contribuyendo a producir conocimiento compartido en torno a la realidad escolar del sector urbano-marginal. Así, por ejemplo, en 1991, uno de los grupos de profesores elaboró una propuesta pedagógica destinada a enfrentar las altas tasas de repetición y deserción escolar que caracterizan a estas escuelas de la periferia y a las suyas, concretamente. Dicha propuesta partió de una investigación en torno a los factores asociados a la repetición y la deserción, logrando reducirse considerablemente una y otra en las escuelas involucradas.

El grupo es considerado como el espacio fundamental de formación docente, entendiéndose que es en el grupo de profesores donde el profesor-investigador encuentra puntos de apoyo y fortaleza para continuar su trabajo y su formación permanente. Entre el Grupo 1 y el Grupo 2 hay una relación dialógica, de mutua colaboración, de interaprendizaje, de confrontación entre teoría y práctica. El Grupo 1 asesora pero también se forma junto con el Grupo 2.

La metodología de trabajo integra cinco elementos:

1. *Observación y registro de la práctica pedagógica:* Los profesores observan y registran sistemáticamente su trabajo en clase y fuera de ella (uso del tiempo, interacción con y entre los alumnos con otros profesores, con los padres, con la comunidad, etcétera) y se ubican así mismos como objetos de observación. Ésta es la materia prima de la cual arranca el proceso de formación.
2. *Elaboración de la memoria:* Cada profesor se comunica con el grupo a través de la memoria, que es el registro escrito y ordenado de su práctica docente, sus observaciones acerca del contexto escolar, su reflexión crítica en torno a las situaciones vividas y las hipótesis formuladas para intervenir en cada caso.
3. *Estudios teóricos previos a las sesiones de estudio:* Para profundizar en los temas surgidos de la lectura de las memorias o de cuestiones teóricas y metodológicas que despierten el interés del grupo, se estimula la lectura y discusión de textos seleccionados, la participación en cursos, seminarios y congresos, y la preparación, por parte de los profesores, de artículos y ponencias para presentar en dichos eventos.
4. *Sesiones de estudio sistemático:* Dichas sesiones se realizan semanalmente para el Grupo 1 y mensualmente para el Grupo 2, bajo la responsabilidad del Equipo Coordinador y con apoyo del Equipo Asesor. Son espacios de reflexión y estudio, así como de elaboración de alternativas de acción. Se leen las memorias de los participantes, se extraen los puntos principales de cada una, se teoriza la práctica relatada, se sugieren lecturas para profundizar y se orienta en torno a nuevas cuestiones a observar. Semestralmente, todos los grupos confluyen en un seminario para evaluar el proceso y profundizar temas pertinentes para todos, con la presencia de algún invitado especial.
5. *Elaboración de relatorías y textos:* El trabajo de los grupos se registra en relatorías y textos. Las relatorías son elaboradas al término de cada sesión de estudio, registrándose el proceso teórico-metodológico y didáctico vivido por los profesores. Los textos son elaborados colectivamente y buscan recoger el conocimiento producido por los grupos en los distintos momentos del proceso de formación, a fin de permitir el registro, análisis y evaluación del proceso. Dichos textos, a su vez, son la materia prima y el primer borrador en el proceso de elaboración de artículos y ponencias, así como de videos, a ser presentados en eventos educativos y de formación docente. El crecimiento y la producción teórica de los grupos de profesores vinculados a esta experiencia se refleja, entre otros, en el dato de que, solamente entre 1991 y 1995, este colectivo de profesores produjo 55 artículos, varios de los cuales han sido publicados y/o presentados en foros nacionales e internacionales.
- 6.

Como se afirma y concluye en el texto del proyecto: Por lo que ha mostrado la trayectoria del Grupo, el profesor que opta por una calificación permanente en servicio, inmerso en una realidad -la pobreza, las zonas periféricas- cuya especificidad ha merecido poca atención, tiene condiciones para pensar sobre lo que hace y sobre lo que le rodea y para asumir posturas pedagógicas capaces de responder concretamente a los principios de la Constitución brasileña y a las ansias de los sectores populares por una escuela pública de calidad”.

A continuación se presentan fragmentos del texto **Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad**, de Pilar Arnaiz, Ana J. Herrero, Carlos F. Garrido y Remedios de Haro. En él, los autores relatan un proceso de mejora de las prácticas en una institución escolar de Murcia, España, a través del desarrollo de formas de trabajo colaborativo entre profesores. En esta experiencia, el cambio es concebido como un proceso que resulta de la permanente reflexión colegiada acerca de la tarea.

## **16. Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad.**

### **Una experiencia de trabajo colaborativo**

“Cualquier tipo de cambio en la escuela puede traducirse o ser entendido desde dos perspectivas: aquella en la que los profesores acaban por perder el origen de donde ha surgido el cambio; u otra bien distinta, en la que nosotros nos situamos, en la que el centro se sumerge en una continua reflexión sobre el cambio, estableciendo un diálogo permanente entre su realidad, su cultura y lo que se le propone, todo lo cual le lleva a una dinámica de renovación y mejora. (...) Desde esta segunda perspectiva, presentamos una experiencia práctica referida a la atención a la diversidad a través del trabajo colaborativo entre profesores. (...)”

El centro en el que se desarrolló está situado en un pueblo industrial a 10 km. de la ciudad de Murcia (España) con una asistencia de 239 alumnos (...), de un nivel sociocultural medio/bajo. Consta de 10 unidades, una por nivel, donde la ratio es de 25 alumnos por aula, de los cuales dos pueden tener necesidades educativas especiales. Fue elegido porque respondía a tres criterios fundamentales: su trayectoria integradora (5 años); su interés por mejorar la atención a la diversidad en el mismo; y por la disponibilidad del profesorado para entrar en dinámicas de trabajo colaborativo. (...)”

### **Relación inicial con el centro y consolidación del grupo**

El acceso al centro, por parte de los asesores externos, fue un paso al que se le prestó gran atención con el fin de cohesionar al grupo y no ser considerados como personas ajenas al mismo. Dedicamos los primeros contactos a la creación de un ambiente favorable y distendido, donde todos fuésemos vistos como compañeros. Los investigadores fueron tanto los llamados "expertos", como los que actuaban en la práctica, "maestros", con la finalidad de establecer un dialogo que nos ayudase a mejorar y construir la propia práctica educativa. Se creó, así, un clima de cooperación y confianza centrado en la reflexión-acción. (...)”

### **Diagnóstico de la situación, análisis y formulación de problemas**

“De las dificultades mencionadas, quizás la que merece una especial mención, es la falta de coordinación entre los profesores de un mismo ciclo y de los profesores tutores con los de apoyo. La ausencia de la misma hacía evidente la dificultad que había existido hasta ese momento para desarrollar un trabajo colaborativo entre los profesores, que desembocara, por ejemplo, en intervenciones bien planificadas dentro del aula regular, que evitaran la continua salida de los alumnos con n.e.e. al aula de apoyo, O en otros casos la existencia de dos o tres flujos de enseñanza en una misma aula, puesto que los alumnos con dificultades de aprendizaje realizaban actividades completamente diferenciadas del resto de sus compañeros. (...)”

Estos problemas nos llevaron a reflexionar, en un segundo momento, sobre el proceso de elaboración de los distintos documentos institucionales (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular), de los que se derivan las medidas organizativas y curriculares que rigen la vida del centro. Ello puso de manifiesto que el Proyecto Educativo estaba sin concluir en muchos de sus aspectos y que verdaderamente no respondía a un trabajo de reflexión y toma de decisiones participativa y consensuada, sino que se estaba realizando con grandes dificultades y, en muchos aspectos, de manera prescriptiva y burocrática. (...)”

Otro tema de gran interés tratado en estas primeras reuniones gira en torno a la formación del profesorado. La mayoría de los componentes de nuestro grupo manifestaron que, a pesar de haber participado en distintos procesos de formación personal y de formación en el propio centro, no disponían de estrategias para atender las n.e.e. de los alumnos del centro, ni para desarrollar situaciones de trabajo en el aula que atendieran al mismo tiempo y desde un enfoque integrador, a los alumnos con n.e.e. o con trastornos de aprendizaje junto al resto de sus compañeros. (...) Se comentó ampliamente el último proyecto de formación en el centro sobre "*Adaptaciones Curriculares*", que durante los dos años anteriores a nuestra llegada había tenido lugar. Las valoraciones realizadas sobre el mismo pusieron de manifiesto que la mayoría de los profesores se habían situado como meros receptores de información, impartida por expertos externos al centro. (...)"

### **Búsqueda de soluciones**

"(...) Respecto a los documentos institucionales, el grupo se planteó la necesidad de terminar el PEC y revisar el PCC en la hora semanal programada para ello, con el fin de dar una respuesta real a las necesidades del centro y favorecer una nueva imagen de escuela abierta a la diversidad. (...)"

A través de preguntas tales como: ¿qué educación queremos?, ¿quién la decide?, ¿qué papel corresponde a los centros, profesores y comunidad educativa en cuanto a su diseño, ejecución y evaluación?, nos planteamos el diseño de un currículum abierto y participativo que recompusiese de forma no autoritaria ni centralista, las condiciones administrativas, sociales, políticas, organizativas y pedagógicas del centro, gestionando de forma colegiada y efectiva la realidad y cultura de los alumnos. Desde esta perspectiva, nuestro grupo comenzó a sentirse como una comunidad de personas no presionadas, sino interesadas por construir y mejorar desde dentro su propia práctica educativa. (...) Como consecuencia de ello, se empezó a transformar la práctica cotidiana del mismo, puesto que las decisiones que ahora nos guiaban eran fruto de una reflexión y valoración compartida de la realidad de su entorno y tenían valor y fuerza para transformarlo.

En relación a la formación del profesorado, nuestra propia experiencia de trabajo se convirtió en un modelo de formación del profesorado en el centro.

Y para solucionar los problemas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, (...) hicimos observaciones en diversos niveles educativos (...) De esta forma, se puso de manifiesto que los profesores, generalmente, planificaban para el gran grupo sin tener en cuenta a los alumnos con necesidades educativas especiales. También se constató que muchas veces no conocían bien el nivel de competencia curricular de los alumnos con n.e.e. en las diferentes materias, su estilo de aprendizaje, etc., lo que les llevaba a no planificar adecuadamente la enseñanza para ellos y a improvisar en muchos casos los materiales a utilizar.

(...) La actitud dominante con respecto a los alumnos con dificultades en la escuela era clasificarlos en determinados subgrupos que supuestamente tenían problemas o dificultades cognitivas semejantes provocadas por causas comunes. Igualmente convinimos, tras el análisis de las observaciones, que surgían actitudes excesivas de protección a estos alumnos (dejar hacer, falta de exigencia), bajo las cuales subyacía el peligro de subestimar lo que el niño podía aprender y lograr. (...)

Por el contrario y curiosamente, en educación infantil las dificultades eran muchos menores por varias causas. La forma de programar de las profesoras era completamente diferente. No había libros de textos que marcaran el aprendizaje de los alumnos, sino que la planificación de la enseñanza se llevaba a cabo mediante el modelo de unidades didácticas. El diseño de las mismas permitía integrar los distintos contenidos de la etapa de educación infantil de manera globalizada y según una gama variada y amplia de actividades con distintos grados de dificultad, ya que las profesoras eran conscientes de que a estas edades tempranas el nivel de los niños, aunque con edades muy próximas, puede diferenciarse enormemente. Esta forma de planificar el currículo favorecía que niños con distintos niveles de competencia curricular, ante un mismo contenido, pudieran encontrar variados itinerarios de actividades que les facilitaba la resolución de la tarea. (...) La manipulación, experimentación, trabajo en grupo, técnicas

de aprendizaje colaborativo, ayuda entre iguales, etc., eran estrategias que las profesoras usaban comúnmente en sus aulas. E, igualmente, la relación con las familias y la colaboración de las mismas con las profesoras era más estrecha que en otros niveles. En definitiva, todas estas circunstancias ponían de manifiesto que en la etapa de infantil existían formas de trabajo que podían servirnos de guía a otros niveles educativos del centro.”

### **Elaboración del plan de acción, preparación de su puesta en práctica y desarrollo colaborativo del mismo**

“Una vez valoradas, debatidas y aunadas las diversas soluciones por parte de todo el grupo, se decidió abordar un plan **de acción centrado en el diseño**, elaboración e implementación de adaptaciones curriculares entendidas como herramienta o marco de trabajo que nos permitiese reflexionar juntos sobre los problemas expuestos. (...) Con este fin, de forma cooperativa en el grupo de trabajo, se analizaron diferentes metodologías y estrategias inclusivas. Finalmente, **se** optó por profundizar en los métodos de aprendizaje cooperativo.

La elaboración de nuestro plan de acción se concluyó con el diseño de unidades didácticas globalizadas, donde existían diferentes niveles de complejidad en cuanto a objetivos, contenidos y actividades, que nos permitieron incorporar los distintos niveles de competencia curricular de los alumnos con n.e.e.. Dichas unidades serían implementadas a través de métodos de aprendizaje cooperativo y evaluadas a través de las producciones individuales y grupales de los alumnos.

El diseño, elaboración y revisión de la puesta en práctica de las unidades didácticas se hizo en el grupo de trabajo con la participación de todos los profesores, de forma progresiva y paulatina tomando todo tipo de precauciones. (...)”

### **Evaluación de la experiencia**

“(…) Nos centramos, sobre todo, en valorar aspectos tales como: en qué punto de desarrollo y revisión estaba el PEC y el PCC; la forma cooperativa de trabajar que habíamos seguido; el diseño de unidades didácticas globalizadas; la nueva metodología incorporada a las aulas a través de los métodos de aprendizaje cooperativo; y el nuevo sistema de apoyo y coordinación establecido entre los profesores regulares y de apoyo dentro del aula.

La evaluación de los aspectos citados arrojó un balance positivo, puesto que se había producido una mejora en todos ellos, contribuyendo a que cada miembro del grupo dispusiera de mayores estrategias de trabajo en el aula para la atención a la diversidad y, así, esquemas docentes más sólidos. El hecho de trabajar con otros compañeros y buscar soluciones a los problemas, de manera cooperativa, terminó con el aislamiento en que muchos profesores habían estado inmersos, aflorando un sentimiento de capacidad entre el profesorado para dar una respuesta adecuada a los alumnos con n.e.e.

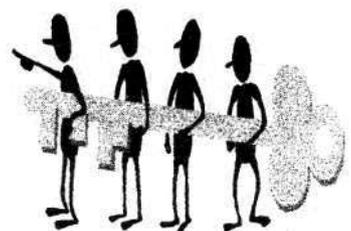
En cuanto a la formación, el grupo consideró que el proceso seguido a través de la cooperación era más favorable y adecuado, que la formación fuera del centro o en el mismo a través de decisiones autocráticas.

La valoración del diseño de unidades didácticas globalizadas y su puesta en práctica, mediante métodos de aprendizaje cooperativo, se consolidó como un sistema idóneo para la atención a la diversidad. Esto fue comprobado de varias maneras: por la satisfacción de los profesores en cuanto que todos los alumnos del aula podían trabajar juntos, y por el nuevo rol desempeñado ahora por los profesores de apoyo (no individual a los alumnos con n.e.e., sino curricular, es decir, al profesor, a todos los alumnos, adaptación de materiales, reparto de responsabilidades, etc.); todos los alumnos, según su nivel de competencia curricular, habían adquirido con éxito lo programado en la unidad didáctica; y a través de la

valoración positiva que los propios alumnos hicieron cuando se les entrevistó acerca de esta nueva forma de trabajar en el aula, la cual les resultó muy entretenida, motivadora y aprendían fácilmente.

Como conclusión al trabajo que presentamos, podemos decir que la colaboración entre profesores es una estrategia que llevó a este centro a un cambio del modelo de apoyo centrado en el déficit y en un punto de vista *individual*, a un modelo de *apoyo curricular*, a un cambio en las creencias, sentimientos y opiniones de los profesores ante la diversidad, que pasó a constituirse en un reto para el centro y a ser considerada como una responsabilidad de todos.”

***Herramientas  
para la acción***



## Mirar y ver para decidir buenas prácticas en gestión escolar

### El sentido de esta herramienta para la acción

El proceso de mirar y conocer la realidad de una escuela con el sentido de diseñar líneas de acción en el camino de la gestión escolar tiene, en la observación, una herramienta de mucha utilidad para los equipos directivos. El sentido de esta propuesta es desplegar algunas ideas en torno al uso de la observación para diferentes situaciones de la vida cotidiana con la intención de acompañar a los equipos directivos a la hora de emprender experiencias de mejora en las instituciones.

De esta manera se retoma, profundiza y amplía la información ofrecida en el anexo 3 de la herramienta "Círculo de directivos escolares", publicada en el cuaderno 1 de esta serie.

En términos generales, la observación puede ser considerada como un proceso inevitable espontáneo, casi automático e inherente a todos los seres humanos. Sin embargo, cuando se la utiliza con la finalidad de obtener conocimientos específicos, profundizar en algunos aspectos ya conocidos, basados en aquello que se mira, el proceso se complejiza y resulta conveniente prever algunas dificultades. La observación en la escuela "puede" y, en ciertas circunstancias "debe" ser una actividad sistemática para llegar a convertirse en una verdadera herramienta para la gestión.

**Cuando** se trasciende el simple hecho de **mirar**, cuando se trata de **ver** aquello que se está mirando para comprenderlo y encontrar lo que se busca, la observación se convierte en un proceso intencional, que colabora con la **toma de decisiones**. A este tipo de herramienta se dedicará la propuesta presente en este material.

### ¿Para qué podrán utilizarla?

¿Cómo se relaciona la observación con los procesos de mejora institucional? Indudablemente una buena práctica de observación sistemática puede aportar al equipo directivo mucha información relativa a la marcha de los aprendizajes, al conocimiento acerca de cómo se desarrollan situaciones, tanto **formales**, como los momentos de clases, actos escolares, reuniones docentes, como aquellos de carácter más **informal**, como recreos, entradas y salidas de los alumnos, visita a diferentes espacios de la escuela, etcétera.

A pesar de los intentos de ser utilizadas con un efecto "positivo" y con un sentido orientador de prácticas, generalmente las observaciones han sido llevadas a cabo en un contexto de control y búsqueda de errores, más que de aciertos. Es una tradición en las instituciones educativas relacionar la observación con procesos de control donde los directivos ingresan a una clase, especialmente cuando han escuchado que circula un problema, que hay alguna queja sobre el docente, que surgen problemas disciplinarios que no se sabe muy bien cómo resolver. Este significado está fuertemente instalado en el imaginario escolar, no sólo en aquellos que son observados, sino también en aquellos que observan.

Las observaciones áulicas comúnmente han quedado en el acto mismo de "mirar" la clase, sin una previa preparación de esta entrada, con escasos elementos para el análisis y reflexión, y donde, por lo general, están ausentes momentos claves como la devolución de esta mirada a los implicados en este proceso. También es frecuente que cuando la devolución se produce existe una tendencia a enfatizar casi exclusivamente en las dificultades encontradas.

A pesar de todo esto, es preciso alentar el uso de la observación en la búsqueda de buenas prácticas escolares, identificando aquellas que muchas veces son llevadas adelante de manera aislada, en parejas o pequeños grupos, y que al permanecer sin circulación en toda la institución impiden que sean conocidas por todos.

Se ha destacado ya en la síntesis conceptual de este cuaderno la importancia de **recuperar el conocimiento pedagógico existente** en la institución, es decir, aquel conjunto de informaciones, saberes y experiencias que los propios docentes poseen y son la base de las buenas prácticas de enseñanza. Uno de los factores que obstaculizan los procesos de mejora en la escuela es justamente que este conocimiento se desarrolle en forma aislada en los espacios de aula, privando a los otros de compartir la experiencia y, en consecuencia, limitando en toda la institución este aprendizaje. De ahí la necesidad de diseñar estrategias para identificar recuperar y difundir los conocimientos y experiencias exitosas.

Esta recuperación puede efectuarse a través de un proceso sistemático de observación, en el cual se identifiquen esas buenas prácticas, se *relean* en el contexto del PEI y se integren en un proyecto de mejora del cual todos sean partícipes.

### ¿Qué es observar?

En toda escuela existen problemas a resolver y, en el marco de proyectos de intervención específicos, **la observación es una herramienta válida** para comprender mejor los sucesos institucionales.

La observación intencional consiste en un proceso sistemático de *ver* las situaciones de la vida cotidiana en la escuela, con una *mirada a la vez profunda y abarcadora*, para una mayor comprensión de lo que sucede. Es una actividad *cargada de teoría*, que permite reconstruir sintéticamente lo trabajado, asociar las vivencias a los conceptos y devolver a la práctica el conocimiento que la enriquezca y mejore.

Nº es posible observar todo a la vez y tiene poco sentido recoger una frase, un hecho, un gesto aislado del contexto en el que tuvo origen, de tal manera que para recuperar una visión abarcadora, conviene:

- decidir de antemano sobre qué aspectos de la realidad interesa focalizar la atención
- tener presente, al mismo tiempo, el resto de lo que ocurre en el escenario

Este proceso complejo de **focalizar->contextualizar->focalizar** debe estar presente en toda observación sistemática.

### ¿Qué llevamos "puesto" al observar?

La capacidad de observación, en términos generales, está determinada por la acumulación previa de experiencias que tenemos en tomo a lo que vamos a observar. Por ejemplo, un lingüista, un profesor de lengua y un padre de familia seguramente verán cosas distintas si observan a un maestro enseñando a los alumnos a analizar un texto.

En el proceso de observación, la recepción neutral no existe, ya que ésta no constituye solamente el "mirar", sino también el "interpretar" en función de una trama de saberes, teorías, concepciones y representaciones previas. A esta trama se hace referencia cuando se habla de "aquello que llevamos puesto".

La observación es un proceso en el cual se reestructuran significados a partir de los datos percibidos a través del filtro de los saberes previos. El papel del observador, en consecuencia, es más activo de lo que su denominación indica.

En este contexto, es importante tomar conciencia de la subjetividad del proceso, para poder "objetivarlo", por lo menos en parte. Durante la observación, es necesario mantenerse abierto al registro de lo que ocurre y evitar limitarse a verificar si lo observado se corresponde o no con nuestras conceptualizaciones.

## ¿Qué observar?

La observación de lo que ocurre en el aula ofrece posibilidades inagotables de recoger información útil para el análisis de la práctica docente.

Aspectos tales como la conducción del grupo, el uso de las normas, los problemas de disciplina, las secuencias de actividades, la calidad de las producciones de los alumnos, las propuestas de evaluación, las interacciones docente-alumnos, alumnos-alumnos, etcétera, pueden ser objeto de observación sistemática y posterior análisis.

Este tipo de observación puede ser realizada entre pares, por el directivo o por alguien externo a la institución y es necesario siempre crear las condiciones para que no se convierta en una amenaza o en un recurso que paralice a los docentes. Por lo tanto, conviene manejar con mucha delicadeza los registros de observación e ir creando progresivamente una cultura del aprendizaje profesional a partir de la observación del trabajo de los colegas.

Si bien es muy común asimilar el concepto de observación a las clásicas "observaciones de clase", la vida escolar presenta muchas otras situaciones que pueden ser tan significativas como un acto puntual de enseñanza en el aula. Por ejemplo:

<b>En la institución</b>
La entrada a la escuela
Los tiempos recreativos
La salida de la escuela
Los estilos de gestión
Las reuniones con la familia
<b>En el contexto de la institución</b>
El entorno de la escuela
Los hogares de los alumnos

## ¿Dónde comienza y dónde termina un proceso de observación?

En el marco del PEI, existen varias instancias en las cuales se recurre sistemáticamente a procesos de observación: identificación de necesidades, acompañamiento y monitoreo de los proyectos, evaluación de las acciones. El primer contexto de toda observación lo constituye *el proyecto institucional*, sus fines y sus diferentes estrategias en marcha. Por lo tanto, el proceso se inicia antes del acto puntual, antes de comenzar a "ver" sistemáticamente.

Un proceso de observación también se inicia tomando en cuenta la necesidad de un buen encuadre de trabajo, donde tanto observador como observado conozcan y acuerden las "reglas del juego". Desde el momento en que se proyecta un proceso de observación, la relación que se entabla entre observador y observado es cualitativamente diferente a la que pueden tener en la vida escolar cotidiana. Aparecen inevitables relaciones de poder y el comienzo de un proceso de negociación. No siempre explícito. Resulta conveniente, entonces, *explicitar lo implícito*, es decir, establecer el marco de acuerdos básicos frente a la observación, el "contrato didáctico" entre docentes y directivos. Es conveniente entonces explicitar.

- el propósito de la observación
- qué se va a observar, dónde se pondrá el foco
- cómo se procesará la información relevada
- el papel del observado en el proceso de análisis y reflexión sobre lo recopilado.

Así como es importante un buen encuadre de la tarea de observación, también lo es la devolución que se debe hacer de ella. La observación no termina al cabo de la acción concreta, sino que continúa a través de todo un proceso *reflexivo de interpretación de la información* y de *una devolución a los observados* pertinente y orientadora de la acción.

La interpretación sobre los registros obtenidos de la observación implica situar los hechos en relación con el espacio y el tiempo en que esa situación se desarrolló, en relación con el contexto social, cultural e institucional. Se trata de encontrar un campo explicativo más amplio en el que ubicar a la situación observada. Sin embargo, la etapa de interpretación, como producción de significados, comienza en el mismo momento de recolección y registro de datos, cuando se relevan las dudas, las hipótesis, las sensaciones. Esta es, en sí misma, una instancia de descubrimiento.

Para continuar el proceso y organizar la devolución se pueden manejar diferentes modalidades (reuniones, charlas con los docentes, etcétera), según lo considere el equipo a cargo. Como tarea previa a esta devolución, resulta conveniente la realización por escrito de un informe o un relato pormenorizado donde se contemplen los distintos aspectos que han sido objeto de la observación. Las siguientes son una serie sugerencias que pueden ayudar a elaborarlo:

- \* redactarlo imaginando al lector posible y posibles reacciones
- \* hacerlo inteligible para el lector, en forma clara y comprensible
- \* comenzar el informe incluyendo un esquema, a modo de esbozo general de aquello que se pretende contar, o un índice provisional de contenidos, o un primer bosquejo identificando el tema y aclarando los propósitos
- \* describir, sin prescindir por completo de una interpretación, haciendo referencia a los contextos (se pueden presentar datos controvertidos, opiniones opuestas, etcétera.)
- \* desarrollar ordenadamente los temas claves que se prefiere intensificar, incluyendo detalles descriptivos, documentos, citas, etcétera.
- \* concluir comunicando la propia vivencia, luego del proceso realizado.

### **Orientaciones para la observación**

Es importante *focalizar claramente aquello que se quiere observar*, manteniendo la idea del encuadre y del proceso donde tiene lugar la situación observada. Las observaciones no son actos aislados que empiezan y terminan en el momento mismo de su realización. Es conveniente tener en cuenta el contexto y la simultaneidad de variables que están en juego, para no simplificar excesivamente la situación observada.

Es recomendable mantener un distanciamiento adecuado de la situación que se observa. Esto implica poner en suspenso las propias valoraciones hasta tanto el observador se encuentre más inmerso en la vida cotidiana de aquellos a quienes observa u obtenga alguna información que complete lo ignorado. De esta manera, se evita el desconocimiento de la perspectiva, representaciones y posiciones de los sujetos observados, que podría conducir a identificar y valorar procesos de otras culturas, desde los propios patrones culturales, con las consecuentes distorsiones del caso.

Es conveniente *plantearse siempre hipótesis factibles de ser transformadas* o ajustadas a partir de los datos relevados, como una manera de evitar que las primeras impresiones de quien observa tengan un efecto distorsionador en los recortes y en los juicios que se emitan con posterioridad.

Resulta útil *explicitar o pedir que se expliciten*, siempre que sea posible, *los propósitos de la observación, las estrategias, el uso que se le dará a la información y todo aquello que se considere necesario*. Esto posibilita atenuar los efectos provocados por la presencia del observador y por las expectativas que acerca de él se generan en los sujetos observados, dado que siempre se ejerce una influencia en la situación.

## **El registro de observación**

Es conveniente tener un testimonio escrito de lo observado, ya que permite conservar los aspectos más significativos de una experiencia, las dudas, los hallazgos.

El registro es necesario como insumo para profundizar, ejemplificar, buscar soluciones, habilitar espacios de reflexión, documentar, comunicar experiencias y fundamentalmente, sustentar el proceso de toma de decisiones de los equipos directivos.

Se registra normalmente a través de la toma de notas escritas durante la observación, pero puede acompañarse con la grabación en audio o video. Una serie de fotos puede ser una forma complementaria. El registro se organiza teniendo en cuenta dos aspectos fundamentales:

- los elementos percibidos propiamente dichos, que tienen un carácter descriptivo sobre lo que se hace o se dice en la situación observada.
- los elementos relativos a lo que se siente, se presupone, se adivina o se cuestiona.

Durante el proceso de registro resulta conveniente diferenciar ambos niveles de percepción, lo observado y lo sentido, de modo que sean claramente distinguibles (por ejemplo, a través de paréntesis o diagramando la hoja de registro en dos columnas) para su posterior ponderación.

Si las situaciones implican personalmente al observador, de modo que dificultan la toma de registro, conviene dejar alguna "huella" de lo vivido (una o dos palabras clave, por ejemplo).

El registro tendrá que incluir siempre algún indicador temporal -por ejemplo, la hora en que ocurre cada fenómeno registrado, o su duración en minutos, o realizando el registro en una hoja con periodos de tiempo de igual duración indicados en el margen- el enunciado de la situación y la descripción de la mayor cantidad de hechos que constituyen la situación observada. En la toma de registros conviene evitar:

- las evaluaciones anticipadas que se puedan "mezclar" con la descripción de lo observado
- las generalizaciones "apresuradas"
- las anotaciones complicadas
- el registro de datos negativos únicamente
- la confianza desmedida en la propia memoria

### **Un recorrido posible de un proceso compartido de observación sistemática**

A continuación se presenta una secuencia posible, no única, de actividades tendientes a promover y consolidar un proceso de aprendizaje organizacional acerca de buenas prácticas de enseñanza. La tarea está basada en un proceso compartido de observación sistemática, del cual participan no sólo el equipo directivo, sino el plantel docente.

#### **a. Momento inicial: a la búsqueda de buenas prácticas**

Con la idea básica de mejorar la calidad educativa de la escuela, el equipo directivo comienza por la necesidad de identificar "buenas prácticas" existentes. Conocen algunas, intuyen otras, pero las consideran, en general, desarticuladas, aisladas y desconocidas por los miembros de la institución que no participan de ellas. Ese bagaje de experiencia acumulada en los docentes, es una especie de "materia prima", necesaria para gestionar un proceso sistemático de mejora.

Para identificar aquellas experiencias, en principio es preciso focalizar la mirada: observar buscando datos que indiquen su presencia. Se puede decidir entonces elaborar un plan de observación sistemática "a la búsqueda de buenas prácticas", en el cual se

puedan identificar y darles un lugar, un sentido y una proyección en el contexto del PEI de la escuela.

Como se ha dicho en cuadernos anteriores, es importante entender la escuela como comunidad de aprendizaje y no sólo de enseñanza. Todos los integrantes de la comunidad educativa - profesores, alumnos, padres y madres, personal de administración y de servicios- enseñan y aprenden. En las escuelas donde sus integrantes aprenden hay mayor participación, contextualización, creatividad, relación con la comunidad, flexibilidad organizativa y autorreflexión. Este proceso propuesto se constituirá en aprendizaje institucional realmente sólo si participan activamente los docentes de los procesos de observación. Por lo tanto, se acuerdan los roles básicos:

- Quién observa: Un colectivo docente con observaciones recíprocas
- Quién articula: El equipo directivo

El primero de los puntos a tomar en cuenta es que "observar" de la manera en que vienen haciéndolo hace años, no responde exactamente al proyecto que tienen en la actualidad entre manos. Tradicionalmente los directivos han visitado las clases de sus docentes, han observado los recreos, se han parado en la puerta de la escuela en horarios de entrada y salida, pero en la mayoría de los casos lo han hecho con la función de "detectar" errores puntuales y ese tipo de observación no tiene el sentido que se necesita para lo que se proponen hacer.

Tomar conciencia de esto ya es un paso adelante en la búsqueda de ese nuevo sentido. El paso siguiente implica una segunda toma de conciencia: los docentes se han desarrollado profesionalmente en ese mismo contexto donde la observación es síntoma de control, de marcación de errores. Por lo tanto, se hace necesario explicitar y trabajar sobre estas ideas con anterioridad a las tareas de observación, para producir cambios en esos preconceptos seguramente muy arraigados.

## **b. Primeros acuerdos básicos: qué entender por "buenas prácticas"**

Antes de entrar de lleno en las tareas de organización, resulta pertinente aunar criterios en torno a qué es lo que se considera una "buena práctica de enseñanza". A continuación se presenta una serie de preguntas sobre "buenas prácticas" de enseñanza, que seguramente ayudarán en esta tarea:

- *¿Promueve el protagonismo de los alumnos en las propuestas de trabajo?*
- *¿Contempla la indagación de lo que saben los alumnos para organizar la enseñanza?*
- *¿Promueve el trabajo con proyectos?*
- *¿Selecciona y organiza los contenidos que necesariamente se deben enseñar, para asegurar que todos los alumnos los aprendan?*
- *¿Tiende a la integración de contenidos y áreas del conocimiento?*
- *¿Promueve el trabajo en grupos con los alumnos?*
- *¿Prevé secuencias de actividades alternativas para implementar?*
- *¿Desarrolla en los alumnos capacidades para trabajar con otros y para colaborar con otros?*
- *¿Desarrolla una evaluación formativa de los procesos de enseñanza y de los de aprendizaje?*
- *¿Tiene en cuenta enseñar a los alumnos a evaluar su trabajo, orientándolos para que puedan descubrir sus propias fortalezas y debilidades?*
- *¿Prevé un aprovechamiento del tiempo de la semana y de cada día?*
- *¿Promueve distintos usos de los espacios disponibles? a ¿Aprovecha los recursos de equipamiento o materiales disponibles?*

La frase "buenas prácticas de enseñanza" puede significar cosas muy distintas. Según la persona que la piense o diga, puede ser entendida de múltiples maneras, desde diferentes ópticas y a partir de las experiencias previas. Definir consensuadamente lo

que se entiende por ellas es un proceso de sistematización necesario a fines de la tarea proyectada.

### **c. Recuperación del conocimiento pedagógico: relatos de experiencias de los docentes**

Una vez acordados los criterios básicos, el equipo directivo puede tomar la decisión de relevar, de alguna manera, relatos de experiencias entre los docentes de la escuela, que ellos consideren significativas.

Para ello, el equipo directivo puede optar por pedir a los docentes el relato escrito de una experiencia de aprendizaje en la que hayan participado, que consideren distinta, digna de contar, que contenga, al menos las siguientes características:

- *utilizar alguna estrategia de enseñanza novedosa*
- *descubrir y utilizar nuevos recursos*
- *organizar los contenidos de manera diferente (por proyectos, en función del emergente del grupo, a través de la resolución de problemas, etcétera)*
- *evidenciar mejores resultados de aprendizaje en las evaluaciones finales*
- *disfrutar de su realización, tanto los docentes como los alumnos, aprendiendo ambos de la experiencia*

Si es posible, se les pide que acompañen el relato con algunas producciones de alumnos, fruto de esas clases. A modo de ejemplo se presentan un par de posibles relatos recogidos:

#### **Relato de Patricia, Docente de lengua de 7mo. B**

*"La experiencia más significativa para mí la viví a principio de este año. Un día decidimos con los chicos ir hasta la biblioteca de la escuela para ver qué tipo de literatura podíamos encontrar para hacer un trabajo. Allí pasó algo que cambió el rumbo de mi planificación. Mirta, la bibliotecaria, estaba muy preocupada porque los pocos libros de cuentos para los más chicos estaban en un estado deplorable: rotos, con faltantes de hojas, escritos, desarmados. Yo estaba revisando las estanterías con los chicos y de repente me dejaron sola y se sentaron alrededor de Mirta, que estaba tratando de restaurarlos. Comenzaron a ayudarla. Tomaban los libros, comentaban que ellos habían usado algunos en primero, preguntaban quiénes los estaban usando ahora... y todo terminó en un proyecto de construcción de una biblioteca infantil "ambulante" para colaborar con el aprendizaje de los más chicos. Ellos mismos escribieron, diagramaron, dibujaron y pintaron unos hermosos cuentos similares a los que los más chiquitos usan. Sólo usaron hojas, cartones, lápices y fibras de colores. Y aprendieron muchas cosas de edición, de literatura, de catalogación, de cuestiones de biblioteca en general... Ahora están conformando una biblioteca juvenil que piensan habilitar para préstamos al público en los recreos".*

#### **Relato de Juan, Profesor de Educación Física**

*"Esto que les voy a contar lo hice en conjunto con Alicia, la maestra de segundo grado. La maestra me comentó que estaba trabajando educación vial con los chicos y que no tenían la menor idea de algunas nociones espaciales básicas, tales como izquierda, derecha... y me pidió ayuda desde mis clases de educación física. Después de pensar un rato se me ocurrió algo que le comenté a Alicia y en seguida nos pusimos de acuerdo para llevarlo adelante. Planeamos una jornada de educación vial con los chicos. Ese día los chicos trajeron bicicletas, patines, monopatines, rollers y cualquier otro móvil que ellos manejaban. Organizamos un circuito en el patio, con señales de tránsito, barreras, semáforos, líneas en el piso. En ese circuito fueron y vinieron los chicos con sus móviles, muchas veces, intentando respetar las consignas que les íbamos dando. El día terminó con una prueba de manejo y todos se fueron con su carnet de conductor. Fue una experiencia inolvidable y aprendieron un montón, entre otras cosas, la famosa diferencia entre la derecha y la izquierda..."*

La recopilación de relatos de experiencias no sólo es útil desde lo anecdótico, también proporciona datos concretos sobre las características que para los docentes tiene una buena práctica, las cuestiones que ellos consideran relevantes y el sentido de la elección de sus diferentes estrategias de enseñanza.

Esta etapa puede llevarse a cabo no sólo a partir del pedido de narraciones escritas. Hay múltiples opciones:

- Una reunión de personal puede ser muy útil para narrar verbalmente experiencias desarrolladas, contando con grabadores, o bien utilizando un observador no participante que haga el registro escrito.
- Una serie de entrevistas personales con cada docente, en la sala de profesores o en dirección.
- Una revisión de registros de observación de clases hechos por los directivos con anterioridad, que seguramente han sido archivados en alguna carpeta (revisión efectuada en conjunto entre el docente que fue observado y el directivo que fue observador)
- Una serie de charlas informales en momentos de recreación y horas libres de los docentes.

Una vez recopilada la información de las narraciones escritas, es preciso analizarlas para elegir aquellas experiencias que resultan significativamente valiosas, aptas para integrar a sus autores en el plan de observaciones.

La idea básica es observar clases de los docentes que han sido autores de las narraciones elegidas. No se observará la experiencia narrada, ya que resultaría imposible volver el tiempo atrás, pero sí se hará hincapié en las **características generales que configuran las prácticas habituales de esos docentes.**

El objetivo de esta etapa de trabajo es buscar "indicadores" de buenas prácticas, para así poder trabajar con ellos en conjunto, en un proceso de aprendizaje institucional en el que todos enriquezcan las propuestas de enseñanza y a la vez favorezcan su formación continua.

Para la selección de aquellos docentes a ser observados, es conveniente tener algunas pautas que guíen acerca de las cuestiones sobre las que se pondrá énfasis, de modo que se vayan constituyendo en focos de interés. El siguiente es un guión posible, aunque factible de ser enriquecido por quienes lo utilicen para orientarse:

<b>Guión 1: Pautas para "leer" los relatos de experiencias docentes</b>
<b>La experiencia relatada:</b>
¿Apunta a un aprendizaje comprensivo?
¿Muestra una secuencia de actividades flexible, que permite cambios y reorientaciones sobre la marcha?
¿Se encuadran las actividades en secuencias de resolución de problemas?
¿Aborda momento de tarea grupal y momentos de tarea individual?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Las propuestas grupales requieren de la complementariedad de los aportes de cada integrante?</li> <li>• ¿La diferencia entre momentos de trabajo grupal e individual está dada por la tarea?</li> </ul>
Los ejes temáticos seleccionados para el desarrollo de las clases:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Son de interés para los alumnos?</li> <li>• ¿Son pertinentes desde el punto de vista evolutivo?</li> <li>• ¿Son adecuados en términos disciplinares?</li> </ul>
¿Es pertinente a los contenidos seleccionados?
¿Integra contenidos de distintas áreas?
¿Aborda conceptos, procedimientos y actitudes?
¿Utiliza eficazmente los recursos disponibles?
¿Demuestra la presencia de evaluación continua?
¿Evidencia actividades metacognitivas en los alumnos?
¿La distribución de los espacios en las aulas está en relación con la metodología elegida?
¿Los alumnos pueden seguir el ritmo de trabajo previsto?

Una vez seleccionados unos dos o tres docentes por ciclo, el equipo directivo se propone pasar a una próxima etapa en la cual se organiza el plan de observaciones con el resto del plantel docente.

Antes de la reunión, el equipo directivo debe considerar pertinente la integración de sus propias prácticas de gestión al plan de observaciones previsto. Esto significa comenzar a "ver" cómo se articula la tarea del equipo directivo con las buenas prácticas de enseñanza. Esta consideración abrirá un nuevo ítem al plan de observaciones que se gestará en la reunión general: el correspondiente a la observación de la gestión del equipo directivo.

En primera instancia, como tarea interna, pueden reunirse a "leer" los relatos elegidos, analizando el rol que ellos mismos han tenido en esas acciones:

- ¿Qué nivel y tipo de participación han tenido?
- ¿Qué sugerencias u otro tipo de asesoramiento han brindado?
- ¿Qué cuestiones operativas han resuelto o ayudado a resolver?

Las reflexiones efectuadas pueden ser registradas por escrito, ya que serán posteriormente contrastadas con las reflexiones que los mismos docentes realicen sobre ello.

#### **d. Organización del plan de observaciones: el equipo directivo convoca a reunión**

En la reunión de docentes el equipo directivo comenta al grupo todo lo efectuado previamente y cómo va a continuar la tarea, ahora con mayor participación por parte del plantel.

Comienzan a ponerse de acuerdo en cuanto a los **aspectos organizativos**, los **aspectos operativos** complementarios a tener en cuenta y **las cuestiones metodológicas** relacionadas con la toma de registros.

- **Aspectos organizativos:** Se trabaja sobre acuerdos para las observaciones, que deberán ser mutuas. Existen distintas posibilidades para organizar la tarea y, entre todos, eligen la que les resulte más pertinente:
  - Los docentes elegidos se observan entre sí, siendo del mismo ciclo.
  - Los docentes elegidos se observan entre sí, siendo de ciclos diferentes.
  - Los docentes elegidos son observados por docentes no elegidos previamente (aquellos que no han relatado experiencias o bien no han sido elegidos por no reunir todas las condiciones previstas) y viceversa. Forman parte del mismo ciclo.
  - Los docentes elegidos son observados por docentes no elegidos previamente y viceversa. Forman parte de distintos ciclos.
  - Los docentes elegidos observan la gestión del equipo directivo.
  - Etcétera

Es preciso convenir básicamente:

- Los días en que se realizarán las observaciones,
  - La cantidad de ellas (seguramente será conveniente tomar todo un proyecto de trabajo o unidad de enseñanza)
  - Si determinan otros espacios de observación que no sean las clases propiamente dichas (por ejemplo: momentos recreativos, excursiones, salidas, etcétera).
- **Cuestiones operativas:** Una de las cuestiones que seguramente surgirá en la planificación del trabajo es cómo resolver la atención de los alumnos durante la "ausencia" de los docentes, mientras estos están observando a sus colegas. Deberá atenderse de antemano esta dificultad, para que sobre la marcha no perjudique la continuidad del proceso. Básicamente habrá que ponerse de acuerdo en cuanto a:
    - Quién podrá atender y hacerse cargo de los alumnos
    - Qué tareas van a realizar los alumnos en ausencia de su docente

- **Aspectos metodológicos:** También deben ponerse de acuerdo en las orientaciones para la toma de registro y pautas de observación.

A continuación se presentan algunos guiones orientadores, que marcan **pautas generales para construir los instrumentos de observación específicos en las escuelas:**

<b>Guión 2 : Pautas para comenzar a orientar la mirada en el aula</b>
➤ <b>El contexto del aula:</b> cantidad y calidad del espacio disponible. Formas de organización del espacio (ubicación del escritorio, pizarrones, distribución de los bancos, espacios para la circulación). Condiciones de higiene. Calefacción, ventilación, luminosidad. Mobiliario. Mapas, cuadros, láminas en las paredes
➤ <b>Material didáctico:</b> cantidad, calidad, quién lo provee
➤ <b>Tiempos para la enseñanza y el aprendizaje:</b> horario de inicio de la jornada, tiempo destinado a la organización del trabajo en clase (tomar lista, etcétera)
➤ <b>Interrupciones:</b> quiénes, por qué motivos
➤ <b>Las tareas del docente:</b> cantidad, complejidad, simultaneidad
➤ <b>Descripción del grupo escolar:</b> cantidad, distribución de alumnos y alumnas, etcétera
➤ <b>La enseñanza y el aprendizaje:</b> tema de la clase (contenidos, pertinencia, complejidad, secuencia)
➤ <b>El clima en el aula:</b> producción, dispersión, etcétera
➤ <b>La participación de los alumnos:</b> quiénes, cómo, cuándo
➤ <b>Estrategias didácticas:</b> actividades desarrolladas por el docente y propuestas a los alumnos
➤ <b>Tipos de comunicación entre el docente y los alumnos:</b> preguntas y respuestas, asignación de turnos para las respuestas, preguntas para la participación
➤ <b>Tipos de comunicación de los alumnos entre sí:</b> diálogos, chistes, consultas, etcétera
➤ <b>Conflictos:</b> entre quiénes y cómo se resuelven

<b>Guión 3: Pautas para orientar la mirada a las cuestiones metodológicas de la clase</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ¿El docente releva los saberes previos de los alumnos relativos a la temática, durante la fase inicial de la clase?</li> <li>➤ ¿Los alumnos efectúan preguntas pertinentes? ¿Responde a ellas?</li> <li>➤ ¿Aprovecha las preguntas para realizar las aclaraciones grupales?</li> <li>➤ <i>Pregunta a los alumnos?</i> ¿Qué tipo de interrogantes efectúa (para detectar el estado de los aprendizajes, para controlar la comprensión de consignas, etcétera)?</li> <li>➤ ¿Organiza instancias de trabajo grupal?</li> <li>➤ En su transcurso, ¿trabaja con los grupos?</li> <li>➤ ¿Modifica la secuencia didáctica prevista si es necesario para los alumnos?</li> <li>➤ ¿Cómo retoma los saberes previos registrados al principio de la clase, para hacer explícita la existencia de procesos de cambio?</li> <li>➤ ¿Pregunta a los alumnos cómo evalúan ellos el desarrollo de la clase?</li> <li>➤ ¿De qué manera se contemplan los distintos grados de dificultad de los alumnos en una misma propuesta pedagógica?</li> <li>➤ ¿A través de qué estrategias posibilita una variedad de itinerarios para que los alumnos resuelvan la tarea propuesta?</li> </ul>
<p><i>En cuanto a la actitud de los alumnos en la clase:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ¿Colaboran con la propuesta del docente, participan, se muestran involucrados en las actividades?</li> <li>➤ ¿Manifiestan resistencia ante la propuesta del docente, interfieren u obstaculizan el desarrollo de la clase?</li> <li>➤ ¿Se muestran indiferentes, no colaboran ni obstaculizan, "están en otra cosa"?</li> </ul>
<p><i>En cuanto a lo observado en las producciones de los alumnos:</i></p>

<ul style="list-style-type: none"><li>➤ ¿Existen marcas de revisión de las tareas por parte del docente?</li><li>➤ ¿Qué tipos de errores se marcan?:<ul style="list-style-type: none"><li>* gramaticales?</li><li>* ortográficos?</li><li>* de concepto?</li><li>* de procedimiento?</li><li>* de actitud?</li></ul></li><li>➤ ¿Se observa la presencia de anotaciones explicativas del docente frente a algunas correcciones?</li><li>➤ ¿Existen tareas reformuladas por los alumnos a partir de indicaciones escritas del docente? ¿Tienen devolución escrita?</li><li>➤ ¿Están corregidas las últimas tareas?</li></ul> <p><i>En cuanto a los momentos de evaluación</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ ¿Qué tipo de instrumento de evaluación se ha seleccionado (prueba objetiva, de desarrollo, resolución de problemáticas, prueba a libro abierto, etcétera)?</li><li>➤ ¿Es pertinente esa elección para los contenidos a evaluar?</li><li>➤ El instrumento de evaluación, ¿abarca la temática en toda su dimensión?</li><li>➤ ¿Las consignas responden a los objetivos propuestos en la planificación?</li><li>➤ ¿Se evalúan distintos tipos de contenido?</li><li>➤ El tratamiento de las consignas de trabajo, ¿guarda relación con el tipo de metodología empleada en las clases?</li><li>➤ ¿Las consignas ponen en juego la significatividad de los conocimientos aprendidos o tienden a memorización?</li></ul>
--

Puede resultar interesante, a fines del proceso de observación, que los docentes observen también a otros docentes y sus alumnos en momentos de intercambio que no sean los del aula. Para ello, se propone seguidamente un guión posible para orientar la mirada en los momentos de recreación institucionales y en la entrada y salida de la escuela:

<p><b>Guión 4: Pautas para observar la entrada y la salida de la escuela</b></p> <p><b>La llegada</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Horario de llegada de alumnos y docentes</li><li>➤ ¿Cómo llegan los chicos? ¿Con quién llegan? ¿En qué llegan? ¿En qué clima llegan?</li><li>➤ Interacciones con el entorno de la escuela</li><li>➤ ¿Cómo se agrupan los estudiantes?</li><li>➤ ¿Qué pasa con los adultos que acompañan a los chicos? ¿Quiénes son?</li><li>➤ Diálogos entre padres, entre padres y docentes, entre padres y chicos, entre docentes y chicos.</li><li>➤ Rituales de inicio: ¿Cuáles? ¿Cuánto tiempo duran? ¿Cuál es la actitud de los alumnos? ¿Cuál es la actitud del docente? ¿Quiénes reciben a los alumnos a la entrada? ¿Quiénes facilitan el acceso?</li></ul> <p><b>La salida</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Diálogos entre los distintos actores</li><li>➤ Modos de salir</li><li>➤ Rituales de salida: tipos, duración, actitud de los alumnos</li><li>➤ ¿Quién los despide? ¿Quién los espera? ¿En qué se van? ¿En qué clima salen?</li><li>➤ Interacciones en el entorno de la escuela</li><li>➤ Diálogos entre chicos, entre padres, con el docente</li></ul>
--

<p><b>Guión 5: Pautas para la observación de momentos recreativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Reglas explícitas o prescriptas</li><li>➤ Reglas implícitas (funcionan de hecho)</li><li>➤ Cantidad y duración de los momentos recreativos en una jornada: horarios pautados por la organización escolar, tiempo efectivamente dedicado a los recreos, modos de iniciar y de finalizar los recreos</li></ul>
--

- Interacciones: entre los docentes, entre los docentes y los alumnos, entre los alumnos
- Circulación y desplazamientos
- Tipos de juegos
- Espacios asignados para el recreo: seguridad, amplitud, al aire libre, techado, uso compartido
- En el baño: reglas, modos de uso (espacio de encuentro, de transgresión, etcétera)
- Situaciones de conflicto: motivos, entre quiénes se da, descripción y modos de intervención de los docentes.

Tomando en cuenta que la gestión de los equipos directivos está en el "foco" de este plan de observaciones, a continuación se ofrecen algunos guiones que señalan ciertas pautas de observación referidas a la manera en que se vincula el equipo directivo con los equipos docentes:

**Guión 6 : Pautas para reflexionar sobre las acciones de los equipos directivos en relación al trabajo conjunto de los docentes**

- ¿Desarrollan un papel de orientadores frente a las demandas de los docentes? ¿Son capaces de escucharlas, analizarlas y decidir en consecuencia?
- ¿Colaboran para construir sentidos compartidos entre los docentes? ¿De qué manera?
- ¿Cómo promueven la articulación de formas de trabajo colectivo?
- ¿Favorecen y orientan la constitución de equipos de trabajo entre los docentes? ¿Qué estrategias utilizan?
- ¿Incentivan el diálogo entre los docentes? ¿Cómo lo hacen? ¿Colaboran en la resolución de malos entendidos?
- ¿Fomentan una comunicación clara en y entre los equipos? ¿Qué canales habilitan?
- ¿Mantienen una visión de conjunto en la reflexión sobre acciones individuales y/o de pequeños! grupos?
- ¿Pueden delegar tareas de acuerdo a las competencias e intereses de cada equipo integrante?
- ¿Colaboran en la articulación al interior de los equipos y entre unos y otros en función del desarrollo del proyecto?
- ¿Promueven la evaluación compartida, formativa y sumativa, de las acciones docentes?

**Guión 7: Pautas para reflexionar sobre el vínculo de los equipos directivos con los estudiantes**

- ¿Qué estrategias despliegan para conocer a los estudiantes en 1ro. o en 8vo.?
- ¿Qué indicadores utilizan?
- ¿Cómo detectan fortalezas y debilidades de cada grupo?
- ¿Cómo operan sobre ellas?
- ¿En qué momentos se reúnen y escuchan a los estudiantes?
- ¿Tienen planificados los encuentros con los estudiantes desde el inicio del año o sólo se relacionan con situaciones emergentes, conflictivas?
- ¿Cuándo las "papas queman" y hay muchos conflictos en relación con los estudiantes, ¿quién toma las decisiones? ¿Cómo?
- ¿Cómo creen que los estudiantes "ven" al equipo directivo?

<b>Guión 8: Pautas para reflexionar sobre las vinculaciones entre los equipos directivos y su contexto (familias, otras escuelas, autoridades educativas, organizaciones de la comunidad, etcétera)</b>	
➤	¿Cómo mantienen informadas a las autoridades educativas acerca de los procesos de mejora?
➤	¿Gestionan ante instancias superiores de decisión las condiciones necesarias (administrativas, financieras, organizativas, etcétera) para los procesos de mejora? ¿De qué manera?
➤	¿Qué medios utilizan para comunicar a la comunidad y a otras instituciones los cambios que se van produciendo en la escuela?
➤	¿Son abiertos a experiencias de otras instituciones? ¿Cómo las conocen? ¿Promueven el intercambio y el aprendizaje conjunto? ¿A través de qué medios?
➤	¿Promueven algún tipo de contacto con otras organizaciones comunitarias? ¿Con cuáles? ¿De qué manera? ¿Con qué objetivos?

<b>Guión 9: Pautas para una reflexión sobre la gestión de recursos</b>	
➤	¿Reconocen y aprovechan los recursos disponibles en la institución (materiales, humanos, espaciales, temporales, organizativos, etcétera)?
➤	<b>¿Promueven su utilización creativa</b> entre los docentes? ¿Por medio de qué acciones?
➤	¿De qué manera gestionan los recursos que son necesarios para el desarrollo de las distintas actividades escolares?
➤	¿Identifican aquellos recursos no disponibles pero posibles de conseguir, de aquellos que no lo son? ¿qué estrategias utilizan para la obtención de los primeros?
➤	¿Identifican recursos disponibles en la comunidad? ¿Cómo los gestionan?

A partir de pautas básicas, tales como las ofrecidas en los párrafos anteriores, los equipos directivos y docentes pueden comenzar a realizar algunos instrumentos que les sirvan para el registro de las observaciones. Pueden ser punteos más o menos abiertos, pero en todos los casos conviene dejar espacio tanto a la descripción como a las impresiones personales.

A continuación se presenta un ejemplo de registro de observación:

**Fecha:** 20/5/01

**Curso:** 7mo. A

**Docente observada:** Prof. Sandra Martínez

**Observador:** Prof. Claudio Pérez

**Temática de la clase:** Concepto de salud

Aspecto a observar	Descripción	Comentarios
<p><b>Encuadre de trabajo:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación del encuadre de trabajo</li> <li>2. Consideración de los sabores previos de los alumnos</li> <li>3. Estrategias para incentivar a los alumnos</li> <li>4. Interés sostenido del grupo</li> </ol>	<p>La docente comienza preguntado en que habían quedado la clase anterior. Los alumnos contestan que debían traer material sobre "salud". Presenta el tema y plantea una situación problemática para indagar saberes previos: "Escriban un certificado de salud para presentar en la escuela"¿ qué ítems puede tener? Trabajan en grupos en su confección. Las producciones de los chicos son utilizadas para comenzar a desarrollar el concepto salud. Hay un grupo pequeño que no presta atención a la tarea, Sandra se acerca y los invita a trabajar. Enseguida comienzan. Esta tarea es la base de definir "salud" posteriormente y discriminar aspectos físicos, mentales y sociales del concepto salud.</p>	<p>La actividad parece interesarles. Sandra dialoga mucho con ellos. No es expositiva. A ellos les gusta participar o, tal vez, muestran más ganas que de costumbre... por mi presencia.</p>
<p><b>Relaciones Personales:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vínculo docente-alumno</li> <li>2. Vínculo entre alumnos</li> <li>3. Vínculo de los alumnos con el conocimiento</li> <li>4. Ambiente de trabajo</li> </ol>	<p>Los chicos intercambian ideas entre sí en los grupos, por momentos discuten, por momentos se "cargan". Cada tanto, algún miembro de un grupo se para y consulta a compañeros de otros equipos, siempre llevan hojas en las manos y conversan haciendo anotaciones en ellas. Hay un grupo que no está trabajando, hablan en voz muy baja, se ríen entre sí. Sandra se acerca en más de una oportunidad para "ponerlos a trabajar".</p>	<p>Parece haber dos grupos bien marcados en la clase. Uno de ellos es el que le cuesta trabajar, entrar en tema. Yo "mezclaría" un poco los grupos de trabajo.</p>
<p><b>Contenidos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Transposición didáctica</li> <li>2. Nivel de complejidad</li> <li>3. Claridad conceptual</li> <li>4. Rigurosidad científica</li> </ol>	<p>Sandra, cada tanto, interrumpe el trabajo de los equipos para hacer algunas aclaraciones generales (habla de SIDA, de discriminación, de desocupación, como problemáticas relativas a salud social)</p>	<p>Sandra maneja muy bien los temas de ciencias. Eso se nota porque está muy segura y se "anima" bastante a proponer actividades atípicas.</p>
<p><b>Actividades:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coherencia en la secuencia didáctica</li> <li>2. Claridad en las consignas</li> <li>3. Pertinencia en el tiempo destinado</li> <li>4. Desarrollo de actividades: reflexivas, creativas, meta cognitivas</li> <li>5. Participación de todo el grupo en su realización</li> </ol>	<p>La clase se desarrolla en momentos de trabajo grupal e individual. La secuencia de actividades continua. Sandra da la consigna de realizar un informe a partir de las fuentes que trajeron. Sandra se sienta a trabajar con los grupos, dialoga con todos, trata de hacer participar a los mas callados. Cuando no entienden algo la llaman. si ella no acude inmediatamente, saben esperar, siguen en otra cosa.</p>	<p>No que los pibes son muy independientes. Se ve que están acostumbrados a trabajar así.</p>
<p><b>Recursos didácticos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organización de los materiales empleados</li> <li>2. Variedad y calidad</li> <li>3. Relación con objetivos, contenidos y actividades</li> </ol>	<p>No hay gran variedad de recursos, pero en un par de ocasiones le piden permiso para ir a la biblioteca a buscar libros. Ella se los permite, antes los orienta en el tipo de material a consultar.</p>	<p>El grupo que trabaja poco no trajo materiales. Ella los manda a la biblioteca. Yo no sé si los dejaría ir así nomas.</p>

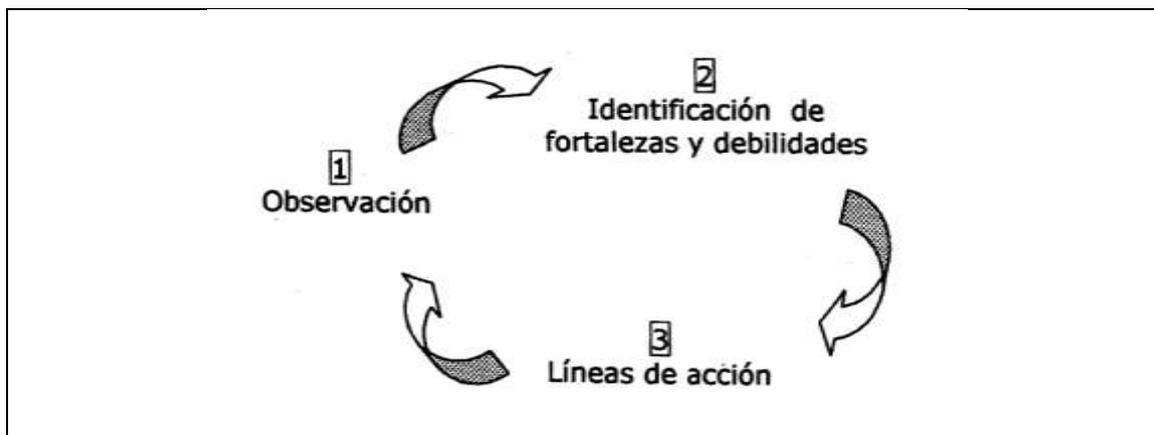
<p><b>Instancias de evaluación:</b></p> <p>1. Tipo de evaluación realizada</p>	<p>La secuencia de actividades termina con la elaboración de folleto de promoción sobre "hábitos de salud" para repartir en la población de la escuela. Les entusiasma mucho la idea, algunos comentan que se podrían repartir a la salida de la escuela y dejar montoncitos en los comercios del barrio.</p>	<p>No hay mucho tiempo para la confección del folleto. Quedan en terminarlo la próxima clase.</p>
<p><b>Actitudes que mostro el/la docente durante el desarrollo de la clase</b></p>	<p>Sandra se dirige a los chicos en forma amable y respetuosa, escucha sus con atención. Se muestra segura, conocedora del tema.</p>	<p><b>OBSERVACION:</b> El tiempo debió haber sido calculado mejor.</p>

Es preciso tener siempre presente que, a la hora de realizar las observaciones, el proceso que se efectúa es **complejo**. No sólo se mira: se mira, se describe, se interpreta, se conjetura sobre las debilidades y fortalezas de la práctica observada, se anticipan posibles líneas de acción para la mejora.

Por un lado es imprescindible saber que existe ese proceso, ya que proporcionará datos para el posterior trabajo de análisis, pero por otro, también hay que permanecer conscientes de la provisoriedad de nuestras conjeturas, ya el proceso de observación, como ya se ha anticipado, no termina aquí.

**e. Análisis de la información: Nuevas líneas de acción**

Una vez registradas las diferentes instancias de observación, es preciso hacer una lectura formativa de ellas, procesar los datos recopilados y analizarlos a la luz de las debilidades y fortalezas encontradas en cada experiencia o acción observada. Quizás este sea uno de los momentos más cruciales en este proceso de aprendizaje organizacional.



La tarea de **reconocimiento de fortalezas y debilidades** de las prácticas observadas puede realizarse en una reunión de equipos de trabajo. Tal vez resulte conveniente trabajar en **pequeños subgrupos, coordinados por los distintos** miembros del equipo directivo, ya que ellos han mantenido la visión global durante todo el proceso.

Como fruto de este análisis, los equipos comienzan a vislumbrar aquellos aspectos que constituyen fortalezas recurrentes en las prácticas analizadas, así como aquellas debilidades encontradas, para tenerlas en cuenta y proponer nuevas líneas de acción.

Estas acciones serán acompañadas con propuestas de los cambios organizativos necesarios para **que estos procesos tengan lugar** (horarios de profesores, horarios de sus clases, distribución de espacios, etcétera.)

En el desarrollo de todo este proceso, las líneas de acción emergentes van a implicar: trabajo colaborativo entre los miembros de la institución, nuevos acuerdos para la enseñanza, nuevos momentos de intercambio y de estudio conjunto, búsqueda más sistemática y colegiada de fundamentos a sus prácticas, de modo de convertir, poco a poco, las prácticas áulicas en buenas prácticas.